

Soziales Kapital und Habitusentwicklung

Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung sozialer Beziehungen für die Entwicklung von
Kindern und Jugendlichen

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie

am Fachbereich 2

(Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sportwissenschaft)

der Universität-Gesamthochschule Siegen

Vorgelegt von Ludwig Stecher

Siegen, im Februar 2000

Danksagung

Welche Rolle soziale Beziehungen für den einzelnen spielen, weiß niemand besser als ich. Vielen Menschen gebührt Dank für ihre Mithilfe an der Entstehung dieser Arbeit. Allen voran ist hier Prof. Dr. Jürgen Zinnecker zu nennen, der die Arbeit hilfreich und geduldig begleitete. Weiter möchte ich mich bei meinen Kollegen im Projekt Bildungsmoratorium Catarina Eickhoff, Ralph Hasenberg und Christiane Strzoda und bei meinen MitstreiterInnen im Doktorandenkolloquium des Fachbereichs 2 an der Universität-Gesamthochschule bedanken, die mit ihrer Diskussionsbereitschaft die Arbeit förderten. Hier waren es vor allem Dr. Imbke Behnken und Manuela Lutz, die als ‚Qualis‘ viele hilfreiche Tips zum quantitativen Teil der Studie beisteuerten. Regina Klempnauer-Scheffel hat uns leider zu früh verlassen, als daß sie die Beendigung dieser Arbeit noch hätte miterleben können.

Bedanken möchte ich mich auch bei Heike Grebe, bei Familie Mura und bei den Eltern meiner Frau, die an manchen arbeitsintensiven Tagen unsere Kinder hüteten.

Besonderer Dank gehört meiner Familie. Nicht nur meinen Eltern, die mir viel soziales Kapital mit auf den Weg gaben, sondern vor allem meiner Frau Sabine Maschke und meinen Kindern Lukas und Paula, die mir in arbeitsreicher Zeit ihr soziales Kapital zur Verfügung stellten – während ich ihnen in manchen Phasen nur sehr wenig davon zurückgeben konnte.

Inhaltsverzeichnis

<i>Danksagung</i>	2
<i>Inhaltsverzeichnis</i>	3
<i>Einleitung</i>	6
Gang durch die Kapitel	7
1. <i>Sozialisation: das Prozeßmodell Jürgen Zinneckers</i>	9
2. <i>Habitus und Entwicklung</i>	24
2.1 Entwicklungsbereich schulische Kompetenzen: schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Schulfreude (Schulhabitus).....	26
2.2 Entwicklungsbereich Problemverhalten: Externalisierendes (Delinquenz) und internalisierendes (Depressivität) Problemverhalten	28
3. <i>Psychosoziale Transferbeziehungen als soziales Kapital</i>	31
4. <i>Der Übergang von der Kindheit in die Jugend – eine wichtige Phase der Entwicklung</i>	34
5. <i>Das Konzept des sozialen Kapitals bei James S. Coleman</i>	38
5.1 Exkurs: Die ‚Erfindung‘ des sozialen Kapitals.....	39
5.2 Formen von sozialem Kapital	41
5.3 Merkmale sozialer Strukturen, die von Bedeutung für die Bildung von sozialem Kapital sind	43
5.4 Soziales Kapital, das für die Entwicklung von Kindern von Bedeutung ist	45
5.5 Kritik an Colemans Konzeption.....	47
6. <i>Sozialisationsbezogene Anmerkungen zu Colemans Konzept des sozialenKapital</i>	51
6.1 Funktion von sozialem Kapital: soziales Kapital als Entwicklungskapital für Kinder und Jugendliche.....	51
6.2 Weitere Merkmale von sozialem Entwicklungskapital.....	57
Ausschluß und soziale Isolation	57
Selbstbindungs- bzw. Investitionsbindungseffekt	58
6.3 Beziehungsebenen und -felder	58
Generationenbezug	58
Beziehungsfelder	63
6.4 Formen von sozialem Entwicklungskapital	69
6.5 Netzwerkperspektiven.....	79
7. <i>Empirische Untersuchungen zum Sozialkapital-Ansatz</i>	81
7.1 Soziales Kapital und schulische Kompetenzentwicklung.....	81
Zusammenfassung: Soziales Kapital als Entwicklungskontext im schulischen Bereich.....	104

7.2	Soziales Kapital und problematische Verhaltensentwicklungen (und kognitive Entwicklung).....	106
	Zusammenfassung: Soziales Kapital als protektiver Kontext im Bereich problematischen Verhaltens.....	116
8.	<i>Soziales Kapital und die Reproduktion sozialer Ungleichheit</i>	125
9.	<i>Der Kindersurvey '93</i>	132
	Panel-Studie an (eingangs) 10- bis 13 jährigen	132
	Mehrperspektivischer Untersuchungsansatz.....	134
	Durchführung der Erhebung	134
	Kohorten-Sequenz-Design.....	135
	Die Kinderstichprobe.....	136
	Die Elternstichprobe	140
10.	<i>Die Instrumente</i>	141
10.1	Methodische Vorbemerkungen	141
	Erhebungsperspektive.....	141
	Mutter-Kind- vs. Vater-Kind-Beziehung.....	142
	Indexbildung	144
10.2	Soziales Kapital innerhalb der Familie	145
	Familienstruktur.....	145
	Qualität der Familienbeziehungen	147
	Normen in der Familie und Partnerbeziehung der Eltern	154
10.3	Soziales Kapital außerhalb der Familie	157
	Institutionelle Einbindung der Kinder und Eltern.....	157
	Einbindung der Kinder in informelle Gleichaltrigennetzwerke.....	159
10.4	Kontrollvariablen	162
10.5	Indikatoren zum Habitus der Kinder.....	165
	Schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Schulfreude (Schulhabitus)	165
	Delinquenz.....	167
	Depressivität	168
10.6	(Kurz-) Übersicht über sämtliche Instrumente und Indizes	170
11.	<i>Die Entwicklung der Habitusmerkmale im Übergang von der Kindheit zur Jugend</i> 175	
11.1	Entwicklung der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.....	176
	Globale Entwicklung	176
	Stabilität und Veränderung	180
11.2	Entwicklung der Schulfreude.....	184
	Globale Entwicklung	184
	Stabilität und Veränderung	186
11.3	Entwicklung der (selbstberichteten) Jahresdelinquenz	189
	Globale Entwicklung	189
	Stabilität und Veränderung	193
11.4	Entwicklung der Depressivität	195
	Globale Entwicklung	195
	Stabilität und Veränderung	198
11.5	Individuelle Variationen in der Entwicklung der vier Habituskomponenten	199
11.6	Zusammenhänge zwischen den Habituskomponenten.....	203
12.	<i>Soziales Kapital als Entwicklungskapital</i>	205
	Die Kontrollvariablen und ihr Zusammenhang mit den Habituskomponenten	206

12.1	Soziales Kapital und schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	213
12.2	Soziales Kapital und Schulfreude	226
12.3	Soziales Kapital und Jahresdelinquenz	235
	Individuelle Entwicklungsmuster delinquenter Verhaltensweisen	246
12.4	Soziales Kapital und Depressivität	249
12.5	Zusammenfassung: soziales Kapital als Entwicklungskapital	258
13.	<i>Soziales Kapital als Reproduktionskapital</i>	264
13.1	Die Zielvariable: Schulerfolg	267
13.2	Die Entwicklung der Schulnoten im Übergang von der Kindheit in die Jugend... ..	271
	Stabilität vs. Veränderung.....	275
	Individuelle Variationen in der Notenentwicklung.....	276
13.3	Habitus und Schulnoten	276
13.4	Soziales Kapital und Habitus	279
13.5	Soziales Kapital und elterliche Ressourcen	282
13.6	Weitere Vorarbeiten zu den Strukturgleichungsmodellen	285
	Die Auswahl von Subskalen	285
	Ein Maß für den sozioökonomischen Status der Eltern.....	287
13.7	Überprüfung der Strukturgleichungsmodelle.....	288
	Allgemeines zu Strukturgleichungsmodellen (LISREL)	289
	Schulleistungsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	292
	Lernfreude.....	298
	Eigentumsdelinquenz.....	300
	Kontrollberechnungen	302
13.8	Zusammenfassung: soziales Kapital als Reproduktionskapital	305
14.	<i>Zusammenfassung und Diskussion</i>	308
14.1	Erträge für die Sozialkapital-Forschung	309
	Soziales Kapital ist kein additives Wirkungsmodell.....	309
	Die Wirkung von sozialem Kapital ist nicht in allen Entwicklungsbereichen gleich.....	310
	Operationalisierung von sozialem Kapital	311
	Die Beziehungen zu Gleichaltrigen als soziales Kapital?.....	313
	Normenkonsistenz als soziales Kapital?.....	313
	Soziales Kapital als Reproduktionskapital?.....	314
14.2	Erträge für die (empirische) Sozialisationsforschung	316
15.	<i>Literatur</i>	319
16.	<i>Anhang</i>	344
	Anhang A: Grunddaten zu den Sozialkapital- und Kontrollvariablen – aufgeschlüsselt nach Ost- und Westdeutschland und nach Geschlecht (Mittelwerte, Standardabweichungen in Klammern bzw. Prozentangaben)	344
	Anhang B: Indexbildung	350
	Längsschnittstabilität und konfirmatorische Faktorenanalyse mit LISREL	354
	Summenindizes	360
	Anhang C: Kurvenanpassung und Bruttoregressionseffekte der Sozialkapitalvariablen ..	361
	Anhang D: Meßmodelle zu den Strukturgleichungsmodellen	374

Einleitung

„Kinder und Jugendliche sind nicht passive Objekte ihrer Umwelt. Sie setzen sich aktiv und selbständig mit ihr auseinander, wirken auf diese ein und verändern sie.“ So lautet ein Axiom moderner Sozialisationsforschung – und ein Grundsatz heutiger Kinder und Jugendlicher. Kinder und Jugendliche von heute argumentieren, vertreten ihre Position, streiten sich, setzen durch, nehmen Einfluß – das weiß niemand besser als jemand, der selbst Kinder hat.

Allerdings zeigt die tägliche Erfahrung, daß Kinder und Jugendliche auf sehr unterschiedliche, je individuelle Art und Weise mit ihrer Umwelt und den Möglichkeiten, die diese ihnen bietet, umgehen. Nehmen wir die Schule als Beispiel. Die einen gehen gerne dorthin, lernen gerne und nehmen die Angebote des Bildungssystems als Möglichkeiten zur eigenen Ausbildung gerne an; andere sind froh, wenn sie von der Schule möglichst wenig sehen und lernen nur dann, wenn es unumgänglich ist. Die einen sind sich ihrer schulischen Kompetenz sicher und stellen sich optimistisch und ohne Angst den Leistungsanforderungen in der Schule; die anderen gehen in die Schule mit der (sicheren) Erwartung (weiterer) Mißerfolge, ängstigen sich vor Prüfungen und zeigen depressive Verstimmungen und körperliche Beschwerden. Für die einen stellt abweichendes bzw. delinquentes Verhalten eine Möglichkeit dar, die eigenen (schulischen) Probleme zu verarbeiten; andere neigen nicht dazu. Beispiele für diese Unterschiedlichkeit von Kindern und Jugendlichen sind tagtäglich zu beobachten.

Woher aber kommen diese Unterschiede in der Persönlichkeit? Woher kommen die Unterschiede im *Habitus*, wie Pierre Bourdieu die Eigenschaften nennt, auf deren Grundlage wir unseren Alltag meistern? Ein erster Pfad zur Beantwortung dieser Frage führt, so zeigt es uns die Sozialisationsforschung, in die Familie und zu den Eltern. Auch zwischen den Eltern lassen sich viele Unterschiede ausmachen. Was spielt sich in der Familie ab? Warum werden Kinder wie ihre Eltern bzw. warum werden manche Kinder *nicht* wie ihre Eltern? (Eine Frage, die vor allem Eltern sich stellen.)

Seit ich als Kindheits- und Jugendforscher arbeite, beschäftigen mich diese Fragen. Im Laufe der Jahre und der Lektüre vieler Bücher kam ich dabei zu der Überzeugung, daß die Antworten auf diese Fragen weder in den materiellen Lebensbedingungen, noch in den Genen, weder bei den Eltern noch bei den Kindern selbst zu suchen sind, sondern auf der Ebene der sozialen Beziehungen. Damit möchte ich nicht ausschließen, daß es von Bedeutung ist, wer die Eltern und wie die Kinder sind, oder unter welchen Bedingungen die Familie lebt. Im Zusammenleben von Menschen bzw. von Eltern und Kindern entsteht etwas, das mehr ist als die Summe der Teile, aus denen es sich zusammensetzt. Die Systemtheorie spricht von Emergenz.

Im Prozeß der Suche nach einem geeigneten theoretischen Modell, stieß ich auf die Arbeiten von James S. Coleman, einem kürzlich verstorbenen amerikanischen Sozialforscher. Coleman geht davon aus, daß die sozialen Beziehungen eine Ressource darstellen, die der einzelne nutzen kann, um seine eigenen Interessen und Absichten durchzusetzen. In diesem Sinn spricht er von sozialen Beziehungen als ‚sozialem Kapital‘. Bezogen auf die Frage nach den Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen, bezeichnet soziales Kapital die Ressourcen, „die in Familienbeziehungen und in sozialer Organisation der Gemeinschaft enthalten sind und die die kognitive oder soziale Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen fördern.“ (Coleman 1995a, I, S.389)

Damit sind die zentralen Begriffe für meine Forschungsarbeit benannt: *Soziales Kapital* und Persönlichkeitsentwicklung bzw. *Habitusentwicklung*.

Colemans Konzept spart jedoch einen für diese Arbeit wichtigen Blickwinkel aus. Er beschäftigt sich zwar mit der Wirkung, die soziale Beziehungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben, nicht aber mit der Frage, *wie* soziale Beziehungen *zustande kommen* bzw. wodurch sie beeinflusst werden. Dabei sind es gerade die Randbedingungen, so meine Annahme, die für die Unterschiedlichkeit in der Entwicklung von Kindern verantwortlich sind.

Bei der Suche nach einem umfassenden Modell konnte ich auf die umfangreichen Arbeiten zurückgreifen, die im Rahmen des Projekts Bildungsmoratorium entstanden. Jürgen Zinnecker hat den Begriff der *Transferbeziehungen* geprägt, der dem Konzept des sozialen Kapitals nahe steht, gleichzeitig aber den Vorteil hat, in ein Gesamtmodell (familialer) Sozialisation eingebunden zu sein, das sowohl die Wirkung als auch die Hintergründe sozialer Beziehungen zu beschreiben vermag. Von diesem Modell nimmt die vorliegende Arbeit ihren Ausgang.

In meiner Arbeit beschäftige ich mich mit der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in zwei wichtigen Lebensbereichen: dem Bereich der schulischen Kompetenzen (schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Schulfreude) und dem Bereich des Problemverhaltens (Delinquenz und Depressivität).

Die Surveydaten (Kindersurvey '93), die meinen empirischen Auswertungen zugrunde liegen, beziehen sich auf die Altersspanne der 10- bis 16jährigen Kinder und Jugendlichen. Heranwachsende also, die sich in der Übergangsphase von der Kindheit in die Jugend befinden. Wie viele Untersuchungen belegen, ist dies eine Lebensphase, die von vielen Veränderungen – gerade im Bereich der sozialen Beziehungen der Kinder und Jugendlichen – begleitet ist.

Intention meiner Arbeit ist, den Sozialkapital-Ansatz für die Sozialisationsforschung fruchtbar zu machen. Die Untersuchung ist als Grundlagenforschung zu verstehen. Es geht weniger darum, den jeweils angesprochenen Teildisziplinen und Forschungstraditionen neues Detailwissen hinzuzufügen als vielmehr darum, neue Perspektiven für die Sozialisationsforschung zu eröffnen.

Neben der Weiterentwicklung des Konzepts des sozialen Kapitals und seiner Einbindung in die Sozialisationsforschung soll die vorliegende Arbeit vor allem eines leisten: unser Verständnis von den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen zu verbessern und die Rolle, die soziale Beziehungen dabei spielen, zu erhellen.

Gang durch die Kapitel

Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit ist das Sozialisationsmodell, das Jürgen Zinnecker im Rahmen des Projekts Bildungsmoratorium am Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biographieforschung entwickelte. Die eingehende Darstellung dieses Modells ist Gegenstand des 1. Kapitels.

Aus Zinneckers Modell gehen die zentralen Begriffe – soziales Kapital und Habitus – hervor. Diese werden in den folgenden Kapiteln 2 und 3 im Zusammenhang mit unserer Fragestellung näher erläutert. Dabei diskutiere ich in Kapitel 2 die Bedeutung der untersuchten Bereiche – schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Schulfreude, Delinquenz und Depressivität – für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen.

Kapitel 4 geht auf die Bedeutung der Transitionsphase vom Kind zum Jugendlichen ein. Die nächsten beiden Kapitel behandeln das Konzept des sozialen Kapitals. In Kapitel 5 wird zunächst das Ausgangskonzept vorgestellt, wie es von Coleman entwickelt wurde. Daran schließen sich in Kapitel 6 einige sozialisationstheoretische Anmerkungen zu Colemans Konzept an, die den Sozialkapital-Ansatz erweitern und präzisieren.

Kapitel 7 gibt einen Überblick über einschlägige Forschungsarbeiten zum sozialen Kapital an, die sich auf die Entwicklung von Kinder und Jugendlichen beziehen. Dabei hebe ich besonders die operationale Umsetzung des Sozialkapital-Ansatzes hervor.

Colemans Konzept erklärt zwar, was soziales Kapital bewirkt, nicht aber die Randbedingungen seines Entstehens und auch nicht, welche Rolle soziales Kapital für die Reproduktion sozialer Ungleichheit (in der Familie) spielt. Kapitel 8 wechselt die (analytische) Perspektive von sozialem Kapital als *Entwicklungskapital* auf soziales Kapital als *Modus der sozialen Reproduktion*. Hier nähern wir uns dem Sozialkapital-Begriff wie er von Pierre Bourdieu (bereits Anfang der 1980er Jahre) in die Diskussion eingebracht wurde.

In Kapitel 9 und 10 werden die näheren Hintergründe zum zugrundeliegenden Datensatz (Kindersurvey '93) und zur Instrumentalisierung des sozialen Kapitals erläutert.

Kapitel 11 beschreibt die Entwicklung der vier Habitusmerkmale im Übergang von der Kindheit in die Jugend. Dabei diskutiere ich sowohl die globale Entwicklung der Gesamtgruppe aller befragten Kinder und Jugendlichen als auch differentielle Entwicklungswege.

Kapitel 12 geht dem Einfluß des sozialen Kapitals auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen (*soziales Kapital als Entwicklungskapital*) nach.

Kapitel 13 schließt den empirischen Teil. Gegenstand dieses Kapitels ist die Frage, welche Rolle soziales Kapital für die Statusreproduktion in der Familie spielt. Soziales Kapital wird in dieser Perspektive zum *Reproduktionskapital*.

In Kapitel 14 faße ich die zentralen Befunde der Arbeit zusammen und diskutiere sie hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Sozialkapital-Ansatz und für die Sozialisationsforschung.

Da ich das methodische Vorgehen meiner Studie möglichst präzise und nachvollziehbar darstellen möchte, enthält der Anhang eine Reihe von Tabellen und methodischen Anmerkungen.

1. Sozialisation: das Prozeßmodell Jürgen Zinneckers

Ausgangspunkt für das von Jürgen Zinnecker entwickelte Sozialisationsmodell ist die These, daß sich zeitgleich mit der historisch zunehmenden Bedeutung, die Bildung für die individuelle wie gesellschaftliche Existenzsicherung erlangt, ein Wandel der familialen Reproduktionsstrategien vollzieht. Wurde in zurückliegenden Epochen der Klassen- bzw. Stuserhalt in der Familie hauptsächlich über die Weitergabe von ökonomischem Kapital gewährleistet, gehen „mehr und mehr soziale Gruppierungen [...] dazu über, die soziale Vererbung gesellschaftlicher Positionen darüber zu bewerkstelligen, daß sie ihre Kinder in Konkurrenz zu andern Kindern und Jugendlichen Programme der Aneignung kultureller und Bildungsressourcen absolvieren lassen.“ (Zinnecker 1995, S.4¹) An die Stelle der unmittelbaren Vererbung von Geld und Besitz tritt die (mittelbare) Vererbung des Bildungskapitals als Modus der Statusreproduktion zwischen den Familiengenerationen (Buchmann 1989; Ditton 1992).

Im Zuge dieser Entwicklung gestalten sich Kindheit und Jugend zu Lebensphasen, in denen es gilt, in Vorbereitung auf erstrebenswerte gesellschaftliche Positionen, möglichst viel und möglichst hochwertiges Bildungskapital auf die eigene Person zu vereinen. Wenngleich der Erwerb von Bildungskapital dabei vor allem im Rahmen des schulischen Bildungssystems geschieht, gewinnen daneben Titel und Laufbahnen, „die im Freizeit- und Konsumbereich der Dienstleistungsgesellschaft angesiedelt sind, an Gewicht. Das können beispielsweise sein: Laufbahnen im Sportsystem, außerschulische Diplome über besondere kreative Fertigkeiten, Karrieren im Mediensystem, exponierte Konsumentenrollen im Modebereich“ (Zinnecker 1995 S.4) Insofern die Kinder und Jugendlichen für die (biographische) Zeit des Kultur- und Bildungserwerbs im allgemeinen von bestimmten gesellschaftlichen (z.B. ökonomischen, s. Zeiher 1996) Handlungsverpflichtungen freigestellt sind, spricht Zinnecker von moderner Kindheit bzw. Jugend als von einem *kulturellen Moratorium* bzw. *Bildungsmoratorium* (vgl. Zinnecker 1991a).

Der Begriff des kulturellen Moratoriums zielt nicht allein auf privilegierte Laufbahnen im Sinne eines (bildungs-) bürgerlichen Kindheitsmodells (vgl. Zinnecker 1995, S.1f.). Kindheit und Jugend als Moratorium bedeutet gerade, daß *alle* sozialen Schichten von diesem gesellschaftlichen Transformationsprozeß erfaßt werden. „Während es für die Analyse von Jugend [bzw. Kindheit; LS] in der industriellen Gesellschaft sinnvoll war, zwischen einer Bildungs- und einer Arbeitsjugend zu differenzieren, heißt die Aufgabe für die Analyse gegenwärtiger Jugend, von einem sich verallgemeinernden Modell des Bildungsmoratoriums auszugehen und dieses Moratorium auf allen Stufen gesellschaftlicher Hierarchie in seinen Besonderheiten und sozial differenzierten gesellschaftlichen Reproduktionsfunktionen zu untersuchen.“ (Zinnecker 1991a, S.15)

Die Umgestaltung von Kindheit und Jugend im Sinne eines kulturellen Moratoriums betrifft nicht nur die Kinder und Jugendlichen, sondern erfaßt die Familie als ganzes. Auch die (Erziehungs-) Aufgaben der Eltern werden neu definiert.

Im Zuge des kulturellen Moratoriums werden die Eltern zu den Sachwaltern des Kultur- und Bildungserwerbs ihrer Kinder. Dies umfaßt nicht nur die Planung und Flankierung der schulischen Karriere der Kinder (Zinnecker 1990). Da die Aneignung von Kulturkapital nicht allein in der Schule erfolgt, heißt dies u.a. auch, daß den Eltern – im allgemeinen der Mutter – die Aufgabe zufällt, ihre Kinder auch zuhause kulturell zu fördern (Pasquale 1998). In der

¹ Übersetzung Jürgen Zinnecker.

Literatur wird dies unter den Stichwörtern der *Professionalisierung* und *Pädagogisierung* der Elternrolle bzw. der *Verschulung des Familienlebens* angesprochen (Zinnecker 1996a).

Eine weitere Veränderung im Gefolge des sich ausdehnenden Bildungsmoratoriums betrifft die Machtverhältnisse zwischen den Eltern und Kindern. In dem Maße, in dem die nachwachsende Generation zunehmend zur Trägerin des (neuen) gesellschaftlichen Wissens wird², wächst den Kindern und Jugendlichen vermehrt gesellschaftliche Autorität zu, die dazu führt, daß sich langfristig gesehen das Machtgefälle zwischen den Eltern und Kindern in der Familie ausgleicht (Stecher & Zinnecker 1993; Zinnecker 1990). Hier denke man zum Beispiel an die in der Forschungsliteratur weithin beschriebene Veränderung von einer auf Befehl und Strafe beruhenden Erziehung zu einer, die auf Anerkennung des Kindes als gleichberechtigtem Partner und auf das gegenseitige Aushandeln von Konflikten setzt („vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt“, Behnen & Jaumann 1995; Bois-Reymond 1994; Hofer, Klein-Allermann & Noack 1992).

In Zinneckers Sozialisationsmodell steht die Frage im Mittelpunkt, wie sich die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern unter den Bedingungen des sich ausdehnenden Bildungsmoratoriums neu gestalten. Blickwinkel dabei ist die Statusreproduktion in der Familie. Durch die Mikroanalyse sozialer Vererbungsprozesse versucht Zinnecker, eine Antwort auf die Frage nach den (familialen) Ursachen sozialer Ungleichheit in modernen Gesellschaften zu geben.

Im Modell fließen eine Vielzahl empirischer und theoretischer Konzepte zusammen. Ich habe versucht, einige der Anschlußstellen zur Forschungsliteratur zu skizzieren. Um die Darstellung des Modells dabei übersichtlich zu gestalten, sind notwendige Anmerkungen und Verweise in kleiner Schrifttype und in eingerücktem Format vom laufenden Text abgesetzt.

Obwohl Zinnecker sein Modell mit Blick auf die familiäre Sozialisation konzipiert hat, im besonderen auf die (kulturellen) intergenerationalen Beziehungen zwischen den Eltern und den Kindern, läßt es sich auch auf andere Sozialisationssettings erweitern. Dies betrifft zum einen die Beziehungen der Kinder zu Gleichaltrigen innerhalb wie außerhalb der Familie (Geschwister, Freunde etc.) als auch die Beziehungen zu anderen Erwachsenen (Mitglieder der erweiterten Familie, Nachbarn etc.). In dieser Hinsicht stelle ich Zinneckers Modell in leicht modifizierter Form vor (s.u.).

Startpunkt des Modells ist das Kind bzw. dessen (habitualisierte) Persönlichkeitsstruktur (Abbildung 1, Kreissymbol 5). Zinnecker folgt damit der in der gegenwärtigen Kindheits- und Sozialisationsforschung weithin vertretenen Position, daß Kinder nicht passive Objekte sozialisatorischer Kontexte sind, sondern sich als ‚Agenten‘ der eigenen Entwicklung aktiv mit ihrer Umwelt³ auseinandersetzen und diese auch in ihrem Sinne beeinflussen und verändern (Hurrelmann 1990; Kelle & Breidenstein 1996; Leu 1999).

Grundlage der aktiven Einflußnahme bzw. Beteiligung der Kinder am Entwicklungsprozeß sind spezifische Handlungskompetenzen und -motive, die sich Kinder im Laufe des Sozialisationsprozesses als (relativ) stabile Persönlichkeitsmerkmale aneignen (Zinnecker 1994a). Diesen Kompetenzen und Motiven unterlegt Zinnecker das Konzept des ‚*Habitus*‘, das er von Bourdieu (1979; 1979/1992) übernimmt.

² Margaret Mead (1974), auf deren Arbeiten Zinnecker aufbaut, prägte für Gesellschaften, in denen das kulturelle Wissen zunehmend (auch) in den Händen der jüngeren Generation liegt, den Begriff der präfigurativen bzw. kofigurativen Gesellschaftsformation – in Abgrenzung zum Wissenstransfer traditioneller Gesellschaften, in denen das gesellschaftlich relevante Wissen bei den Älteren liegt und von der älteren an die jüngere Generation weitergegeben wird (postfigurative Gesellschaft).

³ Umwelt hier im weiten Sinne verstanden als *äußere* (externe Gegebenheiten) wie *innere* (organismuserne Prozeßstrukturen, körperliche Grundmerkmale) Realität (Hurrelmann 1990. S.71).

Ausgangspunkt für Bourdieus soziologische Theoriebildung, in dessen Rahmen er das Konzept des Habitus entwickelt, sind seine ethnologischen Studien zur algerisch-kabyllischen Gesellschaft der späten 50er und der frühen 60er Jahre (Bourdieu 1979). In diesen Jahren beschäftigt sich Bourdieu vor allem mit der Frage, *wie* soziale Praxis zustande kommt – das heißt, wodurch die in der Kommunikation und im sozialen Austausch zwischen den Menschen zu beobachtenden Regelmäßigkeiten ihre Struktur erhalten. Dabei gelangt er auf der Basis seines ethnologischen Materials zu der Überzeugung, daß diese Frage weder allein aus der Sicht der objektiven gesellschaftlichen Strukturen (der sozialen und kulturellen Institutionen), noch allein aus der Sicht des handelnden Subjekts zu beantworten ist.

Die Analyse der Verwandtschaftsbeziehungen der kabyllischen Bauern zeigt beispielsweise, daß die tatsächliche Inanspruchnahme von Beziehungen, wie sie sich u.a. in den Heiratsstrategien widerspiegelt, nicht allein auf eine genealogische (Filiations-) *Regel* rückführbar ist (das heißt auf vorgegebene gesellschaftlich-kulturelle Strukturen), sondern ebenso von *praktischen* und das heißt *strategischen* Gesichtspunkten bestimmt wird. Die Heirat mit der Kreuzkusine (parallele patrilineare Kusine), die, so Bourdieu, aufgrund ihrer statistischen Häufigkeit aus der Perspektive des Strukturalismus (fälschlicherweise) als Präferenzheirat beschrieben wird, stellt sich als das Ergebnis vorausgehender Verhandlungen über „die ökonomischen Bedingungen der Heirat, die Stellung der Frau im Hause ihres Mannes oder das Verhältnis zur Mutter des Mannes“ (Bourdieu 1979, S.75) dar, mit anderen Worten als das Ende eines strategisch-funktionalen Handlungsablaufes, der gelingen wie auch scheitern kann.

„Zwar gibt es sicherlich keine gesellschaftliche Beziehung ohne eine nach den Verwandtschaftskategorien strukturierte Repräsentation der gesellschaftlichen Welt; es wäre jedoch naiv zu glauben, daß die gesellschaftliche Praxis, und sei es in den Beziehungen zwischen Verwandten, implizit in ihrer genealogischen Definition enthalten wäre [...] Die offizielle Verwandtschaft ist ein unveränderliches Ganzes, ein für allemal durch die protokollarischen Normen der Genealogie festgesetzt; die Grenzen und Definitionen der Gebrauchsverwandtschaft dagegen sind ebenso zahlreich und wechselnd wie die Personen, die sie gebrauchen, und die Anlässe, bei denen sie gebraucht wird [...] Gebrauchsgruppen [existieren] nur durch und für die besonderen Funktionen, für die sie *tatsächlich mobilisiert* werden“ (Bourdieu 1979, S.74f., 77).

Bourdieu kritisiert damit auf der einen Seite die subjektivistisch-phänomenologisch orientierte Sozialwissenschaft, die mit ihrer ausschließlichen Perspektive auf die subjektive Erfahrbarkeit sozialer Welt diese als eine „natürliche und selbstverständlich vorgegebene Welt“ (Bourdieu 1979, S.147) begreift und nicht hinterfragt, welche Erzeugungsprinzipien den sozialen Strukturen, in die die Erfahrungen des einzelnen eingebunden sind, zugrunde liegen. Der Subjektivismus übersieht, daß „es äußere, notwendige und vom individuellen Willen unabhängige Beziehungen gibt, die wenn man so will, unbewußt sind (in dem Sinne, daß sie sich nicht der einfachen Reflexion erschließen“ (Bourdieu 1981, S.12), denn die Subjekte einer Handlung verfügen „nicht über die ganze Bedeutung ihres Verhaltens als unmittelbares Datum des Bewußtseins [...] ihr Verhalten (umfaßt) stets mehr an Sinn [...] als sie wissen und wollen“ (Bourdieu 1981, S.12).

Auf der anderen Seite vernachlässigt eine objektivistisch-strukturalistische Sichtweise mit ihrem einseitigen Blick auf die „objektiven Beziehungen, die die verschiedenen Praxisformen und deren Repräsentationen [...] strukturieren“ (Bourdieu 1979, S.147) die Einbeziehung der subjektiven Erfahrbarkeit der sozialen Strukturen. Der Objektivismus gibt sich „mit der Rekonstruktion objektiver Beziehungen“ zufrieden, ohne zu bedenken, daß „die Erfahrung der Bedeutung dieser Beziehungen zum vollständigen Sinn dieser Erfahrung gehört“ (Bourdieu 1981, S.13).

Gemeinsam ist subjektivistisch wie objektivistisch orientierten Ansätzen die Grenzziehung zwischen Individuum und Gesellschaft. Beiden Theorietraditionen liegt die Vorstellung zugrunde, daß das Subjekt und die es umgebende soziale Welt grundsätzlich als voneinander getrennte Entitäten konzeptualisierbar sind. Indem sie dem Individuellen das Kollektive gegenüberstellen, begeben sie sich, so Bourdieu, jedoch der Möglichkeit, „im Zentrum des Individuellen selber Kollektives [...] Kollektives in Form von Kultur“ zu entdecken (Bourdieu 1974, S.132). Diesem ‚phänomenologischen Fehlschluß‘ (Liebau) setzt Bourdieu seine *Theorie*

der Praxis entgegen. Sie beruht auf der Annahme, daß handelndes Subjekt⁴ und Sozialstruktur, Individuelles und Allgemeines, nicht unabhängig voneinander konzipiert werden können. Vielmehr besteht zwischen beiden ein *dialektisches Verhältnis wechselseitiger Erzeugung*, kraft dessen sich die sozialen Strukturen im Individuum repräsentieren, die Handlungen des einzelnen wiederum zu Regelmäßigkeiten, zu den Strukturen sozialer Praxis gerinnen (Bourdieu 1979, S.164). Sozialer Ort, an dem sich die Vermittlung zwischen Sozialwelt und Individuum realiter manifestiert ist der *Habitus*.

Unter dem Habitus eines Menschen versteht Bourdieu das gesamte System von dauerhaften „organischen oder mentalen Dispositionen“ (Bourdieu 1974, S.40), die die Grundlage seines Handelns, Wahrnehmens und Denkens bilden. Als allgemeine Grundtendenz der Verhaltensformen, als „System generativer Schemata von Praxis“ (Bourdieu 1979/1992, S.279), wirkt der Habitus bis in die feinsten Verästelungen menschlicher Lebensäußerungen: „wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. All das ist eng miteinander verknüpft“ (Bourdieu 1993, S.31f.) und im Habitus zu einer ‚stilistischen Einheit‘ (Liebau) zusammengebunden. Dem Prinzip der Aufrechterhaltung dieser Einheit folgend, ermöglicht der Habitus nicht nur die konsistente und kohärente Bewältigung alltäglicher Handlungsanforderungen, sondern – in Grenzen – auch spontanes und kreatives Handeln außerhalb des unmittelbaren Erfahrungsraums des einzelnen.

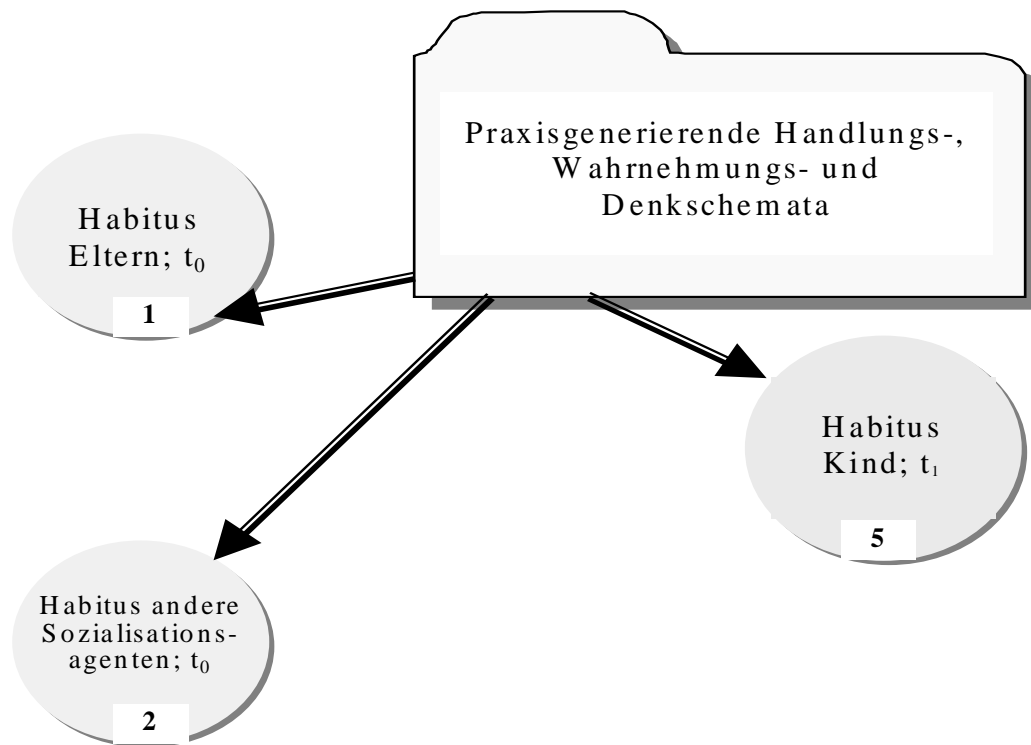
„Der Habitus [...] ist ein Erfindungsprinzip [...] das relativ unvorhersehbares Verhalten erzeugt, freilich innerhalb bestimmter Grenzen. Der Begriff *Habitus* bezeichnet im Grunde eine recht simple Sache: wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person versperrt ist. Wer z.B. über einen kleinbürgerlichen Habitus verfügt, der hat eben auch, wie Marx einmal sagt: Grenzen seines Hirns, die er nicht überschreiten kann. Deshalb sind für ihn bestimmte Dinge einfach undenkbar, unmöglich, gibt es Sachen, die ihn aufbringen oder schockieren. Aber innerhalb dieser seiner Grenzen ist er durchaus erfinderisch, sind seine Reaktionen keineswegs immer voraussehbar.“ (Bourdieu 1993, S.33f.)

In bezug auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bezieht sich der Habitusbegriff auf eine weite Spanne von Persönlichkeitseigenschaften, die die Art und Weise des Umgangs der Kinder und Jugendlichen mit ihrer Umwelt – sei es die Familie, die Schule oder Freundschaftsbeziehungen – bestimmen und die Fähigkeit, sich die Ressourcen der jeweiligen Umwelt zu erschließen und als Entwicklungspotential für sich zu nutzen. (Wir werden darauf in Kapitel 2 noch genauer eingehen.)

Ausgangspunkt der kindlichen Habitusentwicklung ist die Familie. Hinsichtlich der Faktoren, die die Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen in der Familie beeinflussen, ist, so Zinnecker, „an erster Stelle an die Persönlichkeiten der Eltern [...] zu denken, die als signifikante Andere der jüngeren Generation vor Augen stehen.“ (1994b, S.44; siehe Abbildung 1.1) Bereits von frühesten Kindesbeinen an beeinflussen die Eltern die Entwicklung der Kinder. Zum einen verkörpern sie Verhaltensmodelle, die von den Kindern nachgeahmt werden. Indem sie belohnen, bestrafen, erklären, verbieten u.ä., versuchen sie andererseits (mehr oder weniger) bewußt Einfluß auf die Entwicklung, vor allem auf die Persönlichkeitsentwicklung, des Kindes zu nehmen (Geulen 1995). Neben den Eltern spielen aber noch eine Reihe weiterer Personen eine wichtige Rolle für das Aufwachsen der Kinder: die Geschwister, Verwandte, Gleichaltrige, Nachbarn u.a. (im Modell als ‚andere Sozialisationsagenten‘ bezeichnet; Lange &

⁴ Den Begriff des Subjekts verwendet Bourdieu nicht im Sinne einer normativen Bewußtseinskategorie, sondern als einen *empirischen* Begriff, der „durch seinen Bezug auf Handlungen [sozialer Akteure; LS] definiert ist, der ‚Bewußtsein‘ zwar gewiß nicht ausschließt, aber nicht dadurch definiert wird.“ (Liebau 1987, S.60; vgl. ebd., S.188f., Anmerkung 12)

Abbildung 1.1 Sozialisationsmodell nach Zinnecker (Ausschnitt)



Legende: Die Nummerierung der Symbole bezieht sich auf das Gesamtmodell (siehe Abbildung 1.4)

Lauterbach 1998; Masche 1998; Schmid & Keller 1998; Werner 1999). Diese gilt es neben dem elterlichen Einfluß zu berücksichtigen⁵.

Die Persönlichkeiten der Eltern, das heißt deren habitualisierte Handlungskompetenzen, -motive und Wahrnehmungsmuster, sind – wie dies in gleichem Maße in bezug auf andere Sozialisationsagenten und für die Habitusentwicklung der Kinder gilt – „wesentlich durch die Strukturbedingungen geprägt, die der Familiengruppe und ihrer Geschichte zugrunde liegen.“ (Zinnecker 1994b, S.44) Hier schließt Zinneckers Modell an Konzepte an, wie sie im Rahmen der schichtspezifischen und sozialökologischen Sozialisationsforschung entwickelt wurden (b:e Redaktion 1971; Bronfenbrenner 1977; Mansel 1993; Meulemann 1985; Rodax & Spitz 1978).

Zunächst einmal heißt dies, daß sich in den Habituseigenschaften der Eltern ihre *eigenen* sozialisatorischen Erfahrungen widerspiegeln. Diese Erfahrungen nehmen ihren Ausgangspunkt in der (eigenen) Kindheit der Eltern durch die Aneignung der Familienkultur, wie sie aufgrund der ökonomischen und soziokulturellen Lebensbedingungen (Abbildung 1.2, Rahmung A) in der Herkunftsfamilie (Großelterngeneration) bestimmt ist.

Wie der Habitus auf der einen Seite die Lebenspraxis des einzelnen hervorbringt (*strukturierende Struktur*), ist er auf der anderen Seite selbst das Produkt gesellschaftlicher Praxis (*strukturierte Struktur*). In und durch die Teilnahme an den sozialen Praktiken seiner unmittelbaren sozialen Umgebung erlangt das Kind im Laufe seiner Entwicklung Kompetenzen und Fähigkeiten, „die ihm eine aktive Bewältigung seiner Lebenslage ermöglichen.“ (Liebau

⁵ Wenn im folgenden zumeist nur von den Eltern bzw. von den Beziehungen der Kinder und Jugendlichen zu ihren Eltern die Rede ist, so dies nur aus Gründen der Einfachheit. Das Gesagte ist analog auf die anderen Sozialisationsagenten zu übertragen.

1987, S.83) Da die soziale Stellung der Familie, deren spezifische Binnenstruktur, der Habitus der Eltern etc. den Raum, innerhalb dessen der einzelne entwicklungsbedeutsame Wahrnehmungen und Erfahrungen während seiner Kindheit sammelt, strukturieren bzw. begrenzen, eröffnet sich im Sozialisationsprozeß „nicht das gesamte Spektrum der Möglichkeiten praktischen oder sozialen Verhaltens, nicht das Universum der Praxis, sondern nur jene[r] Ausschnitt, der durch die für sie erfahrbare Praxis definiert ist.“ (Liebau 1987, S.83) Das Individuum wird jeweils nur in die Kultur *eines* bestimmten sozialen Segments – einer sozialen Schicht, Gruppe oder Klasse – einsozialisiert. Insoweit also die im Prozeß der Sozialisation erworbenen verschiedenen „Habitusformen [...] von vornherein auf unterschiedliche Lebenslagen eingestellt [sind]; und primäre und sekundäre Sozialisation [...] dazu bei[tragen], daß die Kinder im Durchschnitt, genau jene Habitusformen erwerben, die für ihre mit ihrer sozialen Herkunft gegebene Lebenslage passen“ (Liebau 1987, S.89), spiegeln sich in den habitualisierten Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmustern die objektiven Existenzbedingungen wider, die im sozialen Segment, dem der einzelne bzw. seine Familie (-ngruppe) angehört, vorherrschen. Bourdieu nennt dies das *Homologieprinzip* (Bourdieu 1974, S.33; 1979/1992, S.286f.).

Andererseits ist der in Kindheit und Jugend erworbene Habitus der Eltern (dies gilt analog für den Habitus der Kinder) nicht statisch und ein für alle mal festgeschrieben. Spätere Erfahrungen auf dem biographischen Weg in und durch das Erwachsenenalter verändern und modifizieren ihn. Dabei beruhen diese Veränderungen prinzipiell darauf, daß Habitus und erreichte gesellschaftliche Position in Passung gehalten werden müssen. Dies heißt, daß von einer Homologie zwischen Habitus und sozialen Strukturbedingungen nicht nur im Hinblick auf die Bedingungen in der Herkunftsfamilie (und der primären und sekundären Sozialisation) auszugehen ist, sondern ebenso in bezug auf die jeweils gegenwärtig von den Eltern eingenommene gesellschaftliche Position. Liebau beschreibt dies unter dem Stichwort Ökonomie der Lebensgeschichten so:

„Mit jeder Position [...], die der soziale Akteur einnimmt, entsteht eine spezifische *Konfiguration* von positionellen Anforderungen und Befugnissen einerseits, in der vorgängigen Lebensgeschichte erworbenen Dispositionen andererseits. Habitus und Position müssen in Übereinstimmung gebracht werden; der soziale Akteur muß ggf. *lernen*. Lernen muß er freilich nur in dem Maße, in dem es zu *Diskrepanzen* zwischen positionellen Anforderungen und vorgängig erworbenen Dispositionen kommt. [...] Die Konfiguration von Position und Dispositionen folgt [...] selektiven Prinzipien in horizontaler und vertikaler Dimension, oder einfacher: der Abstand zwischen positioneller Kompetenz und individueller Kompetenz darf weder formal noch inhaltlich zu groß sein. Es muß hier zu einer ‚Passung‘ kommen.“ (Liebau 1987, S.90f.)

Die sozialen Strukturbedingungen, die für die Herausbildung von unterschiedlichen Habitusformen verantwortlich sind, sind durch den Umfang und die Art von Ressourcen, auf die der einzelne wie seine Familie relativ dauerhaft zurückgreifen können, definiert. Zu diesen Ressourcen zählt Zinnecker an erster Stelle das ökonomische Kapital, über das die Familie verfügt, daneben das kulturelle Kapital (= Bildung und die Teilhabe an der herrschenden Kultur) und schließlich das soziale Kapital (= soziale Beziehungen, auf die die Familienmitglieder zur Realisierung bestimmter Interessen zurückgreifen können). Den Bezugsrahmen für die Beschreibung der Ressourcenstruktur der Familie entnimmt Zinnecker damit dem Schema des sozialen Raumes wie es von Bourdieu (1985) vorgeschlagen wurde.

Bourdieu definiert den gesellschaftlichen Raum als einen *relationalen* Raum, in dem sich Ungleichheit und Herrschaft an der Ressourcenmenge und -struktur sozialer Gruppen wie einzelner in bezug auf die gesellschaftlichen (legitimen) Machtmittel ausrichten. Diese Ressourcen, deren Wirksamkeit als Machtmittel selbst das Ergebnis eines Kampfes um die

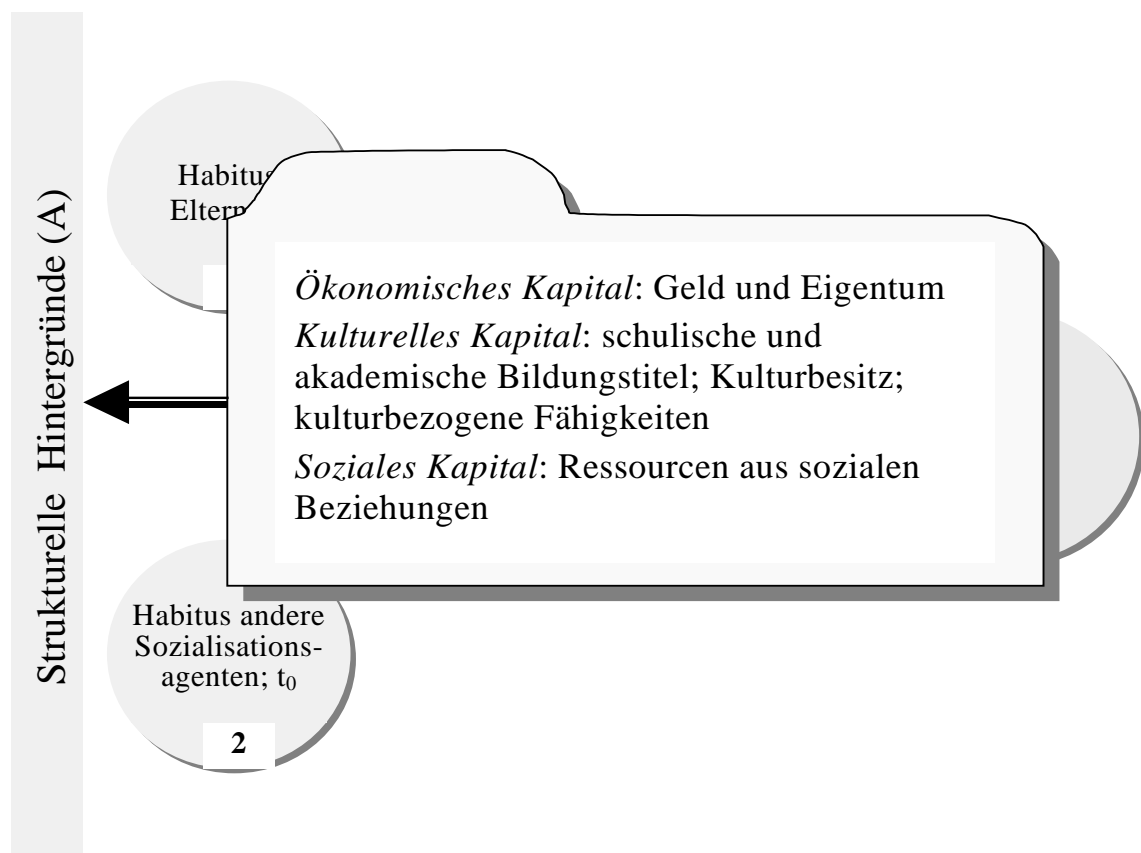
Legitimität der verschiedenen Machtmittel in einem spezifischen Feld gesellschaftlicher Beziehungen ist (vgl. Bourdieu 1979/1992, S.193f.), faßt Bourdieu, in Erweiterung des Begriffs aus der Politischen Ökonomie, als den Akteuren jeweils zur Verfügung stehendes Kapital.

„Die als Konstruktionsprinzipien des sozialen Raumes fungierenden Eigenschaften (bzw. Merkmale) bilden die verschiedenen Sorten von Macht und Kapital, die innerhalb der einzelnen Felder jeweils in Kurs sind: Kapital – in seiner objektivierten Form als materielles Eigentum wie in seiner inkorporierten Form zum Beispiel als kulturelles Kapital [...] – stellt Verfügungsmacht im Rahmen eines Feldes dar [...] Die soziale Stellung eines Akteurs ist folglich zu definieren anhand seiner Stellung innerhalb der einzelnen Felder, das heißt innerhalb der Verteilungsstruktur der in ihnen wirksamen Machtmittel: primär ökonomisches Kapital (in seinen diversen Arten), dann kulturelles Kapital und soziales Kapital, schließlich noch symbolisches Kapital als wahrgenommene und als legitim anerkannte Form der drei vorgenannten Kapitalien [...]“ (Bourdieu 1985, S.10f.).

Unter *ökonomisches Kapital* fallen die materiellen als Geld und Eigentum beschreibbaren Machtmittel, unter *kulturelles Kapital* jene, die sich über den Zugang zu bzw. den Besitz von legitimer Kultur wie Bildungstiteln und kulturellem Wissen definieren. *Soziales Kapital* umfaßt Machtmittel, die sich aus der Ressourcennutzung sozialer Beziehungen, das heißt aus der Zugehörigkeit zu spezifischen Gruppen, ergeben.

Der soziale Raum spannt sich entlang der Dimensionen des zur Verfügung stehenden *Kapitalvolumens* – der Gesamtmenge, des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals –, der *Kapitalstruktur* – dem Verhältnis der Kapitalsarten in bezug auf das Kapitalvolumen –, und

Abbildung 1.2 Sozialisationsmodell nach Zinnecker (Ausschnitt)



Legende: Die Nummerierung der Symbole bezieht sich auf das Gesamtmodell (siehe Abbildung 1.4)

der *individual-, gruppen- wie klassenbiographischen Entwicklung des Volumens und der Struktur des Kapitals* auf (vgl. Bourdieu 1979/1992, S.195f.; 1985, S.11). Während das Kapitalvolumen die am stärksten prägende Kraft im Hinblick auf die „die Hauptklassen der Lebensbedingungen konstituierenden Unterschiede“ (Bourdieu 1979/1992, S.196) besitzt, erzeugt das Verhältnis zwischen den drei Kapitalien (Kapitalstruktur) – vor allem von ökonomischem und kulturellem Kapital – soziale Differenzierungen auf der horizontalen Dimension des gesellschaftlichen Raums mit den jeweils zugehörigen Positionierungen. „Ein relatives Übergewicht an kulturellen bzw. ökonomischen Ressourcen kennzeichnet Familiengruppen eines ‚kulturellen‘ Flügels auf der einen und eines ‚ökonomischen‘ Flügels auf der anderen Seite – mit je eigenen familialen Reproduktionserfahrungen und -problemen,“ die ihren Niederschlag in der Persönlichkeit der Eltern wie der Kinder finden (Zinnecker 1994b, S.44f.).

In Familien mit *großem* Kapitalvolumen steht die Selbstentfaltung der jungen Generation im Vordergrund, die auf der Möglichkeit einer breiten Skala von persönlichen Erfahrungen (wie sie zum Beispiel ein längerer Auslandsaufenthalt vermittelt) beruht. Biographische Zeit steht in großem Umfang zur Verfügung. Die „spielerische Zweckfreiheit wie raumzeitliche Unabhängigkeit“, die den Kindern in diesen Familien gewährt wird, „begünstigen die Herausbildung generalistischer Orientierung, die sich nicht unnötig ans überlieferte und soziokulturelle Milieu am Ort bindet“ (Zinnecker 1986, S. 107; vgl. Ditton 1992).

„*Jugend der kulturellen Fraktionen heißt Bildungslaufbahn*, die im Medium pädagogischer Institutionen stattfindet, die eine gewisse Unabhängigkeit und Neutralität im Kampf der Klassen für sich beanspruchen. *Jugend der ökonomischen Fraktionen heißt Lehrzeit*, die in Engführung zu den Arbeitsinstitutionen der eigenen Klassenlage gehalten wird“ (Zinnecker 1986, S. 113).

Das Aufwachsen in Familien mit *geringem* Kapitalvolumen ist anders als in beiden Fraktionen der herrschenden Klasse von existentiellen Notwendigkeiten geprägt. Ziel ist (u.a.) die rasche ökonomische Selbständigkeit der jungen Generation, Jugend wird als kurze Übergangszeit in die Erwachsenengesellschaft verstanden. In (kleinbürgerlichen) Familien mit *mittlerem* Kapitalvolumen kommt es vor allem darauf an, die Zeit der Kindheit und Jugend im Sinne einer Bildungs- und Ausbildungskarriere optimal zu nutzen. Im Vordergrund steht der soziale Aufstieg der jungen Generation. Dies gelingt am besten „im Rahmen kultureller, verlässlich institutionalisierter schulischer und beruflicher Laufbahnen.“ (Zinnecker 1986, S. 108)

Die elterliche Persönlichkeit wirkt in Zinneckers Modell nicht unmittelbar auf die Habitus-eigenschaften des Kindes, sondern mittels zweier sozialisatorischer Medien: zum einen durch „sozialisatorische Interaktion zwischen Eltern und Kindern“, zum anderen über die „Struktur des Handlungs- und Lebensraumes, den die Eltern den Kindern zur Verfügung stellen bzw. für das Kind vordefinieren.“ (Zinnecker 1994b, S.46) Ersteres wird in Zinneckers Modell als Struktur der *Transferbeziehungen* (siehe Abbildung 1.3, Kastensymbol 3) zwischen den Generationen konzipiert, zweiteres als Qualität bzw. Struktur des kindlichen *Moratoriums* (siehe Abbildung 1.3, Kastensymbol 4).

„Beide Sozialisationsmedien, die habitualisierten Beziehungsmuster wie die langfristig angelegten Bedingungen des kindlichen Moratoriums, erzeugen Variationen in der Entwicklung der [...] kindlichen Persönlichkeit. Im ersten Fall sind die Eltern direkt als Interaktions- und Kommunikationspartner beteiligt; im zweiten Fall wirken sie indirekt auf die Enkulturation des Kindes ein, indem sie ein bestimmtes sozialräumliches und sozialzeitliches Ambiente vermitteln.“ (Zinnecker 1994b, S.46)

Unter Transferbeziehungen fallen „alle jene sozialen Handlungen [...], in denen Fähigkeiten, Werte, Güter oder Dienstleistungen [...] zwischen den Generationen ausgetauscht werden. Die Beziehungen repräsentieren die Summe der zeitlich stabilen Muster der Transferhandlungen.“ (Zinnecker 1994b, S.39) Der Begriff des Transfers ist dabei weit zu fassen. Er reicht von materiellen Gütern und Leistungen bis zu immateriellen Dingen wie den Austausch von Wissen

und Informationen. Im weitesten Sinne des Begriffs läßt sich auch das Imitationslernen der Kinder als intergenerationaler Transfer von ‚Sinn‘ interpretieren. Das Konzept der intergenerationalen Transferbeziehungen ist grundsätzlich bidirektional angelegt, das heißt der Transfer wird sowohl von der Eltern- auf die Kindergeneration als auch umgekehrt von den Kindern zu den Eltern im Sinne retroaktiver Sozialisationseinflüsse gedacht (Bengston & Troll 1978; Klewes 1983; Lerner 1989; Stecher & Zinnecker 1993). Mit dem Begriff der *Beziehung* soll dabei betont werden, daß dieser Transfer innerhalb eines spezifischen – privaten – (Eltern-Kind-) Verhältnisses realisiert wird, „das gemeinsam geteilte Nahwelten und Alltäglichkeiten“ und eine gemeinsame Vergangenheit sowie Zukunft umfaßt (Zinnecker 1994b, S.25). Weiter unten werden wir hierauf noch ausführlicher zu sprechen kommen.

Dabei lassen sich prinzipiell vier Ebenen bzw. Arten von Transferbeziehungen zwischen Eltern und Kindern unterscheiden (Zinnecker 1994b, S.15 und 26):

- *Kulturelle Transferbeziehungen* (erste Ebene): Sie umfassen Transferhandlungen, die durch ihren kulturellen Gehalt, das heißt durch den Erwerb und die Weitergabe von kulturellem Kapital gekennzeichnet sind.

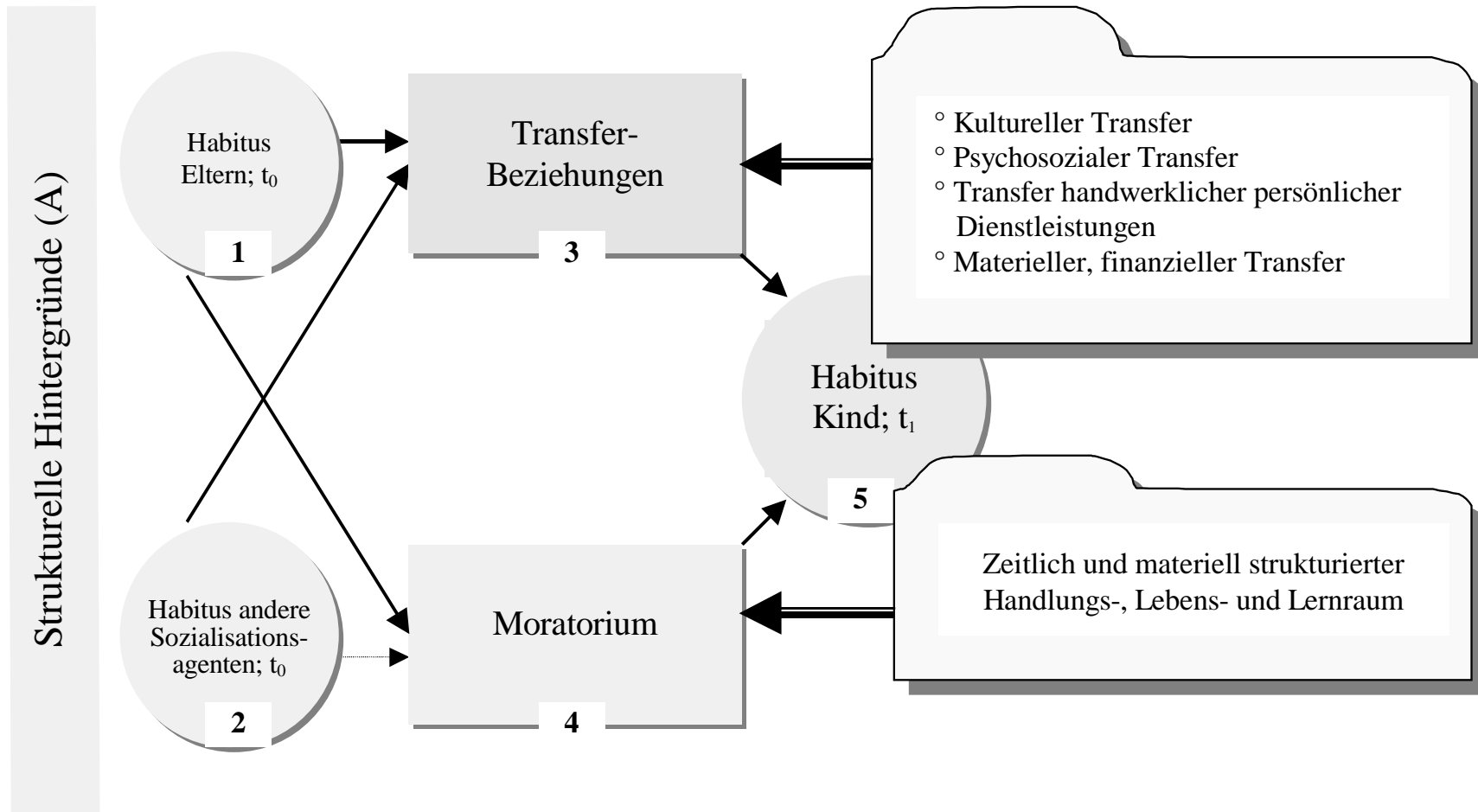
Hierzu gehört beispielsweise, daß Eltern und Kinder ihre Zeit gemeinsam mit Lesen (Wieler 1997) oder Musikmachen (Zinnecker, Hasenberg & Eickhoff 1998; 1999) verbringen, daß die Eltern ihre Kinder bei Fragen der Bildungs-, Ausbildungs- und Berufslaufbahn unterstützen (Fend 1998) oder gemeinsam mit ihnen kulturelle Freizeitaktivitäten (zum Beispiel Theater- und Museumsbesuche) unternehmen (Stecher & Dröge 1996) etc. Zu den kulturellen Transferbeziehungen zählt auch, ob in der Familie über kulturelle Dinge gesprochen wird. Der kulturelle Diskurs ermöglicht nicht nur die Weitergabe von kulturellem Orientierungswissen von der älteren an die jüngere Generation, sondern stellt auch für die Eltern eine Möglichkeit dar, sich über Neuerungen auf dem Elektronikmarkt (Computer), der Mode oder der neuesten Filme auf dem laufenden zu halten (Stecher & Zinnecker 1993).

Den kulturellen Transferbeziehungen zwischen den Eltern und Kindern kommt in Zinneckers Modell (und seinen empirischen Forschungsarbeiten, siehe Kapitel 3) eine besondere Bedeutung zu. Wie in der Einleitung zu diesem Kapitel bereits angesprochen, geht Zinnecker davon aus, daß unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen Kindheit, Jugend und zunehmend auch die ersten Jahre des jungen Erwachsenenlebens in besonderem Maße durch den *Erwerb von kulturellem Kapital* geprägt sind (Zinnecker 1988; 1991c; 1994b; 1995). Seit einigen Jahrzehnten, so Zinnecker, besteht „eine historische Tendenz, daß immer mehr Familiengruppen – und Heranwachsende – sich der Kultur als Medium persönlicher und familialer Reproduktion bedienen – auch solche Gruppen, die in der Vergangenheit eher auf andere Reproduktionsquellen wie Besitz, Ökonomie oder Beruf rekurrerten [...] Was sich hier verallgemeinert, jedenfalls in modernisierten Industriegesellschaften westlichen Zuschnitts, ist im Grunde das *bildungsbürgerliche oder mittelständische Modell sozialer Statusvererbung*.“ (Zinnecker 1994b, S.42) Ähnlich betont Hradil, daß kulturell definierte Formen der Vergesellschaftung im Hinblick auf ihre Bedeutung im Prozeß der sozialen Mobilität gegenüber der Prägekraft materieller Lebensverhältnisse zunehmend sozialisationsrelevant werden (Hradil 1996, S.132).

- *Psychosoziale Transferbeziehungen* (zweite Ebene): Diese Transferebene erfaßt die psychosoziale Qualität der Beziehungen zwischen den Eltern und Kindern.

Hierbei geht es allgemein um die Enge der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern u.a. etwa darum, inwieweit die Kinder ihre Eltern bei persönlichen Problemen und Krisen ins Vertrauen ziehen und diese als eine Quelle der Unterstützung erleben (Stolz 1987; Weiss 1979) – und umgekehrt die Eltern ihre Kinder (Schütze & Wagner 1995; Stecher & Zinnecker 1993) –, oder in welchem Maße Kindern im Rahmen eines partnerschaftlichen Eltern-Kind-Verhältnisses das Recht zur Mitsprache bei Familienentscheidungen eingeräumt wird (Leu 1997). Zu den psychosozialen Beziehungselementen zwischen den Generationen zählen darüber hinaus die

Abbildung 1.3: Sozialisationsmodell nach Zinnecker (Ausschnitt)



erzieherischen Interaktionen zwischen den Eltern und Kindern wie sie sich im unterstützenden Verhalten der Eltern, im Setzen von Verhaltensstandards oder im elterlichen Kontrollverhalten manifestieren – Themen die klassischer Weise von der Erziehungsstilforschung behandelt werden (Krohne 1988; Schneewind 1980; 1996; Stapf, Herrmann, Stapf & Stäcker 1976).

Ergebnisse wie sie aus neueren Studien zur Resilienzforschung vorliegen (Opp, Fingerle & Freytag 1999) verweisen darauf, daß neben der Qualität der Beziehungen von Kindern und Jugendlichen zu ihren Eltern auch die Beziehungen zu anderen Sozialisationsagenten wie Geschwistern bzw. Großeltern oder Erwachsenen aus der Nachbarschaft Quellen psychosozialer Unterstützung darstellen können, die die negativen Auswirkungen unter Umständen gestörter Eltern-Kind-Beziehungen zu kompensieren in der Lage sind (Werner 1999). Auch auf die psychosoziale Bedeutung von Gleichaltrigen- bzw. Freundschaftsbeziehungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wird in der Literatur vielfach hingewiesen (Fend 1998; Krappmann & Oswald 1995) – vor allem dort, wo aufgrund sozialer Isolation Kinder von den Erfahrungsmöglichkeiten, die die Welt der Gleichaltrigen bietet, abgeschnitten sind (Asher & Coie 1990; Downs & Rose 1991).

- *Transfer handwerklicher persönlicher Dienstleistungen* (dritte Ebene): Unter die handwerklichen Dienstleistungen fällt jede Art unbezahlter Privatarbeit, die Eltern für ihre Kinder und umgekehrt leisten.

Dazu gehört nicht nur, daß Eltern ihren (erwachsenen) Kindern beim Renovieren der (ersten) eigenen Wohnung helfen, sondern auch alltägliche Hilfeleistungen im Haushalt, die (junge) Kinder für ihre Eltern erbringen (Geschirr spülen, Müll entsorgen etc.; vgl. Hofer, Klein-Allermann & Noack 1992, S.71). Hierunter fallen aber auch pflegerische Hilfeleistungen der (erwachsenen) Kinder für ihre alten Eltern (Amato, Rezac & Booth 1995; Schütze & Wagner 1995).

- *Materieller und finanzieller Transfer* (vierte Ebene): Transferbeziehungen dieser Art beziehen sich auf den Austausch von Besitz, Waren oder Geld.

Dabei ist an die finanzielle Unterstützung von noch in Ausbildung befindlichen Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen durch die Eltern zu denken (Vaskovics 1996; Vasokvics, Buba & Früchtel 1992), aber auch an (alltägliche) Transaktionen wie das Kaufen von Kleidung, Büchern, Sportartikeln u.ä. für die Kinder. Im Sinne von reziprokem Transfer zwischen den Generationen zählt hierzu auch die materielle Unterstützung der alten Eltern durch ihre (erwachsenen) Kinder.

Der Begriff des (Bildungs-) Moratoriums⁶ (Abbildung 3; Kastensymbol 4) erfaßt die „Struktur des Handlungs- und Lebensraumes, den die Eltern dem Kind zur Verfügung stellen bzw. für das Kind vordefinieren“ (Zinnecker 1994b, S. 46). Dazu gehören in statusrelevanter Hinsicht u.a. die Erschließung von Bildungsinstitutionen und -laufbahnen durch die Eltern, die Bereitstellung einer kulturellen Lernumwelt für das Kind, oder das Zurverfügung-Stellen biographischer und Alltagszeit. Dieser materielle und zeitliche Handlungsraum gewinnt vor allem angesichts der zunehmenden Ausweitung und Gewichtung des Ausbildungssektors besondere Bedeutung für die Statuskarriere während der Kindheit und der Jugend (vgl. Zinnecker & Stecher 1996).

Zur Ausstattung des kindlichen bzw. jugendlichen Bildungsmoratoriums zählen neben dem (eigenen) Besitz von Video- und HiFi-Anlagen, Personal Computer (nebst dem dafür notwendigen Zubehör) oder Büchern, auch, wie viel Geld den Kindern und Jugendlichen zur Verfügung steht (Behnken et al. 1991). Wessel, Merckens & Dohle (1997, S.112f.) zeigen beispielsweise, daß der Besitz von Büchern (als Indikator für die Bereitschaft der Eltern, in die Bildung ihrer Kinder zu investieren) sowohl in bezug auf die Art der gelesenen Bücher als auch

⁶ Zur Bedeutung des Bildungsmoratoriums im Rahmen (historisch-) gesellschaftlicher Entwicklung siehe Zinnecker (1991a; 1991b).

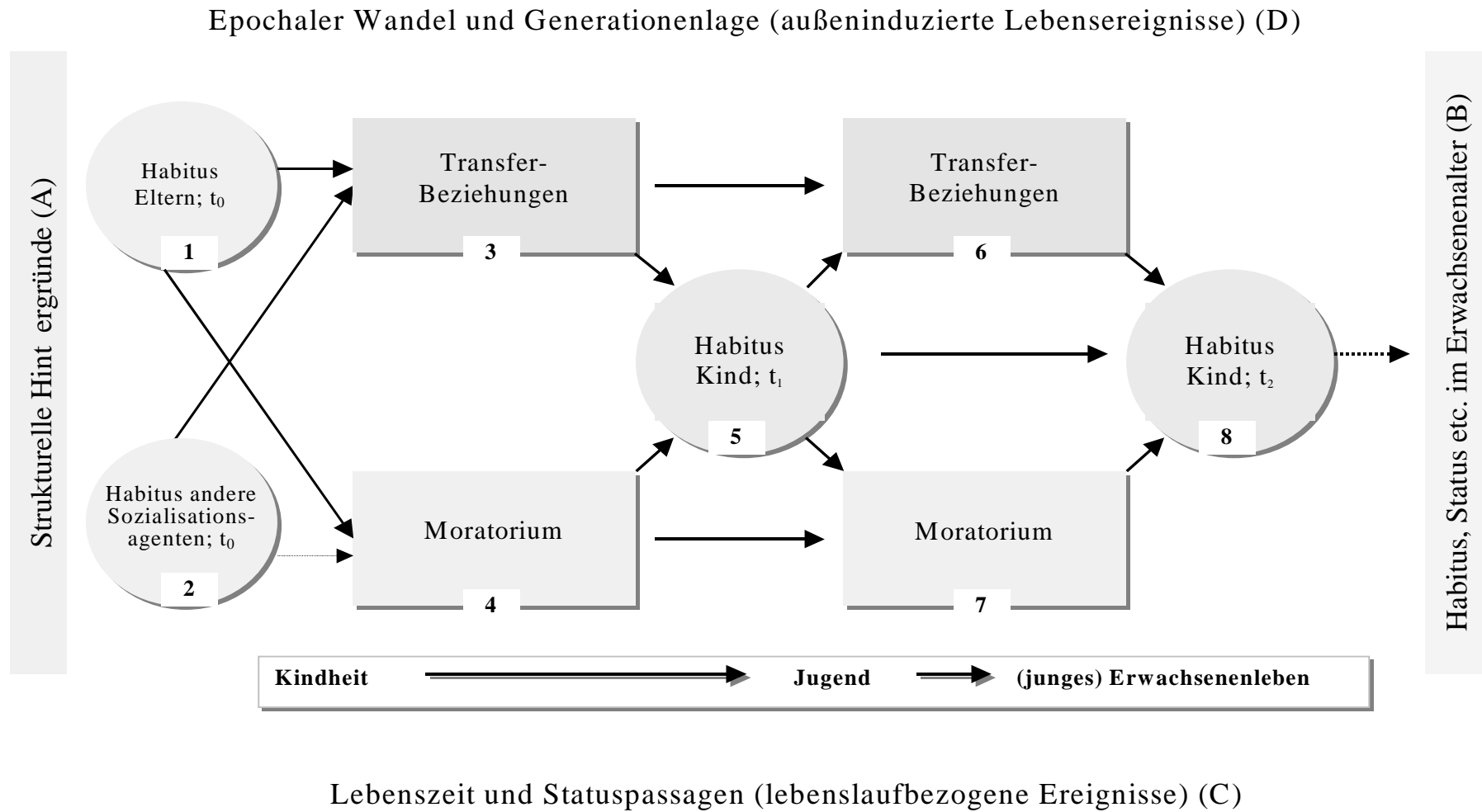
in bezug auf deren Anzahl deutlich mit den schulischen Aspirationen von Kindern bzw. Jugendlichen in Zusammenhang steht. Je mehr Bücher die Jugendlichen besitzen und je mehr sie Sach- und historische Bücher lesen, desto höher fallen im Durchschnitt ihre schulischen Ambitionen aus.

Die Transferbeziehungen und Moratoriumsstrukturen, wie sie sich im Laufe der Familienkindheit etablieren, bilden „ein sich selbst verstärkendes Gebilde [...], das über die lebensgeschichtlichen Phasen Kindheit und Adoleszenz hinweg die Zielrichtung und Qualität“ der individuellen Entwicklung im allgemeinen wie des soziokulturellen Statuserwerbs im besonderen bestimmen (Zinnecker 1994b, S.51). Dabei ist in der Regel von einer hohen Stabilität sowohl der Transferbeziehungen als auch der raum-zeitlichen Moratoriumsstrukturen zur Zeit der Kindheit und später in der Jugendzeit (siehe in Abbildung 1.4 die Pfeile zwischen Kastensymbol 3 und 6 bzw. zwischen Kastensymbol 4 und 7) auszugehen. „Diese Stabilität wird (zunehmend) durch den aktiven Beitrag des Familienkindes im Sinne einer Selbst-Sozialisation mitbestimmt.“ (Zinnecker 1994b, S.51) Im Modell ist dies durch die Pfeile von Kreissymbol 5 auf die Kastensymbole 6 und 7 ausgewiesen. Umgekehrt stützen die Transferbeziehungen und Moratoriumsstrukturen ihrerseits die relativ hohe Stabilität der kindlichen Persönlichkeitseigenschaften – was im Modell mit den Pfeilen von Kastensymbolen 6 und 7 auf Kreissymbol 8 bezeichnet ist. (Während sich Kreissymbol 5 auf einen spezifischen „Ausgangswert“ (zum Zeitpunkt t_1) der betrachteten kindlichen Eigenschaften bezieht, steht Kreissymbol 8 für jede weitere biographische Etappe im Sozialisationsprozeß (siehe Kapitel 4). Je nach Untersuchungsperspektive bzw. -anlage sind zwischen den Kreissymbolen 5 und 8 bzw. zwischen Kreissymbol 8 und Rahmung B – dem Status bzw. Habitus des Familienkindes im (jungen) Erwachsenenalter – beliebig viele weitere Kreissymbole einzufügen.) Unter der Annahme, daß sich der sozialisatorische Prozeß der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung in der Familie unter langfristig relativ stabilen Bedingungen vollzieht, ergeben sich individuelle Variationen sozialisatorischer Entwicklung „vor allem durch Variationen in den Ausgangsbedingungen – strukturelle Differenzierungen in den familialen Ressourcen und deren Vermittlung durch Interaktion, Umwelt und Person“ (Zinnecker 1994b, S.52).

Neben den sozialstrukturellen Ausgangsbedingungen werden weitere Unterschiede in den individuellen Entwicklungsverläufen von Kindern und Jugendlichen durch lebenslaufbezogene Ereignisse hervorgerufen, die als Mediatoren auf die Struktur und die Dynamik des familialen (wie auch des außerfamilialen) Sozialisationsgefüges einwirken und zu Diskontinuitäten und Brüchen im Entwicklungsprozeß führen können (Zinnecker 1994b, S.56ff.; Abbildung 1.4 Rahmung C). Hierbei ist nicht nur an krisenhafte bzw. lebensverändernde Ereignisse wie schwere Erkrankungen, Wohnortwechsel oder Tod eines Elternteils zu denken (Filipp 1981; Geyer 1992; Hoepner-Stamos 1999), sondern auch an eine Vielzahl von kleineren und größeren Lebensübergängen, die Kinder bzw. Jugendliche im Laufe des Heranwachsens zu bewältigen haben (soziale Statuspassagen; Behnken & Zinnecker 1992). Hierzu zählen die ersten Liebes- und Sexualerfahrungen (Stecher & Zinnecker 1996), das erste selbst verdiente Geld ebenso wie der Auszug aus dem Elternhaus und die erste eigene Wohnung (Schneewind 1991b; Strzoda & Zinnecker 1993). Daneben ist der Übergang von der Kindheit zur Jugend auch durch Statusübergänge gekennzeichnet, die mit der körperlichen Entwicklung in Zusammenhang stehen – wie beispielsweise die erste Regelblutung bei Mädchen oder der Stimmbruch bei Jungen (Silbereisen, Kracke & Nowak 1992)⁷.

⁷ Dabei besteht ein Zusammenhang zwischen frühen Belastungen aufgrund kritischer Lebensereignisse und dem Zeitpunkt, zu dem einzelne soziale Statuspassagen erreicht werden (*psychosoziales* Entwicklungstempo) ebenso wie zwischen dem körperlichen und dem psychosozialen Entwicklungstempo (Schwarz, Rinker & Silbereisen 1994; Silbereisen, Kracke & Nowak 1992; Silbereisen & Schwarz 1992).

Abbildung 1.4 Sozialisationsmodell nach Zinnecker (Gesamtmodell)



Während lebensverändernde Ereignisse in der Regel unvermutet und nahezu zu jedem Zeitpunkt im Lebenslauf eintreten können, unterliegt eine Vielzahl der kleineren und größeren sozialen Lebensübergänge spezifischen Altersnormen, das heißt bestimmten gesellschaftlichen Konventionen, „die Lebensaufgaben, Handlungsweisen und Orientierungen – mehr oder weniger exklusiv – je bestimmten Altersgruppen zuordnen.“ (Zinnecker 1996b, S.789) Behnken und Zinnecker (1992) nennen soziale Übergänge dieser Art – in Anlehnung an van Genep – *Statuspassagen*.

„Die Grundidee ist, daß man in seinem Leben viele große, aber auch kleine Dinge irgendwann einmal zum ersten Mal tut – tun kann, tun will, aber auch tun muß [...] Wer zum erstenmal Alkohol trinkt, zum erstenmal küßt oder ein Freischwimmerzeugnis erlangt, der vollzieht eine – vielleicht nur kleine – Statuspassage. Er bewegt sich vom Status des unerfahrenen Trinkers, Küssenden oder Schwimmenden zu einem, der zur Gemeinde der Erfahrenen und Eingeweihten gehört [...] Solche Statuspassagen vollziehen wir ein Leben lang [...] Die vielen kleineren und größeren lebenslaufbegleitenden und -strukturierenden Statuspassagen treten im Lebenslauf in gebündelter Form auf. Sie verdichten sich zu übergeordneten Statuskonfigurationen, die wir im allgemeinen als globale Übergänge von einer Lebensphase zur nächsten identifizieren. In diesem Sinn sprechen wir von Statuspassagen zwischen Kleinkind und Vorschulkind, Kind und Jugendlichen, Erwachsenen und altem Menschen usw. Unsere These lautet, grob gesprochen, daß das, was wir Lebensphasen nennen, durch solche strukturellen Bündelungen von Statuspassagen entsteht.“ (Behnken & Zinnecker 1992, S.127f.)

Das Konzept der Statuspassagen weist Parallelen zum psychologischen Ansatz der *Entwicklungsaufgaben* auf wie er – in Weiterführung der grundlegenden Arbeiten von Havighurst (1974) – von Fend vertreten wird (1990; 1994). Siehe hierzu Kapitel 4.

In welchem Umfang die einzelnen Ereignisse – kritische Lebensereignisse wie soziale Statuspassagen – tatsächlichen Einfluß auf das Sozialisationsgeschehen in der Familie und die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen haben, hängt von den Fähigkeiten der Familienmitglieder ab, mit den sich daraus ergebenden Belastungen und Veränderungen produktiv und dem Alter des Kindes angemessen umgehen zu können (Filipp 1981; Keupp 1991).

Wobei anzumerken ist, daß Lebensereignisse nicht nur als *Antezedenzen* der individuellen Biographie, „die einen Prozeß der subjektiven Auseinandersetzung auslösen und bestimmte beschreibbare Folgen auf seiten des Subjekts aufweisen“ aufgefaßt werden dürfen (Faltermaier 1984, S.352). Ein solches mechanistisches Verständnis, so Faltermaier (ebd.), vernachlässigt die Seite des Subjekts. „Ereignisse entstehen nicht aus dem Nichts, sie haben eine Entstehungsgeschichte [...] Ereignisse sind Teil der Lebenstätigkeit eines Subjekts, sie können von ihm aktiv und bewußt initiiert werden, die Wahrnehmung eines Ereignisses wird vom Subjekt strukturiert, es erlangt seine subjektive Bedeutung auf dem Hintergrund seiner individuellen Biographie und seiner aktuellen Lebenssituation, und der Prozeß der Auseinandersetzung mit dem Ereignis setzt ein aktiv handelndes und erlebendes Subjekt voraus.“ (Ebd.) Die subjektive Interpretation und Verarbeitung von Ereignissen vollzieht sich dabei auf der Grundlage kollektiver sozialer Deutungsmuster und individueller Kontextbedingungen, die wiederum historischen und biographischen Veränderungen unterliegen.

Parallel zur Zeitleiste der Statuspassagen und kritischen Lebensereignissen sind mit epochalem Wandel und Wandel der Generationenlagen (Abbildung 1.4, Rahmung D) die soziohistorischen Kontextbedingungen angesprochen, die modifizierend auf die innerfamiliären Beziehungen bzw. allgemeiner auf das gesamte Netz sozialisatorischer Beziehungen der Kinder und Jugendlichen einwirken. Zu diesen Kontextbedingungen zählen singuläre Großereignisse wie Kriege und andere Krisen- bzw. Katastrophensituationen ebenso wie die aktuelle Lage auf dem Arbeitsmarkt oder die geltenden Zugangsregelungen zum Bildungsbereich. Bewegen wir uns in der bisherigen Modellbeschreibung auf der Mikroebene der Familie und ande-

rer Sozialisationssettings, bezieht sich Rahmung D auf die Makroebene gesellschaftlicher Entwicklungen und deren Einfluß auf Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen – ähnlich dem sozialökologischen Forschungsansatz wie er von Bronfenbrenner (1976; 1977) vertreten wird. Viele Studien belegen den Einfluß außeninduzierter Lebensereignisse – wie zum Beispiel den Verlust des Arbeitsplatzes – auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, der sich häufig dadurch ergibt, daß in den betroffenen Familien die Qualität der Beziehungen zwischen den Eltern und Kindern in Mitleidenschaft gezogen ist (Conger, Conger, Elder, Lorenz, Simons & Whitbeck 1992, 1993; Elder, Nguyen & Caspi 1985).

Mit der biographischen (Rahmung C) und der gesellschaftlich-historischen Zeitleiste (Rahmung D) greift Zinnecker u.a. auf die Arbeiten von Glen Elder und Kollegen zurück (Elder 1974; Elder & Caspi 1991). In seiner klassischen Studie ‚Children of the Great Depression‘ weist Elder darauf hin, wie eng biographische Entwicklung einerseits und gesellschaftliche Veränderungen andererseits miteinander verwoben sind. Im Vergleich zweier Geburtskohorten, die in einem Geburtsabstand von 8 Jahren die Weltwirtschaftskrise der 1920er Jahre und den Zweiten Weltkrieg durchlebten, zeigt sich, daß obwohl beide Kohorten dieselben historischen Ereignisse erlebten, die Kinder und Jugendlichen aus beiden Kohorten unterschiedlich auf diese Ereignisse reagierten und in der Folge daraufhin unterschiedliche Entwicklungswege nahmen. Der Grund für die differentielle Verarbeitung ihrer Erfahrungen ist, so Elder, darin zu sehen, daß beide Kohorten die Ereignisse zu jeweils unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer *biographischen* Entwicklung durchlebten. Während die einen als Jugendliche, für die der Übertritt in den Beruf unmittelbar bevorstand, die Unsicherheiten, die die Weltwirtschaftskrise auf dem Arbeitsmarkt hervorrief, am eigenen Leib erfuhren, waren die anderen noch Kinder, die die Auswirkungen der Krise nur mittelbar (über ihre Eltern) erlebten. Elder und Caspi (1991) urteilen, daß sich individuelle Entwicklung nicht verstehen läßt, wenn nicht gleichzeitig der Einfluß der gesellschaftlichen Bedingungen berücksichtigt wird, die den Lebenslauf des einzelnen formen.

Kommen wir in den folgenden beiden Kapiteln auf zwei Kernstücke in Zinneckers Sozialisationsmodell, den Habitusbegriff (Kapitel 2) und das Konzept der (psycho)sozialen Transferbeziehungen (Kapitel 3), zurück.

2. Habitus und Entwicklung

Im Mittelpunkt des Sozialisationsmodells von Zinnecker steht das Kind als sozialer Akteur, der sich mit seiner Umwelt produktiv auseinandersetzt und diese in seinem Sinne beeinflusst und verändert (siehe voriges Kapitel). Einige Autoren, die die Modernisierung von Kindheit im Gefolge gesamtgesellschaftlicher Individualisierungstendenzen – im Sinne von Ulrich Beck (1986) – interpretieren (Büchner 1994; Büchner & Fuhs 1994), vertreten die Ansicht, daß dieser eigenaktive Anteil der Kinder an der Gestaltung ihres Lebensweges zunehmend an Bedeutung gewinnt. Witjes, Altermann-Köster, Lindau-Bank & Zimmermann 1994 gehen davon aus, daß im Rahmen der allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen heute „auch Kinder genötigt sind, sich zunehmend *eigenständig* [Hervorhebung, LS] mit ihrer (inneren und äußeren) Umwelt auseinanderzusetzen, um das eigene Leben, d.h. die eigene Biographie, zu verorten“, Kinderalltag wird zunehmend über „individualisierte und subjektive Syntheseleistungen organisiert“ (Witjes et al. 1994, S.8, 19). Zu den Indizien für die vermehrte Eigenständigkeit zählen die Autoren den zunehmenden planerischen Umgang der Kinder mit ihrer Freizeit und die frühe Selbständigkeit in einzelnen Bereichen der Lebensgestaltung wie beispielsweise bei der Pflege von Freundschaften oder der Nutzung von Medien. Büchner hebt darüber hinaus den von den Eltern mehr und mehr abgekoppelten Tagesrhythmus der Kinder hervor (1994, S.27). Ähnlich sprechen Krüger, Ecarius, Grunert und Michelmann (1994) – ausgehend davon, daß sich der Übergang von der Kindheit in die Jugendphase beschleunigt hat und die Kindheit zunehmend durch einen frühen und eigenständigen Umgang mit der eigenen Biographie gekennzeichnet ist – von der zunehmenden *Biographisierung* moderner Kindheit. Unter Biographisierung verstehen die Autoren dabei einerseits die Fähigkeit, „sich selbst und sein künftiges Leben bereits in frühem Alter zum Gegenstand biographischer Reflexion machen zu können“, andererseits schließt der Begriff „Prozesse einer früheren individualisierten *Verselbständigung* [Hervorhebung, LS]“ mit ein (Krüger et al. 1994, S.221; vgl. Büchner & Fuhs 1998; Zinnecker 1990).

Auf Seiten der Eltern läßt sich der Prozeß der zunehmenden Verselbständigung und der damit notwendigen Eigenleistung der Kinder anhand der historischen Entwicklung von Erziehungszielen stützen. Während in den 50er Jahren eine auf die Selbständigkeit der Kinder und deren freien Willen zielende Erziehung nur von etwa einem Viertel der Eltern bejaht wird, verfolgen zu Beginn der 80er Jahre bereits mehr als die Hälfte der Eltern ein solches Erziehungsziel. Immer seltener werden von den Eltern hingegen Gehorsam und Unterordnung als Leitbild für Erziehung genannt (Fend 1988, S.114).

Ohne dies hier ausführlicher diskutieren zu können, läßt sich Modernisierung von Kindheit im Hinblick auf die kindlichen Eigenleistungen pointiert als *Zunahme und lebenszeitliche Vorverlegung eigenaktiver, selbst-sozialisatorischer Anteile am Entwicklungsprozeß* beschreiben.

Diese Entwicklung zeigt sich dabei auch und vor allem im Umgang mit den Status verteilenden Institutionen wie etwa der Schule (Alwin & Thornton 1984; Borkowski & Thorpe 1994). In der (vornehmlich psychologisch orientierten) Forschung wird die Relevanz des eigenaktiven Anteils der Kinder und Jugendlichen in bezug auf den Lern- und Schulerfolg unter dem Stichwort der *Selbstregulierung* seit vielen Jahren untersucht (Schunk 1994; Zimmerman 1994). Ähnlich wird in der Sozialisations- und Bildungsforschung der Begriff der *Selbst-Bildung* diskutiert (Leu 1999; Zinnecker 2000). Dieser bezieht sich auf den Anteil, zu dem der einzelne, gestützt auf die ihm zur Verfügung stehenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interes-

sen, Einfluß auf den eigenen Bildungsprozeß nimmt. Das Konzept der Selbst-Bildung zielt dabei nicht nur auf schulische, sondern auch auf (formelle und informelle) Bildungsprozesse außerhalb der Schule (Leu 1999).

Hintergrund für die aktive Mitwirkung der Kinder an ihrer eigenen Entwicklung sind spezifische habitualisierte Persönlichkeitsmerkmale (*Habitus*), die Kinder und Jugendliche im Laufe des Sozialisationsprozesses erwerben (siehe Kapitel 1). Insofern der Habitus ein Bündel relativ stabiler Dispositionen, Einstellungen und Verhaltensweisen umfaßt (Habitus als strukturierte Struktur; (s.o.), das zu *relativ stabilen Umgangs- und Verarbeitungsmustern* der äußeren (wie der inneren) Realität führt (Habitus als strukturierende Struktur), korrespondieren mit spezifischen Habitusprofilen⁸ spezifische *Entwicklungspfade*, das heißt Veränderungsketten, bei denen vorausgehende Entwicklungsstufen nachfolgende beeinflussen (vgl. Fend 1997).

Bourdieu unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen einem *primären* Habitus, der in den ersten Lebensjahren, in denen die Eltern und Geschwister das nahezu ausschließliche soziale Universum der Kinder darstellen, erworben wird und dem *sekundären* Habitus, der sich in Auseinandersetzung mit den sekundären Sozialisationsinstanzen außerhalb der Familie entwickelt. Bis zu einem gewissen Grad zeichnet der primäre Habitus als Sediment frühester Erfahrungen die Fähigkeit der Kinder vor, sich in (zunehmend) eigener Regie neuen sozialen Kreisen – wie etwa der Welt der Gleichaltrigen⁹ – zu öffnen, oder sich das Entwicklungspotential sekundärer Sozialisationsinstanzen wie etwa der Bildungsinstitutionen zu erschließen. „In dem Maße, wie das ursprünglich Erworbene das später Angeeignete bedingt, indem es Kategorien zur Wahrnehmung und zur Bewertung aller späteren Erfahrungen ausbildet, und damit die möglichen Bestimmungsfaktoren der Praktiken, läßt sich also durchaus davon sprechen, daß das Ältere auch das am stärksten Determinierende ist – und daß sich die Möglichkeiten rapide reduzieren.“ (Bourdieu 1985, S.377f.)

Fend bezeichnet die Identifizierung von *Entwicklungspfaden* als eine der wesentlichen Aufgaben der Pädagogik im Zusammenhang mit der Analyse von Entwicklungsprozessen (1997, S.192). In der von ihm durchgeführten Untersuchung, dem Konstanzer Längsschnitt, die zu einer der größten und umfassendsten Studien zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen der letzten Jahrzehnte in Deutschland zählt, unterscheidet Fend u.a. zwei große Bereiche, die von besonderer Bedeutung dafür sind, welche Entwicklung Heranwachsende nehmen: der Bereich der schulischen Kompetenzentwicklung und der Bereich des Problem- bzw. Risikoverhaltens¹⁰. Beide Entwicklungsbereiche sind auch Gegenstand im Kindersurvey '93.

⁸ Wie die Ausführungen im 1. Kapitel deutlich gemacht haben, schließt der Begriff des Habitus ein breites Bündel von Persönlichkeitsmerkmalen ein. In bezug auf die konkrete Ausprägung dieses Bündels spreche ich von *Habitusprofilen* (vgl. Stecher 1999).

⁹ Neyer, Schäfer und Asendorpf (1998), die Kinder während ihrer ersten beiden Kindergartenjahre beobachteten, zeigen beispielsweise, daß die Qualität und Quantität sozialer Netzwerke von Kindern von deren – während der primären familialen Sozialisation erworbenen – Fähigkeit abhängt, auf fremde Menschen (die Gruppe der Gleichaltrigen) zuzugehen (soziale Gehemmtheit). Stark sozial gehemmte Kinder weisen durchschnittlich weniger soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen auf und geraten mit diesen häufiger in Konflikt als nicht gehemmte Kinder.

¹⁰ Natürlich werden Entwicklungspfade nicht allein durch den Habitus bzw. die Aktivitäten der Heranwachsenden bestimmt, sondern ebenso durch äußere Umstände und Lebensereignisse, die die Familie oder den weiteren gesellschaftlichen Rahmen betreffen (siehe Rahmung C und D in Zinneckers Sozialisationsmodell, Abbildung 1.4). Der Habitus erfaßt jedoch auch die Art und Weise, wie mit solchen externen Veränderungen umgegangen wird (siehe Fend 1997, Kapitel 1).

2.1 Entwicklungsbereich schulische Kompetenzen: schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Schulfreude (Schulhabitus)

Obwohl die steigenden Schülerzahlen weiterführender Schulen meist mit den Bildungsreformen der 60er und 70er Jahre in Zusammenhang gebracht werden, läßt sich diese Entwicklung bis in die frühe Nachkriegsgeschichte zurückverfolgen. Die Wachstumsquoten des Schulbesuchs an Realschulen und Gymnasien zwischen 1952 und 1957 liegen teilweise sogar über jenen der „Expansions“-Jahre 1965 bis 1970. Dies spricht dafür, daß hinter dem Prozeß wachsender Bildungsbeteiligung ein tiefliegender gesellschaftlicher Wandel wirkt(e), der durch den politischen Reformwillen ab Mitte der 60er Jahre lediglich beschleunigt wurde. In dieser Entwicklung spiegelt sich allgemein die veränderte „Rolle, die Schulbildung im Prozeß der Berufswahl und damit auch der Existenzsicherung“ in modernen Gesellschaften einnimmt. War die „Schule [...] am Beginn dieses Jahrhunderts noch für kleinere Bevölkerungsgruppen existenzsicherungsrelevant“, ist sie es heute für nahezu alle Gesellschaftsschichten (Fend 1988, S.136f.). Trotz (oder gerade wegen) einzelner Anzeichen zunehmender Schwierigkeiten bei der Verwertung von Bildungsabschlüssen im Beschäftigungssektor (Fend 1988; Geißler 1992; Handl 1996) ist die Schule die zentrale Verteilungsstelle von Berufs- und damit Lebenschancen.

Mit der zunehmenden Bedeutung der (schulischen) Bildung für den weiteren Lebensweg der Kinder und Jugendlichen gewinnen auch die habitualisierten Persönlichkeitsmerkmale, die eine erfolgreiche und eigenständige Beteiligung am Bildungssystem ermöglichen, zunehmend an Bedeutung (Alwin & Thornton 1984; Borkowski & Thorpe 1994; Krapp 1984). Bourdieu weist dabei auf den engen Zusammenhang zwischen (sekundärem) schulischem und dem in der Familie geprägten primären Habitus hin (s.o): Je deckungsgleicher schulischer und familiärer Habitus sind, das heißt, je anschlussfähiger der primäre Habitus an die schulischen Anforderungen ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß Kinder die Schule erfolgreich durchlaufen – und umgekehrt.

„Der schulische Habitus *fördert* [...] Kinder, [...] die in der primären Sozialisation bereits mit den Normen, Praktiken und Verkehrsformen“ der schulischen ‚Kultur‘ „vertraut gemacht worden sind und sich selbst mit ihnen vertraut gemacht haben. Diese Kinder sind in Habitusformen einsozialisiert, in denen der spielerische, experimentelle Umgang mit praktischen Fragen dominiert [...] Sie können die Schule für die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen nutzen und die schulischen Angebote als anregend erleben. Da pädagogisches Handeln in der Schule vorwiegend in Form sprachlicher Kommunikation stattfindet, finden diese Kinder Lern- und Partizipationschancen in eben dem Milieu vor, das auch die familiären Interaktionen beherrscht. Elternhaus und Schule stützen sich wechselseitig beim Prozeß der Sozialisation.“ (Liebau 1987, S.87) Auf diesen Zusammenhang ist von Forschern auch außerhalb des Bourdieuschen Theorierahmens hingewiesen worden (Bois-Reymond 1971; Clark 1983; Herlyn 1972; Laosa 1982).

Bei der Suche nach Habituseigenschaften, die für den schulischen Erfolg (bzw. Mißerfolg) bedeutsam sind, erhalten wir aus der einschlägigen Forschungsliteratur vielfältige Hinweise. Diese beziehen sich auf Aspekte der Leistungsmotivation (Fend 1997; Krapp 1984; Stolz 1987), auf kognitive Lernstile (Sauer & Gamsjäger 1996, S.115ff.), auf die Leistungsangst (Schneider & Helmke 1986), oder auf die Ansicht darüber, welche Rolle schulische Bildung dabei spielt, einen wünschenswerten und privilegierten Platz in der späteren Erwachsenenwelt zu finden („Statuserwerbsphilosophien“; Georg & Zinnecker 1996) – um nur einige Merkmale zu nennen.

Ein Aspekt, mit dem wir uns im Kindersurvey '93 auseinandergesetzt haben und der in vielen Untersuchungen mit dem erfolgreichen Umgang mit der Institution Schule in Zusammenhang gebracht wird, betrifft die Überzeugungen der Kinder und Jugendlichen mit schulischen Problemsituationen selbständig und erfolgreich umgehen zu können (*Selbstwirksamkeitsüberzeugungen*; Bandura, Barabaranelli, Caprara & Pastorelli 1996; Hodapp & Mißler 1996; Rinker & Schwarz 1996).

Dabei ist einerseits davon auszugehen, daß ein positives Selbstkonzept der eigenen Leistungsfähigkeit einen wichtigen Beitrag für die erfolgreiche Erfüllung schulischer Leistungsanforderungen leistet. Rinker und Schwarz sprechen davon, daß die subjektive Überzeugung, ob man einer Aufgabe gewachsen ist, oder nicht, entscheidender für den Schulerfolg sein kann als objektive Leistungsvoraussetzungen wie etwa die Intelligenz. „Wer darauf vertraut, eine Aufgabe zu bewältigen, wird sich an die Ausführung dieser Aufgabe eher begeben, als jene, die über solches Vertrauen nur in geringem Maße verfügen. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen haben in dieser Hinsicht einen stark motivierenden Effekt.“ (Rinker & Schwarz 1996, S.292)¹¹ Die empirischen Ergebnisse bestätigen diesen Zusammenhang. So erzielen Kinder und Jugendliche, die überzeugt sind, schulische Probleme eigenständig in den Griff zu bekommen, durchgängig bessere Noten (Bandura, Barabaranelli, Caprara & Pastorelli 1996; Fend 1997; Rinker & Schwarz 1996; Schunk 1994) und zeigen höhere schulische Leistungsbereitschaft (Fend 1997) als Kinder und Jugendliche mit geringerem schulischen Selbstvertrauen.

Andererseits sind die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder und Jugendlichen selbst das Produkt schulischer Sozialisations- und Leistungserfahrungen. „Die Bewältigung von schulischen Lernsituationen impliziert tausendfache Kreisprozesse zwischen der Handlungsregulierung, die zu bestimmten Leistungsergebnissen führt, Bewertungen dieser Leistungen durch die Schule und Verarbeitungen der entsprechenden Erfolgs-Mißerfolgs-Meldungen [...] Dabei lassen sich positive und negative Spiralen, Eskalationen in Probleme und Eskalationen in positive Chronifizierungen beobachten.“ (Fend 1997, S.201) Die schulischen Erfahrungen beeinflussen jedoch nicht nur das *schulische* Selbstkonzept, sondern eine weite Palette von Persönlichkeitseigenschaften – wie u.a. die Ergebnisse des Konstanzer Längsschnitts eindrucksvoll zeigen (Fend 1997). Insofern die Kinder und Jugendlichen einen großen Teil ihrer Zeit in der Schule verbringen und dort eine Vielzahl der Kontakte zu Gleichaltrigen stattfinden (Krappmann & Oswald 1995) ist die Schule heute ein wichtiges Erfahrungsfeld für die Identitätsbildung. Fend konstatiert, daß die Schule heute eines der zentralen „*Lernfelder für die Selbstfindung*“ von Jugendlichen darstellt (1997, S.200).

Ein weiterer Aspekt des kindlichen Habitus, der in Anlehnung an die Arbeiten von Helmut Fend (1990; 1997) in den Kindersurvey '93 einbezogen wurde, betrifft die Einstellungen der Kinder und Jugendlichen der Schule und dem damit verbundenen Lernen gegenüber (*Schulfreude*; Fend 1997, Schröder 1995; Wenz-Gross, Siperstein, Untch & Widaman 1997). Kinder und Jugendliche, die der Schule und dem Lernen positive Seiten abgewinnen können, so zeigen Untersuchungen, erzielen bessere Schulleistungen als Kinder, für die Schule und Lernen nur notwendige Übel sind, die es gilt, so schnell als möglich hinter sich zu lassen (Marjoribanks 1993; Stecher 2000; Zinnecker & Georg 1996b).

Die Schulfreude steht auch in Zusammenhang mit den schulischen Ambitionen der Kinder und Jugendlichen. Ergebnisse aus dem Kindersurvey '93 zeigen, daß Hauptschüler und Realschüler, die gerne in die Schule gehen und gerne lernen, deutlich häufiger weiterführende

¹¹ Dabei heben Sauer und Gamsjäger (1996, S.112) hervor, daß je älter die Schüler und Schülerinnen werden, die habituellen Persönlichkeitsmerkmale gegenüber den objektiven Leistungsvoraussetzungen zunehmend an Bedeutung für den schulischen Erfolg gewinnen.

Schulabschlüsse anstreben als Gleichaltrige, die der Schule weniger positiv gegenüber stehen (Stecher 1996). Die schulischen Ambitionen andererseits stehen in Verbindung mit dem späteren schulischen und beruflichen Erfolg. Jugendliche, die während ihrer Schulzeit hohe Ausbildungspläne verfolgen, nehmen als junge Erwachsene höhere Berufspositionen ein, als junge Erwachsene, die sich als Jugendliche mit einem niedrigen schulischen Qualifikationsniveau zufrieden geben (Marjoribanks 1991). Schulische und berufliche Ambitionen vermindern zudem das Risiko delinquenter Verhaltenskarrieren (Sampson & Laub 1993).

2.2 Entwicklungsbereich Problemverhalten: Externalisierendes (Delinquenz) und internalisierendes (Depressivität) Problemverhalten

Neben dem schulischen Bereich beschreibt Fend (1997) mit dem Problemverhalten von Kindern und Jugendlichen einen Entwicklungsbereich, der sich auf mögliche *Risikoentwicklungen* bezieht. Im Rahmen alterstypischer Entwicklungsaufgaben im Übergang zwischen der Kindheit und der Jugend – wie dem Aufbau gegengeschlechtlicher Beziehungen und der Ablösung von den Eltern (siehe Kapitel 4) – ergeben sich für die Heranwachsenden eine Vielzahl von Problemen. Die damit verbundenen Unsicherheiten können sich in verschiedenen Formen problematischer Verhaltensreaktionen niederschlagen. In der Literatur werden in diesem Zusammenhang zwei wesentliche Verarbeitungsweisen unterschieden: *externalisierende* und *internalisierende* Problemverarbeitungen. Unter externalisierendes Problemverhalten fallen nach außen gerichtete Bewältigungsprinzipien wie gewalttätiges oder delinquentes Verhalten. Internalisierende Bewältigungsstrategien richten sich auf die Verinnerlichung und Somatisierung von Problemen; zu deren Indikatoren gehören Ängste, Depressionen und gesundheitliche Störungen (Cicchetti & Toth 1991).

Im Kindersurvey '93 steht je ein Befragungsinstrument zu beiden Bereichen zur Verfügung: ein Instrument zur Erfassung von *delinquenten* Verhaltensweisen¹² (externalisierendes Problemverhalten) und ein Instrument zur Erfassung von *depressiven* Symptomen und damit assoziierter körperlicher Beschwerden (internalisierendes Problemverhalten; siehe Kapitel 10).

Aus der Forschungsliteratur geht hervor, daß sowohl delinquentes Verhalten als auch depressive Symptome und Beschwerden zum einen das Ergebnis von Sozialisierungserfahrungen der Kinder bzw. Jugendlichen sind; ebenso wie gleichzeitig Fundament für die spätere Entwicklung der Heranwachsenden (Kontinuitätsthese).

„So wissen wir heute, daß Problementwicklungen, die bei Jungen zu Delinquenz in der Jugendphase führen, mit schlecht synchronisierten Interaktionen zwischen Mutter und Kind in den ersten Lebensjahren, bedingt durch die Kombination ungünstiger materieller Umstände, latenter Ablehnung des Kindes durch die Mutter und daraus resultierender Überforderung sowie

¹² Ohne das Verhältnis zwischen Habitus und *Verhalten* diskutieren zu wollen, möchte ich dennoch darauf hinweisen, daß (tatsächliches) Verhalten und Habitus (als bewußte oder unbewußte Motivstruktur) im Einzelfall nicht notwendigerweise deckungsgleich sein müssen – in dem Sinne wie Goethe Mephistopheles sagen läßt: Ich bin „ein Teil von jener Kraft, die stets das Böse will, und stets das Gute schafft.“ Wie aber Bourdieu in seinem Entwurf zu einer Theorie der Praxis (1979) überzeugend belegt, besteht ein enges *Korrespondenzverhältnis* zwischen Verhaltenspraxis und Habitus. Dies rechtfertigt, das *Verhalten* der Kinder und Jugendlichen, auf das die Fragen im Kindersurvey '93 zielen, als validen – wenn auch indirekten – Indikator für die dahinterliegenden Habituseigenschaften anzusehen.

einem schwierigen Temperament des Jungen, beginnen können. Sie setzen sich in einer nächsten Phase in oppositionellem Verhalten und Verhaltensproblemen des Kleinkindes fort, um in den ersten Schuljahren die Gestalt von Disziplinproblemen, Leistungsproblemen und Ablehnungserfahrungen durch Mitschüler infolge aggressiven Verhaltens anzunehmen. In der frühen Adoleszenz verlagert sich die Problematik aus der Schule hinaus in gruppenbezogenes Risikoverhalten. Der nächste Schritt führt dann zu Delinquenz und schließlich zu gemeinschaftlichem oder individuellem kriminellem Verhalten.“ (Fend 1997, S.192) Neben der Familie spielen auch die Beziehungen zu Gleichaltrigen eine wichtige Rolle für die Genese delinquenten Verhaltens. Kinder und Jugendliche, die häufigen Umgang mit delinquenten Gleichaltrigen haben, weisen eine höhere Neigung zu abweichendem Verhalten auf als andere Kinder und Jugendliche (Henggeler 1991).

Wenngleich es Kinder und Jugendliche gibt, die trotz ungünstiger Ausgangs- und Entwicklungsbedingungen zu leistungsfähigen, sozial angepassten und stabilen Persönlichkeiten heranwachsen – mit solchen Entwicklungspfaden beschäftigt sich u.a. die Resilienzforschung (Opp, Fingerle & Freytag 1999; Sampson & Laub 1993) –, bekräftigen einschlägige Forschungsergebnisse die Kontinuitätsthese eines negativen Entwicklungspfades (vgl. Loeber 1990). Klein, Forehand, Armistead und Long (1997) zeigen, daß sich familiäre Konflikte und eine gestörte Kommunikation zwischen den Eltern und Kindern während der Kindheit im jungen Erwachsenenalter in einer erhöhten Neigung zu delinquentem Verhalten niederschlagen. Henggeler kommt in der Zusammenschau amerikanischer Forschungsergebnisse zu dem Schluß, daß delinquentes und abweichendes Verhalten in der Kindheit sichere Prädiktoren für Delinquenz im Jugend- und Erwachsenenalter sind: „In summary, delinquent behavior ist highly prevalent, stable, resistant to treatment“ (Henggeler 1991, S.212; siehe auch 1989; vgl. auch Sampson & Laub 1993)¹³.

Analog zum delinquenten Verhalten lassen sich auch Entwicklungspfade hinsichtlich ‚*depressiver* Lebenszugriffe‘ – wie sie in depressiven Symptomen und Beschwerden zum Ausdruck kommen – analysieren (s. Fend 1997, S.192). Für die Entstehung von Depressionen im Kindes- und Jugendalter werden in der Literatur u.a. Konflikte mit den Eltern, emotionale Distanz zu den Eltern, das Auftreten depressiver Symptome bei den Eltern, kritische Lebensereignisse und mangelnde Anerkennung unter Gleichaltrigen genannt (Birmaher et al. 1996a; Brage & Meredith 1994; Söldner 1994). In bezug auf die späteren Folgen depressiver Beschwerden gelangen Reitzle, Silbereisen und Rinker (1996, S.371) zu dem Fazit, daß „der beste Prädiktor für eine spätere depressive Erkrankung die vorausgehende Erfahrung depressiver Stimmungen [ist]. So können [...] depressive Symptome oder Zustände depressiver Verstimmungen potentiell ein Vorstadium ernsthafter Depressionen darstellen und sollten deshalb nicht als ‚normale Pubertätsphänomene‘ unterschätzt werden.“ (Vgl. ebenso Birmaher et al. 1996; Cohen, Cohen & Brook 1993).

Delinquentes Verhalten und depressive Verstimmungen bzw. Beschwerden stellen nicht nur für sich gesehen einen wichtigen Bereich der Entwicklung im Kindes- und Jugendalter dar. In Untersuchungen zeigt sich auch, daß beide Formen problematischen Verhaltens nicht nur untereinander in Zusammenhang stehen (Bandura, Barabaranelli, Caprara & Pastorelli 1996; Krook 1996; Radloff 1977), sondern auch mit schulischen Leistungen und Erfolgen. Kinder und Jugendliche mit ausgeprägten delinquenten Verhaltensweisen, als auch Heranwachsende mit Anzeichen ernsthafter depressiver Symptome erzielen durchschnittlich schlechtere Schulleistungen als andere Gleichaltrige (Bandura, Barabaranelli, Caprara & Pastorelli 1996;

¹³ Zur methodischen Kritik an der Kontinuitätsthese abweichenden Verhaltens siehe Fergusson 1998.

Birmaher et al. 1996; Hodapp & Mißler 1996) und brechen ihre Schullaufbahn überdurchschnittlich häufig vorzeitig ab (Henggeler 1991). Caspi, Wright, Moffitt und Silva (1998) zeigen darüber hinaus, daß Delinquenz und Depressivität sich auch auf den späteren Einstieg ins Erwerbsleben negativ auswirkt.

Gleichzeitig deuten einige Forschungsergebnisse darauf hin, daß Schulfreude, ausgeprägte Wirksamkeitsüberzeugungen (leistungsbezogener Schulhabitus) und gute Schulleistungen vor möglichen Risikoentwicklungen wie delinquentem Verhalten schützen können (Boehnke, Merckens und Hagan 1996; Lösel & Bender 1999; Werner 1999)¹⁴.

Der enge Zusammenhang zwischen der schulischen Kompetenzentwicklung einerseits und der Entwicklung problematischer Verhaltensweisen andererseits wird noch deutlicher, wenn man bedenkt, daß in der Literatur *ähnliche Ursachen* sowohl für delinquentes Verhalten, depressive Verstimmungen und Beschwerden als auch für leistungshemmende Lern- und Schulleistungen bzw. mangelnden Schulerfolg verantwortlich gemacht werden: wie etwa geringe soziale Anerkennung durch Gleichaltrige (Kupersmidt, Burchinal & Patterson 1995; Kupersmidt, Coie & Dodge 1990), konflikthafte und nur wenig auf gegenseitige Unterstützung gerichtete Beziehungen zu den Eltern (Fend 1998; Stecher 1996) oder autoritäres, an Verbot und Strafe orientiertes Erziehungsverhalten der Eltern (Schwarz & Silbereisen 1996; Silbereisen & Schwarz 1996)¹⁵.

Damit sind in den vorangegangenen beiden Abschnitten zahlreiche Argumente dafür gesammelt, die schulischen Kompetenzen und den Bereich der problematischen Verhaltensweisen ins Zentrum unserer Studie zu den Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen zu stellen. Weitere Gründe, die die Bedeutung beider Entwicklungsbereiche für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen unterstreichen, werden in Kapitel 4 angeführt, wo wir uns näher mit dem Übergang von der Kindheit in die Jugend – die Altersspanne, die wir in der vorliegenden Arbeit untersuchen (siehe Kapitel 9) – als wichtige Entwicklungsphase beschäftigen.

14 Engel und Hurrelmann (1993) ergänzen, daß in diesem Zusammenhang nicht nur dem objektiven Leistungsniveau, sondern auch den elterlichen Schulleistungserwartungen eine wichtige Rolle zukommt: „Selbst wenn [...] die Leistungen *schulischen* Anforderungen genügen, besteht ein signifikant erhöhtes Delinquenzrisiko für den Fall, daß die Leistungen den elterlichen Erwartungen *nicht* entsprechen, und ein *reduziertes* Risiko im gegenteiligen Fall.“ (S.253)

15 Wobei nicht nur die Familienbeziehungen das Verhalten der Kinder und Jugendlichen beeinflussen, sondern umgekehrt auch mangelnder Schulerfolg und delinquentes Verhalten der Kinder die Familienbeziehungen beeinträchtigen können (vgl. Fend 1998, Kapitel 3.3.1f.).

3. Psychosoziale Transferbeziehungen als soziales Kapital

Neben den verschiedensten Einflüssen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wie Bildungsniveau und Berufsstatus der Eltern (Mansel 1993), Familienstruktur (Stecher 2000) oder Wohnumfeld (Peek 1995) ist evident, daß den sozialen Beziehungen eine besondere Bedeutung im Sozialisationsprozeß zukommt – wie dies nicht zuletzt in der Theorie des Symbolischen Interaktionismus betont wird (Mead, G. H. 1973). Hier setzt Zinneckers Konzept der *Transferbeziehungen* an.

Zinnecker geht davon aus, daß in den sozialen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern – und analog auch zwischen den Kindern und anderen Sozialisationsagenten – Ressourcen ausgetauscht werden, die einerseits für die Kinder als auch andererseits für die Eltern von Bedeutung sind. Der Austausch umfaßt dabei materielle Güter und Leistungen ebenso wie immaterielle Güter wie Wissen und Informationen. Im 1. Kapitel habe ich darauf hingewiesen, daß unter sozialisationstheoretischen Gesichtspunkten auch ‚Sinn‘ – wie er beispielsweise in der Sprache zum Ausdruck kommt (Bourdieu 1990) – zu den austauschbaren Gütern zwischen Eltern und Kindern zu rechnen ist. Mit dem Begriff der *Beziehung* hebt Zinnecker hervor, daß dieser Austausch nicht voraussetzungslos geschieht, sondern im Rahmen eines spezifischen privaten Verhältnisses stattfindet, das durch eine gemeinsame Vergangenheit, eine gemeinsam erlebte Gegenwart und durch eine gemeinsam entworfene Zukunft gekennzeichnet ist und sich damit grundsätzlich von Austauschbeziehungen außerhalb der Familie unterscheidet. Empathie, Liebe, Intimität und Altruismus, aber auch Mißbrauch, verletzte Gefühle und latente Konflikte sind mögliche Aspekte des besonderen Verhältnisses zwischen Eltern und Kindern (vgl. Alt 1994; Schneewind 1991)¹⁶.

In methodischer Hinsicht steht hinter dem Begriff der Beziehung die Vorstellung, daß sich das Geschehen in der Familie nur ungenügend aus den Handlungen und Wahrnehmungen der einzelnen Familienmitglieder erklären läßt, sondern nur im Rahmen eines systemischen Zugangs erschlossen werden kann, der familiäre Realität als gemeinsamen Konstruktionsprozeß aller Familienmitglieder versteht (Bateson 1982). Hier nimmt Zinnecker Anregungen auf wie sie etwa seitens der sozialkonstruktivistischen Sozialisationsforschung formuliert werden, die davon ausgeht, daß die Familienmitglieder „die Regeln, auf die sich ihr soziales Leben bezieht, gemeinsam kreieren.“ (Brumlik 1998, S.229) Empirisch ist diese Einsicht nur durch einen mehrperspektivischen Untersuchungsansatz einzulösen, der die Wahrnehmungen aller beteiligten sozialen Akteure (Vater, Mutter, Kind) berücksichtigt. Ein solcher Ansatz wurde im Kindersurvey ‘93 umgesetzt, in dem den Eltern wie den Kindern gleichlautende Fragen zu identischen Lebensbereichen gestellt wurden (siehe Kapitel 9 bzw. 10).

Zinnecker unterscheidet – wie im 1. Kapitel erläutert – vier Ebenen von Transferbeziehungen: kulturelle und psychosoziale Transferbeziehungen, den Transfer handwerklicher persönlicher Dienstleistungen und den Transfer ökonomischer Güter. In der Tradition Pierre Bourdieus stehend haben sich Zinnecker und seine Kollegen – intensiv vor allem mit den kulturellen Transferbeziehungen zwischen den Eltern und Kindern auseinandergesetzt. Die Arbeiten beziehen sich dabei auf unterschiedliche Bereiche des kulturellen Transfers zwischen den Gene-

¹⁶ Auf Unterschiede zwischen den Beziehungen der Kinder zu ihren Eltern und ihren Beziehungen zu anderen Sozialisationsagenten werden wir noch ausführlich in Kapitel 6.3 (und 6.4) eingehen.

rationen wie den Bildungs- (Stecher & Dröge 1996; Zinnecker & Georg 1996b) und Sportbereich (Georg, Hasenberg & Zinnecker 1996) oder die Weitergabe musikalischer (Georg 1996; Zinnecker, Hasenberg & Eickhoff 1998; 1999) und religiöser (Zinnecker 1998; Zinnecker & Georg 1996a; Zinnecker & Hasenberg 1999; Zinnecker, Strzoda & Georg 1996) Orientierungen. Während der ökonomische und handwerkliche Transfer zwischen den Eltern und Kindern traditionell ein Thema der haushaltsökonomisch orientierten Familiensoziologie ist (Vaskovics 1996; siehe Kapitel 9, Abbildung 9.1), entwickelt Zinnecker mit den psychosozialen Transferbeziehungen eine Forschungsperspektive, die vor allem in sozialisationstheoretischer Hinsicht von besonderem Interesse ist.

1.) Zum einen belegen zahlreiche Forschungen den *unmittelbaren Einfluß* (der Qualität) *der sozialen Beziehungen* zwischen den Eltern und Kindern auf die kindliche Entwicklung. Betrachtet man beispielsweise die beiden Entwicklungsbereiche, die im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen – den Bereich der schulischen Kompetenzentwicklung und den Bereich von Problemverhaltensweisen – ist offenkundig, daß es nicht ohne Einfluß auf die kindliche Entwicklung ist, wie Eltern ihre Kinder erziehen (Baumrind 1989; Krohne 1988 Preisig, Perez & Patry 1980; Silbereisen & Schwarz 1996), welches Familienklima zuhause herrscht (Bien, Karig, Kuhnke, Lang & Reißig, M. 1994; Chasiotis 1999), oder ob die Eltern den Problemen ihrer Kinder wachsam und einfühlsam gegenüber stehen oder nicht (Stecher 1996). Weitere Belege sind in den Kapiteln 2.1, 2.2 und 8 beschrieben.

2.) Andererseits hebt Zinnecker – ebenso wie Coleman (1988) – hervor, daß der Transfer kulturellen Kapitals nur durch und in einer sozialen Beziehung realisiert werden kann.

„Prämisse ist hierbei, daß sich die kulturellen Ressourcen des Elternhauses der nachwachsenden Generation nicht als ‚natürliche‘, gleichsam dingliche Familienumwelt vermitteln, sondern daß dies über den Aufbau kontinuierlicher persönlicher Transferbeziehungen zwischen Kind und Eltern geschieht. Anders formuliert: Der kulturelle Anregungsgehalt, der im Haushalt und der Geschichte einer Familiengruppe als Sozialisationsressource für das Kind lagert, kann erst wirksam werden, wenn Eltern ihre Person – als Verkörperung der angesammelten kulturellen Ressourcen – in die Waagschale werfen und mit dem Kind in eine kulturvermittelnde *Beziehung* [Hervorhebung, LS] eintreten.“ (Zinnecker 1994b, S.41)

Ähnlich läßt sich dies auch in bezug auf den ökonomischen Transfer und den Transfer handwerklicher Dienstleistungen zwischen den Familiengenerationen ergänzen. Die psychosoziale Qualität der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern hat also, so Zinnecker, neben ihrer unmittelbaren Wirkung auch *mittelbaren* Einfluß auf die kindliche Entwicklung, in dem sie den Austausch auf den anderen Transferebenen erleichtert – oder erschwert (vgl. Raphael 1991; siehe Kapitel 8).

3.) In Zinneckers Modell sind die psychosozialen Transferbeziehungen über den elterlichen Habitus mit den sozialstrukturellen Hintergründen der Familie gekoppelt (siehe Kapitel 1). Daraus eröffnet sich der Blick auf die Frage, ob die sozialen Beziehungen in der Familie ähnlich mit den ökonomischen, kulturellen und sozialen Familienressourcen (siehe Abbildung 1.2) verknüpft sind, wie dies für die kulturellen und ökonomischen Transferbeziehungen bekannt ist, und welche Rolle sie damit im Hinblick auf die Statusreproduktion in der Familie spielen (Zinnecker & Georg 1996b). Diesen Aspekt werden wir in Kapitel 8 unter dem Stichwort ‚soziales Kapital als Reproduktionskapital‘ weiter verfolgen.

4.) Durch die Betonung der Beziehungsebene als Entwicklungskontext von Kindern entgeht Zinnecker einer ‚dualistischen‘ Sicht auf das Verhältnis zwischen dem einzelnen und seiner Umwelt (zwischen Individuum und Gesellschaft) wie dies Leu an manchen Sozialisationstheorien bemängelt. „Im Unterschied zu einem gängigen Muster der Sozialisationsforschung,

bei dem sozialstrukturelle Merkmale wie Berufstätigkeit, Einkommen und Bildung der Eltern oder auch bestimmte Erziehungsstrategien als Variablen bestimmten Fertigkeiten, Kompetenzen oder Handlungsorientierungen der Kinder gegenübergestellt und in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit berechnet werden, wird hier gerade die Beziehung [Hervorhebung, LS] zwischen diesen beiden Seiten und ihre ‚Qualität‘ und Bedeutung für die Individuen zu einem zentralen Gegensatz der Untersuchung gemacht.“ (Leu 1997, S.32¹⁷)

Betont man den (mittel- wie unmittelbar) ‚produktiven‘ Charakter der psychosozialen Transferbeziehungen – das heißt deren Wirkung auf die kindliche Entwicklung – werden Parallelen zwischen Zinneckers Konzept und dem Begriff des *sozialen Kapitals*, wie er von James S. Coleman (1988) benutzt wird, deutlich. Ähnlich wie Zinnecker zielt Coleman mit dem Begriff des sozialen Kapitals auf die Bedeutung *sozialer Beziehungen als Produktivkraft* bzw. als nutzbare *Ressource*. Während sich Zinnecker in seinen Arbeiten bislang hauptsächlich mit den kulturellen Transferbeziehungen beschäftigte (s.o.), finden wir bei Coleman einen Ansatz vor, der sich – theoretisch wie empirisch – vor allem auf die sozioemotionalen Transferbeziehungen bezieht.

Bevor wir uns jedoch mit Colemans Ansatz tiefergehend auseinandersetzen, werde ich im nächsten Kapitel kurz der Frage nachgehen, warum die Altersphase des Übergangs von der Kindheit in die Jugend, mit der wir uns in der vorliegenden Arbeit auseinandersetzen, aus Perspektive der Sozialisationsforschung von besonderer Bedeutung ist.

¹⁷ Wenngleich Leu dies in bezug auf den Sozialkapital-Ansatz von Coleman formuliert, läßt sich das Gesagte – das machen die weiteren Ausführungen deutlich – auch auf das Konzept der Transferbeziehungen anwenden.

4. Der Übergang von der Kindheit in die Jugend – eine wichtige Phase der Entwicklung

Wenngleich Entwicklung im Lebenslauf als ein kontinuierlicher Prozeß aufzufassen ist, das heißt Veränderungen zu jedem Zeitpunkt des biographischen Verlaufs auftreten können, spielen Übergänge zwischen verschiedenen Lebensphasen – wie der Übergang vom Kleinkindalter in den Kindergarten (Rauh, Arens & Calvet-Kruppa 1999), der Übergang von der Kindheit in die Jugend (Büchner & Fuhs 1998) oder der Übergang von der Jugend in das (junge) Erwachsenenleben (Buchmann 1989) – eine besondere Rolle. Die (kindliche) Entwicklung ist in diesen Phasen des Übergangs (Transitionsphasen) besonders durch die „aktive Bewältigung und Auseinandersetzung“ mit den gesellschaftlichen und familialen Lebensumständen bestimmt. Die jeweiligen sozialen Kontexte enthalten dabei „Anforderungen, die auf Lebensphasen zugeschnitten sind und dem Heranwachsenden als *altersphasenspezifische Entwicklungsaufgaben* [Hervorhebung, LS] erscheinen.“ (Fend 1994, S.179; vgl. Havighurst 1974)

Fend teilt die Entwicklungsaufgaben, die typischerweise den Übergang von der Kindheit in die Jugend markieren, in fünf biographisch relevante Bereiche ein (Fend 1990, S.126ff.):

- Aufgaben, die die *Leistungsbiographie* betreffen (wie zum Beispiel Schulwechsel, Schul- und Ausbildungsabschlüsse, oder auch der Aufbau einer positiven Schul- und Lerneinstellung etc.),
- Ereignisse und Handlungen, die die *soziale Biographie* ausmachen (dazu zählen Freundschaften, die Einbindung in die Welt der Gleichaltrigen, die Aufnahme gegengeschlechtlicher Beziehungen, Übernahme spezifischer Verantwortlichkeiten etc. aber im ungünstigen Fall auch die Entwicklung antisozialer und delinquenter Verhaltensweisen),
- Ereignisse oder Handlungen, die die *Organisation der Freizeit* betreffen (Mitgliedschaft in Vereinen und Organisationen, sportliche und kulturelle Aktivitäten u.a.),
- Ereignisse, die sich auf das *Verhältnis zu den Eltern* beziehen (wie zum Beispiel das Aushandeln von Normen, Regeln und Freiheiten mit den Eltern u.ä.),
- und schließlich eine letzte Kategorie von kritischen bzw. lebensverändernden Ereignissen, die mehr oder weniger streßreich und in vielen Fällen unvermutet eintreten und die schwer zu bewältigen sind (wie zum Beispiel ein Unfall, der Tod eines Elternteils, ein Wohnortwechsel etc.).

Eine wesentliche Veränderung im Übergang von der Kindheit in die Jugend betrifft die „Reorganisation der sozialen Beziehungen, von autoritativen und emotional intensiven Bindungen an Eltern zu selbständig eingegangenen Verpflichtungen und Bindungen an selbstgewählte Partner.“ (Fend 1994, S.179f.) Die Anpassung und Neuaushandlung der sozialen Beziehungsverhältnisse – vor allem hinsichtlich der Beziehung zwischen den Eltern und den Jugendlichen (Kreppner 1993) – lassen sich als eine der wesentlichen Entwicklungsaufgaben in der Jugend verstehen (Storch 1994; Ullrich 1999). Zielrichtung ist die zunehmende Verselbständigung und die Ablösung von den Eltern (Oswald 1995)¹⁸.

¹⁸ Verselbständigung findet dabei auf mehreren Ebenen statt: „die alltagspraktische Verselbständigung (z.B. eigenständige kulturelle Praxisformen), die soziale Verselbständigung (abnehmende Verflochtenheit in familiäre Verpflichtungen und Zeitbudgets) und die kognitive Verselbständigung (eigene biographische Reflexionskompetenz)“ (Büchner & Fuhs 1998, S.114).

Dabei sind es vor allem zwei Prozesse, die für Veränderungsdruck in den Eltern-Kind-Beziehungen sorgen. Der erste, *entwicklungsbezogene* Prozeß ist mit dem Älterwerden der Kinder verknüpft. Jugendliche, anders als Kinder, „beginnen mit ihren Eltern um Einfluß zu rivalisieren, sie lassen sich nicht mehr so leicht bestimmen.“ (Fend 1998, S.44) Auseinandersetzungen und Konflikte werden von der zunehmenden Verhandlungsmacht der Jugendlichen geprägt, die Interaktionen zwischen den Eltern und Kindern sind zunehmend symmetrisch angelegt.

Ein zweiter, gesellschaftlich tiefer liegender, Prozeß bezieht sich auf den allgemeinen historischen Wandel im Verhältnis zwischen Eltern und Kindern. „Die Normen, über die in der Familie ‚verhandelt‘ wird, und die Zeitpunkte, zu denen bestimmte Freiheiten eingeklagt werden, haben sich unübersehbar geändert. Jugendliche wollen immer früher immer mehr. Gleichzeitig haben sich die Möglichkeiten der Jugendlichen, sich argumentativ durchzusetzen, im Kontext gewandelter Autoritätsbeziehungen vergrößert“ (Fend 1998, S.27). Ein Teil dieses Autoritätszuwachses der jüngeren Generation ist – worauf ich in Kapitel 1 hinwies – nicht zuletzt auf die Ausdehnung und zunehmende Bedeutung des kulturellen bzw. Bildungsmoratoriums zurückzuführen.

Trotz der Ablösung der Jugendlichen von ihren Eltern, die u.a. damit verbunden ist, daß sich die Jugendlichen zunehmend weniger wohl zuhause fühlen (Fend 1998, S.130f.), kommt Fend, der die Veränderungen in den Eltern-Kind-Beziehungen im Übergang zur Adoleszenz umfangreich untersucht hat, allerdings zu dem Ergebnis, daß sich die *Qualität der sozioemotionalen Beziehungen* zwischen den Eltern und Kindern in dieser Übergangszeit in der Regel *nicht* grundlegend verändert. „Obwohl Veränderungen im Hinblick auf den Rückgang der affektiven Nähe und der stärkeren Hinwendung zur Altersgruppe unübersehbar sind, ist die Stabilität der Beziehungsform zu den Eltern der an Gewicht alle anderen Aspekte überragende Sachverhalt [...] Die Qualität des Eltern-Kind-Verhältnisses in der Adoleszenz hängt eng mit dem *Ausgangsniveau* [Hervorhebung, LS] zusammen, also mit dem Eltern-Kind-Verhältnis am Ende der Kindheit, das das Ergebnis einer schon zwölfjährigen Beziehungsgeschichte ist. Die Kontinuität der Beziehung tritt mit aller Macht ins Bewußtsein.“ (1998, S.140; vgl. ebenso Steinberg 1990)¹⁹

Auch wenn generell also nicht von einer Destabilisierung der Eltern-Kind-Beziehungen auszugehen ist, ist nicht zu übersehen, daß mit dem Eintritt der Kinder in die Jugendphase eine Reihe von Adaptionsleistungen sowohl seitens der Kinder wie auch seitens der Eltern zu leisten sind. Kreppner (1991) spricht hier von Transitions-Aufgaben der Familie. Die Anpassung an die sich verändernden Bedingungen des Miteinander-umgehens kann auch mißlingen. „Wenn Eltern in dieser Zeit [...] nicht in der Lage sind, Veränderungen in den Beziehungen zu ihren Kindern konstruktiv zu gestalten, kann dies als Beginn unerwünschter Entwicklungen betrachtet werden.“ (Ullrich 1999, S.177)

Hinzu kommt, daß der Abschied von der Kindheit nicht allen gleichermaßen leicht fällt. Kindheit wird „nicht einfach abgelegt, beiseite geschoben und ‚überwunden‘“. Die „Trennung von der Kindheit [ist] auch ein Abschied von liebgewonnenen und ehemals sicheren und überschaubaren Lebensumständen [...] und [fällt] den Betroffenen nicht immer leicht“ (Büchner & Fuhs 1998, S.117).

¹⁹ Dieses Ergebnis widerspricht im Kern der Annahme einer (notwendig) krisenhaften Entwicklung des Verhältnisses zwischen Eltern und Kindern wie sie beispielsweise seitens der Psychoanalyse angenommen wird (‚Abstoßung der Eltern durch die Kinder‘; vgl. Fend 1998, S.10ff.). Auch Kreppner (1991, S.327) spricht davon, daß in der Jugendphase nicht die Loslösung von den Eltern im Vordergrund steht, „sondern die Umstrukturierung bestehender Beziehungen.“

Dies macht deutlich, daß der Übergang von der Kindheit in die Jugend nicht nur positive Entwicklungs- und Lernchancen beinhaltet, sondern auch Verunsicherungen und Risiken mit sich bringt, die sich in problematischen Verhaltensentwicklungen niederschlagen können²⁰. Dies umso mehr, wenn die Jugendlichen nicht den nötigen Rückhalt in den Beziehungen zu ihren Eltern oder zu ihren Freunden finden und in der Lösung ihrer Probleme auf sich allein gestellt bleiben (Licitra-Klecker & Waas 1993). Loeber (1990) spricht in diesem Zusammenhang von einer kritischen Phase für die Entwicklung abweichender und delinquenten Verhaltensweisen zu Beginn der Adoleszenz (*„transition-proneness“*, Baumrind 1991). Forschungsergebnisse legen nahe, daß auch die Entwicklung depressiver Symptome und Beschwerden gerade mit dem beginnenden Jugendalter eine deutliche Zunahme erfahren (siehe Kapitel 11.5). Cicchetti und Toth (1991) betonen, daß die Persönlichkeit für riskante Veränderungen während der Phasen erhöhter Verletzbarkeit, wie dies der Übergang von der Kindheit ins Jugendalter darstellt, am empfänglichsten ist.

Am Ende der Kindheit verändern sich nicht nur die Beziehungen zu den Eltern und zu den Gleichaltrigen; auch das Verhältnis zur Schule unterliegt einer Neubewertung seitens der Jugendlichen (Fend 1990, S.101ff.). Dem Schulhabitus, das heißt den Einstellungen dem Lernen und der Schule gegenüber, kommt im Übergang von der Kindheit in die Jugend dabei eine besondere Bedeutung für die schulische Entwicklung zu. Fend verweist darauf, daß „gerade die Zeit vor der Pubertät jene Lebensphase darstellt, in der es gelingen sollte, positive Lernhaltungen aufzubauen“, da „die am Ende der Kindheit verfestigte Lernhaltung und Umgangsweise mit der Schule auch in der Pubertät sehr stabil bleibt.“ (Fend 1997, S.186ff.) Diese verfestigten Haltungen der Schule und dem Lernen gegenüber sind wiederum Unterpfand für den weiteren Schulerfolg der Jugendlichen (Sauer & Gamsjäger 1996).

Ähnlich wie in bezug auf die Schuleinstellungen der Kinder und Jugendlichen wird auch hinsichtlich der Entwicklung der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf die besondere Bedeutung des Übergangs von der Kindheit in die Jugend hingewiesen. In diese Zeitspanne fallen eine Reihe von (schulischen) Veränderungen – wie z.B. der Übertritt in eine weiterführende Schule –, die in engem Zusammenhang mit dem schulischen Selbstkonzept der Heranwachsenden stehen (vgl. Eccles & Midgley 1990).

Der Kindersurvey '93, der Grundlage des empirischen Teils meiner Untersuchung ist, wurde speziell mit Blick auf die Entwicklungsbedingungen in der Altersphase zwischen Kindheit und Jugend konzipiert. Die längsschnittliche Anlage des Kindersurveys '93 bietet die Möglichkeit, die Entwicklung von Kindern im Übergang von der Kindheit zur Jugend zu verfolgen – für die Bedeutsamkeit dieser Transitionsphase haben wir auf den vorangegangenen Seiten vielerlei Gründe angeführt.

Dabei soll der Beitrag in dreifacher Hinsicht zu einer Weitervermessung der Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen in vollständigen und unvollständigen Familien beitragen: 1.), indem er sich auf (repräsentative) quantitative Daten einer verglichen mit bisherigen (quantitativen) Untersuchungen sehr jungen Befragtengruppe (10- bis 13jährige, s.u.) stützt und 2.), indem er mit Betrachtung der Entwicklung der eigenaktiven Anteile von Kindern und Jugendlichen an ihrer Schulkarriere eine empirische Forschungslücke schließt, die dort entsteht, wo Untersuchungen sich lediglich – produktorientiert – auf den *Schulerfolg* (frühzeitiger Schulabbruch, Schulabschluß, Schulnoten u.ä.) als Indikator für die

²⁰ Eine weitere Quelle für Verunsicherungen bei den Heranwachsenden ist in den raschen körperlichen Veränderungen zu sehen, die mit beginnender Pubertät einsetzen (Chasiotis 1999; Fend 1990), und die auch Einfluß auf das Verhältnis zwischen den Eltern und Kindern haben (Steinberg 1981; Steinberg & Hill 1978).

Entwicklung im schulischen Bereich beschränken und 3.), indem er sich hierzu auf *längsschnittliche* (Panel)Daten stützen kann.

5. Das Konzept des sozialen Kapitals bei James S. Coleman

Colemans Handlungstheorie, die er in seinem 1990 erschienenen opus magnum „Foundations of Social Theory“ (zitiert nach der deutschen Studienausgabe 1995a) entwirft, basiert auf der Vorstellung, daß im Rahmen sozialer Beziehungen zwischen Individuen bzw. Gruppen Ressourcen auf der Grundlage zielgerichteter, das heißt im allgemeinen: auf die Maximierung des (ökonomischen) Nutzens gerichteter Handlungsweisen ausgetauscht werden. Die Handelnden in Austauschprozessen werden von Coleman als Akteure konzipiert, die mit Ressourcen ausgestattet sind, „über die sie Kontrolle ausüben und an denen sie irgendein Interesse haben.“ (1995a, I, S.34) *Akteure, Ressourcen, Kontrolle* und *Interesse* bilden die vier analytischen Elemente, über die sich in Colemans Theorie jede soziale Handlung identifizieren läßt.

Soziale Systeme bzw. Interdependenzen ergeben sich aus der „einfache[n] strukturellen Tatsache“ (1995a, I, S.35), daß die Akteure nicht alle Ressourcen kontrollieren, die für sie von Interesse sind, sondern Ressourcen auch (vollständig oder zum Teil) unter der Kontrolle anderer Akteure stehen. Dieser Umstand zwingt die Akteure zu Handlungen, und somit zu Transaktionen, in denen sie die Kontrolle²¹ über Ressourcen, die sie weniger interessieren, gegen die Kontrolle von Ressourcen eintauschen, die für sie von größerem Interesse sind (1995a, I, S.40).

Ressourcen, als Gegenstand sozialer Handlungen, teilt Coleman zunächst in drei Typen ein: in private (teilbare) Güter, Ereignisse – dazu zählen Handlungen oder spezifische Fertigkeiten – und Informationen. Mit dem Konzept des sozialen Kapitals schafft Coleman einen vierten Typus von Ressourcen, in dem er die sozialen Beziehungen, die entstehen, „wenn Individuen versuchen, ihre Ressourcen auf bestmögliche Art und Weise einzusetzen“ nicht nur als Merkmal der Sozialstruktur, sondern diese selbst als Ressourcen für den einzelnen betrachtet (1995a, I, S.389). Über diesen Perspektivenwechsel drückt sich Colemans Überzeugung aus, daß „Individuen [...] nicht unabhängig voneinander [handeln], Ziele [...] nicht unabhängig erreicht [werden] und Interessen [...] nicht völlig eigennützig [sind].“ (1995a, I, S.390) Er widerspricht individualistisch orientierten Ansätzen – wie sie sich etwa in der philosophischen Tradition von Smith und Hobbes gründen und in gegenwärtigen neoklassischen ökonomischen Ansätzen weiterleben –, in denen das Individuum als autonom agierende und seine eigenen Ziele verfolgende Monade verstanden wird.

Coleman greift mit dem Konzept des sozialen Kapitals neben den Arbeiten von Granovetter (1985) und Ben-Porath (1980) auf jene von Glenn C. Loury (1977, 1987) zurück, der diesen Begriff in die Wirtschaftswissenschaften einführte. Ausgangspunkt für Lourys Überlegungen ist seine Kritik am Humankapitalansatz, der zwar zu erklären in der Lage ist, welche Effekte schulischer Erfolg bzw. Mißerfolg etwa auf die spätere Entwicklung des Einkommens ausübt, aber keine Antwort auf die Frage bereithält, „*why* a given per capita expenditure yields lower quality education in the ghetto than in more affluent communities of the same school district.“ (1977, S.176) Es ist nicht zu übersehen, so Loury, daß mit der sozialen Herkunft die Mittel variieren, die für die Ausbildung der Kinder zur Verfügung stehen, bzw. mobilisiert werden können. Diese Ressourcen nennt Loury ‘soziales Kapital’ (1977, S.176). Mit dieser Begriffswahl zielt er nicht nur darauf, daß die in der Familie zur Verfügung stehenden

²¹ Colemans Austauschtheorie bezieht sich in erster Linie auf den Austausch von Handlungs- und Kontrollrechten über bestimmte Ressourcen, erst in zweiter Linie auf den Austausch des entsprechenden Gutes oder Ereignisses selbst (vgl. Coleman 1995a, I, S.58, 61).

Mittel die Startbedingungen der jüngeren Generation bestimmen, sondern auch darauf, daß sie selbst das Resultat sozialer und ökonomischer Selektionsmechanismen in der Elterngeneration sind (1987, S.254).

5.1 Exkurs: Die ‚Erfindung‘ des sozialen Kapitals

Im Januar 1997 startete Michael I. Lichter im Internet (SOCNET) einen Aufruf mit der Frage, wann und von wem der Begriff des sozialen Kapitals zum ersten Mal verwendet wurde (Lichter et al. 1997). Es stellte sich dabei heraus, daß sich der Begriff auf unterschiedliche voneinander unabhängige Quellen zurückführen läßt. So wurde er bereits 1961 von Jane Jacobs in ‘The Death and Life of Great American Cities’ zur Beschreibung städtischer Nachbarschaftsnetzwerke benutzt. Auf diese Arbeit, so Lewis A. Friedland (in Lichter et al. 1997), beziehen sich Loury und in der Folge Coleman. Robert D. Putnam führt einen anderen Ursprung auf den Deutschen Ekkehart Schlicht zurück, der den Begriff des sozialen Kapitals 1984 im Rahmen eines Aufsatzes zu normengeleitetem Verhalten verwendet. Inspiriert wurde Schlicht von den Arbeiten von Weizsäcker und von „Alfred Marshall’s idea of ‘organization as an agent of production.’ Schlicht was apparently ignorant of the Jacobs and Bourdieu usages and believes that Loury and Coleman got their inspiration from him, via a seminar at the Institute for Advanced Study at Princeton.” (Putnam in Lichter et al. 1997) Die früheste Erwähnung des Begriffs Soziales Kapital findet sich in ‘The Community Center’ von L. J. Hanifan. In diesem Buch aus dem Jahre 1920 (!) definiert Hanifan soziales Kapital bereits weitgehend in dem in heutigen Diskussionen verwendeten Sinn (siehe dort S.78f.).

„Social capital defined. In the use of the phrase ‘social capital’ no reference here is made to the usual acceptance of the term ‘capital,’ except in a figurative sense. We not refer to real estate or to personal property or to cash, but rather to that in life which tends to make those tangible substances count for most in the daily lives of people: namely good will, fellowship, sympathy, and social intercourse among the individuals and families who make up a social unit, -the rural community, whose logical center is in most cases the school. In community building, as in business organization, there must be an accumulation of capital before the constructive work can be done [...]

Now we may easily pass from the business corporation over to the social corporation, the community, and find many points of singularity. The individual is helpless socially, if left by himself. Even the association of the members of one’s own family fails to satisfied that desire which every normal individual has of being with his fellows, of being a part of a larger group than the family. If he comes into contact with his neighbors, there will be an accumulation of social capital, which may immediately satisfy his social needs and which may bear a social potentiality sufficient for the substantial improvement of life in the whole community. The community as a whole will benefit by the cooperation of all its parts, while the individual will find in his associations the advantages of the help, the sympathy, and the fellowship of his neighbors. First, then, there must be an accumulation of community social capital. Such accumulation may be effected by means of public entertainments, picnics, and a variety of other community gatherings. When the people of a given community have become acquainted with one another and have formed a habit of coming together occasionally for entertainment, social intercourse, and personal enjoyment, then by skillful leadership this social capital may easily be directed towards the general improvement of the community well-being.” (Zitiert nach Lichter et al. 1997)

Das Konzept des sozialen Kapitals ist, so Putnam (in Lichter et al. 1997), ein klassisches Beispiel für die mehrfache ‚Erfindung‘ desselben Konzepts.

Aber nicht nur Familien sind Träger von sozialem Kapital. Ebenso unterscheiden sich die sozial-ökologischen Kontexte, in denen Familien leben, nach Struktur und Volumen der von ihnen – als ‘öffentliche Güter’ im weitesten Sinne – ihren ‘Mitgliedern’ zur Verfügung gestellten Entwicklungsressourcen. Zu diesen Kontexten, die er als *soziale Cluster* bzw. als *lokale Gemeinschaften* bezeichnet, zählt Loury neben den öffentlichen Kommunen wie Gemeinden oder Schulbezirken u.a. auch Gleichaltrigen- und Freundschaftsnetzwerke sowie religiös oder ethnisch definierte Gruppen. Zwei Dinge sind dabei entscheidend: Zum einen, daß die in einem sozialen Cluster bereitgestellten öffentlichen Güter in der Regel nur denen zugute kommen, die diesem Cluster angehören (1987, S.254f.). Zum zweiten, daß die Zugehörigkeit zu spezifischen Gruppen nicht kontingent ist, sondern weitgehend auf assoziativen ‚Zuwahlen‘ des einzelnen („choice of community“; 1987, S.257) beruht. Dies hat zur Folge, daß die Merkmale von Personen oder Familien – und damit deren Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe – innerhalb eines Clusters relativ homogen, zwischen verschiedenen Clustern dagegen relativ heterogen sind.

In Colemans folgender Definition von sozialem Kapital ist der Rückgriff auf Lourys Arbeiten unschwer zu erkennen:

„Soziales Kapital wird über seine Funktion definiert. Es ist kein Einzelgebilde, sondern ist aus einer Vielzahl verschiedener Gebilde zusammengesetzt, die zwei Merkmale gemeinsam haben. Sie alle bestehen nämlich aus irgendeinem Aspekt einer Sozialsstruktur, und sie begünstigen bestimmte Handlungen von Individuen, die sich innerhalb der Struktur befinden. Wie andere Kapitalformen ist soziales Kapital produktiv, denn es ermöglicht die Verwirklichung bestimmter Ziele, die ohne es nicht zu verwirklichen wären.“ (1995a, I, S.392)

Was dabei ‘Funktion’ heißen soll, verdeutlicht Coleman an anderer Stelle.

„Die Funktion, die der Begriff ‘soziales Kapital’ identifiziert, ist der Wert, den diese Aspekte der Sozialstruktur für Akteure haben, und zwar in Gestalt von Ressourcen, die von den Akteuren dazu benutzt werden können, ihre Interessen zu realisieren.“ (1995a, I, S.395)

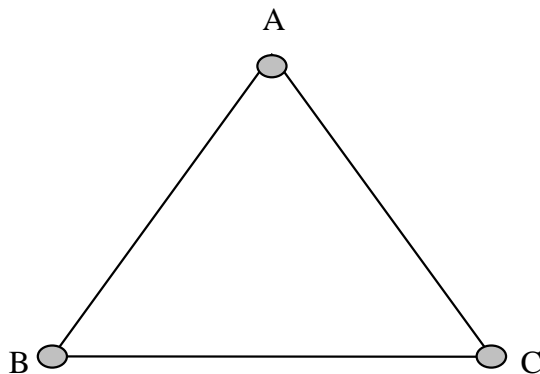
Ebenso wie Loury betont Coleman den Ausschlußaspekt von sozialem Kapital. Das heißt, daß nur Personen am sozialen Kapital einer Gruppe oder Organisation teilhaben, ‘die sich innerhalb der Struktur befinden’. Wie Loury nimmt auch Coleman einen funktionalistischen Standpunkt ein, indem er soziales Kapital über seine Wirkung, über den Wert, den es für den einzelnen besitzt, definiert.

Weiter heißt es bei Coleman:

Wie auch physisches Kapital und Humankapital ist soziales Kapital nicht völlig fungibel, sondern nur fungibel im Hinblick auf bestimmte Tätigkeiten. Eine bestimmte Form von sozialem Kapital, die bestimmte Handlungen begünstigt, kann für andere Handlungen nutzlos oder sogar schädlich sein. Anders als andere Kapitalformen wohnt soziales Kapital den Beziehungsstrukturen zwischen zwei und mehr Personen inne. Es ist weder Individuen noch materiellen Produktionsgeräten eigen [...] Soziales Kapital [...] wird durch die *Beziehungen* [Hervorhebung im Original] zwischen Personen verkörpert.“ (1995a, I, S.392, 395)

In diesem Zitat lassen sich zwei weitere Aspekte von sozialem Kapital identifizieren: Der Aspekt der Fungibilität, der besagt, daß nicht jede Art von sozialem Kapital in jeder Situation gleich gewinnbringend ist und der Beziehungsaspekt, mit dem Coleman verdeutlicht, daß soziales Kapital nicht in erster Linie von konkreten Eigenschaften der beteiligten Personen abhängt als vielmehr davon, welche Beziehung zwischen diesen Personen besteht.

Abbildung 5.1 Soziales Kapital am Beispiel der Beziehungsstruktur zwischen drei Personen



Aus: Coleman 1995a, I, S.395

But this human capital may be irrelevant to outcomes for children if parents are not an important part of their children's lives, if their human capital is employed exclusively at work elsewhere outside the home. The social capital of the family is the relations between children and parents (and, when families include other members, relationships with them as well). That is, if the human capital possessed by parents is not complemented by social capital embodied in family relations, it is irrelevant to the child's educational growth that the parent has a great deal, or a small amount, of human capital." (1988, S.110)

Deutlich wird, daß der Austausch bzw. der Transfer einer spezifischen Ressource – im Beispiel der Transfer von Humankapital – unmittelbar von der Qualität der zugrundeliegenden Beziehungen zwischen den beteiligten Akteuren – hier zwischen Eltern und Kindern – abhängt. Soziales Kapital stellt „gewissermaßen ein[en] Multiplikator für die Realisierung sowohl kulturellen wie ökonomischen Kapitals“ (Raphael 1991, S.254) dar. Der Grundgedanke des Sozialkapital-Ansatzes läßt sich somit auf eine knappe Formel bringen: Soziales Kapital bezieht sich nicht auf das, *was* zwischen Akteuren getauscht bzw. transferiert wird, sondern darauf, *wie* dieser Transfer zustande kommt.

5.2 Formen von sozialem Kapital

Soziales Beziehungskapital tritt in unterschiedlichen Formen zutage. Coleman unterscheidet sechs verschiedene Formen: Verpflichtungen und Erwartungen; Informationspotential; Normen und wirksame Sanktionen; Herrschaftsbeziehungen sowie zielgerichtete und übereignungsfähige soziale Organisationen.

Verpflichtungen und Erwartungen. Ein Beispiel: A hilft seinem Nachbarn B, als dieser wegen eines verstauchten Knöchels nicht gut zu Fuß ist, die Hecke zu schneiden. A erwartet daraufhin, daß B unter ähnlichen Umständen das Gleiche für ihn tun würde. B seinerseits steht nun in der Verpflichtung, will er das in ihn gesetzte Vertrauen nicht enttäuschen, sich A gegenüber erkenntlich zu zeigen und seine 'Schuld' zu begleichen. Die Verpflichtung, in der B gegenüber A steht „kann man als eine Art 'Gutschrift' betrachten, die A besitzt und die von B mit irgendeiner Leistung eingelöst werden muß.“ (Coleman 1995a, I, S.397) Diese Gutschriften, die in denkbar vielen Beziehungen zwischen Menschen entstehen, sind eine Art Kredit, auf die der einzelne zu gegebener Zeit zurückgreifen kann. Je größer dieses Kreditvolumen, das heißt, je höher die Anzahl ausstehender Verpflichtungen, über desto mehr soziales

Abbildung 5.1 verdeutlicht diesen – für den Sozialkapital-Ansatz zentralsten – Aspekt anhand der Beziehungsstruktur zwischen drei Personen. Die Eckpunkte entsprechen den individuellen Eigenschaften der Beteiligten (z.B. deren Humankapital und Habitus); die Linien entsprechen den Beziehungen zwischen ihnen, das heißt dem sozialen Kapital. Dies verdeutlicht Coleman am Beispiel der Übertragung von Humankapital von den Eltern auf die Kinder.

„It is of course true that children are strongly affected by the human capital possessed by their parents.

Kapital verfügt eine Person – vorausgesetzt, daß das soziale Umfeld die entstandenen Verpflichtungen tatsächlich einlöst.

Informationspotential. Eine weitere Form von sozialem Kapital sieht Coleman in der Möglichkeit, über soziale Beziehungen an Informationen zu gelangen, die auf anderem Wege nicht oder doch nur unter großem Aufwand zu erlangen wären. Coleman zitiert als Beispiel einen Wissenschaftler, der sich über den Kontakt mit Kollegen auf benachbarten Forschungsgebieten auf dem laufenden hält.

Normen und wirksame Sanktionen. Auch Normen (und Sanktionen, die diese Normen wirksam werden lassen) können eine Form sozialen Kapitals sein. Das soziale Kapital leitet sich dabei aus der Eigenschaft von Normen ab, sozial effizientere Handlungssysteme zu ermöglichen, als dies unter Bedingungen der Fall ist, unter denen jeder Akteur lediglich seine eigenen Interessen verfolgt. Das heißt, um es auf eine knappe Formel zu bringen: Normen verteilen die möglichen großen Gewinne einzelner auf kleine Gewinne für alle.

„Where social norms can come into being to allow the actors affected by externalities to gain an appropriate level of partial control of the action, the result is a socially efficient outcome, in the sense that the level and direction of action is governed by *all* [Hervorhebung, LS] its consequences. If, for one reason or another, these norms fail to come into existence or are destroyed, the level and direction of action are governed only by the interests of the actor who takes the action, and the outcome is not socially efficient, because some of its consequences play no part in governing it. The social system then comes to consist of individualistic solutions to individual problems, with all suffering at the hands of each, as each carries out his actions unconstrained by their consequences for others.

It is in this sense that social norms constitute social capital. Their presence results in higher levels of satisfaction – though perhaps at the cost of reducing the satisfaction of some members whose actions are most constrained by the norms. Their absence allows individuals to realize greater satisfaction from their own actions, but leaves them with less satisfaction overall, as they suffer from the unconstrained actions of others.” (Coleman 1987, S.153)

Ein Beispiel hierfür ist das Rechtssystem einer Gesellschaft. Die darin kodifizierten Normen verbieten – unter Androhung von Sanktionen – nicht nur Verbrechen (proskriptive Normen) und erhöhen damit die Sicherheit der Bürger, sondern statten den einzelnen auch u.a. mit einer gewissen Beschwerdemacht gegenüber staatlichen Organen aus. Andere Normen hingegen schreiben bestimmte Verhaltensweisen vor (präskriptive Normen), beispielsweise, eigene Bedürfnisse und Interessen zugunsten der Familie zurückzustellen oder als Sportler für sein Team ‘das Letzte’ geben zu müssen. Ideologien oder religiöse Glaubenssysteme können in diesem Sinne ebenso als eine Form von sozialem Kapital verstanden werden, insofern sie das Individuum dazu veranlassen, ‘höhere’ Interessen vor die eigenen zu stellen. Coleman führt beispielsweise die geringere Quote von vorzeitigen Schulabbrüchen, die er in katholischen gegenüber staatlichen Schulen empirisch feststellen konnte (siehe Kapitel 1.6), zum Teil darauf zurück, daß Lehrer und Schuldirektoren katholischer Schulen aufgrund ihrer religiösen Überzeugung einfühlsamer und schneller auf Anzeichen der Entfremdung bei ihren Schülern reagieren und sich dieser Schüler in besonderem Maße annehmen (Coleman 1995a, I, S.416).

Jedoch sind nicht alle Mitglieder eines Kollektivs notwendigerweise Nutznießer einer sozialen Norm, denn so wie Normen auf der einen Seite bestimmte Handlungsweisen ermöglichen, schränken sie auf der anderen Seite auch Handlungen ein. Vorgeschriebene Ruhezeiten in Wohnsiedlungen beispielsweise (mittags und nach 22.00) ermöglichen einigen Bewohnern die erwünschte Entspannung und Erholung, begrenzen jedoch gleichzeitig den Handlungsspielraum von Kindern und Jugendlichen in dieser Zeit. Stimmt die Menge derjenigen, die

von einer Norm profitieren (Nutznießer), mit der Menge von Akteuren überein, auf die sich die Norm bezieht (Zielakteure), spricht Coleman von einer konjunkten Norm; sind die Zielakteure nicht gleichzeitig Nutznießer einer Norm – wie im Beispiel der Ruhezeiten –, handelt es sich um eine disjunkte Norm (Coleman 1995a, I, S.319).

Herrschaftsbeziehungen. Herrschaft – oder in Colemans Worten: die Übertragung von Kontrollrechten von einer Gruppe von Personen auf eine Person A – stellt nicht nur für den, der sie besitzt eine Form von sozialem Kapital dar, indem es ihm spezifische Handlungen ermöglicht, sondern erhöht auch das gesamte soziale Kapital der Gruppe. Coleman geht davon aus, daß die Konzentration von Kontrollrechten verhindert, daß einzelne Personen an den öffentlichen Gütern eines Kollektivs partizipieren, ohne ihren Anteil an der Produktion und Aufrechterhaltung dieser Güter beizusteuern (Trittbrettfahrer-Problem; siehe hierzu auch 1995a, I, S.353ff.). Herrschaft unterstellt den einzelnen unter die wirksame Aufsicht einer Autorität, die eine Gruppe ohne Führer nicht in dem Maße oder zumindest nur unter höherem Organisationsaufwand durchzusetzen in der Lage wäre.

Zielgerichtete Organisationen. Zielgerichtete Organisationen werden von Personen ins Leben gerufen, um bestimmte Ziele (besser) verwirklichen zu können. Gewerkschaften beispielsweise werden gegründet, um die Interessen der Arbeiterschaft gegenüber Arbeitgebern zu vertreten. Das soziale Kapital, das sie ihren Mitgliedern zur Verfügung stellen, ist ihre Verhandlungsmacht – Verhandlungsmacht, die ohne den organisierten Zusammenschluß der Arbeiter nicht erlangt werden könnte.

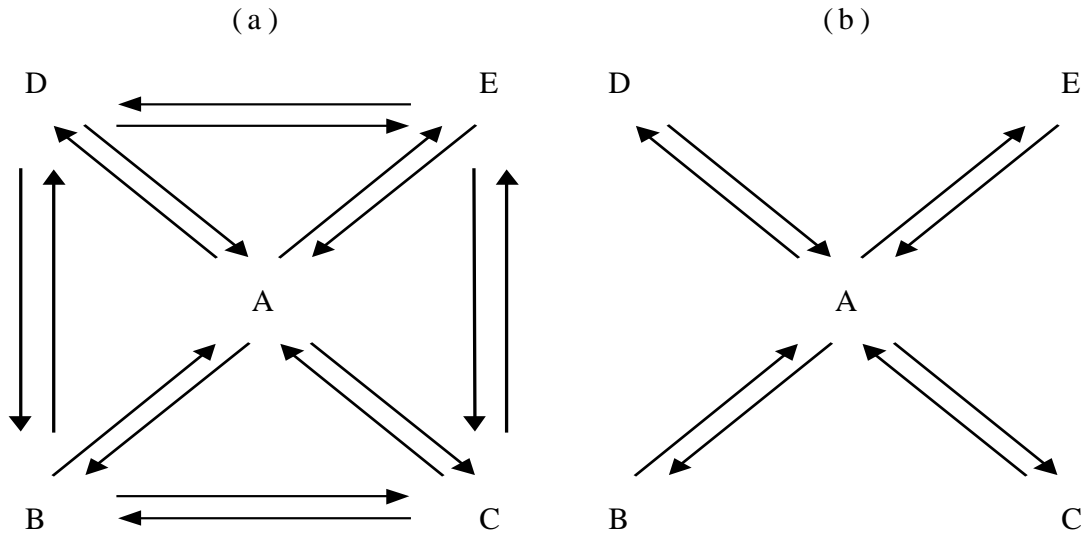
Coleman nennt zwei Arten von Nebenprodukten zielgerichteter Organisationen. Zum einen können die Gewinne, die eine Organisation erzielt – insofern diese Gewinne öffentliche, das heißt allgemein zugängliche Güter darstellen –, auch jenen zugute kommen, die nicht Mitglied der Organisation sind. Von den Tarifverträgen, die Gewerkschaften aushandeln, profitieren auch jene Arbeiter, die nicht Gewerkschaftsmitglied sind. Zum anderen lassen sich zielgerichtete Organisationen unter Umständen zu anderen als den ursprünglichen Zwecken nutzen – siehe den folgenden Abschnitt.

Übereignungsfähige soziale Organisationen. Mit übereignungsfähigen Organisationen sind solche Organisationen gemeint, die, zu bestimmten Zwecken gegründet, darüber hinaus auch zur Verfolgung anderer Ziele dienlich sind. Diese Möglichkeit der Übereignung erweitert das ursprüngliche soziale Kapital, über das die Mitglieder der Organisation verfügen, indem es den Handlungs- und Einflußraum der Organisation vergrößert. Um beim Beispiel der Gewerkschaften zu bleiben, vertreten diese die Arbeiterschaft nicht nur gegenüber Arbeitgebern, sondern bieten den Mitgliedern z.B. auch die Möglichkeit der Fort- und Weiterbildung und verbilligter Urlaubsaufenthalte.

5.3 Merkmale sozialer Strukturen, die von Bedeutung für die Bildung von sozialem Kapital sind

Unabhängig von ihrem Inhalt, das heißt unabhängig von dem in ihnen ‘produzierten’ öffentlichen Gut, lassen sich die sozialen Strukturen, in denen soziales Kapital in Erscheinung tritt, formal anhand einiger Merkmale beschreiben.

Abbildungen 5.2a und 5.2b: Zwei Beziehungssysteme



Relative Quantitäten und die Geschlossenheit sozialer Netzwerke. Gehen wir zurück zu Abbildung 5.1. Die Beziehungen zwischen drei Personen sind dort mittels eines Dreiecks abgebildet, dessen Knoten das Humankapital (und andere Eigenschaften) der Personen und dessen Linien die sozialen Beziehungen, die zwischen ihnen bestehen, symbolisieren. Bezieht man nun die Gerichtetheit der sozialen Beziehungen zwischen den Beteiligten mit ein, lassen sich Handlungssysteme identifizieren wie sie in den Abbildungen 5.2a und 5.2b dargestellt sind.

Beide Handlungssysteme unterscheiden sich nach der Quantität der in ihnen etablierten wechselseitigen Beziehungen. Während im ersten Fall alle fünf Personen wechselseitig oder über Akteur A miteinander in Beziehung stehen, werden im zweiten System, ebenfalls aus fünf Akteuren bestehend, weniger Beziehungen realisiert als im ersten Beispiel: B, C, D und E unterhalten jeweils eine Beziehung zu A, jedoch keine Beziehungen untereinander. Insofern die Bildung von sozialem Kapital in Handlungssystemen von der strukturell möglichen Anzahl von Beziehungen in diesem System abhängt, spricht Coleman hier von *relativen* Quantitäten sozialer Beziehungen. Die in Beispiel (b) dargestellte Beziehungsstruktur ist in bezug auf das in ihr enthaltene soziale Kapital gegenüber (a) als geringer einzustufen.

Eng verknüpft mit dem Konzept der relativen Quantitäten ist der Begriff der Geschlossenheit. Coleman bezeichnet ein soziales Netzwerk als geschlossen, wenn alle relevanten Beziehungen innerhalb dieses Netzwerkes tatsächlich realisiert werden. Ein enges Geflecht wechselseitiger Beziehungen zwischen den beteiligten Akteuren erhöht Vertrauen und somit das soziale Kapital, das das jeweilige Netzwerk seinen Mitgliedern zur Verfügung stellt. Um ein geschlossenes Netzwerk würde es sich im Beispiel (a) dann handeln, wenn D und C und B und E miteinander in wechselseitiger Beziehung stehen würden.

Stabilität. Stabile bzw. dauerhafte Beziehungen sind aus mehrfachen Gründen eine wichtige Voraussetzung für das Entstehen von sozialem Kapital. Zum einen begünstigen sie „Investitionen in die Beziehung, die sich erst nach einiger Zeit auszahlen“ (prospektiver Aspekt; 1995a, II, S.354). Zum anderen fördern sie, indem sie den Beteiligten eine gemeinsame Vergangenheit bzw. Vorgeschichte verleihen, die Vergabe von wechselseitigem Vertrauen (retrospektiver Aspekt). Darüber hinaus verliert soziales Kapital an Wert, wenn es nicht ständig

erneuert wird: „Soziale Beziehungen zerbrechen, wenn sie nicht aufrechterhalten werden. Erwartungen und Verpflichtungen verlieren mit der Zeit an Bedeutung. Und Normen sind abhängig von regelmäßiger Kommunikation.“ (1995a, I, S.417) Die Stabilität sozialer Beziehungen über Zeit bezeichnet Coleman an anderer Stelle auch als Zeitgeschlossenheit eines Handlungssystems. (Siehe auch den folgenden Abschnitt.)

5.4 Soziales Kapital, das für die Entwicklung von Kindern von Bedeutung ist

Während Coleman im 12. Kapitel der *Foundations of Social Theory* das Konzept des sozialen Kapitals in dem in den vorherigen Abschnitten beschriebenen allgemeinen Rahmen entwickelt, wendet er sich in einem späteren Kapitel der Frage zu, welche Bedeutung soziales Kapital in und außerhalb der Familie für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat. Damit richtet er den Blick auf die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern.

Coleman definiert das soziale Kapital im Hinblick auf seine Bedeutung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen als „the norms, the social networks, and the relationships between adults and children that are of value for the child’s growing up.“ (Coleman 1995b, S.370). Wesentlicher Gesichtspunkt der Kapitalübertragung auf die jüngere Generation ist die Qualität und auch Quantität „sinnhafter Kontakte“ zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Erwachsenen, die „als Mitglieder der Gesellschaft ihr Wissen und ihre Werte mit Jugendlichen teilen, die nach dem Erwachsenenstatus streben.“ (Youniss 1994, S.128) Entsteht soziales Kapital als „sozialstrukturelle Ressource“ (Coleman 1991, S.392) auch in Beziehungen außerhalb der Familie, zum Beispiel in der Schule oder Vereinen, ist sie letztlich zentraler Träger dieses Kapitals. Das heißt, daß der Dichte und der Qualität familialer (intergenerativer) Kontakte besondere Bedeutung bei der Übermittlung der Welt der Erwachsenen an die Kinder zukommt.

„Soziales Kapital, das für die Erziehung von Kindern von Bedeutung ist, tritt in drei Aspekten der Sozialstruktur zutage. Der erste ist die Intensität der Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kind, der zweite ist die Beziehung zwischen zwei Erwachsenen, die zu dem Kind eine Beziehung von gewisser Intensität unterhalten, und der dritte ist die Langlebigkeit einer Struktur.“ (Coleman 1995a, II, S.349)

Intensität von Beziehungen. Der Aspekt der Intensität von Beziehungen erfaßt die konkrete (alltagsweltliche) Ausgestaltung der intergenerativen Beziehungen, somit die Geartetheit vorhandener Kontakte. Maße für die Qualität der Beziehungen zwischen den Generationen sind die Zeit, die Eltern und Kinder miteinander verbringen, die gegenseitige Nähe der Familienmitglieder, Formen der Kommunikation, die Empathie der Eltern, die Bindung der Kinder an die Eltern u.a.m. Die Qualität familialer Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, oder mit den Worten Colemans die ‘anhaltende Zuwendung’ der Eltern (1995a, II, S.430), ist in besonderem Maße dazu geeignet, die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder und ihr Hineinwachsen in die Welt der Erwachsenen zu fördern. Youniss, der Colemans Ansatz übernimmt, hat eine Reihe von Studien gesammelt, die diesen Zusammenhang eindrucksvoll belegen (Youniss 1994).

Strukturgeschlossenheit. Der zweite Aspekt bezieht sich auf die Geschlossenheit des Netzwerkes von Erwachsenen, die mit dem Kind zu tun haben. Ein soziales Netzwerk ist potentiell kapitalträchtiger, wenn zwischen Erwachsenen untereinander eine intensive Beziehung be-

steht – wie dies normalerweise zwischen Elternteilen der Fall ist. Die Beziehung der Erwachsenen kann aber auch die Zusammenarbeit zwischen dem Klassenlehrer und den Eltern oder zwischen Nachbarn und den Eltern umfassen. Je intensiver die Zusammenarbeit, je geschlossener das Netzwerk, desto vorteilhafter ist dies für das soziale Kapital, das dem Kind für eine gelungene Sozialisation zur Verfügung steht.

Soziales Kapital leitet sich „aus der Geschlossenheit eines sozialen Netzwerkes ab, das ein Kind und zwei (oder mehrere) Erwachsene umfaßt. Eine Geschlossenheit ist nur dann vorhanden, wenn eine Beziehung zwischen Erwachsenen besteht, die ihrerseits eine Beziehung zu dem Kind haben. Die Erwachsenen können die Handlungen des Kindes unter verschiedenen Umständen beobachten, miteinander über das Kind reden, Erfahrungen austauschen und Normen festsetzen. Die Geschlossenheit des Netzwerkes kann dem Kind Unterstützung und Belohnungen von weiteren Erwachsenen verschaffen, die verstärken, was es vom ersten Erwachsenen erfahren hat, und kann Normen und Sanktionen hervorbringen, die durch einen einzelnen Erwachsenen nicht eingeführt werden könnten. (Coleman 1995a, II, S.352)

Ein Beispiel soll dies verdeutlichen. Reginald Clark folgt in seinem Buch ‘Family Life and School Achievement’ (1983) der Frage, warum manche schwarze Kinder, die in amerikanischen Armenvierteln unter schwierigsten Lebensumständen aufwachsen, in der Schule und im Beruf dennoch Erfolg haben und warum andere Kinder in der gleichen Lage scheitern. Neben anderen Faktoren wie ein vertrauensvolles und warmes Klima in der Familie, erwies sich dabei vor allem das elterliche Kontrollverhalten als von erheblichem Einfluß. Eltern, die ihre Kinder vor den Gefahren der Straße bewahren wollen, „refused to allow these teens to ‘tun the street all the time.’ Instead, parents monitored and restricted child’s social activities and general mobility in the community in an attempt to protect against ‘devilment’ and the non-productive activities that ‘might make a good kid turn bad.’” (Clark 1983, S.129) Da die Kinder bzw. Jugendlichen einen hohen Anteil ihrer Zeit außerhalb des elterlichen Haushalts verbringen, läßt sich diese Strategie aber nur dort sinnvoll umsetzen, wo es den Eltern gelingt, andere Erwachsene außerhalb der Familie – und auch die Freunde des Kindes – in das Netz sozialer Kontrolle einzubinden. „Even when parents are unable to provide sufficient household supervision (e.g., as a result of long working hours) relationships were cultivated in which responsible youth and adults helped parents monitor and impose sanctions on the child. The effectiveness of this strategy depended on clear, consistent communication between the parents and the surrogate authority figures [...] other siblings, neighbors, and friends are solicited by the parents to keep an eye out for the student [...] Whenever possible, parents attempted to get to know the child’s friend’s parents.” (Ebd., S.129f.)²²

Zeitgeschlossenheit. Der dritte Aspekt befaßt sich mit der „Zeit-Geschlossenheit“, das heißt der zeitlichen Stabilität der interpersonalen Beziehungen; er zielt auf die dynamischen Veränderungen in der Struktur der Beziehungen.

„Zeit-Geschlossenheit bedeutet, daß der Erwachsene, der sich zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer bestimmten Art von Beziehung zu einem Kind befindet, derselbe Erwachsene ist, der sich zu einem früheren Zeitpunkt in dieser Beziehung zum Kind befand [...] Zeit-Geschlossenheit (ist) [...] an sich von Bedeutung – abgesehen von der Intensität, zu deren Entstehen sie beiträgt. (Coleman 1995a, II, S.354)

²² Das entwicklungsfördernde Potential eines geschlossenen Systems läßt sich auch in bezug auf Schulerfolg und Moralentwicklung nachweisen. Ein enger interaktiver Kontakt zwischen Eltern, Schule und Freunden des Kindes, führt zu besseren schulischen Ergebnissen und zu einem reiferen moralischen Urteilsvermögen (Stolz 1987).

Coleman verweist in diesem Zusammenhang auf das Schwinden sozialen Kapitals zum einen durch die Erosion klassischer Familienverhältnisse, die sich u.a. in steigenden Scheidungszahlen widerspiegelt. Strukturelle Mängel in den notwendigen sinnhaften intergenerativen Kontakten, die durch das Aufwachsen der Kinder ohne zweiten Elternteil verursacht werden, vermindern soziales Kapital – und damit Möglichkeiten, „in die Gesellschaft eintreten zu können, in der Ansichten gelten, die die meisten Erwachsenen teilen.“ (Youniss 1994, S.128) Die strukturellen Mängel der Beziehungen in Einelternteil- und Scheidungsfamilien zeigen Auswirkungen in der Persönlichkeitsstruktur der Kinder – wie beispielsweise Hofer, Klein-Allermann und Noack (1992, S.304) belegen (vgl. kritisch hierzu Walper 1995).

Zum anderen geht den heutigen Kindern zunehmend soziales Kapital dadurch verloren, daß Eltern zunehmend „den Zeitraum verkürz[en], in dem sie die Autorität über die Kinder und Verantwortung für sie haben.“ (Coleman 1986b, S.192) Eltern, die vor ihrer ‚Familienzeit‘ einen modernen individualistisch-hedonistischen Freizeitstil präferierten, werden „darauf aus sein, ihre mit der Kindererziehung zusammenhängenden Verpflichtungen zu beenden, um zu den Verlockungen“ dieses Lebensstils zurückzukehren. Anders als früher umfaßt die Zeit der Kindererziehung nur einen kleinen Teil der gesamten elterlichen Lebensspanne. „Allein schon infolge dieser Veränderungen werden die Interessen der Erwachsenen an ihrer Familie zu einem deutlich kleineren Teil ihrer Gesamtinteressen als Erwachsene.“ (Ebd., S.193)

5.5 Kritik an Colemans Konzeption

Die Kritik an Colemans Konzeption des sozialen Kapitals bezieht sich auf Aspekte, die im Rahmen einer sozialisationstheoretischen Anwendung von Bedeutung sind. Dabei orientiere ich mich im wesentlichen an einer Arbeit von Hans Rudolf Leu (1997), die die wichtigsten Kritikpunkte zusammenfaßt (siehe hierzu auch Astone, Nathanson, Schoen & Kim 1999). Auf weitere Kritik und Probleme des Sozialkapital-Ansatzes werde ich in Kapitel 6 und in Kapitel 8 noch näher eingehen.

Normenlastigkeit. Kinder bzw. Heranwachsende erwerben durch den Kontakt mit Erwachsenen, vor allem Eltern, jenes Wissen und jene Werte, die für den Eintritt in die Welt der Erwachsenen von Bedeutung sind. Im Laufe ihrer Entwicklung bauen Kinder ein ‘inneres Sanktionssystem’ auf, das auf der Internalisierung der Normen und Werte der Erwachsenen beruht (vgl. Coleman 1995a, I, S.381ff.). Sozialisation bedeutet für Coleman demgemäß hauptsächlich die erfolgreiche Übertragung der normativen Orientierungen der Erwachsenen auf die Kindergeneration. „Auch wenn man davon ausgeht, daß normative Orientierungen wichtig sind, entspricht diese Form der Weitergabe von Wertorientierungen nicht dem Ziel, Heranwachsende als selbständig handelnde Subjekte zu verstehen. Sie liegt quer zum grundlegenden Merkmal unserer pluralistischen Gesellschaft, daß es zu unterschiedlichsten Fragen jeweils verschiedene, mehr oder weniger gültige Antworten gibt. Die in dieser gesellschaftlichen Situation wichtige Fähigkeit zur eigenständigen Bewertung unterschiedlicher Orientierungsmuster kommt so nicht in den Blick.“ (Leu 1997, S.33)

Normenlastigkeit ist allerdings ein Merkmal, das der Sozialkapital-Ansatz mit anderen (sozialisationstheoretischen) Ansätzen teilt (siehe Leu 1996).

Kontrollastigkeit. Ein zentrales Merkmal, das den Übertragungsprozeß auf die Kindergeneration gewährleistet, ist die elterliche Kontrolle bzw. allgemeiner: die soziale Kontrolle. Im Zusammenhang mit der Geschlossenheit der Beziehungen zwischen den Erwachsenen, die in einer Beziehung zum Kind stehen, weist Coleman explizit darauf hin, daß der Kontakt unter

Erwachsenen die elterliche Kontrolle über das Kind erhöht, indem sich die Erwachsenen über die Setzung und vor allem Einhaltung von Normen verständigen können. (Coleman 1995a, II, S.352). Ich habe diesen Gedanken am Beispiel der Untersuchung von Reginald Clark (1983) bereits näher beschrieben.

Ohne Zweifel ist Kontrolle eine wichtige Quelle von sozialem Kapital. Boehnke, Merkens und Hagan (1996) belegen beispielsweise, daß elterliche Kontrolle das Hineindriften von Jugendlichen in delinquente Freizeitkulturen und damit in gewalttätige und rechtsextreme Karrieren verhindert. Auch Sampson und Laub (1993) betonen die präventive Wirkung elterlicher Kontrolle im Hinblick auf kriminelles Verhalten bei Jugendlichen. Studien in der Tradition der Erziehungsstiltypologie von Diana Baumrind zeigen, daß elterliches Verhalten vor allem dann zu einer positiven Entwicklung bei Kindern führt, wenn neben die Kontrolle ein liebevoller und demokratischer Umgang zwischen Eltern und Kindern tritt (Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling 1992; Schwarz & Silbereisen 1996).

Andererseits beinhaltet soziale Kontrolle u.a. auch den Aspekt des Zwangs²³. In der Forschungsliteratur finden sich zahlreiche Hinweise darauf, daß Zwang als Mittel der Erziehung – etwa in Form körperlicher Bestrafungen und Entzug von Privilegien – zu negativen Entwicklungsfolgen bei Kindern führt (Amato 1990, S.614). Peterson und Rollins (1987, S.474) verweisen im besonderen darauf, daß Kinder „who are exposed to high levels of coercion often develop values and expectations that differ widely from those of their parents.“ Zwang als Teil elterlicher Kontrolle führt also gerade nicht zur Übernahme normativer Orientierungen durch die Kinder.

Harmonielastigkeit. Drittens vernachlässigt Coleman durch einen engen Blickwinkel insbesondere auf die Übereinstimmungen zwischen Kindern und Eltern (s.o.), daß Streit und Konflikt in der Familie „auch eine produktive Rolle spielen können“ (Leu 1997, S.33). Leu, der die wechselseitigen Anerkennungsverhältnisse zwischen Eltern und Kindern als soziales Kapital der Familien expliziert, verweist darauf, daß „‘wechselseitige Anerkennung’ gerade im familialen Kontext nicht ein Muster konfliktfreier Interaktion bezeichnet, sondern daß um Anerkennung bestimmter Rechte und Zuständigkeiten tagtäglich gerungen werden kann.“ (1997, S.35) Wir werden uns in Kapitel 1.5 noch eingehender mit der Bedeutung von Konflikten und Streit für die kindliche Entwicklung auseinandersetzen.

Einseitige Konzentration auf die Erwachsenen-Kind-Beziehungen. Coleman betrachtet den Sozialisationsprozeß von Kindern bzw. Jugendlichen vornehmlich aus der Perspektive der erfolgreichen (späteren) Eingliederung der Heranwachsenden in die Welt der Erwachsenen. Gewährleistet wird dieser Eingliederungsprozeß über die (sinnhaften) Kontakte mit Erwachsenen. Beziehungen zu Gleichaltrigen werden von Coleman kaum, und wenn, dann vor allem als Negativposten der kindlichen Entwicklung thematisiert (vgl. Coleman 1988, S.S111).

Die zentrale Rolle, die Erwachsene, im besonderen die Eltern, für das Aufwachsen der Kinder spielen, ist unbestritten (Maccoby & Martin 1983; Peterson und Rollins 1987). Mit der

²³ Peterson und Rollins (1987) unterscheiden drei Dimensionen der elterlichen Kontrolle: ‘Induktion’, Zwang und Liebesentzug. Während sich Zwang und Liebesentzug auf die konkreten Strafmaßnahmen der Eltern beziehen, verstehen Peterson und Rollins unter induktivem Verhalten einflußnehmendes Verhalten, „that places rational maturity demands of children, offers explanations, and makes children aware that their actions have consequences for others“ (S.474). Im Gegensatz zu Zwang und Liebesentzug treten im Zusammenhang mit induktivem Kontrollverhalten der Eltern positive Entwicklungseffekte bei den Kindern auf. Erklärungen über die Hintergründe des elterlichen Verhaltens erleichtern die Fähigkeit der Kinder „to view both the social world and themselves from the perspective of the other family members“ (‘role taking’; S.472).

(fast) ausschließlichen Betonung der generationsübergreifenden Beziehungen gerät jedoch leicht aus dem Blick, daß nicht alle Verhaltensweisen, die für die Entwicklung von Kindern von Bedeutung sind, in Beziehungen zu Erwachsenen eingeübt werden können. Die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern zeichnen sich nahezu immer durch ein asymmetrisches (Macht-) Gefälle aus, das letztlich auf der alleinigen Verantwortung der Eltern gründet. „Die Beziehungen der Kinder [...] [enthalten] dagegen die Chance zur Reziprozität und [...] [können] daher eine Qualität der Interaktion entfalten, nämlich wirkliche Kooperation, ohne die wechselseitiges Verständnis und soziale Koordination nicht entstehen [...] [können].“ (Krappmann & Oswald 1995, S.17) Auf die Rolle der Gleichaltrigen werden wir noch näher eingehen (siehe Kapitel 6.3).

Hermetik. Auch das Konzept der strukturellen wie der zeitlichen Geschlossenheit bedarf einer kritischen Betrachtung. Coleman geht davon aus, daß in vollständigen und zeitlich stabilen Familien den Kindern mehr soziales Entwicklungskapital zur Verfügung steht als in Familien, in denen das nicht der Fall ist – also beispielsweise in Scheidungs- bzw. Einelternteilfamilien²⁴. Wenn sich Coleman auch auf eine Vielzahl von Untersuchungen stützen kann, die negative Effekte einer Scheidung und des Lebens in einer Einelternteilfamilie auf die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder berichten (Bank et al. 1993; Mott, Kowaleski-Jones & Menaghan 1997), geraten durch Colemans Sichtweise drei Aspekte aus dem Blick.

Erstens, daß Kinder, die in konfliktbeladenen intakten (das heißt in strukturell geschlossenen und stabilen) Familien leben, stärkere Entwicklungsdefizite aufweisen, als Kinder in harmonischen Einelternteilfamilien (Hetherington, Cox & Cox 1979, 1982), und „that eventual escape from conflict may be one of the most positive outcomes of divorce for children.“ (Hetherington, Camara & Featherman 1983, S.217).

Zweitens kann man davon ausgehen, daß negative Einflüsse einer Scheidung auf Kinder sich im Laufe des Restrukturierungsprozesses der Restfamilie abschwächen. Hetherington, Cox und Cox (1982) berichten aus einer Längsschnittuntersuchung, daß das erste Jahr nach einer Scheidung mit besonderen Problemen für Kinder verbunden ist, im allgemeinen jedoch nach zwei Jahren auf die Scheidung zurückzuführende Verhaltensauffälligkeiten weitgehend verschwinden (S.261).

Zusammengenommen stellt dies die generelle Gültigkeit der Annahme eines *strukturellen* Mangels in (biologischen) Einelternteilfamilien in Frage zugunsten der These, daß es darauf ankommt, wie es der Restfamilie gelingt, mit der ‘nichtsdestotrotz’ schwierigen Lebenssituation umzugehen (vgl. hierzu Biller 1981; Gongla & Thompson 1987; Hanson 1986; Lange & Lüscher 1996; siehe auch Kapitel 13)²⁵.

Drittens ist aus der Sicht der systemischen Familientherapie anzufügen, daß sich hinter ‚stabilen‘ Beziehungen zwischen Eltern und Kindern dysfunktionale Beziehungsmuster verbergen können (Prinzip der Homöostase). „In dysfunctional families, the process of regulation may incorporate symptoms and maladaptive behaviors as necessary aspects that *maintain* [Hervorhebung, LS] the family system [...] such as in systems in which the generational boundaries are unclear and children are repeatedly called upon to meet the emotional, or even

²⁴ Während Coleman davon ausgeht, daß mit der Pluralisierung familialer Lebensformen, das heißt mit dem Auflösen traditioneller (Kern-) Familienstrukturen zunehmend soziales Entwicklungskapital für Kinder verloren geht, sieht Kurt Lüscher in den Tendenzen familialer Pluralisierung gerade „den Ausdruck pragmatischer und offener Interpretationen, wie unter Bedingungen der Postmoderne verlässliche Beziehungen zwischen den Generationen verstanden und gelebt werden können.“ (1995, S.13)

²⁵ Zu einer näheren Bewertung der Frage nach dem Einfluß der Familienstruktur auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen siehe Stecher (in Druck).

sexual, needs of a parent” (Cox & Paley 1997, S.250) Zeitgeschlossenheit bedeutet in diesem Fall die Verlängerung pathologischer Strukturen.

6. Sozialisationsbezogene Anmerkungen zu Colemans Konzept des sozialen Kapitals

Aufbauend auf Colemans Ansatz und der im letzten Abschnitt zusammengefaßten Kritik, werde ich im folgenden einige Aspekte des sozialen Kapitals in sozialisationstheoretischer Hinsicht näher beleuchten. Es geht dabei nicht um die Entwicklung einer Theorie des sozialen Kapitals – hierzu liegen in jüngster Zeit einige Ansätze vor wie etwa von Brown (1998), Sandefur und Laumann (1998) oder Stanton-Salazar (1997).

Es sollen lediglich einige zentrale und problematische Aspekte von Colemans Konzept im Hinblick auf die Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen präzisiert und Verbindungen zwischen Sozialkapital-Ansatz und Sozialisationsforschung aufgezeigt werden – soweit dies für die Fragestellung meiner Arbeit notwendig ist.

6.1 Funktion von sozialem Kapital: soziales Kapital als Entwicklungskapital für Kinder und Jugendliche

Einer der zentralsten und zugleich problematischsten Aspekte von sozialem Kapital verknüpft sich mit dem Begriff der Funktion. Rufen wir uns noch einmal Colemans Definition in Erinnerung: „Soziales Kapital wird über seine Funktion definiert [...] Die Funktion, die der Begriff ‚soziales Kapital‘ identifiziert, ist der Wert, den diese Aspekte der Sozialstruktur für Akteure haben, und zwar in Gestalt von Ressourcen, die von den Akteuren dazu benutzt werden können, ihre Interessen zu realisieren.“ (1995a, I, S.392, 395)

Thomas Ford Brown (1998), der sich um eine soziologisch orientierte Theorie des sozialen Kapital bemüht, hält diese Definition für eine der entscheidenden Schwachstellen in Colemans Konzept.

„To define a social phenomenon in terms of its outcomes is to confound antecedent with consequent. It is conceivable that different antecedents can lead to the same outcome, or that the same antecedent can have different outcomes under different conditions. Sorting out these possibilities demands empirical investigations. But first, antecedents and consequences need to be disentangled in the fundamental conceptualization of the problem.“ (Brown 1998, S.2²⁶)

Ähnlich kritisieren auch Portes und Landolt (1996) die Vermischung von Ursache und Wirkung im Sozialkapital-Ansatz²⁷. Wenn von sozialem Kapital nur dann gesprochen werden kann, wenn ein erfolgreicher Austausch von Ressourcen zwischen den beteiligten Individuen stattfindet, dann handelt es sich, so die Autoren, um eine *zirkuläre* Definition.

„For social capital to mean something, the *ability* to command resources through social networks must be separate from the level or the quality of such resources. When social capital and the benefits derived from it are confused, the term merely says that the successful succeed.“ (Portes & Landolt 1996, S.2)

²⁶ Bei Literaturquellen aus dem Internet sind die Seitenzahlen kursiv gesetzt. Sie beziehen sich auf den von mir angefertigten Papierausdruck. Standardisierte Seitenumbrüche fehlen bei Quellen aus dem Internet in der Regel.

²⁷ Dabei beziehen sich Portes und Landolt (1996) weniger auf den ursprünglichen Ansatz Colemans als auf dessen Erweiterung durch Robert D. Putnam. Ihre Kritik hat aber auch in unserem Zusammenhang Bestand.

Die Tatsache, daß ein Student – so veranschaulichen Portes und Landolt ihre Kritik beispielhaft – während des Studiums von seinen Eltern nicht finanziell unterstützt wird, muß nicht in einer schlechten Beziehung zwischen dem Studenten und seinen Eltern – also in einem Mangel an sozialem Kapital – begründet liegen, sondern kann auch darauf zurückzuführen sein, daß die Eltern nicht über die notwendigen finanziellen Ressourcen verfügen. Der tatsächliche Austausch von Ressourcen kann somit nicht als Kriterium für das soziale Kapital einer Beziehung gelten.

Neben der Gefahr der Zirkularität, so Brown (1998) weiter, führt der definatorische Rückgriff auf die *Wirkung* von sozialem Kapital nicht selten zu der irreführenden Annahme, „that social capital always leads to ‚productive‘ outcomes.“ (Brown 1998, S.2) Portes und Landolt (1996), auf deren Arbeit Brown sich in diesem Zusammenhang bezieht, weisen auf einige mögliche ‚Schattenseiten‘ von sozialem Kapital hin (vgl. auch Portes 1998).

(1) *‘Conspiracies against the public’*²⁸. Hiermit heben Portes und Landolt (1996) hervor, daß dieselben engen Beziehungen, die den Mitgliedern einer Gruppe zugute kommen, gleichzeitig dazu dienen können, andere aus der Gruppe – und damit von den (Macht-) Ressourcen der Gruppe – auszuschließen. Ein Beispiel, das sehr eindringlich auf diesen Aspekt des Ausschlusses (siehe die Kapitel 5 und 6.2) hinweist, beschreiben Elias und Scotson in ihrem Buch *‘Etablierte und Außenseiter’* (1993). In *‘Winston Prava’*, einer kleinen englischen Vorortgemeinde, gibt es zwei Wohnbezirke, die sich nur dadurch voneinander unterscheiden, daß in dem einen die seit mehreren Generationen alteingesessenen Gemeindeglieder wohnen, in dem anderen die *‘Neuankömmlinge’*. Den Alteingewohnten gelingt es dauerhaft, die zentralen Machtpositionen in den lokalen Einrichtungen (Stadtrat, Kirchengemeinde und Vereine) zu besetzen und die Personen aus dem anderen Ortsteil von diesen Positionen fernzuhalten. Dabei beruht die Machtüberlegenheit der Etablierten „auf dem starken Zusammenhalt zwischen Familien, die einander seit zwei oder drei Generationen kannten – im Gegensatz zu den Zuwanderern, die nicht nur für die Alteingesessenen, sondern auch füreinander Fremde waren.“ (Elias & Scotson 1993, S.11) Im Kern beruht diese Etablierten-Außenseiter-Figuration, so Elias und Scotson, auf der starken Kohäsion und Integration innerhalb der Gruppe der Etablierten – also auf dem sozialen Kapital dieser Gruppe. Verstärkt wird dieser Prozeß durch den systematischen *Ausschluß* der Gruppe der Zugezogenen. „Ausschluß und Stigmatisierung der Außenseiter waren per se mächtige Waffen, mit deren Hilfe die Etabliertengruppe ihre Identität behauptete, ihren Vorrang sicherte und die anderen an ihren Platz bannte.“ (Elias & Scotson 1993, S.12; vgl. Bourdieu 1983, S.193). An späterer Stelle werde ich auf den Aspekt des Ausschlusses bzw. der sozialen Isolation und dessen Bedeutung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zurückkommen (siehe Russel & Elder 1997).

(2) *‘Einschränkung der persönlichen Freiheit’*. Wie die Mitgliedschaft in einer Gruppe einerseits die Verfügung über erweiterte soziale, kulturelle und ökonomische Ressourcen bedeutet, schränkt sie auf der anderen Seite persönliche Freiheiten und Möglichkeiten zur individuellen Entfaltung ein. *Konformität* mit den Normen und Zielen der Gruppe ist eine wesentliche Voraussetzung für die Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder Gemeinschaft (vgl. Coleman 1995a, I, S.333f.). Portes und Landolt verdeutlichen dies am Beispiel des Chinesenviertels (Chinatown) von San Francisco. Die enge Gemeinschaft der chinesischen Familien in diesem Stadtviertel bietet auf der einen Seite einen wirksamen Schutz gegen Diskriminierungen von außen. Des weiteren eröffnet sie Wege zu erfolgreichen Geschäfts- und Berufskarrieren für die jüngere Generation. Portes und Landolt zitieren daneben jedoch eine Untersuchung, die auf die gleichzeitige intensive *Kontrolle* hinweist, der die Bewohner dieses Stadtviertels von seiten der Clans und einzelner einflußreicher Familien unterliegen. „What put teeth in the clan’s demand for conformity was their control of business opportunities and their

²⁸ Diesen Begriff übernehmen Portes und Landolt (1996) von Adam Smith. Mit ‚public‘ sind dabei zusammenfassend all die Individuen gemeint, die von den Vorteilen der Gruppenmitgliedschaft ausgeschlossen sind (S.3).

ready willingness to ostracize anyone who violated the norms.“ (Portes & Landolt 1996, S.3) In der angesprochenen Studie drückt dies ein Bewohner des Viertels so aus: „[...] any young person who wants to make some changes, they call him a communist right away. He’s redcapped right away. They use all kinds of tricks to run him out.“ (Ebd.)

(3) *‘Downward leveling pressure’*. Mit dem dritten Aspekt streichen Portes und Landolt heraus, daß auch deviante Gruppierungen soziale Netzwerke darstellen, die – auf der Basis normkonformen Verhaltens in der Gruppe – den Mitgliedern den Zugang zu bestimmten Ressourcen ermöglichen. „The same kinds of ties that sometimes yield public goods also produce ‚public bads‘: mafia families, prostitution rings, and youth gangs, to cite a few.“ (Portes & Landolt 1996, S.3) Unter Lebensbedingungen wie sie in amerikanischen Ghettos herrschen, ist die Mitgliedschaft in einer Jugendbande oft der einzige Weg, so Portes und Landolt, persönliche Anerkennung zu erreichen und sich bestimmte materielle Dinge zu verschaffen. Auf lange Sicht jedoch verhindert der (Konformitäts-) Druck der Gruppe – mit deren Mitgliedern die Jugendlichen Freundschaft, eine gemeinsame Herkunft und Vergangenheit verbinden –, daß sich einzelne vom ‚Sog der Straße‘ befreien und sich den Normen und Werten der übrigen Gesellschaft anpassen. „Here, social capital creates downward-leveling pressures in opposition to attempted entry into mainstream. The product of a long history of discrimination, these pressures ironically perpetuate the very conditions that the group decry. In these instances, social capital does not increase human capital but prevents acquiring it.“ (Portes & Landolt 1996, S.4)

Colemans funktionsbezogene Definition von sozialem Kapital bereitete, so Portes (1998, S.5), den Boden für eine große Zahl von empirischen und theoretischen Arbeiten mit sehr unterschiedlichen sich zum Teil widersprechenden Auffassungen darüber, was unter sozialem Kapital zu verstehen ist. Auf allgemeinsten Ebene lassen sich dabei drei Hauptströmungen unterschiedlicher Anwendungen des Sozialkapital-Ansatzes – das heißt drei Perspektiven auf die Funktion von sozialem Kapital – erkennen.

Die erste, *subjektbezogene* Sichtweise (soziales Kapital als privates Gut), betont den Aspekt der Interessendurchsetzung mittels sozialer Beziehungen für den einzelnen. „At this level, we are considering an individual ego’s potential to mobilize resources through the social network in which the ego is embedded. Here, our focus is on individual nodal outcomes, but considered within the context of a particular social structure.“ Brown, von dem dieses Zitat stammt (1998, S.1), bezeichnet diese Perspektive als „embedded ego perspective“ bzw. als Mikroebene der Sozialkapital-Analyse.

Beispiel hierfür ist etwa die Studie von Hartl et al. (1997). Die Autoren folgen der Frage, inwieweit sich soziale Kontakte und Beziehungen als hilfreich bei der Erlangung eines Arbeitsplatzes erweisen. So zeigt sich, daß soziales Kapital zwar nur einen geringen Einfluß auf die tatsächliche Einstellung, das heißt auf den Erfolg des Vorstellungsgespräches ausübt, sehr wohl aber die Wahrscheinlichkeit deutlich erhöht, überhaupt zu einem solchen Gespräch eingeladen zu werden. Aus einer ähnlichen Perspektive analysieren Podolny und Barons (1997) den Einfluß von sozialen Beziehungen (am Arbeitsplatz) auf die Karrieremobilität (vgl. ähnlich Flap & De Graaf 1986). Auch die bereits zitierten Arbeiten von Loury (1977; 1987; vgl. Putnam in Lichter et al. 1997, S.17f.) und Bourdieu (1983; siehe Kapitel 8) lassen sich in diese Kategorie einordnen.

Im Zentrum dieser Untersuchungen steht die Frage, wie der einzelne seine persönlichen Verbindungen und Kontakte zu seinem Vorteil nutzen kann.

Die zweite Hauptströmung ist eine system- bzw. gemeinschaftsbezogene. Die Diskussion konzentriert sich hier auf den Aspekt von sozialem Kapital als öffentlichem Gut: „whether social systems have lots of sc [social capital, LS] floating around in them“ (Wellman in Lich-

ter et al. 1997, S.19). Dahinter steht die Vorstellung, daß Gemeinschaftswerte wie Vertrauen und gegenseitige Hilfe die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedern einer Gemeinde erhöht und sich daraus positive Effekte zum einen für den einzelnen (z.B. soziale Unterstützung) als auch für die Gemeinde als ganzes (z.B. größere Attraktivität als Wohngemeinde, geringe Delinquenzbelastung) ergeben. Dieser Aspekt von sozialem Kapital bezieht sich auf „features of social organization, such as networks, norms, and trust, that facilitate coordination and cooperation for mutual [Hervorhebung, LS] benefit.“ (Putnam 1993, S.1)²⁹ („community social capital“³⁰).

Der systembezogene Aspekt von sozialem Kapital wird vor allem im Zusammenhang mit dem Niedergang der amerikanischen ‚communities‘ diskutiert. Sein Ursprung reicht zurück auf die Arbeiten von Jane Jacobs (1970) und E. Schlicht (1984) und wird gegenwärtig von Robert Putnam (1993) an prominenter Stelle vertreten. Auch Coleman hat sich eingehend mit diesem Aspekt beschäftigt (1995a, I, S.409ff.). Unter erweiterter gesellschaftspolitischer Fragestellung geht Streeck (1999) in Deutschland unter dem Stichwort ‚Interessenverbände als soziales Kapital‘ der Frage vom Nutzen und der Nutzung des Korporatismus im Rahmen gesellschaftlich-demokratischer Interessenregulierung nach. Um hier einige Beispiele zu nennen.

Eine dritte Perspektive auf soziales Kapital eröffnet Coleman mit der Frage, wie soziales Kapital entsteht, das für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von Bedeutung ist. Als Quelle für soziales Kapital benennt Coleman vor allem die Beziehungen der Heranwachsenden zu ihren Eltern. Zur Bestimmung dessen, was in diesem Zusammenhang unter sozialem Kapital zu verstehen ist, ersetzt Coleman den subjektbezogenen Referenzrahmen des individuellen (Eigen-) Nutzens bzw. den systembezogenen des Gemeinwohls durch den Begriff der kindlichen Entwicklung – ‚the child’s growing up‘ (1995b, S.370). Soziales Kapital wird unter dieser Perspektive zum Entwicklungskapital³¹.

Diesem Perspektivenwechsel liegt unausgesprochen die (*normative*) Annahme zugrunde, daß sich die Entwicklung von Kindern hinsichtlich ihres Gelingens bzw. Mißlingens definie-

29 In diesem Fall besteht zwischen beiden – der subjekt- und der systembezogenen – eine komplementäre Bindung: „The community as a whole will benefit by the cooperation of all its parts, while the individual will find in his associations the advantages of the help, the sympathy, and the fellowship of his neighbors.“ (Hanifan 1920, S.78f.; zitiert nach Lichter et al. 1997) Wie die Ausführungen zu möglichen negativen Effekten von sozialem Kapital weiter oben zeigen, kann aber auch zwischen der subjektbezogenen und der systembezogenen ein konträres Verhältnis bestehen.

30 Bullen und Onyx (1998, S.6), die einen Fragebogen zur Erhebung des sozialen Kapitals in Gemeinden ausgearbeitet und erprobt haben, benennen beispielsweise acht Dimensionen dieser Art von sozialem Kapital: „Participation in local community“; „Proactivity in a social context“; „Feelings of Trust and Safety“; „Neighborhood Connections“; „Family and Friends Connections“; „Tolerance of Diversity“; „Value of Life“; „Work Connections“.

31 Man könnte einwenden, daß auch Kinder und Jugendliche Nutzen aus einer gelungenen Entwicklung ziehen und somit die Entwicklungsperspektive dem subjektorientierten Ansatz zuzuordnen ist. Eine gelungene Entwicklung beinhaltet aber beispielsweise auch, daß Eltern bestimmte langfristige Erziehungsziele gegen die kurzfristigen Interessen (den kurzfristigen Nutzen) ihrer Kinder durchsetzen.

Auf der anderen Seite ist unter einem gelungenen Sozialisationsprozeß auch die Entwicklung von Autonomie und Kritikfähigkeit (Leu 1996), die Ablehnung blinden Gehorsams und Unterordnung zu verstehen – Eigenschaften, die durchaus nicht in jedem Fall mit dem (Gemein-) Wohl einer Gruppe oder Gemeinschaft in Einklang stehen müssen.

In diesem Sinne ist es gerechtfertigt, bei der Entwicklungsperspektive von einem eigenständigen Funktionsbegriff bzw. Referenzrahmen zu sprechen.

ren läßt. Eine Annahme, die Colemans Konzept starker Kritik ausgesetzt hat (siehe Kapitel 5.5).

Coleman ist nun m.E. weder dieser Perspektivenwechsel noch die Annahme einer gelungenen Entwicklung anzulasten, als vielmehr die Tatsache, daß er sich im Rahmen seiner Arbeiten zum sozialen Kapital nicht explizit auf diese Fragestellung einläßt. (Ein Vorwurf, dem man im übrigen vielen Arbeiten machen muß, die mit Colemans Ansatz arbeiten.) Für Coleman stand zumeist der schulische Erfolg im Mittelpunkt der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen³². Die „Beschränkung auf den Schulerfolg als wichtigstes, wenn nicht einziges Produkt des ‚sozialen Kapitals‘“ ist jedoch, so formuliert Hans-Rudolf Leu seine Kritik, „zu eng, um dem Beziehungsaspekt und seiner Bedeutung“ für die Entwicklung von Kindern gerecht zu werden (Leu 1997, S.33).

Eine erschöpfende Diskussion zur Frage, was unter einer gelungenen Sozialisation zu verstehen ist, kann an dieser Stelle nicht angeboten werden. Zwei kurze Literaturbeispiele sollen jedoch zeigen, daß (Teil-) Antworten auf die Frage nach einer gelungenen Entwicklung durchaus gegeben werden können. Die von mir getroffene Entscheidung zugunsten des Schulhabitus, der Delinquenz und depressiver Verstimmungen als Indikatoren für die (gelingende) kindliche Entwicklung läßt sich auf der Basis beider Ansätze über das in den Kapiteln 2.1 und 2.2 Gesagte hinaus näher begründen³³.

Erik H. Erikson (1989) unterscheidet in seiner epigenetischen Persönlichkeitstheorie, die er in ‚Identität und Lebenszyklus‘ entwirft, fünf Entwicklungsstadien, die das Kind auf dem Weg zum Erwachsenen zu durchlaufen hat³⁴. In jedem dieser Stadien steht ein spezifisches ‚Entwicklungsthema‘ (wie etwa die Entwicklung des Urvertrauens oder der Aufbau der Ich-Identität) im Vordergrund, das vom Kind bearbeitet werden muß und dessen – gelungene wie mißlungene – Lösung dauerhaft die Persönlichkeit des Kindes bzw. später des Heranwachsenden und Erwachsenen prägt. In der folgenden Übersicht 6.1 habe ich die fünf Stadien nach ihrem jeweils positiven wie negativen Ausgang aufgeführt.

32 Wie es sich an seiner Wissenschaftsbiographie ablesen läßt.

33 Das heißt unabhängig davon, welche Rolle diese Indikatoren für den Schulerfolg, der in meiner Arbeit als erweiterter Referenzrahmen für eine gelingende Entwicklung fungiert, spielen.

34 Weitere drei Stadien sind im Erwachsenenalter zu durchlaufen: ‚Intimität und Distanzierung vs. Selbstbezogenheit‘, ‚Generativität vs. Stagnierung‘ und ‚Integrität vs. Verzweigung und Ekel‘ (siehe Erikson 1989, S.114-120).

Übersicht 6.1: Entwicklungsstadien in Kindheit und Jugend nach Erikson (1989, S.55-114)

Stadium	Lebensphase	'Entwicklungsthema'	gelungene Bearbeitung	mißlungene Bearbeitung
I	etwa 1. Lebensjahr	'Ich bin, was man mir gibt'	Ur-Vertrauen	Ur-Mißtrauen
II	etwa 2. und 3. Lebensjahr	'Ich bin, was ich will'	Autonomie	Scham; Zweifel
III	etwa 4. und 5. Lebensjahr	'Ich bin, was ich mir zu werden vorstellen kann'	Initiative	Schuldgefühle
IV	6. Lebensjahr bis zum Beginn der Jugendzeit	'Ich bin, was ich lerne'	Werksinn	Minderwertigkeitsgefühl
V	Jugendphase	innere Einheit und Kontinuität	Identität	Identitätsdiffusion

Obwohl die einzelnen Entwicklungsthemen, so Erikson, im Grundplan der Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit vorgegeben sind, sind die Lösungen nur in wechselseitigen Interaktionen mit anderen, vornehmlich den Eltern (bzw. der Mutter) zu finden. Von einer gesunden Persönlichkeit bzw. gelungenen Sozialisation des Kindes und Jugendlichen spricht Erikson dann, wenn alle fünf Stadien zu einer positiven Lösung führen.

Legen wir Eriksons Theorie zugrunde, lassen sich damit als soziales Entwicklungskapital jene Arten von Beziehungen zwischen Eltern und Kindern definieren, die es dem Kind ermöglichen,

- ein „Gefühl des Sich-Verlassen-Dürfens“ (Ur-Vertrauen; S.62) zu entwickeln,
- einen autonomen eigenen Willen (Autonomie) und ein Gefühl dafür aufzubauen, „was für eine Art von Person es werden will“ (Initiative und Identifikation; S.87),
- zu erfahren, daß es zu etwas nützlich ist und etwas leisten kann (Werksinn),
- und schließlich die verschiedenen Facetten seiner Persönlichkeit zu einer „innere[n] Einheitlichkeit und Kontinuität“ zu verbinden (Identität; S.107).

Ein leistungsbezogener Schulhabitus, der sich in hoher Schul- und Lernfreude und ausgeprägten schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen niederschlägt, läßt sich im Sinne von Erikson als Indikator für die (gelungene) Entwicklung des Werksinns – ‚Ich bin, was ich lerne‘ – interpretieren.

Hurrelmann spricht dann von einem optimalen Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung, wenn es dem Individuum gelingt, in jeder Situation „ein Arrangement mit den Bedingungen der äußeren Realität“ zu erreichen, „das im Einklang mit den persönlichen Bedürfnissen und Interessen“ steht (1990, S.159). Voraussetzung hierfür sind spezifische Handlungskompetenzen, die sich im Verlauf der Sozialisation entwickeln und die ein angemessenes Reagieren auf die äußeren Gegebenheiten erlauben. Sozialisation mißlingt dort, wo es zu Diskrepanzen „zwischen individuellen Handlungskompetenzen und situativen Handlungsanforderungen“ (1990, S.186) kommt – wie sich dies z.B. in abweichendem und delinquenten Verhalten oder depressiven Symptomen und körperlichen Beschwerden zeigen kann (vgl. ebd, S.178ff.; vgl. Fend 1997),

Weitere Hinweise, was unter einer gelungenen Sozialisation zu verstehen ist, erhält der Leser etwa bei Rogers (1959) oder bei Fend (1990, S. 272f.).

Grundsätzlich bleibt festzuhalten, daß die Anwendung des Sozialkapital-Ansatzes auf die Entwicklungsbedingungen (soziales Kapital von Entwicklungskapital) von Kindern ein Bild gelungener Sozialisation voraussetzt. Nur auf einer solchen Folie läßt sich die Produktivkraft, die mit dem Begriff des sozialen Kapitals einhergeht, bestimmen.

6.2 Weitere Merkmale von sozialem Entwicklungskapital

In Kapitel 5 haben wir bei der Beschreibung von Colemans Ansatz bereits kurz zwei Aspekte von sozialem Kapital kennengelernt: den Begriff des Ausschlusses und den Begriff der Investition. Beide Aspekte spielen eine wichtige Rolle für das soziale Entwicklungskapital, das Kindern und Jugendlichen zur Verfügung steht. Sie sollen im folgenden deshalb näher beleuchtet werden.

Ausschluß und soziale Isolation

Soziales Kapital beruht auf der Zugehörigkeit zu Gruppen (vgl. Bourdieu 1983, S.190). Fehlt den Kindern der Zugang zu Gruppen und sozialen Netzen – beispielsweise Gleichaltriger – gehen ihnen damit auch Ressourcen verloren, die für ihre Entwicklung eine wichtige Rolle spielen können. Der Ausschlußaspekt von sozialem Kapital verweist damit nachdrücklich auf die Folgen sozialer Isolation.

Krappmann und Oswald arbeiten in ihrer Studie zu Interaktionen und Sozialbeziehungen zwischen Schulkindern deutlich heraus, was es bedeutet, die Anerkennung der Klasse zu finden und was es bedeutet, zu den Isolierten und Außenseitern zu gehören. „Der wohlgelittene Schüler ohne auffälliges Stigma [...] kann sich manches leisten, ohne daß sich die ganze Klasse gegen ihn mobilisiert oder es gar zum Ostrazismus kommt. Beim Stigmatisierten dagegen kann leicht ein Eskalationsprozeß in Gang kommen, indem auch harmlose, alltägliche Vorkommnisse immer wieder gegen ihn gewendet werden.“ (1995, S.182) Durch die Ausgrenzung aus solchen Interaktionszusammenhängen³⁵ geht diesen Kindern die Möglichkeit verloren, in der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen zentrale Kompetenzen des Aushandelns, Argumentierens und der Kooperation zu entwickeln (siehe Kapitel 6.3). Neben dem Ausschluß aus Gruppen und Cliques von Gleichaltrigen drückt sich eine schwerwiegende Form der sozialen Isolation im Kindes- und Jugendalter im Fehlen von guten bzw. wirklichen Freunden/innen aus (Fend 1998, S.45f.). Neben ihrer spezifischen sozialisatorischen Funktion (Krappmann & Oswald 1995, S.98ff.) sind sie eine wichtige Quelle für soziale Unterstützung. Kolip (1994, S.21) spricht davon, daß der „Mangel an Freundschaften [...] im Jugendalter mit psychischen, somatischen und emotionalen Problemen einhergehen“ kann. Die Aspekte Ausschluß und soziale Isolation spielen auch in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen rassischer Minoritäten eine wichtige Rolle, wie dies beispielsweise Stanton-Salazar (1997) herausarbeitet. Russel und Elder (1997) zeigen, daß den Kindern auch dann soziales Entwicklungskapital verloren geht, wenn die *Eltern* nicht in soziale Netzwerke (wie zum Beispiel die Gemeinde) eingebunden, das heißt sozial isoliert, sind.

³⁵ Krappmann und Oswald (1995) unterscheiden drei soziale Formationen der Beziehungen zwischen Gleichaltrigen: Gruppen, Geflechte und Interaktionsfelder. *Gruppen* sind durch ein ‘Wir-Gefühl’ und klare Grenzen identifiziert; *Geflechte* beruhen auf weniger ausgeprägtem Gruppencharakter, sie haben „einen beschreibbaren Kreis von Zugehörigen, unter denen aber aktuelle Freundschaften wechseln“ (S.80), dies verhindert die Ausbildung einer dauerhaften internen Struktur; *Interaktionsfelder* stellen die loseste Gesellungsform dar, sie bestehen aus Kindern, „die untereinander häufig interagieren, aber keine engeren Beziehungen untereinander ausbilden.“ (S.80). Diese drei Formationen bieten den Kindern differentielle Lernchancen (vgl. S.83).

Selbstbindungs- bzw. Investitionsbindungseffekt

Auf einen interessanten Aspekt von sozialem Kapital machen Sampson und Laub (1993) aufmerksam. In ihrer Studie ‚Crime in the Making‘, die ich in Kapitel 7 eingehender vorstellen werde, überprüfen Sampson und Laub die These, „that informal social capital in adulthood explains changes in criminal behavior over the life span, regardless of prior individual differences in criminal propensity. In our view, childhood pathways to crime and conformity over the life course are significantly influenced by adult social bonds.“ (1993, S.243) Erwachsene mit festen sozialen Bindungen verfügen, so die Autoren, in zweifacher Hinsicht über Ressourcen, die dazu beitragen können, eine (weitere) kriminelle bzw. delinquente Karriere zu vermeiden. Erstens aufgrund erweiterter sozialer und psychologischer Ressourcen der Lebensbewältigung, die sich unmittelbar aus engen reziproken Unterstützungs- und Vertrauensverhältnissen mit anderen Personen ergeben und zweitens aufgrund der Tatsache, that „social capital is a central factor in facilitating effective ties that *bind* [Hervorhebung, LS] a person to societal institutions. [...] we believe that adults, regardless of delinquent background, will be inhibited from committing crime to the extent that they have social capital *invested* [Hervorhebung, LS] in their work and family lives“ (1993, S.140f.). Das heißt, feste soziale Bindungen verringern den Raum möglicher (devianter) Handlungsoptionen. Die Bindung des einzelnen an die gemeinsame Beziehungsgeschichte kommt dabei einer Investition gleich; Verhaltensweisen, die der Partner mißbilligt, setzen diese Investitionen aufs Spiel. Die Konsequenzen des eigenen Handelns werden damit nicht nur auf das Selbst, sondern auch auf das Selbst des anderen bezogen (vgl. Coleman 1978, S.81).

Auch Nauck und Bertram (1995) weisen darauf hin, daß Investitionen in soziale Beziehungen einen ‚eigenständigen Wert‘, das heißt einen spezifischen Aspekt von sozialem Kapital darstellen. „Wenn Partner einen Großteil ihrer Emotionen, Gefühle und Vorstellungen in einen anderen Partner investiert haben, und dies eine wechselseitige Investition ist, dann wird eine solche Beziehung“ (S.97) auch unter widrigen Umständen stabil bleiben. Dies gilt auch für die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, die in diesem Sinne für ein besonders enges Geflecht wechselseitiger Investitionen stehen.

6.3 Beziehungsebenen und -felder

In Kapitel 5.5 haben wir die einseitige Sicht Colemans auf die Beziehungen der Kinder/Jugendlichen zu Erwachsenen – vornehmlich zu ihren Eltern – als soziales Entwicklungskapital kritisiert. In den folgenden Abschnitten will ich zum einen zeigen, daß diese Beschränkung keineswegs konstitutiv für das Konzept des sozialen Entwicklungskapitals ist und er sich durchaus in Richtung der Beziehungen der Kinder zu Gleichaltrigen erweitern läßt (Generationenbezug von sozialem Kapital). Zum anderen geht es darum, das Feld der sozialen Beziehungen von Kindern und Jugendlichen näher zu strukturieren: nicht alle Beziehungen enthalten gleichermaßen soziales Kapital für die kindliche Entwicklung. Unterschiede treten hier vor allem zwischen Beziehungen innerhalb und außerhalb der Familie zutage. Dies hat wiederum weitreichende Konsequenzen für das Aufwachsen von Kindern.

Generationenbezug

Während der Einfluß von Erwachsenen – vor allem der der Eltern – auf die Entwicklung der Kinder unbestritten ist (Geulen 1995; Stolz 1987), legen zahlreiche Forschungsergebnisse nahe, auch die Beziehungen zu Gleichaltrigen – entgegen Colemans (1988) ursprünglicher

Auffassung, die Welt der Gleichaltrigen als Gefährdungspotential gelingender Sozialisation zu betrachten (siehe Kapitel 5.5) –, als eine weitere Quelle sozialen Entwicklungskapitals zu sehen³⁶.

Youniss, in der Tradition Piagets und Sullivans stehend, zeigt in seinen Arbeiten, „that [...] it is the relationship with peers (and only this relationship) that permits the occurrence of status-symmetrical exchange processes. These processes [...] are thought to introduce children to new forms of interpersonal relationships – relationships that are qualitatively different from relationships with adults“ (Youniss, in Maccoby & Martin 1983, S.85). „In den Interaktionen der Kinder untereinander, anders als im Verhältnis zu Erwachsenen, verfügt nicht eine Seite über ein dauerhaftes, nicht einholbares Übergewicht an Können, Erfahrungen und Ressourcen.“ (Krappmann 1996, S.101) In dieser Situation, die den Gleichaltrigen spezifische Kompetenzen im Umgang miteinander abfordert, ko-konstruieren (Youniss) Kinder und Jugendliche ihre soziale Welt in gegenseitigen Aushandlungsprozessen. Innerhalb dieser Aushandlungsprozesse, die Krappmann und Oswald als einen zentralen Faktor der Sozialisation in der Kinderwelt betrachten, entwickeln Kinder spezifische Fähigkeiten, beispielsweise zu kooperieren, aber auch zu widersprechen, zu argumentieren und andere zu überzeugen (1995, S.19, 88f.). Eine weitere Studie Lothar Krappmanns (1993) weist darüber hinaus auf die Bedeutung der Interaktionen zwischen Gleichaltrigen für die Entwicklung des Selbst (siehe hierzu auch Fend 1994, S.201f.) und der interpersonalen Moral des Kindes hin.

Die Gleichaltrigengruppe sozialisiert ihre Mitglieder und übernimmt gleichzeitig, so Schneider und Younger, auch eine *kompensatorische* Funktion. If „an adolescent does not find interaction with parents rewarding [...] the adolescent would be unlikely to seek to enhance that relationship. Such an adolescent would then seek to establish relationships with compensating sources of gratification, especially peers.“ (Schneider & Younger 1996, S.97; siehe ebenso Fend 1998, S.342). In vergleichbarer Weise spricht Machwirth von der *Schutz- und Ausgleichsfunktion* altershomogener Gruppen. Jugendliche sind ständig gezwungen in von Erwachsenen vordefinierten Kontexten zu agieren. Die damit verbundenen Zumutungen der Erwachsenenwelt führen „zwangsläufig zur Suche nach Verhaltenssicherheit gewährenden Formen der Beziehungen und des Zusammenlebens [...] Die Jugendlichen finden in der Orientierung an den Individuen und Gruppen der Gleichaltrigen Rückhalt gegenüber dem Druck der Erwachsenenwelt, ihre Opposition dieser gegenüber wird hier gestützt.“ (Machwirth 1979, S.277). Von besonderer Bedeutung als ‚Sozialisationsagent‘ und als Quelle sozialer Unterstützung sind die Freunde bzw. Freundinnen der Jugendlichen (vgl. Kolip 1993, 1994) und – unter Umständen – auch Geschwister (Bryant 1992; Buhrmester 1992; Jenkins 1992; Zukow 1989)

Entgegen Colemans Überlegungen (1988, S111) bauen Gleichaltrigengruppen nicht zwangsläufig einen normativen Gegenpol zur Welt der Erwachsenen auf. Zwar kann normabweichendes Verhalten wie etwa kriminelles Verhalten durch Gleichaltrige gefördert werden (siehe Sampson & Laub 1993, Kapitel 5). In der Zusammenschau einschlägiger (amerikanischer) Literatur kommt Youniss jedoch zu dem Ergebnis, „daß Gleichaltrigenbeziehungen eher als Verlängerungen der Elternbeziehungen denn als Gegenkräfte anzusehen sind, die die Jugendlichen völlig anderen kulturellen Werten aussetzen.“ (1994, S.136) Auch Baacke weist darauf hin, daß Konflikte eher zwischen der Schule und den Gleichaltrigengruppen auftreten als zwischen den Gleichaltrigen und dem Elternhaus. Die „Erwartungen von Elternhaus und Peers [sind] weitgehend konform. Eltern unterstützen sogar insgeheim oder offen die in den Peer-Groups vertretenen Werte“ – den sportlichen Ehrgeiz oder die gute Kameradschaft in der Gruppe u.ä. (Baacke 1993, S.14; vgl. ähnlich Naudascher 1977).

³⁶ Auch Dohle und Wessel (1997), die Colemans Sozialkapital-Ansatz auf das Schulwahlverhalten und den Schulerfolg von Kindern adaptieren (siehe Kapitel 7), nehmen eine solche Erweiterung vor.

Fend (1998) kommt zu dem Schluß, daß sich der Einfluß der Eltern und der der Gleichaltrigen auf die Entwicklung Jugendlicher am besten mit Hilfe eines *additiven* Modells³⁷ beschreiben läßt. Es ist davon auszugehen, daß gute „Beziehungen im Elternhaus [...] unabhängig von der Integration ihrer Kinder in den Altersgruppen [sind]. Die Qualität des Elternhauses [hat] [...] keinen Einfluß auf die Anerkennung in Freundschaftsbeziehungen.“ (S.342) Ein additives Modell stützt die Auffassung (wie oben anhand der Arbeiten von Youniss und Krappmann bereits beschrieben), daß Beziehungen zu Gleichaltrigen eine eigene, nicht von den Eltern ersetzbare Sozialisationsfunktion erfüllen.

Einige Gründe, die für eine Einbeziehung der Gleichaltrigen in den Sozialkapital-Ansatz sprechen, sind genannt. Zwei darüber hinaus gehende Gedanken möchte ich kurz aufgreifen.

Während Coleman unterschiedslos einmal von Eltern, ein anderes Mal allgemein von Erwachsenen als Sozialisationsagenten spricht, weist Stolz (1987) auf eine in unserem Zusammenhang wichtige Differenzierung hin. Neben den Eltern spielen im Leben von Kindern und Jugendlichen eine Reihe weiterer Erwachsener eine Rolle – Verwandte, Nachbarn, der Trainer im Verein etc. –, mit denen Jugendliche in Beziehung treten. Diese Beziehungen sind einerseits durch den Entwicklungsvorsprung des Erwachsenen gekennzeichnet (Palacios, González & Moreno 1992), andererseits aber ist der „freiwillige Umgang mit Erwachsenen in einer Beziehung, die auch von seiten des Jugendlichen, wie gegenüber Peers, jederzeit gelöst werden kann [...] – im Vergleich zu der mit Eltern und Lehrern – durch vermehrte Symmetrie gekennzeichnet.“ (Stolz 1987, S.160) Diese Beziehungen ähneln also eher denen mit Gleichaltrigen. Die empirischen Forschungsergebnisse, die Stolz berichtet, legen nahe, daß Beziehungen zu Erwachsenen, die nicht Eltern (oder Lehrer) sind, vor allem für die moralische Entwicklung von Kindern bedeutsam sind.

Auch in bezug auf Gleichaltrige ist eine Differenzierung sinnvoll. In der Literatur treten zumindest zwei Gruppen von Gleichaltrigen hervor, die in besonderem Maße Anteil an der kindlichen Entwicklung haben. Zum einen die Freunde der Kinder bzw. Jugendlichen und zum anderen ihre Geschwister (Sroufe et al. 1996, S.478f.).

Krappmann (1993) streicht heraus, daß Freunde eine wichtige Funktion für die Herausbildung des kindlichen Selbst und einer interpersonellen Moral haben. In großem Ausmaß profitieren Kinder von Auseinandersetzungen und Konflikten mit ihren Freunden. Die förderlichen Aspekte von Freundschaftsbeziehungen, anhand derer sie sich von anderen Beziehungen unterscheiden, liegen darin, „daß befreundete Kinder einander Erklärungen schulden, wenn das Selbst eines der Beteiligten gefährdet wird, daß sie ein umstrittenes Thema immer wieder aufgreifen können, bis sie mit der Lösung zufrieden sind, daß sie über den augenblicklichen Streitfall hinausschauen und Folgen für ihre Beziehung bedenken müssen und daher angeregt werden, Begründungen zu erarbeiten und Regeln und Standards zu entwickeln, die in einer geteilten Moral gründen.“ (S.358f.) Weitere Hinweise für die Bedeutung von Freundschaften im Rahmen der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen finden sich beispielsweise bei Kolip (1993, 1994), Krappmann und Oswald (1995) und Youniss und Smollar (1985).

Coleman folgert aus seinen empirischen Arbeiten zum sozialen Kapital (siehe Kapitel 7), daß mit der Geschwisterzahl eine Einschränkung der Entwicklungsmöglichkeiten des einzel-

³⁷ Andere Modell etwa sind das Kompensationsmodell – ein gutes Verhältnis zu den Eltern *ersetzt* mangelnde Freundschaften und umgekehrt – oder das Synergiemodell – positive Beziehungen zu den Eltern und zu den Freunden *verstärken sich gegenseitig* (siehe Fend 1998, S.341f.)

nen Kindes einhergeht. Dies allerdings nicht deshalb, weil die Beziehungen zwischen den Geschwistern eine normative Gegenwelt zu der der Erwachsenen darstellen – wie die Beziehungen zu Gleichaltrigen außerhalb der Familie (s.o.) –, sondern aufgrund der Tatsache, daß mit zunehmender Zahl von Kindern im Haushalt sich die Ressourcen ‚verdünnen‘, die seitens der Eltern für jedes einzelne der Kinder zu Verfügung stehen (Coleman 1988, S.111f.). Diese Annahme erhält empirische Unterstützung von seiten des Resource-Dilution-Ansatzes (Blake 1981, 1989). Downey (1995) belegt beispielsweise, daß mit steigender Zahl von Kindern die Häufigkeit von gemeinsamen Gesprächen, von denen Kinder mit ihren Eltern berichten, abnimmt, daß die Eltern seltener die Eltern der Freunde ihrer Kinder kennen, und daß mit jedem weiteren Kind die Erwartungen der Eltern an den schulischen Erfolg ihrer Kinder sinken³⁸. Alle drei Ressourcen sind wesentliche Quellen sozialen Kapitals (siehe Kapitel 7). Judith Blake (1989) zeigt darüber hinaus anhand der Sekundäranalyse einer großen Zahl von für die Vereinigten Staaten repräsentativen Untersuchungen, daß die Ressourcenknappheit, die sich mit steigender Kinderzahl entwickelt, Einfluß auf die Entwicklung der Kinder hat. Kinder mit vielen Geschwistern schneiden in der Schule deutlich schlechter ab, als Kinder mit wenig oder keinen Geschwistern.

Die ‚Verdünnungs‘-These blieb allerdings nicht unwidersprochen (Mare & Chen 1986; Powell & Steelman 1990); so läßt sich u.a. einwenden, daß das Modell zwar Unterschiede zwischen Kindern aus kinderreichen und Familien mit wenigen Kindern erklären kann, aber nicht, wie es zu Unterschieden zwischen Kindern *einer* Familie (birth order effects) kommt (Heer 1985, S.37).

Einen anderen Ansatz vertreten Zajonc und Mitarbeiter mit dem Confluence-Modell (Zajonc 1976, 1983, 1986; Zajonc et al. 1991). Sie beschreiben die intellektuelle Entwicklung eines Kindes als eine (dynamische) Funktion³⁹ des Alters des Kindes und des intellektuellen Milieus in der Familie. Das intellektuelle Milieu „can be thought of [...] as being some function of the average of the absolute intellectual levels of its members.“ (Zajonc 1976, S.227) Mit dem Älterwerden – und das heißt mit Zunahme des Wissens und der Fähigkeiten – der Kinder steigt das durchschnittliche intellektuelle Niveau in der Familie. Veränderungen in der Familienstruktur (Geburt eines weiteren Kindes, Scheidung oder Trennung der Eltern) führen hingegen zu einer abrupten Minderung des intellektuellen Niveaus in der Familie. Das heißt, die Lernmöglichkeiten der später Geborenen unterscheiden sich qualitativ von denen der früher geborenen Kinder. Dabei beeinflußt weniger die Geschwisterstellung als solche (das „mittlere“ Kind oder das Erstgeborene zu sein) die intellektuelle Entwicklung des einzelnen Kindes als vielmehr der Altersabstand zwischen ihm und den vor ihm geborenen Geschwistern. Je größer die Altersspanne zwischen den Kindern, desto höher das intellektuelle Milieu, in das die jüngeren Geschwister hineingeboren werden. Dies wiederum wirkt sich positiv auf deren intellektuelle Entwicklung aus.

Ohne auf die Diskussion und wechselseitige Kritik, die zwischen den Vertretern beider Positionen geführt werden (zusammenfassend Heer 1985; Downey 1995), näher eingehen zu wollen, ist am Confluence-Modell in unserem Zusammenhang zu kritisieren, daß es lediglich

³⁸ Downey (1995) belegt darüber hinaus, daß zwischen einigen Ressourcen der Eltern und der Zahl der Kinder eine *lineare* Beziehung besteht, in bezug auf andere Ressourcen aber eher ein Schwellenwert-Modell angemessen ist. Dies heißt, erst ab einer gewissen Anzahl von Kindern ist mit der Verdünnung einer Ressource zu rechnen. Daneben gibt es eine Reihe von Ressourcen – wie zum Beispiel die elterliche Intelligenz (S.747) –, die in keinem Zusammenhang mit der Zahl der Kinder in einer Familie stehen.

Neben der Anzahl der Kinder ist ebenso ihr Altersabstand von Bedeutung. Je größer der Altersunterschied zwischen den Kindern, desto geringer sind die nachteiligen Effekte, die sich mit steigender Kinderzahl ergeben (vgl. Schmid & Keller 1998; Heer 1985). Dies gilt im übrigen in besonderem Maße für das im folgenden dargestellte Confluence-Modell.

³⁹ Die (komplexe) mathematische Funktionsformel ist bei Zajonc 1983, S.458f. nachzulesen.

ein Erklärungsmodell für die *intellektuelle* (kognitive) Entwicklung von Kindern zur Verfügung stellt. Zwar ist nicht ausgeschlossen, daß sich ein ähnliches dynamisches Modell auch für die soziale und personale Entwicklung von Kindern formulieren läßt. Ein entsprechender Versuch liegt meines Wissens bisher nicht vor. Der Resource-Dilution-Ansatz hingegen ist übertragbar auf jede Form von Ressourcen in der Familie (und auch außerhalb der Familie) und läßt sich damit mit den weitgefächerten Intentionen des Sozialkapital-Ansatzes am besten verbinden.

Die bei Coleman und sowohl im Resource-Dilution als auch im Confluence-Modell vorherrschende strukturelle Sicht auf die Beziehungen in der Familie bzw. auf die Beziehungen zwischen Geschwistern ist allerdings ergänzungsbedürftig. Leicht gerät aus dem Blick, daß die sozialen Erfahrungen durch Geschwister in der Familie spezifische Entwicklungschancen bieten können (Schmid & Keller 1998; Dunn 1989, 1992)

Es lassen sich – so Dunn (1992) – in der empirischen Forschungsliteratur über Geschwisterbeziehungen viele Anhaltspunkte dafür finden, daß sich die *Qualität* der Beziehungen zwischen Geschwistern auf die Entwicklung prosozialen und kooperativen Verhaltens und auf die Fähigkeit der Kinder auswirkt, mit Konflikten umzugehen. Schmid und Keller (1998) heben hervor, daß sich spezifische Erfahrungsmöglichkeiten für Geschwister aus der Tatsache ergeben, daß die Beziehungen zu Geschwistern einerseits Merkmale von Gleichaltrigenbeziehungen (symmetrische Beziehungen) tragen, aber andererseits aufgrund des Altersunterschieds der Kinder auch Aspekte asymmetrischer Beziehungen beinhalten (Masche 1998, S.127f.).

„Wie die Gleichaltrigenbeziehung bildet auch die Geschwisterbeziehung einen Teil der selbständig zu strukturierenden Kinderwelt [...] Die Herstellung von Intimität, der Aufbau von gegenseitigem Vertrauen und das selbständige Lösen von Konflikten bilden nicht nur in Freundschaftsbeziehungen [...] sondern auch in Geschwisterbeziehungen entwicklungsrelevante Themen. Anders als Gleichaltrigenbeziehungen bestehen Geschwisterbeziehungen aus einem älteren und einem jüngeren Geschwister. In Abhängigkeit vom Altersabstand und evtl. auch der Geschlechterzusammensetzung kann dies mit einem mehr oder weniger großen Autoritätsgefälle einhergehen.“ (Schmid & Keller 1998, S.102, vgl. Dunn 1992, S.4-8)

Andere Entwicklungsmöglichkeiten ergeben sich in Verbindung mit der Erziehungs- und Versorgungsfunktion, die manche Kinder für Geschwister übernehmen (müssen) (vgl. Kasten 1993, S.47f.). Watson-Gegeo und Gegeo (1989) bestätigen an einem Sample Hawaiianischer Familien, daß Kinder, die sich um ihre jüngeren Geschwister kümmern, besonders selbständig sind und zu prosozialem Verhalten neigen. Andererseits profitieren auch die jüngeren Geschwister in ihrer kognitiven und soziomoralischen Entwicklung von älteren Geschwistern – vor allem dann, wenn das ältere Geschwister um mindestens vier Jahre älter ist und es sich dabei um eine Schwester handelt (Schmid & Keller 1998). Dunn (1992) und Jenkins (1992) weisen darauf hin, daß eine gute Geschwisterbeziehung die negativen Folgen zerrütteter Familienverhältnisse bzw. fehlender Beziehungen zu den Eltern ausgleichen kann – in manchen Fällen können Geschwister eine Art ‘therapeutische Funktion’ für ihre Geschwister übernehmen⁴⁰ (vgl. Schmidt-Denter 1988).

Neben den Entwicklungschancen ist es auf der anderen Seite wichtig, die besonderen Probleme, die sich aus dem Zusammenleben mit Geschwistern ergeben, wahrzunehmen. Manuela du Bois-Reymond (1994, S.204f.) zeigt, daß gerade unter den modernisierten Bedingungen intimisierter und emotionalisierter Eltern-Kind-Beziehungen Kinder um die Zuwendung der

40 Siehe einschränkend Bryant (1992), der darauf verweist, „that sibling caretaking, even when it may be chosen as a substitute for adult caretaking, may not be a comparable experience to that which other children receive when they choose a parent.“ (S.67)

Eltern miteinander konkurrieren. In dieser Situation kommt es häufig zu Streit und Konflikten zwischen den Geschwistern, was sich wiederum negativ auf das gesamte Klima in der Familie auswirkt. Zudem führt die gegenseitige Rivalität der Geschwister zu gegenseitigen Abgrenzungsbemühungen wie dies etwa Schachter in seiner Deindividuationstheorie (1959) beschreibt.

Analog zur Diskussion über Konflikt und soziales Kapital in Eltern-Kind-Beziehungen (siehe Kapitel 6.4), ist allerdings auch bei Auseinandersetzungen unter Geschwistern nicht per se davon auszugehen, daß es sich dabei um einen Indikator für mangelnde Beziehungsqualitäten zwischen den Familienkindern – und das heißt um mangelndes soziales Kapital – handelt. Dunn (1989) arbeitet beispielsweise heraus, daß Konflikte zwischen Geschwistern einen positiven Effekt auf die Entwicklung sozialen Verstehens (Perspektivenübernahme) und auf die Einsicht in die Reziprozität sozialer Beziehungen ausüben⁴¹ (vgl. auch Sroufe et al. 1996, S.478f.). In einer anderen Untersuchung (Masche 1998, S.255) zeigt sich, daß Jugendliche mit jüngeren Geschwistern in einer zentralen Entwicklungsaufgabe des Jugendalters, nämlich in ihren Bemühungen, sich vom Elternhaus abzulösen, schnellere Fortschritte machen als Jugendliche ohne Geschwister. Solchen Befunden entsprechend werden auch in vielen Erziehungsratgebern positive Funktionen von Konflikten und Streit unter Geschwistern hervorgehoben (Ames 1986; Endres 1984).

Diesen Abschnitt zusammenfassend, ergeben sich gute Gründe, die Gruppe der Gleichaltrigen – mit möglichen Differenzierungen zwischen Geschwistern, Freunden und anderen Peers – als einen wichtigen Bezugsrahmen sozialen Entwicklungskapitals zu begreifen und ihn empirisch zu untersuchen (siehe den empirischen Forschungsteil). Die Notwendigkeit einer solchen Erweiterung wird durch die Tatsache bestärkt, daß im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Veränderungen in modernen Gesellschaften die Welt der Gleichaltrigen als Bezugs- und Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche immer bedeutsamer wird (vgl. Engel & Hurrelmann 1989). Nicht zuletzt Margaret Mead (1974) wies bereits Ende der 60er Jahre auf diesen Bedeutungszuwachs der Gleichaltrigen hin, der auch von gegenwärtigen Autoren empirisch bestätigt wird (Fend 1998).

Mögliche negative Einflüsse Gleichaltriger, auf die Coleman hinweist, werde ich im Abschnitt über Normen diskutieren.

Beziehungsfelder

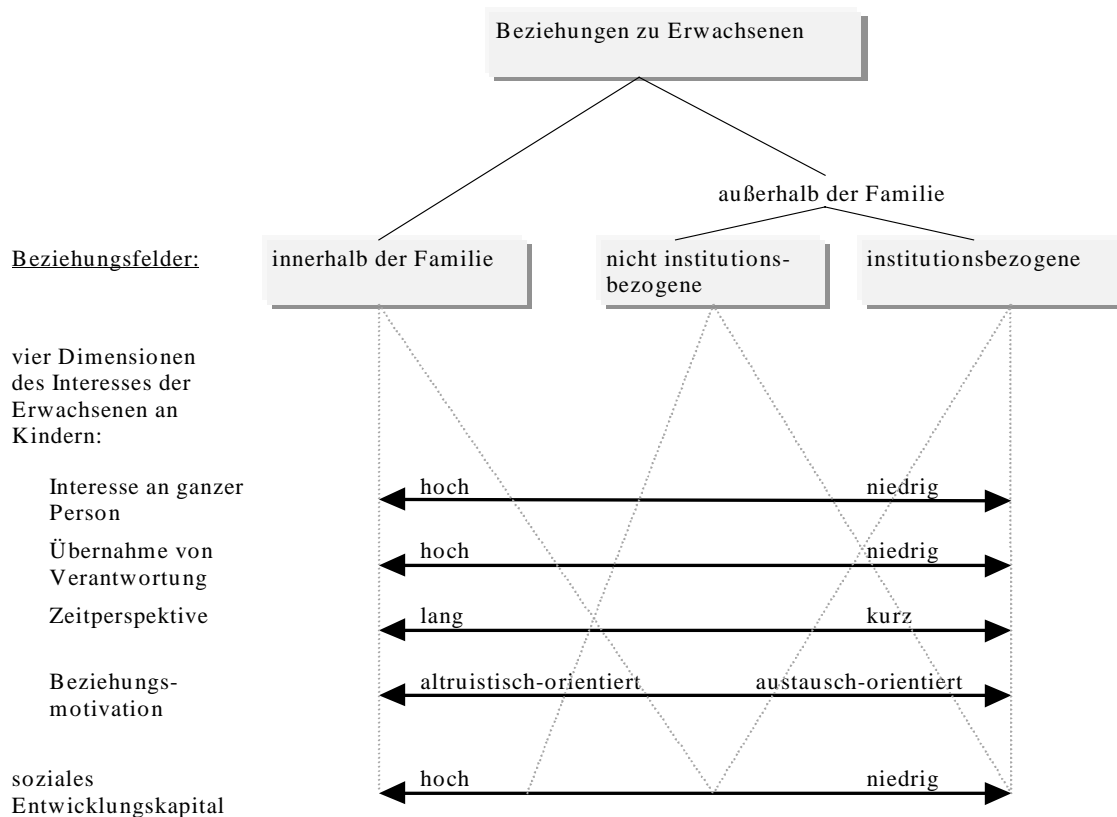
Mit der Unterteilung der Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen in spezifische Beziehungsfelder – auf einer ersten Ebene zunächst in Kontakte *innerhalb* und *außerhalb* der Familie – folge ich Colemans Unterscheidung in ursprüngliche und zielgerichtete Sozialstrukturen bzw. Körperschaften (siehe Abbildung 6.1). „In der modernen Industriegesellschaft“, so schreibt Coleman, „haben sich zwei parallele Organisationsstrukturen herausgebildet: eine ursprüngliche Struktur, die auf die Familie gegründet ist und sich von ihr herleitet, und eine neuere Struktur, die sich aus zielgerichteten Körperschaften zusammensetzt, welche von der Familie völlig unabhängig sind.“ (1995a, II, S.340f.) Der grundlegende Unterschied zwischen beiden Sozialstrukturen besteht darin, daß die „Elemente der ursprünglichen Körperschaft [...] Personen [sind], und die Elemente zielgerichteter Körperschaften [...] Positionen, die von Personen jeweils nur vorübergehend besetzt werden.“ (Coleman 1995a, II, S.358)

41 Dunns Untersuchung bezieht sich auf die ersten Lebensjahre der Geschwisterkinder (1989).

Für das Aufwachsen von Kindern hat dieser strukturelle Unterschied weitreichende Konsequenzen, da sich daraus systematische Unterschiede in bezug auf das *Interesse* ergeben, das Erwachsene den Kindern in beiden Sozialstrukturen entgegenbringen (vgl. auch Coleman 1986b, Kapitel 5). Auf der einen Seite steht die ursprüngliche Struktur, wie sie in besonderer Form die Familie verkörpert. In ihr haben Erwachsene – idealerweise – die Entwicklung des Kindes in seiner *ganzen Person* und über einen (sehr) *langen Zeitraum* im Auge. Kurzfristige Interessen der Kinder werden unter dem Gesichtspunkt ihrer langfristigen Konsequenzen bewertet und gegebenenfalls deren Verwirklichung verhindert. Kernstück dieser langfristigen Perspektive ist die *Verantwortung*, die Eltern für das Gelingen – wie das Mißlingen – der Entwicklung ihrer Kinder in bezug auf deren gesamte Person übernehmen.

Für die zielgerichtete Körperschaft auf der anderen Seite ist das Kind nur insofern von Interesse, als es Träger von Ressourcen (Rollen) ist, die für die Organisation von Bedeutung sind. Ein Interesse am Kind – an seiner ganzen Person – besteht prinzipiell nicht. Coleman nennt als besonders prägnante Beispiele hierfür Körperschaften, die Fernsehsendungen produzieren, die bei den Kindern das Interesse an modischer Kleidung, Musik oder Fast Food wecken sollen. Die langfristigen Entwicklungsinteressen der Kinder werden von diesen Körperschaften nicht berücksichtigt; im Vordergrund steht das Ziel, sie als (potentielle) Verbraucher zu gewinnen. „Wenn Kinder [...] umfassenden Kontakt zu Akteuren haben [...] deren Beziehungen zu den Kindern keine Zeit-Geschlossenheit aufweisen, liegt es nicht im Interesse dieser Akteure, die langfristigen Interessen der Kinder zu fördern. Wenn diese Akteure die langfristigen Interessen von Kindern nicht berücksichtigen, können sie deren kurzfristige In-

Abbildung 6.1: Beziehungen der Kinder zu Erwachsenen (heuristisches Modell)



teressen nach Belieben zu ihren Gunsten ausnutzen.“ (Coleman 1995a, II, S.364) Positive Effekte auf Kinder sind dabei zwar im Einzelfall nicht auszuschließen, sind aber zufälliger Natur und nicht in der Struktur der Körperschaft angelegt – ebensowenig wie die Übernahme von Verantwortung für die Person des Kindes.

Ursprüngliche und zielgerichtete Sozialstrukturen lassen sich nicht nur am Ausmaß ihres Interesses an der ganzen Person des Kindes, an der Übernahme von Verantwortung und anhand ihrer Zeitperspektive (Zeit-Geschlossenheit) unterscheiden, sondern auch in bezug auf die in ihnen vorherrschenden Beziehungsmotivationen der Erwachsenen. Hofferth, Boisjoly und Duncan (1995a) weisen darauf hin, daß den Investitionen in soziale Beziehungen zum einen auf Austausch gerichtete Motive, zum anderen solche altruistischer Natur zugrunde liegen können (vgl. ebenso Portes 1998, S.5f.). Während austauschorientierte Motive sich dabei eher im Rahmen von Beziehungen außerhalb der Familie finden lassen⁴², so die Autoren, sind altruistische eher ein Kennzeichen von Beziehungen innerhalb von Verwandtschaftsnetzwerken (siehe Kapitel 6.4 ‚Verpflichtungen und Erwartungen‘). Das heißt, das Interesse, das Eltern an ihren Kindern zeigen, gründet nicht ausschließlich auf den von den Eltern erwarteten Gegenleistungen der Kinder, sondern auch auf vom Verhalten der Kinder unabhängigen, intrinsischen Motivationen der Eltern. „Within families, models of altruism view parents as considering the well-being of their children as part of their own well-being [...] If so, parent-child transfers may equalize the well-being of children as adults by making up for differential endowments. Equity is key to this argument.“ (Hofferth, Boisjoly & Duncan 1995a, S.6) Demgegenüber steht die primär am reziproken Austausch mit Kindern orientierte Motivation der Erwachsenen in zielgerichteten Körperschaften. Wenn dabei auch zwischen dem Handeln der Erwachsenen und den von ihnen erwarteten Gegenleistungen nur ein mittelbarer Zusammenhang besteht – wie in Colemans Beispiel aus dem Bereich der Werbung –, gehört die *Erwartung* einer Gegenleistung zum festen Bestandteil der Motivation der Erwachsenen in zielgerichteten Körperschaften, mit Kindern in Beziehung zu treten.

Mit der Familie einerseits und den zielgerichteten Körperschaften andererseits sind die zwei gegensätzlichsten Pole für das mögliche Interesse von Erwachsenen an Kindern identifiziert. Außerhalb der Familie existiert jedoch eine Vielzahl weiterer sozialer Strukturen, in die Kinder involviert sind und die sich auf den vier Interessensdimensionen – an der ganzen Person orientiertes Interesse, Verantwortungsübernahme, Zeitperspektive und Beziehungsmotivation der Erwachsenen – jeweils nur graduell dem ein oder anderen Pol zurechnen lassen. Da nicht alle diese Beziehungen mit zielgerichteten Körperschaften zu tun haben, ist es sinnvoll, die Beziehungen außerhalb der Familie – zumindest grob – noch einmal zu unterteilen. In Anlehnung an Coleman spreche ich im weiteren einerseits von *nicht-institutionsbezogenen* und andererseits von *institutionsbezogenen* Beziehungen. Zu ersteren zählen jene Beziehungen und Kontakte, die Kinder zu Erwachsenen außerhalb der Familie unterhalten, deren Interesse „sich auf irgendeinen Aspekt des Kindes *als Ziel an sich* [Hervorhebung, LS]“, sich also an die Person des Kindes als solche richtet (Coleman 1995a, II, S.360). Dies umfaßt die Beziehungen zu den Mitgliedern der erweiterten Familie, zu Nachbarn oder zu Erwachsenen im Rahmen religiöser Gruppen oder der örtlichen Gemeinde. Aufgrund ihrer strukturellen Ähnlichkeit mit innerfamiliären Beziehungen rechnet Coleman diese Beziehungen den ursprünglichen Sozialstrukturen zu (ebd.). Institutionsbezogene Beziehungen bezeichnen auf der anderen Seite Kontakte zwischen Kindern und Erwachsenen außerhalb der Familie, die im Rahmen jeglicher Art zielgerichteter Strukturen stattfinden. Hierzu zählen etwa Kontakte von Kindern zu ihrem Lehrer oder zu ihrem Trainer in einem Sportverein.

42 Hofferth, Boisjoly und Duncan (1995a) beziehen sich in der zitierten Untersuchung auf den Vergleich von Familien- vs. Freundschaftsnetzwerken. Ihre Befunde in bezug auf die Freundschaftsbeziehungen lassen sich aber ohne weiteres auf andere Beziehungen außerhalb der Familie adaptieren.

Entscheidend ist nun, daß mit den verschiedenartigen Interessen der Erwachsenen (innerhalb der drei Beziehungsfelder) mit Kindern in Beziehung zu treten, gleichzeitig das soziale Kapital variiert, das Kindern aus diesen Beziehungen erwächst. Je weiter wir uns im Modell von der Familie weg hin zu den institutionsbezogenen Beziehungen außerhalb der Familie bewegen, desto mehr nimmt das soziale Entwicklungskapital für Kinder *tendenziell* ab. Damit soll nicht gesagt sein, daß aus der Beziehung, die ein Kind zum Beispiel zu seinem Lehrer oder zu einem Nachbarn hat, *prinzipiell* weniger soziales Kapital frei wird als aus der Beziehung, die es zu seinen Eltern hat, oder daß im Rahmen zielgerichteter Körperschaften *prinzipiell* keine persönlichen (nicht-institutionsbezogenen) Beziehungen möglich sind. Worauf es ankommt ist, daß je weiter wir uns von den innerfamiliären Beziehungen entfernen, die *Wahrscheinlichkeit* wächst, daß sich die beteiligten Erwachsenen lediglich für Teilaspekte der kindlichen Persönlichkeit interessieren, keine Verantwortung für das Kind übernehmen, nicht dessen langfristige Entwicklung im Auge haben und in die Beziehung mit dem Kind nur soviel investieren als sie sich in irgendeiner Form als Gegenleistung von ihm versprechen.

Dieser Sachverhalt hat zwei wichtige Implikationen. Eine gesellschaftspolitische, auf die Coleman besonders nachdrücklich verweist, und eine sozialisationstheoretische.

Coleman diagnostiziert für die modernen Industriegesellschaften, daß sich in ihnen die ursprünglichen Strukturen – und damit das in ihnen enthaltene soziale Kapital – zunehmend auflösen, „indem ihre Funktionen von den neuen Körperschaften übernommen werden.“ (Coleman 1995a, II, S.342). Durch die Verlagerung der Aktivitäten der Väter – und zunehmend auch der Mütter – in den Arbeitsbereich außerhalb der Familie und der Nachbarschaft, gehen in den ursprünglichen Strukturen Möglichkeiten für generationsübergreifende und damit potentiell für die Kinder sozialisationsförderliche Kontakte verloren (ebd., S.342f.). Solange keine zielgerichteten Organisationen geschaffen sind, „die so strukturiert sind, daß Personen sich dem Kind als ganzem zuwenden und für das Kind als ganzes Verantwortung übernehmen“ (ebd., S.359), heißt das, daß das soziale Kapital, das für das Aufwachsen der Kinder von Bedeutung ist, auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zunehmend im Schwinden begriffen ist.

Auf der sozialisationstheoretischen Ebene bedeutet der unterschiedliche Gehalt von sozialem Entwicklungskapital in den drei Beziehungsfeldern, daß für das einzelne Kind nur bedingte Möglichkeiten zur Verfügung stehen, fehlendes soziales Familienkapital durch Beziehungen außerhalb der Familie auszugleichen. Dies unterstreicht einmal mehr die fundamentale Bedeutung der Eltern für das Aufwachsen der Kinder.

Daß eine Kompensation fehlenden Entwicklungskapitals in der Familie durch außerfamiliales Sozialkapital dabei nicht prinzipiell (s.o.) ausgeschlossen ist, zeigen empirische Forschungsergebnisse (Smith, Beaulieu & Israel; siehe Kapitel 7.1). Außerdem ist zu betonen, daß je älter die Kinder werden und je mehr sie sich aus den familialen Bezügen lösen, außerfamiliales Sozialkapital mehr und mehr an Bedeutung gewinnt (vor allem auch in bezug auf die Beziehungen zu Gleichaltrigen; vgl. Kapitel 4). Die Möglichkeiten, fehlendes Familienkapital auszugleichen nehmen dadurch zu.

Die Unterscheidung in drei Beziehungsfelder kann auch auf die Beziehungen der Kinder und Jugendlichen zu Gleichaltrigen angewandt werden. Auch hier lassen sich Beziehungen innerhalb der Familie (Geschwister) von nicht-institutionsbezogenen (Freunde, Clique) und institutionsbezogenen (Klassenkameraden) voneinander unterscheiden. Zu überdenken bleibt, inwieweit die von mir als Unterscheidungskriterien für die Beziehungsfelder zwischen Kindern und Erwachsenen herangezogenen vier Interessensdimensionen auf die Beziehungen der Kinder zu Gleichaltrigen zu übertragen sind. Sinnvoller scheint es mir zu sein, nach anderen Unterscheidungskriterien zu suchen.

Ein erster Ansatz, der die Unterscheidung zwischen nicht-institutionsbezogenen und institutionsbezogenen Gleichaltrigenbeziehungen bekräftigt, findet sich in einer älteren Arbeit Gerhard Wurzbachers (1968). In seinem Buch ‚Gesellungsformen der Jugend‘ trifft er (u.a.) die Unterscheidung zwischen *informellen* und *organisierten* Formationen. Informelle Gruppen, zu denen Wurzbacher gleich- und gegengeschlechtliche Freundschaftspaare und den Freundes- und Bekanntenkreis zählt, sind vor allem durch ihren „Bezug auf die privaten Bedürfnisse ihrer Teilnehmer“ charakterisiert (S.40). Im Unterschied dazu sind organisierte Gruppen deutlicher öffentlichkeitsorientiert. Hierzu zählt u.a. „eine formale und öffentliche Bekanntmachung ihrer Ziele, ihres Namens und eine entsprechende Regelung ihrer Aktivitäten wie ihrer Mitgliedschaft.“ (S.58)

Interessant ist Wurzbachers Arbeit auch deshalb, weil er auf die Sozialisationswirkungen der unterschiedlichen Gesellungsformen eingeht. So spricht er beispielsweise davon, daß eine organisierte Gruppe

- ein „Erfahrungsraum individueller Unterschiede und Gegensätze wie ihrer Integration zu sozialer Gleichgestimmtheit und Kooperation sein [kann]“,
- ein „wichtiger Erfahrungsraum sozialer Werte, Normen und Autoritätsformen werden [kann], welche den von den Mitgliedern angestrebten und aktualisierten Kooperationszusammenhang tragen“, oder
- die „Funktion eines sozialen Spiel- und Experimentierraumes“ erfüllen kann, in dem Jugendliche lernen, im öffentlichen Raum zu handeln (S.67f.).

Wurzbacher streicht damit heraus, daß die verschiedenen Gesellungsformen, in denen Jugendliche sich bewegen, jeweils unterschiedliche Lernchancen und Erfahrungsräume darstellen. Da alle diese Lernmöglichkeiten wichtig sind für eine vollständige Sozialisation, läßt sich allerdings anhand Wurzbachers Typologie keine Unterscheidung der Gesellungsformen nach dem Ausmaß des sozialen Entwicklungskapitals, das in ihnen enthalten ist, treffen.

Andere Differenzierungsmerkmale von Gleichaltrigen-Beziehungen finden sich bei Fend (1998). Fend beschreibt eine Beziehungstypologie von Laursen (1989), die unter Verwendung der Dimensionen *Hierarchiegrad* und *Nähe* einige wichtige Beziehungstypen konstruiert und charakterisiert. Vom Merkmal der Nähe bei Laursen ausgehend, entwickelt Fend die Dimensionen *Grad der Kündbarkeit* und *Instrumentalität* bzw. *Emotionalität*. Freunde können sich, so Fend, „folgenlos ‚verabschieden‘, sie können Beziehungen ohne juristische und materielle Konsequenzen, wenngleich häufig nicht ohne psychische Kosten, anfangen und beenden“ (Kündbarkeit der Beziehung). Die Dimension Instrumentalität vs. Emotionalität ist durch zwei Pole gekennzeichnet: „An einem Pol liegen schlichte Austauschverhältnisse, am anderen hat die Beziehung einen Wert in sich, sie ist ‚in sich‘ bedeutsam, sie hat ihren Zweck in sich selber.“ (Fend 1998, S. 40-41)

Mit Blick auf den Sozialkapital-Ansatz könnte sich die Unterscheidung in diese beiden Dimensionen als fruchtbar erweisen, denn hier findet sich jener Aspekt der verschiedenen Beziehungsfelder wieder, den ich weiter oben im Zusammenhang mit den Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen als Interesse an der ganzen Person bzw. als Interesse an lediglich Teilaspekten der Person umschrieb. Wenn sich Beziehungen zwischen Gleichaltrigen im Instrumentalitätsgrad von Beziehungen zwischen Freunden und Geschwistern unterscheiden, dann unterscheiden sie sich in diesem Sinne auch im sozialen Entwicklungskapital, das sie dem einzelnen zur Verfügung stellen. Je ausgeprägter der Instrumentalitätsgrad, desto geringer das soziale Entwicklungskapital.

Einen weiteren Anstoß, die Beziehungen unter Gleichaltrigen zu systematisieren, finden wir in der schon mehrfach zitierten Untersuchung von Lothar Krappmann und Hans Oswald (1995). Anders als Fend (1998) unterscheiden Krappmann und Oswald die Beziehungsformen Gleichaltriger nicht anhand spezifischer Personengruppen (also etwa danach, ob es sich um Freunde oder Geschwister oder andere Peers handelt), sondern anhand verschiedener *Interak-*

tionsmuster (*Interaktionsformationen*'), die sich in den Beziehungen Gleichaltriger manifestieren.

Von entscheidender Bedeutung ist dabei die Unterscheidung zwischen *Gruppen* und *Geflechten* (vgl. im folgenden Krappmann & Oswald 1995, Kapitel 3 und 4)

Gruppen stellen den engsten Interaktionszusammenhang Gleichaltriger dar. Gruppen haben eine klare Außengrenze und konzentrieren sich um ein gemeinsames ‚Thema‘ (wie etwa schulische Leistungen und Anforderungen oder Freizeitspaß). Ihre interne Struktur zeichnet sich durch eine hohe Interaktionsdichte zwischen *allen* Mitgliedern aus und dadurch, daß die in der Gruppe bestehenden (Freundschafts-)Beziehungen über lange Zeit hin stabil bleiben. Hinzu kommt, daß in der Regel ein Kind eine Führungsrolle einnimmt.

Während sich Geflechte ebenfalls über ein gemeinsames Thema definieren lassen und der Kreis der zugehörigen Kinder beschreibbar ist, unterscheiden sie sich von Gruppen vor allem darin, daß sie keine dauerhafte interne Struktur ausbilden. Die zwischen den Mitgliedern herrschenden Freundschaftsbeziehungen und Koalitionen wechseln im Laufe der Zeit und nicht jedes Mitglied steht mit jedem innerhalb des Geflechts in Beziehung. Darüber hinaus werden auch keine Führungsrollen übernommen.

Einige der Aspekte, die Gruppen von Geflechten unterscheiden, haben wir im Zusammenhang mit Colemans Ansatz diskutiert. Dies betrifft Merkmale, die für die Schaffung von sozialem Kapital förderlich sind wie Geschlossenheit (Dichte der Interaktionen zwischen allen Beteiligten) und Zeit-Stabilität der internen Beziehungen, aber auch Führerschaft (Herrschaft und Autorität), die wir als eine Form von sozialem Kapital kennengelernt haben. Ohne dies weiter vertiefen zu wollen, läßt sich daraus ableiten, daß Gruppen aufgrund ihrer internen Struktur mehr soziales Kapital entwickeln als Geflechte⁴³.

Krappmann und Oswald benennen noch einen dritten Beziehungstypus, das sogenannte *Interaktionsfeld*. „Interaktionsfelder umfassen Kinder, die untereinander häufig interagieren, aber keine engeren Beziehungen untereinander ausbilden. Diese Kinder sind aus den [...] Gruppen und Geflechten ausgegrenzt und bilden deshalb ein Feld verdichteter Interaktion. Da sie untereinander keine engen Beziehungen eingehen, entsteht aber kein gruppenähnliches Gebilde.“ (S.80) Der Mangel an sozialem Kapital in Interaktionsfeldern gegenüber Gruppen und Geflechten ergibt sich nicht nur aus der lockeren (internen) Struktur, sondern auch daraus, daß sich in dieser Interaktionsformation Kinder versammeln, die aus anderen Zusammenhängen mit Gleichaltrigen ausgeschlossen sind.

Krappmann und Oswald sprechen davon, daß Gruppen wie Geflechte jeweils spezifische aber gleichermaßen wichtige Lernchancen für Kinder eröffnen. Neben bereits erwähnten Aspekten, wie Fähigkeit zur Kooperation und Aushandlungsgeschick, zählt hierzu auch der Umgang mit unterschiedlich intensiven Beziehungen. Kindern in Interaktionsfeldern gehen diese Erfahrungsmöglichkeiten, die mit unterschiedlichen sozialen Herausforderungen in Gruppen und Geflechten verbunden sind, verloren. Dies hebt wiederholt die Problematik sozialer Isolation für die Entwicklung von Kindern hervor (siehe Kapitel 6.2).

⁴³ Diese Schlußfolgerung muß allerdings insofern relativiert werden, als Gruppen zeitlich instabiler sind als Geflechte – und damit geringere Zeitgeschlossenheit aufweisen. Krappmann und Oswald (1995, S.83) führen dies auf die strukturelle Flexibilität der Geflechte zurück. „Zwar gehören die meisten Mitglieder den Geflechten über lange Zeiträume an. Jedoch können Kinder hinzukommen oder weggehen, ohne daß dadurch, wie bei Gruppen, für das Funktionieren wichtige Strukturen zerbrechen. Gruppierungen vom Typ ‚Geflecht‘ lassen Wandlungen in der internen Beziehungsstruktur zu. Sie tragen dem Phänomen Rechnung, daß Beziehungen stark werden, abflauen und wieder stärker werden können. Wenn sich Mitglieder eines Geflechts streiten, dann können sie ihre Beziehung ruhen lassen und später problemlos wieder aufnehmen [...] Aber die sich in Gruppen ausbildenden relativ starren Strukturen und Festlegungen vor allem auf der Status- und Einflußdimension stimulieren Gegenkräfte und überstehen daher Krisen und Belastungen oft nicht.“

Fassen wir die beschriebenen Versuche, Beziehungen zwischen Gleichaltrigen nach dem Grad des in ihnen enthaltenen sozialen Entwicklungskapitals zu differenzieren, zusammen, läßt sich festhalten, daß sich klar getrennte Beziehungsfelder wie in bezug auf die Beziehungen von Kindern zu Erwachsenen nicht identifizieren lassen. Vielmehr ist davon auszugehen, daß die unterschiedlichen sozialen Interaktionszusammenhänge, in denen Kinder bzw. Jugendliche sich mit Gleichaltrigen befinden, alle gleichermaßen wichtige Erfahrungsräume für deren sozialisatorische Entwicklung darstellen.

Fest steht allerdings, daß die *Ausgrenzung* („soziale Isolation“) aus gleichaltrigen Gesellungsformen in jedem Fall mit einem Mangel an sozialem Entwicklungskapital verbunden ist – und damit mit einer im besten Fall unvollständigen Sozialisation. Dies belegen auch unsere späteren empirischen Ergebnisse (siehe den Forschungsteil).

6.4 Formen von sozialem Entwicklungskapital

Wie bereits beschrieben unterscheidet Coleman sechs Formen sozialen Kapitals. Der Blick richtet sich nun auf die Kapitalienformen im einzelnen; untersucht wird, inwieweit sie sich auch im Rahmen der kindlichen Entwicklung als sinnvolle Indikatoren sozialen Kapitals erweisen.

Verpflichtungen und Erwartungen. Colemans Sozialkapital-Ansatz beruht – wie das in Kapitel 5.2 vorgestellte Beispiel der beiden Nachbarn zeigt – auf der Vorstellung, daß Hilfeleistungen, die eine Person A einer anderen Person B gegenüber erbringt, in B die Verpflichtung hervorruft, sich des Vertrauens von A als würdig zu erweisen und seine ‘Schuld’ diesem gegenüber einzulösen. Dabei liegt implizit die Annahme zugrunde, daß A in seiner Motivation, B Hilfe zu leisten, B’s künftige Gegenleistung vorwegnimmt. Das heißt, die Motivation von A ist grundsätzlich auf den wechselseitigen Austausch mit B hin orientiert (Reziprozitätsnorm).

Wie im vorangegangenen Abschnitt gezeigt, trifft dieses Grundmodell auf die Beziehungen zwischen den Kindern und ihren Eltern nur bedingt zu⁴⁴. Die Arbeit von Hofferth, Boisjoly und Duncan (1995a) belegt, daß auf den wechselseitigen Austausch hin orientierte Beziehungen eher charakteristisch sind für Beziehungen außerhalb der Familie als für solche innerhalb der Familie. Ähnlich weist Alt (1994) darauf hin, daß Austauschbeziehungen in der Familie aufgrund gemeinsamer Geschichte und Zukunft der Familienmitglieder eigenen, nicht auf Reziprozität des Handelns gerichteten, Gesetzen unterliegen. Tauschbeziehungen in der Familie sind „in der Regel nur bedingt (wenn überhaupt) auf direkte Befriedigung bzw. unmittelbare Gegenleistung ausgerichtet [...] Dies mag daran liegen, daß die erfolgten oder zu erbringenden Leistungen innerhalb einer Familie als funktional oder instrumentell angesehen werden können; der Motor dafür ist die emotionale Sicherheit des familialen Kontextes.“ (Alt 1994, S.200) Neben den emotionalen Bindungen in der Familie sind es ebenso soziale Normen wie die der intergenerationalen Solidarität, die dazu führen, daß Familienbeziehungen weniger auf gegenseitigen Leistungsausgleich hin orientiert sind (Hofferth, Boisjoly & Duncan 1995a, S.8; vgl. Templeton & Bauereiss 1994). Selbst dort, wo sich Familienbeziehungen auf gegenseitiges Geben und Nehmen beziehen lassen, ist davon auszugehen, daß Reziprozität im familialen Kontext etwas anderes bedeutet als in anderen sozialen Kontexten. Dies gilt vor allem hinsichtlich der Zeitperspektive. „Die Erwartungen an Kinder, aber auch an die Partner

⁴⁴ Brown (1998, S.3) kritisiert generell an Colemans Ansatz, daß darin jenseits der Reziprozitätsannahme keine alternativen Beziehungs-Motivationen – wie altruistische Handlungsmotive (vgl. Templeton & Bauereiss 1994 – vorgesehen sind.

in einer Familie sind eher so geartet, daß sich über einen bestimmten Lebenszeitraum entweder das Geben oder Nehmen als dominant herausstellt“ (Alt 1994, S.199) und sich – wenn überhaupt – Kosten und Nutzen erst „am Ende einer längeren Zeitstrecke für alle Beteiligten zu Null saldieren“ (Marbach 1994, S.168).

Unterschiede zwischen den Tauschbeziehungen in und außerhalb der Familie werden seit langem im Rahmen sozialer Austauschtheorien unter Stichworten wie ökonomischer vs. sozialer Tausch, ‘generalisierter Austausch’, familiäre Solidarität (Portes 1998: ‚bounded solidarity‘; siehe zusammenfassend Marbach 1994) oder Altruismus (Templeton & Bauereiss 1994) diskutiert. Ohne darauf an dieser Stelle eingehen zu können, bleibt festzuhalten, daß Familienbeziehungen nicht generell als auf Verpflichtungen und Erwartungen beruhende Austauschbeziehungen beschrieben werden können. Seitens der Eltern werden vielfach Leistungen erbracht, die nicht auf der Erwartung von Gegenleistungen beruhen. Aus der Sicht der Kinder stellen solche – im weitesten Sinne altruistisch orientierten – Beziehungen zu den Eltern eine wichtige Form von sozialem Kapital dar, indem sie den Erhalt von Leistungen ermöglichen, der über dem Betrag liegt, der durch eigene Gegenleistungen abgegolten werden kann. Insofern altruistisches Handeln der Eltern aber keine Verpflichtung auf Seiten der Kinder hervorruft, erzeugt dieses Handeln kein soziales Kapital, auf das die Eltern zurückgreifen können: „That is, giving does not create social capital.“ (Hofferth, Boisjoly & Duncan 1995a, S.6).

Informationspotential. Wie wir sahen, bezeichnet Coleman die Möglichkeit, über Beziehungen zu anderen neue und schnelle Informationszugänge zu schaffen, als eine Form sozialen Kapitals (siehe auch Sandefur & Laumann 1998).

Da ich jedoch an der für den Sozialkapital-Ansatz zentralen Trennung zwischen den in einer sozialen Beziehung transferierten *Inhalten* einerseits und den *Bedingungen* dieses Transfers andererseits festhalten möchte (siehe Kapitel 5), rechne ich das Informationspotential entgegen Colemans Auffassung nicht zu den Formen von sozialem Kapital. In der Möglichkeit, über andere an Informationen zu gelangen, drückt sich weit mehr eine *Funktion* als ein spezifisches Merkmal von sozialem Kapital aus (vgl. übereinstimmend Portes 1998, S.5).

Normen und wirksame Sanktionen (normatives Milieu). Die innerhalb eines Kollektivs herrschenden Normen (und Sanktionen) regeln, „was man tun sollte, was man nicht tun sollte, was erlaubt, aber nicht verpflichtend ist. Normen legen fest, welche Handlungen in der Gemeinschaft, in der sie gelten, vorgeschrieben, verboten, erlaubt sind. Darüber hinaus definieren Normen Verhaltenserwartungen für besondere Situationen.“ (Coleman 1987, S.185) Zum Einfluß von Normen⁴⁵ auf die psychische, soziale und kognitive Entwicklung der Kinder finden sich in der Literatur zahlreiche Forschungsansätze und Ergebnisse; einige möchte ich hier skizzieren. Dabei handelt es sich teils um Ansätze, in denen die Normen nur indirekt zum Ausdruck kommen – wie etwa über das Erziehungsverhalten der Eltern. Deshalb

45 Hierzu eine Anmerkung: Wie wir gesehen haben, bilden Normen ein Form von sozialem Kapital, indem sie zu sozial effizienten Handlungsstrukturen führen (siehe Kapitel 5.2). Zur Bestimmung, in welcher Hinsicht Normen eine Form des sozialen Kapitals für das Aufwachsen von Kindern darstellen, reicht das Prinzip des sozialen Optimums nicht aus. Nehmen wir das Beispiel der Familie. Normen, die von der Familie festgelegt werden, „sind [...] so angelegt, daß sie die Familie erhalten und stärken“ (Coleman 1987, S.186), zielen also auf für das *Handlungssystem* Familie als ganzes sozial effiziente Handlungen. Dies kann, muß aber nicht bedeuten, daß diese Normen gleichzeitig soziales Kapital für die Entwicklung der Kinder beinhalten. Eine Norm etwa, die besagt, daß Kinder früh mitarbeiten müssen, um zum Erhalt der Familie beizutragen, verhindert gleichzeitig, daß die Kinder ihre Zeit dazu nutzen können, sich Humankapital anzueignen.

werde ich im folgenden den in diesem Sinne unbestimmteren Begriff des normativen Milieus verwenden.

Zunächst zum normativen Milieu in der Familie. Hier sind es (u.a.) zwei Konzepte, die sich in besonderem Maße an unsere Fragestellung anschließen lassen: der Wert, der Kindern *an sich* zugeschrieben wird und die Erziehungshaltungen und -normen, die sich u.a. im spezifischen Erziehungsstil der Eltern niederschlagen.

Die erste Forschungstradition, die ich anführen möchte, verbindet sich mit dem Kürzel *VOC – values of children-studies* (vgl. zusammenfassend Nauck 1991). In diesen Studien geht man u.a. der Frage nach, welche Rolle die *Werte*, die Eltern ihren Kindern im Rahmen ihrer eigenen Lebensplanung zurechnen, für die normative Ausgestaltung der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern spielen. Dabei belegen die Ergebnisse, daß neben dem Einfluß auf die Entscheidung für oder gegen (weitere) Kinder, unterschiedliche Werthaltungen der Eltern mit unterschiedlichen Sozialisationspraktiken bzw. -einstellungen korrespondieren. Verbinden die Eltern mit Kindern einen ökonomisch-utilitaristischen Nutzen bzw. Wert (frühe Mitarbeit im Familienhaushalt oder Altersversorgung durch die Kinder), werden die Eltern ihre Erwartungen u.a. mit einem hohen Maß an kontrollierenden und auf Gehorsam abzielenden Erziehungshaltungen verbinden (Nauck 1991, S.129). In diesem Fall ist „die Aufrechterhaltung von Autoritätsverhältnissen und die Akzeptanz tradierter Ansprüche und Pflichten von zentraler Bedeutung.“ (Fend 1988, S.105) Andererseits, sofern der psychologische Wert von Kindern für die Eltern im Vordergrund steht (Betonung guter Beziehungsverhältnisse zwischen den Familienmitgliedern, Freude an Kindern), werden Eltern „die ‘autonome’ Persönlichkeit des Kindes stärker betonen. Es wird dabei erhofft, mit dem Kind so früh wie möglich subjektiv-zufriedenstellende (self-rewarding), expressive Beziehungen zu unterhalten.“ (Nauck 1991, S.129) Eine solche Erziehung zielt auf die frühe Selbständigkeit des Kindes und den Aufbau des kindlichen Selbstvertrauens (vgl. Büchner & Fuhs 1998).

Hinweise auf die Frage, welchen Einfluß die elterlichen Erziehungshaltungen auf die Entwicklung der Kinder in der Familie haben, erhalten wir aus dem großen Fundus der *Erziehungstilforschung*⁴⁶ wie sie etwa mit dem Namen Diana Baumrind (1989, 1991) verknüpft ist. Baumrind identifiziert in ihren Untersuchungen zum elterlichen Erziehungsverhalten vier verschiedene Typen der Beziehungen zwischen Eltern und ihren Kindern, darunter *einen* Erziehungsstil – sie nennt ihn den autoritativen Erziehungsstil –, der sich als besonders förderlich für die „altersgerechte und sozial angemessene Entwicklung von Kindern und Jugendlichen“ erweist (Schwarz & Silbereisen 1996, S.229). Die Erziehungshaltung, die dem autoritativen Beziehungsmuster zugrunde liegt, ist gekennzeichnet durch einen warmen und liebevollen Umgang der Eltern mit ihren Kindern. Die Eltern erkennen altersgemäße Rechte und Freiheiten ihrer Kinder an und fördern deren zunehmende Selbständigkeit. Gleichzeitig sind sie über die Freunde ihrer Kinder und das, was die Kinder in der Freizeit unternehmen, gut informiert (monitoring) und betonen klare Regeln, auf deren konsequenter Einhaltung sie – wenn nötig mit Sanktionen – achten. Die Ergebnisse von Studien, die an Baumrinds Typologie anknüpfen, zeigen, daß Kinder, die in Familien des autoritativen Erziehungstyps aufwachsen, ein höheres Selbstwertgefühl aufweisen, häufiger prosoziales und reiferes Verhalten zeigen, bessere Schulnoten erzielen, in stärkerem Maße davon überzeugt sind, Probleme in der Schule aus eigener Kraft lösen zu können und weniger zu delinquentem Verhalten und zum Konsum von Alkohol und Drogen neigen. (Maccoby & Martin 1983, S.46f.; Schwarz & Silbereisen 1996; Baumrind 1991).

⁴⁶ Im Erziehungsstil manifestieren sich – folgt man dem Modell von Stapf et al. (1976, S.18) – sowohl die *Erziehungshaltungen* (-vorstellungen und -normen) der Eltern als auch deren *Erziehungspraktiken*. Auf diese Unterscheidung möchte ich hier nicht näher eingehen. Dies bedeutet, daß im elterlichen Erziehungsstil lediglich ein *indirekter* Indikator für die normativen Orientierungen der Eltern zu sehen ist. (Siehe zum Zusammenhang zwischen den Orientierungen der Eltern und deren Erziehungsverhalten Goodnow 1988, S.299ff.)

Erziehungsstil und -normen sind eng verknüpft mit den *subjektiven Erziehungstheorien* der Eltern. Unter subjektiven Erziehungstheorien sind jene Überzeugungen zu verstehen, die die Eltern „über die Natur des Menschen, über Prozesse der Entwicklung einer Person sowie über erzieherische Strategien und Maßnahmen konstruieren“. Dabei spiegeln sich in diesen Theorien „nicht nur die kulturellen und gesellschaftlichen Auffassungen, sondern sind selbst auch Ergebnis der eigenen Sozialisation und Erfahrung.“ (Friedlmeier 1995, S.44, 48) Obwohl Friedlmeier aus konstruktivistischer Perspektive davon ausgeht, daß subjektive „Erziehungstheorien [...] *keinen direkten* [Hervorhebung, LS] Einfluß auf Erziehungsverhalten“ haben, sind sie als Teil des normativen Milieus in der Familie „systematisch mit den Handlungen der Erzieher verknüpft und verschiedene Formen der Verknüpfung haben unterschiedliche Folgen für die Umwelt des Kindes.“ (1995, S.61)

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß in Familien, in denen eine psychologische – am Kind orientierte – Werthaltung im Vordergrund steht und in denen die Eltern einen autoritativen Erziehungsstil pflegen, Kindern mehr soziales Entwicklungskapital zur Verfügung steht. In dem Maße, in dem in den Erziehungsnormen und -vorstellungen ein Indikator für *sorgende Interesse* der Eltern an ihren Kindern zum Ausdruck, könnte man hier von pädagogischen Kapital bzw. pädagogischem Entwicklungskapital sprechen. Ein entsprechender Ansatz wurde von Zinnecker formuliert (1997). Darauf werden wir in Kapitel 16 zu möglichen Weiterentwicklungen des Sozialkapital-Ansatzes noch einmal eingehen.

Normen regulieren nicht nur die Beziehungen in der Familie. Auch in der Welt der Gleichaltrigen spielen sie eine wichtige Rolle (Sroufe et al. 1996, S.56).

Erstens regeln sie die Beziehungen *innerhalb* der Gruppe. Das heißt sie regeln, wie die Mitglieder der Gruppe miteinander umgehen, welche Rechte der einzelne für sich in Anspruch nehmen kann, was als Normbruch zu definieren ist und was entsprechend zu ‘bestrafen’ ist (vgl. Krappmann & Oswald 1995, Kapitel 5 und 6).

Zweitens können die in der Gruppe herrschenden Normen auch als Ausdruck der *Abgrenzung nach außen*, vor allem gegenüber der Erwachsenenwelt, gesehen werden. Da der Einfluß und die Kontrolle der Erwachsenen in der Gleichaltrigengruppe im allgemeinen relativ gering ist, „ist die Chance zum Aufbau eigener Verhaltensweisen gegeben, die ein sukzessives Erproben der eigenen Autonomie ermöglichen und ein Abweichen von Erwachsenennormen zulassen, ohne daß direkte Sanktionen und damit Verunsicherung die Folge sind.“ (Machwirth 1979, S.277f.) Dieser Aspekt der Abgrenzung steht in engem Zusammenhang mit der Diskussion um Begriffe wie Subkultur, Jugendkultur u.ä. (vgl. Baacke 1993, Kapitel 3⁴⁷). Auch das Konzept des Jugendzentrismus läßt sich dieser Diskussion zuordnen. Die Autoren der Projektgruppe Jugendbüro (1977a) arbeiten mit diesem Konzept eine normative Grundorientierung Jugendlicher heraus, deren „Hauptdimension [...] eine Freund-Feind-Projektion auf der Ebene Jugendliche gegen Erwachsene [ist]. Während man sich mit den Gleichaltrigen identifiziert und ihre Normen und Verhaltensweisen verteidigt, lehnt man Erwachsene generell und Erwachsene als Träger von Funktionsrollen (Polizisten, Lehrer, Eltern usw.) ab und faßt ihre Normen, Forderungen und Verhaltensweisen als illegitime, übelmeinende Übergriffe gegenüber Jugendlichen auf. Man definiert die Jugendlichen als eine von der Erwachsenenwelt diskriminierte Randgruppe.“ (S.16) Jugendzentrierte Orientierungen drücken eine Distanz der Jugendlichen zur Welt der Erwachsenen aus, die Coleman als einen möglichen Grund für den Mangel an sozialem Kapital in der jüngeren Generation sieht (1988, S.S111; Hagan, MacMillan & Wheaton 1996). Die Untersuchung jugendzentristischer Einstellungen haben einige Tradition im Umfeld der Arbeitsgruppe um Jürgen Zinnecker (Georg 1992; Ge-

47 Hier finden sich auch Beispiele von Gruppen, für die Norm- und Regelverletzungen zum Definitionskriterium der Gruppe gehören (zum Beispiel Protestbewegungen).

org & Hasenberg 1996; 1999). Auch im Kindersurvey '93 wird eine Skala zum Jugendzentrismus eingesetzt.

Ein weiterer Gesichtspunkt, den Coleman bei der Betrachtung von Normen und Sanktionen als soziales Entwicklungskapital hervorhebt, ist die Konsistenz von Normen.

„Weil sie für die Sozialisation wichtig sind, ist auch der Gehalt der Normen bedeutsam, die ein Kind in *verschiedenen* [Hervorhebung, LS] Situationen antrifft. Wenn ihr Gehalt konsistent ist, d.h. wenn sich die Normen gegenseitig verstärken, dann erzeugen sie zusammengenommen im Kind einen Sinn dafür, was 'richtig' und was 'falsch' ist. Wenn ihr Gehalt aber inkonsistent ist und wenn die Normen einander widersprechen, dann kann das Kind diesen Sinn nicht vollständig entwickeln.

In diesem Zusammenhang stellt deshalb die Konsistenz der Normen, denen das Kind in unterschiedlichen Situationen begegnet, ein entscheidendes Element in der Sozialisation des Kindes dar.“ (Coleman 1987, S.186)

Die Inkonsistenz von Normen beschränkt sich dabei nicht nur auf Inkonsistenzen zwischen verschiedenen Beziehungsfeldern, in denen Kinder agieren, also zwischen den Normen, die in der Familie gelten und jenen, die von den zielgerichteten Körperschaften behauptet werden (vgl. Coleman 1987, S.188f.). Inkonsistenzen beziehen sich auch auf die Normen, die in der Familie vom Vater und von der Mutter vertreten werden. Wenn die Beziehung zwischen den Eltern „eng ist, können die Eltern dem Kind gegenüber *übereinstimmend* [Hervorhebung, LS] und als Einheit handeln. Wenn sie schwach oder nicht vorhanden ist [...] weist das häusliche Umfeld des Kindes viele Unstimmigkeiten und einander widersprechende Signale auf. Die Eltern sind dann nicht in der Lage, sich gegenseitig in der Erziehung des Kindes zu verstärken.“ (Coleman 1995a, II, S.352) Dies läßt sich als *synchrone* Inkonsistenz der Normen zwischen den Eltern bezeichnen.

Das Konzept der Inkonsistenz läßt sich auch auf das Verhalten *einer* Person über Zeit erweitern (*diachrone* Perspektive). Inkonsistent ist ein Erziehungsverhalten – und damit die in ihm zum Ausdruck kommenden Normen – dann, wenn ein Elternteil in vergleichbaren Situationen jeweils unterschiedlich handelt bzw. in unterschiedlichen Situationen stets in der gleichen Art und Weise reagiert. Unter diesen Bedingungen geraten die Erwartungen der Kinder und die Forderungen der Eltern häufig in Widerspruch, da die elterlichen Reaktionen für die Kinder nur wenig vorhersehbar sind.

In der Forschungsliteratur finden sich zahlreiche Hinweise darauf, daß von einem inkonsistenten Erziehungsstil der Eltern negative Einflüsse auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ausgehen. Walper (1995, S.111) weist nach, daß ein inkonsistent-bestrafender Erziehungsstil der Eltern die Bereitschaft zu normverletzendem Verhalten bei Jugendlichen in der frühen wie mittleren Adoleszenz deutlich erhöht. Ein ähnliches Ergebnis berichten Conger, Patterson und Ge (1995) in bezug auf abweichendes Verhalten von Jungen. Je inkonsistenter die elterliche Strafpraxis, desto eher zeigen die Jugendlichen antisoziales Verhalten, Probleme beim Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen und geringen Erfolg in der Schule. Auch Depressionen und die Neigung zum Drogenkonsum lassen sich (u.a.) auf einen inkonsistenten Erziehungsstil der Eltern zurückführen (Lempers, Clark-Lempers & Simons 1989; Söldner 1994).

Zwei Punkte sind bei der Diskussion des Konsistenzgedankens zu bedenken. Zum einen ignoriert der Bezug auf die *Übereinstimmung* von Normen, um welche Normen es sich dabei handelt. Normen, die die Entwicklung von Kindern nicht fördern, bleiben von geringem sozialen Kapital, auch wenn sie von allen Beteiligten vertreten werden. Zum anderen ist davon auszugehen, „daß das Erziehungsverhalten eines Elternteils durch bestimmte Maßnahmen des Partners kompensiert werden kann“ (Krohne 1988, S.169). Vertritt ein Vater beispielsweise die Meinung, Mädchen sollten möglichst früh heiraten und Kinder bekommen, kann dies

durch den Einfluß der Mutter ausgeglichen werden, die eine gute Ausbildung für ihre Tochter als wichtig ansieht. In diesem Sinne lassen sich unter Umständen normative Inkonsistenzen zwischen Elternteilen als *kompensatorische* Erziehungsmuster interpretieren.

Methodisch kann der Aspekt der Normenkonsistenz (in synchroner Perspektive) nur in einem mehrperspektivischen Untersuchungsansatz umgesetzt werden, der die Wahrnehmungen der Kinder und Jugendlichen in bezug auf beide Elternteile bzw. die Angaben beider Elternteile berücksichtigt (siehe Kapitel 7.4).

Herrschafts- bzw. Autoritätsbeziehungen. Ein Grundzug familialer Erziehung sind Kontrollrechte, die Eltern über Handlungen ihrer Kinder ausüben (vgl. Cox & Paley 1997, S.246). Das Maß an Herrschaft bzw. Autorität der Eltern, das darin zum Ausdruck kommt, unterliegt dabei in den letzten Jahrzehnten einem fundamentalen Wandel. Mehr und mehr verschiebt sich das Verhältnis der Generationen „von hierarchisierten und geschlossenen zu mehr egalitären und offenen Formen im allgemeinen gesellschaftlichen Leben und insbesondere im intergenerativen Zusammenleben.“ (Bois-Reymond 1994, S.145)⁴⁸ Dies zeigt sich beispielsweise in den elterlichen Erziehungserwartungen. Überwiegen in den 50er Jahren noch Erziehungsvorstellungen, die sich auf die elterliche Autorität und strenge Erziehungspraktiken stützen – wie Gehorsam, Unterordnung, Ordnungsliebe und Fleiß – betonen Eltern ab etwa Mitte der 70er Jahre vor allem Selbständigkeit und den freien Willen ihrer Kinder. Auf Seiten der Kinder bzw. Jugendlichen entspricht dies gleichzeitig der zunehmenden Bereitschaft, die elterliche Autorität in Frage zu stellen. Während sich 1966 noch 62% der 10- bis 19jährigen nicht getrauen, einem Verbot ihrer Eltern nicht zu folgen, sind es 1976 nur noch 44% (Fend 1988, S.112ff.). Alles in allem läßt sich, so Zinnecker (1987, S.336), zwischen „den fünfziger und achtziger Jahren [...] eine Verschiebung der Machtbalance zwischen Jugendlichen und Erwachsenen konstatieren.“ Zurückzuführen ist diese Veränderung auf einen Individualisierungsschub innerhalb der Familie, „durch den die Person des Heranwachsenden, seine Autonomie und Selbständigkeit, seine Selbstverantwortlichkeit und seine Selbstverwirklichungsrechte in den Mittelpunkt gerückt sind. Dadurch sind für das Kind und später für den Jugendlichen auch seine autonomen Rechte wichtiger geworden. Deren Realisierung wird zum Zentrum der Aktivitäten.“ (Fend 1988, S.129)

Als ein zentrales Moment gesamtgesellschaftlicher Modernisierung führt der Prozeß der Individualisierung auch außerhalb der Familie zu einschneidenden Veränderungen. Hierzu zählen in erster Linie die Herauslösung des Individuums „aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge“ und die Erosion soziomoralischer Milieus, die einen „Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungsweisen, Glauben und leitende Normen“ nach sich zieht (Beck 1986, S.206). Für das Individuum bedeutet dies trotz parallel sich neu etablierender Formen sozialer Einbindung (Institutionalisierung; ebd.) die „Befreiung [...] aus den traditionellen Vorgegebenheiten autoritärer Gesellschaften.“ (Bertram & Hennig 1995, S.118) Die Zunahme an Offenheit und Diversifikation biographischer Optionen löst auch einen Prozeß des Suchens und Wählens des einzelnen aus; gleichzeitig steigt die eigene Verantwortlichkeit für das Gelingen bzw. das Scheitern des Projekts ‚Lebenslauf‘. Auf diese Aspekte habe ich in Kapitel 2 unter dem Stichwort der Zunahme selbstsozialisatorischer Anteile am Entwicklungsprozeß und der zunehmenden Biographisierung des kindlichen Lebenslaufs hingewiesen.

Die Familie steht damit gegenwärtig vor der Aufgabe, so Fend (1988, S.131f.), daß sie die „Kinder auf mehr Freiheitsgrade des Handelns vorbereiten muß“. Das Spektrum der Entscheidungen erstreckt sich dabei auf Bereiche der Bildungs- und Berufswahl wie auch auf

⁴⁸ Dieser Wandel ist in der Literatur mit Formeln wie „vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt“ (Bois-Reymond) oder „von der Erziehung zur Beziehung“ (Zinnecker) vielfach beschrieben.

persönliche Entscheidungen wie die Wahl des Wohnortes oder des Lebenspartners u.ä. In diesem Sinne weist auch Zinnecker darauf hin, daß im Zuge veränderter Bedingungen soziokultureller Reproduktion in der Familie, die durch den selbständigen Erwerb von kulturellem Kapital der Familienkinder gekennzeichnet ist, die Eltern frühzeitig darauf angewiesen sind, die Eigentätigkeit ihrer Kinder zuzulassen und zu unterstützen (1990, S.34).

Für das Konzept des sozialen Entwicklungskapitals ist nun entscheidend, daß auf „diese Freiheiten und persönlichen Verantwortungen hin [...] nur in einem *sozialen Kontext* erzogen werden kann, der *selber den verantwortlichen Gebrauch individueller Freiheiten einübt* [Hervorhebungen, LS].“ (Fend 1988, S.132) Das heißt, nur eine Erziehung, die Kindern Autonomie und Selbständigkeit zugesteht und in der Kinder zugleich die Konsequenzen ihres Handelns für sich und für andere zu bewerten lernen (Verantwortungsaspekt), kann jene Handlungskompetenzen bei Kindern fördern, die den gewandelten Ansprüchen moderner Lebensführung entsprechen. Im Abschnitt zum normativen Milieu in der Familie diskutierten wir eine solche Erziehung unter dem Begriff der autoritativen Erziehung.

Autoritäre Eltern-Kind-Beziehungen, die durch rigide Normorientierung und Kontrolle gekennzeichnet sind und in der die Eltern ihre Vorstellungen einseitig durch Zwang und Strafen durchsetzen, verhindern hingegen, daß Kinder Autonomie und Selbständigkeit ausbilden können (vgl. Schneewind 1991b). Daneben wird sichtbar, daß Kindern autoritärer Eltern soziale Kompetenzen im Umgang mit Gleichaltrigen fehlen, daß ihre Leistungsmotivation gering ist und daß sie nur ein geringes Selbstwertgefühl besitzen (Maccoby & Martin 1983, S.39ff.). Autoritäre Familienstrukturen können im Hinblick auf die eben beschriebenen Veränderungen moderner Lebens- und Sozialisationsbedingungen als ein historisch anachronistisches Beziehungsmodell bezeichnet werden⁴⁹.

Für den Sozialkapital-Ansatz heißt dies, daß Autorität im Sinne elterlicher Dominanz, die über das Maß hinausgeht, das ihr im Rahmen autoritativer Eltern-Kind-Beziehungen zukommt, nicht als eine Form von sozialem Entwicklungskapital gelten kann.

Interesse, Aufmerksamkeit, Zuwendung, Zeit. Zu den wichtigsten Formen von sozialem Entwicklungskapital zählt Coleman (1988) das Interesse⁵⁰ und die Aufmerksamkeit, die Eltern (oder andere Erwachsene) den Kindern und Jugendlichen entgegen bringen. Coleman betont damit, daß der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung eine besondere Bedeutung für die Entwicklung von Kindern zukommt. Er verdeutlicht dies an einem Beispiel:

“John Stuart Mill, at an age before most children attend school, was taught Latin and Greek by his father, James Mill, and later in childhood would discuss critically with his father and with Jeremy Bentham drafts of his father’s manuscripts. John Stuart Mill probably had no extraordinary genetic endowments, and his father’s learning was no more extensive than that of some other men of the time. The central difference was the time and effort spent by the father with the child on intellectual matters.” (Coleman 1988, S.110)

Ein wichtiger Faktor für das Entstehen von sozialem Kapital in der Familie ist – wie Colemans Beispiele zeigen – die physische Anwesenheit der Eltern (Coleman 1988, S.111) bzw. die gemeinsam von den Eltern mit den Kindern verbrachte *Zeit*. Je mehr die Kinder Zeit mit ihren Eltern (bzw. mit Erwachsenen) verbringen, desto mehr können die Kinder von diesen lernen. Auf die Bedeutung gemeinsam verbrachter *Zeit* für die Humankapitalentwicklung von Kindern und Jugendlichen weisen auch Untersuchungen außerhalb des Sozialkapital-Ansatzes

⁴⁹ Dies gilt nicht nur für die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern in der Familie, sondern trifft für alle sozialen Beziehungen zu (Coleman 1995a, II, S.437).

⁵⁰ Daß der Begriff des Interesses in unterschiedlichen Beziehungsfeldern unterschiedliche Bedeutungen und Implikationen hat, habe ich im vorigen Abschnitt (Kapitel 6.3) herausgearbeitet.

hin (Bryant & Zick 1996; Parcel & Menaghan 1994b; Wilk 1994). ‚Zeit für Kinder‘ ist, so Fend (1998, S.28f.), eine der wichtigsten Ressourcen für den Aufbau gefühlvoller und enger Beziehungen zwischen den Eltern und Kindern. Gemeinsam verbrachte Zeit bietet Raum für gemeinsame Gespräche (Coleman 1988) und Aktivitäten (Dave 1963), die wiederum Unterpfand einer vertrauensvollen Beziehung sind, und die – so zeigen einschlägige Forschungsergebnisse – positiv mit dem Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen in Verbindung stehen (Dohle & Wessel 1997; Wessel, Merkens & Dohle 1997).

Zu den weiteren Indikatoren für das Ausmaß des elterlichen Interesses an ihren Kindern zählt Coleman die Erwartungen der Eltern im Hinblick auf die schulische und Ausbildungslaufbahn ihrer Kinder. Eltern mit hohen Bildungserwartungen sind „stärker an ihrem Kind interessiert und machen sich mehr Gedanken über die Zukunft des Kindes“ (Coleman 1995a II, S.355) als Eltern mit niedrigen oder gar keinen Bildungserwartungen. Hier schließt Coleman an eine Vielzahl von Studien an, die zeigen, daß hohe Bildungsaspirationen der Eltern ein wichtiger Grundstein für den Schul- und Ausbildungserfolg der Kinder sind (Astone & McLanahan 1991; Clark 1983; Entwisle & Hayduk 1978; Wild & Wild 1997; siehe auch die Studien 1, 2 und 6 in Kapitel 7.1). Wobei die Bildungsaspirationen vor allem dort eine wichtige Rolle für die Schullaufbahn der Kinder zu spielen scheint, wo den Eltern entsprechende Bildungsressourcen fehlen (Bandura, Barabaranelli, Caprara & Pastorelli 1996; siehe Colemans Beispiel zu Beginn von Kapitel 13). Lösel und Bender bezeichnen ein hohes Interesse der Eltern an der Schullaufbahn ihrer Kinder darüber hinaus als einen der „theoretisch plausibelsten und konsistentesten protektiven Effekte“ gegen das Auftreten von delinquenten Verhaltensweisen (1999, S.42).

Konflikt. Anhand der Kritik von Leu (1997) an Colemans Konzept habe ich darauf hingewiesen, daß im Sozialkapital-Ansatz mit der Betonung der Übereinstimmung zwischen Eltern und Kindern (in bezug auf deren normative Orientierungen) eine mögliche produktive Funktion von Auseinandersetzungen und Konflikten in der Familie leicht übersehen wird.

Hierzu lassen sich zunächst auf der Ebene der Generationenbeziehungen (Aggregatebene) zwei Positionen unterscheiden. Zahlreiche Untersuchungen belegen zum einen, daß Eltern und Kinder in vielen Einstellungsbereichen⁵¹ – vor allem im Bereich der religiösen Überzeugungen und politischen Einstellungen – hoch miteinander übereinstimmen und nicht von einem Generationenkonflikt innerhalb der Familie zu reden ist (siehe zusammenfassend Oswald 1989, S.374ff.; Szydlik 1995, Bengston & Troll 1978). Auch die vielfach kolportierte Auffassung, daß in der Adoleszenz die Konflikte und Streitfälle mit den Eltern ansteigen, wird von einigen Autoren aufgrund empirischer Ergebnisse kritisiert (vgl. Bengston & Troll 1978, S.217ff.). Galambos und Almeida (1992) weisen darauf hin, daß sich eine Zunahme von Konflikten in der Adoleszenz nur in bestimmten Themenbereichen – zum Beispiel, zu welchen Zwecken Jugendliche ihr Geld ausgeben – beobachten läßt; Konflikte in anderen Bereichen wie etwa über die Aufgaben, die Jugendliche zu Hause zu erfüllen haben, nehmen mit dem Älterwerden der Jugendlichen ab. Insgesamt geht das Konfliktniveau zwischen Jugendlichen und Eltern in der Adoleszenz zurück (übereinstimmend Fend 1998, S.110f.). Dies deutet auf der Aggregatebene auf ein insgesamt geringes Konfliktpotential in den Familien hin – und damit im Sinne Colemans auf ein hohes Maß von sozialem Entwicklungskapital.

⁵¹ Dies gilt vor allem für die Bereiche der religiösen Überzeugungen und politischen Einstellungen (Oswald 1989, S.374). Eine Umfrage des Allensbach Institutes aus dem Jahr 1995 zeigt allerdings, daß knapp ein Drittel der Unter-30jährigen in Westdeutschland angibt, in keinem der fünf Bereiche – Einstellung gegenüber anderen Menschen, Moralvorstellungen, Einstellungen zur Religion, politische Ansichten und Einstellung zur Sexualität – ähnliche Ansichten wie ihre Eltern zu haben (allensbacher berichte 1995, Nr.23). In Ostdeutschland geben dies lediglich 14% dieser Altersgruppe an.

Andererseits zeigt Fend (1988, S.116ff.), daß sich die Häufigkeit und die Intensität der Konflikte zwischen Eltern und Kindern zumindest in den letzten 20 bis 30 Jahren spürbar erhöht haben. Ein Grund dafür ist in den im gleichen Zeitraum sich vollziehenden Veränderungen in den Erziehungseinstellungen der Eltern zu sehen. Die zunehmende Liberalisierung des Elternverhaltens, wie sie sich u.a. in der Vorstellung vom Kind als (gleichberechtigtem) Partner des Erwachsenen und in weniger strengem Erziehungsverhalten manifestiert, gibt den in diesem Sinne erzogenen Kindern erst die Möglichkeit Ansprüche zu erheben, Autonomie und Selbständigkeit einzufordern und zu widersprechen. „Die Veränderung der Machtdimension in der Familiendynamik führt zum gehäuften Auftreten von ‚Alltagskonflikten‘ in den Familien mit Jugendlichen.“ (Storch 1994, S.41) Colemans Blickwinkel einnehmend bedeutet dies, daß langfristig soziales Kapital schwindet, das für die Entwicklung von Kindern bedeutsam ist.

Unabhängig von diesen beiden Positionen stellt sich die Frage, welche Rolle Konflikte und Dissens zwischen Eltern und Kindern in bezug auf die Beziehungsdynamik in den Familien und in bezug auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen spielt. Collins und Laursen betonen aus zwei Gründen eine positive Sozialisationsfunktion, die mit Konflikten und Dissens einhergehen kann (1992, S.235). „First, when conflicts occur in close relationships, adolescents have the opportunity to learn about the dynamics or relationships as they assume new roles within them.“ Zum Beispiel lernen die Heranwachsenden in der Auseinandersetzung mit ihren Eltern, daß dies dazu führt, sich gegenseitig besser kennen und verstehen zu lernen. „Second, as in earlier years, social development in and beyond adolescence requires the continuation of bonds between adolescents and their close relationship partners.“ Konflikte angemessen austragen und meistern zu können, ist eine wichtige Voraussetzung zur Aufrechterhaltung bedeutsamer Beziehungen zu anderen.

Helmut Fend (1998) geht in seiner Untersuchung zur Entwicklungspsychologie der Adoleszenz anhand verschiedenster Literaturquellen zunächst davon aus, daß „ein mittleres Niveau von Dissens für ein produktives Eltern-Kind-Verhältnis besonders indikativ sein könnte. Völlige Übereinstimmung, aber auch völlige Konfrontation könnten gleichermaßen als entwicklungshemmend angesehen werden.“ (S.92) Die von Fend gewonnenen Untersuchungsergebnisse widerlegen allerdings diese Erwartung – zumindest, was die Häufigkeit von Konflikten betrifft. Es zeigt sich ein klarer linearer Zusammenhang zwischen der von den Jugendlichen berichteten Anzahl von Konflikten und ihrer Einschätzung der familiären Beziehungsqualität – je weniger Konflikte, desto besser die Beziehungsqualität. Ähnlich gerichtete Zusammenhänge finden sich in bezug auf das Wohlbefinden der Jugendlichen im Elternhaus und ihre Einschätzung des Erziehungsklimas. Fend interpretiert die Ergebnisse folgendermaßen: „Ein hohes Maß an Dissens erweist sich hier als belastendes Moment in der Eltern-Kind-Beziehung. Es indiziert einmal eine ausgeprägte Diskrepanz zwischen dem, wie man sich eine Beziehung wünscht und wie sie tatsächlich ist. Zum anderen kann ein hohes Maß an Dissens bedeuten, daß es viele ‘offene Posten’ gibt, die unerledigt, vielleicht auch unbearbeitet sind.“ (Ebd.) Die von Fend berichteten Befunde bekräftigen Colemans Sicht, Konflikte in der Familie (zumindest, was ihre Häufigkeit anbelangt) nicht als eine Form von sozialem Kapital anzusehen.

Faßt man weitere Untersuchungen zu Konflikten zwischen Eltern und Kindern zusammen (vgl. Masche 1998, Kapitel 3.3) schält sich als Tenor darin heraus, daß es weniger darauf ankommt, ob und wie häufig Eltern und Kinder (und auch Gleichaltrige untereinander, s.u.) miteinander streiten, sondern vielmehr darauf, *wie* sie dies und in welchem *Beziehungsrahmen* sie dies tun. „Whether conflicts are functional or dysfunctional in adolescent development depends, in part, on the characteristics of the relationships in which they occur. [...] the significance of conflicts derives from a variety of constituent processes beyond the occurrence of conflict itself.“ (Collins & Laursen 1992, S.217) Auch Steinberg (1990) – der aus psycholo-

analytischer Sicht die positive Funktion von Konflikten in der Familie hervorhebt – streicht heraus, daß es weniger um die Frage geht, ob Streit und Konflikt in der Familie positive oder negative Entwicklungsfolgen für die Kinder nach sich ziehen, sondern vielmehr, unter welchen *Bedingungen* sie das eine oder das andere tun.

Während Collins und Laursen (1992) darauf hinweisen, daß sich Konflikte von Kindern bzw. Jugendlichen mit ihren Eltern von Konflikten mit ihren gleichaltrigen Freunden nach Inhalt und Bedeutung voneinander unterscheiden (S.220), betonen sie auf der anderen Seite, daß die Art und Weise wie Konflikte in der Familie angegangen und gelöst werden eng mit der Bearbeitung von Problemen in Gleichaltrigenbeziehungen verknüpft sind. „Adolescents from families that engage openly and constructively in disagreement [...] are better able to resolve conflict with peers productively than adolescents whose parents cut off disagreement unilaterally“ (Collins & Laursen 1992, S.227). Darüber hinaus weisen sie – u.a. mit Blick auf die psychoanalytische Entwicklungstheorie – darauf hin, daß Konflikte auf den unterschiedlichen Stufen der individuellen Entwicklung des Heranwachsenden eine jeweils andere inhaltliche und sozialisatorische Bedeutung haben können (1992, S.220).

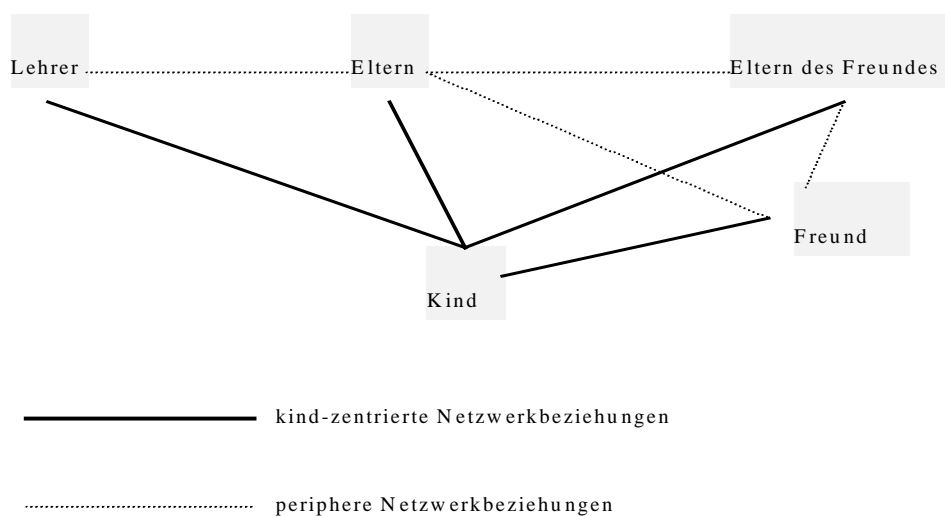
Aber nicht nur der unmittelbare Konflikt zwischen Eltern und Kindern wirkt sich negativ aus (siehe Gödde & Walper 1997). Laut Herlth (1993, S.26) können die (negativen) Auswirkungen von Konflikten zwischen Eltern auf die Entwicklung von Kindern als empirisch gut belegt angesehen werden. Auch Fend (1998, S.29) betont, daß eine harmonische und ausgeglichene Beziehung zwischen den Eltern eine Grundvoraussetzung für emotional intensive Beziehungen zwischen den Kindern und ihren Eltern ist. Vor allem den von den Kindern wahrgenommenen Konflikten kommt dabei eine Schlüsselrolle zu. Es ist anzunehmen, daß die Folgen von Trennung bzw. Scheidung der Eltern auf Kinder „nicht so sehr aus dem Akt der elterlichen Trennung selbst resultieren, sondern vielmehr auf die vorausgegangenen Konflikte zwischen den Eltern zurückzuführen sind.“ (Ebd., S.26f.) Herlth nennt vier Modelle, die das Verhalten der Kinder auf Probleme zwischen den Eltern kennzeichnen. Erstens kann das elterliche Streitverhalten ein negatives Verhaltensmodell darstellen, das die Kinder übernehmen; zweitens können Verhaltensprobleme seitens der Kinder als systemische Anpassung an eine zerrüttete Familiensituation verstanden werden; drittens verringern Ehekonflikte das Ausmaß der emotionalen Verfügbarkeit der Eltern; die Kinder bleiben mit ihren Ängsten und Problemen allein. Und viertens führen Konflikte in der Ehe „zu inkonsistenten Verhaltenserwartungen der Eltern an ihre Kinder; sei es, daß die Verhaltenserwartungen zwischen beiden Eltern verstärkt divergieren – sei es, daß Eltern jeweils für sich inkonsistentes Erziehungsverhalten an den Tag legen. Eine solche Verhaltens- und Erwartungsinkonsistenz dürfte zu Orientierungsproblemen bei den Kindern führen.“ (ebd., S.27). Auf diesen letzten Aspekt möchte ich besonders hinweisen, bestätigt dies doch zum einen Colemans Auffassung über den Mangel an sozialem Kapital, der sich aus inkonsistenten Normen ergibt (sowohl in synchroner als auch diachroner Perspektive); zum anderen zeigt sich, wie verschiedene Formen von sozialem Kapital – hier Konflikte zwischen den Eltern, dort Inkonsistenz von (Erziehungs-) Normen – ineinander wirken.

Insgesamt verdeutlicht dieser Abschnitt, daß Colemans Schluß, Konflikte in sozialen Beziehungen von Kindern bzw. Jugendlichen generell als ein Indiz für mangelndes Entwicklungskapital anzusehen, in dieser Allgemeinheit nicht haltbar ist. Die einschlägige Forschungsliteratur legt ein differenzierteres Bild der Realität nahe. Dies wurde im Kindersurvey '93 dadurch versucht empirisch einzulösen, indem sowohl die Häufigkeit des Streits der Eltern mit den Kindern (in bezug auf bestimmte Themen) erfragt wurde, sowie (wenn es zu Streit kommt) wie heftig dieser zwischen den Familienmitgliedern ausgetragen wird (siehe Kapitel 10).

6.5 Netzwerkperspektiven

Coleman spricht von einem geschlossenen Netzwerk, wenn die Erwachsenen, die mit dem Kind zu tun haben, selbst wiederum miteinander in Beziehung stehen. In Erweiterung des Sozialkapital-Ansatzes sind auch die Beziehungen der Eltern zu den Freunden des Kindes wie die Beziehungen der gleichaltrigen Freunde des Kindes untereinander bei der Bewertung der Geschlossenheit einer Netzwerkstruktur mit einzubeziehen. Vom Kind aus gesehen, handelt es sich bei dieser Art der Geschlossenheit um ein Merkmal des *umgebenden* Netzwerkes⁵², weshalb ich im folgenden von der Geschlossenheit des peripheren Netzwerkes bzw. *peripherer Strukturgeschlossenheit* spreche (siehe Abbildung 6.2). Das soziale Entwicklungskapital ergibt sich für die Kinder in diesem Fall indirekt aus der ‚Zusammenarbeit‘ der beteiligten

Abbildung 6.2: Netzwerktypen



Erwachsenen bzw. Gleichaltrigen.

Daneben läßt sich die Perspektive auf die Geschlossenheit eines Netzwerkes auch von der unmittelbaren Seite des Kindes her aufnehmen. Eine Struktur ist unter diesem Gesichtspunkt dann als geschlossen zu bezeichnen, wenn das Kind selbst Beziehungen zu Erwachsenen bzw. Gleichaltrigen unterhält, die für sein Aufwachsen von Bedeutung sind. Hier wird der Begriff der Geschlossenheit unmittelbar an das beteiligte Kind geknüpft, weshalb ich von der Geschlossenheit des kindbezogenen Netzwerkes bzw. *kind-zentrierter Strukturgeschlossenheit* spreche. Soziales Kapital entsteht hier aus dem *unmittelbaren* Kontakt des Kindes zu anderen Personen.

Der Begriff der Geschlossenheit setzt prinzipiell voraus, daß sich die möglichen Beziehungen innerhalb der Netzwerke, in denen Kinder sich bewegen, angeben lassen. Hierbei ist es sinnvoll, zwischen partiellen und totalen Netzwerken zu unterscheiden. Unter totalen Netzwerken

⁵² In der Terminologie der Netzwerkanalyse spricht man von first-order zone Netzwerken, wenn sich Netzwerke auf die direkten Beziehungen egos (das heißt in unserem Fall des Kindes) und der mit ego direkt verbundenen Personen beschränken (Pappi 1987, S.13 in Pappi 1987 (Hrsg.))

versteh man solche, „bei denen alle möglichen Beziehungen zwischen den sozialen Einheiten betrachtet werden.“ Partielle Netzwerke hingegen beschränken sich auf bestimmte inhaltliche Beziehungen (Pappi 1987, S.13) wie etwa die schulischen Beziehungen des Kindes (zum Lehrer oder zu den Mitschülern) oder die Beziehungen in der Familie. Da sich die möglichen Beziehungen in partiellen Netzwerken im allgemeinen leichter bestimmen lassen als in totalen Netzwerken, scheint mir der Begriff der Geschlossenheit vor allem in bezug auf partielle Netzwerkbeziehungen anwendbar zu sein.

Die Ausführungen in diesem Kapitels haben gezeigt, daß Colemans Konzept des sozialen Kapitals an einigen Stellen ergänzt und präzisiert werden muß, soll es im Bereich der Sozialisationsforschung Anwendung finden. Dies betrifft vor allem die Rolle der Gleichaltrigen als mögliche Quelle von sozialem Kapital, aber auch etwa die Einbeziehung nicht tauschbezogener, das heißt altruistischer, Handlungsmotive wie sie charakteristisch für die Beziehungen zwischen Eltern und ihren Kindern sind. In bezug auf die Gleichaltrigen habe ich dabei besonders auf den Aspekt des Ausschlusses hingewiesen. Kindern und Jugendlichen, die von der Erfahrungswelt Gleichaltriger abgeschnitten sind, geht ein wichtiger Teil sozialen Entwicklungskapitals verloren, das in Beziehungen zu Gleichaltrigen enthalten ist. (Hier sei vor allem auf die Arbeiten von Krappmann und Oswald (1995) hingewiesen.)

7. Empirische Untersuchungen zum Sozialkapital-Ansatz

Wie die Überlegungen in den vorangegangenen Kapiteln zeigen, umfaßt soziales Kapital eine breite Palette für die kindliche Entwicklung relevanter Dimensionen, die von strukturellen und Einflüssen der familialen Beziehungsqualität bis hin zu jenen der Einbettung der Familie in außerfamiliale Gemeinschaften reicht. Viele dieser Dimensionen werden von einzelnen traditionsreichen Forschungsrichtungen außerhalb des Sozialkapital-Ansatzes untersucht – wie etwa der Erziehungsstilforschung, der Scheidungs- oder der Netzwerkforschung um nur einige zu nennen. Der folgende Überblick über Forschungsarbeiten zum sozialen Kapital hat nicht zum Ziel diese ‚Anschlußliteratur‘ zu resümieren – was auch kaum zu leisten wäre –, sondern beschränkt sich auf Untersuchungen, die sich originär bzw. erkennbar auf den Sozialkapital-Ansatz Colemans und auf die beiden Entwicklungsbereiche von Kindern und Jugendlichen beziehen, die auch im Mittelpunkt meiner Arbeit stehen – die schulische Kompetenzentwicklung – dies betrifft den Großteil der Studien zum sozialen Kapital – und die Entwicklung im Bereich problematischen Verhaltens wie Delinquenz und Depressivität. (Das Kapitel ist entsprechend in diese beiden Entwicklungsbereiche gegliedert.) Die Auswahl der Arbeiten erhebt nicht den Anspruch der Vollständigkeit.

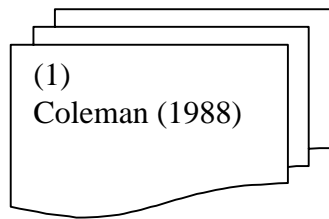
Neben der Darstellung der aktuellen Forschungsergebnisse verfolgt das folgende Kapitel ein weiteres Ziel. Entsprechend der weiten und uneinheitlichen Verwendung des Sozialkapital-Begriffs, werden in der Literatur eine Vielzahl empirischer Indikatoren zur Erfassung von sozialem Kapital eingesetzt. Diese reichen vom Familienklima, dem Erziehungsverhalten der Eltern bis zu den Schulleistungen der Kinder oder das Selbstkonzept der Mutter. Im Text habe ich die jeweils in den Studien eingesetzten Sozialkapitalindikatoren gesondert hervorgehoben (die Indikatoren sind jeweils kursiv gesetzt, mit dem Kürzel des/der Autor(s)en versehen und durchnummeriert). Am Ende des Kapitels befindet sich eine Übersicht der einbezogenen Studien und der verwendeten Indikatoren. In diesem Sinne sind die folgenden Abschnitte auch als Überblick hinsichtlich der *methodischen* Umsetzung des Sozialkapital-Ansatzes konzipiert.

7.1 Soziales Kapital und schulische Kompetenzentwicklung

Ausgangspunkt nahezu aller empirischer Forschungsarbeiten zum sozialen Kapital ist Colemans 1988 erschienener Aufsatz ‘Social Capital in the Creation of Human Capital’⁵³. Darin stellt Coleman nicht nur zum ersten Mal umfassend sein Theoriekonzept vor, sondern bemüht sich gleichzeitig um empirische Belege für seinen Ansatz. Dazu geht er der Frage nach, welchen Einfluß soziales Kapital – innerhalb wie außerhalb der Familie – auf die Schullaufbahn von Kindern und Jugendlichen, genauer: auf das vorzeitige Abbrechen der Schullaufbahn zwischen der 10. und 12. Jahrgangsstufe, ausübt.

⁵³ Coleman hat den empirischen Teil dieses Aufsatzes von 1988 in leicht modifizierter Form in den zweiten Band seiner „Grundlagen der Sozialtheorie“ übernommen (Coleman 1995a II, S.355ff.). Allerdings finden sich Unstimmigkeiten zwischen der Ursprungs- und der überarbeiteten Version. Dies betrifft die Datengrundlage und die Ergebnisse zum Einfluß eines Wohnortwechsels auf den vorzeitigen Schulabbruch. Ich beziehe mich auf die ursprüngliche Version von 1988.

Zur Messung sozialen Kapitals *innerhalb* der Familie verwendet Coleman fünf – jeweils über Einzel-Items operationalisierte – Indikatoren: die *Abwesenheit* eines *Elternteils* (C1), die *Anzahl* der *Geschwister* (C2), die *Bildungserwartungen* der Mutter (C3), die *Häufigkeit*, mit der das Kind mit den Eltern *über persönliche Dinge und Erfahrungen spricht* (C4) und ob die Mutter während der Vorschulzeit des Kindes *erwerbstätig* war (C5).



Während Kindern in Einelternteilfamilien, so Coleman, aufgrund der defizitären Familienstruktur, die ‘sinnhafte Kontakte’ (Youniss) zu Erwachsenen reduziert, weniger soziales Kapital für eine erfolgreiche Schullaufbahn zur Verfügung steht als Kindern aus vollständigen Familien, steht die Zahl der Geschwister für die Annahme, that „children in large families have less adult attention, which produces weaker educational outcomes.” (Coleman 1988, S.S112) Ein weiterer Indikator für das Ausmaß der elterlichen Aufmerksamkeit sind die Erwartungen, die Eltern in bezug auf den Bildungserfolg ihres Kindes hegen. Eltern mit hohen Bildungserwartungen sind „stärker an ihrem Kind interessiert und machen sich mehr Gedanken über die Zukunft des Kindes” (Coleman 1995a II, S.355) als Eltern mit niedrigen oder gar keinen Bildungserwartungen. Ebenso weisen Beziehungen, in denen Eltern ihren Kindern als Ansprechpartner für persönliche Dinge zur Verfügung stehen, auf ein großes Maß an Aufmerksamkeit und Interesse der Eltern gegenüber ihren Kindern hin. Coleman problematisiert die Erwerbstätigkeit der Mutter während der Vorschulzeit des Kindes; ist die Mutter berufstätig „verringert dies die Intensität der mütterlichen Beziehung zum Kind, weil sie während einer prägenden Periode mit dem Kind weniger Zeit verbringt.” (Coleman 1995a II, S.355) Zudem läßt sich die Erwerbstätigkeit, so Coleman, in gewissem Sinne auch als Zeichen einer stärkeren Karriereorientierung dieser Mütter interpretieren, mit der eine Verringerung der mütterlichen Aufmerksamkeit für das Kind einhergeht.

Die Ergebnisse, denen die Daten von etwa 4.000 Schülern öffentlicher Schulen der 10. und 12. Jahrgangsstufe – einem Teilsample der 1980 und 1982 erhobenen Wellen des High School and Beyond Surveys⁵⁴ (HS&B) – zugrunde liegen, bestätigen die ersten drei Hypothesen. Während Kinder aus vollständigen Familien mit nur einem Geschwister und hohen mütterlichen Bildungserwartungen eine durchschnittliche Abbruchquote von nur etwa 8% aufweisen, liegt diese für Kinder mit den kumulierten ungünstigsten Voraussetzungen (Einelternteilfamilie, vier Geschwister, Mutter erwartet nicht den Besuch einer weiterführenden Schule) bei 30% – unter gleichzeitiger Kontrolle des Einkommens und der Bildung der Eltern.

Ob die Mutter eines Vorschulkindes berufstätig ist oder nicht, spielt dagegen keine Rolle für den (späteren) Schulerfolg des Kindes⁵⁵. Erstaunlicherweise – bedenkt man mit welchem Nachdruck Colemans Ansatz die Bedeutung der Beziehungen zwischen den Eltern und den Kindern hervorhebt – läßt sich ebenso kein entsprechender Effekt für die Gesprächshäufigkeit zwischen Eltern und Kind nachweisen; „the frequency of talking with parents about personal experiences [...] shows essentially no relation to dropping out.” (Coleman 1988, S.S113)

Neben den genannten fünf Faktoren für soziales Kapital innerhalb der Familie bezieht Coleman mit der Häufigkeit von *Wohnortwechseln* (C6) und dem Besuch einer *öffentlichen vs. privaten/katholischen Schule* (C7) zwei Indikatoren für die intergenerationale Geschlossenheit des sozialen Netzwerkes *außerhalb* der Familie (Gemeinschaftskapital) in die Analy-

⁵⁴ Der High School and Beyond Survey, in dessen Rahmen 1980 (1. Erhebungswelle) etwa 50.000 Schüler der 10. Jahrgangsstufe aus über 1.000 *öffentlichen* und *privaten* Schulen repräsentativ für die USA befragt wurden, wurde von Coleman selbst – gemeinsam mit Thomas Hoffer und Sally Kilgore – im Auftrag des National Center for Educational Statistics entworfen.

⁵⁵ Ein differenziertes Bild des Einflusses der mütterlichen Erwerbstätigkeit auf die Entwicklung von (kleinen) Kindern entwerfen Parcel und Menaghan (1993; 1994a; 1994b; siehe Studie 19 –21).

sen ein – wobei beide Indikatoren ebenfalls jeweils mittels einer Einzel-Frage umgesetzt werden. Dabei zeigt sich die Häufigkeit von Wohnortwechseln als besonders aussagekräftiger Prädiktor. Während – bei gleichzeitiger Kontrolle des sozioökonomischen Status und des sozialen Kapitals innerhalb der Familie – durchschnittlich knapp 12% der Kinder, die seit der 5. Klasse nicht umgezogen sind, die Schule vorzeitig abbrechen, erhöht sich dieser Anteil bei jenen Kindern, die von einem Umzug in diesem Zeitraum berichten, auf 17%, bei zwei Umzügen auf 23% (Coleman 1988, S.S113). Coleman führt dies darauf zurück, daß mit jedem Wechsel des Wohnortes und dem damit (meist) verbundenen Wechsel der Schule die ursprünglichen sozialen Beziehungen und Netzwerke der Eltern wie der Kinder zusammenbrechen und damit soziales Kapital außerhalb der Familie verlorengelht, das in diesen Beziehungen enthalten war. In der neuen Umgebung unterhalten die „Eltern mit geringerer Wahrscheinlichkeit Beziehungen zu Lehrern [...] zu anderen Eltern von Kindern der Schule [...] und das Kind mit geringerer Wahrscheinlichkeit Beziehungen zu anderen Erwachsenen der Gemeinschaft“ (Coleman 1995a II, S.357), das heißt, was immer in der neuen Gemeinschaft an sozialem Kapital vorhanden ist, zugezogenen Familien steht dies im allgemeinen zunächst nicht – oder zumindest in geringerem Maß – zur Verfügung.

Der Vergleich zwischen den Schülern von öffentlichen und katholischen Schulen – der zweite Indikator für soziales Kapital außerhalb der Familie – zeigt, daß in den katholischen Schulen die durchschnittliche Quote für das vorzeitige Abgehen von der Schule niedriger liegt als in öffentlichen oder in anderen privaten Schulen. Coleman sieht dies im geschlossenen Interaktionssystem der religiösen Gemeinde begründet. „It is the religiously based high schools that are surrounded by a community based on the religious organization. These families have intergenerational closure that is based on a multiplex relation: whatever other relations they have, the adults are members of the same religious body and parents of children in the same school.“ (Coleman 1988, S.S114; vgl. Nauck, Kohlmann & Diefenbach 1997)

Für Coleman steht in der Zusammenschau seiner Ergebnisse außer Zweifel, daß soziales Kapital – innerhalb als auch außerhalb der Familie – eine wichtige Ressource für den erfolgreichen Bildungsweg von Kindern darstellt, die in ihrer Produktivkraft durchaus mit der von finanziellen und Humankapital-Ressourcen der Familie vergleichbar ist.

Weiterführende Auswertungen des HS&B-Surveys zeigen dabei, daß soziales Kapital innerhalb und außerhalb der Familie kompensatorisch zueinander wirken können⁵⁶. Smith, Beaulieu und Israel (1992⁵⁷) geben das Risiko des vorzeitigen Schulabbruchs für Jugendliche mit geringem Familienkapital und gleichzeitig geringer Einbindung in gemeindliche Aktivitäten (soziales Kapital außerhalb der Familie) mit etwa 50 zu 50 an, während es für diejenigen mit in beiden Bereichen hohem Kapitalvolumen nahe Null liegt. Ist das Volumen an Familienkapital hoch, dagegen das an externem Sozialkapital gering oder umgekehrt, beträgt das Risiko des Scheiterns in der Schule nur jeweils etwa 13%. Das bedeutet, daß ein Mangel an sozialem

⁵⁶ Dies steht nicht in Widerspruch zu den Ausführungen in Kapitel 6.3. Aus struktureller Perspektive ergab sich dort die Schlußfolgerung, daß ein Mangel an familialem Entwicklungskapital nur bedingt durch außerfamiliale Beziehungen kompensiert werden kann. Dies heißt zum einen aber nicht, daß ein solcher Ausgleich *prinzipiell* nicht möglich ist. Zum anderen beziehen sich die Ergebnisse von Smith, Beaulieu und Israel auf 16- bis 18jährige, eine Altersgruppe, der durch Kontakte außerhalb der Familie (wie sie durch die Einbindung in gemeindliche Aktivitäten zum Ausdruck kommen) bereits vielfältige Möglichkeiten der Kompensation mangelhafter Familienbeziehungen zur Verfügung stehen.

⁵⁷ Im Gegensatz zu Coleman verwenden Smith, Beaulieu und Israel (1992) nicht den vollen Datensatz des HS&B-Surveys, sondern beschränken ihre Analysen auf Befragte, die im Süden der Vereinigten Staaten leben (S.79).



(2)

Smith, Beaulieu
& Israel (1992)

Kapital in der Familie durch Beziehungen des Jugendlichen außerhalb der Familie in gewissem Maße ausgeglichen werden kann – und umgekehrt.

Während Smith, Beaulieu und Israel zur Operationalisierung des sozialen Familienkapitals (wie auch der familialen Kontrollvariablen zum Human- und Finanzkapital) dieselben Indikatoren wie Coleman (1988) verwenden (C1 – C5), lohnt sich ein näherer Blick auf die Erweiterungen, die sie in bezug auf die

Messung zum sozialen außerhalb der Familie vornehmen. Neben der Anzahl von *Wohnortwechseln* (SBI1) ermitteln sie die *Teilnahme* des befragten Jugendlichen an in der Gemeinde angebotenen *säkularen* (z.B. Jugendclub; SBI2) und *kirchlichen* (SBI3) Aktivitäten, ob in den letzten 5 Jahren vor der Befragung im Schulbezirk ein öffentliches Referendum über Schulangelegenheit stattgefunden hat (SBI4⁵⁸) und schließlich welches *Interesse die Eltern für schulische Belange* zeigen (SBI5⁵⁹). Die statistischen Ergebnisse zeigen, daß – unter Kontrolle aller Variablen zur Familie und zur Gemeinde – von den Indikatoren zum Gemeinschaftskapital nur die Anzahl der Umzüge und die Einbindung des Jugendlichen in religiöse Aktivitäten einen signifikanten Effekt auf den vorzeitigen Schulabbruch ausüben. Je seltener ein Jugendlicher seit der 5. Klasse umgezogen ist und je häufiger er an von der Kirche organisierten Aktivitäten teilnimmt, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, daß er die Schule vorzeitig verläßt. Die Teilnahme an Jugendclubs, öffentliche Referenden und das elterliche Schulinteresse haben dagegen keinerlei systematischen Einfluß auf den schulischen Werdegang der Jugendlichen⁶⁰.

Die von Smith, Beaulieu und Israel darüber hinaus zitierten Ergebnisse zur Wirkung von sozialem Kapital innerhalb der Familie sind gleichlautend mit jenen, die Coleman berichtet – mit der einen Ausnahme, daß sich ein statistisch signifikanter (negativer) Effekt der mütterlichen Erwerbstätigkeit während der Vorschulzeit des befragten Jugendlichen auf dessen (späteren) Schulerfolg nachweisen läßt.

Gegen Colemans empirische Belege ist der Einwand erhoben worden, daß sie auf zu einfachen, simplifizierenden Operationalisierungen beruhen (Teachman, Paasch & Carver 1996, S.774f.). So vermuten Hagan, MacMillan und Wheaton, daß zum Beispiel die ‘Wirkungslosigkeit’ der Qualität der familialen Kommunikation auf den Bildungserfolg der Kinder „may be a result of the single item measure available in Coleman’s analysis, which failed to capture differences in the ways mothers and fathers interact with their children.” (Hagan, MacMillan & Wheaton 1996, S.374)⁶¹

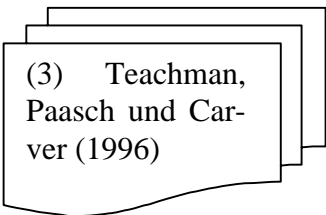
Daß Colemans ‘Nichtbefund’ im Hinblick auf die Gesprächshäufigkeit zwischen Eltern und Kindern tatsächlich auf eine mangelhafte Operationalisierung zurückzuführen ist (siehe weiter unten), legen die Ergebnisse von Teachman, Paasch und Carver (1996) nahe. Mit den Daten der 1. und 2. Welle (1988 bzw. 1990 erhoben) der National Educational Longitudinal Study

58 Smith, Beaulieu und Israel sehen darin einen (indirekten) Indikator für die Verzahnung zwischen Schulsystem und dem die Familie umgebenden gemeinschaftlichen Umfeld (1992, S.81).

59 Dieser Indikator wird aus der Sicht des Lehrers erhoben. Smith, Beaulieu und Israel beziehen sich mit diesem Indikator auf die Enge der Beziehung zwischen den Eltern und der Schule (im Sinne *peripherer* Geschlossenheit, siehe Kapitel die 5.4 und 6.5).

60 Wie im übrigen auch nicht die Kontrollvariablen zum Human- und Finanzkapital der Gemeinde.

61 Solche Unterschiede in den Interaktionen von Kindern und Jugendlichen mit ihren Müttern und Vätern belegen Hagan, MacMillan und Wheaton in ihrer eigenen Studie zum sozialen Kapital (1996, S.375, 377). Siehe etwa auch DuBois, Eitel und Felner (1994, S.412).



(3) Teachman,
Paasch und Car-
ver (1996)

(NELS⁶²), an denen etwa 16.000 Schüler der achten (bzw. zehnten) Jahrgangsstufe teilnahmen, unternehmen die Autoren eine (weitgehende) Replikation von Colemans Studie. Der Kritik an Colemans operationaler Umsetzung des Sozialkapital-Ansatzes versuchen sie dabei durch differenziertere und erweiterte Messungen der Komponenten des sozialen Kapitals zu entgehen. Familiäre Kommunikation wird nicht nur anhand einer einzelnen sich auf die globale Häufigkeit von Gesprächs-

kontakten beziehenden Frage wie bei Coleman erhoben, sondern mittels acht Fragen zu verschiedenen (schulbezogenen) Gesprächsthemen, die aus der Sicht der Eltern als auch aus der der Kinder protokolliert werden ('parent-child connectivity', TPC1). Die Familienstruktur (TPC2) wird mit der Unterscheidung zwischen Einelternteil-, Stiefeltern- und biologischen Zweielternfamilien ebenso erweitert erfaßt wie das soziale Kapital außerhalb der Familie: neben der Unterscheidung zwischen öffentlichen und katholischen Schulen (TPC3) und der Zahl der Schulwechsel⁶³ (TPC4) wie in Colemans Untersuchung werden die Kontakte der Eltern zur Schule bzw. zu den Lehrern ('parent-school connectivity', TPC5) und zu den Eltern der (engsten) Freunde ihrer Kinder (TPC6) einbezogen.

Methodisch stützen die Autoren – wie Coleman – ihre Analysen auf logistische Regressionsmodelle, die es erlauben, den Einfluß der Variablen des sozialen Kapitals, der finanziellen und Bildungssituation der Eltern sowie weiterer Kontrollvariablen auf die Wahrscheinlichkeit des vorzeitigen Schulabbruchs simultan zu schätzen.

Als wichtigstes Ergebnis ihrer Untersuchung unterstreichen Teachman, Paasch und Carver den Befund wie er ähnlich auch aus Colemans Studie hervorging: „that changing schools is particularly detrimental to the schooling of children” (1996, S.782) – mit jedem Schulwechsel erhöht sich das Risiko des Schulabbruchs um etwa 31%. Während Coleman den Effekt eines Ortswechsels auf das vorzeitige Verlassen der Schule allerdings nur innerhalb eines (Gesamt-) Modells mit allen Prädiktorvariablen überprüft und damit mögliche Effektschwankungen des Schulwechsels aufgrund unterschiedlicher Modellvariationen nicht einschätzbar sind, testen Teachman, Paasch und Carver den Effekt eines Schulwechsels im Rahmen verschiedener Modell-Konstellationen. Die Zahl der Schulwechsel zeigt sich dabei als stabiler und durchgängig signifikanter Prädiktor für das vorzeitige Verlassen der Schule, dessen Effekt durch keine andere Variable – und sei es auch nur teilweise – abgeschöpft wird. Das heißt, ob die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen, die Familienstruktur oder die finanziellen und Bildungsressourcen der Eltern wechselweise in das Regressionsmodell einbezogen werden oder alle zusammen, ändert nichts am Ausmaß des negativen Entwicklungseinflusses, der von einem Schulwechsel ausgeht.

Effekte der *Familienstruktur* lassen sich für Stiefelternfamilien und Familien mit alleinerziehenden ehemals verheirateten Müttern nachweisen. Für Kinder aus diesen beiden Familienformen ist das Risiko des vorzeitigen Schulabbruchs deutlich gegenüber Kindern erhöht, die mit beiden biologischen Eltern aufwachsen (um etwa 100% bzw. 42%). Dieser Prozentsatz reduziert sich auf 62% bzw. 31%, wenn gleichzeitig die Zahl der Schulwechsel der Kinder berücksichtigt wird. Ähnlich gilt dies auch für den Einfluß des Besuchs einer katholischen Schule: In den Regressionsmodellen, in denen gleichzeitig die Zahl der Schulwechsel kon-

62 Im Rahmen der NELS wurden 1988 repräsentativ für die Vereinigten Staaten annähernd 25.000 Schüler der achten Jahrgangsstufe, ihre Eltern, Lehrer und Schulleiter befragt. Zwei weitere Befragungswellen folgten 1990 und 1992.

63 Coleman (1988) untersucht den Einfluß des *Wohnortwechsels* auf das vorzeitige Abgehen von der Schule, nicht den ausschließlichen Einfluß eines *Schulwechsels*. Beide Ereignisse sind nicht deckungsgleich, werden aber in der Forschungsliteratur zum sozialen Kapital meist als synonyme Indikatoren verwendet.

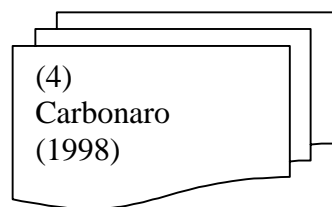
trolliert wird, fällt der positive Effekt, den der Besuch einer katholischen Schule auf den Schulerfolg der Kinder ausübt, gering aus.

Das deutet darauf hin, daß neben der *strukturellen* Geschlossenheit des außerfamilialen Netzwerkes dessen *zeitliche* Geschlossenheit einen wichtigen Einfluß auf den Schulerfolg der Kinder ausübt. Die Nutzbarmachung der entwicklungsfördernden Aspekte sozialer Netzwerke – wie die einer religiösen Gemeinde – fordert ständige Beziehungsarbeit seitens der Mitglieder. Diese Investition an Energie und Zeit zahlt sich, wie im Rahmen von Colemans Ansatz beschrieben, nicht sofort, sondern erst mit der Zeit aus. So kann auch eine ansonsten entwicklungsförderliche Umgebung – wie das Umfeld katholischer Schulen – ihren positiven Effekt nur für *die* Mitglieder ausüben, die sich aufgrund langzeitlicher Zugehörigkeit das soziale Kapital der Gruppe optimal erschlossen haben.

Anzumerken ist, daß Schüler katholischer Schulen deutlich seltener die Schule wechseln als andere Schüler (Teachman, Paasch & Carver 1996, S.778). Gleichzeitig haben ihre Eltern häufiger Kontakt zu den Eltern ihrer Schul- und Spielkameraden und zur Schule selbst. Mit den Schülern katholischer Schulen ist also eine Schülergruppe identifizierbar, für die – aus der Sicht des Sozialkapital-Ansatzes – von einem in zweifacher Hinsicht besonders vorteilhaften außerfamiliären Entwicklungsrahmen auszugehen ist: zum einen aufgrund des höheren sozialen Potentials des Gemeinschaftsnetzwerkes – in das die Eltern stark eingebunden sind – und zum anderen aufgrund ihrer örtlichen ‚Immobilität‘.

Ein weiteres Ergebnis der Studie von Teachman, Paasch und Carver belegt, daß die Qualität der familialen Kommunikation einen – entgegen den Befunden Colemans – durchaus bedeutsamen Einfluß auf die Wahrscheinlichkeit des Schulabbruchs ausübt. Mit jedem Anstieg der ‘parent-child connectivity’ um eine Skaleneinheit (die Skala reicht von 0 bis maximal 5 Punkte) verringert sich das Risiko des vorzeitigen Schulabbruchs um 17% (Teachman, Paasch & Carver 1996, S.779). Auch dieser Effekt ist – wie der des Schulwechsels – über verschiedenste Modellvariationen hinweg stabil und wird nicht durch andere Variablen beeinflusst.

Während die bis hierher erörterten Resultate⁶⁴ Colemans Theorieansatz empirisch stützen – wenn sie auch mit Colemans empirischen Ergebnissen nur teilweise korrespondieren – widersprechen drei andere Ergebnisse der Untersuchung den Annahmen des Sozialkapital-Ansatzes. Weder die Zahl der Kontakte der Eltern zur Schule und den Lehrern (‘parent-school connectivity’; s.u.) noch die Tatsache, ob Eltern die Eltern der Freunde ihrer Kinder kennen – beides für Coleman Indikatoren für die intergenerative Geschlossenheit des Erwachsenenetzwerkes, das ein Kind umgibt –, üben einen nachweisbaren Einfluß auf die Schulkarriere der Kinder aus. Ebenso spielt die Zahl der Geschwister in keiner der untersuchten Modellvariationen eine statistisch bedeutsame Rolle.



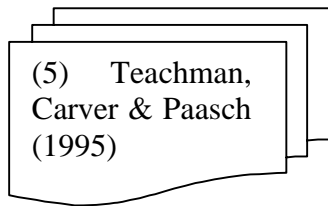
Carbonaro, der Colemans Ansatz ebenfalls auf die Daten der NELS anwendet, gelangt zu einem etwas differenzierteren Ergebnis hinsichtlich der Bedeutung eines geschlossenen Erwachsenenetzwerkes für den Schulerfolg von Jugendlichen. Carbonaro bezieht sich dabei auf dieselbe Frage wie Teachman, Paasch und Carver (1996), nämlich ob die Eltern die Eltern der Freunde ihrer Kinder kennen.

Seine Auswertungen zeigen, daß das Ausmaß intergenerativer Geschlossenheit in bezug auf die Freundeseltern zwar keinen Einfluß auf die *Schulleistung*

⁶⁴ Neben der Bildung und den finanziellen Ressourcen der Eltern, die die Wahrscheinlichkeit eines vorzeitigen Verlassens der Schule deutlich verringern, übt den größten quantitativen Einfluß auf der Seite der in die Regressionsmodelle einbezogenen *Kontrollvariablen* die Tatsache aus, ob bereits eines der Geschwister vorzeitig die Schule verlassen hat. Trifft dies zu, so erhöht sich das Risiko des Schulabbruchs um mehr als das 2½-fache.

der Jugendlichen in Mathematik und deren Lesefertigkeit ausübt, jedoch in Zusammenhang mit einem vorzeitigen Schulabbruch steht. Jugendliche, deren Eltern keine oder nur wenige Eltern der Freunde ihres Kindes kennen, brechen die Schule (in der 12. Klasse) weitaus häufiger vorzeitig ab als Kinder, die über ein (in diesem Sinn) intergenerativ geschlossenes Erwachsenenetzwerk verfügen⁶⁵.

Während Teachman, Paasch und Carver (1996) anhand der Daten von Schülern der 8. (bis 10.) Klasse einen schulbiographisch frühen Zeitpunkt für das Abbrechen der Schule untersuchen, richten sie in einer weiteren Arbeit (Teachman, Carver & Paasch 1995) den Fokus auf



einen späteren Zeitpunkt der Schullaufbahn: auf den Schulabbruch zwischen der 10. und 12. Klasse. Unter Verwendung des identischen Variablensatzes (zum sozialen, finanziellen und Humankapital sowie in bezug auf die Kontrollvariablen) und der Daten von 11.000⁶⁶ Jugendlichen aus der 1990er- bzw. 1992er-Welle der NELS fallen die Ergebnisse insgesamt sehr ähnlich zu den eben berichteten aus. Übereinstimmend zeigt sich die abträgliche Wirkung eines Schulwechsels und der positive Einfluß, den gemeinsame Gespräche der Eltern mit ihren Kindern (parent-child connectivity) auf den Schulerfolg des Kindes ausüben⁶⁷. Erweiternd zum Befund des hohen Risikos eines Schulabbruchs in Stiefelternfamilien und solchen mit alleinerziehenden ehemals verheirateten Müttern ergibt sich, daß dies für alle untersuchten familienstrukturellen Varianten (z.B. alleinerziehende Väter, unverheiratete Mütter) gilt, in denen die Kinder nicht mit beiden biologischen Elternteilen zusammenleben. Widersprüchlich dagegen ist das Ergebnis, daß der Besuch einer katholischen Schule auch nach Kontrolle aller anderen Sozialkapitalvariablen (und Kontrollvariablen) einen signifikanten (positiven) Einfluß auf den Schulerfolg der Kinder ausübt, dieser sogar stärker ausfällt als in einem Modell, das neben den Kontrollvariablen allein den Besuch einer katholischen Schule als Sozialkapitalindikator enthält.

Mehr noch als aufgrund dieser weiterführenden Ergebnisse ist die Studie von Teachman, Carver und Paasch (1995) von besonderem Interesse, da die Autoren auch (externe) *Interaktionseffekte* zwischen den Variablen des sozialen Kapitals und den finanziellen und Bildungsressourcen der Eltern in den Blick nehmen. Dabei zeigt sich, daß es vor allem das Einkommen der Eltern ist, mit dem das soziale Kapital in Wechselwirkung tritt: der ansonsten positive Einfluß eines hohen Einkommens auf die Schullaufbahn der Kinder *verringert* sich in Stie-

⁶⁵ Teachman, Paasch und Carver (1996) beziehen sich auf den Schulabbruch zwischen der 8. und 10. Klasse, Carbonaro auf den Abbruch zwischen der 10. und der 12. Jahrgangsstufe. Dies erklärt die von einander abweichenden Ergebnisse. In den Auswertungen von Teachman, Carver und Paasch (1995; siehe Studie 5), die mit denselben Daten wie Carbonaro den Schulabbruch zwischen der 10. und 12. Klasse untersuchen, lassen sich Belege für den Befund von Carbonaro erkennen.

Den größten Effekt auf einen Schulabbruch übt im übrigen aus, wenn Freunde des Jugendlichen selbst die Schule vorzeitig verlassen haben.

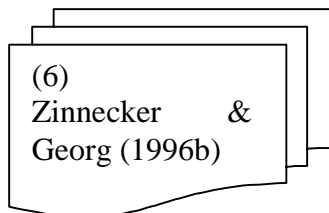
⁶⁶ Die relativ geringe Fallzahl gegenüber den Auswertungen von Teachman, Paasch und Carver (1996) ergibt sich nicht nur aus dem Panelschwund, sondern auch aus dem Umstand, daß die Autoren in bezug auf die Elterneigenschaften auf die Welle von 1988 zurückgreifen und für die Auswertungen nur jene Jugendlichen heranziehen, für die Angaben zu allen drei Wellen (1988, 1990, 1992) vorliegen. Bei den von Teachman, Carver und Paasch (1995) untersuchten Jugendlichen handelt es sich um dieselben Jugendlichen wie bei der Studie von Teachman, Paasch und Carver (1996) – nur zwei Jahre älter.

⁶⁷ Übereinstimmend ebenso die Ergebnisse in bezug auf die Kontrollvariablen. Auch hier zeigt sich, daß neben den finanziellen und Bildungsressourcen der Eltern die Tatsache einen bedeutenden Effekt auf das vorzeitige Verlassen der Schule ausübt, ob bereits eines der Geschwister ebenfalls die Schule abgebrochen hat.

felternfamilien und wenn das Kind die Schule wechseln muß, hingegen *verstärkt* sich dieser Einfluß, wenn die Eltern einen guten Kontakt zu ihren Kindern und zur Schule haben und wenn sie die Eltern der Freunde ihrer Kinder kennen. Wechselwirkungen zwischen elterlicher Bildung und sozialem Kapital weisen tendenziell in die gleiche Richtung, überschreiten aber nur in bezug auf den Besuch einer katholischen Schule das statistische Signifikanzniveau. Für Kinder, die eine solche Schule besuchen, gilt, daß sie im Vergleich zu Schülern anderer Schulen stark von der Bildung ihrer Eltern profitieren.

Anhand dieser Ergebnisse läßt sich u.a. erklären, warum Teachman, Paasch und Carver (1996) keinen Einfluß des elterlichen Kontakts zur Schule auf den Schulerfolg der Kinder finden (s.o.). In einem Modell, das den Schulkontakt der Eltern, deren Bildung und Einkommen berücksichtigt sowie die Interaktionstherme zwischen diesen drei Variablen, ergibt sich, daß häufige Schulkontakte der Eltern in *negativem* Zusammenhang mit dem Schulerfolg der Kinder stehen, dieser Effekt sich jedoch mit höherem Einkommen der Eltern umkehrt. Eine mögliche Erklärung dieses Umstandes sehen die Autoren darin, daß der Kontakt der Eltern zur Schule in einkommensschwachen Familien häufiger als in anderen Familien aufgrund von Schulschwierigkeiten des Kindes notwendig wird. Es ist also davon auszugehen, daß sich beide Wirkungen in einem Modell, das keine Interaktionseffekte berücksichtigt, gegeneinander aufheben und somit der Einfluß des elterlichen Schulkontakts auf die Schulkarriere der Kinder nahe Null liegt⁶⁸.

Ebenfalls den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen im Blickfeld hat die Studie von Zinnecker und Georg (1996b)⁶⁹. Anhand der Daten von 703 10- bis 13jährigen Kindern aus der 1. Erhebungswelle des Kindersurveys (siehe Kapitel 9) untersuchen sie in linearen-Strukturgleichungsmodellen den Einfluß der sozialen Interaktionen in der Familie auf die Schuleinstellung und den Schulerfolg⁷⁰ der Kinder. Die soziale Interaktion in der Familie messen sie auf zwei Ebenen: zum einen auf der Ebene der gemeinsamen kulturellen Aktivitäten der Eltern mit ihren Kindern⁷¹ (als Indikator für die kulturellen Transferbeziehungen in der Familie; siehe Kapitel 1), zum anderen mittels zweier Indikatoren, die sich dem sozialen Kapital zuordnen lassen: der Empathie der Eltern (ZG1) und deren Aufmerksamkeit für die schulischen Belange ihrer Kinder (ZG2).



Wenngleich die Untersuchung von Zinnecker und Georg damit nur einen kleinen Ausschnitt von sozialem Kapital beleuchtet, ist sie aus *methodischer* Sicht von besonderem Inter-

⁶⁸ Daß im Kontakt der Eltern zur Schule weniger ein Indikator für soziales Kapital zu sehen ist, als ein solcher für Schulschwierigkeiten der Kinder belegen auch andere Studien (Carbonaro 1998; Dohle & Wessel 1997). Gleiches gilt für die Hilfe bei den Hausaufgaben (Furstenberg & Hughes 1995; Miller & Kelley 1991).

⁶⁹ Obwohl sich beide Autoren in ihrer Arbeit nicht explizit auf den Sozialkapital-Ansatz von Coleman beziehen, will ich sie hier vorstellen, da von den dort gefundenen Ergebnissen die Idee zu dem vorliegenden Buch ihren Ausgang nahm. Siehe Kapitel 8.

⁷⁰ Indiziert anhand einer kombinierten Variable, die den besuchten Schulzweig und die Schulleistungen der Kinder berücksichtigt (Zinnecker & Georg 1996b, S.305).

⁷¹ Coleman hebt die Bedeutung der gemeinsam von den Eltern und den Kindern verbrachten Zeit für die Entwicklung der Kinder hervor (1995a II, S.342f.). Obwohl Zinnecker und Georg bei den von ihnen erhobenen gemeinsamen Aktivitäten der Eltern mit den Kindern (gemeinsam lesen und gemeinsam musizieren) den kulturhaltigen Anteil betonen, lassen sich diese Aktivitäten auch aus der Perspektive der von den Eltern und Kindern gemeinsam verbrachten Zeit interpretieren – und somit als Indikatoren für soziales Kapital (s. Furstenberg & Hughes 1995 FH3; Hagan, MacMillan & Wheaton 1996 HMW4).

esse. Die Verwendung von Strukturgleichungsmodellen hat gegenüber Regressionsmodellen – wie sie Coleman (1988) und Teachman, Paasch und Carver (1996) und auch die meisten übrigen sich mit dem Sozialkapital-Ansatz befassenden Autoren anwenden (s.u.) – den Vorteil, kausale Wirkungsketten zwischen mehreren Variablen(-ebenen) zu überprüfen. So zeigt eines der zentralen Ergebnisse der Modelle von Zinnecker und Georg, daß das soziale Kapital keinen *direkten* (kausalen) Einfluß auf den Schulerfolg ausübt, sondern (indirekt) vermittelt seines Einflusses auf die Schuleinstellung des Kindes bzw. Jugendlichen. Positive Einstellungen der Schule und dem Lernen gegenüber sind wiederum die Bedingungen für den Schulerfolg (Zinnecker & Georg 1996b, S.306).

Dieser Zusammenhang läßt eine weitere Stärke der Studie von Zinnecker und Georg erkennen. Coleman (1988) untersucht den Einfluß des sozialen Kapitals auf den Schulerfolg, ohne die Ebene der Persönlichkeitseigenschaften und -entwicklung der Kinder einzubeziehen. Coleman vernachlässigt damit, daß Kinder nicht passive Objekte ihrer sozialisatorischen Kontexte sind, sondern selbst verändernd in diese eingreifen (siehe Kapitel 1 und 2). Kinder „beschäftigen sich suchend, sondierend, konstruktiv eingreifend und gestaltend mit ihren Lebenswelten und sind darum bemüht, zu einer Abstimmung zwischen ihren eigenen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten und den Umwelтанforderungen zu gelangen.“ (Wilk 1996, S.57) Diesen eigenaktiven Anteil der Kinder an ihrem Schulerfolg berücksichtigen Zinnecker und Georg mit ihrem Mediationsmodell, das die Schuleinstellung (als Teil des Schulhabitus, siehe Kapitel 2) der Kinder als tragenden Faktor zur Erklärung des Schulerfolgs einbezieht.

Die Ergebnisse, die Zinnecker und Georg berichten, belegen die wichtige Rolle der elterlichen Empathie bei der Herausbildung positiver Schul- und Lerneinstellungen. Auch von den kulturellen Interaktionen in der Familie geht ein substantieller, wenngleich deutlich geringerer, Einfluß auf die Einstellungen der Kinder aus. An letzter Stelle steht die Schulaufmerksamkeit der Eltern. „Dieses Ergebnis läßt sich so interpretieren, daß im untersuchten Alter (10-13 Jahre) die Entwicklung einer stabilen, reziproken und aneinander orientierten interpersonellen Beziehung zwischen Eltern und Kind die bedeutsamste Voraussetzung für die Entwicklung einer positiven Schuleinstellung darstellt. Erst an zweiter Stelle stehen kulturelle Praxen, die schulische Inhalte zu Hause ‘simulieren’.“ (Zinnecker & Georg 1996b, S.305, 307)

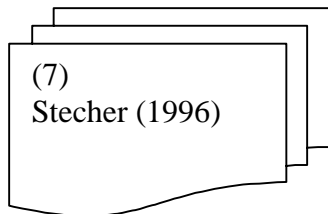
Bezieht man die Ressourcenebene der Eltern mit ein, das heißt deren Berufsstatus, Bildung und das Haushaltseinkommen, zeigt sich in bezug auf die kulturellen Interaktionen das erwartete Bild. Je höher die elterlichen Ressourcen, desto häufiger machen Eltern gemeinsam Musik mit ihren Kindern und lesen mit ihnen. Unterschiede in der Schulaufmerksamkeit und der Empathie der Eltern lassen sich hingegen nicht auf Unterschiede in den Ressourcen der Familie zurückführen. Wie ich auch an anderer Stelle belegen konnte (Stecher 1996, S.285), erweisen sich Teile des sozialen Kapitals innerhalb der Familie als von der sozialen Position der Eltern unabhängig und damit (mit seiner oben beschriebenen Wirkung auf Schuleinstellung und Schulerfolg der Kinder) als einen möglichen schichtungsunspezifischen ‘Aufstiegs Pfad’ der Familien (siehe Kapitel 8).

Bei der Einordnung der Ergebnisse von Zinnecker und Georg – wie auch der im folgenden von mir berichteten (Stecher 1996) – muß bedacht werden, daß sie auf den Auswertungen von Querschnittdaten beruhen, das heißt, daß die Angaben zu sozialem (und kulturellem) Kapital, Schuleinstellung und Schulerfolg der Kinder zum selben Zeitpunkt erhoben wurden. Eine kausale Interpretation zeitgleicher Messungen wie sie den referierten Strukturgleichungsmodellen zugrunde liegt, wird in der Regel mit dem Argument begründet, daß Wirkung und Effekt sich zu einem beliebigen Zeitpunkt, dem Erhebungszeitpunkt, in einem gewissermaßen entropischen Gleichgewichtszustand befinden (Äquilibrationsannahme⁷²). Gollob und

⁷² Hintergrund für diese Annahme ist folgende Vorstellung: Gegeben sei die Variable Y, die – mit einem gewissen Meßfehler behaftet – in kausaler Abhängigkeit der Variable X variiert. Nun gehe man davon aus, daß

Reichardt zeigen allerdings, daß diese Annahme in der Praxis nur selten gerechtfertigt ist und raten deshalb generell von einer kausalen Interpretation querschnittlich erhobener Daten ab (1987, S.85f.).

Aufbauend auf die Arbeit von Zinnecker und Georg bin ich (Stecher 1996) – auf derselben Datengrundlage der 1. Welle des Kindersurveys '93 – der Frage gefolgt, wie soziales Kapital in der Familie und der Schulhabitus der Kinder (siehe die Kapitel 2 und 3) zusammenhängen.



Drei Sozialkapitalindikatoren habe ich eingesetzt: die Vollständigkeit der Familienstruktur (Eielternteil- vs. biologische Zweielternfamilien, S1) und zur Beurteilung der Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen das Familienklima (S2) und – wie Zinnecker und Georg (1996b) – die Empathie der Eltern (S3).

Die Ergebnisse hinsichtlich der Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen sind eindeutig. Je harmonischer das Familienklima und je empathischer die Eltern von den Kindern wahrgenommen werden, desto positiver stehen die Kinder der Schule und dem dafür notwendigen Lernen gegenüber und desto stärker sind sie von ihrer schulischen Selbstwirksamkeit und Problemlösungskompetenz überzeugt – das heißt um so leistungsförderlicher ist ihr gesamter Schulhabitus.

In bezug auf die Vollständigkeit der Familienstruktur gehe ich von der These Colemans aus, daß durch das Fehlen einer dauerhaften Bezugsperson (zumeist des Vaters) ein *strukturell begründeter* Mangel an sozialem Kapital entsteht. Die Ergebnisse hierzu fallen allerdings nicht einheitlich aus. Zwar zeigen – wie erwartet – Kinder in biologischen Eielternteil-Familien (unvollständige Familien) eine geringere schulische Selbstwirksamkeit und eine negativere Schuleinstellung als Kinder, die mit beiden biologischen Eltern zusammenleben, aber diese Wirkung bricht sich, wenn der besuchte Schulzweig der Kinder – und damit implizit die Bildung der Eltern – mitberücksichtigt wird. Bei Gymnasiasten in biologischen Eielternteil-Familien fällt der Schulhabitus keineswegs negativer aus als bei Gymnasiasten mit beiden Eltern. Während bei Hauptschülern sich der prognostizierte Unterschied im Schulhabitus zwischen den familialen Lebensformen findet, belegen die weiteren Analysen, daß den (alleinerziehenden) Müttern der Gymnasiasten aufgrund ihrer eigenen hohen Bildung und ihrer vergleichsweise günstigen finanziellen Situation Möglichkeiten der Abfederung ungünstiger familialer Konstellationen gegeben sind. Dies widerlegt die generelle Gültigkeit der Annahme eines strukturellen Mangels in (biologischen) Eielternteil-Familien zugunsten der These, daß es darauf ankommt, wie es der Restfamilie gelingt, mit der – nichtsdestotrotz – schwierigen Lebenssituation umzugehen.

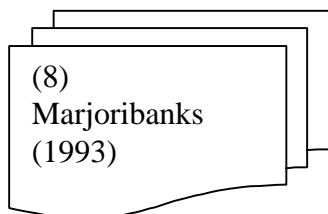
Während ich in dieser Arbeit nicht näher auf mögliche *Wechselwirkungen*⁷³ zwischen den drei Indikatoren für soziales Kapital eingegangen bin – also etwa auf die Frage, ob ein harmonisches Familienklima in der Restfamilie den strukturellen Verlust eines Elternteils auszugleichen in der Lage ist (interne Interaktion; siehe im folgenden die Studie von Hagan, MacMillan & Wheaton 1996) –, deutet das letztgenannte Ergebnis auf eine zweite Form von Wechselwirkungen hin, auf die Coleman explizit hinweist (1988, S.110), nämlich auf Inter-

sich Variable X zu einem Zeitpunkt t1 verändert, dann aber bis t2 konstant bleibt. Weiter sei angenommen, daß die Veränderung in X ihre kausale Wirkung auf Y zwischen t1 und t2 ausübt, nicht aber über diesen Zeitpunkt hinaus. Dies bedeutet, daß Ursache und Wirkung, X und Y, sich zum Zeitpunkt t2 in einem Gleichgewichtszustand befinden, und solange X über den Zeitpunkt t2 hinaus konstant bleibt eine weitere Veränderung von Y nur auf den Meßfehler zurückzuführen ist (Gollob & Reichardt 1987, S.85).

⁷³ Ich gebrauche den Begriff der Wechselwirkung im Sinne des statistischen Begriffs der Interaktion (vgl. Hirsig 1997).

aktionen zwischen verschiedenen *Arten* von Kapital – hier zwischen Human- und ökonomischem Kapital auf der einen und sozialem Kapital auf der anderen Seite (externe Interaktion). Interaktionseffekte zwischen Human- und Sozialkapital belegt auch die Studie von Wong (1998, s.u.).

Eine interessante Umsetzung des Sozialkapital-Ansatzes bietet Marjoribanks (1993) auf der Basis der Daten einer Befragung von 905 11jährigen australischen Kindern und ihren Eltern. Er geht der Frage nach, wie sich bildungsrelevantes Erziehungsverhalten der Eltern



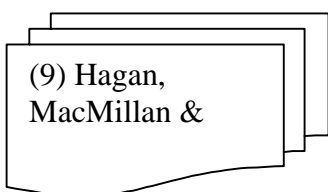
(8)
Marjoribanks
(1993)

(‘family educational capital’) und Persönlichkeitseigenschaften des Kindes (intellektuelle Leistungsfähigkeit und schulische Selbsteinschätzung) in den Schulleistungen des Kindes niederschlagen – und ob dieser Zusammenhang zwischen Familien mit unterschiedlichem Human- und Sozialkapital (‘family opportunity structure’) variiert.

Hierzu teilt Marjoribanks die Untersuchungsfamilien in vier Typen ein: in Familien mit sowohl hohem Human- als auch hohem Sozialkapital, in Familien, in denen beide Kapitalien nur gering ausgeprägt sind, und in zwei Familientypen, in denen das Humankapital hoch, das soziale Kapital hingegen niedrig ist und umgekehrt. Zur Messung des sozialen Kapitals verwendet Marjoribanks dabei einen kombinierten Index aus 9 Einzeltitern (M1). Die Fragen beziehen sich u.a. auf die Häufigkeit, mit der Eltern ihre Kinder für gute Schularbeiten belohnen, wieviele gemeinsame Aktivitäten die Eltern mit den Kindern in den letzten 6 Monaten unternommen haben und wie oft die Eltern kontrollieren, was ihr Kind im Fernsehen sieht oder welche Bücher es liest und anderes. Sie messen, so Marjoribanks unter Berufung auf Coleman (1988), die Enge bzw. Qualität der Beziehung zwischen den Eltern und Kindern und inwieweit sich die Eltern für ihr Kind (in bezug auf schulische Belange) interessieren.

Als zentralen Befund hebt Marjoribanks den in den vier Familientypen unterschiedlich stark ausgeprägten Einfluß des (bildungsbezogenen) Erziehungsverhaltens und der Bildungsaspirationen der Eltern auf die Schulleistungen der Kinder hervor. Dabei finden sich gleichzeitig deutliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. So zeigt sich – um eines der zahlreichen Einzelergebnisse herauszugreifen –, daß das elterliche Erziehungsverhalten bei Jungen vor allem dann eine schulleistungsfördernde Funktion erfüllt, wenn das soziale Kapital in der Familie eher gering ist, das heißt, die Beziehungen zwischen den Jungen und ihren Eltern vergleichsweise negativ beschrieben werden (Marjoribanks 1993, Tabelle 1, S.534). Bei Mädchen fördert das Erziehungsverhalten der Eltern die Schulleistung hingegen dann, das soziale Kapital in der Familie hoch ist (ebd. Tabelle 2, S.535).

Nicht nur den Schulerfolg bzw. die Schulleistungen, sondern auch die spätere Berufskarriere im Blickfeld hat die Reanalyse von Hagan, MacMillan und Wheaton (1996), die sie mit den



(9) Hagan,
MacMillan &

Daten einer Lebensverlaufsstudie durchführen, die 1976 mit im Schnitt damals 15½-jährigen Jugendlichen in einer Vorstadt von Toronto durchgeführt und 13 Jahre später (1989) durch eine zweite Erhebungswelle komplettiert wurde (n=492). Während Coleman (1988) – wie die meisten anderen Autoren (Furstenberg & Hughes 1995; Stecher 1996; Teachman, Paasch & Carver 1996) – nur die gleichgerichteten (additiven) Effekte von sozialem Kapital innerhalb und außerhalb der Familie in Betracht zieht, untersuchen Hagan, MacMillan und Wheaton die Wechselwirkung zwischen beiden Aspekten sozialen Kapitals (interne Interaktion, siehe Smith, Beaulieu & Israel 1992). Dazu gehen sie der Frage nach, inwieweit die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen (soziales

Kapital innerhalb der Familie) die negativen Effekte eines Wohnortwechsels (Verlust von sozialem Kapital außerhalb der Familie) zu kompensieren in der Lage ist. Dieser Fragestellung liegt – abgeleitet aus Glen Elders Lebenslauf-Ansatz – die Vorstellung zugrunde, that „the role of parental social support should be reflected in a nonadditive model that represents its conditioning of buffering effect apart from the simple main effect proposed in Coleman’s original theoretical model.” (Hagan, MacMillan & Wheaton 1996, S.372)

Neben der *Familienstruktur* (Vollständigkeit: befragter Jugendlicher lebte bis zu seinem 13. Lebensjahr mit beiden Elternteilen, HMW1; Anzahl der Geschwister, HMW2) operationalisieren Hagan, MacMillan und Wheaton das soziale Kapital innerhalb der Familie mittels vier Indikatoren zur Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen: ob die Mutter in den ersten 12 Lebensjahren des Jugendlichen *erwerbstätig* war (HMW3), wieviel *Zeit* der Vater mit der Familie verbringt (HMW4), ob die Eltern wissen, wo und mit wem der Jugendliche seine Zeit verbringt (*monitoring*, HMW5) und schließlich das elterliche *Unterstützungsverhalten*⁷⁴ (HMW6). Einen weiteren (indirekten) Indikator für die Enge der Eltern-Kind-Beziehung fügen sie mit dem Grad der *Eingebundenheit der Jugendlichen* in „delinquent and party subcultures” (1996, S.377; HMW7) hinzu. Hiermit folgen sie Colemans These, daß die Einbindung von Kindern und Jugendlichen in die Gemeinschaft der Gleichaltrigen positive Beziehungen zu den Eltern erschwert und damit das soziale Kapital zwischen den Generationen mindert (s. Coleman 1988, S.S111). Den *Wohnortwechsel* (HMW8) erfassen Hagan, MacMillan und Wheaton differenziert nach der Anzahl der Umzüge in den letzten drei Jahren vor der Erstbefragung (1976) und ob der letzte Wohnort der Familie vor dem Umzug innerhalb Kanadas (migrant) oder im Ausland (immigrant) lag.

Auf der bivariaten Ebene ebenso wie unter Berücksichtigung aller Sozialkapital- und Kontrollvariablen⁷⁵ zeigen die Ergebnisse (logistische und lineare Regressionsmodelle) eindrucksvoll die negativen Auswirkungen von Wohnortwechseln sowohl auf den Schulerfolg der Jugendlichen als auch in Folge auf deren spätere Berufskarriere. Über die direkten Effekte eines Wohnortwechsels sowie der weiteren Variablen des sozialen Kapitals⁷⁶ hinaus finden sich Hinweise auf einen Interaktionseffekt zwischen Wohnortwechsel und der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung – allerdings in differenzierter Weise für die Mutter-Kind- und die Vater-Kind-Beziehung. Während sich bei den Müttern das unmittelbare Unterstützungsverhalten (HMW6) als einflußreich erweist, um die negativen Folgen eines Wohnortwechsels für den Jugendlichen abzufedern, ist auf der Seite der Vater-Kind-Beziehungen vor allem von Bedeutung, wieviel Zeit der Vater mit seiner Familie verbringt (HMW4). Hagan, MacMillan und Wheaton resümieren, that „mother’s support and father’s participation are important sources of social capital that can mitigate the disruptive effects of family migration, and that the absence of either of these sources of social capital can intensify the negative effects of migration.” (1996, S.381)

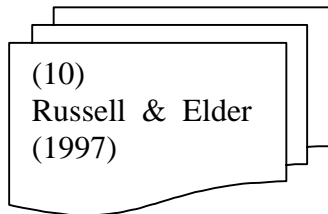
Russell und Elder (1997) gehen von der These aus, daß Eltern, um den (schulischen) Erfolg ihrer Kinder zu fördern, interne (elterliches Unterstützungsverhalten, gemeinsame Aktivitäten mit den Kindern u.a.) und externe (Aktivitäten, die die Einbindung der Kinder in kommunitä-

74 Drei Fragen bilden dieses Konstrukt: wie oft die Jugendlichen mit Mutter/Vater über persönliche Dinge sprechen, ob sie sich von ihrer Mutter/ihrem Vater verstanden fühlen und ob die Jugendlichen so sein möchten wie ihre Mutter/ihr Vater. Abgeleitet von der letzten Frage verwende ich später die im Kindersurvey ‘93 gestellte Frage nach den Vorbildern der Kinder als Indikator für soziales Kapital innerhalb der Familie (s. Kapitel 10.2)

75 U.a. sozioökonomischer Status der Eltern, Leistungseinstellungen und -erwartungen der Jugendlichen.

76 Interessanterweise finden sich in den multivariaten Modellen nur wenige Anhaltspunkte für direkte Effekte der Eltern-Kind-Beziehungen auf die Schul- und Berufskarriere der Jugendlichen – ähnlich wie bei Coleman (1988).

re Netzwerke erleichtern) Familienstrategien anwenden, wobei beide Strategien, so die Autoren, widerspiegeln, was Coleman einerseits soziales Kapital innerhalb der Familie andererseits außerhalb der Familie nennt. Ihre Studie verfolgt die Entwicklung von 377 (zum Zeitpunkt der 1. Erhebungswelle 1989) 12- bis 14-jährigen Jugendlichen über einen Zeitraum von vier Jahren (4 Erhebungswellen in jeweils jährlichem Abstand). Die Jugendlichen stammen



aus vollständigen Familien (mit mindestens einem weiteren Kind), die im stark ländlich geprägten Mittleren Westen der Vereinigten Staaten (Iowa) leben.

Unter dem Stichwort interne Strategien (soziales Kapital innerhalb der Familie) erfassen Russell und Elder die Qualität der Familienbeziehungen. Der erste von vier Indikatoren, den sie hierzu einsetzen, bezieht sich auf die Ehezufriedenheit der Eltern (RE1) und mißt das soziale Kapital, das in der Mutter-Vater-Beziehung enthalten ist – dies steht sowohl den Eltern als

gegenseitiges Unterstützungspotential zur Verfügung als indirekt auch den Kindern⁷⁷. Die Wärme der Eltern-Kind-Beziehung (RE2) und das elterliche Bekräftigungs- und Ermunterungsverhalten (RE3) indizieren das unmittelbare soziale Kapital aus der Beziehung zwischen den Eltern und den Jugendlichen. Die elterliche Bestätigung gewinnt vor allem dort Bedeutung, wo es im Lebens- und Karrierelauf darum geht, „to promote ties to external events, goals and social groups.“ (1997, S.172) Eine wichtige Stellung nimmt der 4. Indikator ein, die Zufriedenheit von Mutter und Vater mit ihrer Elternschaft (RE4), denn, so Russell und Elder, positive Eltern-Kind-Beziehungen entfalten besonders dort ihre entwicklungsfördernde Wirkung, wo die Eltern gleichzeitig mit ihrer Rolle als Eltern zufrieden sind. Externe Familienstrategien, bzw. soziales Kapital außerhalb der Familie, erfassen Russell und Elder über die Einbindung der Eltern in religiöse, politische und soziale Gruppen und Vereinigungen in ihrer Gemeinde (RE5).

In (linearen) Regressionsmodellen lassen sich – neben der Bildung der Eltern und dem Geschlecht des befragten Jugendlichen – die Einbindung der Eltern in die kommunitären Netzwerke und ihre Zufriedenheit mit der Rolle als Eltern als die effektvollsten Prädiktoren zur Vorhersage des Schulerfolges identifizieren. Je höher die Einbindung und die Zufriedenheit der Eltern, desto bessere Noten erreichen die Jugendlichen in der 10. Klasse (am Ende des vierjährigen Beobachtungszeitraumes 1992).

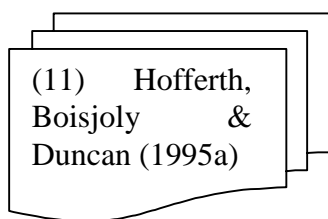
In einem zweiten Schritt gehen Russell und Elder auf die *längsschnittliche* Entwicklung der Schulnoten von der 7. bis zur 10. Klasse ein. Während sich zwischen der 8. und 9. Klasse mit dem Übergang in eine weiterführende Schule (high school) bei fast allen Schülern eine leichte Verschlechterung der Noten zeigt, tritt bei etwa einem Fünftel ein überdurchschnittliches Absinken der Noten ein. Beide Gruppen von Schülern – Schüler mit (relativ) stabilen Noten vs. Schüler mit deutlich sich verschlechternden – unterscheiden sich in der Bildung der Eltern, der Qualität der Familienbeziehungen (RE1 und RE3), vor allem aber in der sozialen Einbindung und der Zufriedenheit der Eltern mit ihrer Elternrolle. Läßt sich für Jugendliche aus durchschnittlich bis hoch sozial eingebundenen Familien ersehen, daß die Durchschnittsnote am Ende der 10. Jahrgangsstufe jene zu Beginn der 7. Klasse übersteigt, liegen die Noten von Jugendlichen aus sozial isolierten Familien am Ende des Beobachtungszeitraums deutlich unterhalb des Ausgangsniveaus in der 7. Klasse. „Clearly social isolation is a detriment for children in the rural countryside.“ (1997, S.176)

Möglichen Interaktionseffekten zwischen den internen und externen Familienstrategien gehen Russell und Elder im letzten Auswertungsschritt nach. Der Vergleich einer kleinen Gruppe von Jugendlichen, die aus sozial isolierten Familien stammen, aber dennoch sehr gute

⁷⁷ Siehe Kapitel 6.5 zur Strukturgeschlossenheit des peripheren Netzwerkes.

Schulleistungen erzielen, mit den übrigen Jugendlichen aus ebenfalls nicht eingebundenen Familien zeigt, daß die Familien der Jugendlichen aus der ersten Gruppe über ein deutlich höheres Haushaltseinkommen verfügen, daß ihre Eltern höher gebildet sind, daß sie häufiger von ihrer Mutter bestätigt werden und daß die Eltern zufriedener mit ihrer Elternrolle sind als dies für die zweite Gruppe von Jugendlichen zutrifft. Damit unterstreicht auch die Studie von Russell und Elder wie wichtig es ist, Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Komponenten von sozialem Kapital in Betracht zu ziehen, anstatt von einem rein additiven Modell auszugehen.

Produktivität, Tauschbarkeit (Fungibilität) und Investierbarkeit sind drei wesentliche Aspekte, die es Coleman gerechtfertigt erscheinen lassen, analog zu physischem oder ökonomischem Kapital von sozialen Beziehungen als einer Form von Kapital zu sprechen (Coleman 1988,



S.98; siehe Kapitel 5). Während in den meisten empirischen Studien zum sozialen Kapital der Aspekt der Produktivkraft und dessen Tauschbarkeit in andere Kapitalarten im Vordergrund stehen, ist der Investitionsaspekt von sozialem Kapital kaum systematisch untersucht worden. Eine Ausnahme findet sich in den Forschungsberichten des Population Studies Center der Universität von Michigan. In einem der Berichte, der sich auf die Reanalyse der Daten von etwa 3.300 Familien mit Kindern (unter 18 Jahren) aus der 1980 erhobenen Welle der Panel

Study of Income Dynamics (PSID⁷⁸) stützt, gehen Hofferth, Boisjoly und Duncan (1995a⁷⁹) der Frage nach, wie Investitionen in soziale Beziehungen in der Vergangenheit mit dem gegenwärtig (zum Zeitpunkt der Befragung 1980) zur Verfügung stehenden „Vorrat“ an sozialem Kapital zusammenhängen. Als Investitionen werden die in den letzten fünf Jahren an Verwandte oder Freunde in Form von Geld oder Zeit geleisteten Hilfen verrechnet (HBD1), das gegenwärtig zur Verfügung stehende soziale Kapital („Vorrat“) wird über die Frage operationalisiert, ob die Befragten im Notfall von Verwandten oder Freunden solcherart Hilfen zu erwarten haben (HBD2)⁸⁰.

In ihrem theoretischen Modell gehen Hofferth, Boisjoly und Duncan davon aus, daß den Investitionen in soziale Beziehungen zum einen auf Austausch gerichtete Motive, zum anderen solche altruistischer Natur zugrunde liegen können. Austauschorientierte Motive lassen sich dabei eher im Rahmen von Freundschaftsbeziehungen erwarten, altruistische sind eher

⁷⁸ Eine für die Vereinigten Staaten auf der Basis von Haushalten repräsentative Längsschnittstudie, die seit 1968 vom Survey Research Center an der Universität von Michigan durchgeführt wird.

⁷⁹ Obwohl die Studie sich nicht auf den Schulerfolg von Kindern bezieht, will ich sie hier beschreiben, da sie die Grundlage für eine weitere Untersuchung der drei Autoren – Hofferth, Boisjoly & Duncan (1995b) – ist, in dessen Mittelpunkt der Schulerfolg von 11- bis 16jährigen Kindern bzw. Jugendlichen steht (siehe Studie 12). Auch die Studie von Hofferth und Iceland (1997; Studie 13) bezieht sich nicht unmittelbar auf den schulischen Bereich. Sie bildet aber eine thematische Einheit mit den anderen Arbeiten von Hofferth und seinen Kollegen am Population Studies Center, so daß sie ebenfalls hier aufgeführt werden soll.

⁸⁰ Hofferth, Boisjoly und Duncan weisen auf zwei mit den Frageformulierungen in der 1980er Welle der PSID verbundenen Einschränkungen hin. Zum einen ist es nicht möglich, das (monetäre bzw. zeitliche) Ausmaß von Hilfeleistungen einzuschätzen, noch ob Hilfen erwidert wurden, oder ob Hilfen auch außerhalb eines „serious emergency“ geleistet wurden. Zum zweiten erlaubt die Fragestellung den Befragten nicht, sowohl Verwandte als auch Freunde als Hilfeleistende anzugeben. „The respondent is asked, first, whether the source of friend or relative help is a relative; a friend is coded as source only if the respondent does not say ‘relative.’ Thus, by time help from friends we generally mean ‘when time help from relative is not available.’ (1995a, S.15f.)

ein Kennzeichen von Beziehungen innerhalb von Verwandtschaftsnetzwerken (siehe Kapitel 6.3 und 6.4)

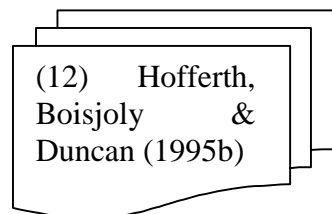
Die empirischen Ergebnisse stützen diese Annahme im großen und ganzen. Wenn sich auch altruistische Motive in Verwandtschaftsbeziehungen nur ansatzweise finden lassen, zeigt sich, daß Investitionen „in friend-based social capital appear to be motivated by exchange“ (1995a, S.27), dies unabhängig davon, ob es monetäre oder zeitliche Hilfeleistungen betrifft. Das heißt, für die Beziehungen zu Freunden gilt, daß je höher die in der Vergangenheit getätigten Investitionen (Hilfeleistungen), desto höher ist das soziale Kapital, auf das der einzelne in einer Notsituation zurückgreifen kann. „Thus, while it applies to friends, the motivation for providing time and money to kin cannot be accurately described as an ‘investment’“. (Ebd.)

Die weiterführende Hypothese, daß eine räumliche Trennung von der Herkunftsfamilie (der Eltern) durch Migration Investitionen in und die Verfügbarkeit über soziales Kapital aus verwandtschaftlichen Netzwerken verringert, hingegen (neue) Freunde an Bedeutung gewinnen, findet ebenfalls Bestätigung. „Families that have moved perceive consistently less access to time or money help from relatives and greater access to time or money help from friends (as a result of greater investment).“ (Ebd, S.21) Dabei verändert die geographische Mobilität nicht nur die Gewichtung zwischen Verwandtschafts- und Freundesnetzwerken als Sozialkapitalressourcen, sondern erhöht, wie Boisjoly, Duncan und Hofferth (1995) anhand weiterer Analysen der PSID-Daten herausarbeiten, gleichzeitig das Risiko der sozialen Isolation der Familien. Familien, die zum Zeitpunkt der Befragung (1980) außerhalb der Region bzw. des Bundesstaates leben, in der bzw. in dem der Haushaltsvorstand aufgewachsen ist, gehören deutlich häufiger zu denjenigen Familien, die in Notsituationen weder auf die Hilfe von Verwandten noch auf die von Freunden hoffen können (S.626).

In einer ebenfalls 1995 veröffentlichten Arbeit gehen Hofferth, Boisjoly und Duncan (1995b) auf die (mit Hinblick auf Coleman ‘klassische’) Frage ein, inwieweit das von den Eltern „bevorratete“ soziale Kapital den schulischen Werdegang der Kinder unterstützt. Als Daten

grundlage dienen den Autoren die Angaben von 901 Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen des PSID-Panels, die 1980 zwischen 11 und 16 Jahre alt waren und für die Angaben über die schulische Laufbahn mindestens bis zum 22. Lebensjahr zur Verfügung stehen.

Wie in den anderen bereits zitierten Untersuchungen bestätigt sich auch hier der stark positive Zusammenhang zwischen sozialem Kapital und Schulerfolg. Je höher das den Eltern in Form von monetären oder zeitlichen Hilfeleistungen zur Verfügung stehende Sozialkapital, desto mehr (aufsteigende) Jahre verbringen die Kinder in der Schule und desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß die Kinder ein College besuchen. Allerdings fördert die Studie drei wichtige Differenzierungen zutage. Erstens gilt dieser Befund nur in bezug auf das aus Freundschaftsbeziehungen frei werdende Sozialkapital. Der „Vorrat“ an sozialem Kapital, bereitgestellt seitens der (erweiterten) Familie, übt keinen nachweisbaren Effekt auf den Schulerfolg der Kinder aus. Das soziale Kapital aus Freundschaftsbeziehungen ist seinerseits stark von den elterlichen Investitionen in diese Beziehungen abhängig. Zweitens ziehen – konträr zu Hofferth, Boisjoly und Duncans ursprünglicher Annahme, daß die (ökonomisch) bedürftigsten Familien am meisten von den Hilfeleistungen der Verwandten und Freunde profitieren – die Kinder aus einkommensstarken Familien *stärkeren* Nutzen aus dem Vorrat an sozialem Kapital ihrer Eltern als Kinder aus einkommenschwächeren Familien. Und schließlich, drit-



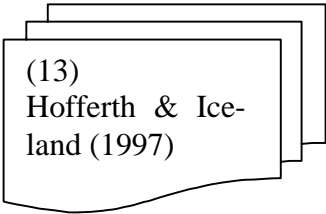
tens, zeigt sich, daß die geographische Mobilität⁸¹ der Familien nicht per se für die kindliche Entwicklung abträglich ist, sondern vor allem dort, wo die elterlichen ökonomischen Ressourcen eingeschränkt sind. Während bei einkommensschwachen Familien der schulische Werdegang der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit jedem Wohnortwechsel leidet, läßt sich für Kinder aus einkommensstarken Familien sogar ein positiver Effekt des Wohnortwechsels auf die Schulausbildung feststellen – zumindest wenn diese Familien nicht öfter als einmal umgezogen sind. Hofferth, Boisjoly und Duncan führen dies darauf zurück, daß Familien mit hohem Einkommen „that move are likely to do so for career and housing reasons to improve family income or the quality of the house and/or neighborhood” – während Umzüge der Familien aus unteren Einkommenschichten eher ungeplante und krisenhafte Züge tragen (1995b, S.19).

Faßt man die Ergebnisse der drei Studien von Hofferth, Boisjoly und Duncan zusammen, lassen sich vor allem den Befunden zur Wirkung geographischer Mobilität wesentliche Einsichten hinzufügen, die sich etwa folgendermaßen zusammenfassen bzw. interpretieren lassen: Mit zunehmender räumlicher Distanz der Familie zu ihrer (erweiterten) Herkunftsfamilie nimmt der unterstützende Einfluß der Herkunftsfamilie ab, Freundschaftsnetzwerke als Quellen sozialen Kapitals hingegen nehmen an Bedeutung zu. Während Hilfen von Verwandten zumeist ohne Vorleistungen gewährt werden (altruistic-oriented), unterscheiden sich die Beziehungen zu den Freunden darin, daß in ihnen soziales Kapital nur auf der Basis eines wechselseitigen Gebens und Nehmens entsteht (exchange-oriented). „Not all have access to help from friends; access is clearly linked to investment. Consequently, friend-based social capital may be more likely to distinguish between families who invest and those who do not and to make a greater difference for the outcomes of their children.” (Hofferth, Boisjoly & Duncan 1995b, S.21) Die Investitionen in die austauschorientierten Freundschaftsnetzwerke, konkret: die gewährten Hilfeleistungen, sind wiederum von den ökonomischen, zeitlichen und anderen Ressourcen der Familien abhängig. So entsteht die paradoxe Situation, daß Familien mit geringen Ressourcen (etwa eine alleinerziehende Mutter, die aufgrund der Scheidung zu einem Wohnortwechsel gezwungen ist und nur über ein geringes Einkommen verfügt), die der Unterstützung am bedürftigsten sind – unter sonst gleichen Bedingungen –, weniger soziales Kapital mobilisieren können (da sie nicht investieren können), als Familien mit hohen Ressourcen, die (nur zeitlich begrenzt) in eine Notsituation geraten. Die Isolation der Eltern von einem funktionierenden Freundschaftsnetzwerk, so zeigt die letztzitierte der drei Studien, wirkt sich schließlich wiederum auf die Entwicklung der Kinder aus.

Dies sind schlüssige Belege, die deutlich machen, daß das Konzept des sozialen Kapitals nicht auf die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern allein beschränkt werden darf, sondern die Einbindung der Elterngeneration – wie der Kindergeneration – in Gleichaltrigen-netzwerke mit in die Analysen einzubeziehen sind (siehe Kapitel 6.5).

Daß im Hinblick auf die Bildung von sozialem Kapital in Verwandtschafts- und Freundschaftsnetzwerken wie sie Hofferth und Kollegen untersuchen auch regionale Unterschiede zu beachten sind, belegt ein weiterer Bericht aus dem Population Studies Center. Hofferth und Iceland (1997) untersuchen darin – auf der Grundlage der Daten von etwa 7.000 Familien der 1988er Welle der PSID –, ob aus den unterschiedlichen normativen, ökonomischen und demographischen Strukturen, wie sie der städtische auf der einen und der ländliche Raum auf der anderen Seite aufweisen, gleichzeitig Unterschiede in der Nutzung sozialer Netzwerke

⁸¹ Erfäßt für die Zeit zwischen dem 11. und 16. Lebensjahr des Familienkindes. Dabei ist allerdings darauf hinzuweisen, daß aufgrund der den Auswertungen zugrundeliegenden Datenstruktur, nicht kontrollierbar ist, ob ein Wohnortwechsel *vor* 1980 – dem Erhebungszeitpunkt der Variablen des sozialen Kapitals – oder *danach* erfolgte (Hofferth, Boisjoly & Duncan 1995b, S.11).

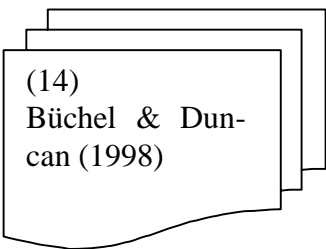


(13)
Hofferth & Iceland (1997)

zwischen Stadt- und Landfamilien resultieren. Anders als in den vorgängigen Arbeiten von Hofferth u.a. wird dabei soziales Kapital anhand des konkreten Austausches mit Verwandten und Freunden bestimmt. Die Familien werden gefragt, ob (und in welchem Ausmaß) sie im letzten Jahr (1987) Verwandten und/oder Freunden Hilfe in Form von Geld und/oder Zeit geleistet haben (HI1) und inwieweit sie von Verwandten und/oder Freunden solcherart Hilfeleistungen empfangen haben (HI2).

Die Ergebnisse zeigen u.a., daß sich Familien, die auf dem Land leben, in stärkerem Maße auf den Austausch mit Verwandten stützen als dies Familien in der Stadt tun⁸². Hierzu gehört, daß sie häufiger (geldwerte) Hilfen von ihren Verwandten *erhalten* als Stadtfamilien⁸³. Interessant ist zudem, daß Hilfeleistungen besonders von jungen Landbewohnern (unter etwa 40 Jahren) *gewährt* werden, die selbst auf dem Land groß geworden sind – vor allem im Vergleich zu Gleichaltrigen, die in der Stadt aufgewachsen sind und gegenwärtig (zum Zeitpunkt der Erhebung 1988) auf dem Land leben. Trotz einiger schwierig einzuordnender weiterer Ergebnisse, auf die ich hier nicht näher eingehen möchte, deuten die Befunde der Studie von Hofferth und Iceland insgesamt auf eine (gegenüber Stadtfamilien) stärkere (normative) Beziehungsbande in ländlichen Familien hin – vor allem dann, wenn die Familienmitglieder selbst auf dem Land groß geworden sind.

Einer von Hofferth, Boisjoly und Duncans Arbeiten inspirierten Fragestellung gehen Büchel und Duncan (1998) mit den Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP⁸⁴) für die alten Länder der Bundesrepublik Deutschland nach. In dieser Studie überprüfen Büchel und Duncan



(14)
Büchel & Duncan (1998)

Colemans These, daß die Einbindung der Eltern in soziale Netzwerke und Aktivitäten außerhalb der Familie einen positiven Effekt auf den schulischen Bildungsweg der Kinder bzw. Jugendlichen ausübt (siehe Studie 10 bis 13). Für eine solche Annahme spricht zwar, daß soziale Kontakte der Eltern „provide support and feedback to parents and role models, information, and potentially helpful contacts for children“ (1998, S.97), andererseits aber läßt sich entgegnen, daß die außerfamiliären Aktivitäten der Eltern – die diese primär aufgrund eigener Interessen und Bedürfnisse verfolgen und nicht, um soziales Kapital für ihre Kinder zu ‘akkumulieren’ – Zeit erfordern; Zeit, die damit für gemeinsame Unternehmungen der Eltern mit ihren Kindern fehlt.

Zur empirischen Überprüfung ihrer Fragestellung stützen sich Büchel und Duncan auf eine Auswahl von Familien des SOEP: 1) die in den westlichen Ländern der Bundesrepublik leben, 2) die beide biologischen Elternteile aufweisen, 3) in denen ein Kind mit 14 Jahren lebt

⁸² Eine stärkere Konzentration auf verwandtschaftliche Netzwerke ergibt sich unabhängig von regionalen Unterschieden u.a. auch, wenn ein Kind unter 3 Jahren im Haushalt lebt und wenn die Eltern (der Eltern) in der Nähe leben (Hofferth & Iceland 1997, S.16, Tabelle 2).

⁸³ Ist eine Familie im vergangenen Jahr umgezogen (unabhängig davon ob aufs Land oder in die Stadt), erhöht sich ebenso deutlich die Wahrscheinlichkeit, daß diese Familie geldwerte Hilfen aus der Verwandtschaft erhalten (Hofferth & Iceland 1997, S.19, Tabelle 4).

⁸⁴ Das SOEP ist eine für die Bevölkerung der Bundesrepublik repräsentative Längsschnittstudie, in dessen Rahmen seit 1984 eine Ausgangsstichprobe von etwa 12.000 Personen aus den alten Bundesländern (seit 1990 auch neue Bundesländer) in jährlichem Abstand zu Veränderungen des Haushalts, Erwerbsbeteiligung, Einkommensentwicklung und wechselnden anderen Schwerpunktthemen (z.B. 1985: Ehe- und Familienbiographie; 1990: Zeitbudget) befragt werden.

und 4) zu denen über die Zeit als das Kind zwischen 12 und 14 Jahre alt war Daten zu den außerfamiliären Aktivitäten der Eltern vorliegen (das heißt Daten über mindestens drei aufeinanderfolgende Wellen des SOEP zwischen 1984 und 1994). Das Sample umfaßt schließlich 974 Familien, von denen 42% ausländischer Abstammung sind.

Die Häufigkeit der sozialen Aktivitäten der Eltern⁸⁵ erfassen Büchel und Duncan jeweils für Mütter und Väter getrennt in den Bereichen Hoch-Kultur (dazu gehören etwa Konzert- und Theaterbesuche; BD1); Populär-Kultur (u.a. ins Kino oder in die Disco gehen, der Besuch von Sportveranstaltungen; BD2); aktives Sporttreiben (BD3); Zusammensein mit Freunden, Verwandten oder Nachbarn (BD4); ehrenamtliche Tätigkeit (BD5); Hilfeleistungen an Freunde, Verwandte oder Nachbarn (BD6); politische Aktivitäten (wie etwa die Teilnahme an Bürgerinitiativen oder die Mitgliedschaft in einer Partei; BD7). Schulerfolg indizieren Büchel und Duncan mittels einer Dummy-Variable mit den Ausprägungen Besuch des Gymnasiums vs. Besuch einer Real- oder Hauptschule.

Als Ergebnis ihrer Auswertungen resümieren Büchel und Duncan, daß sich nur spärliche Anhaltspunkte finden, die für einen positiven Einfluß außerfamiliärer Aktivitäten der Eltern auf den Schulerfolg der Kinder sprechen – zumindest, was die Seite der Mütter betrifft. Bei den Vätern zeigt sich ein zweigefächertes Bild. Während die Kinder von Vätern die aktiv Sport treiben – unter Kontrolle demographischer und sozioökonomischer Einflüsse –, häufiger das Gymnasium besuchen als Kinder anderer Väter⁸⁶, wirkt sich das Zusammensein der Väter mit Freunden und Nachbarn (inbegriffen geleisteter Hilfen an diese) negativ auf den Schulerfolg der Kinder aus – wobei dieser negative Effekt vor allem bei einkommensschwachen Familien hervortritt, wenn das Kind ein Junge ist und wenn – wie ein Vergleich zwischen Geschwistern derselben Familien zeigt – die Väter während der *frühen* Jugendjahre des Kindes häufig diesen Aktivitäten nachgehen. Die Sozialisationswirkung der sportlichen Aktivitäten der Väter führen Büchel und Duncan neben der damit verbundenen Einbindung der Väter in unterstützende (Freundes-) Netzwerke darauf zurück, daß mit den sportlichen Aktivitäten der Väter häufig Aktivitäten erfaßt sind, die die Väter gemeinsam mit ihren Kindern unternehmen. Zudem ist davon auszugehen, daß sich sportlich aktive Väter durch spezifische Persönlichkeitseigenschaften (wie etwa Vitalität oder Motivation) ausweisen, von denen die Kinder indirekt profitieren.

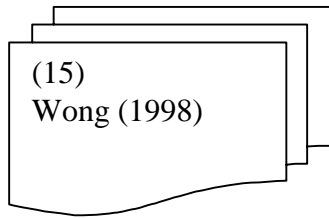
Erstaunlicher Weise, so die Autoren, findet sich kein Zusammenhang zwischen der von den Eltern mit den Kindern gemeinsam verbrachten Zeit und der besuchten Schulform der Kinder. Büchel und Duncan vermuten einen Grund dafür darin, daß das im SOEP implementierte Zeitverwendungsinstrument die Nennung ‘positiver’ Tätigkeiten (Spielen mit den Kindern im Gegensatz etwa zu fernsehen) seitens der Eltern begünstigt und damit keine zuverlässigen Messungen der Zeitverwendung erlaubt. Belegen läßt sich allerdings andeutungsweise, daß die außerfamiliären Aktivitäten der Väter (Hilfeleistungen an Freunde, Verwandte und Nachbarn) zu Lasten der gemeinsam mit ihren Kindern verbrachten Zeit gehen.

Alles in allem läßt sich die Ausgangsfragestellung nach der Wirkung außerfamiliärer Aktivitäten der Eltern auf den Schulerfolg der Kinder auf die Formel bringen, daß es auf die *Art* der elterlichen Aktivitäten ankommt. Was für den einen Bereich von Unternehmungen gilt (etwa dem Sporttreiben) muß nicht für einen anderen gelten (etwa dem Zusammensein mit Freunden und Nachbarn) – und was in bezug auf die Väter gilt, muß nicht für die Mütter gelten.

⁸⁵ Verwendet werden die jeweils über die (mindestens) drei Wellen gemittelten Angaben der Mütter und Väter. Büchel und Duncan betonen, daß es sich bei der Messung der Anzahl der elterlichen Aktivitäten nur um ein indirektes Maß für soziales Kapital handelt. Weder läßt sich damit das zeitliche Ausmaß der Aktivitäten bestimmen, noch die Qualität der in diesen Aktivitäten etablierten sozialen Beziehungen (1998, S.106).

⁸⁶ Dieser Effekt gilt für Mädchen wie Jungen gleichermaßen.

Ebenso wie die Untersuchung von Büchel und Duncan (1998) konzentriert sich die Studie von Wong (1998) auf das soziale Kapital außerhalb der Familie. Wong beschäftigt sich mit der Frage, welche familialen Faktoren für die in vielen Untersuchungen bestätigte hohe Stabilität intergenerationaler Bildungsungleichheiten zwischen den verschiedenen Bevölkerungsschichten verantwortlich sind. Auf der Grundlage der Theorie-



konzepte von Coleman und Bourdieu formuliert Wong ein mehrdimensionales Ressourcenmodell „of family environment-capital“ (1998, S.5), das sich aus vier Faktoren, das heißt Kapitalarten, zusammensetzt: das Humankapital, das finanzielle, das soziale und das kulturelle Kapital der Familie.

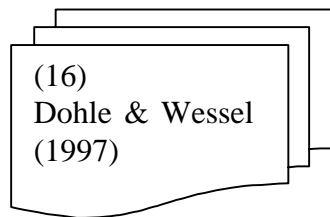
Unter dem Blickwinkel der besonderen gesellschaftlichen und Bildungssituation in der ehemals sozialistischen Tschechoslowakei Mitte der 80er Jahre – Wongs empirische Daten stammen aus dem ‘Social and Class Structure of Czechoslovakia Survey’, in dessen Rahmen 1984 knapp 19.000 Jugendliche über 15 Jahre und Erwachsene repräsentativ für das damalige Staatsgebiet befragt wurden⁸⁷ – operationalisiert Wong soziales Kapital (außerhalb der Familie) über die *Mitgliedschaft* in der kommunistischen Partei (W1). Die Auswahl dieses Indikators lag für Wong, mit Blick auf den Bildungserfolg, im wesentlichen aus zwei Gründen nahe: Zum einen werden Eltern, die Mitglied der kommunistischen Partei sind, ihre Kinder mit großer Wahrscheinlichkeit zu Werten und Einstellungen erziehen, die mit der offiziellen Staats- und Parteiideologie kompatibel sind. „Since education was used explicitly as a tool to build and defend communism [...] those who were loyal to the system were usually rewarded or treated favorably.” (Wong 1998, S.6) Zum anderen können Parteimitglieder, die Allgegenwart der Partei nutzend, ihren unmittelbaren persönlichen und politischen Einfluß einsetzen, um ihren Kindern günstige Plazierungen in den Bildungsinstitutionen zu sichern – was nicht notwendigerweise an den formalen Rahmen der Partei gebunden ist (ebd.).

Die (bivariaten) Ergebnisse zeigen, daß von *jeder* der einbezogenen vier Kapitalarten ein starker Einfluß auf den Bildungserfolg der Kinder ausgeht: Je höher das Humankapital, das finanzielle, kulturelle und soziale Kapital in der Elterngeneration, desto wahrscheinlicher ist, daß die Kinder hohe Bildungsabschlüsse erwerben. Der Einfluß des sozialen Kapitals – obwohl signifikant – fällt im Vergleich zu den anderen Kapitalarten allerdings am geringsten aus. Weiterführende Analysen ergeben, daß die Verflechtung zwischen elterlicher Bildung und schulischem Erfolg der Kinder je nach sozialem Kapital der Eltern variiert. Sind die Eltern nicht Mitglieder der kommunistischen Partei, ist der Bildungsweg der Kinder in höherem Maße von der elterlichen Bildung abhängig als dies bei den parteilich organisierten Eltern der Fall ist. Anders ausgedrückt: vor allem in den *unteren* Bildungsschichten erzielen die Parteimitglieder (im Vergleich zu den Nicht-Parteimitgliedern derselben Bildungsschicht) Bildungszugewinne in der Kindergeneration. Dies bestätigt einmal mehr, „that there may be interaction effects between social capital and other forms of family capital in the conversion process, as Coleman (1988) speculated in his original framework.” (1998, S.17)

Hans Merkens und seine Kollegen setzen den Sozialkapital-Ansatz in einem Forschungsprojekt zur Erklärung des Schulwahlverhaltens von Eltern und Schülern ein, in dessen Rahmen etwa 700 ostdeutsche Schüler und Schülerinnen der 4. Grundschulklasse (aus Ostberlin, Cottbus und Frankfurt/Oder), deren Eltern und Lehrer befragt wurden (Wessel, Merkens & Dohle 1997). Auf die Erstbefragung 1994 folgten in jährlichem Abstand drei weitere Erhebungswellen, so daß der schulische Werdegang der Jugendlichen von der 4. bis zur 7. Klasse rekonstruiert werden kann.

⁸⁷ Die von Wong berichteten Ergebnisse beziehen sich nur auf die Daten der 1937 bis 1960 Geborenen.

Dohle und Wessel (1997) verfolgen im Rahmen dieses Forschungsprojektes die Frage, wie sich soziales Entwicklungskapital, das Kindern während ihrer Grundschulzeit zur Verfügung stand, auf ihren späteren Schulerfolg in der Oberschule auswirkt. Soziales Kapital operationalisieren sie auf drei Ebenen: auf der Ebene des sozialen Netzes der Eltern (peripheres Netzwerk), auf der Ebene der Interaktionen zwischen Eltern und Kindern und drittens auf der Ebene des Gleichaltrigen-Netzwerkes der Kinder. Mit der Erweiterung des Sozialkapital-Ansatzes auf die Beziehungen der Kinder zu Gleichaltrigen reagieren Dohle und Wessel auf Ergebnisse wie sie beispielsweise von Krappmann und Oswald (1995) zum Einfluß der Gleichaltrigen auf die Entwicklung von Kindern



berichtet werden. Gründe für eine solche Erweiterung des Sozialkapital-Ansatzes haben wir in Kapitel 6.3 hinreichend gesammelt.

Das *soziale Netzwerk der Eltern* beschreiben Dohle und Wessel auf vier Dimensionen (1997, S.3): die „sozialen Beziehungen der Eltern zu Freunden, Verwandten und Kollegen“ (DW1); die subjektive Bedeutsamkeit einzelner Personen im sozialen Umfeld (DW2); die Mitgliedschaft in Vereinen/Organisationen (DW3) und die Häufigkeit des Kontaktes der Eltern zum Klassenlehrer ihres Kindes (DW4). Zur Messung der intergenerativen *Interaktionen in der Familie* stehen zwei Indikatoren zur Verfügung: die Häufigkeit von gemeinsamen Familienaktivitäten in der Freizeit, wie ins Theater gehen oder Sport treiben (DW5), und die Qualität des Vertrauensverhältnisses des Kindes zum Vater und zur Mutter (DW6). Das *soziale Netz der Kinder* wird anhand der Kontakte zu Freunden außerhalb der Schule (DW7), den Sozialerfahrungen in der Schule (Beispiel: Ich merke, daß mich viele Mitschüler gut leiden können; DW8), das Sozialinteresse an Mitschülern (Beispiel: Ich stelle mir oft vor, was in einem Schüler vorgeht, der gerade eine schlechte Note bekommen hat; DW9) und schließlich über die Zugehörigkeit der Kinder zu Freizeitgruppen wie Sportvereinen, Musik- oder kirchlichen Gruppen (DW10).

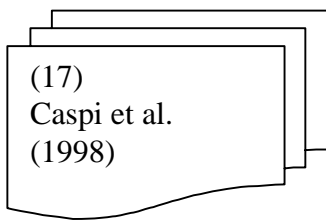
Die Ergebnisse weisen aus, daß neben dem sozialen Status der Eltern, vor allem die aktive Teilnahme der Kinder an Freizeitgruppen (während der Grundschulzeit) einen positiven Effekt auf den Schulerfolg in der Oberschule ausübt. Gleichgerichtete Einflüsse lassen sich von positiven Sozialerfahrungen in der Grundschule, einem guten Vertrauensverhältnis des Kindes zu den Eltern und von den gemeinsamen Aktivitäten der Eltern mit den Kindern berichten.

Der Kontakt der Eltern zur Schule steht, entgegen der Annahmen des Sozialkapital-Ansatzes, in einem negativen Zusammenhang mit dem Schulerfolg der Kinder (siehe auch Dohle 1997). Ein Ergebnis auf das wir bereits gestoßen sind. Teachman, Carver und Paasch (1995; Studie 5) haben gezeigt, daß es dabei vor allem bildungsferne Schichten sind, für die der Kontakt zur Schule mit einem schlechten Abschneiden der Kinder in der Schule verbunden ist. Eine mögliche Erklärung dieses Befundes, so haben wir gehört, liegt darin, daß der Kontakt der Eltern zur Schule in einkommensschwachen Familien häufiger als in anderen Familien aufgrund von Schulschwierigkeiten des Kindes notwendig wird.

Während ich in einem früheren Aufsatz herausstrich (Stecher 1996), daß bestimmte Aspekte von sozialem Kapital *innerhalb* der Familie schichtunspezifisch sind (vgl. ebenso Zinnecker & Georg 1996b), zeigt sich in der Studie von Dohle und Wessel, daß soziales Kapital *außerhalb* der Familie mit der Sozialschicht der Familie variiert. Zum Beispiel nehmen Kinder hoher Sozialschichten häufiger an Freizeitgruppen (zu 73%) teil als Kinder aus weniger privilegierten Schichten (54%). Dies gilt sowohl für die Teilnahme in Sportvereinen als auch Musikgruppen und anderen Arbeitsgemeinschaften. Lediglich kirchliche Gruppen werden etwas häufiger von Kindern unterer Sozialschichten frequentiert. Ebenso haben die Eltern aus höheren Sozialschichten häufiger Kontakte zu Freunden und Bekannten außerhalb der

Familie und sind – wie ihre Kinder – häufiger in Vereinen und Organisationen engagiert. Dies ist einer der wenigen Hinweise in der Literatur auf die Schichtabhängigkeit von sozialem Kapital und damit auf die Rolle, die soziales Kapital im Rahmen der (familialen) Statusreproduktion spielt (siehe Kapitel 8). Die Ergebnisse deuten darauf hin, daß von einem differentiellen Zusammenhang zwischen Sozialstatus und sozialem Kapital innerhalb und außerhalb der Familie auszugehen ist⁸⁸.

Als vorletzte Studie in diesem Abschnitt möchte ich eine jüngst von Caspi, Wright, Moffitt und Silva (1998) veröffentlichte Arbeit zitieren, die sich mit familialen und individuellen Hintergründen von Jugendarbeitslosigkeit auseinandersetzt. Diese Untersuchung an etwa



1000 zum Zeitpunkt der letzten Befragungswelle 1993/94 21jährigen neuseeländischen jungen Erwachsenen ist vor allem wegen ihres weitgespannten längsschnittlichen Designs hervorzuheben. Die regelmäßige Erhebung psychologischer und soziologischer Maße seit dem 3./4. Lebensjahr der TeilnehmerInnen ermöglicht, der Frage nachzugehen, welchen Einfluß individuelle und Familienmerkmale während der (frühen) Kindheit und der frühen und mittleren Jugendzeit auf den Berufseinstieg am Ende der Jugend bzw. zu Beginn des Erwachsenenlebens

ausüben. Interessant ist diese Studie darüber hinaus noch aus einem zweiten Grund. Während ich in der vorliegenden Arbeit den Fokus auf den Einfluß des sozialen Kapitals auf die Entwicklung der schulischen Kompetenzen bzw. den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen richte, ziehen Caspi und seine Kollegen einige der von mir untersuchten Habitusmerkmale (Delinquenz und Depressivität⁸⁹) – neben Human- und sozialem Kapital – als Kriterien heran, um zu erklären, warum manche Jugendliche und junge Erwachsene stärker von Arbeitslosigkeit am Beginn ihrer Berufskarriere betroffen sind als andere. Dies ermöglicht, den gemeinsamen Einfluß von sozialem Kapital, Humankapital und spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen – Caspi et al. nennen diese Merkmale zusammenfassend Persönlichkeitskapital (personal capital) – auf die ersten beruflichen Schritte einzuschätzen.

Als Maße für soziales Kapital⁹⁰ verwenden die Autoren dabei die Vollständigkeit der Familie (CWMS1), das Ausmaß von Familienkonflikten (CWMS2), die Bindung der Kinder bzw. Jugendlichen an ihre Eltern (wie sie sich im Vertrauen der Kinder zu ihren Eltern und in der Möglichkeit, mit ihren Eltern zu reden ausdrückt; CWMS3) und die Qualität der Mutter-Kind-Interaktionen in den ersten Lebensjahren des Kindes (CWMS4). Außerhalb der Familie messen Caspi et al. inwieweit die Eltern in die schulischen Angelegenheiten ihrer Kinder involviert sind (CWMS5).

Die Ergebnisse zeigen, daß Humankapital, Persönlichkeits- und soziales Kapital einen *je-weils eigenständigen* Beitrag zur Vorhersage späterer Arbeitslosigkeit beim Eintritt ins Erwerbsleben leisten – unabhängig davon, zu welchem biographischen Zeitpunkt (frühe Kindheit, Kindheit, frühes und mittleres Jugendalter) sie erhoben werden. Dabei sind es aufseiten des sozialen Kapitals das Aufwachsen in einer Einelternteilfamilie, Konflikte in der Familie

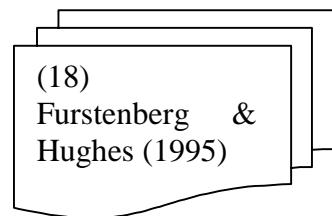
⁸⁸ Dieser Befund läßt sich mit Untersuchungen zur schichtspezifischen Sozialisation verknüpfen, die ergeben, daß die Erfahrungswelt von Kindern aus minder privilegierten Familien im Gegensatz zu Kindern höherer Sozialschichten (u.a.) durch einen *Mangel an Sozialerfahrungen außerhalb der Familie* gekennzeichnet ist (Bois-Reymond, M. du 1971, S.70).

⁸⁹ Depressivität wird von Caspi et al. (1998) – neben Ängstlichkeit und Konzentrationsstörungen – als Teildimension einer Mental-illness-Skala (S.433) erhoben.

⁹⁰ Auf Variationen in der Operationalisierung von sozialem Kapital, die in Abhängigkeit vom Alter der Befragten notwendig wurden, will ich hier nicht eingehen.

und fehlende Kontakte der Eltern zur Schule, aufseiten der Persönlichkeitseigenschaften vor allem das Auftreten von antisozialen bzw. delinquentem Verhalten, die das Risiko der Arbeitslosigkeit bei den jungen Erwachsenen erhöhen. Diese Charakteristika (Persönlichkeits- und Familienmerkmale) beeinflussen nicht nur auf *indirektem* Weg negativ die Arbeitsmarktchancen der jungen Erwachsenen, indem sie – bereits im Vorfeld des Arbeitsmarktes – die Wahrscheinlichkeit verringern, aussichtsreiche Bildungsabschlüsse zu erlangen, sondern auch auf *direktem* Weg. „It is possible that these characteristics are brought to bear more directly on job-search behavior and on job performance, and thereby influence the ability to locate and retain stable employment during the transition to adulthood.“ (Caspi et al. 1998, S.443)

Die weitreichendste empirische Umsetzung des Sozialkapital-Ansatzes legen Furstenberg und Hughes (1995) im Anschluß an die Baltimore-Längsschnittstudie vor. Mitte der 60er Jahre waren dort im Rahmen der Evaluation eines landesweiten Fürsorgeprogramms 404 schwangere Mädchen im schulpflichtigen Alter befragt worden. Auf die



darauf folgenden Erhebungswellen 1, 3 und 5 Jahre nach dem Erstinterview schlossen sich 1984 und 1987 zwei weitere Befragungen an, in die die Mütter zusammen mit ihren inzwischen 15- bis 17jährigen bzw. 18- bis 21jährigen Kindern einbezogen wurden. Anhand der Daten aus diesen beiden letzten Interviewwellen, an denen noch 252 Mütter (-Kinder-Paare) aus dem ursprünglichen Sample teilnahmen, folgen Furstenberg und Hughes u.a. (siehe Kapitel 7.2) der Frage, ob und wie soziales Kapital mit

dem Schul- und dem späteren Berufserfolg⁹¹ von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen verbunden ist. Dabei bieten die Autoren eine über andere Studien hinausgehende Breite und Variation von Operationalisierungen zum sozialen Kapital an.

Neben Indikatoren, die für das soziale Kapital innerhalb der Familie stehen – wie die bereits angesprochene *Vollständigkeit* der Familienstruktur (FH1) oder die *Bildungserwartungen* der Eltern (FH2) – erweitern Furstenberg und Hughes das operationale Spektrum hierzu um detaillierte Messungen zur Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen: die *Häufigkeit gemeinsamer Aktivitäten* des Kindes mit den Eltern (FH3), wie *häufig* die Eltern bei den *Hausaufgaben* helfen (FH4), das *Bekräftigungs- und Unterstützungsverhalten* der Mutter (FH5) und wieviele Freunde des Kindes die Mutter kennt (*monitoring*, FH6). Die drei erstgenannten Indikatoren (FH3 – FH5) „assess various aspects of parental investment in youth [...] Coleman himself used mother’s aspirations for the child as an indicator of adult interest.“ (1995, S.584) Monitoring, zu dem die Autoren auch zählen, ob die Mutter *Schulveranstaltungen besucht* oder nicht⁹² (FH7) hingegen „indicate the degree to which the social worlds of mother and child overlap“ (1995, S.584).

Darüber hinaus ergänzen sie die Perspektive auf das soziale Kapital innerhalb der Familie um Fragen nach der Einbindung der Elterngeneration in das Netz der erweiterten Familie. Sie gehen davon aus, that „presumably those families with tighter links to the extended family generate more social capital for youth to draw on.“ (1995, S.584) So werden die Mütter zur Familienkohäsion in der erweiterten Familie (FH8) befragt, inwieweit sie gegenwärtig von

⁹¹ Der Schulerfolg wird erstens über den Abschluß der High-School operationalisiert, zweitens über den Besuch eines Colleges. Der Berufserfolg der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen wird ebenfalls unter zwei Gesichtspunkten erfaßt: ob jemand erwerbstätig ist und ob er in stabilen ökonomischen Verhältnissen lebt.

⁹² Wie Furstenberg und Hughes selbst darauf hinweisen, läßt sich dieser Indikator auch als „institutional involvement“ interpretieren, somit als Indikator für soziales Kapital außerhalb der Familie (1995, S.584).

ihrer eigenen Mutter emotionale Unterstützung erfahren (FH9) und wie häufig sie ihre Eltern oder ihre Geschwister in der Woche treffen (FH10).

An Colemans Konzeption zum sozialen Kapital *außerhalb* der Familie wird – wie wir sahen – dessen einseitige Fokussierung auf die Erwachsenen-Kind-Interaktion kritisiert, die neben anderem vor allem den sozialisatorischen Einfluß der Gleichaltrigengruppe auf die Kinder und Jugendlichen vernachlässigt (vgl. Leu 1997, S.33). Furstenberg und Hughes nehmen diese Kritik auf und erweitern den Blick auf die sozialen Beziehungen außerhalb der Familie um die Einbindung der Mütter wie der Jugendlichen in gleichaltrige Freundschaftsbeziehungen. Die Mütter werden gefragt, ob sie jemanden kennen, an den sie sich in *jeder Situation wenden können*⁹³ (FH11), inwieweit sie in eine *religiöse Gemeinschaft involviert* sind (FH12) und wie *häufig* sie ihre *engen Freunde treffen* (FH13). Die Jugendlichen geben an, welchen *Bildungsabschluß* ihre *Freunde* für sich selbst *anstreben* (FH14).

Als indirekte Indikatoren für das Entwicklungspotential der weiteren sozialen Umgebung der Jugendlichen setzen die Autoren Fragen nach der *Qualität* der *Schule* (FH15) ein und inwieweit die Jugendlichen der Meinung sind, daß ihre *Nachbarschaft* ein Ort ist „for kids to grow up“ (Furstenberg & Hughes 1995, S.592; FH16). Die zeitliche Geschlossenheit der die Jugendlichen umgebenden Netzwerke wird – ähnlich wie in den bereits besprochenen Untersuchungen – mit der Frage erhoben, ob die Jugendlichen bereits einmal wegen eines Ortswechsels die *Schule wechseln* mußten (FH17).

Für den Schul- als auch den Berufserfolg der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, so zeigen die Ergebnisse, ist die Einbindung der Mütter in die erweiterte Familie und in andere soziale Netzwerke von hoher Bedeutung. „Support to and from own mother [...] whether the mother has a strong help network or sees close friend weekly each remain consistently related to youth outcomes.“ (1995, S.588f.) Auch das Maß der Qualität der Mutter-Kind-Beziehung wie es durch die Anzahl der Freunde des Kindes, die die Mutter kennt, indiziert wird, spielt in dieser Hinsicht eine wichtige Rolle.

Positive Einflüsse auf den College-Besuch – nicht jedoch auf den späteren Berufserfolg – gehen von den gemeinsamen Aktivitäten der Eltern mit den Kindern, den Bildungserwartungen der Mütter und der Tatsache aus, ob die Mütter Schulveranstaltungen besuchen. Außerhalb der Familie sind es die Bildungserwartungen der Freunde des Kindes und die Qualität der Nachbarschaft, die die Wahrscheinlichkeit des College-Besuchs erhöhen.

Entgegen den bisherigen Befunden beeinflusst ein Schulwechsel den Schulerfolg der Jugendlichen nicht. (Allerdings erhöht ein Schulwechsel die Wahrscheinlichkeit des Auftretens depressiver Symptome.) Mit den Annahmen des Sozialkapital-Ansatzes ebenso nicht übereinstimmend ist das Ergebnis, daß die Häufigkeit, mit der die Eltern den Kindern bei den Hausaufgaben helfen, keinen Einfluß auf den Schulerfolg hat, die spätere Einbindung in das Berufs- und Erwerbsleben sogar negativ beeinflusst. Zu vermuten ist, daß sich hinter der Hausaufgabenhilfe der Eltern – ähnlich wie in bezug auf den elterlichen Kontakt zur Schule (Carbonaro 1998; Dohle & Wessel 1997; Teachman, Carver & Paasch 1995) – eher ein Indikator für Schulprobleme der Kinder verbirgt, als daß darin ein verlässlicher Indikator für soziales Kapital zu sehen ist⁹⁴.

93 Mitglieder der erweiterten Familie werden im Wortlaut der Fragestellung nicht explizit ausgeschlossen, so daß dieser Indikator nicht als reine Messung von sozialem Kapital außerhalb der Familie anzusehen ist.

94 Ähnlich berichten auch Miller und Kelley davon, daß das Ausmaß und die Häufigkeit, mit denen die Eltern ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen, negativ mit dem Schulerfolg der Kinder korreliert. Als Hintergründe für diesen auf den ersten Blick paradoxen Zusammenhang vermuten die Autoren, „that teachers are encouraging parent assistance for children needing additional help, that parents recognize their children’s weakness and offer help, or that low achieving children request to require parent help more frequently.“ (1991, S.176) Allerdings zeigen Forschungsergebnisse, die die *Qualität* der Interaktionen bei den Hausaufgaben zwischen den Eltern und den Kindern berücksichtigen, daß die elterliche Hilfe sehr wohl positive Schuleffekte bei den Kindern

Die Studie von Furstenberg und Hughes ist jedoch an einem wichtigen Punkt zu kritisieren. Die berichteten Ergebnisse beruhen auf den ‘bivariaten’ Zusammenhängen zwischen den unabhängigen Variablen des sozialen Kapitals und den einzelnen abhängigen Variablen – auch wenn die Humankapitalressourcen⁹⁵ der Eltern und der Status der abhängigen Variable zum Zeitpunkt der Ersterhebung jeweils kontrolliert werden. Die Effekte der unterschiedlichen Komponenten des sozialen Kapitals lassen sich damit nicht gegeneinander vergleichen wie dies in anderen Untersuchungen der Fall ist. Damit entfällt auch die Möglichkeit, Interaktionseffekte zwischen den verschiedenen Aspekten von sozialem Kapital (interne Interaktion) aufzudecken.

Unabhängig von dieser Kritik eröffnet die Untersuchung von Furstenberg und Hughes durch die Analyse der Freundschaftsbeziehungen der Kinder und der Einbindung der Mütter in die erweiterte Familie neue Perspektiven auf mögliche Quellen von sozialem Kapital.

Zusammenfassung: Soziales Kapital als Entwicklungskontext im schulischen Bereich

Wenn wir die Ergebnisse der bisher zitierten Studien mit Blick auf die Frage zusammenfassen wollen, inwieweit soziales Kapital innerhalb und außerhalb der Familie einen relevanten Kontext für die Entwicklung schulischer Kompetenzen bzw. für den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen definiert, läßt sich ein *positiver Entwicklungskontext* in etwa folgendermaßen umschreiben:

(soziales Kapital innerhalb der Familie)

- das Kind lebt in einer vollständigen Familie (siehe Studie Nummer⁹⁶ 1, 2, 3, 5, 17)
- und hat nur wenige Geschwister (1, 2).
- Die Beziehungen der Kinder zu ihren Eltern sind harmonisch (7),
- von gegenseitigem Vertrauen geprägt (16)
- und es kommt zu vergleichsweise wenigen Konflikten zwischen den Eltern und Kindern (17).
- Die Familienmitglieder verbringen viel Zeit gemeinsam mit (freizeitkulturellen) Aktivitäten (6, 7, 16, 18)
- und gemeinsamen Gesprächen (3, 5)⁹⁷.
- Darüber hinaus hegen die Eltern hohe Bildungs- und Berufsaspirationen für ihre Kinder (1, 2, 18),
- interessieren sich für die schulischen Belange der Kinder (6)
- und beschreiben die Beziehung zu ihrem (Ehe-) Partner als harmonisch und unterstützend (7).

(soziales Kapital außerhalb der Familie)

- Das Kind hat keine bzw. nur wenige Wohnort- und Schulwechsel erlebt (1, 2, 3, 5, 9)⁹⁸,

zeigt, wenn „parents are taught to provide accurate, constructive feedback and to interact in a reinforcing manner during homework sessions.” (1991, S.181)

⁹⁵ Operationalisiert als mütterliche Bildung und sozioökonomischer Status der Familie.

⁹⁶ Siehe die in Kapitel 7.1 eingefügten Flußgraphiken bzw. Übersicht 7.1.

⁹⁷ Wie Büchel und Duncan (1998, Studie 14) zeigen, kommt es weniger auf den reinen *Umfang* der Zeit an, die die Eltern mit ihren Kindern verbringen.

- ist in eine informelle Gleichaltrigengruppen integriert (16)
- und beteiligt sich an kirchlich-institutionellen Aktivitäten (Jugendgruppen) (2).
- Das Kind besucht eine konfessionelle Privatschule (1, 3, 5).
- Die Eltern der Kinder verfügen über unterstützende Freundschafts- und Verwandtschaftsbeziehungen (12, 18),
- kennen viele der Eltern der Freunde ihrer Kinder (4, 18)
- und sind in kommunitäre Netzwerke innerhalb der Gemeinde eingebunden (10), zum Beispiel über kirchlich-religiöse Aktivitäten (18).

Die Ergebnisse hinsichtlich der Häufigkeit des elterlichen Kontakts zur Schule – der in Colemans Ansatz als Indikator für die Geschlossenheit des peripheren Netzwerkes gedeutet wird – sind uneinheitlich. Während einige Studien davon sprechen, daß die Kontakte der Eltern zur Schule den Schulerfolg der Kinder fördern (5, 17), andere davon, daß sich kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang zwischen Kontakthäufigkeit und Schulerfolg nachweisen läßt (3), deuten andere Befunde darauf hin, daß in dem häufigen Kontakt der Eltern zur Schule eher ein Indikator für die Schulprobleme der Kinder bzw. Jugendlichen zu sehen ist als ein Indikator für soziales Kapital (15, 16)⁹⁹.

Uneinheitlich sind auch die Ergebnisse in bezug auf die mütterliche Erwerbstätigkeit (während der ersten Lebensjahre des Kindes). Coleman, der mit diesem Indikator die These verbindet, daß durch die Erwerbstätigkeit der Mutter den Kindern soziales Entwicklungskapital verloren geht, konnte diese Annahme empirisch nicht bestätigen (1), während Smith, Beaulieu und Israel (2) – anhand deselben Datensatzes und derselben Variablen wie Coleman – einen solchen negativen Effekt der mütterlichen Erwerbstätigkeit auf die Entwicklung der Kinder (das heißt deren späteren Schulerfolg) nachweisen. Mit dem Einfluß der Erwerbstätigkeit auf die kindliche Entwicklung werden wir uns im folgenden Abschnitt noch auseinandersetzen.

Anzumerken ist auch, daß in der Einbindung der Eltern in Freundschafts- bzw. Nachbarschaftsnetzwerke nicht per se (wie es Colemans Annahmen nahelegen) ein Indikator für soziales Entwicklungskapital der Kinder zu sehen ist – zumindest nicht insofern damit Aktivitäten der Eltern außer Haus verbunden sind. Durch häufige Kontakte (vornehmlich) der Väter zu Freunden und Nachbarn, reduziert sich die Zeit, die sie mit ihren Kindern verbringen und dies – so zeigt es Studie 14 – wirkt sich negativ auf den schulischen Erfolg der Kinder aus. Dies gilt vor allem in einkommensschwachen Familien und wenn die Väter diesen Aktivitäten bereits während der ersten Lebensjahre des Kindes umfangreich nachgehen.

Obwohl meine Auswahl der vorgestellten Untersuchungen weder Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Repräsentativität erheben kann, ist unübersehbar, daß der Sozialkapital-Ansatz – Colemans empirischer Zielrichtung folgend – bislang vor allem mit Blick auf den Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen eingesetzt wurde. 17 bzw. 18 der insgesamt 26 Studien (das sind etwa zwei Drittel der Studien) beziehen sich auf den Schulerfolg bzw. die Entwicklung schulischer Kompetenzen (Schulnoten, Schulhabitus) als Zielvariable.

⁹⁸ Wobei Wohnort- und Schulwechsel sich vor allem dann als entwicklungsbeeinträchtigend auswirken, wenn die Familie über relativ geringe finanzielle Ressourcen verfügt (Hofferth, Boisjoly & Duncan 1995b, Studie 12).

⁹⁹ Die unterschiedlichen Ergebnisse, darauf weisen Teachman, Carver und Paasch (1995; Studie 5) hin, sind unter Umständen auf nicht kontrollierte Interaktionen zwischen dem Kontakt zur Schule einerseits und der Sozialschicht der Eltern andererseits zurückzuführen. In einkommensschwachen Familien stehen die Kontakte der Eltern zur Schule häufiger in Zusammenhang mit den Schulproblemen der Kinder als in Familien mit hohen finanziellen Ressourcen (siehe hierzu auch Ditton 1992).

In Kapitel 2 und 4 habe ich in Anlehnung an die Untersuchungen von Fend (1990; 1994; 1997) ausgeführt, daß neben der schulischen Entwicklung auch mögliche Risikoentwicklungen wie delinquentes Verhalten und depressive Verstimmungen/Symptome eine wichtige Rolle für die Entwicklungspfade der Kinder und Jugendlichen spielen. Der folgende Abschnitt beschreibt einige wichtige vom Sozialkapital-Ansatz Colemans inspirierte Arbeiten zum Bereich möglicher Risikoentwicklungen in Kindheit und Jugend. Dabei werde ich der Vollständigkeit halber auch kurz auf Ergebnisse zur kognitiven Entwicklung von Kindern eingehen. In einigen Studien wurde sowohl die Entwicklung der Lese- und Sprachkompetenz als auch problematischer Verhaltensweisen untersucht (Studien 19 – 21).

7.2 Soziales Kapital und problematische Verhaltensentwicklungen (und kognitive Entwicklung)

Die Untersuchung von Furstenberg und Hughes (1995) ist aus einem weiteren Grund in unserem Zusammenhang von besonderem Interesse: die Autoren untersuchen nicht nur die Auswirkungen eines Mehr oder Weniger an sozialem Kapital auf den Schul- und Berufserfolg von Jugendlichen, sondern richten ihren Blick zudem auf mögliche Risikobereiche jugendlicher Entwicklung wie sie ähnlich auch im

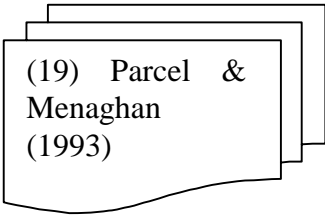
Mittelpunkt meiner Arbeit stehen: „for girls only, whether the teen avoided having a live birth prior to age 19 [...] for boys only, whether the teen escaped involvement in serious criminal activity, and [...] whether the youth exhibited robust mental health on a standard scale measuring depression.” (1995, S.583)

Als wichtigstes Ergebnis ihrer Studie halten die beiden Autoren jedoch fest, daß die einbezogenen Maße des sozialen Kapitals zwar hinsichtlich des Schul- und/oder des Berufserfolgs der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen Erklärungskraft besitzen (s.o.), jedoch kaum in bezug auf die drei Entwicklungsbereiche. „[S]ocial capital showed virtually no effect in predicting early parenthood for girls and problems with the law for boys [...] There is also no evidence that social capital is implicated in depressive symptomatology.” (1995, S.589) Furstenberg und Hughes halten es daher für eine wichtige Aufgabe im Rahmen des Sozialkapital-Ansatzes zu klären, „how different types of social capital (parents’ resources inside the family, their social network, and their embeddedness in the community) might be related to various arenas of success in early adulthood.” (1995, S.590)

Erwähnenswert ist lediglich, daß mit einem Schulwechsel ein Ansteigen depressiver Symptome und Beschwerden verbunden ist.

Auch Parcel und Menaghan (1993) wenden den Sozialkapital-Ansatz auf die empirische Untersuchung von Verhaltensproblemen bei Kindern und Jugendlichen an. Sie stützen sich dabei auf die Daten von 524 Müttern und ihren 4- bis 6jährigen Kindern aus der 1986er Welle des National Longitudinal Survey of Youth (NLSY)¹⁰⁰ und deren Wiederbefragung 2½ Jahre später (1988). Entsprechend der Forschungsfrage, der sich Parcel und Menaghan in ihrer Arbeit zuwenden – dem Einfluß der elterlichen Berufstätigkeit auf die Verhaltensentwicklung von Kindern –, beziehen sie nur die Daten solcher Mütter in die Auswertungen ein, die zum

¹⁰⁰ Der National Longitudinal Survey of Youth (NLSY) wurde 1979 initiiert. Die erste Welle 1979 umfing 12.000 Jugendliche im Alter zwischen 14 und 21 Jahren. Seit 1986 werden auch die Kinder der damals Jugendlichen in die Datenerhebung miteinbezogen.



(19) Parcel & Menaghan (1993)

Zeitpunkt der 1. Welle verheiratet waren und mit ihrem berufstätigen Ehemann zusammenlebten – und die wenigstens ein Kind im Alter zwischen 4 und 6 Jahren (Zielkind) hatten.

Parcel und Menaghan (1993) verwenden drei globale Indikatoren für soziales Kapital: „parents’ personal characteristics, home and family composition, and parents’ working conditions” (1993, S.132). Der Einbeziehung elterlicher – das heißt hier mütterlicher – Charakteristika wie deren *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* [mastery] (PM1) und *Selbstwertgefühl* (PM2) liegt Colemans

These über die Sozialisationswirkung von Normen zugrunde. „Mothers who have a positive view of themselves and who perceive that they are in substantial control of life events may have higher expectations for self-control on the part of their children, and thus may transmit this norm to them during socialization process. The interactions during which the mother conveys these expectations thus constitute a specific form of norm transmission; norms are an important form of social capital.” (1993, S.124)

Eine sozialisationsfördernde Familienumwelt definieren die Autoren anhand dreier Komponenten: ein hohes Maß an *physischer Sicherheit* (saubere, keine besonderen physischen Gefahrenquellen aufweisende Wohnung u.a.; PM3), (kulturelle) *Lernanregungen* (altersgemäße Bücher u.a.; PM4) und *emotionale Wärme* der Mütter im Umgang mit ihren Kindern (PM5)¹⁰¹. Während die Ausgangsstichprobe 1986 nur vollständige Familien einschließt (s.o.), untersuchen Parcel und Menaghan den Einfluß der Familienkomposition auf die Kindesentwicklung anhand deren *Veränderung(en)* zwischen der 1. und 2. Erhebungswelle, nämlich ob die Eltern sich in diesen 2 ½ Jahren voneinander *getrennt* haben (PM6) und ob während dieser Zeit ein *weiteres Kind* zur Welt gekommen ist (PM7). Wenngleich uns beide Indikatoren bereits bei Coleman (1988) begegnet sind, setzt deren Veränderungsmessung – gegenüber der Messung zu *einem* Zeitpunkt – einen neuen, für Längsschnittuntersuchungen wichtigen Akzent.

Der dritte Globalindikator – die elterlichen Arbeitsbedingungen – basiert auf drei Annahmen. Erstens gehen Parcel und Menaghan davon aus, „that *occupational complexity* [Hervorhebung, LS; PM8] forms a critical link between forms of social control experienced by parents on the job and parenting styles that transmit norms of social control to children.” (1993, S.122) Zweitens folgen sie Colemans These, daß in dem Maße wie die Eltern zunehmend *Zeit in der Arbeit* (PM9) verbringen, soziales Kapital in der Familie schwindet und sich negative Entwicklungsfolgen bei den Kindern einstellen. Schließlich beziehen sie sich auf einen weiten Korpus von Forschungsarbeiten, die den negativen Einfluß schwieriger ökonomischer Rahmenbedingungen (*Einkommen* der Eltern, PM10) auf innerfamiliäre Interaktions- und Kommunikationsmuster belegen. Analog zur Familienstruktur (s.o.) untersuchen Parcel und Menaghan zusätzlich, welchen Einfluß *Veränderungen* in diesen drei Indikatoren zwischen 1986 und 1988 auf die Verhaltensentwicklung bei den Kindern ausüben.

Im linearen Regressionsmodell, das sich nur auf die Daten der 2. Erhebungswelle von 1988 bezieht (Querschnittmodell), als auch in einem Modell, das zusätzlich Angaben von 1986 und die Veränderungen zwischen 1986 und 1988 berücksichtigt (Längsschnitt- bzw. Veränderungsmodell), zeigen sich übereinstimmend zwei Einflußfaktoren: „Mothers who possess higher levels of mastery and self-esteem have children with fewer behavior problems^[102] and with behavior problems that decline over time [...] The findings also suggest that embodiment

¹⁰¹ Als Indikator für soziales Kapital im engeren Sinne läßt sich nur die elterliche Wärme bezeichnen. Die kulturellen Anregungen im Haushalt werden üblicherweise unter dem Konzept des kulturellen Kapitals in der Familie verhandelt (vgl. Zinnecker 1994f).

¹⁰² Wie sie sie anhand der Child Behavior Checklist auf den Dimensionen „acting out’, depressed-withdrawn behavior, and anxious-distractable” (Parcel & Menaghan 1993, S.125) messen.

of higher levels of family social capital in children's home environment helps to reduce behavior problems" (1993, S.130).

Im Längsschnittmodell (nicht aber im Querschnittmodell) treten drei weitere Ergebnisse zu Tage. Erstens läßt sich für die elterlichen (hier: väterlichen) Arbeitsbedingungen ein zeitverzögerter Effekt von Meßzeitpunkt t_1 auf t_2 feststellen: „higher levels of father's occupational complexity help to protect against later increases in behavior problems." (1993, S.130) Ein ebenso zeitverzögerter Effekt – allerdings mit anderem Vorzeichen und damit Colemans These widersprechend – findet sich in bezug auf die mütterlichen Arbeitsstunden. Kinder, deren Mütter 1986 zeitlich nur geringfügig beschäftigt waren, weisen im Vergleich zu Kindern vollbeschäftigter Mütter 1988 häufiger Verhaltensschwierigkeiten auf als zwei Jahre zuvor. Gleichmaßen abträglich ist die Geburt eines weiteren Kindes in der Familie. Parcel und Menaghan führen dies auf die damit verbundene 'Verdünnung' psychosozialer und zeitlicher Ressourcen der Eltern (resource dilution) zurück.

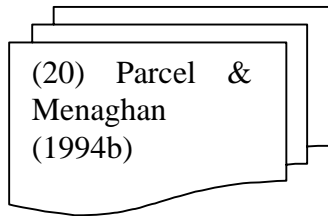
Das Querschnittmodell bietet daneben zwei weitere Ergebnisse. Bei Kindern mit Gesundheitsproblemen finden sich gleichzeitig (das heißt zum gleichen Meßzeitpunkt) auch häufiger Verhaltensprobleme und – in der Wirkung entgegengesetzt – je höher der mütterliche Monatsverdienst, desto geringer die Neigung der Kinder zu einem solchen Verhalten.

Ungeachtet der differentiellen Wirkungen in den Querschnitt- und Veränderungsmodellen lassen sich das mütterliche Selbstkonzept, die Familienumwelt und das Einkommen der Mutter als Schutzfaktoren identifizieren, die kindliche Verhaltensprobleme verringern. Demgegenüber zeigen sich die Geburt eines Geschwisters, Gesundheitsprobleme und eine zeitlich geringfügige Beschäftigung der Mutter als Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung. Parcel und Menaghan kommentieren die Ergebnisse folgendermaßen: „Social capital, as embodied in the mother's personal resources and in the home environments that parents construct for their children, is an important avenue by which families transmit appropriate behavioral norms across generations. Parents' working conditions suggest additional mechanisms for influencing children's social outcomes [...] These findings tend to support Coleman's arguments regarding the importance of parent-child bonds in facilitating internalization of behavioral problems." (1993, S.131f.)

Vergleicht man die scheinbar widersprüchlichen Schlußfolgerungen der Untersuchungen von Furstenberg und Hughes (1995) – die keinerlei empirische Anhaltspunkte für den Einfluß des sozialen Kapitals auf Verhaltensschwierigkeiten von Jugendlichen finden – und der eben zitierten von Parcel und Menaghan, sind zwei Punkte zu bedenken. Zum einen verwenden beide Studien sehr unterschiedliche Sets von Indikatoren. So könnte es sein, daß den mütterlichen Persönlichkeitseigenschaften und den elterlichen Arbeitsbedingungen Dimensionen sozialen Kapitals unterliegen – wie etwa Normen oder soziale Kontrolle –, die in der Studie von Furstenberg und Hughes nur gering belichtet werden. Zweitens beruhen beide Untersuchungen auf kaum vergleichbaren Stichproben. Auf der einen Seite stehen bei Furstenberg und Hughes Jugendliche und junge Erwachsene, die in benachteiligten Lebensumständen aufwachsen, sowie deren (junge) Eltern/Mütter, auf der anderen Seite vollständige Familien mit mindestens einem erwerbstätigen Elternteil und 4 bis 6 Jahre alten Kindern. Wie Ergebnisse von Parcel und Menaghan an anderer Stelle zeigen (1994a, s.u.), wird gerade die Verhaltensentwicklung von Kindern durch die Ehebiographie der Eltern/Mütter beeinflußt, welche ihrerseits umso stabiler verläuft je älter und je formal gebildeter die Mütter sind.

In einem ein Jahr später veröffentlichten Aufsatz (1994b) erweitern Parcel und Menaghan – auf der Grundlage von Familien mit 3- bis 6jährigen Kindern der 1986er Welle der NLSY – ihren empirischen Fokus über die Verhaltensprobleme von Kindern hinaus auf deren kogniti-

ve Entwicklung, speziell auf deren Sprachentwicklung¹⁰³. Während sie dabei auf der Seite der Prädiktoren weitgehend jene eben beschriebenen aus dem Aufsatz von 1993 einsetzen, verfeinern sie ihren längsschnittlichen Ansatz, indem sie den Status der elterlichen Arbeitsbedingungen und der Familienumwelt zu den Zeitpunkten miteinbeziehen als das Kind 1 Jahr alt



(20) Parcel &
Menaghan
(1994b)

war, als es zwischen 1 und 3 Jahren alt war und schließlich als das Kind zwischen 3 und 6 Jahren alt ist. Dieses Untersuchungsdesign ermöglicht, die Wirkung von sozialem Kapital in der Familie auf die kindliche Sprachentwicklung unter einer aus Kindersicht 'lebenslaufbezogenen' Perspektive zu bewerten.

In vier Punkten fassen Parcel und Menaghan die Ergebnisse zusammen. 1) Erstens zeigt sich, daß die mütterliche Erwerbstätigkeit während der ersten Lebensjahre des Kindes nicht per se abträglich für die kindliche Entwicklung ist, sondern dies (graduell) nur dann, wenn die Mutter einer schlecht bezahlten, in ihrem Ablauf routinisierten und monotonen Arbeit nachgeht. Colemans These vom Verlust von sozialem Kapital durch die Erwerbstätigkeit der Eltern/Mütter findet, so die Autoren, keine Bestätigung¹⁰⁴. 2) In Zeiten schwindenden sozialen Kapitals in der Familie, führt Colemans These weiter, kommt der außerfamilialen institutionellen Betreuung der Kinder eine wichtige (kompensatorische) Funktion zu (Coleman 1995b, S.373). Empirisch finden sich in der Untersuchung von Parcel und Menaghan (1994b) allerdings keine Belege für einen – positiven wie negativen – Einfluß institutionalisierter Kinderbetreuung auf die Entwicklung der Kinder. 3) Colemans These zugrunde liegt die Annahme, daß je mehr die Eltern *Zeit* im Betrieb verbringen, desto weniger Zeit bleibt, sich mit den Kindern zu beschäftigen und so ihre Entwicklung zu fördern. Die Ergebnisse, die Parcel und Menaghan zum Einfluß der Anzahl der elterlichen Arbeitsstunden auf die kindliche Entwicklung berichten, sind uneinheitlich. Auf der einen Seite zeigen Kinder teilzeitbeschäftigter Mütter bessere Sprachergebnisse als Kinder von Müttern, die nur einer (zeitlich) geringfügigen Beschäftigung nachgehen, auf der anderen Seite führt eine geringfügige Beschäftigung der Väter (während der ersten Lebensjahre des Kindes) zu einer Zunahme von Verhaltensproblemen bei den Kindern. Die Ergebnisse widerlegen damit zumindest die Annahme eines *linearen* Zusammenhangs zwischen Arbeitszeit und Kindesentwicklung 4) Soziales Kapital, das in der Familienumwelt enthalten ist (home environment), fördert sowohl die kognitive Entwicklung als auch den Erwerb sozial adäquater Verhaltensstandards.

In ihrem Buch „Parents' Jobs and Children's Lives" (1994a), das u.a. die wesentlichen Ergebnisse aus den beiden bisher beschriebenen Veröffentlichungen enthält, vertiefen Parcel und Menaghan die längsschnittliche Analyse der Effekte des sozialen Kapitals¹⁰⁵.

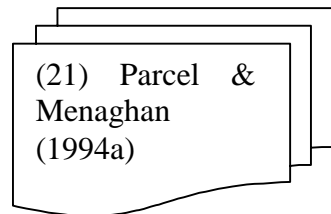
In einem ersten Schritt untersuchen sie die längsschnittliche Entwicklung einzelner Elemente der Arbeits-, Ehe- und Familienbiographie während der ersten 6 Lebensjahre des Familienkindes in Abhängigkeit spezifischer individueller wie familiärer Hintergrundmerkmale. Dies entspricht der Frage, ob und wie sich die – die kindliche Entwicklung *beeinflussenden* – Sozialkapitalvariablen über die Zeit hin verändern. Die Ergebnisse hierzu verweisen dabei auf zwei in unserem Zusammenhang wichtige Punkte: zum einen auf die Kontextabhängigkeit des

¹⁰³ Zur Messung der Sprachentwicklung der Kinder setzen Parcel und Menaghan den Peabody Picture Vocabulary Test (revised) PPVT-R ein.

¹⁰⁴ Empirisch konnte auch Coleman (1988) keinen Effekt der mütterlichen Erwerbstätigkeit während der ersten Jahre des Kindes auf dessen späteren Schulerfolg ermitteln. Lediglich Smith, Beaulieu und Israel (1992) berichten von einem solchen Zusammenhang (siehe Studie 2).

¹⁰⁵ Ich gehe hier nur auf die Kapitel 7 und 8 des Buches ein, die in unserem Zusammenhang von besonderem Interesse sind.

sozialen Kapitals – je älter etwa eine Mutter ist und umso höher ihre Schulausbildung, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, daß die Kinder in den ersten drei Lebensjahren eine stabile Ehe ihrer Eltern erleben; zum anderen darauf, daß obwohl sich für einige Merkmale – wie etwa für die elterlichen Arbeitsplatzanforderungen und den Ehestatus – eine relativ hohe Stabilität über den 6-Jahres-Zeitraum erkennen läßt, die Kontextabhängigkeit der Sozialkapitalvariablen über die Zeit variieren kann – so zeigt sich etwa, daß die Bildung der Mutter zwar einen positiven Effekt auf die Ehestabilität in den ersten drei Lebensjahren des Kindes ausübt, sich aber ein weiterwirkender Einfluß über diesen Zeitraum hinaus nicht belegen läßt.



(21) Parcel &
Menaghan
(1994a)

– so zeigt sich etwa, daß die Bildung der Mutter zwar einen positiven Effekt auf die Ehestabilität in den ersten drei Lebensjahren des Kindes ausübt, sich aber ein weiterwirkender Einfluß über diesen Zeitraum hinaus nicht belegen läßt.

Im zweiten Schritt nehmen Parcel und Menaghan die (aus der Sicht der Kinder) lebenslaufbezogene Perspektive aus der im gleichen Jahr veröffentlichten Arbeit (1994b¹⁰⁶) unter Verwendung eines um die 1988er-Welle der NLSY erweiterten Datensatzes wieder auf. In dieser Erhebungswelle der NLSY wurde die Leseleistung der Kinder, deren Verständnis in bezug auf mathematische Zusammenhänge und (wiederum wie 1986) deren Verhaltensprobleme erhoben. Dabei zeigt sich, daß in bezug auf die Leseleistungen¹⁰⁷ der Kinder die Ehebiographie der Eltern (PM6) kaum eine Rolle spielt, die Anzahl jüngerer Geschwister (PM7) hingegen einen (negativen) Einfluß ausübt. Mit jedem Geschwister, das in den ersten 6 Lebensjahren des Kindes geboren wird, fällt der Testwert für die Leseleistung dieser Kinder (1988) niedriger aus im Vergleich zu Kindern, die ohne ein weiteres (jüngeres) Geschwister während dieser Zeit aufwuchsen – analog gilt dies für das mathematische Verständnis der Kinder¹⁰⁸. Ein längsschnittlicher Effekt läßt sich darüber hinaus hinsichtlich der sozialisationsfördernden Familienumwelt (PM3 – PM5) erkennen. Neben der *gegenwärtigen* (1988) guten Ausstattung des Haushaltes mit lernanregenden Materialien und einer warmen Mutter-Kind-Beziehung fördert auch das *frühere* (1986) Niveau der Familienumwelt sowohl die Leseleistung als auch das mathematische Verständnis der Kinder¹⁰⁹. In bezug auf die Verhaltensprobleme der Kinder zeigt sich, daß sich im Gegensatz zur kognitiven Entwicklung hierin vor allem Merkmale der Ehebiographie der Eltern/Mutter (wie etwa eine Scheidung oder dauerhaft unverheiratet zu leben) niederschlagen, wobei die mütterlichen Ressourcen – das heißt deren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Selbstwertgefühl (PM1, PM2) – hier einen korrigierenden Einfluß ausüben können. Schließlich heben die Autoren hervor, daß positiv zu bewertende Arbeitscharakteristika der Mütter *wie* der Väter (hohes Anforderungsprofil und hohes Einkommen; PM8 – PM10) allgemein die kognitive wie soziale Entwicklung der Kinder fördern – dies am meisten in Familien mit wenigen (bereits etwas älteren) Kindern.

Zwei Dinge sind aus den dargestellten Untersuchungen von Parcel und Menaghan festzuhalten. Zum einen – was Parcel und Menaghan in Zusammenfassung ihrer Ergebnisse betonen –, daß keiner der eingesetzten Indikatoren zum sozialen Kapital eine *uniforme* Wirkung auf die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder ausübt, sondern daß sich, wie die zuletzt referierten Ergebnisse belegen, deren Wirkung im Kontext anderer Sozialkapital- und Kontrollvariablen vielfach bricht (1994a, S.157f.), und zum anderen, daß diese Zusammenhänge nicht nur kontext- sondern in hohem Maße auch zeitabhängig sind. Angesprochen sind mit dem erstgenannten Punkt die Interaktionen zwischen verschiedenen Dimensionen des sozialen

¹⁰⁶ Die als Kapitel 6 weitgehend in das Buch aufgenommen worden ist.

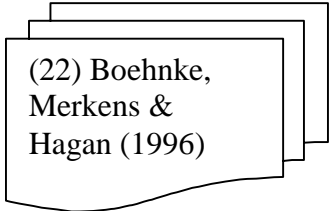
¹⁰⁷ Gemessen anhand des Peabody Individual Achievement Test (PIAT) Reading Recognition Assessment, der sich auf das Wiedererkennen, die richtige Aussprache und Betonung von Wörtern bezieht (Parcel & Menaghan 1994a, S.34).

¹⁰⁸ Arithmetik-Subskala des PIAT.

¹⁰⁹ Statistisch heißt dies, daß auch unter Kontrolle des gegenwärtigen Status der Familienumwelt ein signifikanter Regressionseffekt in bezug auf den früheren Status verbleibt – und umgekehrt.

Kapitals – *interne Interaktionen* – und mit dem zweiten die Bedeutung *längsschnittlicher* Betrachtung kindlicher Entwicklung und ihrer Determinanten.

Eine weitere empirische Forschungsarbeit aus dem deutschsprachigen Raum, in die das Konzept des sozialen Kapitals eingeflossen ist, ist die Untersuchung von Boehnke, Merkens und Hagan (1996; Hagan, Merkens & Boehnke 1995) zum Rechtsextremismus bei West- und Ostberliner Jugendlichen. Sie greifen dabei auf die Daten von 1991 erstmals befragten 489 Schülern und Schülerinnen der 7. und 9. Jahrgangsstufe aus 16 öffentlichen Schulen in beiden Stadtteilen und deren Wiederbefragung ein Jahr später zurück.



(22) Boehnke,
Merkens &
Hagan (1996)

Eine der zentralen Thesen, die die Autoren im Rahmen eines (linearen) Strukturgleichungsmodells überprüfen, besagt, daß „jugendliche Tendenzen, in deviante Freizeitsettings hineinzudriften“ – welchen Schulvandalismus und Rechtsextremismus entspringt – „durch soziale Kontrolle der gesellschaftlichen Instanzen Familie und Schule begrenzt werden können.“ (Boehnke, Merkens & Hagan 1996, S.822) Schule und Familie stellen eine Quelle sozialen Kapitals dar, da sie über „Prozesse informeller sozialer Kontrolle“ Jugendliche davor schützen, „in einer wichtigen Übergangsphase ihres Lebens unterschwellige Traditionen von Gewalt und Rechtsextremismus aufzugreifen.“ (Ebd., S.823)

Als Operationalisierungen für das soziale Kapital in der Familie verwenden Boehnke, Merkens und Hagan vier in der ersten Befragungswelle 1991 erhobene Items zur *elterlichen Kontrolle* (zum Beispiel: Ob „Jugendliche sich nach 20.00 Uhr mit Freunden treffen können, ohne ihre Eltern zu fragen.“ Ebd., S.827; BMH1) und für soziales Kapital in der Schule die *Durchschnittsnoten* in Mathematik und Deutsch (BMH2), sowie die *Selbsteinschätzung* der generellen *Schulleistung* (BMH3). Die Autoren begründen die Verwendung des Indikators Schulerfolg für soziales Kapital damit, daß „gute SchülerInnen“, und seien es [...] nur ‘gut bewertete SchülerInnen’, mehr soziales Kapital *akkumuliert* [Hervorhebung, LS] haben als schlechte bzw. schlecht bewertete.“ (Ebd, S.824)¹¹⁰

Die Ergebnisse der Strukturgleichungsmodelle¹¹¹ bestätigen die Hypothese, daß soziales Kapital in der Familie und der Schule das Hineingleiten von Jugendlichen in deviante Freizeitsettings bremsen kann. „Sowohl Schulerfolg als auch elterliche Kontrolle im Jahre 1991 senken die Tendenz der Jugendlichen, sich 1992 in delinquente Freizeitzusammenhänge zu begeben (Beta = -0,16/-0,14)“ (ebd., S.829) – was wiederum die Neigung zu Schulvandalismus und rechtsextremistischen Einstellungen verringert. Ein Blick auf die weiteren Ergebnisse zeigt dazu ergänzend, daß die informale soziale Kontrolle seitens der Familie wie seitens der Schule differentielle Ebenen jugendlicher Erfahrungsbereiche anspricht. Während hohe elterliche Kontrolle deviantes Verhalten allein durch ihren Einfluß auf das Freizeitverhalten der Jugendlichen verhindert bzw. vermindert, übt der Schulerfolg neben einem solchen mittelbaren Einfluß auch eine *direkte* Wirkung auf Schulvandalismus (Beta = -0,12) und Rechtsextremismus (-0,29) aus. Auf Unterschiede zwischen West- und Ostberliner Jugendlichen, die sich vor allem in bezug auf die Wirkung schulischer Kontrolle finden, sei an dieser Stelle nur verwiesen.

¹¹⁰ Ein weiteres Argument, der die Verwendung des Schulerfolges als Indikator für soziales Kapital rechtfertigt, läßt sich hinzufügen, wenn man davon ausgeht, daß im Schulerfolg langfristige ‘Investitionen’ in die gesellschaftliche Institution der Schule (als Institution sozialer Kontrolle) kumulieren, die den einzelnen auf sozial konforme Handlungsoptionen festlegen, will er die ‘Früchte’ seiner Investitionsarbeit nicht aufs Spiel setzen (Selbstbindungseffekt von sozialem Kapital, vgl. weiter unten Sampson & Laub 1993 und Kapitel 6.2).

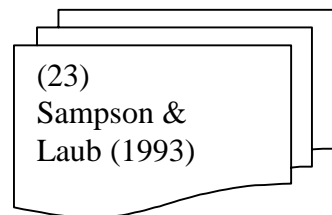
¹¹¹ Die im übrigen sehr ähnlich zu jenen von Zinnecker und Georg (1996b) konzipiert sind.

Die Autoren kommen zusammenfassend zu dem Schluß: „Beide gesellschaftlichen Institutionen können in der gegenwärtigen historischen Situation wichtige Quellen sozialen Kapitals sein, die rechtsextremistischen und gewalttätigen Traditionen unserer Kultur zu kontrollieren.“ (Ebd.)

Ähnlich wie Boehnke, Merkens und Hagan (1996) verwenden Sampson und Laub (1993) den Sozialkapital-Ansatz im Rahmen eines Modells zur Erklärung abweichenden Verhaltens. In ihrem auf Glen Elders Lebenslaufkonzept und einer Theorie informaler sozialer Kontrolle

aufbauenden Wirkungsmodell, auf das ich hier nicht näher eingehen kann, ist vor allem eine These in unserem Zusammenhang von Interesse: Obwohl Belege für die relativ hohe Kontinuität antisozialer Verhaltensmuster wie Delinquenz und Kriminalität von der Kindheit bis ins Erwachsenenleben vorliegen (Kontinuitätsthese abweichenden Verhaltens; 1993, S.11; siehe Kapitel 2.2), gehen Sampson und Laub davon aus, „that informal social capital in adulthood explains changes in criminal behavior over the life span, regardless of prior individual differences in criminal propensity. In our view, childhood pathways to crime and conformity over the life course are significantly influenced by adult social bonds.“ (1993, S.243) Erwachsene mit festen sozialen Bindungen verfügen, so die Autoren Colemans Ansatz in ihr Modell einführend, in zweifacher Hinsicht über Ressourcen, die dazu beitragen, eine (weitere) kriminelle bzw. delinquente Karriere zu vermeiden. Erstens aufgrund erweiterter sozialer und psychologischer Ressourcen der Lebensbewältigung, die sich unmittelbar aus engen reziproken Unterstützungs- und Vertrauensverhältnissen mit anderen Personen ergeben und zweitens aufgrund der Tatsache, that „social capital is a central factor in facilitating effective ties that bind a person to societal institutions. [...] we believe that adults, regardless of delinquent background, will be inhibited from committing crime to the extent that they have social capital invested in their work and family lives“ (1993, S.140f.). Das heißt, feste soziale Bindungen verringern den Raum möglicher (devianter) Handlungsoptionen indem sie den einzelnen an die gemeinsame Beziehungsgeschichte binden, im Sinne einer Investition, die man mit Verhaltensweisen, die der Partner mißbilligt, aufs Spiel setzt. Im theoretischen Teil haben wir dies unter dem Stichwort Selbstbindungseffekt von sozialem Kapital diskutiert (siehe Kapitel 6.2).

Empirisch versuchen Sampson und Laub ihre These der positiven Wirkung sozialer Bindungen anhand der Reanalyse einer Längsschnittuntersuchung zu belegen, die 1939 vom Ehepaar Glueck initiiert und bei der etwa jeweils 500 delinquente und nicht-delinquente weiße männliche Jugendliche im Alter zwischen 10 und 17 Jahren (zum Zeitpunkt der 1. Erhebungswelle) über knapp 25 Jahre hinweg beobachtet wurden (s. Sampson & Laub 1993, S.25). Die drei dabei verwendeten Globalindikatoren für soziales Kapital beziehen sich auf Beziehungen zum Partner und Beziehungen im Bereich des Arbeitslebens: die Stabilität des Arbeitsplatzes, Bildungs- und Ausbildungsambitionen und die Bindung an den (Ehe-) Partner. Im ersten der drei Indikatoren werden der *Beschäftigungsstatus* (SL1), die *Stabilität* des derzeitigen *Arbeitsverhältnisses* (SL2) und die *Arbeitseinstellungen* (SL3) zusammengefaßt. Der zweite verbindet Fragen zu den *Aspirationen* in den Bereichen Arbeit, Ausbildung und ökonomischem Status (SL4). „Subjects with low commitment expressed no particular work, educational, or economic aspirations; they had not thought about further schooling or had vague educational ambitions. Subjects with high commitment expressed a strong desire for further schooling (academic, vocational, or professional), and were eager to better themselves and their families.“ (1993, S.144) Zur Bindung an den Ehepartner, dem dritten Globalindikator, gehören Fragen zum *Verantwortungsgefühl* gegenüber der Familie (SL5), zur *Familienkohäsion* („interests, cooperativeness, and overall affection for each other“ 1993, S.144; SL6), und



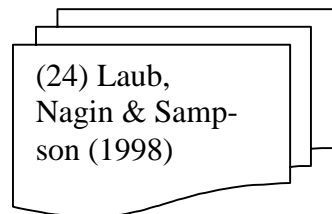
ob es bereits zu (kurzen) *Trennungen* in der Partnerschaft oder gar einer Scheidung gekommen ist (SL7). „Taken together, these measures capture the quality, strength, and interdependence of an individual's ties to important institutions of informal social control – family, work, and the community at large.” (1993, S.145)

Die von Sampson und Laub eingesetzten Maße zum sozialen Kapital unterscheiden sich von den bisher erörterten nicht nur darin, daß sie sich an eine ältere Befragten­gruppe richten, sondern auch dahingehend, daß mit ihnen die ‘Produktivität’ sozialer Beziehungen nicht nur aus der Perspektive von *Handlungsressourcen*, sondern auch als *Handlungsbindungen* in den Blickwinkel gelangt (Selbstbindungseffekt). Interessanterweise greifen Sampson und Laub bei der Frage, welche Rolle sozialstrukturelle Faktoren in der Herkunftsfamilie, die elterlichen Erziehungspraktiken und -vorstellungen, oder die Gleichaltrigen und die Schule für das *Entstehen* antisozialen Verhaltens spielen, im Gegensatz zu Boehnke, Merken und Hagan (1996) nicht auf das Konzept des sozialen Kapitals von Coleman zurück.

Die Ergebnisse, die sich neben quantitativen Erhebungen auch auf qualitative Interviews stützen, geben der Ausgangsthese von Sampson und Laub über die Wirkung sozialer Bindungen im Erwachsenenalter recht. Neben dem Ausmaß an abweichendem Verhalten, das die Befragten bereits als Kinder und in ihrer frühen Jugend zeigten (Kontinuitätsthese), sind stabile Arbeitsverhältnisse und eine feste Bindung zur Ehepartnerin die vorhersagekräftigsten Prädiktoren für abweichendes und kriminelles Verhalten bzw. dessen Vermeidung im späteren Erwachsenenalter (1993, S.178). Dabei sind es vor allem die Bindungen während des *frühen* Erwachsenenalters (zwischen 17 und 25 Jahren), von denen ein positiver Einfluß ausgeht (1993, S.202f.).

Aufbauend auf den Theorierahmen von Sampson und Laub (1993) stellen Laub, Nagin und Sampson (1998¹¹²) die Frage, warum manche der von den Glücks beobachteten (500) kriminellen Jugendlichen im Erwachsenenalter von ihren kriminellen Aktivitäten ablassen, andere

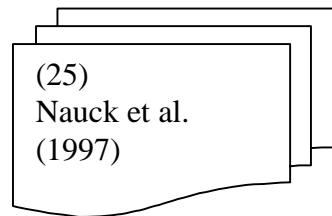
diese hingegen weiterverfolgen. Entgegen der Ansicht, bei ersteren handele es sich dabei um ein abruptes Geschehen, verstehen Laub, Nagin und Sampson den Ausstieg aus der kriminellen Karriere als einen graduell voranschreitenden Prozeß – an dessen Ende erst ein (vollständig) legales Leben steht. Hinter diesem Prozeß wirken, so die Autoren, die Bindungskräfte positiver zwischenmenschlicher Beziehungen (siehe Sampson & Laub 1993), deren soziales Kapital erst im Laufe eines zeitintensiven wechselseitigen Investitionsprozesses frei wird und so Stück für Stück (weitere) kriminelle Aktivitäten verhindert. Die Ergebnisse zeigen, daß vor allem eine biographisch frühe, von starkem Zusammenhalt geprägte Ehe die Chancen auf einen (langsamen) Ausstieg aus der kriminellen Karriere erhöht: „when marital unions are cohesive, the investment has a significant preventive effect on offending” (Laub, Nagin & Sampson 1998, S.237)



Einen wichtigen Einblick in die Wechselwirkung von sozialem und kulturellem Kapital ermöglicht die Untersuchung von Nauck, Kohlmann und Diefenbach (1997; siehe auch Nauck & Kohlmann 1998) über Akkulturationsprozesse bei türkischen Jugendlichen in Deutschland. Aufruhend auf einem theoretischen Modell, das den Ausgang des Kontakts mit der Kultur der Aufnahmegesellschaft auf der Basis der Verfügung von kulturellen und sozialen Ressourcen

112 Obwohl die Bezüge zur Arbeit von Sampson und Laub von 1993 sehr deutlich sind, erwähnen Laub, Nagin und Sampson in diesem Aufsatz den Ansatz von Coleman nicht explizit. Ich führe sie hier dennoch kurz auf.

seitens der Jugendlichen bzw. ihrer Familien zu erklären versucht, gehen die Autoren darin der Frage nach, wie u.a. die Bildung der Eltern und Jugendlichen und die Zusammensetzung außerfamiliärer Netzwerke die Identifikation der Jugendlichen mit der deutschen Gesellschaft, das heißt deren Assimilierung – neben Marginalisierung, Segregation und Integration ein möglicher Ausgang des Kulturkontakts¹¹³ – beeinflusst.



Die Datenbasis hierzu bilden 405 standardisierte Interviews mit türkischen Mutter-Tochter- bzw. Vater-Sohn-Paaren, die zwischen 1990 und 1992 in Westberlin und im Gebiet Friedrichshafen/Weingarten durchgeführt wurden. Das Alter der befragten Jugendlichen reicht von 13 bis etwa 16 Jahren (7. bis 9. Jahrgangstufe). Das im Rahmen der Assimilationshypothese bedeutsame soziale Kapital wird über die ethnische Homogenität des Netzwerkes der Eltern wie der Jugendlichen (NKD1) gemessen, konkret anhand des Anteils der Netzwerkmitglieder des Befragten, die der türkischen Nationalität angehören¹¹⁴.

konkret anhand des Anteils der Netzwerkmitglieder des Befragten, die der türkischen Nationalität angehören¹¹⁴.

In einem linearen Strukturgleichungsmodell, das die Transmissionsprozesse von kulturellem und sozialem Kapital zwischen den Eltern und den Jugendlichen berücksichtigt, zeigt sich, daß die ethnische Identifikation der Jugendlichen mit der deutschen Gesellschaft – gemessen anhand der Bereitschaft, den eigenen (zukünftigen) Kindern einen deutschen Vornamen zu geben, bzw. einer Heirat des Kindes mit einem/einer Deutschen zuzustimmen – am stärksten von der Identifikation der Eltern¹¹⁵ beeinflusst wird. Je höher der Grad der Assimilation der Eltern, desto höher ist er bei den Jugendlichen. Die Identifikation der Eltern wiederum ist bei jenen Eltern am höchsten, die die höchste (formale) Bildung aufweisen. Der identifikationsfördernde Effekt des kulturellen Kapitals wirkt auch bei den Jugendlichen. Je besser ihre Deutschkenntnisse in Schrift und Sprache sind, desto eher würden sie ihrem (zukünftigen) Kind einen deutschen Vornamen geben bzw. akzeptieren, daß dieses eine/n deutschen Partner/in heiratet.

Neben dem *direkten* Effekt, den die Assimilation der Eltern auf die Identifikation der Jugendlichen ausübt, läßt sich ein *indirekter* erkennen: je höher die elterliche Identifikation, desto höher ist der Anteil intraethnischer Kontakte im Netzwerk der Jugendlichen und je höher dieser Anteil, desto weniger identifizieren sich die Jugendlichen mit der deutschen Gesellschaft. Ein analoger Zusammenhang zeigt sich in bezug auf das kulturelle Kapital der Jugendlichen. Je besser sie die deutsche Sprache beherrschen, desto stärker sind ihre Netzwerke mit interethnischen Kontakten durchzogen. Dies wiederum wirkt sich positiv auf ihre Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft aus. Entgegen einer These von Nauck, Kohlmann und

113 John W. Berry, dessen Terminologie Nauck, Kohlmann und Diefenbach übernehmen, unterscheidet vier mögliche Ausgänge des Kontaktes mit der Kultur der Aufnahmegesellschaft: Integration, Segregation, Marginalisierung und Assimilation

„- *Integration* bezeichnet einen Ausgang, bei dem an der eigenen Kultur festgehalten wird und gleichzeitig Kontakt mit Angehörigen der anderen Kultur gepflegt werden [...]

- *Assimilation* ist die Konsequenz der Aufgabe der eigenen Kultur und des Aufgehens in der anderen Kultur.

- Wird an der eigenen Kultur festgehalten und besteht gleichzeitig ein Interesse, Kontakte mit Angehörigen der anderen Kultur soweit wie möglich zu beschränken, so hat dies *Segregation* zur Folge.

- *Marginalisierung* liegt vor, wenn kein (oder nur ein geringes) Bestreben vorliegt, an der eigenen Kultur festzuhalten, und gleichzeitig kein (oder nur ein geringer) Kontakt mit Angehörigen der anderen Kultur besteht.“ (Nauck, Kohlmann & Diefenbach 1997, S.478)

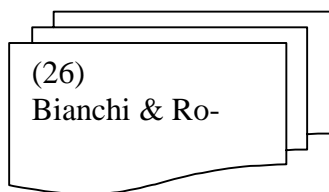
114 Nauck, Kohlmann und Diefenbach weisen darauf hin, daß es sich bei diesem Indikator nur um einen kleinen Ausschnitt möglicher Eigenschaften von Netzwerken der Migrantenfamilien handelt. Andere Aspekte etwa sind deren Größe, Multiplexität, Dichte, Familienzentriertheit u.a. (1997, S.486).

115 Den Eltern werden analoge Fragen in bezug auf ein (zukünftige) *Enkelkind* gestellt.

Diefenbach stehen die Diskriminierungswahrnehmungen der Jugendlichen in keinem unmittelbaren Zusammenhang zur Assimilation der Jugendlichen. Lediglich dadurch, daß sie die Netzwerkzusammensetzung der Jugendlichen beeinflussen – mit Zunahme von Diskriminierungswahrnehmungen verringert sich der Anteil interethnischer Kontakte –, beeinflussen sie auch die Assimilation der Jugendlichen.

Ein weiteres Ergebnis ist betonenswert. Analog zur Einbindung in eine religiöse Gemeinde wie Coleman sie hervorhebt (1988) prüfen Nauck, Kohlmann und Diefenbach den Einfluß religiöser Bindungen *im* Elternhaus – operationalisiert über die Ansicht der Eltern, ob ihr Kind ein Leben nach dem Koran führen und regelmäßig die Moschee besuchen soll¹¹⁶ – im Rahmen des Strukturgleichungsmodell. Es stellt sich allerdings heraus, daß das religiöse Milieu der Familie sich nicht (statistisch) sinnvoll in das Modell integrieren läßt. Inhaltlich heißt dies, daß es „nicht die religiösen Bindungen selbst [sind], die die ethnische Homogamie in der Netzwerkzusammensetzung der zweiten Generation bestimmen, vielmehr ist hierfür zusätzlich die Bedingung einer starken sozialen Kontrolle in dichten, homogamen, intergenerativ verschränkten Netzwerken notwendig.“ (1997, S.495) Dieses Ergebnis flankiert Colemans Ergebnis, wonach es nicht die religiöse Bindung als solche ist, die die Entwicklung der Kinder in den (konfessionellen, katholischen) Schulen fördert, sondern die soziale Kontrolle und Unterstützung, die die Dichte des gemeindlichen Netzwerkes ermöglicht.

In Colemans Konzept des sozialen Familienkapitals spielt die von Eltern und Kindern gemeinsam verbrachte Zeit eine wichtige Rolle. Dort, wo gemeinsame Zeit schwindet – wie etwa durch die zunehmende Erwerbstätigkeit der Mütter, oder die Zunahme der Einelternteilfamilien –, verringert sich die Möglichkeit sinnhafter Interaktionen zwischen den Generationen. Diesen Gedankengang Colemans aufgreifend, stellen Bianchi und Robinson (1997) fest,



daß man im Grunde wenig darüber wisse, wie und womit Kinder ihre Zeit verbringen. Ebenso gering sei die Kenntnis „how children’s time in activities varies in different types of families, although families are presumed to provide varying degrees of access to social capital needed for the successful development of human potential.“ (1997, S.333) Diese Forschungslücke versuchen Bianchi und Robinson mit einer 1989/90 durchgeführten Zeitbudgeterhebung an knapp 900 repräsentativ für den Bundesstaat Kalifornien ausgewählten 3- bis 11jährigen Kindern zu schließen.

desstaat Kalifornien ausgewählten 3- bis 11jährigen Kindern zu schließen.

Unter dem Aspekt ihrer unterschiedlichen Bedeutsamkeit für die Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten während der Kindheit, unterscheiden die Autoren vier Aktivitäten: lesen bzw. vorgelesen bekommen, lernen, Mithilfe im Haushalt und fernsehen – wobei sie vor allem fernsehen und auch die Mithilfe im Haushalt (wenn auch in geringerem Maße) als weniger förderlich für die kognitive Entwicklung der Kinder ansehen (1997, S.339). Als Einflußfaktoren aufseiten der Familie stehen die Bildung der Eltern (Humankapital), die *Vollständigkeit* der Familie (BR1), die *Anzahl* der Kinder in der Familie (BR2) und ob die Mutter *erwerbstätig* ist (BR3).

Es zeigt sich, daß sich Unterschiede in der Zeitverwendung von Kindern – neben dem Alter der Kinder¹¹⁷ – am ehesten anhand der Bildung der Eltern erklären lassen. Kinder von Eltern mit College-Abschluß verbringen mehr Zeit lesend (alleine bzw. gemeinsam mit ihren Eltern) und lernend und sehen weniger fern als Kinder aus niedrigeren Bildungsschichten.

¹¹⁶ Die erste Frage erfaßt das soziale Kapital, das sich aus der religiösen Ideologie selbst herleitet (Coleman 1995a, I, S.416), die zweite bezieht sich zusätzlich auf die Gemeindeeinbindung (Coleman 1988).

¹¹⁷ Je älter die Kinder, desto mehr Zeit verbringen sie allgemein mit fernsehen, lernen und bei der Mithilfe im Haushalt (Bianchi & Robinson 1997, S.341).

Das gilt nicht für die Mithilfe im Haushalt. Unterschiede hierin sind in starkem Maße auf die Zahl der Kinder in der Familie zurückzuführen. Kinder mit vielen Geschwistern verbringen mehr Zeit mit Hausarbeit zu als Kinder mit wenigen bzw. keinem Geschwister¹¹⁸.

Insgesamt, so Bianchi und Robinson, finden sich wenige Hinweise für einen Zusammenhang zwischen der Familienstruktur und dem Zeitbudget der Kinder – in den vier von ihnen untersuchten Aktivitätsbereichen. „Well-educated parents appear to structure their children’s time differently than less educated parents, and this may provide the children of better-educated parents with the social capital necessary for cognitive enhancement. At the same time [...] caution is warranted in attributing negative outcomes for children in single-parent families to a dearth of social capital or inadequate supervision.” (1997, S.343) Während die Ergebnisse von Bianchi und Robinson damit – auf der Ebene der Zeitverwendung der Kinder – Colemans These von der defizitären Struktur kinderreicher, unvollständiger Familien mit erwerbstätigen Müttern im Kern widersprechen, liefern sie einen weiteren Beleg für (externe) Interaktionseffekte zwischen dem Humankapital der Eltern und (der Akquisition von) sozialem Kapital. In bezug auf weitere Forschungen zum sozialen Kapital schlagen die Autoren vor, that „we must move beyond measures of simple access and the availability of parents to measures that also capture the degree to which parents are involved with children.” (1997, S.343)

Zusammenfassung: Soziales Kapital als protektiver Kontext im Bereich problematischen Verhaltens

Wie die Ausführungen in Kapitel 2.2 zeigen, ist bei Kindern und Jugendlichen, die kein bzw. kaum delinquentes Verhalten und keine depressiven Symptome und Beschwerden zeigen, von einer günstigen Entwicklungsprognose auszugehen. Auf der Basis der Ergebnisse der im vorangegangenen Abschnitt zitierten Untersuchungen läßt sich ein im Sinne des Sozialkapital-Ansatzes *protektiver Entwicklungskontext* für Kinder und Jugendliche etwa folgendermaßen umschreiben (ohne dabei auf differentielle Ergebnisse in bezug auf delinquentes Verhalten einerseits und das Auftreten depressiver Verstimmungen andererseits einzugehen¹¹⁹):

(soziales Kapital innerhalb der Familie)

- Das Kind ist nicht von einer Scheidung oder Trennung seiner Eltern betroffen (21)
- und es hat wenige (jüngere) Geschwister (19).
- Die Mutter ist davon überzeugt, mit schwierigen Problemen selbstwirksam umgehen zu können und besitzt ein ausgeprägtes Selbstwertgefühl (19),
- wenn sie arbeitet, arbeitet sie nicht in zeitlich nur geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen (19).
- Der Vater übt eine anspruchsvolle Tätigkeit aus (19, 21).
- Das Verhältnis zwischen den Eltern (Mutter) und dem Kind ist von emotionaler Wärme (19),

¹¹⁸ Neben dem Alter der Kinder spielt hier auch das Geschlecht eine Rolle: Mädchen helfen häufiger im Haushalt als Jungen (Bianchi & Robinson 1997, S.341).

¹¹⁹ Was in bezug auf die Studien 19 bis 21 ohnehin nicht möglich ist, da sich Parcel & Menaghan auf einen *kombinierten* Index für Verhaltensprobleme beziehen, der sowohl externalisierende als auch internalisierende Problemverarbeitungsstrategien umfaßt (siehe die Fußnoten zu Studie 20).

Die Einordnung in soziales Kapital innerhalb und außerhalb der Familie ist nicht in jedem Fall zwingend, erleichtert aber den Vergleich zur Zusammenfassung von Kapitel 7.1. Die Definition der einzelnen Indikatoren als soziales Kapital ist von den Autoren der jeweiligen Studien übernommen, zum Teil handelt es sich dabei um indirekte Indikatoren.

- aber auch einem gewissen Maß an elterlicher Kontrolle (22) geprägt. (soziales Kapital außerhalb der Familie)
- Das Kind hat keine bzw. nur wenige Schulwechsel erlebt (18)
- und zeigt in der Schule gute Schulleistungen (22).

Für die kognitive Entwicklung von Kindern¹²⁰, das sei zur Ergänzung angemerkt, spielt die Ehebiographie der Eltern eine nur untergeordnete Rolle. Entscheidend ist die Anzahl jüngerer Geschwister und Merkmale der Eltern-Kind-Beziehung. Je weniger jüngere Geschwister ein Kind hat und je emotional wärmer sich die Beziehungen zu den Eltern gestalten, desto positiver verläuft die Sprach- und Leseentwicklung und auch die Entwicklung des mathematischen Verständnisses (20, 21). Darüber hinaus beeinflussen auch die elterlichen Arbeitsbedingungen die kognitive Entwicklung. Analog zu den Ergebnissen in bezug auf Verhaltensprobleme weisen Kinder von Müttern mit (zeitlich) geringfügiger Beschäftigung ein kognitives Entwicklungsdefizit auf – im Vergleich zu Kindern von vollzeitbeschäftigten Müttern (21).

Die Zusammenfassung der Forschungsergebnisse macht offenkundig, daß unser Wissen über die Wirkung von sozialem Kapital auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Bereich problematischer Verhaltensweisen weit spärlicher ist als im Bereich der schulischen Entwicklung¹²¹. Dies gilt vor allem für die Altersstufe der 10- bis 13jährigen im Übergang von der Kindheit in die Jugend. Nur die Studie von Boehnke, Merkens & Hagan (1996, Studie 22) bezieht sich auf diese Altersgruppe. Insofern wir uns im empirischen Teil (Kapitel 12) ausführlich u.a. mit dem Zusammenhang zwischen sozialem Kapital und der Entwicklung von Delinquenz und Depressivität beschäftigen, kann die vorliegende Arbeit einen wichtigen Beitrag leisten, die in diesem Bereich der Sozialkapital-Forschung bestehende Forschungslücke zu schließen.

Neben den in Kapitel 7.1 und 7.2 vorgestellten Arbeiten zum sozialen Kapital in der Familie, hat Colemans Konzept Anwendung in weiten Bereichen der Sozialforschung gefunden, wie zum Beispiel in der Studie von Wilson und Musick (1997), in der sie Colemans Ansatz in eine soziologische Theorie freiwilliger sozialer Arbeit einbinden, in Susanne Bührers (1997) Arbeit zur Bedeutung sozialer Bezugsgruppen (als soziales Kapital) für die Entstehung von Wanderungserwägungen und Wanderungsentscheidungen, oder in Untersuchungen zur Bedeutung sozialer Beziehungen in bezug auf Berufskarrieren und -mobilität wie sie von Hartl et al. (1997) und Podolny und Baron (1997) vorgelegt wurden. Um nur einige wenige zu nennen. Auf die darin gewonnenen vielfältigen Ergebnisse einzugehen, fehlt leider der Raum, obwohl einzelne Elemente bzw. Konzepte aus diesen Studien durchaus auch für die Sozialisationsforschung von Interesse sein könnten – wie zum Beispiel der Begriff des Mentors bzw. der Mentorenschaft bei Podolny und Baron (1997).

In der folgenden Übersicht 7.1 sind die zitierten Studien – mit Blick auf die Operationalisierungen von sozialem Kapital und anderer zentraler Angaben zur Anlage der Untersuchung – in Kurzform zusammengefaßt.

¹²⁰ Es muß betont werden, daß sich die folgenden Aussagen auf 6- bis 9jährige Kinder beziehen (siehe Studie 20 u. 21)

¹²¹ Was nicht heißen soll, daß wir nicht über fundierte Kenntnisse über die Ursachen und Hintergründe von Delinquenz und Depressivität aus anderen Forschungstraditionen und -richtungen verfügen.

Übersicht 7.1 Kurzbeschreibung der besprochenen Studien (Zielvariablen, Sample, Indikatoren zum sozialen Kapital, Kontrollvariablen)

Auto- ren/Autorinnen	Zielvariable (Kriterium)	Sample (Erhe- bungszeitpunkt bzw. -raum)	Indikatoren für soziales Kapital innerhalb der Familie	Indikatoren für soziales Kapital außerhalb der Familie	Kontrollvariablen (Aus- wahl)
(1) Coleman (1988)	Schulerfolg (Schulabbruch)	16- bis 18jährige (1980); (Längs- schnitt, 2 Wel- len: 1980 und 1982)	Familienstruktur: Abwesenheit eines Eltern- teils (C1) Anzahl der Geschwister (C2) Bildungserwartungen der Mutter (C3) Familiale Kommunikation: Gesprächshäufig- keit zwischen Kind und Eltern (C4) Mütterliche Erwerbstätigkeit (während der Vorschulzeit des Kindes; C5)	Wohnortwechsel (C6) attend Catholic school (C7)	sozioökonomischer Sta- tus (Einkommen und Bildungsabschlüsse der Eltern, Berufsstatus des Vaters, „household pos- sessions“); black, Hispa- nic ethnicity
(2) Smith, Be- aulieu & Israel (1992)	Schulerfolg (Schulabbruch)	16- bis 18jährige (1980); (Längs- schnitt, 2 Wel- len: 1980 und 1982)	wie Coleman (1988)	Wohnortwechsel (SBI1); Teilnahme an in der Gemeinde angebotenen säkularen (z.B. Ju- gendclub; SBI2) und kirchlichen (SBI3) Ak- tivistäten; Schulreferenden (SBI4); Interesse der Eltern für schulische Belange (SBI5).	sozioökonomischer Sta- tus der Familie (Ein- kommen und Bildungs- abschlüsse der Eltern, Berufsstatus des Vaters); black, Hispanic ethnicity; Arbeitslosenquote in der Gemeinde; Pro-Kopf- Einkommen in der Ge- meinde
(3) Teachman, Paasch & Carver (1996)	Schulerfolg (Schulabbruch)	14- bis 16jährige (1988); (Längs- schnitt, 2 Wel- len: 1988 und 1990)	Familiale Kommunikation: parent-child con- nectivity (TPC1) Familienstruktur: Einelternteil-, Stiefeltern- und biologische Zweielternfamilien (TPC2)	attend Catholic school (TPC3) number of times changed school (TPC4) parent-school connectivity (TPC5) parents know parents of their child's closest school friends (TPC6)	Einkommen und Bildung der Eltern; „sibling drop- out“; Zahl der Geschwi- ster; (ländli- che/städtische) Region
(4) Carbonaro (1998)	Schulleistunge und Schuler- folg (Schulab- bruch)	16- bis 18jährige (1990); (Längs- schnitt 2 Wel- len: 1990 und 1992)	weitgehend identisch mit Teachman, Paasch & Carver (1996)	weitgehend identisch mit Teachman, Paasch & Carver (1996)	weitgehend identisch mit Teachman, Paasch & Carver (1996); „friends as dropouts“

Übersicht 7.1 Kurzbeschreibung der besprochenen Studien ... (Fortsetzung)

Auto- ren/Autorinnen	Zielvariable (Kriterium)	Sample (Erhe- bungszeitpunkt bzw. -raum)	Indikatoren für soziales Kapital innerhalb der Familie	Indikatoren für soziales Kapital außerhalb der Familie	Kontrollvariablen (Aus- wahl)
(5) Teachman, Carver & Paasch (1995)	Schulerfolg (Schulabbruch)	16- bis 18jährige (1990); (Längs- schnitt 2 Wel- len: 1990 und 1992)	wie Teachman, Paasch & Carver (1996)	wie Teachman, Paasch & Carver (1996)	wie Teachman, Paasch & Carver (1996)
(6) Zinnecker & Georg (1996b)	Schulerfolg	10- bis 13jährige (Querschnitt 1993)	Empathie der Eltern (ZG1); Schulaufmerk- samkeit der Eltern (ZG2);	-	sozioökonomischer Sta- tus (Bildung und Verufs- status beider Eltern, Haushaltseinkommen); kulturelle Praxis der Eltern und Kinder; Her- kunft aus West- vs. Ost- deutschland
(7) Stecher (1996)	schulische Selbstwirk- samkeit und Schulfreude (Schulhabitus)	10- bis 13jährige (Querschnitt 1993)	Familienstruktur: Einelternteil- vs. biologi- sche Zweielternfamilien (S1) Familienklima (S2); Empathie der Eltern (S3)	-	besuchter Schulzweig der Kinder; Bildung und Berufsstatus der Eltern; Haushaltseinkommen; Herkunft aus West- vs. Ostdeutschland
(8) Marjori- banks (1993)	Schulleistung	11jährige (Querschnitt; Erhebungszeit- punkt nicht erwähnt)	Enge bzw. Qualität der Eltern-Kind- Beziehung (kombinierter Index; M1)	-	Bildung der Eltern; Per- sönlichkeitsmerkmale der Kinder (schulische Selbstwirksamkeit und Schulfreude)

Übersicht 7.1 Kurzbeschreibung der besprochenen Studien ... (Fortsetzung)

Auto- ren/Autorinnen	Zielvariable (Kriterium)	Sample (Erhe- bungszeitpunkt bzw. -raum)	Indikatoren für soziales Kapital innerhalb der Familie	Indikatoren für soziales Kapital außerhalb der Familie	Kontrollvariablen (Aus- wahl)
(9) Hagan, MacMillan & Wheaton (1996)	Schul- und Berufserfolg	15½jährige (1976); (Längs- schnitt, 2 Wel- len: 1976 und 1989)	Familienstruktur: befragter Jugendlicher lebte bis zu seinem 13. Lebensjahr mit beiden El- ternteilen (HMW1); Anzahl der Geschwister (HMW2); Erwerbstätigkeit der Mutter in den ersten 12 Lebensjahren des Jugendlichen (HMW3); Zeit, die der Vater mit der Familie verbringt (HMW4); Eltern wissen, wo und mit wem der Jugendliche seine Zeit verbringt (monitoring, HMW5); elterliches Unterstützungsverhalten (kombinierter Index; HMW6); Grad der Eingebundenheit der Jugendlichen in delinquente und hedonistische Subkultur (HMW7)	Wohnortwechsel (HMW8)	Bildungsaspirationen des Jugendlichen; Alter; Geschlecht; sozioöko- nomischer Status der Eltern; Leistungsniveau und Anstrengungsbereit- schaft des Jugendlichen
(10) Russell & Elder (1997)	Schulerfolg	12- bis 14jährige (1989); (Längs- schnitt, 4 Wel- len: jährlich 1989-1992)	Ehezufriedenheit der Eltern (RE1); Wärme in der Eltern-Kind-Beziehung (RE2); elterliche Bekräftigungs- und Ermunterungsverhalten gegenüber dem Kind (RE3); Zufriedenheit von Mutter und Vater mit ihrer Rolle als El- tern (RE4)	Einbindung der Eltern in kommunale Netz- werke (religiöse, politische und soziale Grup- pen und Vereinigungen) (RE5).	Gemeindegröße; Haus- haltseinkommen; Bil- dung der Eltern; Ge- schlecht; „farm status“
(11) Hofferth, Boisjoly & Duncan (1995a); Bois- joly, Duncan, Hofferth (1995)	Investitionen in und Verfügung über soziales Kapital	Eltern mit Kin- der unter 18 Jahren (Quer- schnitt 1980)	wie Hofferth, Boisjoly und Duncan (1995b)	wie Hofferth, Boisjoly und Duncan (1995b)	Familieneinkommen; Familiengröße; Alter der Kinder wie der Eltern; Familienstruktur; Bil- dung des Familienober- hauptes; Ethnizität; geo- graphische Mobilität; Nachbarschaftsmerkmale

Übersicht 7.1 Kurzbeschreibung der besprochenen Studien ... (Fortsetzung)

Auto- ren/Autorinnen	Zielvariable (Kriterium)	Sample (Erhe- bungszeitpunkt bzw. -raum)	Indikatoren für soziales Kapital innerhalb der Familie	Indikatoren für soziales Kapital außerhalb der Familie	Kontrollvariablen (Aus- wahl)
(12) Hofferth, Boisjoly & Duncan (1995b)	Schulerfolg	11- bis 16jährige (1980); (Längs- schnitt minde- stens bis zum 22. Lebensjahr)	Investitionen an monetären und zeitlichen Hilfeleistungen in Verwandtschaftsbeziehun- gen (HBD1); „Vorrat“ an solcherart Hilfelei- stungen aus Verwandtschaftsbeziehungen (HBD2)	Investitionen an monetären und zeitlichen Hilfeleistungen in Freundschaftsbeziehungen (HBD1); „Vorrat“ an solcherart Hilfelei- stungen aus Freundschaftsbeziehungen (HBD2)	Geographische Mobili- tät ¹²² ; Familieneinkom- men; Ethnizität; Bildung der Mütter; Familien- oberhaupt eine Frau
(13) Hofferth & Iceland (1997)	Regionale Unterschiede im sozialen Austausch zwischen Stadt und Land	Familien (Quer- schnitt 1988)	Leisten von monetären und zeitlichen Hilfen an Verwandte (HI1); Erhalt von monetären und zeitlichen Hilfen von Verwandten (HI2)	Leisten von monetären und zeitlichen Hilfen an Freunde (HI1); Erhalt von monetären und zeitlichen Hilfen von Freunden (HI2)	wie Hofferth, Boisjoly und Duncan (1995a); zudem: räumliche Di- stanz zu den Eltern; Her- kunft des Familienober- hauptes
(14) Büchel & Duncan (1998)	Schulerfolg (besuchte Schulform)	14jährige (Längsschnitt mind. 3 Wellen zwischen 1984 und 1994)	-	Anzahl der Aktivitäten der Eltern in den Be- reichen: Hoch-Kultur (dazu gehören etwa Konzert- und Theaterbesuche; BD1); Populär- kultur (u.a. ins Kino oder in die Disco gehen, der Besuch von Sportveranstaltungen (BD2); aktives Sporttreiben (BD3); Zusammensein mit Freunden, Verwandten oder Nachbarn (BD4); ehrenamtliche Tätigkeit (BD5); Hil- feleistungen an Freunde, Verwandte und Nachbarn (BD6); politische Aktivitäten (wie etwa die Teilnahme an Bürgerinitiativen oder die Mitgliedschaft in einer Partei; BD7).	Geschlecht des Kindes; Einkommen und Bildung der Eltern; Region; Um- züge; Altersunterschied zwischen dem/der Va- ter/Mutter und dem Kind; Staatsangehörigkeit; Haushaltsgröße; Be- schäftigungsstatus der Eltern

¹²² Hofferth, Boisjoly und Duncan (1995b, S.11) weisen darauf hin, daß dieser Indikator ebenso als eine Messung für soziales Kapital angesehen werden kann.

Übersicht 7.1 Kurzbeschreibung der besprochenen Studien ... (Fortsetzung)

Auto- ren/Autorinnen	Zielvariable (Kriterium)	Sample (Erhe- bungszeitpunkt bzw. -raum)	Indikatoren für soziales Kapital innerhalb der Familie	Indikatoren für soziales Kapital außerhalb der Familie	Kontrollvariablen (Aus- wahl)
(15) Wong (1998)	Schulerfolg	Jugendliche und Erwachsene älter als 15 Jahre (Quer- schnitt 1984)	-	Mitgliedschaft in der kommunistischen Partei (W1)	Humankapital; ökonomi- sches und kulturelles Kapital der Familie
(16) Dohle & Wessel 1997	Schulerfolg (Index aus Leistungs- niveau und besuchtem Schulzweig	10- bis 14jährige (Längsschnitt, 4 Wellen 1994 – 1997)	Gemeinsame Familienaktivitäten in der Frei- zeit (DW5); Vertrauensverhältnis des Kindes zum Vater und zur Mutter (DW6).	Soziales Netz der Eltern: Kontakt zu Freun- den, Nachbarn oder Verwandten (DW1); subjektive Bedeutsamkeit von Personen im sozialen Umfeld (DW2); Eingebundenheit in Vereine und Organisationen (DW3); Kontakt zum Klassenlehrer des Kindes (DW4); sozia- les Netzwerk der Kinder: soziale Beziehun- gen außerhalb der Schulklasse (DW7); So- zialerfahrungen in der Schule (DW8); So- zialinteresse für Mitschüler (DW9); Zugehö- rigkeit zu festen Freizeitgruppen (DW10)	Sozialstatus
(17) Caspi, Wright, Moffitt & Silva et al. (1998)	Berufserfolg (Erfolg bei der Arbeitssuche)	21jährige junge Erwachsene (1990); (Längs- schnitt ab 3. Lebens-jahr seit 1972)	Vollständigkeit der Familie (CWMS1); Aus- maß von Familienkonflikten (CWMS2), Bin- dung der Kinder bzw. Jugendlichen an ihre Eltern (CWMS3); Qualität der Mutter-Kind- Interaktionen in den ersten Lebensjahren des Kindes (CWMS4).	Einbindung der Eltern in die schulischen Angelegenheiten ihrer Kinder (CWMS5).	„personal capital“: Delin- quenz, Depressivität, gesundheitliche Beein- trächtigungen

Übersicht 7.1 Kurzbeschreibung der besprochenen Studien ... (Fortsetzung)

Auto- ren/Autorinnen	Zielvariable (Kriterium)	Sample (Erhe- bungszeitpunkt bzw. -raum)	Indikatoren für soziales Kapital innerhalb der Familie	Indikatoren für soziales Kapital außerhalb der Familie	Kontrollvariablen (Aus- wahl)
(18) Fursten- berg & Hughes (1995)	Schul- und Berufserfolg; jugendliche Entwicklung: Frühschwang- erschaft (Mädchen), kriminelle Aktivitäten (Jungen), De- pressivität	15- bis 17jährige (1984); (Längs- schnitt, 2 Wel- len: 1984 und 1987)	Vollständigkeit der Familienstruktur (FH1); Bildungserwartungen der Eltern (FH2); Häu- figkeit gemeinsamer Aktivitäten (FH3); Hausaufgabenhilfe der Eltern (FH4); mütter- liche Bestärkung des Kindes (FH5); Monito- ring (wieviel Freunde des Kindes die Mutter kennt) (FH6); Mutter besucht Schulveran- staltungen (FH7); Netzwerk der erweiterten Familie: Familien- kohäsion in der erweiterten Familie (FH8); emotionale Unterstützung der Mutter durch ihre eigene Mutter (FH9); wie häufig trifft die Mutter Personen der erweiterten Familie (FH10)	Einbindung der Mütter: Hilfe in jeglicher Situation (FH11); Eingebundenheit in reli- giöse Gemeinschaft (FH12); wie häufig trifft sie enge Freunde (FH13) Einbindung der Kinder/Jugendlichen: Bil- dungserwartungen der Freunde (FH14) Sonstige Indikatoren: Qualität der Schule (FH15) und der Nachbarschaft (FH16); Häu- figkeit eines Orst- bzw. Schulwechsels (FH17)	Humankapital in der Familie (Bildung der Mutter und sozioökono- mischer Status der Fami- lie)
(19) Parcel & Menaghan (1993)	Verhaltenspro- bleme	4- bis 6jährige (1986); (Längs- schnitt, 2 Wel- len 1986 und 1988)	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Mutter (PM1); Selbstwertgefühl der Mutter (PM2) Familienumwelt: physische Sicherheit (PM3), kulturelle Lernanregungen (PM4) emotionale Wärme der Mütter im Umgang mit ihren Kindern (PM5); Veränderungen der Familien- struktur: ob die Eltern sich getrennt haben (PM6); Geburt eines Geschwisters (PM7);	Arbeitsbedingungen der Eltern: <i>occupational complexity</i> (PM8); Arbeitszeit (PM9); <i>Ein- kommen</i> der Eltern (PM10)	Schulabschluß der Eltern; Geschlecht und Alter des Kindes; Ethnizität; Ge- sundheitsprobleme des Kindes
(20) Parcel & Menaghan (1994b)	Verhaltenspro- bleme, sprach- liche Ent- wicklung	3- bis 6jährige (1986); (retro- spektiver Längsschnitt, 3 Zeitpunkte)	wie Parcel und Menaghan (1993)	wie Parcel und Menaghan (1993)	Gesundheitsprobleme des Kindes; Bildung der Großeltern; außerfami- liale institutionelle Erzie- hung des Kindes
(21) Parcel & Menaghan (1994a)	kognitive Ent- wicklung und Verhaltenspro- bleme	siehe Parcel & Menaghan (1993; 1994b)	siehe Parcel & Menaghan (1993; 1994b)	siehe Parcel & Menaghan (1993; 1994b)	siehe Parcel & Menaghan (1993; 1994b)

Übersicht 7.1 Kurzbeschreibung der besprochenen Studien ... (Fortsetzung)

Auto- ren/Autorinnen	Zielvariable (Kriterium)	Sample (Erhe- bungszeitpunkt bzw. -raum)	Indikatoren für soziales Kapital innerhalb der Familie	Indikatoren für soziales Kapital außerhalb der Familie	Kontrollvariablen (Aus- wahl)
(22) Boehnke, Merkens & Hagan (1996; Hagan, Mer- kens & Boehn- ke 1995)	rechtsextremes und delin- quentes Ver- halten	13- bis 16jährige (1991) (Längs- schnitt, 2 Wel- len: 1991 und 1992)	Monitoring (elterliche Kontrolle; BMH1)	Durchschnittsnoten in Mathematik und Deutsch (BMH2); Selbsteinschätzung der generellen Schulleistung (BMH3)	Alter; Geschlecht; ano- mische Aspirationen; „delinquent drift“; Her- kunft aus West- vs. Ost- deutschland
(23) Sampson & Laub (1993)	antisoziales Verhalten	männliche wei- ße Jugendliche 10- bis 17jährig (1939); (Längs- schnitt über 25 Jahre)	Bindung an den Ehepartner (SL5); Familien- kohäsion (SL6); Trennung oder Scheidung vom Partner/von der Partnerin (SL7)	Beschäftigungsstatus (SL1); Stabilität des derzeitigen Arbeitsverhältnisses (SL2); Ar- beitseinstellungen (SL3); Bildungs- und öko- nomische Zukunftserwartungen (SL4)	Alter; Anzahl und Dauer der Haftstrafen; Famili- engröße
(24) Laub, Nagin & Samp- son (1998)	Ausstieg aus einer krimi- nellen Karriere	kriminelle männliche wei- ße Jugendliche 10- bis 17jährig (1939); (Längs- schnitt über 25 Jahre)	s. Sampson & Laub (1993)	-	‘Laufbahn’ abweichen- den Verhaltens in der Jugend; individuelle (IQ, Verhalten) und familien- bezogene (Familiengrö- ße, elterlicher Erzie- hungsstil u.a.) Qualitäten während der Kindheit der Befragten
(25) Nauck, Kohlmann & Diefenbach (1997)	Assimilation türkischer Jugendlicher	Jugendliche der 7. bis 9. Jahr- gangsstufe (Querschnitt 1990/92)	-	ethnische Homogenität des Netzwerkes (NKD1)	Bildung der Eltern; Sprachkenntnisse des Jugendlichen; Diskrimie- rungswahrnehmung
(26) Bianchi & Robinson (1997)	Zeitverwen- dung	3- bis 11jährige Kinder (1989/90)	Familienstruktur (Vollständigkeit der Familie, (BR1), Familiengröße (BR2) und ob die Mutter erwerbstätig ist (BR3).	-	Bildung der Eltern

8. Soziales Kapital und die Reproduktion sozialer Ungleichheit

Während wir bisher auf die Rolle von sozialem Kapital als Entwicklungsressource für Kinder und Jugendliche eingegangen sind (soziales Kapital als *Entwicklungskapital*) und darin der Forschungslinie folgten, die vor allem mit den Arbeiten von James S. Coleman verknüpft ist, wenden wir uns im folgenden Kapitel der Frage zu, welche Rolle soziales Kapital – analog dem ökonomischen und kulturellen Kapital – im Prozeß der *Statusreproduktion* in der Familie einnimmt. Von sozialem Kapital als Produktivkraft wechseln wir die (analytische) Perspektive auf soziales Kapital als *Modus der sozialen Reproduktion* und nähern uns damit dem Sozialkapital-Begriff wie er von Pierre Bourdieu (bereits Anfang der 1980er Jahre) in die Diskussion eingebracht wurde¹²³.

Neben dem ökonomischen und dem kulturellen Kapital (siehe Kapitel 1) benennt Bourdieu (1983; 1985) das soziale Kapital als dritte den sozialen Raum konstituierende Kapitalart:

„Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* beruhen [...] Sozialkapitalbeziehungen können nur in der Praxis auf der Grundlage von materiellen und/oder symbolischen Tauschbeziehungen existieren, zu deren Aufrechterhaltung sie beitragen.“ (Bourdieu 1983, S.190f.)

Sind ökonomisches und kulturelles Kapital nicht notwendigerweise unmittelbar an soziale Kontakte gebunden, ist es wesentlich für das soziale Kapital, daß es nur *in* und *aus* sozialen Beziehungen entsteht. Nach Bourdieu kann zwar der einzelne Träger sozialen Kapitals sein, in dem Maße, in dem er potentiell über spezifische Kontakte verfügt, die Aktivierung allerdings, das heißt die konkrete Nutzung, bedarf der *Beziehung* zu einem sozialen Gegenüber.

„Für die Reproduktion von Sozialkapital ist eine unaufhörliche Beziehungsarbeit in Form von ständigen Austauschakten erforderlich, durch die sich die gegenseitige Anerkennung immer wieder neu bestätigt.“ (Bourdieu 1983, S.193)

Soziales Kapital bedarf, um zum rechten Zeitpunkt genutzt werden zu können, langfristig angelegter sozialer Beziehungen.

Soziale „Beziehungs- oder Verpflichtungskapital[ien] [...] können nur dann kurzfristig, zum richtigen Zeitpunkt, eingesetzt werden, wenn sie bereits seit langem etabliert und lebendig gehalten worden sind, als seien sie ein Selbstzweck. Dies muß außerhalb der Zeit ihrer Nutzung geschehen sein, also um den Preis einer Investition von Beziehungsarbeit, die notwendigerweise langfristig angelegt sein muß“ (Bourdieu 1983, S.195).

An Begriffen wie soziale Beziehung, Verpflichtung, Tausch, Netzwerk oder Investition lassen sich die Parallelen zwischen Bourdieus und Colemans Definition des Sozialkapital-Begriffs unschwer ablesen. Anders jedoch als Coleman verbindet Bourdieu (in Anlehnung an die Theorietraditionen der Politischen Ökonomie) mit dem Begriff des ‚Kapitals‘ (s)eine Theorie sozialer Ungleichheit:

¹²³ Es ist hier zu betonen, daß auch Lourys ursprüngliche Konzeption des Sozialkapital-Begriffs auf diesen Zusammenhang abzielte (Loury 1987).

„Dem Kapital wohnt eine Überlebenstendenz inne; es kann ebenso Profite produzieren wie sich selbst *reproduzieren* [Hervorhebung, LS] oder auch wachsen. Das Kapital ist eine der Objektivität der Dinge innewohnende Kraft, die dafür sorgt, daß nicht alles gleich möglich oder gleich unmöglich ist. Die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Verteilungsstruktur verschiedener Arten und Unterarten von Kapital entspricht der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt; d.h. der Gesamtheit der ihr innewohnenden Zwänge, durch die das dauerhafte Funktionieren der gesellschaftlichen Wirklichkeit bestimmt und über die Erfolgchancen der Praxis entschieden wird.“ (Bourdieu 1983, S.183)

Die schichtspezifische Sozialisationsforschung der 1960er und 1970er Jahre (b:e Redaktion 1971; Bronfenbrenner 1977; Rodax & Spitz 1978) hat ebenso wie an Bourdieu orientierte Forschungsarbeiten (De Graaf 1988; DiMaggio 1982; siehe u.a. die Arbeiten von Zinnecker und Kollegen; Kapitel 3) vielfach belegt, wie ökonomisches Kapital und kulturelles Kapital von der Eltern- auf die Kindergeneration transferiert, das heißt ‚vererbt‘ werden, und wie auf diesem Weg soziale Ungleichheiten zwischen den gesellschaftlichen Statusgruppen aufrecht-erhalten bzw. reproduziert werden. Bourdieu spricht in diesem Sinne vom sozialen „Behar-rungsvermögen der Kapitalstrukturen“ (1983, S.183). Diese Konnotation des Kapitalbegriffs geht bei Coleman – und wie die Untersuchungen in Kapitel 7 zeigen auch bei den meisten (amerikanischen) Folgestudien – verloren. Die Frage, welche Stellung soziales Kapital im sozialisatorischen Prozeß der (familialen) Statusreproduktion einnimmt, ist ein bislang weit-gehend vernachlässigter Bereich der (am Sozialkapital-Ansatz orientierten) Sozialisationsfor-schung. Die vorliegende Arbeit soll dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schließen.

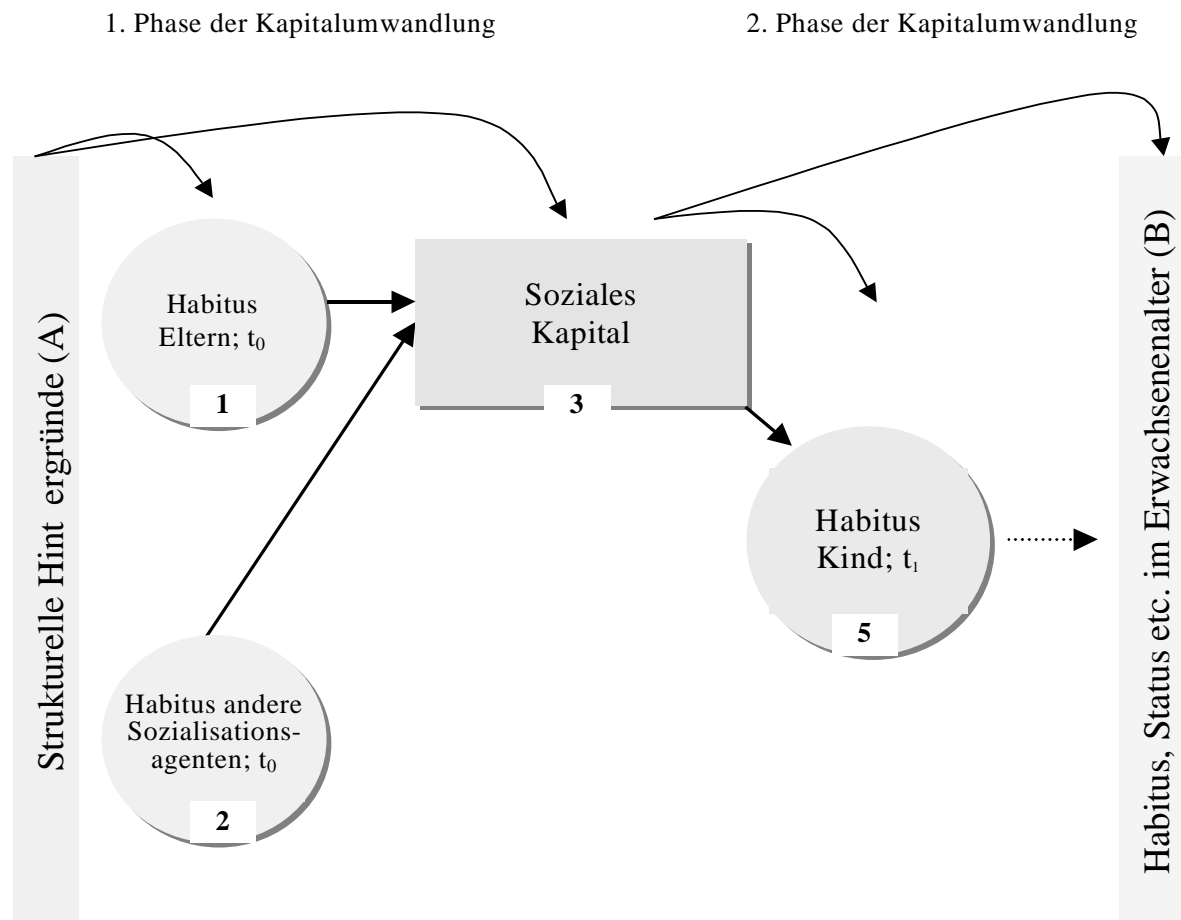
Greifen wir an dieser Stelle wieder zurück auf Zinneckers Sozialisationsmodell aus Kapitel 1 (siehe Abbildung 1.4), so läßt sich der Einfluß von sozialem Kapital auf die Statusvererbung zwischen der Eltern- und Kindergeneration analytisch aus zwei Perspektiven betrachten:

(1) Zum einen aus der Perspektive des unmittelbaren Zusammenhangs zwischen strukturellen Ressourcen, der Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen und dem Statuserfolg der Kinder bzw. Jugendlichen. Hintergrund dieser Perspektive ist der Prozeß der Kapitalumwandlung („Fungi-bilität von sozialem Kapital“):

„Entsprechend dem Satz von der Erhaltung der Energie gilt das Prinzip, daß Gewinne auf dem einen Gebiet notwendigerweise mit Kosten auf einem anderen Gebiet bezahlt werden; in einer ‚allgemeinen Wissenschaft von der Ökonomie der Praxis‘ wird deshalb ein Begriff wie *Verschwendung* überflüssig. Die universelle Wertgrundlage, das Maß aller Äquivalenzen, ist dabei nichts anderes als die *Arbeitszeit* im weitesten Sinne des Wortes. Das durch die Kapitalumwandlungen hindurch wirkende *Prinzip der Erhaltung sozialer Energie* läßt sich verifizieren, wenn man für jeden gegebenen Fall sowohl die in Form von Kapital akkumulierte Arbeit als auch die Arbeit in Rechnung stellt, die für die Umwandlung von einer Kapitalart in eine andere notwendig ist.

Wir haben [...] gesehen, daß beispielsweise die Umwandlung von ökonomischem in soziales Kapital eine spezifische Arbeit voraussetzt. Dabei handelt es sich um eine scheinbar kostenlose Verausgabung von Zeit, Aufmerksamkeit, Sorge und Mühe. Die Austauschbeziehung verliert dadurch ihre rein monetäre Bedeutung, was sich z.B. an dem Bemühen um die ‚persönliche‘ Gestaltung eines Geschenkes zeigen läßt. Gleichzeitig wird dadurch der Sinn der Austauschbeziehung selbst verändert, die aus einem engen ‚ökonomischen‘ Blickwinkel als reine Verschwendung erscheinen muß, während sie im Rahmen der umfassenden Logik des sozialen Austausches eine sichere Investition darstellt, deren Profite über kurz oder lang in monetärer oder anderer Gestalt wahrgenommen werden können. Gleiches gilt bei der Umwandlung von ökonomischem Kapital in kulturelles Kapital.“ (Bourdieu 1993, S.196)

Abbildung 8.1: Soziales Kapital und die Phasen der Kapitalumwandlung im Sozialisationsprozeß



Legende: Die Nummerierung der Symbole bezieht sich auf das Gesamtmodell (siehe Abbildung 1.4).

Wenngleich Bourdieu bei der Formulierung dieser Textpassage, so ist zu vermuten, nicht unmittelbar an die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern dachte, läßt sich der Prozeß der Kapitalumwandlung auch auf das Sozialisationsgeschehen in der Familie übertragen. Jedoch mit einer wichtigen Erweiterung. Wie Zinneckers Sozialisationsmodell zeigt, vollzieht sich der Prozeß der Kapitalumwandlung in *zwei* Phasen – das heißt für die Weitergabe des Status¹²⁴ von der Eltern- an die Kindergeneration bedarf es einer *zweifachen* Umwandlung von Kapital (siehe Abbildung 8.1):

- Die erste Phase der Kapitalumwandlung betrifft die Umwandlung der Familienressourcen an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital (siehe Kapitel 1, Abbildung 1.2) in soziales Kapital, das aus den Beziehungen zwischen den Eltern und den Kindern frei wird. Aus der Sicht der Sozialisationsforschung formuliert: wie schlägt

¹²⁴ Status hier verstanden als das Volumen und die Struktur ökonomischer, kultureller und sozialer Ressourcen in der Elterngeneration (Ausgangsniveau) bzw. als das Volumen und die Struktur dieser Ressourcen während des Erwachsenenlebens des Familienkindes (Zielniveau).

sich die soziale Lage der Familie im Habitus der Eltern und in der Qualität der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern nieder?

- In der zweiten Phase wird soziales Kapital in Bildungskapital (und später in ökonomisches Kapital) bzw. in einen den Bildungserwerb begünstigenden Habitus aufseiten der Kinder und Jugendlichen umgewandelt. Hier geht es darum, inwieweit die Beziehungen zwischen den Eltern und den Kindern¹²⁵

(2) Die zweite Perspektive auf soziales Kapital als Reproduktionskapital bezieht sich auf die Funktion von sozialem Kapital als Katalysator intergenerativer Transmissionsprozesse, das heißt als Katalysator des kulturellen, ökonomischen und handwerklichen Transfers zwischen den Familiengenerationen (siehe Abbildung 8.2). Die Nutzung der Ressourcen, die sich aus dem Besitz sozialen Kapitals ergibt, ist aus dieser Perspektive eine mittelbare. Die ‚Verfügung‘ über spezifische soziale Netzwerke bzw. einzelne Personen bedeutet – zum Teil zumindest – die Verfügung über deren Kapitalien, seien dies ökonomische, kulturelle oder selbst wieder soziale. Soziales Kapital stellt „gewissermaßen ein[en] Multiplikator für die Realisierung sowohl kulturellen wie ökonomischen Kapitals“ (Raphael 1991, S.254) dar. Ein Aspekt des sozialen Kapitals, der auch von Coleman angesprochen (wenn auch nicht empirisch weiter verfolgt) wird:

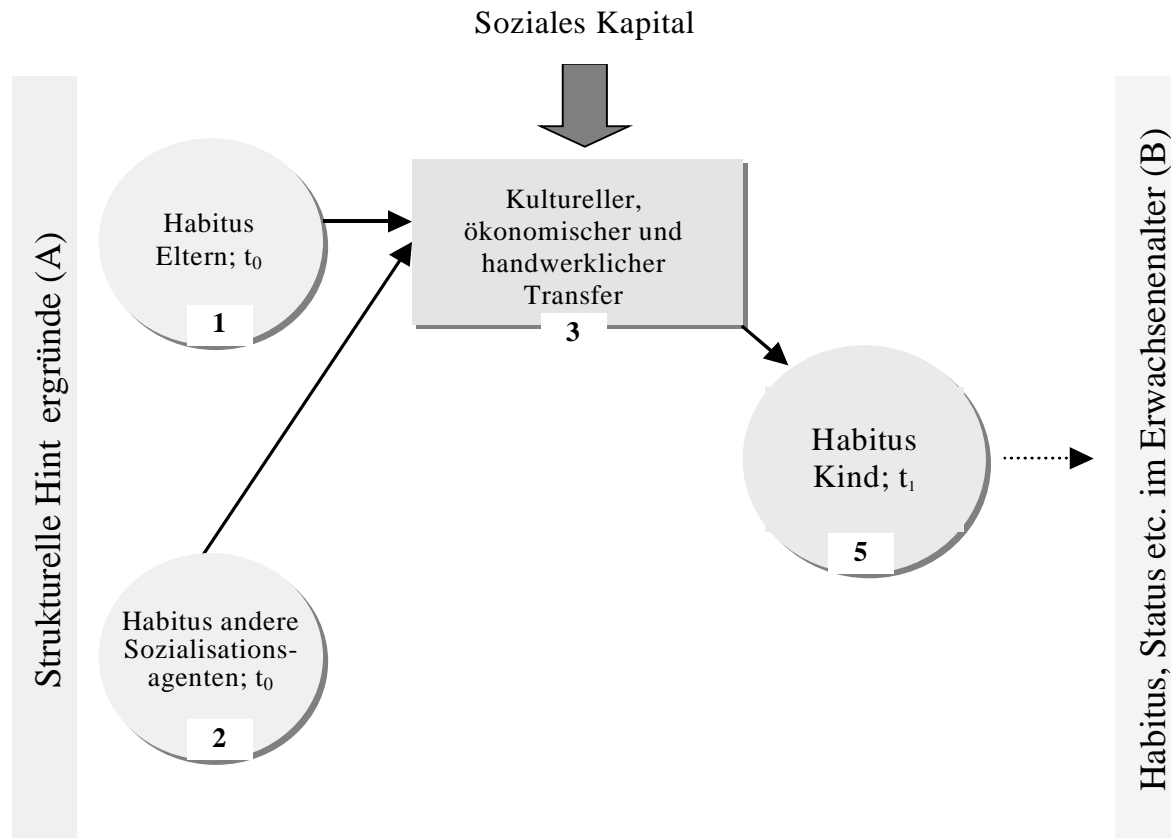
„It is of course true that children are strongly affected by the human capital possessed by their parents. But this human capital may be irrelevant to outcomes for children if parents are not an important part of their children’s lives, if their human capital is employed exclusively at work or elsewhere outside the home. The social capital of the family is the relations between children and parents (and, when families include other members, relationships with them as well). That is, if the human capital possessed by the parents is not complemented by social capital embodied in family relations, it is irrelevant to the child’s educational growth that the parent has a great deal, or a small amount, of human capital.” (Coleman 1988, S.S110)

Dies heißt, die kulturellen und ökonomischen Ressourcen der Familie bzw. der Eltern stehen den Kindern und Jugendlichen „nicht als ‚natürliche‘, gleichsam dingliche Familienumwelt“ zur Verfügung. Zur Nutzung dieser Ressourcen bedarf es, wie Zinnecker (1994b, S.41) betont, des „Aufbau[s] kontinuierlicher persönlicher Transferbeziehungen zwischen Eltern und Kind.“ Das heißt, der Transfer vollzieht sich auf der Basis von Beziehungen, die sich harmonisch und unterstützend aber auch gespannt und konfliktreich gestalten können (siehe Kapitel 3) und damit den Transfer der Ressourcen fördern aber auch hemmen und unmöglich machen können.

Betrachtet man die beiden beschriebenen Wirkungsweisen von sozialem Kapital im Hinblick auf die Statusreproduktion in der Familie, ist offensichtlich, daß soziales Kapital als Katalysator der intergenerationalen Transferbeziehungen wesentlich zum ‚Beharrungsvermögen der Kapitalstrukturen‘ (Bourdieu) beiträgt, da es den Kapitalfluß zwischen den Generationen in der Familie optimiert – was nur jene Familien (-gruppen) begünstigt bzw. betrifft, die über kulturelles und ökonomisches Kapital verfügen (Portes & Landolt 1996; siehe Kapitel 6.1). Weniger ‚hermetisch‘ in bezug auf den Statuserwerb der Kinder und Jugendlichen scheint der Prozeß der Umwandlung von Kapital zu sein. Darauf deuten die Ergebnisse von Zinnecker

¹²⁵ Wobei hier noch einmal daran zu erinnern ist, daß wenn wir von Eltern sprechen – entsprechend Abbildung 1.4 – auch andere Sozialisationsagenten gemeint sind, die die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen: Mitglieder der erweiterten Familie, Nachbarn, Freunde der Eltern etc. (vgl. Hofferth, Boisjoly & Duncan 1995b).

Abbildung 8.2: Soziales Kapital als Katalysator kultureller, ökonomischer und handwerklicher Transferbeziehungen im Sozialisationsprozeß



Legende: Die Nummerierung der Symbole bezieht sich auf das Gesamtmodell (siehe Abbildung 1.4).

und Georg (1996b) hin, die sie anhand von Strukturgleichungsmodellen zu Determinanten des kindlichen Schulerfolgs gewinnen (ich habe diese Studie ausführlich in Kapitel 7.1 beschrieben (Studie 6); siehe Abbildung 8.3). In den Modellen, in denen lineare kausale Strukturen zwischen elterlichen und kindlichen Eigenschaften geprüft werden, zeigt sich, daß soziales Kapital (dort gemessen als mütterliche Empathie und Interesse der Mutter für die schulischen Belange ihres Kindes) – neben den kulturellen Transferbeziehungen – einen bedeutenden Einfluß auf die Schulfreude und damit den Schulerfolg der Kinder haben (die entsprechenden Strukturkoeffizienten sind hoch signifikant: $\beta_{\text{Empathie} \rightarrow \text{Schuleinstellung}} = .33$; $\beta_{\text{Schulaufmerksamkeit} \rightarrow \text{Schuleinstellung}} = .22$; $\beta_{\text{kulturelle Praxis} \rightarrow \text{Schuleinstellung}} = .28$).

Wie aus Abbildung 8.3 zu erkennen ist, ist die Empathie und die Schulaufmerksamkeit der Eltern aber *nicht* (wie zum Beispiel Teile des kulturellen Kapitals) von der sozioökonomischen Lage der Eltern abhängig. Der (standardisierte) Strukturkoeffizient von den elterlichen Ressourcen auf die gemeinsamen kulturellen Aktivitäten zwischen der Mutter und den Kindern beträgt .31, in bezug auf die mütterliche Schulaufmerksamkeit und deren Empathie liegt er nahe Null ($\beta_{\text{Ressourcen} \rightarrow \text{Empathie}} = -.05$; $\beta_{\text{Ressourcen} \rightarrow \text{Schulaufmerksamkeit}} = -.02$). Anders ausgedrückt: Empathie und Schulaufmerksamkeit der Eltern (der Mutter) stellen ein Entwicklungspotential (soziales Kapital) für die Kinder und Jugendlichen dar, das in keinem Zusammen-

hang mit den ökonomischen und Bildungsressourcen in der Herkunftsfamilie steht. Dies heißt auch, daß Eltern (Mütter), insofern es ihnen gelingt, eine empathische Beziehung zu ihren Kindern aufzubauen und sie an den schulischen Belangen ihrer Kinder interessiert sind, den ‚Wettbewerbs‘-Nachteil ausgleichen können, der ihren Kindern daraus entsteht, daß die Eltern nicht über entsprechende ökonomische und Bildungsressourcen verfügen.

Zinnecker und Georg (1996b, S.311) interpretieren die Befunde folgendermaßen: „Kulturelle Praxen in der Familie setzen voraus, daß Eltern über ein gemeinsames Bildungs- oder kulturelles ‚Kapital‘ in Form von Kompetenzen und Orientierungen im Bereich von Musik oder Literatur verfügen. Darüber hinaus sind zeitliche, räumliche und finanzielle Ressourcen vonnöten. Bei der Schulaufmerksamkeit handelt es sich um eine Aufstiegsstrategie von Eltern qua Bildung, an der auch mittlere und untere Ressourcen-Gruppen interessiert und beteiligt sind. Entsprechende Überwachungstätigkeiten sind relativ unabhängig von verfügbaren Ressourcen durchführbar. Bei Empathie handelt es sich um eine ‚psychologische Ressource‘, die von den Persönlichkeiten der Eltern abhängt, nicht jedoch von Bildungsabschlüssen oder verfügbaren Finanzen.“

Diese Ergebnisse bedeuten in der Folge, daß sich Bourdieus These vom Beharrungsvermögen der Kapitalstruktur in dieser allgemeinen Form *nicht* aufrecht erhalten läßt. Lassen sich die Befunde von Zinnecker und Georg über die von ihnen durchgeführte Studie hinaus bestätigen, könnte sich soziales Kapital damit als ein *statusunabhängiger* ‚Aufstiegs-*pfad*‘ erweisen, die zum erfolgreichen Erwerb von kulturellem (Bildungs-) Kapital in der Kindergeneration führt, *ohne* daß entsprechende, diesen Erwerb begünstigende kulturelle (und ökonomische) Ressourcen aufseiten der Eltern vorliegen (Stecher 1996).

Die Arbeit von Zinnecker und Georg setzt neue Impulse – und ist dabei nicht nur von akademischem Interesse. Lassen sich die Ergebnisse bestätigen, könnte dies neue Aspekte für die Diskussion um kompensatorische Erziehungsstrategien¹²⁶ erbringen. Nicht der unmittelbare Erwerb von Qualifikationen und Bildung stünde damit im Mittelpunkt kompensatorischer Anstrengungen, sondern allgemein die Verbesserung der Qualität der Beziehungen zwischen den Eltern und den Kindern.

Auf diesem Hintergrund werden wir uns in Kapitel 13 ausschließlich mit dem (zweifachen) *Kapitalumwandlungsprozeß* beschäftigen.

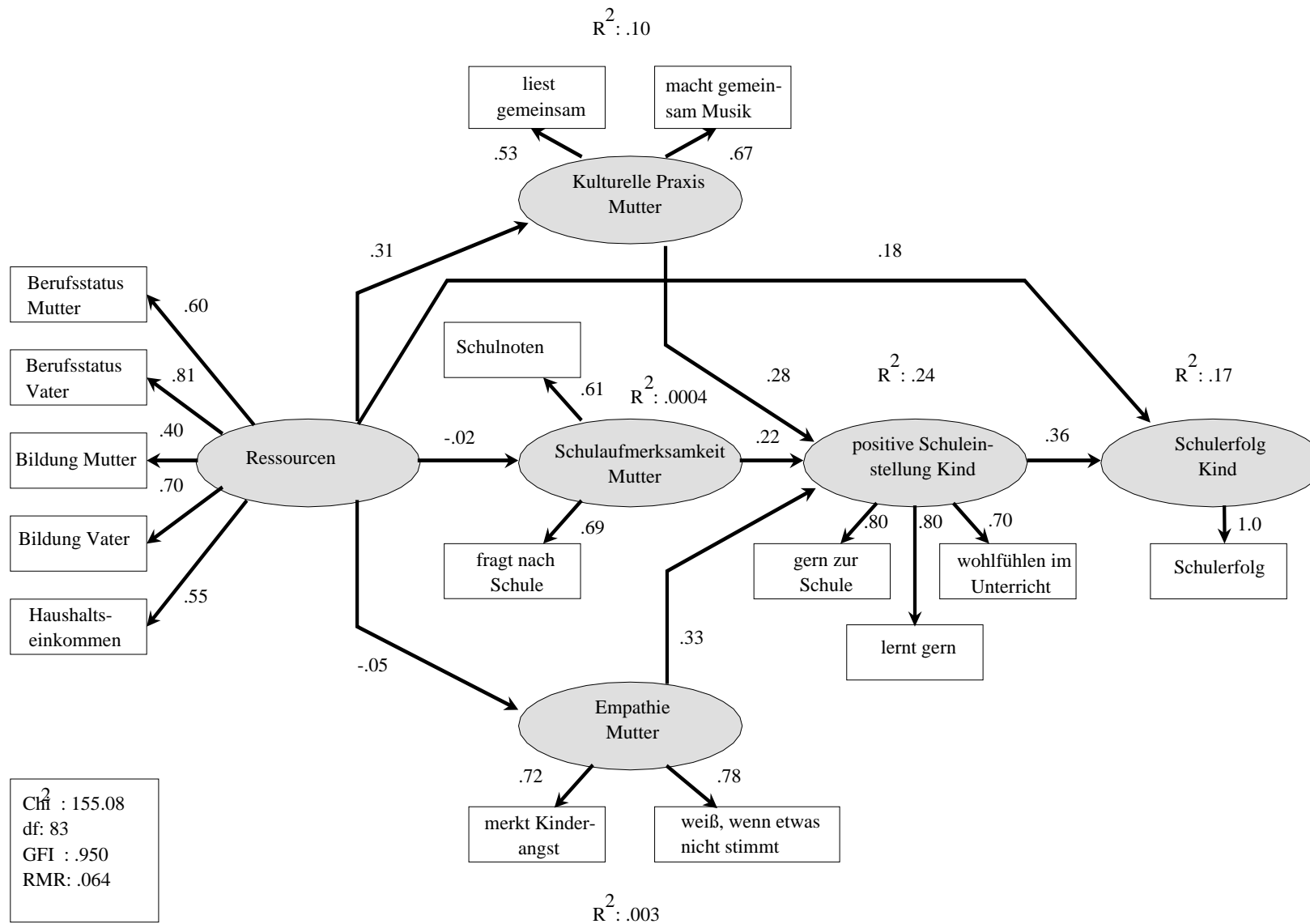
Die Frage nach der Katalysatoren-Funktion von sozialem Kapital im Hinblick auf die erfolgreiche Übertragung kultureller und ökonomischer Ressourcen von der Eltern- auf die Kindergeneration soll einer späteren Arbeit vorbehalten bleiben. Zu zeigen ist in einer solchen Untersuchung u.a., ob soziales Kapital generell die Übertragung des kulturellen Kapitals fördert, oder ob sich Unterschiede je nach kulturellem Segment (wie den Bereich der Religiosität, der musikalischen Orientierungen oder des Sports) finden lassen.

Hinweise für eine solche differentielle Wirkung des sozialen Kapitals lassen sich den Arbeiten der Projektgruppe Bildungsmoratorium um Jürgen Zinnecker entnehmen.

Die Ergebnisse aus der vorliegenden Arbeit stellen zweifelsohne eine wichtige Grundlage für solche weitergehenden Analysen dar (vor allem mit Blick auf das kulturelle Segment der (formalen) Bildung).

¹²⁶ Auf die erziehungswissenschaftliche Diskussion um den Begriff der kompensatorischen Erziehung und ihre impliziten Prämissen kann ich an dieser Stelle nur verweisen (b:e edaktion 1971; Bois-Reymond 1971).

Abbildung 8-3: Familiäre Ressourcen, Mutter-Kind-Interaktion und Schulerfolg des Kindes (aus Zinnecker & Georg 1996b, S.310)



9. Der Kindersurvey '93

Der Kindersurvey 1993 bis 1997 – hier als *Kindersurvey '93* bezeichnet –, der den folgenden empirischen Auswertungen zugrunde liegt, ist Teil eines größer angelegten Forschungsverbundes, der sich parallel zu den Kindern mit Jugendlichen, jungen Erwachsenen und deren Eltern beschäftigt, und der von den Universitäten Jena (Silbereisen: Entwicklungspsychologie), Siegen (Zinnecker: Sozialpädagogik/Sozialisation, „Projekt Bildungsmoratorium“¹²⁷) und Bamberg (Vaskovics: Familiensoziologie) getragen wird. Der Forschungsverbund, der in der gemeinsamen Arbeit zur Shell-Studie 1991/92 gründet, arbeitete im Rahmen des Schwerpunktprogramms der Deutschen Forschungsgemeinschaft „Kindheit und Jugend in Deutschland vor und nach der Vereinigung – Entwicklungsbedingungen und Lebenslagen im Wandel“, innerhalb dessen der Kindersurvey '93 von 1993 bis 1999 finanziell gefördert wurde (siehe Abbildung 9.1). Die inhaltliche Gestaltung des Kindersurveys '93 lag ausschließlich in der Verantwortung der Jenaer und der Siegener Projektgruppe.

Panel-Studie an (eingangs) 10- bis 13 jährigen

Der entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete Fokus auf die Veränderung der familialen Beziehungen und der Entwicklung von Kindern während des Übergangs von der Kindheit in die Jugend (siehe Kapitel 4) erforderte ein längsschnittliches Untersuchungsdesign, bei dem dieselben Kinder und deren Eltern (s.u.) über mehrere Zeitpunkte hin befragt werden (Zinnecker 1994b, S.59ff.). Nur eine Panelstudie bietet die Möglichkeit, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen durchgängig während dieser wichtigen Entwicklungsphase beobachten zu können und dabei individuelle bzw. gruppenspezifische Veränderungen getrennt von globalen Veränderungen, die auf der Ebene der Gesamtgruppe der Befragten zu beobachten sind, analysieren zu können (vgl. Fend 1998). Darüber hinaus ist ein längsschnittlicher Ansatz Grundlage für die Überprüfung *kausaler* Hypothesen über Hintergründe und Auswirkungen spezifischer Entwicklungspfade – zumindest insofern Kausalität als zeitliches Nacheinander von Ursache und Wirkung definiert wird.

Da der Übergang von der Kindheit in die Jugend im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stand, war es notwendig, die jüngste Befragtengruppe so zu wählen, daß sie noch eindeutig der Kindheit zuzurechnen ist und den Übergang ins Jugendalter noch nicht vollzogen hat. Das heißt, es sollte eine für die Surveyforschung vergleichsweise junge Altersgruppe einbezogen werden (vgl. Zinnecker 1996b). Da aus den Shell-Jugendstudien, in dessen Tradition der Kindersurvey '93 steht, umfangreiche Daten zu 13jährigen und Älteren (bis 24 Jahre bzw. 29 Jahre) zur Verfügung stehen, wurde die Ausgangsstichprobe des Kindersurveys '93 auf die Altersspanne zwischen 10 und 13 Jahren festgelegt. Eine für einen bundesweiten (repräsentative)

¹²⁷ Das Projekt Bildungsmoratorium wurde am Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biographieforschung unter der Leitung von Prof. Dr. Jürgen Zinnecker durchgeführt. MitarbeiterInnen waren: Dipl. Psych. Catarina Eichhoff, Dipl. Sportwiss. Ralph Hasenberg, Anja Heiden MA, Dipl. Sozialwiss. Sabine Maschke, Dipl. Sozialwiss. Ludwig Stecher und Dipl. Soz. Christiane Strzoda. Kontaktadresse: Ludwig Stecher, Universität-Gesamthochschule Siegen, Fachbereich 2 Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sportwissenschaft, Adolf-Reichweinstraße 2, 57068 Siegen. Tel. 0271/740-2206; Fax 0271/740-2517; e-mail stecher@paedagogik.uni-siegen.de.

Abbildung 9.1: Projekt Bildungsmoratorium (Teilprojekt im Projektverbund der Universitäten Bamberg, Jena und Siegen)

Hintergrund: Zusammenarbeit an der Shell-Studie 1991/92

Siegen Prof. Dr. J. Zinnecker Sozialpädagogik und Sozialisationsforschung	Jena (ehemals Gießen) Prof. Dr. R. K. Silbereisen Entwicklungspsychologie	Bamberg Prof. Dr. L. A. Vaskovics Familiensoziologie
Projekt Bildungsmoratorium		
Titel „Kindliches und jugendliches Bildungsmoratorium und kulturelle Transferbeziehungen zwischen Eltern und Kindern. Zum Wandel familialer Generationsbeziehungen in West- und Ostdeutschland.“	Titel „Voraussetzungen und Folgen von Variationen im Entwicklungstempo: Zur Rolle von familiären Belastungen im Vergleich alter und neuer Bundesländer.“	Titel „Familienkontext von Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Inter-generative sozioökonomische Transferbeziehungen im Wandel.“
Projekte bewilligt und gefördert im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Kindheit und Jugend in Deutschland vor und nach der Wiedervereinigung – Entwicklungsbedingungen und Lebenslagen im Wandel“ von 1993 bis 1999		

Im Rahmen des Projektverbundes durchgeführte Erhebungen (Surveystudien; zu einer näheren Beschreibung der einzelnen Längs- und Querschnitte siehe Masche & Reitzle 1999):

- A) Längsschnitt **Kindersurvey**:
 1. Welle 10- bis 13jährige 1993
 2. Welle 11- bis 14jährige 1994
 3. Welle 12/13- bis 15/16jährige 1995/96
 4. Welle 13/14- bis 16/17jährige 1996/97
- B) Längsschnitt **Jugendsurvey**:
 1. Welle 13- bis 18jährige 1991
 2. Welle 15- bis 20jährige 1993
 3. Welle 17- bis 22jährige 1995
- C) Längsschnitt **Junge Erwachsene**:
 1. Welle 19- bis 29jährige 1991
 2. Welle 21- bis 31jährige 1993
 3. Welle 23- bis 33jährige 1995
- D) **Jugendquerschnitt** 1996 (Replikation der Shell-Studie 1991): 13- bis 29jährige

Mit den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen wurden (mit Ausnahme des Jugendquerschnitts 1996) zeitgleich auch deren Eltern befragt.

tiven, s.u.) Survey ungewöhnlich junge Altersgruppe. (Wenngleich Zinnecker (1996b) feststellt, daß die Surveyforschung in den letzten Jahren zunehmend die Kindheit und die frühe Kindheit (teils bis ins Vorschulalter hinein) für sich ‚entdeckt‘ hat.)

Bei dieser Altersgruppe ergibt sich ein terminologisches Problem. Sind 10- bis 13jährige noch als Kinder zu bezeichnen, oder sind sie bereits Jugendliche? Die Antwort auf diese Frage variiert je nach Forschungstradition. Die Entwicklungspsychologen aus Jena, mit denen wir zusammenarbeiten, sprechen bei dieser Altersgruppe bereits von Jugendlichen, während wir – vom erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch beeinflusst – noch von Kindern reden. Die gemeinsamen Publikationen beider Projektgruppen (Silbereisen & Zinnecker 1999; Zinnecker & Silbereisen 1996) sind dementsprechend durch den wechselweisen Gebrauch beider Termini gekennzeichnet.

Für meine Arbeit habe ich mich entschieden, durchgängig von ‚Kindern *und* Jugendlichen‘ bzw. von ‚Kindern *bzw.* Jugendlichen‘ zu schreiben. Dies gestaltet die Formulierungen etwas umständlich, bewahrt mich aber zum einen vor einer Entscheidung für oder gegen eine der beiden Bezeichnungen, die – wie auch immer sie ausfällt – nur schwer begründbar ist. Zum anderen hebt dieser Sprachgebrauch hervor, daß wir uns mit einer Übergangsphase der Entwicklung zwischen Kindheit und Jugend beschäftigen¹²⁸.

Mehrperspektivischer Untersuchungsansatz

Wie in Kapitel 3 angesprochen, läßt sich das Sozialisationsgeschehen in der Familie nicht als unidirektionaler Prozeß im Sinne eines einseitigen Einflusses der Eltern auf die Kinder verstehen. Vielmehr ist davon auszugehen, daß die soziale Realität in der Familie, auf dessen Grundlage sich die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen vollzieht, von allen Familienmitgliedern gemeinsam kreiert, das heißt konstruiert wird (konstruktivistische Sozialisationsforschung; Brumlik 1998). Dieser Einsicht trägt der Kindersurvey '93 Rechnung, indem sowohl die Perspektive der Kinder und Jugendlichen als auch (getrennt voneinander) die beider Elternteile einbezogen werden. Im Kindersurvey '93 wurde ein mehrperspektivischer Untersuchungsansatz realisiert. Das heißt, den Kindern, Müttern und Vätern wurden (analog) Fragen zu identischen inhaltlichen Bereichen gestellt. So wurde das Familienklima sowohl aus der Sicht des Kindes als auch aus der Sicht der Mutter und der des Vaters erhoben. Dies ermöglicht, Differenzen in der Wahrnehmung zwischen den Eltern und dem Kind bzw. zwischen der Mutter und dem Vater zu erfassen und als Kontextmerkmal des sozialisatorischen Geschehens in der Familie zu untersuchen¹²⁹.

Durchführung der Erhebung

Während die Konzeption der Fragebögen bei den universitären Projektgruppen (Jena und Siegen) lag, wurde die Erhebung selbst von einem kommerziellen Umfrageinstitut – EMNID – durchgeführt. Im Spätsommer 1993 schwärmten die Interviewer von EMNID mit 700 Fragebögen aus und suchten sich ihre Zielhaushalte mit den entsprechenden Kindern bzw. Jugendlichen (zur Stichprobe siehe weiter unten). Die Kinder wurden in rund einstündigen stan-

¹²⁸ Die Bezeichnung ‚Kindersurvey‘ (anstatt Kinder- und Jugendsurvey) behalte ich jedoch bei, da diese Bezeichnung von den drei Projektgruppen festgelegt wurde, um die Stichprobe der 10- bis 13jährigen von den anderen im Projektverbund erhobenen Stichproben der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu unterscheiden (siehe Abbildung 9.1).

¹²⁹ Wenngleich ich in der vorliegenden Arbeit auf eine solche Differenzierung nicht eingehen kann (siehe die methodischen Vorbemerkungen zu Kapitel 10).

dardisierten mündlichen Interviews befragt. Gegenüber schulklassenweiser Befragung (wie dies bei Kindern und Jugendlichen dieser Altersgruppe üblich ist – siehe den Konstanzer Längsschnitt; Fend 1990), bietet das mündliche face-to-face Interview wesentliche Vorteile, die sich zum einen auf die Kontrolle der Erhebungssituation und auf mögliche Verständnisschwierigkeiten der Kinder beziehen.

Es wurden vereinzelt offene Fragen gestellt, wobei die InterviewerInnen die Antworten auf dem Frageblatt notierten. Außerdem umfaßt die Befragung auch einige Beobachtungen seitens der InterviewerInnen, die sich auf die Interviewsituation, die Einschätzung der Wohnumwelt und die Person des/der Befragten beziehen. Einige Fragen, die die Themen Religion, Sexualität und delinquentes Verhalten betreffen, wurden nach vorheriger Erklärung durch die InterviewerInnen von den Kindern selbst ausgefüllt. Fragen zur geschlechtlichen Entwicklung wurden Mädchen und Jungen getrennt gestellt.

Zeitgleich mit der Befragung der Kinder wurden den Eltern Fragebögen zum Selbstauffüllen übergeben, die im Anschluß an das Interview mit den Kindern dem Interviewer wieder mitgegeben wurden oder später per Post an EMNID geschickt werden konnten. (Die durch dieses Verfahren entstehenden Nachteile mußten aus finanziellen Gründen in Kauf genommen werden.) Die Daten der Eltern wurden dabei auf der Grundlage von drei verschiedenen Fragebögen erhoben:

- Fragebogen für die Mütter (bzw. Substitute) der Kinder bzw. Jugendlichen
- Fragebogen für die Väter (bzw. Substitute) der Kinder bzw. Jugendlichen
- Allgemeiner Fragebogen (Haushaltsbogen) für die Eltern der Kinder, der vom Vater, der Mutter oder von beiden gemeinsam auszufüllen war.

In den darauf folgenden Jahren 1994, 1995/96¹³⁰ und 1996/97 wiederholte sich die Befragung der Kinder bzw. Jugendlichen und deren Eltern. Während die ersten beiden Erhebungswellen etwa im Jahresabstand stattfanden, wurde zwischen der 2. und 3. Welle bzw. der 3. und 4. Welle ein etwas längeres Zeitintervall von etwa 1½ Jahren gewählt. Dadurch konnte das Zeitfenster der Untersuchung gedehnt werden (vgl. Erdfelder, Rietz & Rudinger 1996).

In der vorliegenden Arbeit stütze ich mich auf die ersten drei Wellen des Kindersurveys '93.

Kohorten-Sequenz-Design

Um Aussagen darüber treffen zu können, ob die im Laufe des Erhebungszeitraums auftretenden Veränderungen bei den Kindern und Jugendlichen mit deren zunehmendem Alter verbunden sind, ob sie ‚universell‘ oder nur für eine bestimmte Kohorte von Befragten gelten, oder ob unter Umständen (externe) Effekte, die mit den jeweiligen Erhebungszeitpunkten zusammenhängen, für die beobachteten Veränderungen verantwortlich sind, wird in der Forschung ein sogenannter Kohorten-Sequenz-Plan eingesetzt. Dieser sieht vor, Daten von mehreren Kohorten (zum Beispiel Geburtsjahrgänge) zu mehreren Meßzeitpunkten zu erheben. So lassen sich Alters-, Kohorten- und Meßzeitpunkteffekte voneinander unterscheiden (Nesselroade & Baltes 1984).

(Siehe auch die folgenden Anmerkungen zur Einteilung der Altersgruppen im Kindersurvey '93.)

130 Der Einfachheit halber im weiteren als (dritte) Erhebungswelle 1995 bezeichnet.

Tabelle 9.1: Kohorten-Sequenz-Plan des Kindersurveys '93 (Querschnitte Welle 1 bis 3)

Alterskategorie	Anzahl in der 1. Erhebungswelle (1993)	Anzahl in der 2. Erhebungswelle (1994)	Anzahl in der 3. Erhebungswelle (1995)
9jährige	6		
10jährige	177	3	
11jährige	151	104	2
12jährige	175	98	65
13jährige	174	128	77
14jährige	17	120	90
15jährige		26	91
16jährige			34
n=	699 ¹⁾	479	359

Legende 1) Die Differenz zur vollständigen Ausgangsstichprobe von n=703 ergibt sich aufgrund fehlender Altersangaben.

Die Kinderstichprobe

Die Ausgangsstichprobe erhebt den Anspruch, ein verkleinertes Abbild der Grundgesamtheit aller deutschen 10- bis 13jährigen Kinder und Jugendlicher, die im Haushalt der Eltern leben, zum Zeitpunkt der Befragung Mitte 1993 darzustellen. Die Stichprobenziehung erfolgte auf der Grundlage einer Zufallsauswahl von Wohngemeinden in Deutschland, verbunden mit einer Quotenauswahl (s.u.). Die Wahl der Quotenstichprobe erfolgte u.a. aus Kostengründen.

Die Auswahl der Kinder und Jugendlichen beruhte auf einem zweistufigen Verfahren. Zunächst wurden zufallsgestützt anhand des regional repräsentativen Sample-point-Netzes des Erhebungsinstitutes (EMNID) Befragungsorte ausgewählt. In einem zweiten Schritt wurden die Zielhaushalte durch Vorgabe der zusätzlichen Quotenmerkmale Geschlecht, Alter und Schulniveau der im Haushalt lebenden Kinder bestimmt. Die Verteilung der Quotenmerkmale in der Ausgangsstichprobe 1993 ist Tabelle 9.2 zu entnehmen.

Von Bedeutung für die Bewertung der Ergebnisse in den Kapiteln 11 bis 13 ist die Repräsentativität der Stichprobe. Das heißt, wird die Stichprobe der Forderung tatsächlich gerecht, ein verkleinertes Abbild der Grundgesamtheit zu sein, auf die man letztlich die gewonnenen Ergebnisse verallgemeinern möchte.

Der Begriff der Repräsentativität ist bei Paneluntersuchungen dabei in zweifacher Hinsicht zu problematisieren.

- (1) Zum einen muß belegt werden, daß die *Ausgangsstichprobe* – also die Stichprobe, die der 1. Erhebungswelle von 1993 zugrunde liegt – repräsentativ für die Grundgesamtheit ist.
- (2) Zum anderen unterscheidet sich die Gruppe derer, die an allen (in unserem Fall drei) Erhebungswellen mitgemacht haben, unter Umständen von der Gruppe, über die Aussagen gemacht werden sollen. Das heißt auch (und vor allem) hinsichtlich der Panelstichprobe ist zu überprüfen, inwieweit sie ein Abbild der Grundgesamtheit – bzw. inwieweit sie ein Abbild der Ausgangsstichprobe ist.

Tabelle 9.2: Vergleich der Panelstichprobe 1993-1995 (n=305) mit der Ausgangsstichprobe 1993 (n=703) anhand ausgewählter demographischer Merkmale

		Ausgangs- stichprobe 1993	Panel- stichprobe 1993-1995
Geschlecht:	Jungen	49%	42%
	Mädchen	51%	58%
Geburtsjahrgang (bzw. Alter 1. Welle)	1979 ¹⁾ (13 Jahre)	7%	8%
	1980 (13 Jahre)	27%	26%
	1981 (12 Jahre)	24%	27%
	1982 (11 Jahre)	23%	23%
	1983 (10 Jahre)	19%	16%
Schulbesuch ²⁾ :	Hauptschulzweig	37%	34%
	Realschulzweig	19%	19%
	Gymnasium	31%	33%
	Grundschule (sonstige Schulen)	14%	15%
insgesamt (n)		703	305

Legende: 1) Die Alterskategorisierungen beziehen sich vollendete Lebensjahre. Zum Erhebungszeitpunkt hatten diese Befragten ihr 14. Lebensjahr noch nicht vollendet. 2) Die Gesamtschüler sind den einzelnen Schulzweigen entsprechend des jeweiligen Kursniveaus zugeordnet.

Ad (1) Wie in der gängigen Methodenliteratur herausgestellt, ist die Quotenstichprobe kein Garant für repräsentative Samples – wie dies für die reine Zufallsauswahl gilt (Kromrey 1998). Andererseits zeigen die Erfahrungen (beispielsweise aus der Markt- und Meinungsforschung und den Shell-Jugendstudien), daß Quotenstichproben nicht per se zu verzerrten Stichproben führen (Fischer 1992; Hoffmeyer-Zlotnik 1997). Eine grundsätzliche Ablehnung der Quotenstichprobe ist aus methodischer Sicht nicht gerechtfertigt (Althoff 1997; Schneller 1997).

Repräsentativität soll in der Quotenstichprobe über die Einhaltung vorgegebener Quoten in bezug auf einzelne zentrale Merkmale erreicht werden. Die Festlegung der Quotenmerkmale erfolgt auf der Basis ihrer bekannten Verteilung in der Grundgesamtheit. Dabei wird vorausgesetzt, daß die übrigen in der Stichprobe erhobenen Merkmale und Eigenschaften mit den Quotenmerkmalen, auf die sich die Auswahl bezieht, korrelieren (Althoff 1997). Im Kinder-survey '93 waren der Anteil von Mädchen und Jungen (Geschlecht), der Anteil 10-, 11-, 12- und 13jähriger Kinder und Jugendlichen (Alter) und der besuchte Schulzweig in der Stichprobe als Quotenmerkmale (auf der Basis der entsprechenden Daten des Statistischen Bundesamtes für die Bundesrepublik) vorgegeben. Da die vorgegebenen Quoten in der Netto-Stichprobe (tatsächlich realisierte Stichprobe) weitgehend eingehalten wurden

- und mit dem Geschlecht, dem Alter und dem besuchten Schulzweig¹³¹ wesentliche demographische Merkmale angesprochen sind, auf die ein Vergleich zwischen der gezogenen Stichprobe und der Grundgesamtheit der altersgleichen deutschen Bevölkerung bezogen werden kann,
- und einschlägige Forschungsergebnisse – auf die wir in Kapitel 11 im einzelnen eingehen werden – zeigen, daß die Quotenmerkmale mit den im Kindersurvey '93 untersuchten Familien- und Kindermerkmalen korrelieren, das heißt in statistischem Zusammenhang stehen,

ist davon auszugehen, daß auf der Basis der Ausgangsstichprobe des Kindersurveys '93 zuverlässige Aussagen über deutsche Kinder und Jugendliche im Übergang von der Kindheit in die Jugend getroffen werden können. (Siehe hierzu die Anmerkungen am Ende dieses Abschnitts zum Begriff der relevanz- und der repräsentanzorientierten Auswahlen.)

Ad (2) Gehen wir also davon aus, daß die Ausgangsstichprobe des Kindersurveys '93 verallgemeinerbare Aussagen in bezug auf die anvisierte Grundgesamtheit zuläßt, so ist in einem zweiten Schritt zu überprüfen, ob die (3-Wellen-) Panelstichprobe (1993, 1994 und 1995) von dieser Ausgangsstichprobe in wesentlichen Merkmalen abweicht. Eine Frage, die es bei einer realisierten Panelquote von 43% der Ausgangsstichprobe mit Sorgfalt zu prüfen gilt¹³².

Ziehen wir die drei Quotenmerkmale Geschlecht, Alter und besuchter Schulzweig als Vergleichskriterien heran, so zeigt Tabelle 9.2 kaum Indizien dafür, daß die Panelstichprobe durch starke selektive Mechanismen geprägt ist. Lediglich die Mädchen sind in der Panelstichprobe mit 58% stärker vertreten als in der Ausgangsstichprobe (51%). Dies führt zu einer Überrepräsentanz der Mädchen gegenüber den Jungen in der Panelstichprobe. Ein Umstand, der allerdings nur in bezug auf nicht geschlechtsdifferenzierte Analysen (die nur einen sehr kleinen Teil meiner Auswertungen ausmachen) beachtet werden muß.

Bei den Antwortvorgaben der Schularten war die Grundschule im Fragebogen nicht gesondert ausgewiesen. Ein Teil der 10jährigen besucht aber noch die Grundschule bzw. die Orientierungsstufe. Sicherlich haben nicht alle Befragten präzise zwischen Grund- und Hauptschule oder Orientierungsstufe unterschieden, weswegen die Hauptschule – sowohl in der Ausgangsstichprobe als auch in der Panelstichprobe – überhöhte Werte aufweist. Auf die Probleme der Zuordnung der Kinder und Jugendlichen zu einzelnen Schulzweigen, die sich aus den länderspezifischen Übertritts- und den in den ostdeutschen Bundesländern zwischen 1993 und 1995 geltenden Übergangsregelungen ergeben, gehe ich in Kapitel 13.1 noch näher ein.

Während sich die Panelstichprobe in den demographischen Merkmalen nicht wesentlich von der Ausgangsstichprobe (mit dem Merkposten der Überrepräsentanz der Mädchen) unterscheidet, zeigt Tabelle 9.3, daß auch hinsichtlich der Habitusmerkmale der Kinder und Jugendlichen (siehe Kapitel 2) und einiger ausgewählter Merkmale der Eltern-Kind-Beziehung keine nennenswerten Unterschiede zwischen der Panelstichprobe und der Ausgangsstichprobe

¹³¹ In der Ausgangsstichprobe 1993 sind etwas mehr Hauptschüler vertreten, als dies ihrem tatsächlichen Anteil der Schülerschaft bei den 10- bis 13jährigen entspricht (siehe Tabelle 9.2 und den dazugehörigen Kommentar).

¹³² In bezug auf die Ausschöpfungsquote ist allerdings noch einmal hervorzuheben, daß die Kinder und Jugendlichen zuhause befragt wurden und nicht schulklassenweise. Die Verweigerungsquoten liegen bei Schulbefragungen niedriger als bei zuhause stattfindenden Befragungen. Erfahrungen darüber, welche Verweigerungsquoten bei einem bundesweiten, zuhause durchgeführten Survey in der hier untersuchten Altersgruppe zu erwarten sind, liegen kaum vor.

Tabelle 9.3: Vergleich der Panelstichprobe 1993-1995 (n=305) mit der Ausgangsstichprobe 1993 (n=703) anhand der vier Habitusmerkmale und ausgewählter Merkmale der Eltern-Kind-Beziehungen (Skalenmittelwerte)

	Ausgangs- stichprobe 1993	Panel- stichprobe 1993-1995	Signifikanz der Mittelwert- differenz
schulische Selbstwirk- samkeit	3,16	3,18	ns
Schulfreude	2,63	2,63	ns
Jahresdelinquenz	1,53	1,33	ns
Depressivität	1,41	1,38	ns
Familienklima	3,22	3,25	ns
Empathie der Eltern	3,02	3,03	ns
Bereitschaft des Kindes, den Eltern von sich zu erzählen	3,15	3,10	ns

Legende: Zur Messung der vier Habitusmerkmale und der Merkmale der Eltern-Kind-Beziehung siehe Kapitel 10; ns = nicht signifikant.

von 1993 bestehen. Die Skalenmittelwerte (zu den jeweiligen Instrumenten siehe Kapitel 10) unterscheiden sich um nur wenige Hundertstel Einheiten¹³³.

Ausgehend von den bisher überprüften Merkmalen ist insgesamt festzuhalten, daß keine schwerwiegenden Indizien vorliegen, die die Panelstichproben als stark von der Ausgangsstichprobe abweichend kennzeichnen würde.

Andererseits ist zu betonen, daß auch Abweichungen vom Ziel der Repräsentativität nicht unbedingt eine Einschränkung in der Gültigkeit von Untersuchungsergebnissen bedeuten muß:

„Repräsentativität ist vor allem für Untersuchungen von Belang, die einen Vergleich zwischen *den* Ostdeutschen und *den* Westdeutschen im Sinne von Mittelwertunterschieden oder Unterschieden in Prozentwerten zum Gegenstand haben. Bei entwicklungspsychologischen Fragestellungen wird es zumeist weniger auf quantitative Vergleiche als um Mechanismen, Prozesse, ganz allgemein Zusammenhangsmuster gehen. So sollten [...] die erwarteten Zusammenhänge zwischen Erziehungsverhalten und Entwicklungsergebnissen weitgehend unabhängig davon sein, ob sich überproportional viele Holsteiner und zu wenig Personen aus Orten mit 2.000 Einwohnern in der Stichprobe befinden, es sei denn, die zugrundeliegende Theorie würde differentielle Zusammenhangsannahmen für Jugendliche aus ländlichen Gebieten und Jugendliche aus Großstädten machen.“ (Masche & Reitzle 1999, S.61)

Was Masche und Reitzle, zwei Mitarbeiter der Jenaer Projektgruppe, hier u.a. in bezug auf den Kindersurvey '93 ansprechen, wird in der Methodenliteratur unter den Stichworten *repräsentanzorientierte* vs. *relevanzorientierte* Auswahl diskutiert (Althoff 1997). Während der Begriff der Repräsentanz vor allem in bezug auf die Ergebnisse des Kapitels 11 von Bedeu-

¹³³ Skalenmittelwerte werden in der Regel nur mit einer Dezimalstelle angegeben. Von dieser Regel bin ich nur in Tabelle 9.3 abgewichen.

tung ist – hier sollen Aussagen über die Habitusentwicklung bei Kindern und Jugendlichen im Übergang von der Kindheit in die Jugend getroffen werden (Ziel ist die repräsentanzorientierte Verallgemeinerung der Ergebnisse) –, beziehen sich die Auswertungen der Kapitel 12 und 13 eher auf „Mechanismen, Prozesse, ganz allgemein Zusammenhangsmuster“ zwischen den Familienbeziehungen und der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Verallgemeinerungen aus diesen beiden Kapiteln sind stärker relevanz- als repräsentanzorientiert.

Abweichungen der Stichprobe vom Idealbild, ein verkleinertes Abbild der Grundgesamtheit zu sein, betreffen also vor allem die Aussagen und Ergebnisse in Kapitel 11, weniger die Befunde in den Kapiteln 12 und 13.

Die Elternstichprobe

Basis für die Eltern-Stichproben sind, wie eben beschrieben, die Quotenmerkmale der Kinder. Tabelle 9.4 gibt Auskunft über den Rücklauf der befragten Mütter und Väter aus West- und Ostdeutschland. In der Kinderstichprobe sind in der 1. Erhebungswelle 1993 502 Kinder aus dem westlichen Teil und 201 Kinder aus dem östlichen Teil Deutschlands interviewt worden. Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, liegen nicht zu allen Kindern vollständige Angaben beider Elternteile (bzw. anderer Erziehungsberechtigter) vor.

Tabelle 9.4: Rücklauf Mütter-, Väter- und Allgemeiner Fragebogen (Ausgangsstichprobe 1993)

	West- deutschland	Ost- deutschland	Total
Mütter	71% (494)	28% (198)	100% (692)
Väter	71% (438)	28% (173)	100% (611)
Allgemeiner Fragebogen	71% (498)	29% (200)	100% (698)

Legende: In Klammern die jeweilige Fallzahl.

Der Rücklauf fiel bei den Müttern etwas stärker aus als bei den Vätern: 692 (98%) Mütter haben den Fragebogen zurückgesandt (bzw. dem EMNID-Interviewer mitgegeben, s.o.) und 611 (87%) Väter. Der niedrigere Rücklauf bei den Vätern ergibt sich aus dem Anteil unvollständiger Familien im Sample – nicht aus einer geringeren Bereitschaft der Väter, an der Befragung teilzunehmen.

10. Die Instrumente

In den folgenden Abschnitten werden die im empirischen Auswertungsteil eingesetzten Instrumente¹³⁴ vorgestellt. Die Angaben zur Herkunft und zum genauen Wortlaut der Instrumente sind dabei – in kleinerer Schrifttype – durch methodische und forschungspraktische Hinweise ergänzt, die nähere Einzelheiten zu deren Konstruktion und Verwendung enthalten. Anhang A enthält (unkommentierte) Tabellen mit den Grunddaten der Sozialkapital- und Kontrollvariablen zu den drei Erhebungszeitpunkten 1993, 1994 und 1995 – getrennt für west- und ostdeutsche Familien und für Mädchen und Jungen. Dies ermöglicht dem interessierten Leser einen differenzierten Überblick über die längsschnittliche Entwicklung der unabhängigen (Sozialkapital-) und Kontrollvariablen. Auf die längsschnittliche Entwicklung der kindlichen Habitusmerkmale werden wir in Kapitel 11 eingehen.

Aufgrund der m.E. notwendigen Erläuterungen zu den Instrumenten fällt deren Vorstellung ausführlicher aus als sonst in vergleichbarem Rahmen üblich. Für den eiligen Leser sind am Ende des Kapitels sämtliche Instrumente in Kurzform (siehe Kapitel 10.6) zusammengestellt. Zuvor jedoch einige grundsätzliche methodische Überlegungen.

10.1 Methodische Vorbemerkungen

Auf drei Punkte gilt es an dieser Stelle einzugehen. Ich hatte auf die Notwendigkeit eines mehrperspektivischen Forschungsansatzes in Kapitel 3 hingewiesen, die sich aus Zinneckers Konzept der Transferbeziehungen (in der Familie) ergibt. Ein entsprechender Ansatz wurde im Kindersurvey '93 umgesetzt. Daraus ergeben sich zwei Fragen: 1.) die Frage nach der Auswahl des ‚geeigneten‘ Informanten über die familiäre Realität (Wahl der Erhebungsperspektive), und 2.) die Unterscheidung zwischen der Beziehung der Kinder zu ihrer Mutter und der zu ihrem Vater. Darüber hinaus stellt sich, 3.), die Frage, welches Auswertungsverfahren für Erhebungsinstrumente, die aus mehreren Fragen bestehen (Indexbildung), angemessen ist.

Erhebungsperspektive

Im Kindersurvey '93 werden Kinder sowie deren Mütter und Väter um ihre Meinung gebeten. Während einige Fragen dabei nur den Kindern, andere ausschließlich den Eltern gestellt werden, bietet sich durch eine Vielzahl parallel gestellter Fragen die Möglichkeit, die familiäre Realität aus dem Blickwinkel sowohl der Kinder als auch der Eltern abzubilden. Der mehrperspektivische Untersuchungsansatz im Kindersurvey '93 berücksichtigt damit prinzipiell, daß die „einzelnen Personen innerhalb einer Familie [...] in der Regel über jeweils unterschiedliche bzw. sich nur partiell überlappende subjektive Sichtweisen der Familienrealität“ (Schneewind 1987, S.980; vgl. Allerbeck 1979, S.137) verfügen. Empirisch sind Unterschiede in den Wahrnehmungen von Eltern und Kindern weithin belegt – vor allem was die Wahrnehmung des elterlichen Erziehungsverhaltens betrifft (Galambos & Almeida 1992; Lukesch & Tischler 1975; Cox 1970).

¹³⁴ In Anlehnung an Friedrichs (1985, S.99f.) verwende ich den Begriff 'Instrument' als Oberbegriff für die verschiedenen Formen des sozialwissenschaftlichen Messens wie Skalen, Indizes und Tests.

Von der aus sozialisationstheoretischer Perspektive zentralen Frage ausgehend, aus welcher Wahrnehmungsperspektive in der Familie sich die *kindliche Entwicklung* am besten vorhersagen läßt, legen einschlägige Forschungsergebnisse nahe, das Hauptaugenmerk auf die *kindliche* Wahrnehmung des Familienlebens zu richten (Herlth 1993; Preisig, Perrez & Patry 1980). Cox (1970) berichtet aus einer empirischen Studie, „that measures based on independent observations of the child’s behavior are more highly related to [...] the child’s perception of each parent’s affectional behavior than to that of parents’ own report of affectional behavior toward the child“ (S.447). Ebenso weist Rollett (1991) in der Betrachtung elterlichen Erziehungsverhaltens und der Kindesentwicklung darauf hin, daß sich die Angaben der Kinder besser zur Erfassung des elterlichen Erziehungsverhaltens eignen als die Angaben der Eltern selbst. Amato (1994) konstatiert eine Nähe zwischen der Einschätzung der Vater-Kind-Beziehung durch das Kind¹³⁵ und dessen Lebenszufriedenheit; er stellt eine – wie er es nennt – phänomenologische Interpretation dieses Ergebnisses zur Diskussion: „Believing that one is close to one’s father raises one’s sense of well-being, regardless of how one’s father views the relationship.“ (S.1040). An anderer Stelle (Amato 1987) beklagt er, daß in Studien, die sich mit den Auswirkungen von Scheidungen auf Kindern beschäftigen, zu selten die Sichtweise der Kinder berücksichtigt wird, obwohl sie doch diejenigen sind, die am besten über ihre Gefühle und Wahrnehmungen Auskunft geben können (S.329).

Korrelationsanalysen, die wir im Rahmen des Kindersurvey s‘93 durchführten, ergeben einen deutlich höheren Zusammenhang zwischen kindlichen Eigenschaften und kindlichen Wahrnehmungen als dies zwischen kindlichen Eigenschaften und den Angaben der Eltern der Fall ist. Wirksam für die Sozialisation der Kinder wird also offenbar in erster Linie das, was Kinder als ihre Familienumwelt *wahrnehmen*, weniger aber, welches Bild die Eltern sich davon machen. (Natürlich korrelieren Eltern- und Kinderangaben zum gleichen Bereich des Familienlebens bis zu einem gewissen Grad, aber häufig nur um .30 bis .40.; vgl. Schwarz, Barton-Henry & Pruzinsky 1985, S.475).

Da in der vorliegenden Arbeit weniger die Komplexität der familialen Realität im Vordergrund steht als der Versuch, die *Entwicklung von Kindern* in bestimmten Bereichen der Persönlichkeit zu erklären, werde ich mich weitgehend auf die Angaben der Kinder zum Leben in ihren Familien stützen.

Ein weiterer Grund, der dieses Vorgehen rechtfertigt, liegt darin, daß sämtliche Fragebereiche im Kindersurvey ‘93, die sich auf die Beziehungen der Kinder außerhalb der Familie beziehen – wie etwa die Beziehungen zu Gleichaltrigen – *nur* die Perspektive der Kinder berücksichtigen. Den Entwicklungseinfluß der Beziehungen auf die kindliche Entwicklung betrachtend – sowohl innerhalb als auch außerhalb der Familie – legt den methodischen Rat nahe, sich hierbei jeweils nur auf die Angaben ein und desselben Informanten zu beziehen.

Mutter-Kind- vs. Vater-Kind-Beziehung

Der Kindersurvey ‘93 erfaßt die Familie aus den verschiedenen Blickwinkeln ihrer Mitglieder; weitergehend differenziert der Survey auch die Beziehung der Kinder zu ihren Müttern und zu ihren Vätern.

Während der Einfluß der Mutter-Kind-Beziehung auf die Entwicklung des Kindes in vielen Studien – vor allem im Zusammenhang mit der Bindungstheorie von Ainsworth und Bowlby – hervorgehoben wird (Becher 1993), betonen einige Untersuchungen, daß auch die Beziehungen zwischen Vätern und Kindern einen wichtigen und eigenständigen Beitrag zum

135 Es handelt sich hierbei um junge Erwachsene.

Sozialisationsprozeß leisten (zusammenfassend Amato 1994¹³⁶). Dies gilt nicht nur für späte Kindheit, Adoleszenz und frühes Erwachsenenalter (Amato 1994; Steinberg 1981), sondern bereits für die ersten Lebensjahre des Kindes (Schmidt-Denter 1991) und nicht nur für die Ausbildung der Geschlechtsidentität bei Jungen (Carlsmith 1964), sondern auch in bezug auf die Entwicklung eines zufriedenen Lebensgefühls (Amato 1994) und Erfolg in der Schule (Hagan, MacMillan & Wheaton 1996).

Hagan, MacMillan und Wheaton (1996) verdeutlichen außerdem, daß das Verhalten der Mütter und das der Väter auf unterschiedlichen Dimensionen wirkt bzw. „that mothers and fathers have distinctive family roles“ (S.375). In ihrer Untersuchung zu den Folgen eines Wohnortwechsels (siehe Kapitel 7.1) wird sichtbar, daß es auf seiten der Mütter vor allem ihr unterstützendes Verhalten ist (HMW6), das den mit dem Umzug verbundenen Mangel an sozialem Kapital für ihre Kinder kompensieren kann, während es auf seiten der Väter vor allem darauf ankommt, wieviel Zeit diese mit ihren Kindern verbringen (HMW4). Cox (1970) faßt seine empirischen Ergebnisse dahingehend zusammen, „that father’s affectional behavior has more influence than the mother’s affectional behavior on the child’s behavior“ – zumindest, wenn man die Angaben der Kinder zum elterlichen Verhalten heranzieht (S.446).

Allerdings ergeben sich bei der differentiellen Betrachtung der Angaben der Kinder zu ihren Müttern und ihren Vätern methodische Probleme. Ein getrennter Index für die Mutter-Kind- und für die Vater-Kind-Beziehung macht nämlich nur dann statistisch Sinn, wenn das Kind beide Beziehungen *unabhängig* voneinander bewertet, das heißt, wenn die Einschätzung der Beziehung zur Mutter in keinem (oder nur einem geringen) Zusammenhang damit steht, wie das Kind das Verhältnis zu seinem Vater beurteilt¹³⁷. Diese Forderung gilt für den Fall, wenn beide Messungen als Vorhersage-Variablen (Prädiktoren) simultan in statistische Erklärungsmodelle, die auf der Logik der multiplen linearen oder logistischen Regression beruhen (wie etwa Strukturgleichungsmodelle), einbezogen werden sollen. Ist die Unabhängigkeit zwischen zwei (oder mehr) Variablen nicht gegeben, das heißt, korrelieren die Variablen (sehr) hoch miteinander, führt dies zu unkontrollierbaren Verzerrungen bei der Schätzung der Regressionsparameter¹³⁸. In der statistischen Literatur wird dies unter dem Begriff der *Multikollinearität* diskutiert (DeMaris 1995; Hayduk 1987; Rindskopf 1984; Hanushek & Jackson 1977).

Hanushek und Jackson (1977, Kapitel 4.4) berichten auf der Basis von Simulationsstudien, daß mit steigenden Korrelationskoeffizienten die Varianz der Parameterschätzungen zunimmt – und damit der Standardfehler –, dies aber wenig dramatische Ausmaße annimmt, solange der Koeffizient den Wert von 0,5 nicht übersteigt. Ab einem Koeffizienten von 0,7 jedoch ist mit (massiven) Multikollinearitätsproblemen zu rechnen. Allerdings weisen sie darauf hin, that high „simple correlations are however neither necessary nor sufficient (except with perfect correlations) in identifying troublesome intercorrelations. As the term *multicollinearity* implies, problems can and often do arise in more than just pairs of variables. Further, it is not possible to define ‘high’ correlations with any precision – it depends upon the specific model

136 Hier findet sich auch eine Übersicht über Arbeiten, die im Gegensatz hierzu mit dem Ergebnis schließen, daß Väter nur eine randständige Rolle im Leben ihrer Kinder spielen.

137 Die folgenden Überlegungen treffen analog auch für die Einschätzungen der Beziehung zu ihrem Kind durch die Mütter und Väter zu.

138 Hohe Korrelationen zwischen zwei (oder mehr) unabhängigen Variablen führen in der Regressionsanalyse dazu, daß keine eindeutige Lösung der Regressionskoeffizienten b (beta-Gewichte) möglich ist. Mit anderen Worten, die b -Koeffizienten sind *unteridentifiziert* in dem Sinne, daß das Modell (das heißt, die in eine Regressionsanalyse einbezogenen Variablen) nicht genügend Informationen enthält, um die beta-Gewichte (sinnvoll) zu schätzen (vgl. Hayduk 1987, S.50ff.; eine ausführliche Diskussion zum Problem der Unteridentifikation siehe Duncan 1975, Kapitel 6).

and sample. In our Monte Carlo experiments, 'high' implies correlation of 0.7 or greater; in other samples it could be very different." (1977, S.90)

Mit dieser Problematik im Blick habe ich mich bei der Bildung von Indizes dazu entschieden, dort, wo es aufgrund des bivariaten Korrelationskoeffizienten¹³⁹ zulässig erscheint, die Mütter- und Väterangaben der Kinder *getrennt* auszuwerten, während ich im anderen Fall einen kombinierten (Summen-) Index aus beiden Angaben zur Mutter und zum Vater zu einem *gemeinsamen Elternindex* verrechne (vgl. Hayduk 1987, S.51f.). Als Grenzwert gehe ich von einem bivariaten Korrelationskoeffizienten von kleiner/gleich 0,5 aus¹⁴⁰.

Indexbildung

Prinzipiell stellt sich bei *komplexen, aus mehreren bzw. vielen Einzelfragen bestehenden Instrumenten* – wie sie im Kindersurvey '93 eingesetzt werden – das Problem der Auswahl eines geeigneten Auswertungsverfahrens und die daraus hervorgehende Frage nach sinnvoller Indexbildung; unter dem Aspekt längsschnittlicher Analysen ergeben sich dabei spezielle Überlegungen. Drei Auswertungsverfahren lassen sich prinzipiell unterscheiden: 1.) Auswertungen auf der Ebene der einzelnen Fragen, 2.) auf der Ebene des Gesamtinstruments (= alle Fragen zusammen) und schließlich 3.) auf der Ebene einzelner faktorenanalytischer (Unter-) Dimensionen (= einzelne Fragenbündel) des Instruments.

Während – um das Ergebnis meiner Überlegungen, die ich im Anhang (siehe Anhang B) ausführlich darstelle, vorwegzunehmen – Auswertungsstrategien auf der Ebene einzelner Variablen aus methodischer Sicht im allgemeinen abzulehnen sind, bieten Auswertungen auf der Ebene des Gesamtinstruments wie auf der Ebene einzelner (Unter-) Dimensionen beiderseits Vor- und Nachteile. Um die Vorteile beider Verfahren auszunutzen, sowie um deren Nachteile gegenseitig auszugleichen, bevorzuge ich grundsätzlich den parallelen Einsatz beider Auswertungsstrategien.

Ein paralleles Vorgehen ist nur dort möglich, wo das Gesamtinstrument entsprechend viele Fragen umfaßt, so daß sich innerhalb des Instruments Dimensionen identifizieren lassen, die selbst noch über genügend Einzelitems indiziert werden. Dies betrifft im vorliegenden Fall die Instrumente zu den schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder, zur Schulfreude und zur Depressivität – also ausschließlich die Instrumente zu den Habitusmerkmalen (siehe Kapitel 10.5).

Um die Darstellung der Ergebnisse übersichtlich zu halten, werde ich – mit Ausnahme von Kapitel 11, das sich auf die Entwicklung der Habituskomponenten bezieht – Ergebnisse auf der Ebene der Subdimensionen nur dort mitteilen, wo sich *markante* Befunde ergeben bzw.

¹³⁹ Ein hoher Korrelationskoeffizient bedeutet dabei nicht notwendigerweise, daß die Sicht der Kinder auf ihre beiden Elternteile *übereinstimmt*, er bedeutet lediglich, daß die Kinder die Beziehung zu einem Elternteil nicht unabhängig von ihrer Beziehung zum anderen Elternteil einschätzen.

¹⁴⁰ Zur Beurteilung möglicher Multikollinearität auf der Ebene der *multiplen* Korrelationen verwende ich, dem Vorschlag von Hanushek und Jackson (1977, S.91) folgend, die *Determinante* der bivariaten Korrelationsmatrix. „This is a handy statistic since it is possible to derive both upper and lower bounds for it, corresponding to no multicollinearity and to perfect collinearity. When there are no intercorrelations among the exogenous variables, the determinant is one. This upper limit then corresponds to no problem. At the other extreme, if there is a linear relationship among any set of explanatory variables, the determinant of the correlation matrix will be zero. Between this two extremes, the determinant is a continuous function that uniformly decreases with higher correlations.“ Die Determinante nimmt Werte zwischen 0 und 1 an. Je näher sie an 1 liegt, desto weniger ist mit Multikollinearität zu rechnen. Das Gegenteil ist der Fall, je weiter sie sich 0 nähert. Allerdings lassen sich, so Hanushek und Jackson, für die Determinante nur schwer Grenzwerte angeben, die anzeigen, ab wann mit ernsthaften Kollinearitätsproblemen zu rechnen ist.

wo aus methodischen Gründen Auswertungen auf der Ebene der Subdimensionen (anstelle der Gesamtskala) notwendig werden (dies betrifft die Indikatorenmodelle in Kapitel 13). Ohnehin sind in den Subskalen nur in Einzelfällen Befunde zu erwarten, die von den Ergebnissen auf der Ebene der Gesamtskala¹⁴¹ abweichen, da die jeweiligen (zu einer Gesamtskala gehörenden) Subskalen – wie Kapitel 11 zeigen wird – einen jeweils ähnlichen Entwicklungsverlauf nehmen¹⁴² und zudem hoch mit der jeweiligen Gesamtskala korrelieren (siehe Tabelle C-1 im Anhang).

10.2 Soziales Kapital innerhalb der Familie

Coleman unterscheidet soziales Kapital, das aus den Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern entsteht und soziales Kapital, das sich auf Beziehungen der Kinder und Jugendlichen außerhalb der Familie bezieht. Auf die Hintergründe dieser Trennung zwischen sozialem Kapital innerhalb der Familie und sozialem Kapital außerhalb der Familie bin ich in Kapitel 6.3 unter dem Stichwort der Beziehungsfelder näher eingegangen (siehe Abbildung 6.1). Zunächst die Instrumente zum sozialen Kapital innerhalb der Familie.

Familienstruktur

Familienstrukturen unterscheiden sich in bezug auf das in ihnen enthaltene Sozialkapital danach, in welchem Umfang sie sinnhafte Kontakte zwischen den Kindern und den Erwachsenen in der Familie ermöglichen – das heißt in Colemans Worten, sie unterscheiden sich in der relativen Quantität von sozialem Kapital. In operationaler Hinsicht lassen sich zwei Aspekte relativer Quantitäten differenzieren (siehe Kapitel 5.3; Abbildungen 5.2a und 5.2b): zum einen der Aspekt der Vollständigkeit der Familienstruktur, zum zweiten der Aspekt der (strukturell bedingten) ‚Verdünnung‘ elterlicher Ressourcen.

Vollständigkeit der Familie. Die Vollständigkeit der Familie indizieren wir anhand der (dauerhaften) Abwesenheit mindestens eines leiblichen Elternteiles des Kindes. Dabei handelt es sich (nahezu) ausnahmslos um den leiblichen Vater. Daraus resultiert eine Dummy-Variable mit zwei Ausprägungen: ‚0‘ = unvollständige Familie und ‚1‘ = vollständige Familie.

Die von Coleman (1988) übernommene Bezugnahme auf die leibliche Abstammung als strukturelles Vollständigkeitskriterium der Familie impliziert, Familien, in denen die Kinder mit einem Stief- oder Adoptivvater bzw. einem neuen Lebenspartner ihrer Mutter zusammenleben, trotz des Vatersubstituts als ‚unvollständige‘ Familien – und damit im Sinne des Sozialkapital-Ansatzes als strukturell defizitär – aufzufassen. Für ein solches Vorgehen sprechen Studien aus dem Bereich der Familien- und Sozialisationsforschung, die die besondere Problematik der Eltern-Kind-Beziehungen in Stief- und Adoptivfamilien hervorheben (Walper 1995; Astone & McLanahan 1991). Teachman, Carver und Paasch (1995, S.2f.) resümieren: „Despite the fact that there are two parents available, remarriage does not appear to resolve any structural deficiencies limiting the creation of social capital that may have been produced by marital dissolution [...] stepparent families are more like single-parent families.“

Eine getrennte Auswertung der Familien mit Vatersubstituten ist wegen ihrer geringen Anzahl (N=18) nicht sinnvoll.

¹⁴¹ Ich verwende die Begriffe ‚Dimension‘ und ‚Skala‘ hier als Synonyme. In der methodischen Literatur ist der Begriff der Dimension meist für das angesprochene *inhaltliche* Konstrukt reserviert, während der Begriff der Skala sich auf den *technischen Meßvorgang* des Konstrukts bezieht.

¹⁴² Was nicht vorausgesetzt werden konnte, sondern der Überprüfung (in Kapitel 11) bedurfte!

Familien, in denen die Kinder nicht mit ihrer Mutter aber ihrem leiblichen Vater zusammenleben, kommen in der Ausgangsstichprobe 1993 nicht vor. Ebenso tritt nicht der Fall auf, daß ein Kind mit zwei Adoptiv- bzw. Pflegeeltern teilt, das heißt *weder* mit seiner (leiblichen) Mutter noch mit seinem (leiblichen) Vater. In der 2. und 3. Erhebungswelle finden sich jeweils zwei solcher Fälle. Sie sind den unvollständigen Familien zugeordnet.

Bei den vollständigen Familien handelt es sich zu 87% um miteinander in erster Ehe verheiratete Elternpaare, zu 10% um Ehepaare, von denen wenigstens ein Partner gegenwärtig in der zweiten Ehe lebt und zu 3% um andere Partnerkonstellationen (wie zum Beispiel unverheiratet zusammenlebende Paare).

Anzahl der Geschwister. Der 'Verdünnungs'-Aspekt der elterlichen Ressourcen wird über die Anzahl der Geschwister des Zielkinds gemessen (Coleman 1988).

Dabei bleibt unberücksichtigt, ob alle Geschwister noch im elterlichen Haushalt leben, oder diesen (zumindest teilweise) bereits verlassen haben. Dies aus drei Gründen. Im Kindersurvey '93 sind weder verschieden ausgeprägte Formen und Stadien der Ablösung vom Herkunftshaushalt, noch die nach einem Auszug weiter bestehenden Ressourcenströme zwischen den Eltern und den ausgezogenen Familienmitgliedern mittels geeigneter Fragen einschätzbar. Die Arbeiten von Vaskovics und Projektgruppe zeigen, daß es viele verschiedene Ablösungsstadien¹⁴³ von der Herkunftsfamilie gibt, die mit jeweils unterschiedlichen Belastungen der Eltern verbunden sind (Vaskovics et al. 1993b). Da die Zahl der (noch) im Haushalt lebenden Kinder nur in der ersten Welle 1993 erfragt wird, können daraus resultierende *Veränderungen* im Wohnstatus während des Erhebungszeitraums nicht kontrolliert werden.

Die Daten der ersten Welle 1993 zeigen, daß in Familien mit zwei Kindern das von uns befragte Zielkind zu 92% mit seinem Geschwister zusammenlebt; in Familien mit 3 Kindern lebt es zu 80% mit beiden Geschwistern im gleichen Haushalt und zu 13% nur mit einem der beiden Geschwister. Das heißt andererseits, nur in 8% der Familien mit zwei und in 7% der Familien mit drei Kindern lebt das Zielkind als einziges Kind noch im elterlichen Haushalt. Verzerrungen der Ergebnisse durch die Nichtbeachtung des Wohnstatus der Geschwisterkinder sind deshalb im vorliegenden Datensatz kaum zu erwarten.

In der Forschungsliteratur wird in Verbindung mit der Verdünnung der elterlichen Ressourcen auch das Zahlenverhältnis Eltern- bzw. Erwachsenenpersonen zu Kindern benutzt (adult-child ratio¹⁴⁴). Unter Verwendung dieses Maßes lassen sich allerdings *differentielle Effekte* der Kinderzahl in vollständigen und unvollständigen Familien methodisch nicht einwandfrei belegen, da mögliche vorgefundene Interaktionseffekte auch im unterschiedlichen Wertebereich des Eltern-Kinder-Quotienten in den beiden Familienformen begründet sein können (der Wert 2 kommt in Einelternteilfamilien nicht vor). Die Anzahl der Kinder in der Familie (Anzahl der Geschwister des Zielkinds) und der Eltern-Kind-Quotient korrelieren hoch zu $-.70$, so daß davon auszugehen ist, daß sie einen weithin überlappenden Ausschnitt familialer Struktureigenschaften abbilden.

Veränderungen der Familienstruktur. Parcel und Menaghan (1993, 1994a, b) weisen in ihren Arbeiten Effekte auf die Verhaltensentwicklung von Kindern nach, die durch zeitbezogene Veränderungen der Familienstruktur hervorgerufen werden. Analog zum Vorgehen bei Parcel

¹⁴³ Vaskovics, Buba, Früchtel & Pickel (1993b) unterscheiden etwa zwischen sogenannten „Fly-out-Familien“, in denen die Kinder lediglich partiell die Familie verlassen (S.11), oder „Hotel-Familien“, in denen die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen trotz eigener Wohnung eine Wohnmöglichkeit bei den Eltern haben (S.16).

¹⁴⁴ Je nach Datengrundlage bezieht sich dieser Terminus auf die Anwesenheit eines oder beider *Elternteile* (Coleman 1988, S.112) oder auf die Anzahl der im Familienhaushalt lebenden Erwachsenen – was Großeltern und andere Erwachsene mit einschließt (Garrett, Ng'andu & Ferron 1994; Menaghan & Parcel 1991).

und Menaghan (1993) wird zur Erfassung von Veränderungen in der strukturellen Vollständigkeit der Familie eine Dummy-Variable gebildet. Sie erhält die Ausprägung '0', wenn die Kinder zu jedem Erhebungszeitpunkt mit ihrem leiblichen Vater zusammenleben. Verläßt der Vater die Familie zu irgendeinem Zeitpunkt, wird dies mit '1' kodiert¹⁴⁵.

In 89% aller Familien bleibt der Status 'vollständig' bzw. 'unvollständig' über die 3 Wellen des Kindersurveys '93 konstant. 21 Väter (8% der Väter) verlassen ihre Familien zwischen 1993 und 1995. Andere Veränderungen der Familienstruktur – wie zum Beispiel, daß ein ehemals von seiner Familie getrennt lebender Vater zu dieser zurückkehrt, oder daß eine Mutter die Familie verläßt – kommen im Beobachtungszeitraum nur vereinzelt vor. Sie werden in den Auswertungen nicht berücksichtigt.

Da im Zeitraum zwischen 1993 und 1995 in nur 8 Familien weitere Kinder zur Welt kamen, ist es nicht sinnvoll für die Anzahl der Geschwister eine Veränderungsvariable zu berechnen.

Tabelle A-1 (im Anhang) zeigt, daß der Anteil an vollständigen Familien über die 3 Erhebungswellen etwas abnimmt. Lebten 1993 noch in 84% der befragten Familien beide leiblichen Elternteile, trifft dies 1995 nur noch auf 77% der Familien zu¹⁴⁶. Diese Tendenz gilt für west- und ostdeutsche Familien gleichermaßen.

West- und ostdeutsche Familien unterscheiden sich allerdings in der Kinderzahl. In beiden Landesteilen herrschen zwar die Familien mit 2 Kindern (= 1 Geschwister) vor, diese Familienform findet sich aber doch – mit 58% gegenüber 49% – etwas häufiger im Osten Deutschlands als im Westen. In den alten Bundesländern hingegen trifft man häufiger als in den neuen Ländern Familien mit 4 und mehr Kindern an.

Unterschiede in der Familienstruktur in Abhängigkeit vom Geschlecht des Zielkindes finden sich erwartungsgemäß keine.

Qualität der Familienbeziehungen

Neben strukturell bedingten Unterschieden von sozialem Kapital in den Familien hebt der Sozialkapital-Ansatz Unterschiede in der *Qualität* der Beziehungen innerhalb der Familie und deren Einfluß auf die kindliche Entwicklung hervor. Im Kindersurvey '93 stehen zur Messung der Qualität der Familienbeziehungen insgesamt 18 verschiedene Indikatoren zur Verfügung. 11 davon beziehen sich auf die Eltern-Kind-Beziehung, 6 Indikatoren auf das normative Erziehungsmilieu in der Familie (Erziehungsstil) – und damit mittelbar auf die Eltern-Kind-Beziehung – und 1 Indikator auf die Beziehung der Ehepartner zueinander. (Siehe Tabelle A-2 im Anhang.)

Familienklima. Ein direktes Maß für die Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kindern ist das Familienklima. Mehr als andere Indikatoren zum sozialen Kapital verkörpert das Familienklima eine Eigenschaft der Familiengruppe, die sich nicht aus den Eigenschaften des einzelnen Familienmitglieds ableiten läßt. Umso erstaunlicher ist, daß das Familienklima in

¹⁴⁵ Dieses Verfahren, das ich aufgrund der geringen Fallzahl von Strukturveränderungen in den Familien (s.u.) wählte, ist prinzipiell nicht unproblematisch, da es unterschlägt, *wann* der Vater die Familie verlassen hat – zwischen 1993 und 1994 oder zwischen 1994 und 1995. Geht man allerdings davon aus, daß die Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung nicht allein durch die Trennung an sich, sondern ebenso durch Konflikte, die in der Familie bestanden, *bevor* der Vater die Familie verlassen hat (Herlth 1993) und durch die erschwerten Lebensumstände *nach* der Trennung, ist dieses Vorgehen in Anbetracht des relativ kurzen Zeitfensters unserer Untersuchung von 2 Jahren tolerierbar.

¹⁴⁶ Die Differenz von 7 Prozentpunkten stimmt nur aufgrund von Rundungsfehlern nicht genau mit jenen 8% überein, in denen der Vater während des Zweijahreszeitraumes die Familie verlassen hat.

kaum einer der von mir in Kapitel 7 beschriebenen Untersuchungen zur Messung von sozialem Kapital herangezogen wird.

Im Kindersurvey '93 wird das Familienklima anhand von 5 – von Engfer, Schneewind und Hinderer (1978) übernommenen – Fragen erhoben, die von den Kindern mit 1=stimmt überhaupt nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=stimmt eher oder 4=stimmt genau zu beantworten waren (vgl. Hasenberg et al. 1994a, S.139f.). Die 5 Fragen erfassen – in gekürzter Fassung – die Dimensionen Kohäsion und Harmonie.

„Ich lese Dir nun Aussagen darüber vor, wie eine Familie sein kann. Sage mir bitte anhand dieser Liste für jede dieser Aussagen, wie sehr sie auf Dich zutrifft.“

⇒ [1] „In unserer Familie kommt es oft zu Reibereien.“ [*Zur Indexbildung invertiert*¹⁴⁷]

⇒ [2] „In unserer Familie geht es harmonisch und friedlich zu.“

⇒ [3] „In schwierigen Situationen unterstützen wir uns gegenseitig.“

⇒ [4] „In unserer Familie geht jeder seinen eigenen Weg.“ [*Zur Indexbildung invertiert*]

⇒ [5] „In unserer Familie können wir über alles sprechen.“

Die Reliabilität der Skala ist in allen 3 Wellen – 1993: 0,72 (Cronbachs Alpha Standardisiert), 1994: 0,75 und 1995: 0,76 – zufriedenstellend.

Der Index zum Familienklima ist aus der Summe (Item 1 und 4 umgepolt) der auf die einzelnen Fragen gegebenen Antworten, geteilt durch die Anzahl der beantworteten Fragen, gebildet¹⁴⁸. So lassen sich die Indexwerte im Sinne der für die jeweiligen Einzelfragen vorgegebenen Antwortstufen interpretieren. Hohe Index-Werte bedeuten ein harmonisches Familienklima.

Empathie der Eltern. Die Ergebnisse von Zinnecker und Georg (1996b) belegen die wichtige Rolle der elterlichen Empathie bei der Herausbildung positiver Schul- und Lerneinstellungen. Mittels 4 Einzelfragen (mit den Antwortmöglichkeiten mit 1=trifft überhaupt nicht zu, 2=trifft weniger zu, 3=trifft zu und 4=trifft sehr zu), die aus dem ES-Testsystem nach Schneewind, Beckmann und Hecht-Jackel (1985) hervorgehen (s. Hasenberg et al. 1994a, S.146f.), wird die elterliche Einfühlsamkeit getrennt für die Mutter und den Vater aus der Sicht des Kindes erhoben.

„Sage mir bitte, wie sehr die Aussagen auf Dich zutreffen.“

⇒ [1] „Meine Eltern merken mir sofort an, wenn ich vor etwas Angst habe.“

⇒ [2] „Meine Eltern brauchen mich nur anzuschauen, und schon wissen sie, daß etwas nicht stimmt.“

⇒ [3] „Meine Eltern spüren gar nicht, wenn es mir mal nicht gut geht.“ [*Zur Indexbildung invertiert*]

⇒ [4] „Meine Eltern merken mir nicht an, wenn ich mal traurig bin oder Ärger habe.“ [*Zur Indexbildung invertiert*]

Die in allen 3 Erhebungswellen hohen Korrelationen der Einschätzungen der Kinder in bezug auf ihre Mutter und in bezug auf ihren Vater – 1993: 0,77; 1994: 0,79; 1995: 0,82 – legen es im Falle der Empathie nahe, beide Angaben zu einem kombinierten Index zu verrechnen (siehe die methodische Einleitung am Anfang dieses Kapitels).

Cronbachs Alpha liegt für den kombinierten Index in allen drei Wellen über 0,80, was für eine hohe Reliabilität spricht.

¹⁴⁷ Dies bedeutet, daß die den (ursprünglichen) Antwortvorgaben zugeordneten Zahlenwerte gegensinnig ausgetauscht werden: aus '1=stimmt überhaupt nicht' wird '1=stimmt genau', aus '2=stimmt eher nicht' wird '2=stimmt eher' usw.

¹⁴⁸ Das heißt, für Befragte, die nicht auf alle 5 Fragen geantwortet haben, wird das Familienklima anhand der verwertbaren Antworten berechnet. Dieses Vorgehen gilt ebenso für die Bildung aller weiteren Summenindizes.

Der Index der *elterlichen* Empathie wird gebildet aus der Summe der Angaben des Kindes zu beiden Elternteilen bzw. in den unvollständigen Familien aus der Summe der Angaben zum verbliebenen Elternteil (das heißt zur Mutter), geteilt durch die Anzahl der beantworteten Fragen. Der Wertebereich für den Index der elterlichen Empathie ist damit in vollständigen Familien (Angaben von Mutter und Vater) und in unvollständigen Familien, in denen nur Angaben zur Mutter vorliegen, gleich. Er reicht von 1 (wenig empathische Eltern) bis maximal 4 (sehr empathische Eltern). Durch die Berücksichtigung eines Interaktionsterms zwischen Familienstruktur und Empathie der Eltern, läßt sich überprüfen, ob ein bestimmter Wert auf der Empathieskala gemessen in einer unvollständigen Familie in bezug auf die kindliche Entwicklung dabei gleichbedeutend ist mit dem identischen Wert gemessen für beide Eltern in vollständigen Familien.

Eltern als Vorbild. Hagan, MacMillan und Wheaton (1996) operationalisieren die Qualität der Beziehung zwischen Kindern und ihren Eltern u.a. mit der Frage, ob die Kinder so sein möchten wie Vater oder Mutter (HMW6). Näherungsweise läßt sich dieser Indikator auch im Rahmen des Kindersurveys '93 nachbilden; die Kinder werden danach gefragt, ob sie ein Vorbild haben und wenn ja, welches (offene Frage mit maximal drei Antwortvorgaben). Aus diesen Angaben wird eine dichotome Variable gebildet, die den Wert 1 erhält, wenn ein oder beide Elternteile als Vorbild genannt werden, 0 wenn nicht (das heißt, wenn andere Vorbilder als die Eltern angegeben werden oder gar kein Vorbild).

Während etwa die Hälfte der 10- bis 13jährigen in der 1. Befragungswelle 1993 angibt, kein Vorbild zu haben, benennt etwa ein Drittel der Kinder, die ein Vorbild haben, einen oder beide Elternteile als Vorbild – das sind 13% aller Kinder.

Wie bei anderen Indikatoren läßt sich auch bei der Frage nach den Vorbildern zwischen der Beziehung des Kindes zu seiner Mutter und der zu seinem Vater unterscheiden. Da die absolute Zahl der Kinder, die ihre Eltern als Vorbild nennen – vor allem in der 1. Erhebungswelle (n=39) – jedoch relativ gering ist, ist in diesem Falle eine solche Trennung nicht sinnvoll.

Subjektive Bedeutsamkeit von Vater und Mutter. Ein weiterer Indikator für die Enge der Eltern-Kind-Beziehung wird mit der Frage benannt, wie wichtig Vater bzw. Mutter zur Zeit für das Leben des befragten Kindes sind. Als Antworten sind 1=unwichtig, 2=weniger wichtig, 3=etwas wichtig, 4=sehr wichtig vorgesehen – und die Kategorie ‚trifft nicht zu‘, die in diesem Zusammenhang aber keine Rolle spielt. Ein hoher Zahlenwert entspricht einer hohen Bedeutung, die das Kind seinem Vater bzw. seiner Mutter beimißt.

Die Korrelationen der Angaben zur Mutter und zum Vater sind – verglichen mit denen, die wir in bezug auf die elterliche Empathie feststellten – relativ gering (1993: 0,39, 1994: 0,48 und 1995: 0,41), so daß sie nicht gemeinsam verrechnet werden.

Von persönlichen Dingen und Erfahrungen erzählen. Ob die Kinder ihren Eltern von persönlichen Dingen und ihren Erfahrungen erzählen, ist in zweifacher Hinsicht ein wichtiger Indikator für die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung. Zum einen drückt er aus, inwieweit die Eltern darüber informiert sind, was ihr Kind auch außerhalb ihrer direkten Aufsicht tut. Vielfach ist in Untersuchungen auf die Bedeutung des Monitorings der Eltern in bezug auf die kindliche Entwicklung hingewiesen worden. Die Arbeiten um G. P. Patterson belegen, daß das elterliche Monitoring in engem Zusammenhang vor allem mit dem Problemverhalten der Kinder steht (Patterson, DeBaryshe & Ramsey 1989; Patterson & Stouthamer-Loeber 1984). Zum anderen drückt sich in der Bereitschaft der Kinder, ihren Eltern von sich zu erzählen, auch das

Vertrauen aus, das die Kinder ihren Eltern entgegenbringen. Vertrauen ist eine wichtige Form sozialen Kapitals (Coleman 1988; Neubauer 1991).

Die Fragen im Kindersurvey '93 beziehen sich auf zwei Bereiche des Kinderlebens: auf die Aktivitäten während der Freizeit und auf Dinge, die das Kind besonders beschäftigen. Der Fragetext, auf den die Kinder getrennt für ihre Beziehung zur Mutter bzw. zum Vater mit 1=immer, 2=gelegentlich, 3=selten und 4=nie antworten konnten, lautet:

„Erzählst Du Deiner/Deinem Mutter/Vater ...“

⇒ [1] „wo Du Deine Freizeit verbringst?“ [Zur Indexbildung invertiert]

⇒ [2] „was Dich besonders beschäftigt?“ [Zur Indexbildung invertiert]

Die relativ hohen Korrelationen zwischen den Angaben des Kindes zur Mutter und denen zum Vater – sie liegen bei 0,54 bzw. 0,60 – machen es notwendig, auch hier einen kombinierten Index zu verwenden, in den die Angaben zu beiden Eltern eingehen. Die Angaben der Kinder sind so (re-)kodiert, daß ein hoher Zahlenwert gleichbedeutend damit ist, daß das Kind häufig seinen (beiden) Eltern von sich erzählt.

Die Zuverlässigkeit des Instruments ist (obwohl es nur 2 Items umfaßt) zufriedenstellend (1993: 0,78, 1994: 0,79 und 1995: 0,77).

Gemeinsame (freizeitkulturelle) Aktivitäten. Die 4 Fragen, die diesem Instrument zugehören, wurden in der Shell-Jugendstudie 1992 als Indikator zur Übermittlung von kulturellem Kapital im Elternhaus eingesetzt (Jugendwerk der Deutschen Shell 1992, Bd. IV, S.116). Die 'Kulturhaltigkeit' der gemeinsamen Aktivitäten von Eltern und Kind ist dabei allerdings von geringerem Interesse. Ich verwende diesen Indikator vielmehr in Betonung der in der Frage 'miterhobenen' gemeinsam von Eltern und Kindern verbrachten Zeit (FH3; DW5). Dohle und Wessel (1997, S.5) zeigen auf, daß gemeinsame Aktivitäten in der Familie das Vertrauensverhältnis der Kinder zu den Eltern fördern und damit mittelbar eine wichtige Basis zur Bildung von sozialem Entwicklungskapital darstellen.

Die gemeinsamen Aktivitäten werden innerhalb vier (freizeitkultureller) Bereiche erfragt; wiederum differenziert in ihre Beziehung zur Mutter und zum Vater.

⇒ [1] „Wir machen gemeinsam Musik.“

⇒ [2] „Wir lesen gemeinsam.“

⇒ [3] „Ich habe Hobbies, die ich von meinen Eltern übernommen habe.“

⇒ [4] „Wir treiben gemeinsam Sport.“

Hervorzuheben ist, daß die Antwortmöglichkeiten, die den Kindern vorgegeben sind (1=trifft überhaupt nicht zu, 2=trifft weniger zu, 3=trifft zu und 4=trifft sehr zu), sich weder unmittelbar auf die *Häufigkeit* gemeinsamen Tuns noch auf dessen *zeitliche Erstreckung* beziehen. Vielmehr handelt es sich dabei um ein globales Resümee der Kinder, bestenfalls also um einen indirekten Indikator für gemeinsame Aktivitäten.

Die Angaben der Kinder zur Mutter und die zum Vater korrelieren 1993 zu 0,74, 1994 zu 0,75 und 1995 zu 0,80, so daß ein getrennter Index für Mutter und Vater in bezug auf die freizeitkulturellen Aktivitäten keinen Sinn macht¹⁴⁹. Wieder wird ein kombinierter Eltern-Index gebildet, für den die Angaben des Kindes zur Mutter und zum Vater über alle 4 Variablen

149 An dieser Stelle sei noch einmal betont, daß ein hoher Korrelationskoeffizient, wie wir ihn hier am Beispiel der gemeinsamen freizeitkulturellen Aktivitäten der Kinder mit ihren Eltern sehen, nicht bedeutet, daß die Kinder ihre Mütter und Väter nicht unterschiedlich wahrnehmen würden. Mädchen unternehmen Aktivitäten häufiger gemeinsam mit ihrer Mutter als mit dem Vater, Jungen dagegen bevorzugen ihre Väter. Der Korrelationskoeffizient besagt nur, daß wenn zum Beispiel eine Junge häufiger als andere Jungen gemeinsam mit seinem Vater etwas unternimmt, dann unternimmt er mit hoher Wahrscheinlichkeit auch häufiger als andere Jungen etwas mit seiner Mutter.

aufsummiert und durch die Anzahl der beantworteten Fragen geteilt werden. Ein hoher Zahlenwert auf diesem Index ist gleichbedeutend mit einem hohen Maß an 'gemeinsamen Aktivitäten' des Kindes mit seinen Eltern.

Cronbachs Alpha beträgt 1993: 0,80, 1994: 0,83 und 1995: 0,89 und weist damit den kombinierten Elternindex als ein hoch reliables Instrument aus.

Gemeinsam verbrachte Zeit im letzten Jahr (Elternperspektive). Explizit auf die Häufigkeit gemeinsam verbrachter Zeit bezieht sich die folgende Frage:

„Inwieweit haben Sie und das Zielkind Alltag und Freizeit gemeinsam verbracht?“

Die Mütter und Väter, die aufgefordert werden, dabei daran zu denken, wie es in den letzten 12 Monaten überwiegend war, antworten auf fünf Bereiche:

⇒ [1] „Gemeinsame Mahlzeiten“

⇒ [2] „Gemeinsame Gespräche“

⇒ [3] „Gemeinsames Zusammensitzen (z.B. Musik hören, spielen etc.)“

⇒ [4] „Gemeinsame Ausflüge, Kurzurlaube, Fahrten“

⇒ [5] „Gemeinsam Hobbys betreiben“

Die Einschätzung der gemeinsamen Zeit liegt nicht aus der Sicht der Kinder vor, sondern ausschließlich von Vätern und Müttern. Zudem wird diese Frage den Eltern nur in der 3. Erhebungswelle 1995 gestellt. 6 Häufigkeitsangaben sind dabei vorgegeben: 1=(fast) nie, 2=nur zu besonderen Anlässen, 3=ca. 1-3mal im Vierteljahr, 4=ca. 1-3mal im Monat, 5=ca. 1-2mal pro Woche und 6=täglich bzw. fast täglich. Über die 5 Bereiche werden die einzelnen Angaben zusammengezählt und durch die Zahl der beantworteten Fragen geteilt. Der resultierende Index – in dem aufgrund der relativ hohen Korrelation der Väter- und Mütterantworten von 0,56 die Angaben beider Eltern zusammengefaßt werden – bewegt sich somit zwischen 1 (kaum gemeinsam verbrachte Zeit) und maximal 6 (Eltern und Kinder verbringen sehr viel Zeit miteinander).

92% der Mütter und 79% der Väter nehmen (fast) täglich die Mahlzeiten gemeinsam mit ihren Kindern ein. Angaben darüber, daß dies weniger als 1-2mal die Woche geschieht kommen praktisch nicht vor. Gefolgt wird die 'Hitliste' gemeinsam verbrachter Zeit von den Gesprächen zwischen Eltern und Kindern. 81% der Mütter und 74% der Väter sagen, daß sie dies (fast) täglich mit ihren Kindern tun. Nimmt man die Angaben der Ausprägung 1-2mal die Woche hinzu, erhöht sich der Prozentsatz bei den Müttern auf 98%, bei den Vätern auf 94%.

Seltener kommt es vor, daß die Eltern mit ihren Kindern gemeinsam zusammensitzen. Ein Viertel der Mütter und ein Drittel der Väter gibt zu Protokoll, daß sie höchstens 1-3mal je Monat die Zeit gemeinsam mit ihrem Kind beim Musik hören oder spielen verbringen. Gemeinsame Ausflüge werden von knapp zwei Dritteln der befragten Mütter und Väter 1-3mal im Vierteljahr oder 1-3mal im Monat unternommen. Nur etwa ein Zehntel unternimmt wöchentlich Ausflüge mit den Kindern.

Das 'Schlußlicht' bilden die gemeinsamen Hobbys. Einem Zehntel der Mütter und Väter, die angeben, zumindest 1mal in der Woche die Zeit mit dem Kind bei einem gemeinsamen Hobby zu verbringen, stehen auf der anderen Seite etwa vier Zehntel gegenüber (45% der Mütter, 40% der Väter), die dies (fast) nie tun.

Die Reliabilität des aus den Angaben beider Eltern kombinierten Instruments beträgt 0,76 und ist damit als zufriedenstellend einzustufen.

Diskussionshäufigkeit (-heftigkeit). Die Diskussionshäufigkeit und -heftigkeit dient uns im Kindersurvey '93 als Indikator für die Konflikthaftigkeit der Eltern-Kind-Beziehungen. In Kapitel 6.4 haben wir uns mit der Frage beschäftigt, inwieweit Konflikt und Streit in der Familie als eine Form von sozialem Entwicklungskapital aufzufassen ist. Neben der Auffassung,

daß die Häufigkeit von Konflikten ein Anzeichen dysfunktionaler Familienbeziehungen ist – die wir in Anlehnung an die Ergebnisse von Fend (siehe Fend 1998) anhand der Anzahl zuhause diskutierter Konfliktthemen operationalisieren – haben wir dort die Position kennengelernt, daß es weniger darauf ankommt, ob und wie häufig zuhause gestritten wird, als darauf, in welcher Art und Weise dies geschieht (Collins & Laursen 1992). Auch diese Sicht läßt sich im Kindersurvey '93 umsetzen, indem die Kinder gefragt werden, mit welcher Intensität bzw. Heftigkeit zuhause über bestimmte Themen diskutiert wird.

Hier „eine Reihe von Themen, über die manchmal zu Hause gesprochen wird. Hast Du diese Themen mit Deiner Mutter [Deinem Vater] diskutiert, und wenn ja, wie heftig?“

⇒ [1] „Wie ich meine Freizeit verbringe.“

⇒ [2] „Wann ich zu Bett gehe, wenn ich am nächsten Tag Schule habe.“

⇒ [3] „Wann und wie ich mein Zimmer aufräume.“

⇒ [4] „Mit welchen Freunden ich zusammen bin.“

Die Beantwortung der Frage ist zweigeteilt. Zunächst ist in einer Filterfrage zu beantworten, ob es über das entsprechende Thema überhaupt zu Diskussionen zwischen den Eltern und den Kindern kommt („Gab es eine Diskussion?“: 1=ja, 2=nein). Für den Fall, daß diese Frage bejaht wird, soll im folgenden die Heftigkeit der Diskussion eingeschätzt werden. Hierzu sind vier Antwortstufen vorgegeben: 1=sehr ruhig, 2=eher ruhig, 3= eher heftig und 4 sehr heftig.

Entsprechend der Zweiteilung der Frage werden zwei Indizes gebildet. Zum einen die *Häufigkeit* familialer Diskussionen. In diesem Index werden die Angaben, ob es überhaupt zur Diskussion kommt („ja“), über die vier Bereiche zusammengezählt. Der Häufigkeitsindex reicht von 0 (keines der angegebenen Themen wird zu Hause diskutiert) bis maximal 4 (jedes der Themen ist Gegenstand von Diskussionen). Aufgrund der relativ hohen Korrelationen der Angaben der Kinder zu ihren Müttern und ihren Vätern (1993: 0,56, 1994: 0,61 und 1995: 0,62), wird ein kombinierter Elternindex gebildet, in dem die Angaben der Kinder zu beiden Elternteilen gemeinsam verrechnet werden.

Am häufigsten entzünden sich Diskussionen an der Frage, wann und wie das Kinderzimmer aufgeräumt wird und wann das Kind abends ins Bett gehen muß. 81% bzw. 76% der Kinder geben 1993 an, daß es in diesen Situationen zu Diskussionen mit ihrer Mutter kommt. Etwas seltener kommt es zum Streit darüber, wie das Kind seine Freizeit verbringt (66%). Am einigsten sind sich die Mütter und Kinder in bezug auf die Freunde des Kindes. Nur 49% der Kinder geben an, daß es hierüber zu Diskussionen mit ihren Müttern kommt. Die Angaben, die die Kinder zu ihren Vätern machen, legen nahe, daß es mit den Vätern seltener zu Diskussionen kommt als mit den Müttern.

Der zweite Index bezieht sich auf die *Heftigkeit* der Diskussionen. Er wird aus der Summe der über alle vier Fragen vom Kind gegebenen Angaben zu seiner Mutter und zu seinem Vater, geteilt durch die Anzahl der beantworteten Fragen, gebildet. (Es handelt sich auch hier um einen kombinierten Index: die Korrelationen zwischen den Angaben des Kindes zur Mutter und zum Vater betragen 1993: 0,65, 1994: 0,60 und 1995: 0,59). Diese Indexbildung ermöglicht uns, verschiedene Kommunikationsstile in den Familien zu unterscheiden. Das heißt, Familien, die zwar nur über *ein* Thema diskutieren, über dieses aber heftig, lassen sich von jenen Familien unterscheiden, in denen *viele* Themen eher ruhig besprochen werden.

Die Reliabilität der von den Kindern zu beiden Eltern gemachten Angaben ist in allen drei Erhebungswellen zufriedenstellend bis hoch (1993: 0,81, 1994: 0,85, 1995: 0,74).

Schulorientierung der Eltern (Schulmonitoring). Coleman sieht in der Schulorientierung der Eltern wie auch in den Bildungsaspirationen (s.u.) einen Indikator für das Interesse und die Aufmerksamkeit, die Eltern ihren Kindern entgegenbringen (siehe Kapitel 6.4). Die Fragen zu

den Schulorientierungen der Eltern stammen aus der Shell-Jugendstudie 1992¹⁵⁰ (Jugendwerk der Deutschen Shell 1992, Bd. IV, S.115) und werden aus der Sicht der Kinder erhoben:

⇒ [1] „Meine Eltern fragen mich regelmäßig, wie es in der Schule gewesen ist.“

⇒ [2] „Meine Eltern achten auf die Schulnoten, die ich nach Hause bringe.“

⇒ [3] „Meine Eltern nehmen die Schulzeugnisse sehr ernst.“

Als Antwortmöglichkeiten stehen den Kindern zur Verfügung: 1=trifft überhaupt nicht zu, 2=trifft weniger zu, 3=trifft zu und 4=trifft sehr zu.

Die Angaben der Kinder zeigen sehr hohe Korrelationen zwischen den Angaben zur Mutter und jenen zum Vater (1993: .70, 1994: .75 und 1995: .82), so daß es wiederum nicht sinnvoll ist, für Mütter und Väter getrennte Maße zu bilden. Der aus den drei Items gebildete Index umfaßt die an der Zahl der beantworteten Fragen gewichtete Summe der Angaben der Kinder zur Mutter und zum Vater. Er bewegt sich damit zwischen 1 (wenig schulorientiert) und 4 (hoch schulorientiert).

Cronbachs Alpha beträgt für den kombinierten Elternindex 1993: 0,80, 1994: 0,86 und 1995: 0,89. Der Index ist damit als hoch reliabel einzustufen.

Bildungsaspirationen der Eltern (Elternperspektive). Während Coleman – und die meisten Autoren, die Colemans Ansatz verwenden – sich hinsichtlich der elterlichen Bildungsaspirationen auf den schulischen Ausbildungsabschluß beziehen, ist im Kindersurvey '93 nur eine Annäherung an diesen Indikator möglich. Die Eltern werden – (nur) in der 1. und 2. Erhebungswelle – gefragt, welchen beruflichen Abschluß sie sich für ihr Kind wünschen (vgl. Marjoribanks 1993, S.531). Vorgegeben sind auf die Frage

„Welchen beruflichen Ausbildungsabschluß stellen Sie sich für Ihr Kind vor, wenn es nach Ihren Wünschen ginge?“

folgende Kategorien:

⇒ [1] „keinen besonderen beruflichen Abschluß“

⇒ [2] „Berufsschulabschluß mit gewerblicher oder landwirtschaftlicher Lehre“

⇒ [3] „Berufsschulabschluß mit kaufmännischer oder sonstiger Lehre“

⇒ [4] „Berufsfachschulabschluß“

⇒ [5] „berufliches Praktikum“

⇒ [6] „Meister-/Techniker oder gleichwertiger Fachschulabschluß“

⇒ [7] „Fachhochschulabschluß (auch Ingenieurabschluß)“

⇒ [8] „Hochschulabschluß“

Unter der Annahme, daß vor allem ein beruflicher Abschluß auf einer Fachhochschule bzw. einer Hochschule für einen hohen normativen Stellenwert von Qualifikation und Bildung bei den Eltern spricht, werden auf der einen Seite die Kategorien 2 bis 6 (berufspraktische Abschlüsse: Lehre, Meister/Techniker), auf der anderen die Kategorien 7 und 8 (akademische Abschlüsse: Fachhochschul- und Hochschulabschluß) zusammengefaßt. Eltern, die angeben, sich keinen besonderen Berufsabschluß für ihr Kind zu wünschen, werden nicht berücksichtigt. Ihre Zahl liegt bei weniger als n=8. Da die Übereinstimmung zwischen den Mütter- und den Väterangaben sehr hoch sind (s.u.) werden die Aspirationen der Eltern zusammengefaßt, indem jeweils der höchstgenannte verwendet wird.

¹⁵⁰ Dieses Instrument beinhaltet ursprünglich noch als vierte Frage, ob die Eltern den Kindern/Jugendlichen regelmäßig bei den Hausaufgaben helfen. Forschungsergebnisse, die ich an anderer Stelle zitiere, legen nahe, daß sich hinter der Hausaufgabenhilfe der Eltern aber eher ein Indikator für Schulprobleme der Kinder verbirgt, als darin ein verlässlicher Indikator für soziales Kapital zu sehen ist (Furstenberg & Hughes 1995) – weshalb ich auf die Verwendung dieser Frage verzichte.

Es zeigt sich, daß etwas weniger als die Hälfte der Väter und Mütter sich einen Fachhochschul- bzw. Hochschulabschluß für ihr Kind wünscht. Dabei macht es keinen Unterschied, ob sie diesen Wunsch in bezug auf den Sohn oder die Tochter äußern, oder ob sie im Westen oder Osten Deutschlands leben. Liegt das Augenmerk auf den von den Kinder gegenwärtig besuchten Schulzweig zeigt sich ein anderes Ergebnis. Während sich Eltern von Kindern, die 1993 die Hauptschule besuchen, zu etwa 80% für diese Kinder den Abschluß einer Lehre oder eines Meisterlehrgangs wünschen, sind es auf Seiten der Eltern von Gymnasiasten etwa 80%, die sich für ihre Kinder einen akademischen Abschluß vorstellen. Ein Drittel der Eltern von Realschülern wünschen sich für ihre Kinder noch den Abschluß einer Hochschule bzw. mindestens den einer Fachhochschule.

In der 1. Welle sind sich 83% (1994: 84%) der Mütter und Väter darin einig, welchen Ausbildungsabschluß sie sich für ihre Kinder wünschen. In 17% (1994: 16%) der Familien unterscheiden sich die Wünsche der Mütter von denen der Väter.

Normen in der Familie und Partnerbeziehung der Eltern

Neben der Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen hebt Coleman die Bedeutung von Normen hervor, die in sozialen Netzwerken existieren und die die Entwicklung der Kinder fördern (siehe Kapitel 5.2 und 6.4). Im Kindersurvey '93 läßt sich – entsprechend meiner Ausführungen im erweiterten Systematisierungsversuch – das elterliche Erziehungsverhalten als ein Indikator für das normative Milieu in der Familie verwenden. Drei verschiedene Maße stehen hierzu im Kindersurvey '93 zur Verfügung: das Ausmaß, in dem die Eltern ihre Kinder zur Selbständigkeit erziehen, das Ausmaß der Vorhersagbarkeit elterlicher Zuwendung und schließlich die Konsistenz der elterlichen Erziehungspraxis. Während das erste Instrument aus der Sicht der Mütter und Väter erhoben wird, beziehen sich die beiden anderen Maße auf die Wahrnehmung des elterlichen Verhaltens durch die Kinder. Auf die Bedeutung der Qualität der Partnerschaft zwischen den Eltern habe ich in Kapitel 6.4 hingewiesen (vgl. Fend 1998; Herlth 1993). (Grunddaten zu den Indikatoren aus diesem Abschnitt siehe im Anhang Tabelle A-3.)

Selbständigkeitserziehung durch die Eltern (Elternperspektive). Das Instrument zur Selbständigkeitserziehung der Eltern, das als Kurzform der einschlägigen Instrumente von Schneewind, Beckmann und Hecht-Jackel (1985; EZS- und EZT-Testsystem)¹⁵¹ formuliert ist, umfaßt die vier Fragen,

⇒ [1] „Mein Kind soll möglichst seine eigenen Erfahrungen sammeln.“

⇒ [2] „Ich gebe meinem Kind möglichst viel Freiheit, um sich zu entwickeln.“

⇒ [3] „Mein Kind muß auch lernen sich anzupassen.“

⇒ [4] „Mein Kind sollte sich stets ein eigenes Urteil bilden und es vertreten, auch wenn ich anderer Meinung bin.“

Der einleitende Text zu den Fragen lautet

„Es folgen nun Aussagen und Meinungen, die sich auf die Erziehung Ihres Kindes beziehen. Dabei geht es auch um Ziele und Wünsche, wie sie Eltern für Ihre Kinder haben können. Bitte geben Sie jedesmal an, ob und in welchem Maße diese Aussagen auf Sie zutreffen.“ Väter und Mütter konnten mit 1=trifft ganz und gar nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu und 4=trifft voll und ganz zu antworten. Aus diesen Angaben wird ein Summenindex auf der Basis der gegebenen Antworten errechnet, der Werte zwischen 1 (=Selbständigkeit

¹⁵¹ Diesem Instrument sind als eine weitere Dimension ursprünglich auch die Fragen zum elterlichen Einfühlungsvermögen (Empathie) zugeordnet, die ich weiter oben beschrieben habe.

des Kindes ist kein Erziehungsziel) und 4 (=Mutter/Vater legen in ihren Erziehungszielen hohen Wert auf die Selbständigkeit des Kindes) annehmen kann.

Die Erziehungsziele der Mütter und Väter korrelieren in den drei Erhebungswellen unterschiedlich hoch miteinander: 1993: .37, 1994: .43 und 1995: .62. Während es damit für die ersten beiden Erhebungswellen möglich ist, die Angaben der Väter und die der Mütter getrennt zu betrachten, ist dies in der 3. Welle nicht sinnvoll. Die Reliabilität der Messungen in der 1. Erhebungswellen ist allerdings sowohl bei den Müttern als auch bei den Vätern als gering einzustufen (Cronbachs Alpha 0,58 bzw. 0,59), so daß es angeraten erscheint, auch in der 1. (und 2.) Erhebungswellen einen aus beiden Elternangaben kombinierten Index zu verwenden. Cronbachs Alpha für den kombinierten Elternindex beträgt 1993: 0,67, 1994: 0,78 und 1995: 0,78; die Zuverlässigkeit des Instruments ist damit als zufriedenstellend zu bewerten.

In Kapitel 6.4 habe ich darauf hingewiesen, daß Normen dort am wirkungsvollsten eingesetzt werden können, wo sie von allen Sanktionsträgern – im Falle von Erziehungsnormen sind dies die Eltern – geteilt werden. Mit der *Übereinstimmung der Eltern* soll ein Maß für die Einheitlichkeit des von den Eltern etablierten familialen Normensystems in die Analysen einbezogen werden. Hinsichtlich des elterlichen Erziehungsstils (aus der Elternperspektive) definiere ich Übereinstimmung als Absolutbetrag der Differenz zwischen den Selbsteinschätzungen der Mütter und der Väter – das heißt als kontinuierliches Merkmal.

Die Differenz wird aus der *Summe* der absoluten Differenzbeträge über alle Einzelfragen des Instruments berechnet.

Die Verwendung von Differenzbeträgen als Übereinstimmungsmaß ist prinzipiell nicht unproblematisch, läßt es doch außer Acht, daß *identische* Differenzbeträge auf unterschiedlichen Niveaus des Schulmonitorings der Mütter und Väter auftreten und damit mögliche Effekte der (Nicht-) Übereinstimmung der Eltern durch die Wirkung des Niveaus der elterlichen Schulorientierungen verdeckt werden. Das Problem ist allerdings dadurch zu lösen, daß in (Regressions-) Modellen, in denen der Differenzbetrag der elterlichen Einschätzungen als erklärende Variable miteinbezogen wird, gleichzeitig die zugrundeliegenden Schulorientierungen der Mütter und Väter und mögliche Interaktionen zwischen beiden Variablen (Interaktionsterm) berücksichtigt werden.

Nicht-Vorhersagbarkeit elterlicher Zuwendung. Das zweite Instrument zur Erziehung in der Familie – es entstammt ebenso den Testsystemen von Schneewind, Beckmann und Hecht-Jackel (1985; ES- und ET-Testsystem) – bezieht sich auf die Einschätzung (eines Teils) der elterlichen Erziehungspraxis aus der Sicht des Kindes. Es erfaßt, inwieweit das Tun des Kindes – wie den Eltern zu helfen, oder sich gut zu benehmen – bei den Eltern vorhersagbare Reaktionen emotionaler Zuwendung oder Belobigung hervorruft oder nicht. In besonderem Maße ist dieses Instrument geeignet, eine Qualität der Eltern-Kind-Beziehung zu erfassen, die als Verhaltenssicherheit bzw. –unsicherheit bezeichnet werden kann und die in engem Zusammenhang mit der von Coleman herausgestrichenen Normenkonsistenz in der Erziehung steht.

Während wir aber im Rahmen der elterlichen Selbständigkeitserziehung mit Blick auf die Übereinstimmung zwischen den Müttern und den Vätern eine *synchrone* Sichtweise eingenommen haben, lassen sich hier das elterliche Verhalten und die dahinterliegenden Erziehungsnormen in einer *diachronen* Perspektive erfassen.

Die Eingangsfrage für die Kinder lautet:

„Bei den nun folgenden Aussagen möchte ich gern von Dir wissen, wie sich Deine Eltern Dir gegenüber verhalten, was sie von Dir erwarten und möchten.“ Dabei sollen die Kinder ihre Beziehung zur Mutter und jene zum Vater getrennt einschätzen.

⇒ [1] „Manchmal freuen sich meine Eltern, wenn ich ihnen helfe, manchmal haben sie aber auch etwas dagegen, ohne daß ich weiß warum.“

⇒ [2] „Mal loben mich meine Eltern, wenn ich mich gut benehme, mal beachten sie es gar nicht.“

⇒ [3] „Einmal freuen sich meine Eltern, wenn ich lieb zu ihnen bin, ein anderes Mal können sie es nicht leiden.“

Wählen können die Kinder zwischen den Antwortvorgaben 1=trifft überhaupt nicht zu, 2=trifft weniger zu, 3=trifft zu und 4=trifft sehr zu. Entsprechend der bisherigen Praxis handelt es sich auch hier um einen Summenindex, gewichtet an der Anzahl der beantworteten Fragen. Aufgrund der hohen Korrelationen zwischen den Angaben des Kindes zur Mutter und zum Vater (1993: .87, 1994: .86 und 1995: .89) werden die Werte für beide Eltern zusammengezählt. Ein hoher Indexwert repräsentiert damit eine hohe von den Kindern wahrgenommene Unsicherheit im Verhalten der Eltern, sprich: eine mangelnde diachrone Konsistenz der elterlichen Erziehungsnormen.

Die Zuverlässigkeit des Instruments beträgt (Cronbachs Alpha) 1993: 0,82, 1994: 0,78 und 1995: 0,82.

Analog zur Selbständigkeitserziehung der Eltern wird auch für die Sicherheit, die die Kinder im Verhalten ihrer Eltern wahrnehmen, eine Differenzvariable gebildet. Sie indiziert, inwieweit die Kinder das Erziehungsverhalten von Mutter und Vater unterschiedlich einschätzen. Die diachrone Perspektive wird damit mit einer synchronen Sichtweise verschachtelt.

Konsequenter Erziehungsstil. Auf die diachrone Perspektive bezieht sich auch das dritte Instrument zur Erfassung des elterlichen Erziehungsmilieus (Schneewind, Beckmann und Hecht-Jackel (1985; ES- und ET-Testsystem)): das Ausmaß konsequenter (bzw. inkonsequent-nachgiebiger) Erziehung. Dieses Instrument, das das elterliche Erziehungsverhalten ebenso aus der Sicht des Kindes erfaßt, wird allerdings nur in der 1. Erhebungswelle 1993 eingesetzt. Die vier Fragen, die getrennt für die Beziehung zur Mutter und zum Vater beantwortet werden sollen, lauten:

⇒ [1] „Wenn meine Eltern von mir etwas wollen, wozu ich keine Lust habe, muß ich es doch machen.“

⇒ [2] „Wenn mir meine Eltern etwas verbieten und ich bittle eine Weile, erlauben sie es schließlich doch.“ [Zur Indexbildung invertiert]

⇒ [3] „Wenn mir meine Eltern einmal was verbieten, bleiben sie dabei und erlauben es mir auch später nicht.“

⇒ [4] „Meine Eltern bestrafen mich für Dinge, die ich nicht tun darf und machen dabei keine Ausnahme.“

Da die Korrelationen der Angaben der Kinder zu ihren Müttern und zu ihren Vätern wiederum sehr hoch miteinander korrelieren (Pearsons r : 0,64) werden beide Werte jeweils zu einem Elternindex verrechnet, der wie alle bisherigen Summenindizes gebildet wird. Ein hoher Wert auf dem Index entspricht einer hohen vom Kind wahrgenommenen Konsistenz im elterlichen Erziehungsverhalten (Cronbachs Alpha Standardisiert beträgt für den kombinierten Elternindex: 0,73).

Wie für die beiden vorangegangenen Erziehungsstilindikatoren wird auch für die konsequente Erziehung der Eltern eine Variable gebildet, in der die Differenz der Wahrnehmungen der Kinder in bezug auf ihre Mutter und ihren Vaters zum Ausdruck kommt.

Partnerbeziehung der Eltern. Mit den Beziehungen zwischen Erwachsenen, die ihrerseits in Beziehung zum Kind stehen, hebt Coleman die Bedeutung der Geschlossenheit des peripheren Netzwerkes für die Entwicklung von Kindern hervor (siehe Kapitel 5.3 und 6.5). Ein wichtiges peripheres Netzwerk (aus der Sicht des Kindes) stellen die Beziehungen der Eltern

untereinander dar. Die Qualität der Partnerbeziehung der Mütter und Väter erfolgt mittels 6 Einzelfragen, die auf den Einleitungstext

„Nun folgen Aussagen, bei denen es um die Beziehung zu Ihrem Partner geht. Bitte entscheiden Sie, wie gut die Aussagen Ihre Beziehung beschreiben“ folgen.

Die 6 Einzelfragen

⇒ [1] „Wenn ich mit ihm/ihr zusammen bin, kann ich meine Gefühle offen zeigen“

⇒ [2] „Er/Sie mischt sich zu sehr in meine Angelegenheit ein“ [Zur Indexbildung invertiert]

⇒ [3] „Wenn ich vor irgendeiner Schwierigkeit stehe, dann ist er/sie es, der/die mir hilft“

⇒ [4] „Er/Sie meckert ständig an mir herum“ [Zur Indexbildung invertiert]

⇒ [5] „Er/Sie erwartet zuviel von mir“ [Zur Indexbildung invertiert]

⇒ [6] „Wenn ich mit ihm/ihr reden will, ist er/sie immer für mich da“

können jeweils mit 1=stimmt überhaupt nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=stimmt eher und 4=stimmt genau beantwortet werden. Da die Einschätzungen der Mütter und Väter hoch miteinander korrelieren (1993: 0,57, 1994: 0,60 und 1995: 0,63) wird auch hier ein aus beiden Elternangaben kombinierter Summenindex gebildet. Je höher dessen Wert, desto emotional wärmer und unterstützender stellt sich die Beziehung zwischen Vater und Mutter dar.

Die Reliabilität des kombinierten Elternindex ist als hoch einzustufen. Cronbachs Alpha Standardisiert beträgt 1993 wie 1994: 0,86 und 1995: 0,87.

10.3 Soziales Kapital außerhalb der Familie

Beziehungen außerhalb der Familie lassen sich, wie in Kapitel 6.4 ausgeführt, danach unterscheiden, ob sie in institutionellem Rahmen (etwa im Verein) stattfinden, oder in eher informellem Rahmen wie beispielweise innerhalb von Freundschaftsbeziehungen oder Gleichaltrigengruppen (Clique). Diese Unterscheidung läßt sich sowohl auf die Kinder als auch auf die Eltern anwenden (vgl. Kapitel 6.5).

Institutionelle Einbindung der Kinder und Eltern

Für die institutionelle Einbindung¹⁵² lassen sich im Kindersurvey '93 auf Seiten der Kinder 3 Indikatoren heranziehen: die Zugehörigkeit zu einem Verein bzw. einer Organisation, die Eingebundenheit in eine religiöse Gemeinde und der Wechsel der Schule. (Grunddaten in Tabelle A-4.)

Vereinszugehörigkeit (Eltern- und Kindperspektive). Einleitend wird den Kindern wie den Eltern (DW3) die Frage gestellt, ob sie zur Zeit einem Verein oder einer Organisation angehören. Bejahen sie dies, stehen ihnen drei offene Nennungen für den jeweiligen Verein bzw. die jeweilige Organisation frei. Während diese Frage den Kinder in allen drei Wellen gestellt wurde, entfiel sie für die Eltern in der 3. Erhebungswelle.

Etwa ein Drittel der Mütter, und etwa die Hälfte der Väter und Kinder geben in der 1. Erhebungswelle (1993) an, einem Verein oder einer Organisation anzugehören. Wobei

¹⁵² Wie in Kapitel 6.3 ausgeführt, ergeben sich in Institutionen auch Beziehungen informeller Natur – Beziehungen wie etwa Freundschaften, die ich im folgenden Abschnitt den informellen Beziehungen zuordne. Eine Trennung in institutionsgebundene und nicht-institutionsgebundene (informelle) Beziehungen halte ich jedoch für sinnvoll (zur Begründung siehe dort).

deutliche Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen ins Auge fallen; westdeutsche Mütter, Väter und Kinder geben häufiger an, in einem Verein zu sein.

Es resultieren drei Dummy-Variable mit den Ausprägungen '1' für Mitglied in einem Verein oder einer Organisation und '0' wenn dies nicht der Fall ist – jeweils für die Kinder, die Mütter und die Väter.

Die drei Variablen sind untereinander mäßig korreliert (Pearsons $r < 0,45$), so daß die Trennung in einen eigenen Index je Familienmitglied vertretbar ist. Anhand der beschriebenen offenen Fragestellung ließe sich auch die die *Anzahl* der Vereine bzw. Organisationen, in denen Kinder und Eltern Mitglied sind, kontrollieren. Diese Angaben korrelieren aber sehr hoch mit den drei gebildeten Dummyvariablen (Pearsons $r > 0,77$), so daß sich keine zusätzlichen Informationen bei Einbeziehung der Anzahl der Vereine/Organisationen erwarten lassen.

Religiöse Eingebundenheit (Kindperspektive). Wie Colemans (1988) Ergebnisse zeigen, spielt die Einbindung in eine religiöse Gemeinde eine mögliche Rolle in bezug auf die Entwicklung von Kindern – zumindest, was deren Schulerfolg angeht. Coleman führt dies zum einen auf die strukturelle Geschlossenheit bzw. Dichte der Beziehungen innerhalb der Gemeinschaft (institutioneller Aspekt) zurück, andererseits wirkt aber auch die religiöse Ideologie selbst als eine Form von sozialem Kapital (ideologischer Aspekt; siehe Kapitel 5.2 und 8). Die meisten Autoren wie auch Coleman selbst (1988) betonen in den empirischen Analysen die Bedeutung der strukturell-institutionellen Einbindung – operationalisiert beispielsweise über die Häufigkeit des Gottesdienstbesuchs (Furstenberg & Hughes 1995). Der im folgenden verwendete Index bezieht – Nauck, Kohlmann und Diefenbach (1997) folgend – auch den Aspekt der ideologischen 'Einbindung' in Religion ein, in dem er das Ausmaß religiöser Überzeugungen erfaßt (Fragen 2, 3 und 5).

Der Index baut auf fünf dichotomisierten Variablen auf, deren Bejahung jeweils mit einem Punkt gezählt wird. Die maximal mögliche Anzahl von 5 Punkten erreicht ein Kind, wenn es

- ⇒ [1] regelmäßig den Gottesdienst besucht,
 - ⇒ [2] regelmäßig betet,
 - ⇒ [3] ein hohes Interesse für religiöse Fragen zu Protokoll gibt,
 - ⇒ [4] Mitglied in einer als religiös einzustufenden Organisation ist (zum Beispiel CVJM) und
 - ⇒ [5] eines seiner Lieblingsfächer in der Schule Religion ist.
- 0 Punkte erhält ein Kind, das jede dieser Fragen mit nein beantwortet.

Schulwechsel. Anhand der in der 2. und 3. Erhebungswelle offen gestellten Frage, welche drei wichtigsten Dinge sich seit der letzten Befragung im Leben des Kindes – nach eigenen Angaben des Kindes und den Angaben der Eltern – verändert haben, läßt sich rekonstruieren, ob das Kind zwischen 1993 und 1994 bzw. zwischen 1994 und 1995 die Schule wechselte. Aus diesen Angaben resultieren zwei Variablen. Zum einen zwei dummy-kodierte Variablen, die den Schulwechsel zwischen 1993 und 1994 bzw. zwischen 1994 und 1995 indizieren. Sie haben die Ausprägungen '1', wenn in dem jeweiligen Zeitraum (von wenigstens einem Familienmitglied) ein Schulwechsel des Kindes zu Protokoll gegeben wird und '0', wenn nicht.

Allerdings handelt es sich bei dem hier verwendeten Indikator nur um eine Annäherung an den in der Literatur beschriebenen Indikator. Während bei Coleman (1988) und anderen Autoren ein Schulwechsel mit einem Wohnortwechsel gleichgesetzt wird, kommen die in unserer Untersuchung vergleichsweise häufig auftretenden Schulwechsel hauptsächlich durch den Wechsel auf weiterführende Schulen zustande. Ein solcher Schulwechsel impliziert in aller Regel keinen Wohnortwechsel der Familie. Jedoch ist davon auszugehen, daß die während

der Grundschulzeit etablierten Netzwerke durch den Wechsel auf weiterführende Schulen zumindest zeitweise beeinträchtigt werden.

Einbindung der Kinder in informelle Gleichaltrigennetzwerke

Mit Ausnahme der Studie von Dohle und Wessel (1997) wurde in keiner der Untersuchungen zum sozialen Kapital bisher das Gleichaltrigennetzwerk der Kinder bzw. Jugendlichen als Quelle sozialen Kapitals untersucht. Die Notwendigkeit der Erweiterung des Sozialkapital-Ansatzes in diese Richtung haben wir in Kapitel 6.3 diskutiert.

Die Einbindung der Kinder in das Netzwerk der Gleichaltrigen lassen sich im Kindersurvey '93 in vier Bereichen erfassen: 1) die Einbindung in eine Clique, 2) soziale Probleme mit Gleichaltrigen (Aspekt der sozialen Ausgeschlossenheit aus der Welt der Gleichaltrigen), 3) deviante und kulturnahe Normen in der Clique und 4) Jugendzentrismus. (Grunddaten in Tabelle A-5 im Anhang.)

Zugehörigkeit zu einer Clique. Der erste Indikator, mit dem wir die Einbindung der Kinder in ein Netzwerk von Gleichaltrigen messen, gilt der Zugehörigkeit zu einer Clique. Auf die Frage: „Bist Du in einer Clique, also einer Gruppe von Gleichaltrigen, die sich immer wieder treffen und viel zusammen unternehmen? Ich meine nicht einen Verein oder Verband.“ können die Kinder mit 'nein' bzw. 'ja' antworten. Es resultiert eine Dummy-Variable mit den Ausprägungen 0=nein, gehöre keiner Clique an und 1=ja, gehöre einer Clique an.

Dieser Frage folgt, sofern sie mit 'ja' beantwortet wird, die Frage nach der *Häufigkeit, mit der sich die Clique trifft*. Auf die Frage „Wie oft triffst Du Dich mit diesen Leuten in der Woche?“ stehen vier Antwortmöglichkeiten zur Verfügung: 1=einmal, 2=zwei- bis viermal, 3=fünf- bis sechsmal (fast täglich) und 4=siebenmal (täglich).

Im Kindersurvey '93 haben wir die Kinder darüber hinaus gefragt, ob sie eine/n wirkliche/n Freund/in haben. Dies ist ein Indikator für die Einbindung der Kinder in dyadische Freundschaftsbeziehungen, die eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für die Sozialisation der Kinder haben (siehe Kapitel 1, 4, 6.2 und 6.3). Die Auszählungen zu diesen Variablen ergeben allerdings, daß nur jeweils 10% der Jungen und 10% der Mädchen über keine wirklichen Freunde verfügen, das sind etwa jeweils 15 Kinder. Die geringe Varianz dieser Variablen läßt nicht zu, die Freundschaftsbeziehungen in die Auswertungen mit einzubeziehen.

Deviante Normen in der Clique. Analog zu den Beziehungen zwischen den Eltern und den Kindern, lassen sich auch die in den Beziehungen der Kinder zu den Gleichaltrigen herrschenden Normen als soziales Kapital verstehen und beschreiben. Coleman geht davon aus, daß die Einbindung von Kindern und Jugendlichen in die Gemeinschaft der Gleichaltrigen positive Beziehungen zu den Eltern erschwert und damit das soziale Kapital zwischen den Generationen mindert (Coleman 1988, S.111). Dies gilt vor allem dort, wo sich die Gruppe der Gleichaltrigen durch ein deviantes, das heißt Normverstöße billigendes Peergruppenklima ausweist.

Der Fragetext zur Erfassung des devianten Peergruppenklimas, auf den die Kinder mittels vier vorgegebener Kategorien – 1=sie haben viel dagegen, 2=sie haben etwas dagegen, 3=sie haben wenig dagegen und 4=sie haben gar nichts dagegen – antworten können lautet:

„Was denken die Leute aus Deiner Gruppe im allgemeinen über die folgenden Verhaltensweisen?“

⇒ [1] „Wenn man sich richtig betrinkt.“

⇒ [2] „Wenn man die Schule schwänzt.“

⇒ [3] „Wenn man sich mit anderen prügelt.“

⇒ [4] „Wenn man irgendwelche Gegenstände kaputt macht (z.B. in der Schule oder auf dem Nachhauseweg).“

⇒ [5] „Wenn man etwas gestohlen hat.“

Je höher der resultierende Summenindex, desto höher ist die Bereitschaft in der Clique, den genannten Normverstößen zuzustimmen. Bei diesem Index ist allerdings zu bedenken, daß zwischen 40% (1995) und 60% (1993) der Kinder nicht einer Clique angehören (s.o.) und deshalb Angaben zum Peergruppenklima nur von einer deutlich reduzierten Anzahl von Kindern vorliegen.

Die Reliabilität des Instruments ist zufriedenstellend (Cronbachs Alpha Standardisiert: 1993: 0,79, 1994: 0,75, 1995: 0,76).

Kulturnahe Normen in der Clique. Nicht nur in bezug auf das deviante Verhalten von Kindern und Jugendlichen ist eine sozialisierende Wirkung der Gleichaltrigengruppe zu erwarten. Auch Gruppen, in denen gesellschaftlich positiv bewertete Normen vorherrschen, beeinflussen die Heranwachsenden. Aus diesem Grund haben wir im Kindersurvey '93 – ab der 2. Erhebungswelle – danach gefragt, inwieweit in den Cliquen, in denen die Kinder und Jugendlichen Mitglied sind, kultur- bzw. familiennahe Tätigkeiten bewertet werden.

Dazu wurde das Instrument zur Erhebung des devianten Peergruppenklimas um folgende Fragen ergänzt.

„Was denken die Leute aus Deiner Gruppe im allgemeinen über die folgenden Verhaltensweisen?“

⇒ [1] „Wenn man in seiner Freizeit viele Bücher liest.“

⇒ [2] „Wenn man mit seinen Eltern viel zusammen in der Freizeit macht.“

⇒ [3] „Wenn man in der Schule gute Noten schreibt.“

Je höher der resultierende Summenindex, desto positiver werden diese Tätigkeiten in der Clique bewertet. Die Reliabilität des Instruments ist *nicht* zufriedenstellend (Cronbachs Alpha Standardisiert: 1994: 0,38, 1995: 0,52). Bei der Interpretation der Ergebnisse in Zusammenhang mit diesem Indikator ist deshalb Vorsicht geboten. Ich habe das Instrument dennoch in die Analysen miteinbezogen, da es einen interessanten Gegenpol zum Instrument in bezug auf das deviante Verhalten darstellt.

Soziale Probleme der Kinder mit Gleichaltrigen. Diese Skala ist einer von acht Syndrombereichen, die Achenbach et al. anhand der Child Behavior Checklist (CBCL) ermittelten (1991). Die einzelnen Fragen sind der deutschen Übersetzung von Remschmidt und Walter (1990) entnommen. In unserem Zusammenhang soll die Skala ein weiterer Indikator für die Stärke der Einbindung der Kinder in die Welt der Gleichaltrigen darstellen.

Der Eingangstext lautet: „Ich lese Dir im folgenden eine Reihe von Aussagen vor, die Kinder und Jugendliche beschreiben. Bitte beurteile bei jeder Aussage, ob sie jetzt oder innerhalb der letzten sechs Monate auf Dich zutrifft.“

⇒ [1] „Ich komme mit anderen in meinem Alter nicht aus.“

⇒ [2] „Ich werde gehänselt.“

⇒ [3] „Ich verhalte mich zu jung für mein Alter.“

⇒ [4] „Ich bin bei anderen (Kindern, Jugendlichen) nicht beliebt.“

⇒ [5] „Ich habe Übergewicht.“

⇒ [6] „Ich bin zu sehr abhängig von Erwachsenen.“

⇒ [7] „Ich bin körperlich unbeholfen und schwerfällig.“

⇒ [8] „Ich bin lieber mit Jüngeren als Gleichaltrigen zusammen.“

Als Antworten sind auf diese Fragen drei Alternativen vorgesehen: 1=trifft nicht zu, 2=trifft teilweise zu und 3=trifft zu. Gebildet wird daraus ein – an der Anzahl der je Kind nach valide beantworteten Fragen gewichteter – Summenindex, der hohe Werte annimmt, wenn das Kind ein hohes Maß an sozialen Problemen mit seinen Gleichaltrigen wahrnimmt, geringe Werte, wenn dies nicht der Fall ist. Der Index ist als ein Indikator für die soziale Isolation der Kinder zu bewerten; auf deren schwerwiegende Folgen für die kindliche Entwicklung habe ich hingewiesen.

Die Reliabilität des Gesamtinstruments über alle acht Fragen ist allerdings nur für die 2. Erhebungswelle (1994) als zufriedenstellend anzusehen. Cronbachs Alpha beträgt 1993: 0,65, 1994: 0,77 und 1995: 0,69. Unterhalb der Gesamtskala läßt sich eine längsschnittlich stabile Dimension identifizieren, die sich spezifisch auf die Anbindung der Kinder an die Gleichaltrigen bezieht (Items 1, 4 und 8). Die Reliabilität dieser Subskala ist allerdings als gering einzustufen (Cronbachs Alpha Standardisiert: 1993: 0,47, 1994: 0,62 und 1995: 0,46).

Jugendzentrismus. Das Verhältnis bzw. die Distanz zwischen der Welt der Erwachsenen und der der Kinder läßt sich im Kindersurvey '93 neben dem devianten Peergruppenklima noch anhand eines zweiten Bereichs beschreiben, dem Jugendzentrismus der Kinder. Dieses Instrument, das erstmals in der Shell-Jugendstudie von 1981 eingesetzt wurde (Georg 1992), erfaßt Einstellungen der Kinder, „die sich auf eine Entgegensetzung von Jugendlichen [bzw. Kindern; LS] und Erwachsenen beziehen“ und in denen sich „die peer-zentrierte Erfahrungswelt“ der Kinder niederschlägt (Georg & Hasenberg 1996, S.130). Je jugendzentrierter die Kinder, so die Hypothese in Anlehnung an Colemans Vermutung, desto distanzierter stehen sie der Welt ihrer Eltern gegenüber und desto weniger soziales Kapital wird in der Beziehung zwischen den Eltern und Kindern frei.

Das Instrument, das in der 2. und 3. Erhebungswelle eingesetzt wurde, umfaßt insgesamt 10-Einzelfragen.

Der Eingangsfrage lautet: „Unter jungen Leuten gibt es ganz unterschiedliche Meinungen über das Verhältnis von Jungen und Älteren zueinander. Wie ist Deine Auffassung dazu?“

Daraufhin folgen die Einzelfragen:

- ⇒ [1] „Eigentlich behandeln alle Polizisten Jugendliche unfair.“ [Zur Indexbildung invertiert]
- ⇒ [2] „In dieser Gesellschaft erlebst Du überall eine Feindseligkeit gegen uns Junge, die Dich total fertig macht.“ [Zur Indexbildung invertiert]
- ⇒ [3] „Unsere Gesellschaft tut eigentlich eine ganze Menge für die Jugendlichen.“
- ⇒ [4] „Jugendliche sollten sich bei der Arbeit nicht alles gefallen lassen und kräftig auf den Putz hauen, wenn's nötig ist.“ [Zur Indexbildung invertiert]
- ⇒ [5] „Eigentlich verdanke ich meinen Eltern sehr viel.“
- ⇒ [6] „Ich bemühe mich darum, meine Eltern zu verstehen, auch wenn es manchmal schwer ist.“
- ⇒ [7] „Die wenigsten Erwachsenen verstehen die Probleme von Jugendlichen wirklich.“ [Zur Indexbildung invertiert]
- ⇒ [8] „Ich halte nicht viel von der Erfahrung Erwachsener; ich verlasse mich lieber auf mich selbst.“ [Zur Indexbildung invertiert]
- ⇒ [9] „Bei Gleichaltrigen Freunden/Freundinnen lerne und erfahre ich mehr als von meinen Eltern.“ [Zur Indexbildung invertiert]
- ⇒ [10] „Eltern mischen sich dauernd in Sachen ein, die sie nichts angehen.“ [Zur Indexbildung invertiert],

die anhand der Vorgaben 1=stimmt genau, 2=stimmt eher nicht, 3=stimmt kaum und 4=stimmt nicht zur Beantwortung stehen. Zur Bildung des Summenindex werden die Ant-

wortvorgaben so invertiert, daß ein hoher Zahlenwert gleichbedeutend ist mit hohen jugendzentristischen Einstellungen.

Cronbachs Alpha beträgt für das Gesamtinstrument 1994: 0,64 und 1995: 0,65. Damit ist die Zuverlässigkeit der Skala allerdings als nur gering zufriedenstellend zu bewerten. Unterhalb des Gesamtinstruments ergeben konfirmatorische Faktorenanalysen drei Subskalen: 'Ablehnung Erwachsener' (Item 8, 9 und 10, vgl. hierzu Georg und Hasenberg 1999), 'Ablehnung der Eltern' (Item 5 und 6) und 'Gesellschaft ist unfair zu Jugendlichen' (Item 1 und 2). Auch die Zuverlässigkeit der Subskalen ist als kaum zufriedenstellend zu bewerten.

Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs Alpha Standardisiert) für die 3 (Unter-) Dimensionen

	1994	1995
Ablehnung Erwachsener	0,63	0,63
Ablehnung der Eltern	0,63	0,53
Gesellschaft ist unfair zu Jugendlichen	0,53	0,52

10.4 Kontrollvariablen

Die Grunddaten zu den Kontrollvariablen sind im Anhang in Tabelle A-6 ausgewiesen.

Geschlecht des Zielkindes. Die beiden Ausprägungen dieser Variable sind mit „0“ für Mädchen und „1“ für Jungen kodiert.

Wie in Kapitel 9 beschrieben, sind die Mädchen in der Stichprobe mit 58% gegenüber 42% Jungen etwas überrepräsentiert. Dabei zeigen sich keine Unterschiede zwischen west- bzw. ostdeutschen Familien hinsichtlich der Verteilung von Mädchen und Jungen.

Herkunftsregion aus Ost- bzw. Westdeutschland. Diese Dummy-Variable erhält den Wert „0“, wenn die Familie zum Zeitpunkt des ersten Interviews 1993 in einem der neuen Bundesländer lebte, „1“, wenn das Erstinterview in den alten Bundesländern stattfand.

Dabei wird nicht berücksichtigt, ob im Verlauf des zweijährigen Erhebungszeitraums ein Umzug der Familie von Ost- nach Westdeutschland bzw. umgekehrt stattgefunden hat.

Alter des Zielkindes. Der Quotenplan, der der Ausgangsstichprobe zugrunde liegt, gibt den Interviewern (unter anderen Merkmalen) vor, Familien auszuwählen, in denen ein Kind im Alter zwischen 10 und 13 Jahren lebt. Im Durchschnitt sind die Zielkinder in der 1. Welle (1993) 12,0, in der 2. Welle (1994) 13,2 und in der 3. Welle (1995) 14,3 Jahre alt. Die Abstände zwischen den Wellen betragen etwas mehr als 12 Monate aufgrund versetzter Feldphasen.

Die Einteilung der Kinder in verschiedene Altersklassen bezieht sich auf jeweils vollendete Lebensjahre. Wenn also im folgenden beispielsweise von 10jährigen Kindern die Rede ist, sind damit Kinder gemeint, die älter als 10 aber noch keine 11 Jahre alt sind (siehe die methodischen Anmerkungen zu Kapitel 9).

Besuchter Schulzweig. Die Kinder werden hier gebeten Angaben darüber zu machen, welche Schulart sie gegenwärtig besuchen. Die vorgegebenen Kategorien lauten „Sonderschule“,

„Hauptschule“, „Realschule“, „Gymnasium“ (entsprechende Kursniveaus für die Schüler auf Gesamtschulen) und „Sonstige“. Die Gesamtschüler werden entsprechend ihres Kursniveaus zu den Haupt- oder Realschülern bzw. zu den Gymnasiasten gerechnet (siehe hierzu auch die Anmerkungen in Kapitel 13.1!).

1993 besuchen etwa ein Drittel der 10- bis 13jährigen die Hauptschule (bzw. das entsprechende Kursniveau auf einer Gesamtschule), 19% die Realschule, ein weiteres Drittel das Gymnasium; 15% der Kinder befinden sich noch in der Grundschule. Am Ende des zweijährigen Beobachtungszeitraumes zeigt sich, daß nur noch etwa die Hälfte der Hauptschüler von 1993 weiterhin die Hauptschule besuchen, das sind 19% aller Kinder. 36% gehen mittlerweile auf die Realschule und 46% aufs Gymnasium.

Dabei sind es vor allem die Schüler aus den ostdeutschen Bundesländern, die den höchsten Schulabschluß anstreben. Manche Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von einem regelrechten Ansturm auf die Gymnasien in den neuen Bundesländern (Lang 1994, S.119). Behnen et al. (1991) interpretieren dies als den Versuch der Familien, den „ökonomischen Minderbesitz durch erhöhte Bildungsanstrengungen zu kompensieren“ (S.128) und belegen diese Einschätzung mit den Ergebnissen der Schülerstudie '90. 72% der dort befragten 13- bis 17jährige Ostdeutschen bewerteten Bildungs- und Berufsqualifikationen als eine lohnende Investition in die Zukunft – gegenüber nur 56% der westdeutschen Gleichaltrigen.

Die geringe Attraktivität der Hauptschule in den neuen Bundesländern, die dazu führt, daß nur noch wenige ostdeutsche Kinder gegenwärtig die Hauptschule besuchen – in unserer Stichprobe sind es nur etwa 7%, gegenüber etwa 24% in den alten Bundesländern – findet ihren Niederschlag auch in den Bildungsstrukturen einzelner ostdeutscher Bundesländer wieder. So sind etwa im Land Sachsen in der „Mittelschule“ Haupt- und Realschulbildungsgänge zusammengefaßt und in Brandenburg gibt es in der Sekundarstufe I nur noch Real-, Gesamtschulen und Gymnasien (vgl. Fuchs, Reuter 1995, S.395 und 397).

Schulnoten. Die Durchschnittsnote wird aus den von den Kindern selbst angegebenen Zensuren in Deutsch und Mathematik (im letzten Zeugnis) gebildet. Die Einbeziehung der Englischnote, die im Kindersurvey '93 ebenso erhoben wurde, ist nicht sinnvoll, da viele Kinder und Jugendlichen – vor allem in der 1. Erhebungswelle – dieses Fach noch nicht im Unterricht haben. Auf die Verwendung der Schulnoten als Indikator für den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen gehe ich in Kapitel 13.1 ausführlich ein.

Die Reliabilität der Durchschnittsnote (1993: 0,70; 1994: 0,68; 1995: 0,61) ist zufriedenstellend.

Humankapital der Eltern. Das Humankapital der Eltern wird anhand des Schulabschlusses der Mütter und Väter indiziert. Hierzu wurden Antwortvorgaben vorgelegt, die die Zeit berücksichtigen, in der die Eltern zur Schule gingen – dies gilt sowohl für alle möglichen allgemeinbildenden Schulabschlüsse der ehemaligen DDR als auch für die damalige Bundesrepublik. Aus Gründen der Vergleichbarkeit zwischen ost- und westdeutschen Eltern werden sie in drei Kategorien eingeteilt: „Hauptschulabschluß bzw. Abschluß der 8. Klasse oder weniger“ (s.u.), „Realschulabschluß bzw. Abschluß der 10. Klasse“ und „Abitur“.

Die Antwortvorgabe „Sonstiger Schulabschluß“ wird nur von 2 Müttern und 4 Vätern gewählt. Da nicht zu entscheiden ist, um welche Schulabschlüsse es sich hierbei handelt, werden diese Eltern aus der Analyse ausgeschlossen.

Unter das Rubrum Abitur fallen in Westdeutschland auch alle Abschlüsse, die auf Fachhochschulen erworben wurden. Dazu gehören neben der Fachhochschulreife auch die fachgebundene Hochschulreife bzw. das Fachabitur. Auch in der DDR gab es Alternativen zum Erwerb des Abiturs auf der Erweiterten Oberschule – wie etwa der Erwerb des Abiturs im Zusammenhang mit der beruflichen Ausbildung zum Facharbeiter – wenn diese Werdegänge auch zahlenmäßig wenig ins Gewicht fallen (vgl. Schulze, 1995, S.86, 102).

Nur 7 Mütter und 3 Väter geben an, keinen Schulabschluß erworben zu haben. Sie werden den Eltern mit Hauptschulabschluß zugeordnet.

Ähnlich wie bei den Kindern zeigen sich auch in der Elterngeneration deutliche Unterschiede hinsichtlich des Schulbesuchs von ost- und westdeutschen Müttern und Vätern. Während nur 10% der ostdeutschen Mütter lediglich einen Abschluß der 8. Klasse oder weniger (formal vergleichbar dem westdeutschen Hauptschulabschluß bzw. keinem Abschluß) vorweisen können, haben fast 70% die 10. Klasse abgeschlossen – was im Westen formal etwa der mittleren Reife entspricht. Die entsprechenden Quoten für die Mütter aus den alten Bundesländern betragen 52% bzw. 26%.

Der Grund für diese deutlichen Unterschiede, die sich auch bei den Vätern zeigen, ist im Schulsystem der ehemaligen DDR zu finden. Zwischen 1975 und 1989 lag aufgrund eines politisch gewollten NC's für die erweiterte Oberschule (Klasse 11 – 13) die Quote der Schulabgänger mit Hochschulreife in der DDR konstant bei etwa 13%, während sie in Westdeutschland im selben Zeitraum von 20% relativ kontinuierlich auf etwa 33% stieg (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S.213f.). Etwa 85% eines Jahrganges schlossen ihre Schulausbildung auf der Polytechnischen Oberschule mit dem Abschluß der 10. Klasse ab. Diese Schulform wurde 1959 als 10jährige Pflichtschule eingeführt und sollte auf breiter Basis eine „Grundbildung auf dem Niveau einer *weiterführenden* Schule [...] sichern.“ (S.185). Diese Funktion erfüllte sie etwa ab Mitte der 70er Jahre.

In den empirischen Analysen wird schließlich eine Dummy-Variable mit den Ausprägungen 0 = Hauptschul- und Realschulniveau und 1 = gymnasiales Niveau (Abitur). Um fehlende Angaben bei den Vätern auszugleichen, wird der jeweils höchste Bildungsabschluß eines Elternteils herangezogen.

Besuchter Schulzweig der Kinder bzw. Jugendlichen. Der von den Kindern gegenwärtig besuchte Schulzweig wird ebenfalls anhand einer Dummy-Variable verkodet: 0 = Hauptschulniveau und Realschulniveau und 1 = gymnasiales Niveau, wobei die Gesamtschüler nach dem jeweiligen Kursniveau zugeordnet werden. Auf methodische Probleme dieses Indikators, die sich aus der Anlage des Kindersurveys '93 und den unterschiedlichen gesetzlichen Schulrahmenbedingungen in den einzelnen Bundesländern ergeben, gehe ich in Kapitel 13.1 ein.

Ökonomisches Kapital. Das ökonomische Kapital der Eltern wird anhand des Nettoeinkommens bestimmt, über das die Familie durchschnittlich in einem Monat verfügt.

Auf die Eingangsfrage – „Würden Sie das monatliche Einkommen ihres Haushalts (der Eltern) nennen, und zwar den Netto-Betrag. Netto-Einkommen: Einkommen einschließlich Renten, sonstigen Einkünften, Kindergeld. Ohne Einkommen der Kinder. Kreuzen Sie bitte die für Sie zutreffende Einkommensklasse an.“ – folgen 13 Einkommenskategorien, die, beginnend mit „bis unter 1.500 DM“, in 500 DM-Schritten bis zur Kategorie „über 7.000 DM“ reichen.

Während in der 1. und 2. Erhebungswelle das Einkommen des Haushalts im Rahmen des von beiden Eltern oder eines beliebigen Elternteils auszufüllenden Allgemeinen Haushaltsbogens erhoben wird, werden in der 3. Welle 1995 beide Eltern nach der Einstufung des Haushaltseinkommens gefragt. Da die Angaben der Mütter und Väter dort sehr hoch miteinander korrelieren (.96), werden lediglich die Angaben der Mütter herangezogen, da mehr Mütter als Väter diese Frage in der 3. Welle beantwortet haben.

30% der befragten Familien müssen mit einem Haushaltsnettoeinkommen von weniger als 3.000 DM im Monat auskommen, nur etwa 10% der Familien verfügen über ein Einkommen, das 5.500 DM übersteigt. Deutliche Unterschiede zeigen sich hier bei ost- und westdeutschen Familien und nach dem Schulabschluß des Vaters: Die entsprechenden Eckwerte für ostdeutsche bzw. westdeutsche Familien betragen 47% bzw. 32% (<3.000 DM) und 3% bzw.

18% (>5.500 DM); für Familien, in denen der Vater lediglich den Hauptschulabschluß erworben hat bzw. in solchen, in denen der Vater das Abitur abgelegt hat verfügen 29% bzw. 13% (<3.000 DM) und 8% bzw. 31% (>5.000 DM). Diese Zahlen dienen lediglich der Darstellung der Untersuchungsstichprobe. Sie sind aufgrund der geringen Fallzahlen nicht als repräsentative Anhaltspunkte für die Einkommensverteilung in der Bundesrepublik zu sehen.

Berufsstatus der Eltern. In Anlehnung an Bourdieu (1992, S.212f.) verwende ich den Berufsstatus als Indikator für das Kapitalvolumen einer Elterngruppe, das heißt als Indikator für den Umfang an Human- und ökonomischem Kapital zusammen.

Das Instrument zum Berufsstatus der Eltern ist aus der Shell-Jugendstudie 1991 übernommen, ebenso wie (weitgehend) die Einteilung in fünf Kategorien. Diese umfassen im einzelnen: 0 = Hausfrau/mann, noch in Ausbildung, arbeitslos, RentnerIn; 1 = un-/angelernte(r) ArbeiterIn; 2 = FacharbeiterIn, ausführende Angestellte/Beamte, Landwirte; 3 = qualifizierte Angestellte/Beamte, pädagogische Beruf in der Vorschulerziehung, Berufsoffizier; 4 = pädagogische Berufe in Schule/Erwachsenenbildung, pädagogisch-akademische Berufe, akademische Berufe, mittlere/größere Selbständige, FreiberuflerInnen. Obwohl die äquivalente Klassifikation des Berufsstatus west- und ostdeutscher Eltern nicht unproblematisch ist, sehe ich in Anlehnung an Geyer (1992, S.224) – von dem die Klassifikation des Berufsstatus übernommen ist – von alternativen Klassifikationen ab. Um fehlende Angaben bei den Vätern auszugleichen wird der jeweils höchste Berufsstatus eines Elternteils herangezogen.

10.5 Indikatoren zum Habitus der Kinder

Die Beschreibung der unabhängigen Sozialkapital- und Kontrollvariablen abschließend, folgen in den nächsten Abschnitten die abhängigen Variablen, das heißt die Entwicklungsvariablen. Diese haben wir in zwei Entwicklungsbereiche eingeteilt (siehe Kapitel 2.1 und 2.2): in den Bereich der schulischen Kompetenzentwicklung (Schulfreude und schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) und in den Bereich problematischer Verhaltensentwicklungen (Delinquenz und Depressivität).

Schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Schulfreude (Schulhabitus)

Die Messung des Schulhabitus der Kinder beruht auf einem ursprünglich 19 Items umfassenden Instrument, das zu Teilen an der Freien Universität Berlin von Jerusalem und Schwarzer (1986; Skala „schulische Selbstwirksamkeit“) und an der Universität Zürich von Fend und Schnur (1991; Skala „Schulfreude“) entwickelt wurde.

Das Instrument zur schulischen Selbstwirksamkeit (WIRKSCHUL-K) besteht im Original aus 13 Items, das für den Kindersurvey um 3 Items gekürzt wurde (vgl. Schwarz, Rinker & Silberstein 1994, S.30).

- ⇒ [1] „Ich kann mir meistens selbst helfen, wenn ein Problem für mich auftaucht.“
- ⇒ [2] „Mir fällt meistens etwas ein, wenn ich in der Klemme bin.“
- ⇒ [3] „Wenn ich mich in der Schule anstrenge, erziele ich auch gute Leistungen.“
- ⇒ [4] „Wenn ich mich in der Schule anstrenge, läuft bei mir alles wie am Schnürchen.“
- ⇒ [5] „Anstrengung lohnt sich bei mir immer, auch wenn der Erfolg nicht sofort eintritt.“
- ⇒ [6] „Ich habe in der Schule die Erfahrung gemacht, daß hoher Einsatz auch hohe Gewinne bringt.“
- ⇒ [7] „Wenn ich genügend übe, gelingt es mir immer, eine gute Arbeit zu schreiben.“

- ⇒ [8] „Es fällt mir nicht schwer, bei unerwartet schwierigen schulischen Problemen eine Lösung zu finden.“
- ⇒ [9] „Egal was auch kommen mag, ich werde es schon in den Griff bekommen.“
- ⇒ [10] „Ich weiß genau was ich machen muß, um gute Noten zu bekommen.“

Das Instrument zur Schulfreude besteht aus 9 Items, die von Fend und Schnur (1991) übernommen wurden.

- ⇒ [11] „Ich freue mich schon auf die Zeit, in der ich von der Schule nichts mehr sehe.“ [Zur Indexbildung invertiert]
- ⇒ [12] „Ich gehe ziemlich gerne zur Schule.“
- ⇒ [13] „Ich gehöre zu den Schülern, die gern lernen.“
- ⇒ [14] „Ich lerne auch dann, wenn keine Prüfung unmittelbar bevorsteht.“
- ⇒ [15] „Ich muß mich meist überwinden, wenn ich anfangen soll zu lernen.“ [Zur Indexbildung invertiert]
- ⇒ [16] „Ich betrachte das Lernen als notwendiges Übel.“ [Zur Indexbildung invertiert]
- ⇒ [17] „Ich langweile mich zur Zeit in der Schule.“ [Zur Indexbildung invertiert]
- ⇒ [18] „Ich finde das interessant, was wir zur Zeit in der Schule durchnehmen.“
- ⇒ [19] „Ich fühle mich im Unterricht wohl.“

Zu jeder der 15 Fragen liegen den Kindern vier Antwortmöglichkeiten zur Auswahl vor: 1 = trifft gar nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft zu. Für jedes der beiden Instrumente wird ein Summenindex berechnet, geteilt durch die Anzahl der gültigen Antworten. Die Indexwerte sind somit im Rahmen der ursprünglichen Antwortvorgaben zu interpretieren.

Die Zuverlässigkeit beider Instrumente ist hoch (Cronbachs Alpha Standardisiert beträgt für die schulspezifische Selbstwirksamkeit – 1993: 0,82, 1994: 0,84 und 1995: 0,83 – und für die Skala Schulfreude 1993: 0,85, 1994: 0,86 und 1995: 0,85.)

Faktorenanalytische Auswertungen der Daten der 1. Welle des Kindersurveys '93 lassen unterhalb der Ebene der beiden Teilbereiche des Gesamtinstrumentes jeweils zwei weitere Dimensionen erkennbar werden. Die Fragen zur *Selbstwirksamkeit* teilen sich zum einen in *schulleistungsbezogene* und zum anderen in weitgehend *kontextunspezifische* Fragen zur Problemlösungskompetenz auf. Hinsichtlich der Skala zur *Schulfreude* erweisen sich die Fragen zur *Schuleinstellung* und zur *Einstellung dem Lernen gegenüber* als (statistisch) weitgehend voneinander getrennte Wahrnehmungsbereiche bei den Kindern (s. Hasenberg et al. 1994, S.159ff.)¹⁵³. Die Überprüfung der längsschnittlichen Stabilität des Instruments zum Schulhabitus (siehe Anhang) ergibt letztlich folgende Zuordnungen der Fragen zu 4 inhaltlichen Dimensionen/Subskalen: *Schulleistungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung* (Itemnummer 4, 7 und 10), *Problemlösungskompetenz* (1, 2, 8 und 9), *Lerneinstellung* (11, 14, 15 und 16) und *Aktuelle Schuleinstellung* (17, 18 und 19).

Für jede der 4 Dimensionen des Schulhabitus wird ein Summenindex berechnet. Wie im einleitenden methodischen Abschnitt erläutert, werde ich auf diese (Unter-) Dimensionen der beiden Instrumente dann zurückgreifen, wenn von spezifischen Ergebnissen zu berichten ist.

¹⁵³ In der Quellenliteratur wird die WIRKSCHUL-K-Skala als eindimensional beschrieben. Auswertungen im Rahmen der 2. Welle des Jugendsurveys 1993 (15- bis 20jährige) belegen neben den zitierten Ergebnissen für die 10- bis 13jährigen Kinder ebenso eine zweidimensionale Struktur des Konstrukts – wenn auch die extrahierten Faktoren bei den Jugendlichen inhaltlich anders ausfallen als bei den Kindern (Kruse u.a. 1994, 4. Abschnitt, ohne Seitenzahl). Auch die Fragen zur Schulfreude der Jugendlichen sind (trotz wiederum inhaltlicher Unterschiede zu den Kindern) zwei unterschiedlichen Dimensionen zuzuordnen (ebd.).

Die Reliabilität der 4 Dimensionen ist – trotz der geringen Itemzahl je Dimension – im ganzen zufriedenstellend.

Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs Alpha Standardisiert) für die 4 Subskalen

	1993	1994	1995
Schulleistungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung.	0,74	0,74	0,73
Problemlösungskompetenz.	0,68	0,71	0,69
Lerneinstellung.	0,68	0,68	0,69
Aktuelle Schuleinstellung.	0,71	0,74	0,76

Delinquenz

Die Fragen, mit denen im Kindersurvey '93 delinquente Verhaltensweisen bei Kindern erfaßt werden, sind der Delinquenzbelastungsskala nach Lösel (1975) entnommen. Die gekürzte und an die Altersgruppe der Kindererhebung angepaßte Fassung dieser Skala erhebt die Prävalenz von 12 jugendtypischen (Klein-) Delikten in den letzten 12 Monaten vor der Befragung (Jahresprävalenz, vgl. Silbereisen & Rinker 1996, S.387), die sich inhaltlich drei verschiedenen Deliktbereichen zuordnen lassen: Eigentumsdelikte (E), Verwahrlosungsdelikte (V) und Aggressivitätsdelikte (A).

Auf den Eingangstext – „Jeder von uns hat schon mal unerlaubte Dinge getan. Bei dieser Frage sollst Du bitte angeben, was Du selbst schon getan hast. Wenn Du so etwas schon einmal gemacht hast, sage uns bitte, wie oft das im letzten Jahr war. Bitte beantworte diese Frage *e h r l i c h*, denn sonst sind sie für unsere Untersuchung nicht zu gebrauchen.“ – folgt die Auflistung der 12 Delikte:

- ⇒ [1] „Bist Du schon einmal mit der Straßenbahn oder mit dem Bus gefahren, ohne zu bezahlen?“ (E)
- ⇒ [2] „Hast Du schon einmal versucht, aus einem Automaten etwas herauszuholen, ohne das richtige Geld einzuwerfen (z.B. durch Knöpfe, falsche Münzen)?“ (E)
- ⇒ [3] „Hast Du schon einmal versucht, von einem Verkäufer zu viel Wechselgeld zu erschwindeln?“ (E)
- ⇒ [4] „Hast Du schon einmal etwas Gestohlenes angenommen oder verkauft?“ (E)
- ⇒ [5] „Hast Du schon mal die Schule einen ganzen Tag lang geschwänzt?“ (V)
- ⇒ [6] „Warst Du schon mal eine Nacht von zu Hause fort, ohne daß Deine Familie wußte, wo Du bist?“ (V)
- ⇒ [7] „Hast Du schon einmal in einem Kaufhaus oder Geschäft etwas gestohlen?“ (E)
- ⇒ [8] „Hast Du schon einmal ein Fahrrad gestohlen oder unerlaubt benutzt?“ (E)
- ⇒ [9] „Hast Du schon einmal einem Menschen mit Gewalt gedroht, falls er Dir nicht etwas von sich gebe?“ (A)
- ⇒ [10] „Hast Du schon einmal einen anderen Menschen bei einer Schlägerei verletzt?“ (A)
- ⇒ [11] „Hast Du schon mal absichtlich Fenster, Straßenlaternen oder ähnliche Dinge zerstört?“ (A)
- ⇒ [12] „Benutzt Du eine Waffe, die für jemanden in Deinem Alter nicht erlaubt ist?“ (A)

Zur Beantwortung der Fragen stehen die Vorgaben 0=nein, im letzten Jahr nicht, 1=ja, im letzten Jahr einmal, 2=ja, im letzten Jahr 2-5mal, 3=ja, im letzten Jahr 6-10mal und 4=ja, im letzten Jahr mehr als 10mal zur Auswahl. Die Jahresprävalenz wird aus der gewichteten Summe aller Häufigkeitsangaben zu den 12 Delikten berechnet. Wiesner und Silbereisen

(1998, S.142) weisen aufgrund von Auswertungen der 1. und 2. Erhebungswelle des Kindersurveys'93 darauf hin, daß die drei Deliktbereiche keine über die Zeit stabilen Dimensionen bilden. So wird sich unser Hauptaugenmerk auf den Gesamtindex richten, die Auswertungen werden jedoch parallel mit den Deliktbereichen durchgeführt (siehe zur Indexbildung am Anfang dieses Kapitels).

In der Literatur gibt es eine umfangreiche Diskussion über Reliabilitäts- und Validitätsprobleme bei der Verwendung von Delinquenzskalen, die auf den Selbstberichten von Kindern und Jugendlichen beruhen (Amelang 1986; Kupersmidt, Coie & Dodge 1990; Kirchhoff 1975; Wiesner & Silbereisen 1999). Dabei gibt es Hinweise darauf, daß das Ausmaß selbstberichteter Delinquenz sowohl unter als auch über dem ‚tatsächlichen‘ Ausmaß liegen kann (Mansel 1999). Trotz dieser möglichen Verzerrungen ist, so Wiesner und Silbereisen, „die Brauchbarkeit von (standardisierten) Selbstangaben jugendtypischer Delinquenz“ nicht zu bestreiten (1998, S.150). Sie eröffnen – neben ‚objektiven‘ Messungen delinquenter Verhaltensweisen wie zum Beispiel die polizeiliche Kriminalstatistik oder Verhaltensbeobachtungen – eine wichtige Perspektive auf jugendtypische Verhaltensweisen.

Das eingesetzte Instrument erfaßt neben der Jahresdelinquenz auch die Lebenszeitprävalenz („jemals gemacht: ja/nein“) der betreffenden Delikte. Da aber Wiesner und Silbereisen (1998, S.143 Fußnote 5) auf Inkonsistenzen der Daten zwischen den ersten beiden Wellen verweisen („Schwund an berichteter Lebenszeitprävalenz“) wird im folgenden auf die Auswertung der Lebenszeitprävalenz verzichtet. Ein zweiter Grund ist darin zu sehen, daß bei der Lebenszeitprävalenz nicht kontrolliert werden kann, *wann* das entsprechende Delikt begangen worden ist, und so Hypothesen über die kausalen Zusammenhänge zwischen erklärenden Variablen und delinquentem Verhalten im strengen Sinne nicht geprüft werden können.

Am häufigsten wird von den Kindern (1. Erhebungswelle 1993) angegeben, daß sie im letzten Jahr schwarzgefahren sind (24% der Kinder) oder versucht haben, einen Automaten zu manipulieren (13%). Seltener wird vom Schuleschwänzen berichtet (9%), davon, bei einer Schlägerei jemanden verletzt zu haben (9%), oder davon, etwas gestohlen zu haben (5%). Alle anderen Delikte kommen nur in wenigen Ausnahmefällen vor.

Depressivität

Die Depressivität der Kinder erfassen wir anhand einer gekürzten und von Hautzinger und Bailer (1993) ins Deutsche übertragenen Fassung der CES-D-Skala nach Radloff (1977, 1991). Die insgesamt 15 Items der Skala erfassen das Auftreten depressiver Symptome in der vorausgegangenen Woche:

„Nachfolgend nenne ich Dir verschiedene Möglichkeiten, wie Du Dich gefühlt oder verhalten haben könntest. Bitte sage mir anhand dieser Liste wie oft Du Dich in der letzten Woche so gefühlt hast.“

In der letzten Woche ...

⇒ [1] ... „haben mich Dinge beunruhigt, die mir sonst nichts ausmachen.“

⇒ [2] „konnte ich meine trübsinnige Laune nicht loswerden, obwohl mich meine Freunde/Familie versuchten aufzumuntern.“

⇒ [3] „hatte ich Mühe, mich zu konzentrieren.“

⇒ [4] „war ich deprimiert/niedergeschlagen.“

⇒ [5] „war alles anstrengend für mich.“

⇒ [6] „dachte ich, mein Leben ist ein einziger Fehlschlag.“

⇒ [7] „hatte ich Angst.“

⇒ [8] „habe ich schlecht geschlafen.“

⇒ [9] „war ich fröhlich gestimmt.“

- ⇒ [10] „habe ich weniger als sonst geredet.“
- [11] „fühlte ich mich einsam.“
- ⇒ [12] „habe ich das Leben genossen.“
- ⇒ [13] „war ich traurig.“
- ⇒ [14] „hatte ich das Gefühl, daß mich die Leute nicht leiden können.“
- ⇒ [15] „konnte ich mich zu nichts aufraffen.“

Zur Beantwortung stehen vier Vorgaben zur Verfügung: 1=selten/nie, 2=manchmal, 3=öfters und 4=meistens/immer. Die in Richtung depressiver Symptome formulierten Items werden entsprechend unseres bisherigen Vorgehens zu einem Summenindex aufaddiert und durch die Anzahl der beantworteten Fragen geteilt. Die beiden ‚Lügenitems‘ (Frage 9 und 12) werden nicht berücksichtigt (vgl. Reitzle, Silbereisen & Rinker 1996). Hautzinger und Bailer (1993) – Radloff (1991) folgend – schlagen eine Einteilung der Gesamtskala in die Subskalen (Dimensionen) Depressiver Affekt und Somatische Beschwerden und Retardierung vor.

In konfirmatorischen Faktorenanalysen lassen sich beide Dimensionen – mit jeweils reduzierter Variablenzahl – längsschnittlich bestätigen. Die Subskala Depressiver Affekt umfaßt die vier Items 4, 6, 11 und 13, die Subskala Somatische Beschwerden und Retardierung die Items 3, 5 und 8. Die Reliabilität der Gesamtskala beträgt (Cronbachs Alpha Standardisiert) 1993: 0,87, 1994: 0,83 und 1995: 0,85. Die entsprechenden Angaben für die beiden Subskalen lauten: Depressiver Affekt: 1993: 0,73, 1994: 0,71 und 1995: 0,80; Somatische Retardierung: 1993: 0,63, 1994: 0,54 und 1995: 0,52. Während damit die Subskala Depressiver Affekt als zufriedenstellend reliabel einzuschätzen ist, gilt dies nicht für die Subskala Somatische Beschwerden und Retardierung. Radloff berichtet auf der Basis unterschiedlicher Bevölkerungsstichproben von Erwachsenen und (älteren) Jugendlichen Reliabilitätskoeffizienten für die Gesamtskala zwischen .84 und .87, für die Subskala Depressiver Affekt zwischen .74 und .85 und für die Subskala Somatische Beschwerden und Retardierung zwischen .58 und .68. Dies entspricht recht genau dem psychometrischen Profil des CES-D Skala wie es sich in bezug auf unsere Stichprobe zeigt.

10.6 (Kurz-) Übersicht über sämtliche Instrumente und Indizes

In den folgenden Übersichten sind die verwendeten Instrumente zusammenfassend aufgeführt und mit (einigen) Referenzkürzeln aus Kapitel 7 bzw. Literaturangaben versehen. Dies erleichtert den Vergleich der von mir verwendeten Instrumente und Indikatoren mit den Operationalisierungen anderer Autoren. Bei Referenzen in Klammern ist der Bezug zu meinen Indikatoren nur indirekt herstellbar.

Übersicht 10.1 Indikatoren – Soziales Kapital innerhalb der Familie

Bereich	Indikator	Wertebereich	Erhebungsperspektive	Referenz
I) Familienstruktur	1) Vollständigkeit der Familie	0=unvollständig; 1=vollständig	Kind- und Elternsicht	C1; FH1; BR1
	2) Zahl der Geschwister des Zielkindes		Elternsicht	C2; FH1; BR2
	3) Statuswechsel von einer vollständigen zu einer unvollständigen Familie (1993 – 1995)	0=keine Veränderung zwischen 1993 und 1995; 1=Vater hat zwischen 1993 und 1995 die Familie verlassen	Kind- und Elternsicht	PM6
II) Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen	1) Familienklima	Index: min. 1 bis max. 4 (1=disharmon.; 4=harmon. Familienklima)	Kindsicht	RE2; SL6; S2
	2) Empathie der Eltern	Index: min. 1 bis max. 4 (1=wenig empathische Eltern; 4=empathische Eltern)	Kindsicht	RE2; S3; ZG1
	3) Eltern als Vorbild der Kinder	0=Eltern sind kein Vorbild; 1=mind. ein Elternteil ist Vorbild	Kindsicht	HMW6
	4) Subjektive Bedeutsamkeit der Mutter/des Vaters für das Kind	1=unwichtig bis 4=sehr wichtig	Kindsicht	DW2
	5) Kind erzählt den Eltern von sich	Index: min. 1 bis max. 4 (1=erzähle nie von mir; 4=erzähle immer von mir)	Kindsicht	TPC1; C4; FH6; CWMS3
	6) Gemeinsame (freizeitkulturelle) Aktivitäten (in der Gegenwart)	Index: min. 1 bis max. 4 (1=trifft nicht zu; 4=trifft sehr zu)	Kindsicht	FH3; HWM4; DW5
	7) Gemeinsam verbrachte Zeit (im letzten Jahr)	Index: min. 1 (kaum gemeinsam verbrachte Zeit) bis max. 6 (Eltern und Kinder verbringen sehr viel Zeit miteinander)	Elternsicht	FH3; HMW4; Bianchi & Robinson (1997)
	8) Häufigkeit der Diskussionen zwischen Eltern und Kind	Zählindex: min. 0 bis max 4 (0=keine Diskussion; 4=Diskussion über alle angegebenen vier Themen)	Kindsicht	CWMS2; Youniss 1994a

Übersicht 10.1 Indikatoren – Soziales Kapital innerhalb der Familie (Fortsetzung)

Bereich	Indikator	Wertebereich	Erhebungsperspektive	Referenz
	9) Heftigkeit der Diskussionen	Index: min. 1 bis max. 4 (1=sehr ruhig; 4=sehr heftig)	Kindsicht	CWMS2; Youniss 1994a
	10) Schulorientierung der Eltern (Schulmonitoring)	Index: min. 1 bis max. 4 (1=wenig schulorientiert; 4= hoch schulorientiert)	Kindsicht	ZG2
	11) Bildungsaspirationen der Eltern für das Kind	0=berufspraktischer Abschluß; 1=akademischer Berufsabschluß	Elternsicht	C3; M1
III) Normatives Milieu in der Familie und Partnerbeziehung der Eltern	1) Ausmaß, in dem die Eltern ihre Kinder zur Selbständigkeit erziehen	Index: min. 1 bis max. 4 (1=gering; 4=hoch)	Elternsicht	
	2) Übereinstimmung der Angaben der Eltern zur Selbständigkeits-erziehung	Absolutbetrag der Differenz der Elternangaben: min. 0 bis max. 3 (0=perfekte Übereinstimmung)	Elternsicht	Coleman (1988)
	3) Nicht-Vorhersagbarkeit elterlicher Reaktionen	Index: min. 1 bis max. 4 (1=geringe Vorhersehbarkeit; 4=hohe Vorhersehbarkeit)	Kindsicht	
	4) Übereinstimmung der Eltern in der Nicht-Vorhersagbarkeit ihrer Reaktionen	Absolutbetrag der Differenz der Angaben des Kindes zu beiden Elternteilen: min. 0 bis max. 3 (0=perfekte Übereinstimmung)	Kindsicht	Coleman (1988)
	5) Konsequenter Erziehungsstil der Eltern	Index: min. 1 bis max. 4 (1=inkonsequenter Stil; 4=konsequenter Stil)	Kindsicht	
	6) Übereinstimmung der Eltern in ihrem (konsequenten) Erziehungsstil	Absolutbetrag der Differenz der Angaben des Kindes zu beiden Elternteilen: min. 0 bis max. 3 (0=perfekte Übereinstimmung)	Kindsicht	Coleman (1988)
	7) Qualität der Partnerschaft der Eltern	Index: min. 1 bis max. 4 (1=geringe Beziehungsqualität; 4=hohe Beziehungsqualität)	Elternsicht	(RE1); Fend 1998

Übersicht 10.2 Indikatoren – Soziales Kapital außerhalb der Familie

Bereich	Indikator	Wertebereich	Erhebungsperspektive	Referenz
V) Institutionelle Einbindung der Kinder und Eltern	1) Mitglied in einem Verein oder einer Organisation (Kind wie Eltern)	0=nein 1=ja	Kind- und Elternsicht	DW3; Wessel, Merkens & Dohle (1997)
	2) Religiöse Einbindung der Kinder	Zählindex: min. 0 bis max 5 Punkte (je höher der Wert, desto stärker die religiöse Einbindung)	Kindsicht	FH2; Nauck, Kohlmann & Diefenbach (1997)
	3) Schulwechsel zwischen 1993 und 1994 bzw. zwischen 1994 und 1995	0=kein Schulwechsel im letzten Jahr; 1=Schulwechsel im letzten Jahr	Kind- und Elternsicht	TPC4; FH17; (C6); (HMW8)
VI) Einbindung der Kinder in (informelle) Gleichaltrigen-netzwerke	1) Zugehörigkeit zu einer Clique	0=nein 1=ja	Kindsicht	DW10; Coleman (1988)
	2) Häufigkeit, mit der sich die Clique in der Woche trifft	1=einmal; 2=2-4mal; 3=5-6mal; 4=täglich, 7mal	Kindsicht	
	3) Deviantes Peergruppenklima	Index: min. 1 bis max. 4 (1=geringe Zustimmung zu devianten Verhaltensweisen; 4=hohe Zustimmung)	Kindsicht	HMW7
	4) Kulturnahes Peergruppenklima	Index: min. 1 bis max. 4 (1=geringe Zustimmung zu kulturellem Tun; 4=hohe Zustimmung)	Kindsicht	Zinnecker 1994b
	5) Soziale Probleme mit Gleichaltrigen	Index: min. 1 bis max. 4 (1=niedriges Ausmaß von Problemen; 4=hohes Ausmaß von Problemen)	Kindsicht	(DW8)
	6) Jugendzentrismus	Index: min. 1 bis max. 4 (1=niedriges Ausmaß an jugendzentrierten Einstellungen; 4=hohes Ausmaß)	Kindsicht	(Coleman 1988)

Übersicht 10.3 Kontrollvariablen

Bereich	Indikator	Wertebereich	Erhebungsperspektive	Referenz ^{a)}
VIII) Kontrollvariablen	1) Geschlecht des Zielkindes	0=Mädchen; 1=Jungen	Kindsicht	Hagan, MacMillan & Wheaton (1996)
	2) Wohnort 1993	0=Ostdeutschland; 1=Westdeutschland	Elternsicht	Zinnecker & Georg (1996b)
	3) Alter des Zielkindes in vollendeten Lebensjahren		Kindsicht	Hoffert, Boisjoly & Duncan (1995a)
	4) Besuchter Schulzweig des Zielkindes	0=Hauptschulniveau, Realschulniveau; 1=gymnasiales Niveau	Kindsicht	Dohle & Wessel (1997)
	5) Durchschnittsnote in Deutsch und Mathematik	1=sehr gut ... 6=ungenügend	Kindsicht	Kühn (1983)
	5) (höchster) Schulabschluß der Eltern (Humankapital)	0=Hauptschule bzw. Abschluß 8. Klasse (oder kein Abschluß), Mittlere Reife bzw. Abschluß 10. Klasse; 1=Abitur	Elternsicht	Büchel & Duncan (1998)
	6) Monatliches Haushaltseinkommen in DM (ökonomisches Kapital)	1=bis unter 1.500 DM ... 13=über 7.000 DM	Elternsicht	Büchel & Duncan (1998)
7) (höchster) Berufsstatus der Eltern	1=Berufsstatus gering ... 5=Berufsstatus hoch	Elternsicht	Geyer (1992)	

Legende:a) In Übersicht 10.3 ist jeweils nur *eine* Referenz aus dem Bereich der Sozialkapital-Forschung angegeben.

Übersicht 10.4 Indikatoren – abhängige Variablen zur kindlichen Entwicklung

Bereich	Indikator	Wertebereich	Erhebungsperspektive	Referenz
IX) Schulhabitus	1) Schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	Index: min. 1 bis max. 4 (1=geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugung; 4=hohe Überzeugung)	Kindsicht	Rinker & Schwarz (1996)
	2) Schulfreude	Index: min. 1 bis max. 4 (1=geringe Schulfreude; 4=hohe Schulfreude)	Kindsicht	Fend (1997)
X) Delinquenz	Jahresprävalenz delinquenter Handlungen	Zählindex: min. 0 bis max. 12 delinquente Handlungen	Kindsicht	Silbereisen & Rinker 1996
XI) Depressivität	Neigung zu depressiven Symptomen und körperlichen Beschwerden	Index: min. 1 bis max. 4 (1=keine depressive Neigung; 4=ausgeprägte Neigung)	Kindsicht	Reitzle, Silbereisen & Rinker (1996)

11. Die Entwicklung der Habitusmerkmale im Übergang von der Kindheit zur Jugend

Bevor wir uns in Kapitel 12 und 13 näher mit den Zusammenhängen zwischen sozialem Kapital und der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen, soll in diesem Kapitel die Entwicklung der vier Habitusmerkmale – schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Schulfreude, Delinquenz und Depressivität – eingehend beschrieben werden. Dies zum einen als vorbereitende ‚Bestandsaufnahme‘ für die Kapitel 12 und 13, zum anderen aber vor allem deshalb, da vergleichbar Survey-Daten für den Altersbereich der 10- bis 16jährigen für die Bundesrepublik in dieser Form nicht vorliegen. (Probleme der Repräsentanz und der Einordnung der folgenden Ergebnisse haben wir im 9. Kapitel diskutiert.)

Auf die Relevanz dieser vier Merkmale in bezug auf kindliche bzw. jugendliche Entwicklungspfade wurde in Kapitel 2 hingewiesen.

Entwicklung bzw. Veränderung läßt sich aus sehr unterschiedlichen Perspektiven analysieren (vgl. Helmreich 1977). Ich werde der Entwicklung der Habitusmerkmale auf drei Ebenen nachgehen: auf der Ebene der allgemeinen Entwicklung in der Gesamtgruppe aller Kinder bzw. Jugendlichen (globale Entwicklung), auf der Ebene der (relativen) Stabilität der untersuchten Habitusmerkmale und schließlich auf der Ebene individueller (differentieller) Entwicklungslinien.

Dadurch gliedern sich die folgenden Auswertungen zunächst jeweils in zwei Schritte:

- in die bivariate Darstellung *globaler* Entwicklungstrends: getrennt nach Geschlecht, Wohnregion in den alten bzw. neuen Bundesländern und dem Alter der befragten Kinder und Jugendlichen;
- in die Frage nach *Stabilität* vs. *Veränderung* in den Habitusmerkmalen über Zeit.

In Kapitel 11.5 werden wir uns abschließend mit der Entwicklung der vier Habitusmerkmale auf *individueller* Ebene beschäftigen.

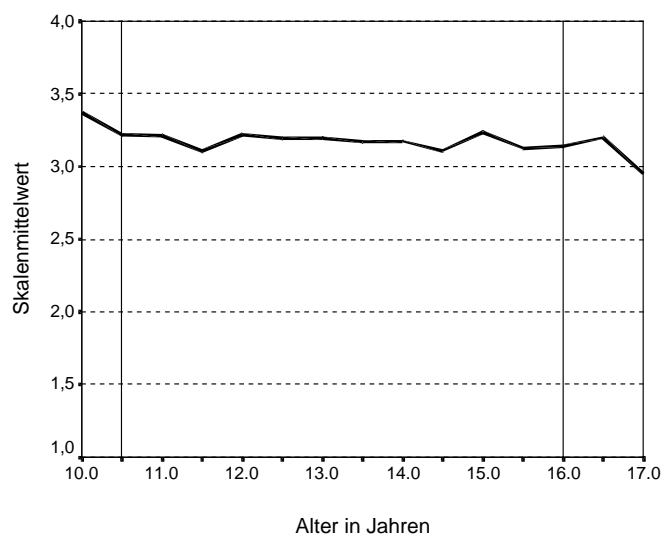
Das folgende Kapitel zur Entwicklung der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen enthält zahlreiche methodische Anmerkungen zu den ersten beiden Analyseebenen. Diese gelten auch für die Auswertungen zu den übrigen Habituskomponenten in Kapitel 11.2 bis 11.4. Dadurch wird die Darstellung in Kapitel 11.1 allerdings etwas schwieriger lesbar. Die Alternative, die methodischen Anmerkungen in einem eigenen Teil zusammenzufassen, scheint mir jedoch nicht geeignet, da m.E. methodische Anmerkungen an einem konkreten Beispiel besser nachzuvollziehen sind. (Darüber hinaus gehende Methodenhinweise enthält das Kapitel 10.1.)

11.1 Entwicklung der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Globale Entwicklung

Abbildung 11.1 gibt die Entwicklung der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Gesamtskala) – in einer vereinfachten Darstellung¹⁵⁴ – zwischen dem 11. und 17. Lebensjahr wieder. Es ist unmittelbar zu erkennen, daß die Überzeugungen der Kinder und Jugendlichen,

Abbildung 11.1: Globale Entwicklung der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen - Gesamtskala



Legende: Außerhalb des durch die vertikalen Linien gekennzeichneten Bereichs $n < 30$.

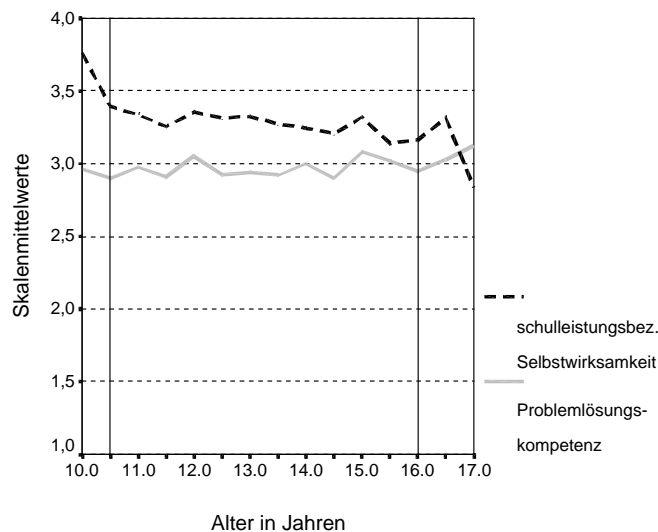
schulische Problemlagen aus eigener Kraft erfolgreich meistern zu können, auf der Ebene globaler Skalenmittelwerte keinem altersabhängigen Trend unterliegen und während des gesamten Untersuchungszeitraums auf gleichbleibend hohem Niveau liegen. Dieser Befund bestätigt Ergebnisse wie sie aus einschlägigen (vor allem längsschnittlichen) Untersuchungen bekannt sind (vgl. Rinker & Schwarz 1996, S.291; Satow 1999). So resümiert Fend (1997, 246ff.), daß die Altersphase zwischen 12 und 16 Jahren von einer hohen Stabilität des leistungsbezogenen Selbstbildes – dazu gehört auch die schulische Selbstwirksamkeit¹⁵⁵ – gekennzeichnet ist.

Wie Abbildung 11.2 zeigt, lassen sich auch für die schulleistungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die (kontextunspezifische) Problemlösungsüberzeugung – die beiden Subskalen der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (siehe das Kapitel zu den Instrumenten) – keine bedeutsamen Veränderungen mit dem Älterwerden der Kinder und Jugendlichen feststellen. Allerdings ist die Überzeugung der Kinder und Jugendlichen, schulleistungsbezogene Probleme zu lösen (Beispielfrage: „Ich weiß genau was ich machen muß, um gute Noten zu bekommen.“), stärker ausgeprägt als die entsprechende Einschätzung in bezug auf kontextunspezifische Problemlagen (Beispielfrage: „Ich kann mir meistens selbst helfen, wenn ein Problem für mich auftaucht.“) wie sie die Skala zur Problemlösungsüberzeugung ermittelt. Diese Differenz

¹⁵⁴ Die Darstellung beruht auf der Zusammenfassung aller altersgleichen Kinder bzw. Jugendlichen unabhängig zu welchem Meßzeitpunkt die Befragten das jeweilige Alter erreichten. Unter beispielsweise 11jährige fallen alle Kinder, die im Laufe des zweijährigen Untersuchungszeitraums diese Altersmarke erreichten bzw. überschritten. Meßzeitpunkt- und Kohorteneffekte, die durch diese Darstellungsform (zugunsten einer vereinfachten Darstellung) nivelliert werden, werden mittels Varianzanalysen (siehe die Hinweise zu Tabelle 11.1) kontrolliert.

¹⁵⁵ Fend verwendet ein etwas anderes als das im Kindersurvey eingesetzte Instrument (vgl. Fend 1997, S.227f.: Skala „Selbstwirksamkeit bei Schulleistungen“).

Abbildung 11.2: Globale Entwicklung der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen - Subskalen



Legende: Außerhalb des durch die vertikalen Linien gekennzeichneten Bereichs $n < 30$.

Selbstwirksamkeit Angaben über die Signifikanz der *Veränderungen* der Skalenmittelwerte zwischen 1993 und 1995 (*Innersubjekteffekte*¹⁵⁷). Zum anderen läßt sich in der Zeile ‚*Zwischensubjekteffekte*‘ ablesen, ob signifikante Unterschiede in den globalen Entwicklungsverläufen zwischen Mädchen und Jungen (Abschnitt II in Tabelle 11.1) bzw. zwischen ost- und westdeutschen Befragten (Abschnitt III) auftreten. Die Einbeziehung von Geburtsjahrgängen¹⁵⁸ (Abschnitt IV) ermöglicht die Kontrolle differentieller Alters(gruppen)effekte (akzelebrierte bzw. verzögerte Entwicklungsprozesse). Hervorheben möchte ich, daß Tabelle 11.1 (und auch die Tabellen 11.3, 11.5 und 11.7) keine Angaben über die Signifikanz absoluter Mittelwertunterschiede zwischen Subgruppen (also beispielsweise zwischen Mädchen und Jungen) enthält – wie sie üblicherweise mit t-Tests berechnet werden. Auf solche Unterschiede im Mittelwertniveau wird im laufenden Text hingewiesen.

156 Ähnlich berichten Steiner, Boehnke, Kirchhöfer & Merckens (1993, S.156) von einem leichten (signifikanten) Anstieg kontextspezifischer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zwischen dem 13. und 17. Lebensjahr.

157 Die Berechnung der Inner- und Zwischensubjekteffekte erfolgt im Rahmen von Varianzanalysen mit Messwiederholung auf der Basis des Allgemeinen Linearen Modells (GLM) in SPSS Version 8.01. Neben Differenzkontrasten (siehe die Legende zu Tabelle 1) werden auch polynomiale Kontraste getestet. Damit läßt sich überprüfen, ob Veränderungen im abhängigen Merkmal (hier den schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) einem linearen oder einem quadratischen Trend unterliegen. Sofern im folgenden von signifikanten Veränderungen die Rede ist, bezieht sich dies immer auf lineare Veränderungen. Auf quadratische Entwicklungstrends wird gesondert hingewiesen.

Die Verteilungen der Gesamt- wie beider Subskalen zur schulischen Selbstwirksamkeit weichen nicht oder nur marginal von einer Normalverteilung ab. Damit ist eine wesentliche Voraussetzung zur Anwendung der Varianzanalyse mit Messwiederholung gegeben. Verletzungen der Annahme homogener Stichprobenvarianzen und homogener Stichprobenkorrelationen (*Sphäritätsannahme*, die zweite Voraussetzung der Varianzanalyse mit Messwiederholung) können mit Hilfe des Mauchly Sphäritäts-Tests kontrolliert werden (Hirsig 1997). Bei Abweichungen von der Sphäritätsannahme greife ich auf das in SPSS 8.01 implementierte Huynh-Feldt-Epsilon zurück, das durch eine Korrektur der Freiheitsgrade zu einer angemessenen Berechnung des Signifikanzniveaus führt.

158 Siehe oben die Anmerkungen zu den Alterskategorisierungen.

gleichet sich mit zunehmendem Alter etwas aus, wobei der Rückgang der schulleistungsbezogenen Selbstwirksamkeit und die Zunahme der

Problemlösungsüberzeugung¹⁵⁶ jedoch unterhalb statistisch bedeutsamer Schwellenwerte bleiben.

Tabelle 11.1 ermöglicht die Bewertung der in den Abbildungen sichtbar werdenden (und weiterer) Befunde mittels statistischer Maßzahlen (Varianzanalysen mit Messwiederholung). Die Tabelle gibt dabei in zweierlei Hinsicht Auskunft. Zum einen enthält sie neben der Wiedergabe der Mittelwerte (und Standardabweichungen) für die Gesamt- und Subskalen der schulischen

Der Blick auf Abschnitt I von Tabelle 11.1 bestätigt zunächst die – per Augenschein getroffenen – Befunde aus Abbildung 11.1 und 11.2. Weder auf der Ebene der Gesamtskala der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen noch auf der Ebene der Subskalen verändern sich die Mittelwerte der Gesamtgruppe aller befragten Kinder und Jugendlichen zwischen 1993 und 1995 in signifikantem Maße (nicht signifikante Innersubjekteffekte in Abschnitt I). Ebenso bestätigen die nicht signifikanten Innersubjekteffekte je Geburtsjahrgang (nicht in Tabelle 11.1 dargestellt), daß die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen *im Durchschnitt* weder ab- noch zunehmen, wenn die Kinder und Jugendlichen älter werden.

Differenzieren wir nach dem Geschlecht der Kinder und Jugendlichen (Abschnitt II in Tabelle 11.1), so zeigt sich sowohl für die Mädchen als auch für die Jungen, daß ihr (durchschnittliches) Antwortverhalten während des zweijährigen Untersuchungszeitraums kaum Schwankungen unterworfen ist (die Innersubjekteffekte fallen weder bei den Mädchen noch bei den Jungen signifikant aus). Damit treten auch keine nennenswerten Unterschiede in der Entwicklung schulischer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen *zwischen* Mädchen und Jungen auf (nicht signifikante Zwischensubjekteffekte). Wenngleich Fend – wie dies ähnlich aus anderen Studien hervorgeht (Butz & Boehnke 1997; Steiner, Boehnke, Kirchhöfer & Merckens 1993) – darauf hinweist, daß Jungen auf bestimmten Dimensionen des (leistungsbezogenen) Selbstbildes (wie zum Beispiel der Einschätzung der eigenen Begabung) über ein durchgängig positiveres Bild ihrer selbst verfügen als Mädchen, also durchaus geschlechtsspezifische Unterschiede vorliegen, finden sich auch in seiner Studie keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in bezug auf deren *schulische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (1997, S.247). Dies bestätigt unser Ergebnis¹⁵⁹.

Ebensowenig wie Mädchen und Jungen unterscheiden sich west- und ostdeutsche Kinder und Jugendliche in der globalen Entwicklung ihrer schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – dies weder hinsichtlich der Gesamtskala noch der beiden Subskalen. Ähnlich zeigen sich auch in der Berliner Schülerstudie von Steiner, Boehnke, Kirchhöfer und Merckens (1993) keine Hinweise auf Differenzen in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Kindern und Jugendlichen aus den alten und neuen Bundesländern¹⁶⁰. Auch ergeben sich keinerlei signifikante Interaktionseffekte zwischen den drei Kontrollmerkmalen Geschlecht, West-Ost und Geburtsjahrgang.

¹⁵⁹ Diesen Befund differenzierend zeigen Untersuchungen, daß sich die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Mädchen und Jungen sehr wohl voneinander unterscheiden, bezieht man die Fragen zur Selbstwirksamkeit auf *spezifische* schulische *Bereiche* wie etwa die verschiedenen Unterrichtsfächer. Hodapp und Mißler (1996) belegen, daß 16- bis 17jährige Jungen signifikant höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in bezug auf das Fach Mathematik hegen als gleichaltrige Mädchen. Dieser *kontextspezifische* Unterschied läßt sich bereits bei 11- bis 12jährigen Kindern und unabhängig der tatsächlichen schulischen Leistungsfähigkeit der Jungen und Mädchen beobachten (Ewers & Wood 1993).

¹⁶⁰ Im Rahmen der Berliner Schülerstudie wurden etwa 700 ost- und westberliner Schüler und Schülerinnen der (eingangs) 7. – 10. Jahrgangsstufe in jährlichen Abständen zwischen 1990 und 1994 befragt. Die Fragen des von den Autoren verwendeten Instruments zur Selbstwirksamkeit beziehen sich dabei auf *kontextunspezifische* Situationen – vergleichbar der Subskala „Problemlösungsüberzeugung“ im Kindersurvey.

Tabelle 11.1: Globale Entwicklung der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen - nach Untergruppen (Mittelwerte, Standardabweichungen, Inner- und Zwischensubjekteffekte)

		Gesamtskala: schulische Selbst- wirksamkeitsüberzeu- gungen	Subskala: schulleistungsbezogene Selbstwirksamkeits- überzeugung	Subskala: Problemlösungsüber- zeugung
I) Gesamtgruppe: alle Kinder und Jugendliche (n=300 ¹⁾)	1993	3.2 (.43)	3.3 (.58)	2.9 (.51)
	1994	3.2 (.44)	3.3 (.56)	3.0 (.50) ^{2->1}
	1995	3.2 (.42)	3.2 (.57)	3.0 (.47)
	Innersubjekteffekte	ns	ns	ns
II) Mädchen (n=174)	1993	3.2 (.45)	3.3 (.58)	2.9 (.54)
	1994	3.2 (.44)	3.3 (.56)	3.0 (.48) ^{2->1}
	1995	3.2 (.42)	3.3 (.56)	3.0 (.47)
	Innersubjekteffekte	ns	ns	p _r <.10
Jungen (n=126)	1993	3.2 (.40)	3.3 (.59)	3.0 (.45)
	1994	3.2 (.44)	3.3 (.56)	3.0 (.54)
	1995	3.1 (.43)	3.2 (.58)	3.0 (.46)
	Innersubjekteffekte	ns	ns	ns
Zwischensubjekteffekte: Mädchen vs. Jungen		ns	p _r <.10	ns
III) Ostdeutsche Kinder und Jugendliche (n=100)	1993	3.3 (.41)	3.4 (.53)	2.9 (.51)
	1994	3.2 (.47)	3.4 (.57)	3.0 (.53)
	1995	3.2 (.42)	3.3 (.53)	3.0 (.47)
	Innersubjekteffekte	ns	ns	ns
Westdeutsche Kinder und Jugendliche (n=200)	1993	3.2 (.43)	3.2 (.60)	2.9 (.50)
	1994	3.2 (.43)	3.3 (.56)	3.0 (.49)
	1995	3.2 (.43)	3.2 (.59)	3.0 (.47)
	Innersubjekteffekte	ns	ns	ns
Zwischensubjekteffekte: Ost- vs. Westdeutsche		ns	ns	ns
IV) Geburtsjahrgang ²⁾				
Zwischensubjekteffekte zwischen den Jahrgängen		ns	ns	ns

Legende: ns = nicht signifikant. Den Mittelwerten beigegefügte hochgestellte Ziffern verweisen auf signifikante ($p < .05$) Differenzkontraste. Differenzkontraste vergleichen jede Faktorstufe (in diesem Fall die Erhebungswellen) mit dem Durchschnitt der vorangegangenen Faktorstufen (2->1 = signifikante Differenz der Skalenmittelwerte zwischen der 2. und 1. Erhebungswelle; 3->2/1 = signifikante Differenz der Skalenmittelwerte zwischen der 3. und den – gemittelten – ersten beiden Erhebungswellen). So läßt sich feststellen, zwischen welchen Zeitpunkten statistisch relevante Veränderungen in den jeweiligen Skalenmittelwerten auftreten.

1) Die Differenz zu n=305 ergibt sich durch fehlende Werte. 2) Da eine Darstellung der Mittelwerte und Standardabweichungen – je Jahrgang und Erhebungswelle – zu umfangreich ist, werden nur die Zwischensubjekteffekte wiedergegeben.

Stabilität und Veränderung

In der Einleitung definierte ich – darin Bourdieu und Zinnecker folgend – den Habitus eines Kindes bzw. Jugendlichen als einen Satz *relativ stabiler* Persönlichkeitseigenschaften, die dem Handeln, Denken und Wahrnehmen des einzelnen zugrunde liegen. Was dabei unter ‚relativ stabil‘ zu verstehen ist, blieb bislang empirisch offen. Dieser Frage wollen wir uns in diesem Abschnitt zuwenden.

Während die Begriffe ‚Stabilität‘ bzw. ‚Veränderung‘ intuitiv zunächst wenig problematisch erscheinen, findet in der methodischen Fachliteratur eine breite Diskussion darüber statt, was genau unter Stabilität und Veränderung zu verstehen ist und wie beides gemessen werden kann (Engel & Reinecke 1996; Helmreich 1977; Kessler & Greenberg 1981; Renkl & Gruber 1995). Dabei lassen sich – analog zu den Ausführungen zu den differentiellen Entwicklungsperspektiven – zwei grundsätzliche Konzeptionen von Stabilität unterscheiden¹⁶¹. Auf der einen Seite stehen Konzepte, die sich auf *absolute* Veränderungen bestimmter Meßwerte beziehen. Stabilität heißt in diesem Fall, daß die gemessene Eigenschaft – ausgehend von einem spezifischen unveränderlichen Referenzwert (zumeist der Ausgangswert zum Zeitpunkt t_0) – über die Zeit hin gleich bleibt. Demgegenüber verlangen Konzepte *relativer* Stabilität „lediglich die Erhaltung der Rangordnung der individuellen Meßwerte“ (Schallberger 1997, S.233). Unter dem Aspekt der relativen Stabilität ist ein Merkmal dann als stabil zu bezeichnen, wenn sich die (relativen) Positionen der Befragten zueinander zwischen den Erhebungswellen nicht verändern. Entsprechend unserer Fragestellung beziehen wir uns auf die relative Stabilität. Wenn also im folgenden von Stabilität bzw. Veränderung die Rede ist, bezieht sich dies auf das Konzept der relativen Stabilität. Synonym hierzu verwende ich den Begriff ‚positionale‘ Stabilität. Entsprechend dem weiter oben Gesagten, hängt auch die Wahl eines bestimmten Stabilitätskonzepts von der Forschungsfrage ab. Wie ich betonte, geht es in meiner Arbeit um die relativen Unterschiede in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen – und deren Beitrag zum Schulerfolg. Das heißt, es geht um relative Stabilität, nicht um absolute Stabilität.

Als Maß relativer Stabilität wird häufig die Test-Retest-Korrelation (Pearson-Korrelationskoeffizient) verwendet (Schallberger 1997). Hohe Koeffizienten sprechen dabei für ein zeitstabiles relationales Gefüge *zwischen* den befragten Personen. Am Beispiel der schulischen Selbstwirksamkeit ausgedrückt, bedeutet ein Korrelationskoeffizient nahe 1, daß Kinder und Jugendliche mit überdurchschnittlichen Überzeugungen zum Zeitpunkt der ersten Befragung auch ein bzw. zwei Jahre später zu denjenigen gehören, die mehr als der Durchschnitt davon überzeugt sind, mit schulischen Problemlagen erfolgreich fertig zu werden, bzw. daß jene Befragten mit eingangs unterdurchschnittlichen Überzeugungen auch 1994 und 1995 unterdurchschnittliche Überzeugungen zu Protokoll geben.

¹⁶¹ Die angesprochenen Stabilitätskonzepte stellen nur einen Ausschnitt der statistischen Möglichkeiten dar, die Kontinuität bzw. Veränderung von Merkmalen aus verschiedenen Perspektiven zu erfassen (siehe beispielsweise das Konzept der *Profilstabilität*). Offen bleibt auch an dieser Stelle wie Stabilität und Veränderung *inhaltlich* zu interpretieren bzw. zu begründen sind. Hierunter fällt beispielsweise die Frage, ob die beobachtete Stabilität eines Merkmals tatsächlich auf die Kontinuität der zugrundeliegenden personalen Dispositionen oder aber auf eine Abnahme der Umweltvarianz zurückzuführen ist (vgl. die Diskussion bei Schallberger 1997).

Tabelle 11.2a: Relative Stabilität der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zwischen 1993 und 1995 (Pearson Korrelationen – Gesamtgruppe; Mädchen/Jungen; Westdeutsche/Ostdeutsche)

		schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Gesamtskala)									
		1993					1994				
		Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.	Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.
1994		.41 ^d	.39 ^d	.43 ^d	.44 ^d	.34 ^d					
1995		.28 ^d	.25 ^c	.34 ^d	.27 ^d	.29 ^c	.36 ^d	.38 ^d	.35 ^d	.34 ^d	.41 ^d
		schulleistungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Subskala)									
		1993					1994				
		Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.	Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.
1994		.37 ^d	.44 ^d	.28 ^c	.42 ^d	.26 ^c					
1995		.23 ^d	.23 ^c	.23 ^c	.22 ^c	.24 ^b	.29 ^d	.32 ^d	.26 ^c	.31 ^d	.26 ^b
		Problemlösungsüberzeugung (Subskala)									
		1993					1994				
		Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.	Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.
1994		.37 ^d	.32 ^d	.46 ^d	.38 ^d	.36 ^d					
1995		.26 ^d	.19 ^b	.38 ^d	.25 ^d	.28 ^c	.42 ^d	.38 ^d	.46 ^d	.37 ^d	.50 ^d

Legende: Pearson Korrelationen missing pairwise. ^a = $p < .10$; ^b = $p < .05$; ^c = $p < .01$; ^d = $p < .001$.

Wie der Blick auf Tabelle 11.2a zeigt, liegen die Korrelationen für die Gesamtgruppe aller 305 Kinder und Jugendlichen zwischen unmittelbar aufeinanderfolgenden Erhebungswellen zwischen .29 und .42 – und damit im Durchschnitt etwas höher als die Korrelationen zwischen der 1. und der 3. Erhebungswelle ($.23 < r < .28$). Das heißt, mit zunehmendem Zeitintervall vermischen sich die relativen Positionen der Kinder und Jugendlichen untereinander, die relative Stabilität nimmt ab. Fend (1997, S.251) berichtet von Korrelationen der schulischen Selbstwirksamkeit zwischen der 6. und 10. Jahrgangsstufe bei Mädchen von .33 und bei Jungen von .22. Dies entspricht in etwa den Zusammenhängen, die Tabelle 11.2a für den 2-Jahreszeitraum zwischen der 1. und 3. Erhebungswelle ausweist.

Im Vergleich zwischen ost- und westdeutschen Kindern und Jugendlichen ergibt sich, daß die relativen Positionen der Befragten in Westdeutschland vor allem zwischen der 1. und 2. Erhebungswelle (1993/1994) und die der Befragten in Ostdeutschland zwischen der 2. und 3. Welle (1994/1995) stabil bleiben. Diese Unterschiede nivellieren sich innerhalb des Beobachtungszeitraums von 2 Jahren auf in beiden Landesteilen sehr ähnliche Koeffizienten zwischen .22 und .29.

Der Korrelationskoeffizient gibt den *Grad* der Stabilität (bzw. des Wandels) des betreffenden Merkmals an. Für die Einschätzung, ab welcher Höhe des Koeffizienten von einem – im normativen Sinne – stabilen Merkmal gesprochen werden kann, lassen sich nur ungefähre Schwellenwerte angeben. Nach meinen eigenen Erfahrungen dürfte man im Bereich der empi-

rischen Sozialforschung bei Test-Retest-Korrelation zwischen .30 und .50 von mäßig stabilen, bei Koeffizienten größer .50 bereits von stabilen Merkmalen sprechen¹⁶².

Die Verwendung von Korrelationskoeffizienten zur Messung relativer Stabilität unterliegt allerdings seit langem der Kritik (Kessler & Greenberg 1981). Der Haupteinwand richtet sich darauf, daß korrelative Verfahren keine Schätzung der Stabilität auf der Meß- bzw. Konstruktebene (in unserem Fall das Konstrukt „schulische Selbstwirksamkeit“) erlauben, da „one cannot untangle the effects of item unreliability and measurement error from true change.“ (McPherson, Welch & Clark 1985, S.187) Dies führt, so Jagodzinski (1984, S.226), in der Regel zu einer Unterschätzung der wahren Zusammenhänge. Geeigneter ist die Verwendung (autoregressiver) Strukturgleichungsmodelle (Fergusson 1998; Lintunen et al. 1995).

Der Einsatz von Strukturgleichungsmodellen zur Bestimmung von Stabilitätskoeffizienten ist jedoch nicht voraussetzungslos. Im strengen Sinn ist es nur dann zulässig von Stabilitätsmessung zu sprechen, wenn belegt ist, daß das dem Strukturmodell zugrundeliegende Meßmodell über die Zeit hin stabil bleibt, das heißt technisch gesprochen: die Faktorenladungen der einzelnen Indikatoren auf der latenten Variablen (relativ¹⁶³) konstant bleiben. Ist diese Voraussetzung nicht gegeben, lassen sich Stabilitätskoeffizienten zwischen den latenten Variablen zwar angeben, letztlich bleibt damit aber fraglich, ob Veränderungen auf der Ebene der latenten Konstrukte auf tatsächliche Veränderungen der gemessenen Einstellungen, oder auf Veränderungen im Meßmodell zurückzuführen sind¹⁶⁴.

Dies setzt (u.a.) voraus, daß es sich bei den latenten Konstrukten, auf die sich die Indikatoren des Meßmodells beziehen, um im faktorenanalytischen Sinn (zeitstabile) *eindimensionale* Konstrukte handelt (vgl. Jagodzinski 1984). Wie Faktorenanalysen zeigen (siehe das Kapitel zu den Instrumenten), setzt sich die Gesamtskala der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aus *zwei* Faktoren, das heißt inhaltlichen Dimensionen (Subskalen) zusammen: die ‚schulleistungsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen‘ und die ‚Problemlösungskompetenz‘. Dies legt nahe, Stabilitätsanalysen *nicht* auf der Ebene der (mehrdimensionalen) Gesamtskala durchzuführen, sondern auf der Ebene der (eindimensionalen) Subskalen¹⁶⁵.

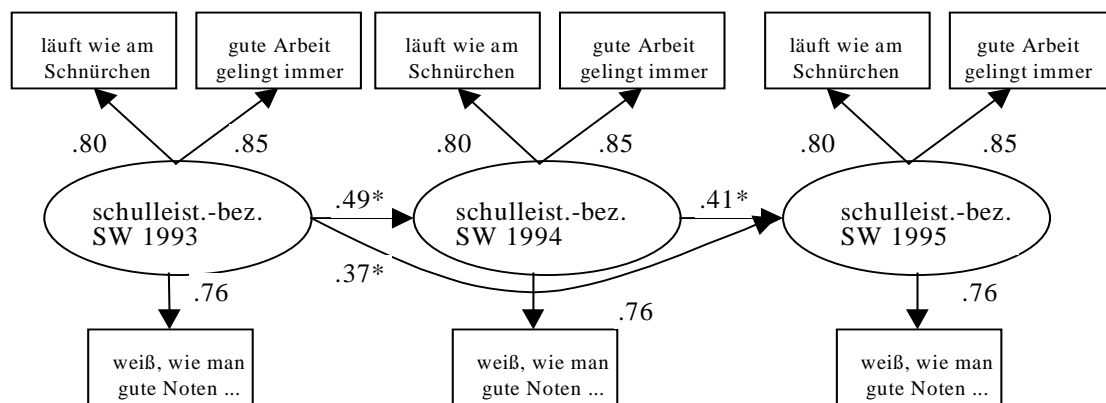
162 Das Signifikanzniveau des Korrelationskoeffizienten ist sicherlich kein geeignetes Kriterium, um von stabilen bzw. labilen Merkmalen zu sprechen, da bei genügend großen Stichproben bereits minimale Koeffizienten das Signifikanzniveau erreichen.

163 Relativ deshalb, da sich auf der Ebene des Meßmodells Stabilität unterschiedlich ‚streng‘ definieren läßt.

164 Beim Einsatz des Programms LISREL, auf dem die folgenden Stabilitätsberechnungen beruhen, stellt sich dabei das Problem, daß die Einbeziehung unreliabler Indikatoren (Indikatoren, die nur relativ gering auf dem latenten Konstrukt laden) das Risiko erhöht, überhöhte Stabilitätskoeffizienten zu schätzen (Jagodzinski 1984, S.240). Vorsicht, so Jagodzinski, ist immer dann geboten, wenn die diachronen Korrelationen stark von den mit LISREL geschätzten Stabilitätskoeffizienten abweichen.

165 Stabilitätsanalysen auf der Ebene des Gesamtinstruments unter Einbeziehung aller 10 Items (Indikatoren) zeigen, daß einige Indikatoren nur gering laden und damit als unreliable Indikatoren die Ergebnisse verfälschen (vgl. ebenso das Beispiel, das Jagodzinski (1984) berechnet). Eine daraufhin (und meistens auch aus rechentechnischen Gründen) notwendig werdende Auswahl relevanter Indikatoren für die Gesamtskala müßte sich – soll sie nicht willkürlich erfolgen – auf eine faktorenanalytische Vorgehensweise stützen. Faktorenanalysen zeigen aber ja gerade, daß die Gesamtskala in *zwei unterschiedliche* Dimensionen ‚zerfällt‘.

Abbildung 11.3: Meßfehlerkontrollierte Korrelationen der schulleistungsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zwischen 1993 und 1995¹⁶⁶



Legende: Anpassungsmaße des Modells: df 29; χ^2 39,9; $p=.09$; RMSEA .04; RMR .06; GFI .098; AGFI .097.

Fragetext Indiaktorvariablen: ‚läuft wie am Schnürchen‘ = Wenn ich mich in der Schule anstrenge, läuft bei mir alles wie am Schnürchen. ‚gute Arbeit gelingt immer‘ = Wenn ich genügend übe, gelingt es mir immer, eine gute Arbeit zu schreiben. ‚weiß, wie man gute Noten ...‘ = Ich weiß genau, was ich machen muß, um gute Noten zu bekommen.

Wie aus Abbildung 11.3 hervorgeht, liegen die meßfehlerkontrollierten Korrelationskoeffizienten für die schulleistungsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (etwas) über den Koeffizienten aus Tabelle 11.2a. Ohne Berücksichtigung von Meßfehlern unterschätzen Korrelationskoeffizienten also die ‚wahren‘ Stabilitäten zwischen den Erhebungswellen. Dies gilt ebenso für die Subskala der Problemlösungskompetenz. Die meßfehlerkontrollierten Korrelationskoeffizienten (für die Gesamtgruppe aller Kinder und Jugendlichen, siehe Tabelle 11.2b) liegen auch hier über den Koeffizienten aus Tabelle 11.2a.

Tabelle 11.2b: Relative Stabilität der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zwischen 1993 und 1995 (meßfehlerkontrollierte Korrelationen – Gesamtgruppe)

	1993	1994
1994	.57 ^d	
1995	.35 ^d	.53 ^d

Legende: ^a = $p < .10$; ^b = $p < .05$; ^c = $p < .01$; ^d = $p < .001$.

Subgruppenanalysen¹⁶⁷ ergeben, daß auch für Mädchen/Jungen und für ost-/westdeutsche Befragte die meßfehlerkontrollierten Koeffizienten etwas höher liegen als die in Tabelle 11.2a ausgewiesenen. Da sich inhaltlich aber keine anderen als die auf der Basis der Pearson-Korrelationen referierten Befunde ergeben, verzichte ich auf deren Darstellung.

Insgesamt lassen sich damit die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als mäßig stabile bis stabile Persönlichkeitseigenschaften bezeichnen (im Sinne positionaler Stabilität!).

¹⁶⁶ Unter Annahme eines zeitstabilen Meßmodells und der Zulassung autokorrelierter Meßfehler (siehe die Ausführungen im Anhang zur konfirmatorischen Faktorenanalyse).

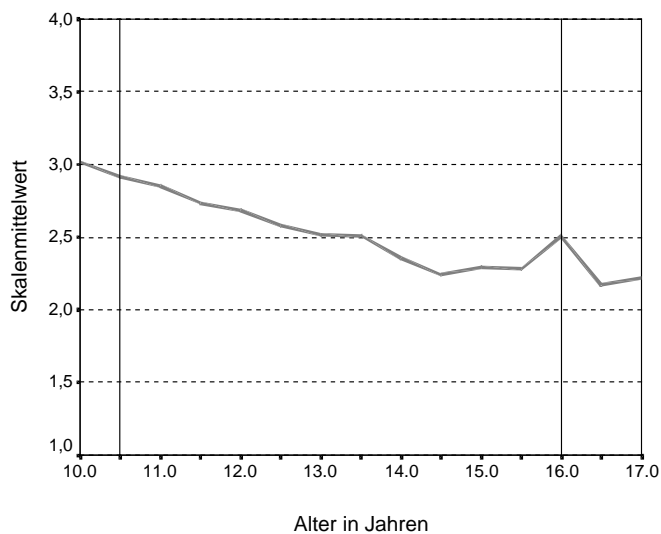
¹⁶⁷ Zu methodologischen Problemen bei Subgruppenvergleichen siehe Kapitel 13.7.

11.2 Entwicklung der Schulfreude

Globale Entwicklung

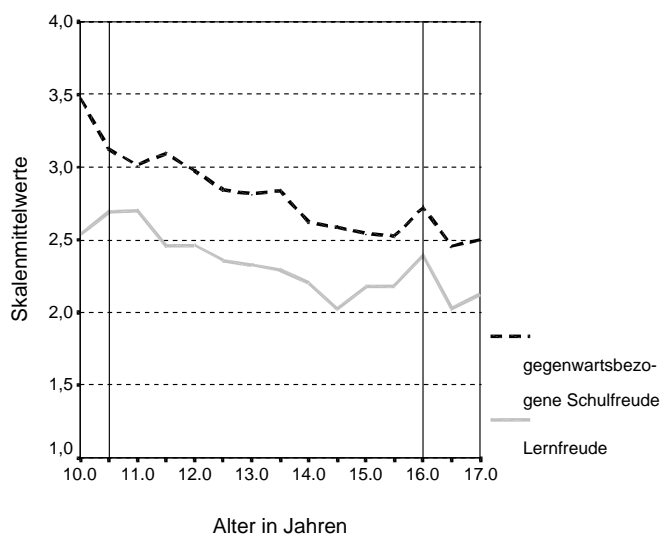
Die Einstellungen der Schule und dem Lernen gegenüber (siehe Abbildung 11.4) nehmen einen sichtbar anderen Verlauf als die (schulischen) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Über-

Abbildung 11.4: Globale Entwicklung der Schulfreude - Gesamtskala



Legende: Siehe Abbildung 11.1.

Abbildung 11.5: Globale Entwicklung der Schulfreude - Subskalen



Legende: Siehe Abbildung 11.1.

einstimmend mit der bereits zitierten Untersuchung von Fend zeigen unsere Ergebnisse den deutlichen Attraktivitätsverlust, den die Schule und das Lernen hinnehmen müssen, wenn die Kinder bzw. Jugendlichen älter werden. Die zu Protokoll gegebene Schulfreude, die zwischen 10 und 11 Jahren bei einem Mittelwert von etwa 2,9 liegt, sinkt bis zu Beginn bzw. Mitte des 15. Lebensjahrs um 0,6 Skaleneinheiten auf etwa 2,3. Dieser Trend schwächt sich im Laufe des 15. Lebensjahrs sichtbar ab und konsolidiert sich ab diesem Zeitpunkt auf dem erreichten – niedrigen – Niveau (vgl. Fend 1990, S.101). Dies bestätigt, daß gerade der *Übergang* von der Kindheit zur Jugend einen besonderen Wendepunkt in der Beziehung der Kinder und Jugendlichen zur Schule markiert. Dies umsomehr als in diesem Zeitraum nicht nur die Freude an der Schule (und am Lernen) abnimmt, sondern gleichzeitig die Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft der Kinder und Jugendlichen zurückgeht und Disziplinprobleme und die Distanz zur Lehrerschaft zunehmen (Fend 1997, S.177ff.). Fend faßt in diesem Sinne zusammen, daß „gerade die Zeit vor der Pubertät jene Lebensphase darstellt, in der es gelingen sollte, positive Lernhaltungen aufzubauen“, da „die am Ende der Kindheit verfestigte Lernhaltung und Umgangsweise

mit der Schule auch in der Pubertät sehr stabil bleibt.“ (1997, S.186ff.)

Während die Entwicklung hinsichtlich der beiden Subskalen der Schulfreude – die *gegenwartsbezogene* Schulfreude und die Lernfreude (siehe das Kapitel zu den Instrumenten) – wie Abbildung 11.5 ausweist weitgehend parallel zueinander und gleichsinnig zur Entwicklung auf Gesamtskalenebene verläuft, ist zu erkennen, daß das Lernen im Urteil der Kinder und Jugendlichen durchgängig noch etwas schlechter abschneidet als das gegenwärtige Zur-Schule-gehen. Etwa zu Beginn bzw. in der Mitte des 15. Lebensjahrs weist die Lernfreude einen nach oben gerichteten Trend auf, der aufseiten der gegenwartsbezogenen Schulfreude nicht, bzw. nur zeitversetzt, zu beobachten ist. Da sich dieser Aufwärtstrend bei älteren Jugendlichen nicht fortsetzt und auch aufgrund von Ergebnissen aus anderen Studien – wie der von Fend – nicht davon auszugehen ist, daß es sich dabei um einen länger anhaltenden Trend handelt, will ich dies hier nicht weiter interpretieren. Näherer Aufschluß wird unter Einbeziehung der Daten der 4. Erhebungswelle möglich sein.

Die beschriebene zunehmende Schul- und Lernverdrossenheit vollzieht sich – wie die nicht signifikanten Zwischensubjekteffekte in Tabelle 11.3¹⁶⁸ für die Gesamt- wie die Subskalen der Schulfreude ausweisen – bei Jungen und Mädchen (vgl. hierzu Fend 1990, S.101) und bei west- und ostdeutschen Schülern und Schülerinnen ohne nennenswerte gruppenspezifische Unterschiede¹⁶⁹. Während die Skalenmittelwerte der ost- und westdeutschen Kinder und Jugendlichen dabei in allen Erhebungswellen auf jeweils etwa gleicher Höhe liegen, sind Mädchen durchgängig schul- und lernfreudiger als Jungen. Statistisch signifikant sind die Mittelwert-Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen allerdings nur hinsichtlich der Subskala der Lernfreude (nicht in Tabelle 11.3 dargestellt).

Die Abflachung der Verlaufskurven für die Gesamt- und Subskalen der Schulfreude wie sie in den Abbildungen 11.4 und 11.5 zu erkennen ist, schlägt sich auch in signifikanten Zwischensubjekteffekten zwischen den Geburtsjahrgängen (=statistische Kontrolle von differentiellen Alterseffekten) nieder. Dies weist auf bedeutsame Unterschiede in den Entwicklungsverläufen zwischen den jeweiligen Geburtsjahrgängen hin. Ein Blick auf die Innersubjekteffekte je Geburtsjahrgang (ohne Darstellung) zeigt, daß diese für den ältesten Jahrgang der 1979 Geborenen nur gering ausfallen, mit anderen Worten, keine signifikante Veränderung der Schulfreude zwischen 1993 und 1995 bei dieser Altersgruppe auftritt (Skalenmittelwerte: 1993: 2,2; 1994 2,2; 1995 2,3). Dagegen ist der Rückgang der Schulfreude vor allem bei den jüngsten Geburtsjahrgängen stark ausgeprägt. Für den Jahrgang 1982 betragen die Skalenmittelwerte 1993: 2,8, 1994: 2,7 und 1995: 2,5 (Signifikanz der Innersubjekteffekte: $p < .001$), für den Jahrgang 1983 1993: 2,9, 1994: 2,7 und 1995: 2,6 (Signifikanz der Innersubjekteffekte: $p < .001$).

Interaktionseffekte zwischen den drei Kontrollmerkmalen sind nicht zu erkennen. Auch Fend berichtet von keinen Interaktionseffekten zwischen Geschlecht und Alter in bezug auf die Schulfreude (1990, S.101).

¹⁶⁸ Ebenso wie die Skalen zur schulischen Selbstwirksamkeit weichen die Skalen zur Schulfreude (Gesamt- und Subskalen) nicht oder nur geringfügig von einer Normalverteilung ab, so daß eine wichtige Annahme der Varianzanalyse erfüllt wird. Eine Korrekturmöglichkeit bei Verletzung der Sphäritätsannahme (eine weitere Voraussetzung der Varianzanalyse mit Messwiederholung) habe ich weiter oben beschrieben.

¹⁶⁹ Übereinstimmend betont bereits die Schülerstudie '90 (Behnken u.a. 1991) – durchgeführt im Frühsommer 1990, kurz nach der Wiedervereinigung – eine hohe Übereinstimmung ost- und westdeutscher Kinder und Jugendlicher bei Fragen zur eigenen Schulsituation und Schullorientierung (S.122).

Tabelle 11.3: Globale Entwicklung der Schulfreude - nach Untergruppen (Mittelwerte, Standardabweichungen, Inner- und Zwischensubjekteffekte)

		Gesamtskala: Schulfreude	Subskala: aktuelle Schulfreude	Subskala: Lernfreude
Gesamtgruppe: alle Kinder und Jugendliche (n=300 ¹⁾)	1993	2.6 (.61)	2.9 (.68)	2.4 (.70)
	1994	2.5 (.61) ^{2->1}	2.8 (.68) ^{2->1}	2.3 (.67) ^{2->1}
	1995	2.4 (.58) ^{3->2/1}	2.7 (.64) ^{3->2/1}	2.3 (.67) ^{3->2/1}
Innersubjekteffekte		p _I <.001	p _I <.001	p _I <.001
Mädchen (n=174)	1993	2.7 (.63)	2.9 (.68)	2.5 (.71)
	1994	2.5 (.62) ^{2->1}	2.8 (.68) ^{2->1}	2.3 (.70) ^{2->1}
	1995	2.5 (.59) ^{3->2/1}	2.7 (.64) ^{3->2/1}	2.3 (.68)
Innersubjekteffekte		p _I <.001	p _I <.01	p _I <.01
Jungen (n=126)	1993	2.6 (.58)	2.9 (.68)	2.3 (.67)
	1994	2.4 (.61) ^{2->1}	2.8 (.68)	2.2 (.62) ^{2->1}
	1995	2.3 (.55) ^{3->2/1}	2.7 (.64)	2.2 (.64)
Innersubjekteffekte		p _I <.001	ns	p _I <.05
Zwischensubjekteffekte: Mädchen vs. Jungen		ns	ns	ns
Ostdeutsche Kinder und Jugendliche (n=100)	1993	2.6 (.65)	2.9 (.70)	2.4 (.76)
	1994	2.5 (.54) ^{2->1}	2.8 (.64)	2.3 (.54) ^{2->1}
	1995	2.4 (.54) ^{3->2/1}	2.6 (.60) ^{3->2/1}	2.3 (.61)
Innersubjekteffekte		p _I <.01	p _I <.01	p _I <.10
Westdeutsche Kinder und Jugendliche (n=200)	1993	2.6 (.59)	2.9 (.67)	2.4 (.67)
	1994	2.5 (.65) ^{2->1}	2.8 (.70)	2.2 (.73) ^{2->1}
	1995	2.4 (.59) ^{3->2/1}	2.8 (.66)	2.3 (.69)
Innersubjekteffekte		p _I <.001	p _I <.10	p _I <.001
Zwischensubjekteffekte: Ost- vs. Westdeutsche		ns	ns	ns
Geburtsjahrgang				
Zwischensubjekteffekte zwischen den Jahrgängen		p _Z <.001	p _Z <.001	p _Z <.01

Legende : Siehe Legende zu Tabelle 11.1.

Stabilität und Veränderung

Ähnlich wie in bezug auf die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen lassen sich für die Gesamtskala der Schulfreude wie für die Subskala der Lernfreude höhere relative Stabilitäten zwischen unmittelbar aufeinander folgenden Erhebungswellen als zwischen der 1. und der 3. Erhebungswelle feststellen. Abweichend hiervon, liegen die Korrelationskoeffizienten in bezug auf die Subskala der aktuellen Schulfreude zwischen allen Erhebungswellen etwa gleich hoch.

Tabelle 11.4a: Relative Stabilität der Schulfreude zwischen 1993 und 1995 (Pearson Korrelationen – Gesamtgruppe; Mädchen/Jungen; Westdeutsche/Ostdeutsche)

		Schulfreude (Gesamtskala)									
		1993					1994				
		Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.	Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.
1994		.51 ^d	.52 ^d	.49 ^d	.54 ^d	.46 ^d					
1995		.39 ^d	.41 ^d	.35 ^d	.41 ^d	.35 ^d	.44 ^d	.50 ^d	.34 ^d	.49 ^d	.33 ^c
		aktuelle Schulfreude (Subskala)									
		1993					1994				
		Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.	Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.
1994		.32 ^d	.31 ^d	.34 ^d	.31 ^d	.36 ^d					
1995		.30 ^d	.32 ^d	.28 ^c	.28 ^d	.36 ^d	.29 ^d	.34 ^d	.22 ^b	.31 ^d	.22 ^b
		Lernfreude (Subskala)									
		1993					1994				
		Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.	Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.
1994		.47 ^d	.47 ^d	.45 ^d	.49 ^d	.45 ^d					
1995		.33 ^d	.36 ^d	.26 ^c	.38 ^d	.24 ^b	.42 ^d	.47 ^d	.32 ^d	.47 ^d	.29 ^c

Legende: Pearson Korrelationen missing pairwise. ^a = $p < .10$; ^b = $p < .05$; ^c = $p < .01$; ^d = $p < .001$.

Anders als bei der schulischen Selbstwirksamkeit weisen die Daten darauf hin, daß relative Unterschiede nicht zwischen den Jungen, sondern in diesem Fall zwischen den Mädchen etwas stärker bestehen bleiben. Dies gilt vor allem, legt man die Entwicklung zwischen der 2. und 3. Erhebungswelle zugrunde.

Während sich in den Subskalen im West-Ost-Vergleich keine durchgängigen Muster zeigen, ergibt sich auf der Ebene der Gesamtskala insgesamt eine etwas größere Stabilität zwischen den Rangpositionen der westdeutschen Befragten.

Die meßfehlerkontrollierten Korrelationskoeffizienten liegen ähnlich wie in bezug auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auch bei der Schulfreude (etwas) höher als die ausgewiesenen Pearson-Koeffizienten. Tabellen 11.4b und 11.4c enthalten die meßfehlerkontrollierten

Tabelle 11.4b: Relative Stabilität der aktuellen Schulfreude zwischen 1993 und 1995 (meßfehlerkontrollierte Korrelationen – Gesamtgruppe)

	1993	1994
1994	.41 ^d	
1995	.39 ^d	.30 ^c

Legende:^a = $p < .10$; ^b = $p < .05$; ^c = $p < .01$; ^d = $p < .001$.

Tabelle 11.4c: Relative Stabilität der Lernfreude zwischen 1993 und 1995 (meßfehlerkontrollierte Korrelationen – Gesamtgruppe)

	1993	1994
1994	.63 ^d	
1995	.43 ^d	.58 ^d

Legende:^a = $p < .10$; ^b = $p < .05$; ^c = $p < .01$; ^d = $p < .001$.

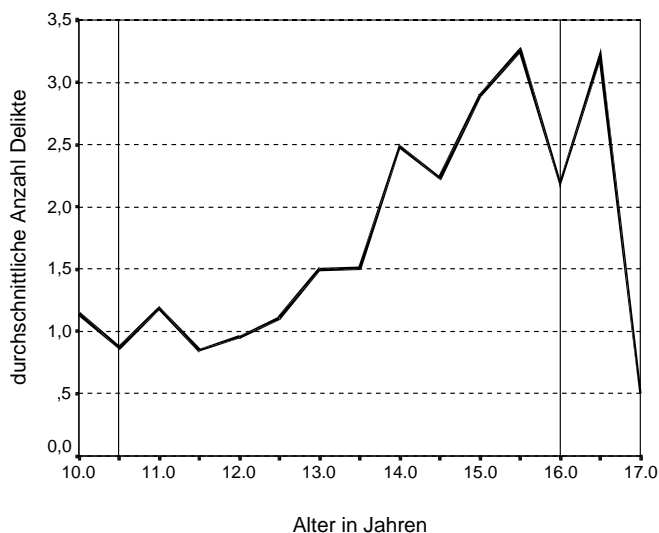
Korrelationskoeffizienten für die Gesamtgruppe aller Befragten. Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen und zwischen ost- und westdeutschen Befragten bleiben wie in Tabelle 11.4a beschrieben – auf etwas höherem Niveau der Koeffizienten – bestehen. Es bleibt damit festzuhalten, daß die aktuelle Schulfreude deutlichen positionalen Veränderungen unterworfen ist, während Unterschiede in der Lernfreude zwischen den Kindern und Jugendlichen relativ beständig über die Zeit hin bestehen bleiben. Auf der Ebene der Gesamtskala ist die Schulfreude der Kinder und Jugendlichen als mäßig stabil bis stabil (im Sinne relativer Stabilität) einzustufen.

11.3 Entwicklung der (selbstberichteten) Jahresdelinquenz¹⁷⁰

Globale Entwicklung

Einen eindeutigen Trend weist die Entwicklung der Jahresdelinquenz auf (siehe Abbildung 11.6). Während sich die durchschnittliche Anzahl der von den Kindern und Jugendlichen selbst berichteten delinquenten Verhaltensweisen („Delikte“¹⁷¹) bis etwa zur Mitte des 12. Lebensjahrs (mit Schwankungen) auf relativ niedrigem Niveau bewegt, beginnt am Ende des 12.

Abbildung 11.6: Globale Entwicklung der Jahresdelinquenz - Gesamtskala



Legende: Siehe Abbildung 11.1

bzw. zu Beginn des 13. Lebensjahrs eine deutliche Aufwärtsbewegung. Zwischen diesem Zeitpunkt und etwa der Mitte des 16. Lebensjahrs – hier erreicht die Verlaufskurve ihren Höhepunkt – verdreifacht sich annähernd die durchschnittliche Anzahl der berichteten Delikte. Der Anteil von Kindern und Jugendlichen, die keines der angegebenen Delikte für das vergangene Jahr zu Protokoll geben, sinkt von 59% in der 1. Erhebungswelle 1993 auf 50% 1994 und schließlich auf 46% 1995¹⁷².

Auch Henggeler (1989, S.16ff.) spricht – amerikanische Forschungsergebnisse¹⁷³ resümierend – von einem global curvilinearen Entwicklungstrend antisozialer Verhaltensweisen. Während Kinder im Grundschulalter relativ wenige

¹⁷⁰ Wiesner und Silbereisen (1999) untersuchen die Entwicklung der Jahresprävalenz delinquenter Verhaltensweisen ebenfalls mit den Daten des Kindersurveys. Unterschiede zwischen meinen und denen von Wiesner und Silbereisen referierten Ergebnissen ergeben sich aufgrund unterschiedlicher Stichproben. Während ich alle Kinder und Jugendlichen, die an allen drei Erhebungswellen teilgenommen haben (ohne Rücksicht auf das Teilnahmeverhalten der Eltern) einbeziehe (n=305), stützen sich die Berechnungen von Wiesner und Silbereisen nur auf jene Kinder und Jugendlichen, für die die Angaben *beider* Eltern vorliegen (n=227), also auf Kinder und Jugendliche aus vollständigen Familien.

¹⁷¹ Der Ausdruck „Delikt“ wird synonym zu abweichenden Verhaltensweisen benutzt und bezieht sich nicht auf strafrechtlich relevante Kategorien, siehe das Kapitel zu den Instrumenten.

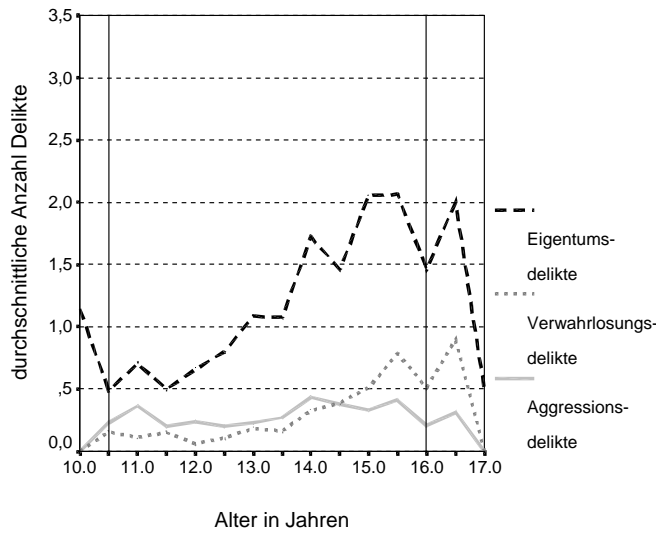
¹⁷² Die scheinbar starke Abnahme delinquenter Verhaltensweisen bei den 16jährigen ist auf einen Artefakt zurückzuführen. Dieser liegt darin begründet, daß in der gewählten Darstellungsform (siehe Fußnote 2) beispielsweise bei den 1zweijährigen die Angaben der 1zweijährigen verschiedener Jahrgänge gemittelt werden, das 16. Lebensjahr im Untersuchungszeitraum aber nur noch *eine* Gruppe von Befragten erreicht, deren Angaben nicht mit den Angaben anderer 16jähriger (aus anderen Erhebungswellen) gemittelt werden können. Auf diese Weise treten Stichprobenschwankungen, die im mittleren Altersbereich nivelliert werden, (nur) an den Rändern des Altersbereichs hervor.

¹⁷³ Die sich ebenso wie der Kindersurvey auf die Selbstauskünfte von Kindern und Jugendlichen stützen.

abweichende Verhaltensweisen zu Protokoll geben, nehmen diese vor allem während der frühen Adoleszenz zu und erreichen, so Henggeler, in der mittleren Adoleszenz zwischen etwa 16 und 17 Jahren ihren Höhepunkt.

Aus Abbildung 11.7 geht hervor, daß der Aufwärtstrend delinquenter Verhaltensweisen vor allem auf das Ansteigen von ‚Eigentumsdelikten‘ (zu den Subskalen siehe das Kapitel zu den Instrumenten) zurückzuführen ist. Am häufigsten wird hier das Schwarzfahren genannt. 1993 geben knapp ein Viertel (24%) der befragten Kinder und Jugendlichen an, im letzten

Abbildung 11.7: Globale Entwicklung der Jahresdelinquenz - Subskalen



Legende: Siehe Abbildung 11.1

Jahr zumindest einmal schwarzgefahren zu sein, 1994 sind es 31% und 1995 34%. Mit etwa 13% (1994: 18% und 1995: 20%) stehen Manipulationen an Automaten an 2. Stelle der von den Kindern berichteten Eigentumsdelikte. Davon, im letzten Jahr zumindest einmal die Schule geschwänzt oder eine Nacht ohne Erlaubnis außerhalb des Elternhauses verbracht zu haben (wie Silbereisen & Rinker 1996 bezeichne ich diese Delikte als Verwahrlosungsdelikte), berichten die Kinder und Jugendlichen demgegenüber vergleichsweise selten – und ebenso selten davon, mutwillig Dinge zerstört oder andere bei einer Schlägerei verletzt zu haben (Aggressionsdelikte).

Während die Anzahl der Aggressionsdelikte zwischen dem 11. und 17. Lebensjahr dabei relativ konstant bleibt, sogar ab dem 15. Lebensjahr leicht zurückzugehen scheint¹⁷⁴, zeichnet sich für die Verwahrlosungsdelikte jedoch eine ähnliche – wenn auch etwas abgeschwächte und zeitversetzte – Zunahme wie bei den Eigentumsdelikten ab. Dieser für die Eigentums- und Verwahrlosungsdelikte auf der einen und Aggressionsdelikte auf der anderen Seite differentielle Befund ist statistisch abgesichert (siehe die Signifikanz der Innersubjekteffekte in Tabelle 11.5). Die Zwischensubjekteffekte zwischen den Geburtsjahrgängen (Tabelle 11.5, letzter Abschnitt) sind hinsichtlich der Anzahl von Aggressionsdelikten *nicht* signifikant, das heißt, in keiner Altersgruppe nehmen diese Delikte überproportional zu bzw. ab. Demgegenüber belegen die signifikanten Zwischensubjekteffekte für die Rückzugs- und Eigentumsdelikte deren überproportionalen Anstieg in den mittleren Altersgruppen und die Abflachung der Entwicklungskurve bei den älteren Jugendlichen wie dies in Abbildung 11.7 zu erkennen ist.

Hatten wir in den bisherigen Analysen zu den schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Schulfreude über keine signifikanten *Entwicklungsunterschiede* zwischen Mäd-

¹⁷⁴ Engel und Hurrelmann, die Formen jugendlicher Delinquenz und ihre Entwicklung zwischen der 8. und 10. Schuljahrgangsstufe auf der Basis eines auf Nordrhein-Westfalen begrenzten Panels von etwa 266 Kindern und Jugendlichen untersuchten, zeigen, daß offene Aggressionsdelikte zwischen der 8. und 10. Jahrgangsstufe seltener werden. Zurückzuführen ist dieser Rückgang, so die Autoren, auf die Zunahme individueller Handlungsressourcen, die ‚tätliche‘ Bereinigung von Dissens und Konflikten zunehmend unwahrscheinlicher bzw. unnötiger machen (1993, S.238ff.; vgl. übereinstimmend Wiesner & Silbereisen 1999, S.257).

chen und Jungen und zwischen ost- und westdeutschen Befragten zu berichten, zeigen sich solche ansatzweise für die Entwicklung delinquenten Verhaltens.

In bezug auf die Herkunftsregion ergibt sich dabei ein differentieller Befund. Obwohl die ostdeutschen Befragten 1993 noch deutlich seltener als westdeutsche davon berichten, schwarzzufahren bzw. Automaten zu manipulieren (Eigentumsdelikte), nimmt die Zahl dieser Delikte im Laufe der nächsten beiden Erhebungswellen sichtlich zu und erreicht am Ende das westdeutsche Niveau. (Wenngleich sich die (linearen) Entwicklungstrends zwischen den Kindern und Jugendlichen beider Landesteile dabei inferenzstatistisch nur marginal unterscheiden.) Die Zahlen weisen auch auf eine etwas stärkere Zunahme von Aggressionsdelikten in Ostdeutschland hin (signifikante Zwischensubjekteffekte $p_Z < .05$). Die Differenz zu den Westdeutschen ist allerdings aufgrund der geringen Mittelwertunterschiede nicht als empirisch bedeutsam einzustufen. Gegenläufig zur Entwicklung bei den Eigentums- und Aggressionsdelikten steigt bei den Kindern und Jugendlichen in den alten Bundesländern die Anzahl der Verwahrlosungsdelikte stärker an als bei den ostdeutschen ($p_Z < .001$).

Auf der Ebene der Gesamtdelinquenzskala lassen sich die Befunde so zusammenfassen: obwohl westdeutsche Kinder und Jugendliche durchgängig häufiger von delinquenten Verhaltensweisen berichten als ihre ostdeutschen Altersgenossen, ist zwischen 1993 und 1995 ein überproportionaler Anstieg in der Jahresprävalenz delinquenter Verhaltensweisen bei den ostdeutschen Befragten zu konstatieren ($p_Z < .01$), so daß am Ende des zweijährigen Untersuchungszeitraums die Unterschiede in der Delinquenzbelastung zwischen ost- und westdeutschen Kindern und Jugendlichen nur mehr gering ausfallen (vgl. Wiesner & Silbereisen 1999).

Signifikante Unterschiede in den Entwicklungsverläufen delinquenter Verhaltensweisen bei Mädchen und Jungen lassen sich bei Aggressionsdelikten erkennen. Nur für die Jungen trifft es zu, daß Sachbeschädigungen und Schlägereien mit steigendem Alter (etwas) häufiger werden. Die durchschnittliche Anzahl solcher Delikte bleibt bei den Mädchen – nimmt man die beiden Eckwerte von 1993 bzw. 1995 als Grundlage – relativ konstant (niedrig)¹⁷⁵. Ungeachtet dieser unterschiedlichen Entwicklungstrends bei Mädchen und Jungen ist natürlich hervorzuheben, daß Mädchen seltener von delinquenten Verhaltensweisen berichten als Jungen. Dies gilt besonders für Aggressions- und Eigentumsdelikte – etwas weniger für Verwahrlosungsdelikte – und schlägt sich in deutlichen Niveauunterschieden zwischen Mädchen und Jungen auf der Ebene der (summierten) Gesamtskala nieder. Die höhere Prävalenz antisozialer und delinquenter Verhaltensweisen bei Jungen gehört zu den vielfach gesicherten Forschungsergebnissen (Amelang 1986¹⁷⁶; Engel & Hurrelmann 1989, 1993; Henggeler 1989). Dabei bleibt dieser geschlechtsspezifische Delinquenzunterschied über die gesamte Jugend und das (frühe) Erwachsenenleben sichtbar (Amelang 1986; Engel & Hurrelmann 1993; Krämer 1992).

¹⁷⁵ Ein u-förmiger Verlauf der Anzahl von Aggressionsdelikten bei Mädchen ist statistisch nicht abgesichert.

¹⁷⁶ Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Differenzen in der Prävalenz delinquenten Verhaltens zwischen Mädchen und Jungen nach dem Schweregrad des Delikts variieren. Amelang (1986, S.113), sich auf selbstberichtetes Verhalten von Jungen und Mädchen beziehend, betont, daß Geschlechtsunterschiede vor allem hinsichtlich schwerer Delikte wie Diebstahl, Sachbeschädigungen und Gewalttaten auftreten. Hinsichtlich „relativ harmloser Normabweichungen“ (wie zum Beispiel Weglaufen, Schuleschwänzen) fallen Unterschiede in den Prävalenzraten für Mädchen und Jungen deutlich geringer aus.

Tabelle 11.5: Globale Entwicklung der Jahresdelinquenz - nach Untergruppen (Mittelwerte, Standardabweichungen, Inner- und Zwischensubjekteffekte)

		Gesamtskala: Jahresdelinquenz	Subskala: Eigentums- delikte	Subskala: Verwahrlo- sungsdelikte	Subskala: Aggressions- delikte
Gesamtgruppe: alle Kinder und Jugendli- chen (n=300 ¹)	1993	1.3 (2.84)	0.9 (2.11)	0.2 (.51)	0.3 (.87)
	1994	1.8 (2.81) ^{2->1}	1.2 (1.98) ^{2->1}	0.3 (.79) ^{2->1}	0.3 (.94)
	1995	2.2 (3.51) ^{3->2/1}	1.5 (2.35) ^{3->2/1}	0.4 (.98) ^{3->2/1}	0.3 (.90)
Innersubjekteffekte		p _I <.001	p _I <.001	p _I <.001	ns
Mädchen (n=174)	1993	1.1 (2.73)	0.8 (2.20)	0.2 (.50)	0.2 (.73)
	1994	1.3 (2.43)	0.9 (1.68)	0.2 (.79)	0.1 (.64)
	1995	1.9 (3.05) ^{3->2/1}	1.4 (2.24) ^{3->2/1}	0.4 (.84) ^{3->2/1}	0.2 (.61)
Innersubjekteffekte		p _I <.01	p _I <.01	p _I <.01	ns
Jungen (n=126)	1993	1.6 (2.97)	1.1 (1.98)	0.1 (.53)	0.4 (1.03)
	1994	2.5 (3.15) ^{2->1}	1.6 (2.29) ^{2->1}	0.3 (.77) ^{2->1}	0.5 (1.20)
	1995	2.5 (4.06)	1.6 (2.50)	0.4 (1.15) ^{3->2/1}	0.5 (1.16)
Innersubjekteffekte		p _I <.05	p _I <.05	p _I <.05	ns
Zwischensubjekteffekte: Mädchen vs. Jungen		p _Z <.10	ns	ns	p _Z <.01
Ostdeutsche Kinder und Jugendliche (n=100)	1993	0.9 (1.53)	0.6 (1.33)	0.1 (.28)	0.2 (.58)
	1994	1.5 (2.26) ^{2->1}	1.1 (1.77) ^{2->1}	0.2 (.54)	0.3 (.67)
	1995	2.0 (3.38) ^{3->2/1}	1.5 (2.52) ^{3->2/1}	0.2 (.81)	0.3 (.88)
Innersubjekteffekte		p _I <.01	p _I <.01	p _I <.10	ns
Westdeutsche Kinder und Jugendliche (n=200)	1993	1.6 (3.28)	1.0 (2.40)	0.2 (.59)	0.3 (.98)
	1994	1.9 (3.03)	1.3 (2.08)	0.3 (.88) ^{2->1}	0.3 (1.04)
	1995	2.3 (3.58) ^{3->2/1}	1.5 (2.27)	0.5 (1.04) ^{3->2/1}	0.3 (.92)
Innersubjekteffekte		p _I <.05	p _I <.10	p _I <.001	ns
Zwischensubjekteffekte: Ost- vs. Westdeutsche		p _Z <.01	p _Z <.10	p _Z <.001	p _Z <.05
Geburtsjahrgang					
Zwischensubjekteffekte zwischen den Jahrgängen		p _Z <.01	p _Z <.01	p _Z <.05	ns

Legende: Siehe Legende zu Tabelle 11.1.

Spätestens an diesem Punkt jedoch ist eine wichtige methodische Anmerkung zu machen. Die Verteilung der Jahresdelinquenz weicht (zu allen drei Erhebungszeitpunkten) statistisch signifikant von einer Normalverteilung ab und ist äußerst rechtsschief (1993: skewness 5.00; s.e. skewness .14): viele Kinder geben an, keine der im Fragebogen vorgegebenen Verhaltensweisen ausgeführt zu haben, wenige Kinder geben einzelne solcher Verhaltensweisen an und nur ganz wenige gestehen mehrere oder sogar viele solcher Delikte ein. Eine solche Merkmalsverteilung verletzt die zentrale Annahme statistischer linearer Modelle – wie sie der Varianz-, der Clusteranalyse und der linearen Regressionsanalyse zugrunde liegt –, wonach das betreffende Merkmal (in diesem Fall die Delinquenzskala) in der Grundgesamtheit normalverteilt

sein soll. Verteilungsverletzungen dieser Art schlagen sich dabei weniger in verzerrten Schätzwerten für die Modellparameter (zum Beispiel in verzerrten Regressionskoeffizienten) nieder als in der (Un-)Brauchbarkeit der errechneten Standardfehler und damit der inferenzstatistischen Interpretationen (zum Beispiel den F-Statistiken; siehe Ditton 1998, S.57). Obwohl die Varianzanalyse relativ robust gegen Verletzungen der Verteilungsvoraussetzungen ist, raten Bryk und Raudenbush (1986, S.14) Ergebnisse vorsichtshalber nur dann als inferenzstatistisch gesichert anzusehen, wenn deren Irrtumswahrscheinlichkeit sehr klein ist ($p < .001$). Diesem Ratschlag folgend, sind also die referierten Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschen und zwischen Mädchen und Jungen nur unter Vorbehalt zu interpretieren.

Stabilität und Veränderung

Analog zu unseren bisherigen Befunden, zeigt sich auch in bezug auf delinquente Verhaltensweisen, daß die Korrelationskoeffizienten zwischen aufeinanderfolgenden Erhebungswellen deutlich über den Korrelationen für den 2-Jahreszeitraum zwischen 1993 und 1995 liegen. Auf längere Sicht verwischen sich also auch hier die relativen Unterschiede zwischen den Kindern und Jugendlichen zunehmend. Ähnlich verweist Farrington (1995) in einer Zusammenschau von 16 Studien zu Aggression und Gewalt auf eine (lineare) Abnahme der Korrelationen für aggressives Verhalten bei männlichen Befragten mit zunehmendem Zeitintervall zwischen den Messzeitpunkten.

Auffallend ist die geringe langfristige Stabilität delinquenter Verhaltensweisen bei den ostdeutschen Kindern und Jugendlichen. Weder für die Gesamt- noch für eine der Subskalen erreichen die Pearson-Korrelationskoeffizienten das statistische Signifikanzniveau. Langfristig gesehen kommt es also zu einer deutlich geringeren positionalen Verfestigung der Unterschiede zwischen ostdeutschen Befragten als im Vergleich hierzu zwischen ihren Altersgenossen aus den alten Bundesländern (vgl. ähnlich Wiesner & Silbereisen 1998).

Des weiteren zeigt Tabelle 11.6, daß bei den Aggressions- und den Verwahrlosungsdelikten die Korrelationskoeffizienten (mit einer Ausnahme) zwischen der 2. und 3. Erhebungswelle – zum Teil deutlich – über den Koeffizienten zwischen der 1. und 2. Erhebungswelle liegen. (Dies gilt vor allem für Mädchen in bezug auf Aggressionsdelikte und bei Jungen in bezug auf Verwahrlosungsdelikte.) Dies bedeutet, daß die relativen Positionen in älteren Befragtengruppen weniger Wandel unterliegen als in jüngeren Altersgruppen, oder mit anderen Worten, daß sich die relativen Unterschiede zwischen den Kindern und Jugendlichen erst in höheren Altersgruppen verfestigen. Ähnlich spricht Henggeler davon, daß die Stabilität aggressiven und abweichenden Verhaltens mit zunehmendem Alter zunimmt (1989, S.12).

Wie ich im Kapitel zu den Instrumenten hinwies, lassen sich die drei Subskalen der Jahrsdelinquenz nicht als längsschnittlich stabile Dimensionen reproduzieren (siehe auch Wiesner & Silbereisen 1998). Dies heißt, daß Stabilitätsüberprüfungen in dem Sinne, wie wir sie bisher auf der Basis stabiler dimensionaler Meßmodelle durchführten, nicht möglich sind.

Tabelle 11.6: Relative Stabilität der Jahresdelinquenz zwischen 1993 und 1995 (Pearson Korrelationen – Gesamtgruppe; Mädchen/Jungen; Westdeutsche/Ostdeutsche)

		Jahresdelinquenz (Gesamtskala)									
		1993					1994				
		Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.	Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.
1994		.44 ^d	.46 ^d	.42 ^d	.46 ^d	.34 ^d					
1995		.21 ^d	.23 ^c	.18 ^b	.24 ^c	.09	.48 ^d	.53 ^d	.42 ^d	.48 ^d	.48 ^d
		Eigentumsdelikte (Subskala)									
		1993					1994				
		Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.	Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.
1994		.45 ^d	.47 ^d	.42 ^d	.49 ^d	.30 ^c					
1995		.18 ^c	.15 ^b	.21 ^b	.22 ^c	.08	.41 ^d	.42 ^d	.42 ^d	.40 ^d	.45 ^d
		Aggressionsdelikte (Subskala)									
		1993					1994				
		Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.	Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.
1994		.21 ^d	.04	.27 ^c	.18 ^c	.33 ^c					
1995		.14 ^b	.04	.15 ^a	.14 ^b	.13	.40 ^d	.63 ^d	.29 ^c	.45 ^d	.26 ^c
		Verwahrlosungsdelikte (Subskala)									
		1993					1994				
		Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.	Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.
1994		.25 ^d	.43 ^d	.02	.24 ^c	.27 ^c					
1995		.23 ^d	.46 ^d	.02	.26 ^d	.03	.48 ^d	.46 ^d	.52 ^d	.46 ^d	.55 ^d

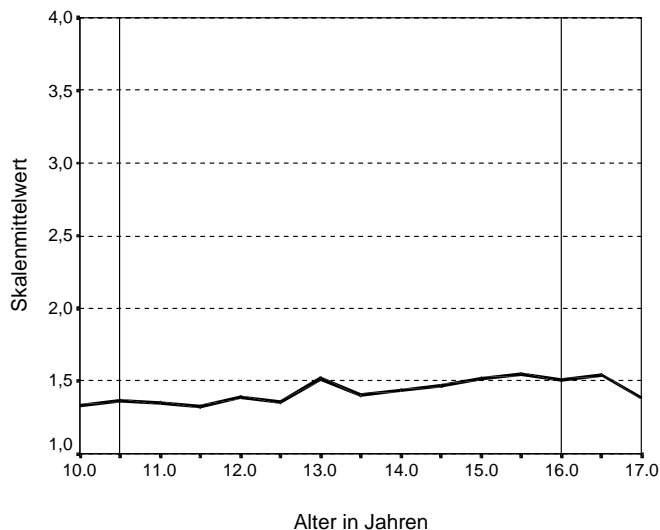
Legende: Pearson Korrelationen missing pairwise. ^a = $p < .10$; ^b = $p < .05$; ^c = $p < .01$; ^d = $p < .001$.

11.4 Entwicklung der Depressivität

Globale Entwicklung

Wenngleich der Anstieg depressiver Symptome und Beschwerden augenscheinlich nur leicht ausfällt (siehe Abbildung 11.8), läßt sich erkennen (und in Tabelle 11.7 statistisch absichern), daß Kinder und Jugendliche mit zunehmendem Alter häufiger davon berichten, traurig und niedergeschlagen zu sein, sich nicht konzentrieren zu können oder unter Schlafstörungen zu leiden. Als eines der gesicherten Ergebnisse in bezug auf die Entwicklung depressiver Symptome bezeichnen Reitzle, Silbereisen und Rinker (1996, S.371) die altersabhängige Zunahme

Abbildung 11.8: Globale Entwicklung der Depressivität - Gesamtskala



Legende: Siehe Abbildung 11.1.

solcher Beschwerden – vor allem im Übergang von der Kindheit zur Jugend (siehe auch Angold & Rutter 1992; Clarizio 1989; Connelly, Johnston, Brown, Mackay & Blackstock 1993).

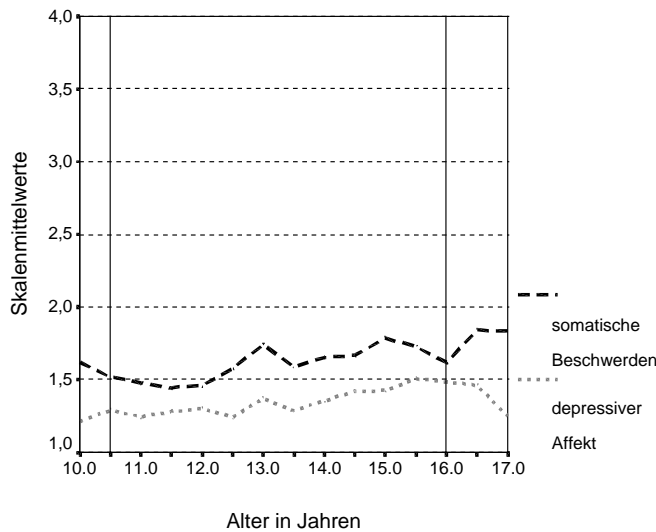
Der Blick auf Tabelle 11.7 zeigt, daß die befragten Kinder und Jugendlichen 1995 im Durchschnitt häufiger von depressiven Verstimmungen und Beschwerden berichten als noch zwei Jahre zuvor. Der leichte Anstieg der depressiven Beschwerden und Symptome in Abbildung 11.8 ist also als inferenzstatistisch bedeutsam einzustufen¹⁷⁷. Dabei berichten die Kinder und Jugendlichen – wie dies auch aus Abbildung 11.9 hervorgeht – etwas häufiger von *somatischen Beschwerden* (wie Konzentrationschwächen oder Schlafschwierigkeiten) als davon, daß sie ihr Leben

für einen einzigen Fehlschlag halten, sich einsam oder traurig fühlen (*depressiver Affekt*).

Weiter weist Tabelle 11.7 aus, daß Mädchen der untersuchten Altersgruppen häufiger von depressiven Symptomen berichten als Jungen. Dies geht auch aus anderen Studien hervor (Berganza & Aguilar 1992; Cohen et al. 1993; Engel & Hurrelmann 1991; Fend 1997; Larsson & Melin 1990). Mädchen geben allerdings nicht nur mehr Beschwerden zu Protokoll als Jungen, sondern berichten je älter sie werden auch zunehmend häufiger von depressiven Symptomen (vor allem von affektiven Symptomen wie Einsamkeits- und Traurigkeitsgefühlen), während sich die (durchschnittliche) Depressivitätsbelastung bei Jungen in diesem Zeit-

¹⁷⁷ Im Vergleich zur Entwicklung der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Schulfreude (diese Skalen umfassen den gleichen Wertebereich wie die Depressivitätsskalen) weisen die Depressivitätsskalen durchschnittlich relativ geringe Standardabweichungen auf. Die geringere Variabilität zwischen den Angaben der Befragten führt dazu, daß vergleichsweise geringe Veränderungen in den Skalenmittelwerten das statistische Signifikanzniveau erreichen.

Abbildung 11.9: Globale Entwicklung der Depressivität - Subskalen



Legende: Siehe Abbildung 11.1.

kanter Anstieg depressiver Beschwerden und Symptome (Gesamt- wie Subskalen) zwischen 1993 und 1995 zu verzeichnen. Bei westdeutschen Befragten nehmen die Beschwerden und Symptome innerhalb des zweijährigen Untersuchungszeitraums insgesamt zwar auch zu, der Anstieg ist aber etwas schwächer ausgeprägt als bei den Kindern und Jugendlichen aus den neuen Bundesländern (die nicht signifikanten Zwischensubjekteffekte zeigen, daß sich die Entwicklungslinien von Kindern und Jugendlichen in den alten und neuen Bundesländern nicht grundsätzlich voneinander unterscheiden).

Den insgesamt nur marginal signifikanten Zwischensubjekteffekten zwischen den Geburtsjahrgängen zufolge, nehmen die depressive Beschwerden mit dem Alter kontinuierlich zu, ohne daß – in dem hier untersuchten Zeitfenster zwischen 10 und 16 Jahren und in bezug auf die Gesamtgruppe aller Befragten (also Mädchen und Jungen zusammengekommen!) – in einem bestimmten Altersbereich von einer überproportionalen Zunahme depressiver Beschwerden und Symptome auszugehen ist.

Ähnlich – wenn auch in deutlich geringerem Ausmaß – wie bei der Delinquenzbelastung finden wir auch bei den depressiven Symptomen und Beschwerden der Kinder und Jugendlichen eine Merkmalsverteilung vor, die von einer Normalverteilungskurve abweicht. Die meisten der Befragten geben in der Summe keine bzw. nur eine sehr geringe Belastung mit depressiven Beschwerden zu Protokoll, nur wenige berichten überhaupt von solchen Beschwerden und nur sehr selten kommt es vor, daß von einer starken depressiven Belastung auszugehen ist. Auch Radloff, von dem die CES-D-Skala (in deutscher Fassung von Hautzinger und Bailer, 1993) übernommen wurde, hebt die rechtsschiefe Verteilung depressiver Symptome in Normalpopulationen hervor (1977, S.390). Berechnungen, die ich mit der logarithmierten Depressivitätsskala¹⁷⁸ durchführte, erbringen jedoch keine zu den bisher referierten (und noch

¹⁷⁸ Dies bezieht sich sowohl auf die Varianzanalyse als auch auf die in einem späteren Kapitel durchgeführten linearen Regressionsanalysen. Die Logarithmierung einer Variablen ist eine Möglichkeit, die Verteilungsverletzungen eines Merkmals zu heilen. Ein solches Vorgehen beschreiben Raudenbush & Chan (1992) in einer Längsschnittanalyse zur Entwicklung der Einstellungen gegenüber abweichendem Verhalten bei 11- bis

raum nur marginal verändert. Der für Mädchen und Jungen unterschiedliche Entwicklungsverlauf schlägt sich in Tabelle 11.7 in den signifikanten Zwischensubjekteffekten nieder. Dies steht im Einklang mit dem Resümee von Reitzle, Silbereisen und Rinker, daß der Anstieg depressiver Verstimmungen und Beschwerden Mädchen stärker betrifft als Jungen (1996, S.371). Angold und Rutter (1992) zeigen, daß während Mädchen und Jungen bis zum Alter von etwa 11 Jahren ähnliche Depressivitäts-Scores aufweisen, ein stärkerer Anstieg bei den Mädchen vor allem ab dem 12. Lebensjahr zu beobachten ist (vgl. auch Birmaher et al. 1996a).

Auch bei ostdeutschen Kindern und Jugendlichen ist ein signifi-

folgenden) Ergebnisse abweichende Befunde, so daß – wie dies auch Radloff, der ähnliche Transformationskontrollen durchführte, betont (1977, S.390) – nicht von bedeutsamen Verzerrungen der Ergebnisse aufgrund der schiefen Verteilung der CES-D-Skala auszugehen ist.

Tabelle 11.7: Globale Entwicklung der Depressivität - nach Untergruppen (Mittelwerte, Standardabweichungen, Inner- und Zwischensubjekteffekte)

		Gesamtskala: Depressivität	Subskala: depressiver Affekt	Subskala: somatische Beschwerden
Gesamtgruppe: alle Kinder und Jugendliche (n=300 ¹)	1993	1.4 (.40)	1.3 (.41)	1.5 (.56)
	1994	1.4 (.37) ^{2->1}	1.4 (.45) ^{2->1}	1.6 (.54) ^{2->1}
	1995	1.5 (.41) ^{3->2/1}	1.4 (.53) ^{3->2/1}	1.7 (.54) ^{3->2/1}
	Innersubjekteffekte	p _t <.05	p _t <.01	p _t <.01
Mädchen (n=174)	1993	1.4 (.43)	1.3 (.46)	1.6 (.55)
	1994	1.5 (.40)	1.4 (.49)	1.6 (.58)
	1995	1.5 (.45) ^{3->2/1}	1.5 (.60) ^{3->2/1}	1.7 (.57)
	Innersubjekteffekte	p _t <.05	p _t <.01	p _t <.05
Jungen (n=126)	1993	1.3 (.35)	1.2 (.31)	1.5 (.57)
	1994	1.4 (.33) ^{2->1}	1.3 (.39) ^{2->1}	1.6 (.47)
	1995	1.4 (.33)	1.2 (.36)	1.6 (.49)
	Innersubjekteffekte	ns	p _t <.10	p _t <.10
Zwischensubjekteffekte: Mädchen vs. Jungen		p _z <.01	p _z <.001	p _z <.05
Ostdeutsche Kinder und Jugendliche (n=100)	1993	1.3 (.34)	1.2 (.36)	1.5 (.49)
	1994	1.4 (.33)	1.3 (.39)	1.6 (.46)
	1995	1.5 (.37) ^{3->2/1}	1.4 (.53)	1.7 (.50) ^{3->2/1}
	Innersubjekteffekte	p _t <.05	p _t <.05	p _t <.01
Westdeutsche Kinder und Jugendliche (n=200)	1993	1.4 (.43)	1.3 (.43)	1.6 (.59)
	1994	1.4 (.39)	1.4 (.48)	1.7 (.57)
	1995	1.5 (.43)	1.4 (.53)	1.6 (.57)
	Innersubjekteffekte	ns	p _t <.10	ns
Zwischensubjekteffekte: Ost- vs. Westdeutsche		ns	ns	ns
Geburtsjahrgang ²⁾				
Zwischensubjekteffekte zwischen den Jahrgängen		p _z <.10	ns	p _z <.05

Legende: Siehe Legende zu Tabelle 11.1.

18jährigen. Die Ergebnisse beziehen sich dann allerdings auf den Logarithmus und sind schwer zu interpretieren, deshalb ist dort, wo es vertretbar erscheint, die Verwendung der nicht transformierten Skala zu bevorzugen.

Stabilität und Veränderung

Die positionale Stabilität depressiver Symptome und Beschwerden (Gesamt- wie Subskalen) ist – verglichen zu den anderen bisher überprüften Habituskomponenten – gering. Das heißt, die relativen Positionen der befragten Kinder und Jugendlichen fluktuieren über die 3 Erhebungswellen vergleichsweise stark. Radloff berichtet von einem Korrelationskoeffizienten von $r=.32$ bei einem Test-Retest-Intervall von 12 Monaten (bezogen auf eine Stichprobe aus der erwachsenen Normalbevölkerung), was in etwa den in Tabelle 11.8a enthaltenen Koeffizienten für die Gesamtgruppe der Befragten und die Depressivitäts-Gesamtskala entspricht¹⁷⁹. Cohen, Cohen und Brook 1993 gelangen bei ihrer Untersuchung zu einer etwas höheren Test-Retest-Korrelation depressiver Symptome von $r=.47$ (Meßzeitintervall 3 Jahre).

Tabelle 11.8a: Relative Stabilität der Depressivität zwischen 1993 und 1995 (Pearson Korrelationen – Gesamtgruppe; Mädchen/Jungen; Westdeutsche/Ostdeutsche)

	Depressivität (Gesamtskala)									
	1993					1994				
	Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.	Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.
1994	.26 ^d	.28 ^d	.19 ^b	.24 ^c	.32 ^c					
1995	.15 ^c	.17 ^b	.05	.13 ^a	.22 ^b	.28 ^d	.23 ^c	.37 ^d	.25 ^d	.37 ^d
	somatische Symptome (Subskala)									
	1993					1994				
	Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.	Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.
1994	.11 ^a	.09	.16 ^a	.11	.11					
1995	.09	.09	.07	.08	.12	.25 ^d	.21 ^c	.34 ^d	.26 ^d	.23 ^b
	depressiver Affekt (Subskala)									
	1993					1994				
	Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.	Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.
1994	.23 ^d	.25 ^c	.12	.23 ^c	.20 ^b					
1995	.21 ^d	.23 ^c	.00	.21 ^c	.22 ^b	.27 ^d	.23 ^c	.30 ^c	.26 ^d	.29 ^c

Legende: Pearson Korrelationen missing pairwise. ^a = $p < .10$; ^b = $p < .05$; ^c = $p < .01$; ^d = $p < .001$.

Im unmittelbaren Vergleich der drei Skalen fallen die geringeren Korrelationskoeffizienten für die Subskala der somatischen Symptome ins Auge, die nur für 1994/95 statistisch bedeutenswerte Werte aufweist.

Insgesamt weisen die Jungen zwischen der 2. und 3. Erhebungswelle deutlich höhere positionale Stabilität auf als zwischen der 1. und 2. – und der 1. und 3. Welle. Dies deutet auf die stärkere Verfestigung relativer Unterschiede zwischen Jungen erst in höheren Altersgruppen hin. Bei den Mädchen läßt sich ein solcher Befund nur in bezug auf die Subskala der somatischen Beschwerden beobachten.

¹⁷⁹ Demgegenüber berichten Edelsohn et al. (1992; nur in Abstractsammlung): 2Stabilität depressiver Symptome bei 6- bis 7jährigen (gemessen im 4-Monats-Abstand) (1)

Tabelle 11.8b: Relative Stabilität somatischer Belastungen zwischen 1993 und 1995 (meßfehlerkontrollierte Korrelationen – Gesamtgruppe)

	1993	1994
1994	.18 ^b	
1995	.13	.42 ^d

Legende: ^a = p < .10; ^b = p < .05; ^c = p < .01; ^d = p < .001.

Tabelle 11.8c: Relative Stabilität depressiver Affektbelastung zwischen 1993 und 1995 (meßfehlerkontrollierte Korrelationen – Gesamtgruppe)

	1993	1994
1994	.41 ^d	
1995	.25 ^d	.34 ^d

Legende: ^a = p < .10; ^b = p < .05; ^c = p < .01; ^d = p < .001.

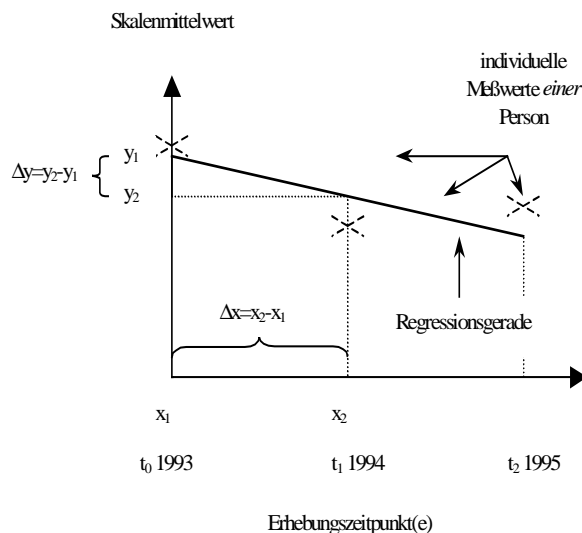
Auch bei der Depressivität liegen die meßfehlerkontrollierten Korrelationskoeffizienten über den Pearson-Koeffizienten aus Tabelle 11.8a (dies gilt für die Gesamtgruppe aller Befragten – siehe Tabelle 12.8b und 12.8c – als auch für Mädchen und Jungen und für ost- und westdeutsche Kinder und Jugendliche – ohne Darstellung).

11.5 Individuelle Variationen in der Entwicklung der vier Habituskomponenten

Die Auswertungen auf der Ebene globaler Skalenmittelwerte bieten einen ersten Überblick über die Entwicklung der untersuchten Habitusmerkmale im Übergang von der Kindheit zur Jugend. Die Betrachtung von Durchschnittswerten kann jedoch nicht ausreichen, um zu stichhaltigen Aussagen über Entwicklungsprozesse auf der Ebene der einzelnen Individuen zu gelangen, denn hinter gleichbleibenden Mittelwerten können sich höchst unterschiedliche individuelle oder gruppenspezifische Entwicklungen verbergen (ökologischer Vorbehalt). Zum Beispiel kann einer Gruppe von Kindern und Jugendlichen, deren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Laufe der 2 Jahre zunehmen, eine (vergleichbar große) Gruppe von Befragten gegenüberstehen, deren Überzeugungen, mit schulischen Problemlagen selbständig fertig zu werden, im gleichen Zeitraum zurückgehen. Im Mittelwert gegeneinander verrechnet neutralisieren sich beide Entwicklungslinien. So bleibt – um im Beispiel zu bleiben – unser bisheriges Resümee, daß sich die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nicht mit dem Alter der Heranwachsenden verändern, solange eine (mehr oder weniger begründete) Annahme, bis wir die Frage beantwortet haben, ob die beobachteten Entwicklungstendenzen tatsächlich für alle Kinder und Jugendlichen gelten, oder ob sich gruppenspezifische und individuelle Abweichungen vom globalen Entwicklungsverlauf identifizieren lassen (vgl. Fend 1997, S.185).

Solche differentiellen Entwicklungsmuster lassen sich (u.a.) auf der Ebene *intraindividuell*, das heißt personenbezogener Veränderungen analysieren. Als Grundlage für die Beschreibung bzw. Interpretation von Entwicklungsverläufen dient dabei die Veränderungen des

Abbildung 11.10: Beispiel für ein lineares Entwicklungsmodell



Merkmals (die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) in bezug auf einen *individuellen* Referenzwert (zum Beispiel dem Ausgangswert des Merkmals zum Zeitpunkt t_0). Unter Rekurs auf diesen (unveränderlichen) Wert lassen sich Aussagen über *absolute* Veränderungen des Merkmals im Untersuchungszeitraum treffen¹⁸⁰.

Von einem linearen Entwicklungsmodell ausgehend, wie es in Abbildung 11.10 skizziert ist, läßt sich der individuelle Entwicklungsverlauf am Steigungskoeffizienten¹⁸¹ ($m = \Delta y / \Delta x$) der (rechnerisch geschätzten Regressions-) Geraden zwischen den (in unserem Fall drei) Meßzeitpunkten ablesen (vgl. Fend 1997, S.187). Entwicklungsmodelle dieser Art sind auf der Basis hierar-

¹⁸⁰ Absolute Veränderungen lassen sich natürlich nicht nur auf der Individual-, sondern ebenso auf Aggregatebene messen.

¹⁸¹ Da dieser Koeffizient positives (Steigung) wie negatives (Gefälle) Vorzeichen tragen kann, müßte man eigentlich neutral von Entwicklungskoeffizient sprechen.

chisch linearer Modelle überprüfbar – wie beispielsweise mit dem Programm HLM von Bryk und Raudenbush (1992; Bryk & Raudenbush 1987)¹⁸². Dabei läßt sich untersuchen, 1.) ob hinsichtlich der Ausgangswerte der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (intercepts) und der Steigungskoeffizienten (slopes) überhaupt signifikante und empirisch bedeutsame Unterschiede (Varianz) zwischen den Kindern und Jugendlichen auftreten (unkonditioniertes Wachstumsmodell, s. Bryk & Raudenbush 1992, S.17), und, insofern dies der Fall ist, ob diese Varianz sich 2.) durch verschiedene Parameter (wie zum Beispiel durch das Alter oder das Geschlecht der Befragten) ‚aufklären‘ läßt (konditioniertes Wachstumsmodell).

Mit HLM lassen sich auch quadratische und kombinierte (lineare und quadratische) Verlaufskurven¹⁸³ modellieren. Die Überprüfung eines kombinierten linearen und quadratischen Entwicklungsmodells für die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ergibt jedoch, daß Akzelerationseffekte (quadratische Modellkomponente, siehe Bryk & Raudenbush 1992, S.140ff.) nahe Null liegen – wie im übrigen auch in bezug auf die anderen drei Habituskomponenten. Dies bedeutet, daß ein lineares Entwicklungsmodell – wie es in Abbildung 11.10 beschrieben ist – für die intraindividuelle Entwicklung der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (und der anderen Habituskomponenten) als angemessen angesehen werden kann.

Schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Die Berechnung des unkonditionierten Wachstumsmodells für die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Gesamtskala; siehe Tabelle 11.9) ergibt, daß – unsere bisherigen Ergebnisse auf globaler und (differentieller) Gruppenebene bestätigend – der durchschnittliche Steigungskoeffizient mit $-.002$ nahe Null liegt (wobei zu berücksichtigen ist, daß als Einheiten der X-Achse (Zeitachse) Monate gewählt wurden). Darüber hinaus zeigt sich, daß sowohl Ausgangswerte¹⁸⁴ (intercepts; $p < .001$) als auch die Steigungskoeffizienten (slopes; $p < .01$) signifikant zwischen den Kindern und Jugendlichen variieren. Allerdings ist die Varianz der Steigungskoeffizienten nur zu 22% (Reliabilitätskoeffizient des Steigungskoeffizienten der Gesamtskala: $.22$) auf Parametervarianz zurückzuführen ist und zu 78% auf durch die Stichprobe bedingte Fehlervarianz (Raudenbush und Bryk 1986). Somit ist nur ein geringer Anteil der Varianz der Steigungskoeffizienten im konditionierten Modell aufzuklären. Cheung und Keeves geben einen Grenzwert für den Reliabilitätskoeffizienten von $.10$ an, unterhalb dem sie vorschlagen, Koeffizienten (hier: Steigungskoeffizienten) als feste (nicht variierende) Effekte zu behandeln (1990, S.294). Renkl und Gruber (1995, S.185) hingegen bewerten Reliabilitätskoeffizienten um $.50$ als gerade noch für Analysen zulässig. Eine Grenzziehung, die mir mit Bezug auf das Erbringen substantieller Ergebnisse angebracht erscheint (siehe übereinstimmend Bryk & Raudenbush 1993, Kapitel 6).

Von diesem Grenzwert ausgehend erweist sich die Berechnung eines konditionierten Modells in bezug auf die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nicht als lohnenswert. Dies gilt nicht nur in bezug auf die Gesamtskala, sondern auch die beiden Subskalen.

¹⁸² Strukturgleichungsanalysen (etwa mit LISREL) stellen eine weitere Möglichkeit der (multivariaten) Veränderungsmessung dar (McArdle 1991; Schneider & Helmke 1986; Willett & Sayer 1994; Wisenbaker & Schmidt 1986).

¹⁸³ Im Prinzip lassen sich mit HLM polynomiale Funktionskurven jeder Ordnung überprüfen, vorausgesetzt die Meßzeitreihe ist genügend lang (Bryk & Raudenbush 1992, S.147f.)

¹⁸⁴ Auf die Beschreibung und Interpretation der Ausgangswerte (intercepts) verzichte ich an dieser Stelle. Analysen hierzu sind Gegenstand von Kapitel 12.

Tabelle 11.9: Varianzkomponenten im unkonditionierten und konditionierten HL-Modell zu den vier Habituskomponenten (Reliabilität; Signifikanzniveau der Variationen in den Varianzkomponenten)

Varianzkomponente	unkonditioniertes Modell				konditioniertes Modell (mit 3 Prädiktoren ¹⁾)			
	Intercept		Slope		Intercept		Slope	
	Reliab.- koeff.	Signif.- niveau	Reliab.- koeff.	Signif.- niveau	Reliab.- koeff.	Signif.- niveau	Reliab.- koeff.	Signif.- niveau
Skala								
schulische Selbstwirksamkeit (Gesamtskala)	.48	p<.001	.22	p<.01				
Schulfreude (Gesamtskala)	.57	p<.001	.16	p<.05				
Jahresdelinquenz (Gesamtskala)	.45	p<.001	.51	p<.001	.43	p<.001	.51	p<.001
Depressivität (Gesamtskala)	.41	p<.001	.27	p<.001				

Legende: 1) Prädiktoren: Geschlecht, Wohnort in Ost- bzw. Westdeutschland und Alter (kontinuierliche Variable).

Schulfreude. Analog dem Vorgehen in bezug auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder und Jugendlichen werden auch für die Schulfreude lineare individuelle Entwicklungsverläufe untersucht. Dabei ergibt die Berechnung des unkonditionierten Wachstumsmodells (Tabelle 11.9), daß sowohl Ausgangswerte (intercepts; $p < .001$) als auch die Steigungskoeffizienten (slopes; $p < .05$) signifikant zwischen den Kindern und Jugendlichen variieren. Allerdings zeigt sich, daß – während die Reliabilität der Ausgangswerte .57 beträgt – die Varianz der Steigungskoeffizienten nur zu 16% (Reliabilitätskoeffizient: .16) auf Parametervarianz zurückzuführen ist, zu 84% auf durch die Stichprobe bedingte Fehlervarianz. Mit anderen Worten ist nur ein sehr geringer Anteil der Varianz der Steigungskoeffizienten in einem konditionierten Modell aufklärbar (siehe den Abschnitt zu den schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen). Da die Berechnung eines konditionierten Modells (ohne Darstellung) ergibt, daß nach Kontrolle des Alters, des Geschlechts und der Wohnregion, keine signifikanten Unterschiede mehr in den Steigungskoeffizienten der Schulfreudeentwicklung bei den Kindern und Jugendlichen auftreten – ein signifikanter Effekt geht nur vom Alter aus¹⁸⁵ –, bleibt festzuhalten, daß weder weitere Kontroll- noch Sozialkapitalvariablen einen bedeutsamen Einfluß auf den individuellen (hier angenommen linearen) Entwicklungsverlauf der Schulfreude von Kindern und Jugendlichen ausüben. Das heißt, eine Suche nach Hintergrundfaktoren für unterschiedliche individuelle Entwicklungen ist (weder in bezug auf die Gesamt- noch die Subskalen) auch hier nicht sinnvoll.

Delinquenz. Wie weiter oben angemerkt ist eine der Voraussetzungen für die Berechnung (hierarchischer) linearer Regressionsmodelle die Normalverteilung des entsprechenden (abhängigen) Merkmals. Aufgrund der rechtsschiefen Verteilung der Delinquenzskala habe ich die folgenden Berechnungen mit der log-transformierten Skala durchgeführt (vgl. Raudenbush & Chan 1992). Dabei zeigen sich keine Hinweise auf gravierende Abweichungen zu den Ergebnissen, die sich auf der Basis der nicht transformierten Skala ergeben. Raudenbush und Bryk (1986, S.14) mahnen, daß unter den Bedingungen nicht normalverteilter Merkmale Be-

¹⁸⁵ Je älter die Befragten sind, desto geringer nimmt die Schulfreude zwischen 1993 und 1995 ab. Ein Beleg für die Konsolidierung der Schulfreude in der (frühen) Adoleszenz (siehe Abbildung 11.4).

funde nur dann inhaltlich interpretiert werden sollten, wenn die Nullhypothese mit großer Irrtumswahrscheinlichkeit ($p < .001$) ausgeschlossen werden kann. Ergebnisse, die nur unter höherer Irrtumswahrscheinlichkeit ($.05 > p > .001$) abgesichert werden können, sollten nur unter Vorbehalt interpretiert werden.

Wie Tabelle 11.9 zeigt, lassen sich statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den individuellen Entwicklungsverläufen ausmachen, das heißt, die Steigungskoeffizienten variieren hoch signifikant. Darüber hinaus weist der im Vergleich zu unseren bisherigen Untersuchungen hohe Reliabilitätskoeffizient von .52 (im unkonditionierten Modell) auf die empirische Bedeutsamkeit dieser Unterschiede hin¹⁸⁶.

Im Versuch, die Varianz zwischen den Steigungskoeffizienten aufzuklären, habe ich ein konditioniertes Modell berechnet, das die drei Kontrollvariablen Geschlecht, Wohnregion und das Alter der Kinder bzw. Jugendlichen als Prädiktoren einbezieht. Wie der rechte Teil von Tabelle 11.9 ausweist, bleibt die Varianz zwischen den Steigungskoeffizienten hoch signifikant und empirisch bedeutsam. Das bedeutet, daß andere als die drei genannten Einflußkräfte für die Unterschiede in den individuellen Entwicklungen delinquenter Verhaltensweisen verantwortlich sind. Auf die Suche nach diesen Einflußkräften werden wir uns in Kapitel 12.3 begeben.

Depressivität. Tabelle 11.9 zeigt, daß in bezug auf die Gesamtskala der depressiven Belastung signifikante Variationen in den Ausgangswerten und den Steigungskoeffizienten auftreten ($p < .001$ im unkonditionierten Modell). Bei einem Anteil von 72% Fehlervarianz in den Steigungskoeffizienten (Reliabilitätskoeffizient = .28) ist es – unserem bisherigen Verfahren entsprechend – auch in bezug auf die Depressivitätsskala wenig lohnenswert, sich auf die Suche nach Prädiktoren der (geringen) Varianz zwischen den individuellen Entwicklungsverläufen zu machen. Dies gilt für die Gesamt- wie für beide Subskalen.

11.6 Zusammenhänge zwischen den Habituskomponenten

Während wir bislang die einzelnen Habituskomponenten getrennt voneinander analysierten, weisen verschiedenste Forschungsergebnisse auf die engen Zusammenhänge zwischen ihnen hin. In Tabelle 11.10 sind die bivariaten Korrelationskoeffizienten zwischen den vier Habituskomponenten ausgewiesen. Gehen wir zunächst von der ersten Spalte in Tabelle 11.10 aus. Es läßt sich erkennen, daß die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder und Jugendlichen vor allem mit deren Schulfreude assoziiert sind ($.30 < r < .39$): je höher die Schulfreude, desto mehr sind die Befragten davon überzeugt, mit schwierigen schulischen Situationen selbständig und erfolgreich umgehen zu können bzw. anders herum, je selbstwirksamer sich die Kinder und Jugendlichen einschätzen, desto mehr haben sie Freude an der Schule und am Lernen. Auch die Belastung mit depressiven Beschwerden und Symptomen steht in – wenn auch geringerem ($|-0.12| < r < |-0.21|$) – Zusammenhang mit den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Je weniger die Kinder und Jugendlichen von Konzentrationsschwierigkeiten, Schlafstörungen oder Einsamkeits- und Traurigkeitsgefühlen berichten, desto zuvorsichtlicher sehen sie schulischen Anforderungen und Problemen entgegen (und umgekehrt). Dabei bleiben die Zusammenhänge zwischen den schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einerseits, der Schulfreude und der Depressivität andererseits über den 2-

¹⁸⁶ Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch in bezug auf die Subskala Eigentumsdelikte, nicht aber in bezug auf die beiden Subskalen Aggressivitäts- und Verwahrlosungsdelikte. Bei letzteren treten keine signifikanten Variationen in den Steigungskoeffizienten auf. Da die Subskala Eigentumsdelikte sehr hoch mit der Gesamtskala korreliert ($r = .91$), werden die HLM-Analysen in Kapitel 12.3 nur auf der Basis der Gesamtskala durchgeführt.

Jahreszeitraum zwischen 1993 und 1995 relativ stabil. Zu keinem der drei Meßzeitpunkte besteht ein nennenswerter Zusammenhang zwischen der schulischen Selbstwirksamkeit und dem von den Kindern und Jugendlichen berichteten delinquenten Verhalten.

Tabelle 11.10: Pearson-Korrelationen zwischen den Habituskomponenten zu den drei Meßzeitpunkten 1993, 1994 (in runden Klammern) und 1995 (in eckigen Klammern)

	schulische Selbstwirksamkeit (Gesamtskala)	Schulfreude (Gesamtskala)	Jahresdelinquenz (Gesamtskala)
Schulfreude (Gesamtskala)	.36 ^d (.39 ^d) [.30 ^d]		
Jahresdelinquenz (Gesamtskala)	-.07 (-.11 ^b) [-.10 ^a]	-.24 ^d (-.33 ^d) [-.43 ^d]	
Depressivität (Gesamtskala)	-.21 ^d (-.12 ^b) [-.19 ^d]	-.19 ^d (-.22 ^d) [-.33 ^d]	.24 ^d (.25 ^d) [.37 ^d]

Legende: Pearson Korrelationen missing pairwise. ^a = $p < .10$; ^b = $p < .05$; ^c = $p < .01$; ^d = $p < .001$.

Der grau unterlegte Teil in Tabelle 11.10 zeigt nicht nur, daß Depressivität, Schulfreude und Delinquenz in einem engen korrelativen Zusammenhang zueinander stehen – mit steigender Schulfreude nehmen depressive Symptome und delinquentes Verhalten ab; mit höherer Depressivität geht auch eine höhere Delinquenzbelastung einher –, sondern daß dieser Zusammenhang von Jahr zu Jahr enger wird. Dies gilt vor allem für den Zusammenhang zwischen der Freude an der Schule und am Lernen und delinquentem Verhalten. Dies heißt, daß sich die relativen Unterschiede zwischen den Kindern und Jugendlichen im Laufe der Jahre verfestigen und es hinsichtlich der Habitusmerkmale zunehmend zu einer Art *Syndrombildung* kommt.

Fassen wir die Ergebnisse aus diesem Kapitel kurz zusammen, läßt sich folgendes festhalten: während sich die Überzeugungen der Kinder und Jugendlichen, mit schulischen Situationen erfolgreich umgehen zu können im Übergang von der Kindheit zur Jugend auf globaler Ebene kaum verändern, zeigt sich, daß die Kinder und Jugendlichen, je älter sie werden, zunehmend von somatischen Beschwerden und depressiven Verstimmungen berichten. Gleichzeitig finden sie immer weniger Gefallen an der Schule und dem damit zusammenhängenden Lernen. Ebenso nehmen die von ihnen berichteten delinquenten Verhaltensweisen im Übergang zur Jugend zu. Es zeigt sich dabei, daß der (korrelative) Zusammenhang zwischen den vier Habituskomponenten sich im Sinne einer Syndrombildung mit zunehmendem Alter der Heranwachsenden verfestigt. Auf Übereinstimmungen zwischen diesen zentralen Befunden und der einschlägigen Forschungsliteratur habe ich an den betreffenden Textstellen hingewiesen.

Neben diesen Befunden hat Kapitel 11.5 zu den *differentiellen* Entwicklungsmustern deutlich werden lassen, daß die auf globaler Ebene jeweils sichtbar werdenden Entwicklungsverläufe in bezug auf die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die Schulfreude und in bezug auf depressive Symptome und Beschwerden für die Mehrheit der Kinder gilt und sich – auf der Grundlage eines hierarchisch linearen Modells – nur geringfügige individuelle Unterschiede im Entwicklungsverlauf dieser drei Habituskomponenten ausmachen lassen. Dies trifft nicht auf die Entwicklung delinquenter Verhaltensweisen. Hier zeigten sich substantiell unterschiedliche Entwicklungsverläufe zwischen den Kindern und Jugendlichen. (Den Hintergründen für diese differentiellen Entwicklungen werden wir in Kapitel 12.3 nachgehen.)

12. Soziales Kapital als Entwicklungskapital

Im vorangegangenen Kapitel haben wir die Entwicklung von Persönlichkeitseigenschaften unter zwei spezifischen Aspekten betrachtet: unter der Perspektive des *globalen* Verlaufs (bezogen auf die Gesamtgruppe aller 305 befragter Kinder und Jugendlichen) und unter der differentiellen Perspektive *individueller* Entwicklungsunterschiede. Entsprechend dieser Differenzierung teilt sich das folgende Kapitel in drei Auswertungsschritte. Zuerst gehen wir auf globaler Ebene der Frage nach, inwieweit sich auf der Basis der von mir verwendeten Maße von sozialem Kapital Unterschiede in den schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, in der Schulfreude, im delinquenten Verhalten und in der Depressivitätsbelastung (Habituskomponenten) zwischen den Kindern und Jugendlichen erklären (bzw. prognostizieren) lassen. Einschlägigen Forschungsarbeiten zum sozialen Kapital folgend (Furstenberg & Hughes 1995; Teachman, Carver & Paasch 1995), stütze ich mich dabei auf (lineare und logistische) Regressionsanalysen. In Anlehnung an Furstenberg und Hughes (1995) führe ich die Regressionsanalysen dabei in zwei Schritten durch: 1.) auf der Ebene ‚bivariater‘ Regressionsmodelle (mit Kontrollvariablen) und 2.) auf der Ebene multivariater Regressionsmodelle. 3.) Im dritten Auswertungsschritt gehen wir der Frage nach, inwieweit sich individuelle Entwicklungsunterschiede zwischen den Kindern und Jugendlichen auf die Sozialkapitalindikatoren zurückführen lassen. Dabei greife ich auf hierarchisch lineare Regressionsmodelle zurück (HLM), wie sie bereits in Kapitel 11 eingesetzt wurden. Dieser Auswertungsschritt bezieht sich jedoch nur auf die Entwicklung delinquenter Verhaltensweisen (Kapitel 12.3), da sich in den Analysen in Kapitel 11.5 in bezug auf die anderen Habituskomponenten keine empirisch bedeutsamen Unterschiede in den individuellen Entwicklungsverläufen ergeben.

Näheres zu den jeweiligen Auswertungsschritten wird in Zusammenhang mit den schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Kapitel 12.1) erläutert.

Bei allen drei Auswertungsschritten setze ich entsprechend der Forschungsliteratur aus Kapitel 7 Kontrollvariablen ein, die wichtige Faktoren des kindlichen Entwicklungshintergrunds abbilden (Boehnke, Merckens & Hagan 1996; Carbonaro 1998; Coleman 1988; Furstenberg & Hughes 1995; Marjoribanks 1993; Zinnecker & Gerog 1996b). Bevor ich zu den Regressionsmodellen übergehe, sollen zunächst die Kontrollvariablen und ihr Zusammenhang mit den vier Habituskomponenten beschrieben werden. Dies ergibt einen nützlichen Interpretationshintergrund für die Ergebnisse der darauf folgenden Auswertungen.

Wie ich schon im Zusammenhang mit der Indexbildung in Kapitel 10.1 darauf hinwies, werden im folgenden nur Ergebnisse auf der Ebene der Gesamtskalen berichtet. Dies führt zur größeren Überschaubarkeit der Darstellung. Nur dort, wo es Interessantes in bezug auf die Subskalen zu berichten gibt – das heißt, wo sich von den auf der Basis der Gesamtskala berichteten Befunden abweichende Ergebnisse in bezug auf die Subskalen zeigen –, werde ich im Text darauf verweisen. (Jedoch sind differentielle Ergebnisse dieser Art aufgrund der hohen Korrelationen zwischen Gesamt- und Subskalen nicht zu erwarten, siehe Tabelle 13.6 in Kapitel 13).

Die Kontrollvariablen und ihr Zusammenhang mit den Habituskomponenten

Bei der Auswahl der Kontrollvariablen orientiere ich mich an den Arbeiten von Zinnecker und Georg (1996b; vgl. ähnlich Furstenberg & Hughes 1995; Teachman, Carver & Paasch 1995). Die Autoren, die – mit den Daten des Kindersurveys '93 – den Zusammenhang zwischen den familialen Ressourcen und dem Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen untersuchen (Studie 6 in Kapitel 7), operationalisieren die familialen Ressourcen anhand von 5 Merkmalen: die Schulbildung und den Berufsstatus jeweils von Mutter und Vater und das Haushaltseinkommen (siehe Abbildung 8.3). Die Erfassung der familialen Ressourcen anhand die Angaben *beider* Elternteile führt aber zu einer starken Reduzierung des Stichprobenumfangs, da weit weniger Angaben von den Vätern zu Schulbildung und Berufsstatus vorliegen als von den Müttern (siehe Kapitel 9, Tabelle 9.6)¹⁸⁷, als auch zu einer unerwünschten Selektivität des Samples, da in den Regressionsmodellen nur noch Familien enthalten sind, für die die Angaben von beiden Elternteilen vorliegen, das heißt, die Ergebnisse beziehen sich damit (im großen und ganzen) nur noch auf vollständige Familien¹⁸⁸.

Wie ich im Kapitel zu den Instrumenten beschrieben habe, korreliert die Schulbildung zwischen beiden Elternteilen sehr hoch; dies trifft auch auf den Berufsstatus zu. Um die Stichprobe so groß und wenig selektiv wie möglich zu halten, wird im folgenden von *beiden* Elternteilen jeweils der *höchste* Schulabschluß bzw. der *höchste* Berufsstatus zur Operationalisierung des Humankapitals in der Familie verwendet (bei Einelternteilfamilien bezieht sich der Schulabschluß bzw. der Berufsstatus allein auf den in der Familie lebenden Elternteil – in der Regel die Mutter).

Zusätzlich werden das Geschlecht, das Alter der Kinder bzw. Jugendlichen und die Wohnregion (ob sie in den neuen oder in den alten Bundesländern leben) mit einbezogen. In unseren Voruntersuchungen zur Entwicklung der vier Habituskomponenten im Kindes- und Jugendalter (Kapitel 11) haben sich diese drei Kontrollmerkmale als relevante Einflußgrößen erwiesen¹⁸⁹.

In den folgenden vier Tabellen sind die Zusammenhänge zwischen den Habituskomponenten und den Kontrollvariablen beschrieben¹⁹⁰.

Schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Wie Tabelle 12.1 ausweist, ist die Varianz der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in keinem der überprüften Modelle in stati-

¹⁸⁷ Ein Umstand, der bei der Größe der von Zinnecker und Georg (1996b) benutzten Stichprobe von $n=703$ (Ausgangsstichprobe der 1. Erhebungswelle 1993 des Kindersurveys) hinnehmbar ist.

¹⁸⁸ Dies gilt unter listenweisem Ausschluß fehlender Werte. Zur Diskussion und Kritik sogenannter Substitutionsverfahren für fehlende Werte (z.B. durch *multivariate Imputation* wie dies in PRELIS 2 möglich ist; Jöreskog & Sörbom 1993b) siehe Schnell (1985).

¹⁸⁹ Auf die Einbeziehung des von den Kindern und Jugendlichen besuchten Schulzweigs als Kontrollvariable habe ich aus zwei Gründen verzichtet. Erstens besucht zum Zeitpunkt der ersten beiden Erhebungswellen noch eine nicht zu vernachlässigende Zahl von Befragten die Grundschule. Da sich diese Kinder und Jugendlichen keinem differenzierenden Schulzweig zuordnen lassen, müßten diese aus den Analysen ausgeschlossen werden, was zu einer Reduzierung des Stichprobenumfangs führen würde. Zweitens ergeben sich aufgrund der länderspezifischen Regelungen des Übertritts in die Sekundarstufe bei einem bundesweiten Survey wie dem Kindersurvey '93 Probleme der Zuordnung zu einzelnen Schulzweigen (siehe Kapitel 13.1).

¹⁹⁰ Wenn bei den folgenden Tabellen 12.1 bis 12.4 Quer- und Längsschnittmodellen unterschieden werden, ist eines hervorzuheben: Da es sich bei mindestens vier der einbezogenen Kontrollvariablen (Alter, Geschlecht, Bildung der Eltern und Wohnregion) um Konstante bzw. Linearkombinationen der 1. Erhebungswelle handelt, sind die Längsschnittmodelle (Modelle II und III) nicht im Sinne eines ‚echten‘ Längsschnitts zu interpretieren. Im Grunde handelt es sich auch bei diesen Modellen mehr oder weniger um Querschnittmodelle.

Tabelle 12.1: Regression der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf die verschiedenen Kontrollvariablen

	Querschnittmodell		Längsschnittmodelle			
	Modell I		Modell II		Modell III	
unabhängige Variablen	unabhängige Variablen 1993; schulische Selbstwirksamkeit 1993		unabhängige Variablen 1993; schulische Selbstwirksamkeit 1994		unabhängige Variablen 1993; schulische Selbstwirksamkeit 1995	
	<i>B</i>	<i>beta</i>	<i>B</i>	<i>beta</i>	<i>B</i>	<i>beta</i>
Geschlecht des Kindes (Mädchen=0; Junge=1)	.02	.03	-.01	-.01	-.02	-.05
Wohnregion (Ostdeutschland=0; Westdeutschland=1)	-.15	-.16 ^b	-.14	-.16 ^b	-.04	-.04
Alter des Kindes	.01	.03	.01	.02	-.04	-.11 ^a
ein Elternteil Abitur (nein=0; ja=1)	-.02	-.03	-.02	-.02	.05	.06
monatliches Haushaltseinkommen	.00	.02	.01	.06	-.01	-.09
Berufsstatus der Eltern (1=niedrig; ...; 5=hoch)	.03	.09	.04	.10	-.02	-.06
Konstante	3.05 ^d		3.06 ^d		3.83 ^d	
R ² (korrigiertes R ²)	.03 (.01)		.04 (.01)		.03 (.01)	
n	274		274		273	

Legende: ^a = $p < .10$; ^b = $p < .05$; ^c = $p < .01$; ^d = $p < .001$

stisch bedeutsamem Umfang mittels der Kontrollvariablen aufzuklären. Der Anteil aufgeklärter Varianz (= $R^2 * 100$) beträgt zwischen 3% und 4% – und ist damit zu vernachlässigen.

Wie Rinker und Schwarz (1998) zeigen, ist der Unterschied in den Überzeugungen, mit schulischen Problemen aus eigener Kraft fertig zu werden, bei den ost- und westdeutschen Kindern und Jugendlichen (auf den die einzigen signifikanten Koeffizienten in Tabelle 12.1 hinweisen¹⁹¹) auf einen Unterschied in der Benotungspraxis in beiden Teilen der Bundesrepublik zurückzuführen. Die durchschnittlich besseren Zensuren in den neuen Bundesländern begünstigen höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei den dortigen Schülern und Schülerinnen. Unter statistischer Kontrolle der von den Kindern und Jugendlichen erzielten Schulnoten verschwinden die Differenzen in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zwischen Ost- und Westdeutschen (siehe hierzu auch Tabelle 12.6). Auch Butz und Boehnke (1997), die die bereichsübergreifenden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von 13- bis 16jährigen im sozialen Wandel des Vereinigungsprozesses untersuchen, stellen hierin keine Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen fest.

Von keiner der weiteren in das Regressionsmodell einbezogenen Variablen geht ein nennenswerter Einfluß auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder und Jugendlichen aus. Auch Bandura, Barbaranelli, Caprara und Pastorelli (1996), die den Einfluß der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei 11- bis 14jährigen auf deren Schulerfolg untersuchen, berichten von keinem direkten Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie und den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder.

¹⁹¹ Der nicht signifikante Koeffizient in Modell III ($beta_{III} = -.04$) deutet darauf hin, daß sich die – leichte – Differenz zwischen ost- und westdeutschen Kindern und Jugendlichen in höheren Altersbereichen (bei den 12- bis 16jährigen) verliert.

In bezug auf das Alter und das Geschlecht der Kinder und Jugendlichen bestätigen die Ergebnisse aus Tabelle 12.1 jene der bivariaten Analysen in Kapitel 11. Weder zwischen älteren und jüngeren Befragten noch zwischen Mädchen und Jungen zeigen sich Unterschiede in der Entwicklung der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (siehe hierzu auch Tabelle 12.7).

Schulfreude. In bezug auf die Schulfreude der Kinder und Jugendlichen (Tabelle 12.2) zeigt sich, daß die Varianzaufklärung nur in Modell I (Querschnittmodell) und in Modell II (Längsschnittmodell 1993 – 1994) signifikant ausfällt. Sie beträgt in diesen Modellen 12% bzw. 11%. In Modell III liegt der Anteil aufgeklärter Varianz unterhalb des Signifikanzniveaus bei lediglich 4%. Die Abnahme der Erklärungskraft in Modell III gegenüber den Modellen I und II ist dabei vor allem auf den Rückgang des Einflusses des (kalendarischen) Alters zurückzuführen ($\beta_{I} = -.30^d$; $\beta_{II} = -.30^d$; $\beta_{III} = -.15^{b192}$) Modell I und Modell. Das Alter der Kinder bzw. Jugendlichen spielt in der 3. Erhebungswelle (Altersbereich 12 bis 16 Jahre) eine geringer differenzierende Rolle in bezug auf die Schulfreude als in den beiden ersten Erhebungswellen (Altersbereich 10 bis 13 Jahre und 11 bis 15). Dies unterstreicht die Konsolidierung der Schulfreude im Verlauf der (frühen) Adoleszenz, auf die wir bereits bei der Inspektion der univariaten Verlaufskurve gestoßen sind.

Tabelle 12.2: Regression der Schulfreude auf die verschiedenen Kontrollvariablen

	Querschnittmodell		Längsschnittmodelle			
	Modell I		Modell II		Modell III	
	unabhängige Variablen 1993; Schulfreude 1993		unabhängige Variablen 1993; Schulfreude 1994		unabhängige Variablen 1993; Schulfreude 1995	
unabhängige Variablen	<i>B</i>	<i>beta</i>	<i>B</i>	<i>beta</i>	<i>B</i>	<i>beta</i>
Geschlecht des Kindes (Mädchen=0; Junge=1)	-.10	-.08	-.09	-.07	-.10	-.08
Wohnregion (Ostdeutschland=0; Westdeutschland=1)	-.11	-.08	-.07	-.06	.05	.04
Alter des Kindes	-.15	-.30 ^d	-.15	-.30 ^d	-.07	-.15 ^b
ein Elternteil Abitur (nein=0; ja=1)	-.09	-.07	-.10	-.08	-.10	-.09
monatliches Haushaltseinkommen	.02	.10	.01	.05	-.01	-.03
Berufsstatus der Eltern (1=niedrig; ...; 5=hoch)	.04	.07	.00	.00	.02	.04
Konstante	4.37 ^d		4.35 ^d		3.28 ^d	
R ² (korrigiertes R ²)	.12 ^d (.10)		.11 ^d (.09)		.04 (.02)	
N	274		274		273	

Legende: ^a = $p < .10$; ^b = $p < .05$; ^c = $p < .01$; ^d = $p < .001$

Ähnlich wie für die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen läßt sich festhalten, daß die einbezogenen Kontrollvariablen – mit Ausnahme des Alters! – einen nur geringen Einfluß auf die Schulfreude und deren Veränderung in unserem zweijährigen Erhebungszeitraum ausüben.

192 Die den Koeffizienten beigegestellten römischen Zahlen beziehen sich jeweils auf das Modell in der entsprechenden Tabelle.

Jahresdelinquenz. Aufgrund der Abweichung der Verteilung delinquenter Verhaltensweisen von einer Normalverteilung, auf die ich bereits weiter oben hingewiesen habe, wird im folgenden anstatt der linearen Regression das Verfahren der (binären) logistischen Regression angewendet. Hierzu wird die Verteilung der Jahresdelinquenz am 70. Prozentrang in zwei Gruppen aufgeteilt: in Kinder und Jugendliche mit keiner bis geringer Delinquenzbelastung (0 bis 1 Delikt im vergangenen Jahr) und solche mit (demgegenüber) hoher Delinquenzbelastung (2 und mehr begangene Delikte)¹⁹³. Dieses Vorgehen legen nicht nur methodisch-statistische Überlegungen nahe¹⁹⁴. Krämer (1992, S.104) schreibt, daß ein gewisses Maß an delinquenten Verhaltensweisen fester Bestandteil der Welt der Jugendlichen ist. Wenngleich sich daher nicht prinzipiell von nicht delinquenten auf der einen und delinquenten Jugendlichen auf der anderen Seite sprechen läßt, so ist doch nicht zu übersehen, daß „der Mehrheit der Jugendlichen, die kleine Delikte selten begehen“ eine Minderheit von Jugendlichen gegenübersteht, die (schwere) Delikte häufig begehen. Da nur bei dieser relativ kleinen Gruppe von einer Verfestigung delinquenten Verhaltens auszugehen ist (Henggeler 1989), ist diese Minderheit von Kindern und Jugendlichen aus pädagogischer Sicht von besonderem Interesse.

Das Verfahren der (binären) logistischen Regression erlaubt es, in einem simultanen Modell den Einfluß einzelner unabhängiger Variablen auf die Wahrscheinlichkeit des Eintretens eines bestimmten Ereignisses (abhängige qualitative Variable) – hier: die Wahrscheinlichkeit, zur Gruppe der delinquenten Kinder bzw. Jugendlichen zu gehören – zu schätzen (Urban 1989, 1993).

Die Effektstärken der ins Modell einbezogenen Variablen lassen sich anhand der Effekt-Koeffizienten $Exp(b)$ einschätzen. Dieser Wert gibt an, um welchen Faktor sich die „Gewinnchance“¹⁹⁵ (= „Chance“, zur Gruppe der delinquenten Kinder bzw. Jugendlichen zu gehören geteilt durch die „Chance“, dieser Gruppe nicht anzugehören: $P/1-P$) erhöht, wenn sich der Wert auf der unabhängigen Variable (hier die jeweiligen Kontrollvariablen) um eine Einheit erhöht. „Effekt-Koeffizienten von 1.00 indizieren, daß eine X-Variable [unabhängige Variable, LS] keinen Einfluß auf das Wahrscheinlichkeitsverhältnis zweier Handlungsalternativen ausübt.“ (Urban 1993, S.41) Ist der Koeffizient kleiner 1.0, verringert die entsprechende unabhängige Variable die Gewinnchance, liegt der Koeffizient über 1, so erhöht sie die Gewinnchance. Beim Vergleich von Effekt-Koeffizienten unter 1.0 ist der Kehrwert für den Vergleich maßgeblich. Für den Effekt-Koeffizienten des elterlichen Berufsstatus beträgt dieser beispielsweise 1.23 ($Exp(b)_1 = .81$). Demgegenüber erhöht bzw. verringert die Bildung (Abitur ja/nein) der Eltern nicht die Wahrscheinlichkeit, daß ihr Kind zur Gruppe der Delinquenten gehört. Der Effekt-Koeffizient weicht nicht signifikant von 1.0 ab.

Übereinstimmend mit den Befunden zur Entwicklung der Jahresdelinquenz in Kapitel 11, bestätigt der durchgängig signifikante Effekt-Koeffizient des Alters, daß die Jahresdelinquenz zunimmt, je älter die befragten Kinder bzw. Jugendlichen werden. Bestätigung findet auch der – nicht nur in unserer Studie betonte – Befund, daß Mädchen weniger zu delinquenten Verhaltensweisen (wie sie von uns abgefragt wurden) neigen als Jungen – wenngleich der ent-

193 Diese Einteilung gilt für die 1. und 2. Erhebungswelle. Die allgemeine Zunahme delinquenter Verhaltensweisen mit zunehmendem Alter der Kinder und Jugendlichen schlägt sich in der 3. Erhebungswelle in anderen Einteilungskriterien nieder: nicht bzw. gering Delinquenzbelastete: 0 bis 2 Delikte im vergangenen Jahr, hoch Delinquenzbelastete: 3 und mehr Delikte. Der 70. Prozentrang als sinnvolles Gruppierungskriterium ergibt sich aus der empirischen Verteilung der Daten.

194 Es ist beispielsweise gegen ‚Ausreißer‘ (Kinder und Jugendliche mit extrem hoher Delinquenzbelastung), die ansonsten die Ergebnisse stark beeinflussen können, relativ unempfindlich (Fox 1991).

195 Im Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zur hoch delinquenten Gruppe von Kindern und Jugendlichen werde ich von *Risiko* – anstelle von *Chance* bzw. *Gewinnchance* – sprechen.

Tabelle 12.3: Logistische Regression der Delinquenz (am 70. Prozentrang dichotomierte Variable) auf die verschiedenen Kontrollvariablen

	Querschnittmodell		Längsschnittmodelle	
	Modell I	Modell II	Modell III	
	unabhängige Variablen 1993; Delinquenz 1993	unabhängige Variablen 1993; Delinquenz 1994	unabhängige Variablen 1993; Delinquenz 1995	
unabhängige Variablen	<i>Exp(b)</i>	<i>Exp(b)</i>	<i>Exp(b)</i>	
Geschlecht des Kindes (Mädchen=0; Junge=1)	1.45	2.01 ^c	1.11	
Wohnregion (Ostdeutschland=0; Westdeutschland=1)	1.40	1.53	1.09	
Alter des Kindes	1.43 ^c	1.61 ^d	1.29 ^b	
ein Elternteil Abitur (nein=0; ja=1)	1.73	1.55	1.34	
monatliches Haushaltseinkommen	1.01	1.01	1.14 ^b	
Berufsstatus der Eltern (1=niedrig; ...; 5=hoch)	.81	.82	.68 ^b	
Konstante	-5.30 ^d	-6.68 ^d	-4.04 ^c	
Pseudo-R ² (nach Cox & Snell) ¹⁾	.06 ^b (.08)	.10 ^d (.14)	.05 ^b (.07)	
n	275	275	275	

Legende: ^a = $p < .10$; ^b = $p < .05$; ^c = $p < .01$; ^d = $p < .001$. *Exp(b)* = Effekt-Koeffizient (siehe Urban 1993, S.45). 1) In SPSS werden zwei Varianten für das Pseudo- R² ausgegeben: Cox & Snell-R² und Nagelkerke-R². Die im Zusammenhang mit logistischen Regressionsmodellen im weiteren angegebenen Pseudo-R²-Werte beziehen sich auf das Cox & Snell-R², das zu konservativeren Einschätzungen des aufgeklärten ‚Varianz‘-Anteils führt.

sprechende Effekt-Koeffizient nur in einem der drei Regressionsmodelle ein konventionelles statistisches Signifikanzniveau erreicht.

Interessant und zunächst überraschend ist demgegenüber das Resultat, daß das Risiko zur Gruppe der überdurchschnittlich stark delinquenzbelasteten Kinder bzw. Jugendlichen zu gehören, mit steigendem Einkommen der Eltern zunimmt ($Exp(b)_{III} = 1.14^b$), hingegen sich verringert, je höher der elterliche Berufsstatus ist ($Exp(b)_{III} = .68^b$). Dieser Befund zeigt sich durchgängig über alle drei Modelle, wenn er auch nur im 2-Jahres-Längsschnitt (Modell III) statistisch signifikant ist.

Harnish, Dodge und Valente (1995) – und auch andere (Slabey & Roedell 1982) – weisen auf einen negativen Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und externalisierenden Verhaltensweisen bei Schülern und Schülerinnen hin – was zumindest mit der ‚protektiven‘ Wirkung des elterlichen Berufsstatus übereinstimmt, andererseits aber unserem Befund der ‚delinquenzfördernden‘ Wirkung des Haushaltseinkommens widerspricht. Beide Merkmale sind wesentliche Komponenten des sozioökonomischen Status einer Familie. Allerdings wird in zahlreichen Untersuchungen zum delinquenten Verhalten von Kindern und Jugendlichen der sozioökonomische Status der Familie über ein globales Maß operationalisiert und nicht nach einzelnen Komponenten differenziert. Harnish, Dodge und Valente (1995) andererseits beziehen das Haushaltseinkommen nicht in ihre Operationalisierung des sozioökonomischen Status ein. Die Korrelation von .52 zwischen Einkommen und Berufsstatus (in der 1. Erhebungswelle 1993) weist darauf hin, daß beide Merkmale sich zwar ähnlich, aber dennoch nicht deckungsgleich sind und sich durchaus auf unterschiedliche Aspekte

der familiären Ressourcen beziehen¹⁹⁶. Davon ausgehend, daß delinquentes und aggressives Verhalten von Kindern u.a. durch die elterliche Strafpraxis hervorgebracht wird (Slabey & Roedell 1982) und die elterliche Straf- und Erziehungspraxis weniger vom Haushaltseinkommen als vom elterlichen Berufsstatus beeinflusst wird (vgl. Kohn 1979), ist das Ergebnis weniger widersprüchlich als es zunächst erscheint. Dennoch bedarf es der Überprüfung in anderen Untersuchungen.

Depressivität. Ähnlich – wenn auch weniger ausgeprägt – wie die Delinquenzskala weist auch die Depressivitätsskala eine rechtsschiefe Verteilung auf. Wie ich in Kapitel 11.4 auf der Grundlage eigener Kontrollberechnungen und einschlägiger Literatur zur CES-D-Skala (Radloff 1977) ausführte, ist davon auszugehen, daß eine (logarithmische) Verteilungstransformation der Depressivitätsskala – die zur statistischen Korrektur schiefer Verteilungen eingesetzt werden kann (vgl. Raudenbush & Chan 1992) – nicht zu wesentlich anderen Ergebnissen führt als Berechnungen auf der Basis der nicht-transformierten Skala. Die Befunde, die in Kapitel 12 berichtet werden, beziehen sich demgemäß auf die nicht-transformierte Depressivitätsskala.

Tabelle 12.4: Regression der Depressivität auf die verschiedenen Kontrollvariablen

	Querschnittmodell		Längsschnittmodelle			
	Modell I		Modell II		Modell III	
unabhängige Variablen	<i>B</i>	<i>beta</i>	<i>B</i>	<i>beta</i>	<i>B</i>	<i>beta</i>
Geschlecht des Kindes (Mädchen=0; Junge=1)	-.12	-.15 ^b	-.06	-.08	-.17	-.21 ^c
Wohnregion (Ostdeutschland=0; Westdeutschland=1)	.10	.12 ^a	.05	.07	.01	.01
Alter des Kindes	.02	.06	.03	.11 ^a	.04	.12 ^a
ein Elternteil Abitur (nein=0; ja=1)	.05	.05	-.03	-.03	.03	.04
monatliches Haushaltseinkommen	.00	-.03	.00	.01	.01	.04
Berufsstatus der Eltern (1=niedrig; ...; 5=hoch)	-.03	-.08	-.02	-.07	-.04	-.13
Konstante		1.21 ^d		1.08 ^d		1.14 ^d
R ² (korrigiertes R ²)		.05 ^a (.02)		.03 (.01)		.07 ^c (.05)
N		274		274		273

Legende: ^a = $p < .10$; ^b = $p < .05$; ^c = $p < .01$; ^d = $p < .001$.

Tabelle 12.4 bestätigt die Befunde, die bereits in Kapitel 11 hervorgehoben wurden: Mädchen weisen eine höhere Depressivitätsbelastung auf als Jungen (wenngleich diese Differenz in Modell II nicht signifikant ausfällt). Weiterhin, je älter die Kinder und Jugendlichen werden, desto eher berichten sie von somatischen Beschwerden und depressiven Verstimmungen: $\beta_{I} = .06$; $\beta_{II} = .11^a$; $\beta_{III} = .12^a$ (vgl. Brage & Meredith 1994). Die durch die 6 Kontrollvariablen aufgeklärte Varianz (bezogen auf die Gesamtvarianz der Depressivitätsbelastung)

¹⁹⁶ Wie entsprechende Kontrollen ergeben, ist auszuschließen, daß dieser Befund (entgegengesetzte Vorzeichen) auf Kollinearitätsprobleme zurückzuführen ist, die aufgrund der relativ hohen Korrelation zwischen Berufsstatus und Einkommen zunächst möglich erscheinen.

ist jedoch nur im 3. Modell signifikant und beträgt auch dort nur 7%. Interessant ist der, wenn auch nicht signifikante so doch durchgängige, Effekt des elterlichen Berufsstatus auf die Depressivitätsbelastung der Kinder und Jugendlichen: je höher der elterliche Berufsstatus, desto weniger berichten die Kinder von depressiven Symptomen und Beschwerden. Der Berufsstatus der Eltern erweist sich also ähnlich wie in bezug auf die Delinquenzbelastung als protektiver Faktor für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

Wie die Tabellen 12.1 bis 12.4 erkennen lassen, sind Variationen in den abhängigen Habitusmerkmalen nur zu einem geringen Anteil auf den Einfluß der (unabhängigen) Kontrollvariablen – Geschlecht und Alter des Kindes, Wohnregion, Bildung und Berufsstatus der Eltern und Haushaltseinkommen – zurückzuführen. Dies gilt vor allem hinsichtlich der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Depressivitätsneigung der Kinder und Jugendlichen. Die einbezogenen Kontrollvariablen klären nur bis zu 4% bzw. 7% der Varianz beider Habituskomponenten auf. Etwas stärker fällt der Einfluß der Kontrollvariablen auf die Schulfreude und auf die Delinquenzbelastung der Befragten aus. Der Anteil aufgeklärter Varianz beträgt hier bis zu 12% bzw. 10% – wobei die Varianzaufklärung dabei vor allem auf das Alter der Kinder und Jugendlichen zurückzuführen ist.

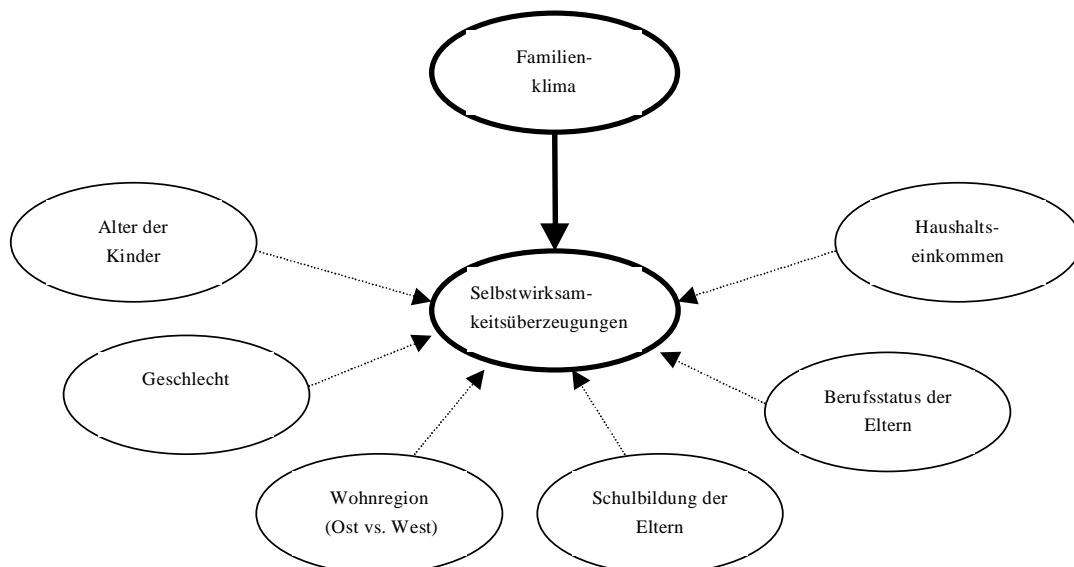
Überprüfen wir in den kommenden Abschnitten, inwieweit soziales Kapital, das den Kindern und Jugendlichen aus sozialen Beziehungen zur Verfügung steht, Einfluß auf deren Entwicklung – im Bereich der vier Habitusmerkmale schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Schulfreude, Delinquenz und Depressivität – nimmt. Wie in der Einleitung zu diesem Kapitel angesprochen, beziehe ich mich bei der Umsetzung dieser Forschungsfrage auf die einschlägigen Arbeiten im Bereich der Sozialkapital-Forschung (Furstenberg & Hughes 1995; Teachman, Carver & Paasch 1995), das heißt, ich beziehe mich auf lineare und logistische Regressionsmodelle. Gegenüber den Studien von Furstenberg und Hughes (1995) bzw. Teachman, Carver und Paasch (1995) führe ich jedoch einige methodische Erweiterungen ein. Diese betreffen vor allem die detaillierte Kontrolle von längs- und querschnittlichen Effekten des sozialen Kapitals. Die methodischen Hintergründe dafür stelle ich im nächsten Abschnitt im Zusammenhang mit den schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder und Jugendlichen vor.

12.1 Soziales Kapital und schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

1. *Auswertungsschritt: ‚Bivariate‘ Regressionsmodelle¹⁹⁷ (mit Kontrollvariablen).* Auf der ersten (globalen) Ebene der Auswertungen zum Einfluß des sozialen Kapitals auf den Habitus der Kinder und Jugendlichen wird die Regression von der jeweiligen Habitusvariable (hier den schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) auf die einzelnen Sozialkapitalvariablen unter Einbeziehung einer Reihe von Kontrollvariablen berechnet. Abbildung 12.1 beschreibt den Aufbau der ‚bivariaten‘ Regressionsmodelle (wie sie den Tabellen 12.5, 12.7, 12.9 und 12.12 zugrunde liegen) am Beispiel der Regression der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf das Familienklima (als Indikator für soziales Kapital). Die ‚bivariaten‘ Modelle zeigen den Einfluß der einzelnen Sozialkapitalvariablen, wenn gleichzeitig die Einflüsse einiger wichtiger Komponenten des familialen und kindlichen Entwicklungshintergrunds – wie Alter und Geschlecht der Kinder und Jugendlichen oder das Human- und ökonomische Kapital in der Familie und die Wohnregion in den neuen oder den alten Bundesländern (siehe den vorangegangenen Abschnitt) – in Rechnung gestellt werden. In den Tabellen 12.5, 12.7, 12.9 und 12.12 ist dabei jeweils nur der in Abbildung 12.1 mit einem dicken nicht unterbrochenen Pfeil gekennzeichnete Effekt wiedergegeben.

Insgesamt lassen sich aufgrund der 3-Wellen-Struktur des Kindersurveys ’93 6 verschiedene Regressionsmodelle berechnen: 3 *Querschnittmodelle* für die Jahre 1993, 1994 und 1995;

Abbildung 12.1: Aufbau der ‚bivariaten‘ Regressionsmodelle mit Kontrollvariablen (am Beispiel der Regression der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf das Familienklima)



¹⁹⁷ Im eigentlichen Sinne handelt es sich um multivariate Modelle. Da in diesem ersten Auswertungsschritt die *einzelne* Sozialkapitalvariable und ihr Zusammenhang mit den schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

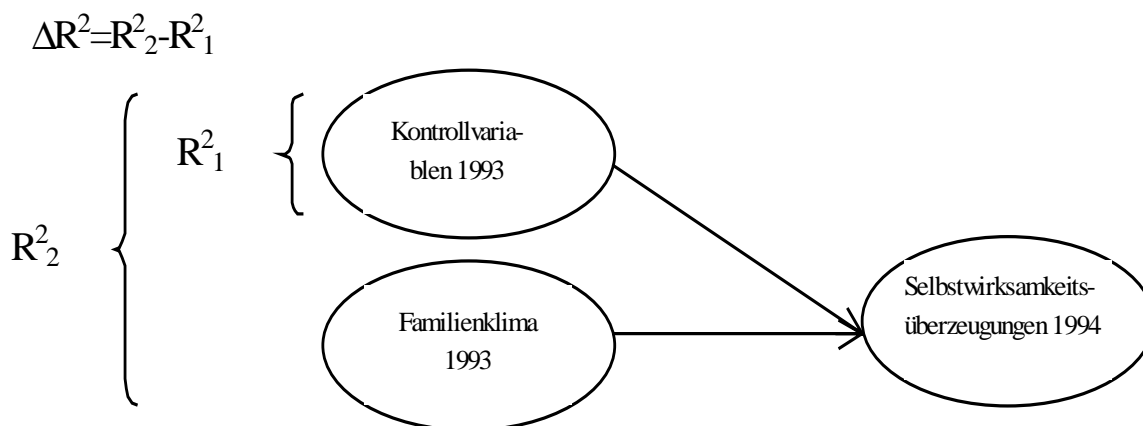
und 3 *Längsschnittmodelle* für die Jahre 1993 – 1994, 1994 – 1995 und 1993 – 1995. In den Querschnittmodellen werden unabhängige und abhängige Merkmale zum selben Zeitpunkt gemessen, sie beziehen sich daher auf ‚zeitgleiche‘ Zusammenhänge. Die Längsschnittmodelle 1993 – 1994 und 1994 – 1995 beziehen sich jeweils auf den Zeitraum eines Jahres und damit auf zeitlich *kurzfristige* Effekte. Das Längsschnittmodell von 1993 – 1995 erfaßt Zusammenhänge über den Zeitraum von zwei Jahren. Auftretende Effekte in dieser Modellvariante bezeichne ich als *mittelfristige* Effekte. Die Berechnung aller 6 möglichen Regressionsmodelle bietet die Möglichkeit, Effekte und Zusammenhänge, die sich in einer Erhebungswelle zeigen, an den Ergebnissen aus den anderen Erhebungswellen zu überprüfen und darüber hinaus kurz- von mittelfristig wirkenden Effekten zu unterscheiden.

Dabei stellt sich jedoch zunächst das Problem, was im einzelnen unter einem längsschnittlichen Effekt verstanden werden soll. Es lassen sich u.a. zwei Perspektiven unterscheiden.

Unter der 1. Perspektive liegt ein längsschnittlicher Effekt vor, wenn die unabhängige Variable (beispielsweise das Familienklima zum Zeitpunkt t_0) einen (signifikanten) Einfluß auf die zu einem *späteren* Zeitpunkt erhobene abhängige Variable (wie die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum Zeitpunkt t_1) ausübt (siehe Abbildung 12.2). Hierbei bleibt jedoch der Einfluß unbeachtet, den der *Ausgangstatus* der abhängigen Variable zum Zeitpunkt t_0 auf die abhängige Variable zum Zeitpunkt t_1 ausübt. In der methodischen Literatur wird hier von Autoregression bzw. –korrelation gesprochen (Erdfelder, Rietz & Rudinger 1996). Unter dieser Perspektive ist 2.) erst dann von einem längsschnittlichen Effekt der unabhängigen Variable zu sprechen, wenn ein solcher Effekt unter Kontrolle des Ausgangsstatus der abhängigen Variable (schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum Zeitpunkt t_0) bestehen bleibt (siehe Abbildung 12.3).

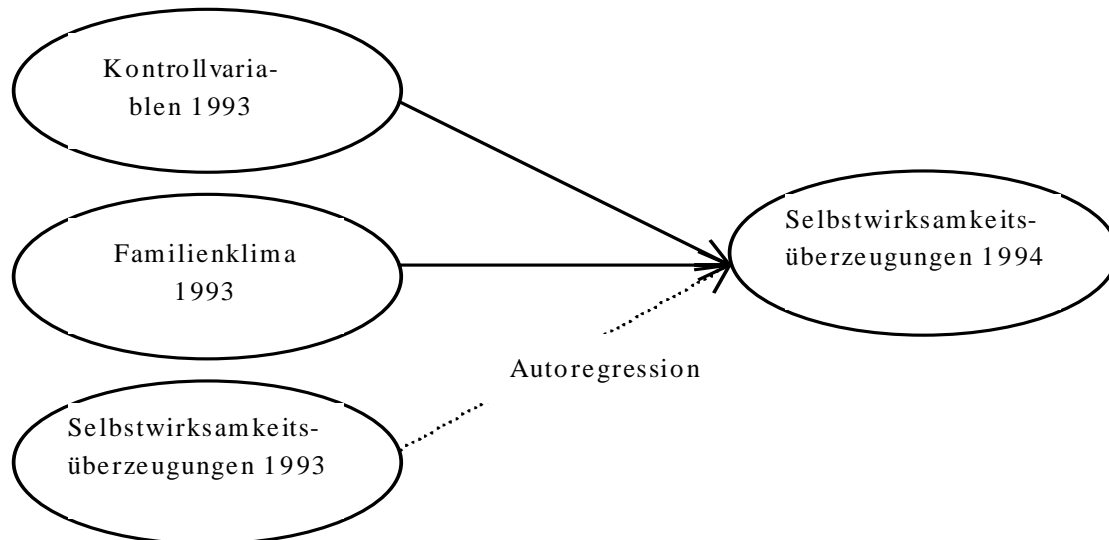
Beide Vorgehensweisen bieten Vor- und Nachteile, auf die ich an dieser Stelle nicht näher

Abbildung 12.2: Längsschnitt-Regressionsmodell der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (1994) auf das Familienklima (1993) unter Auswertungsperspektive 1



gen (unter Einbeziehung der Kontrollvariablen) im Mittelpunkt steht, will ich in Abgrenzung zum zweiten Auswertungsschritt von ‚bivariaten‘ Modellen (*mit* Kontrollvariablen) sprechen.

Abbildung 12.3: Längsschnitt-Regressionsmodell der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen 1994 auf das Familienklima 1993 unter Kontrolle der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen 1993 (entspricht Auswertungsperspektive 2)



eingehen kann (Schnabel 1996; siehe den Kommentar zu Tabelle 12.6). Bei den Auswertungen habe ich beide Auswertungsmöglichkeiten berücksichtigt.

Im ersten Auswertungsschritt, den ‚bivariaten‘ Regressionsmodellen in Tabelle 12.5 (und analog auch in den Tabellen 12.7, 12.9 und 12.12), betrachten wir die quer- bzw. längsschnittlichen Brutto-Effekte der einzelnen Sozialkapitalvariablen auf die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (1. Auswertungsperspektive, s.o.). ‚Brutto‘ soll in diesem Fall heißen: unter Kontrolle der Variablen Alter, Geschlecht, Wohnregion, Schulbildung und Berufsstatus der Eltern und Haushaltseinkommen¹⁹⁸. Erst in den multivariaten Regressionsmodellen des zweiten Auswertungsschrittes (siehe die Tabellen 12.6, 12.8, 12.10 und 12.13) werden wir die 2. Auswertungsperspektive (unter Einbeziehung autoregressiver Effekte in der abhängigen Habitusvariable) auf längsschnittliche Effekte einbeziehen.

Das zusätzlich zu den Regressionskoeffizienten in die Tabellen 12.5, 12.7, 12.9 und 12.12 aufgenommene ΔR^2 bezieht sich auf die ‚Zunahme‘ des Anteils aufgeklärter Varianz durch Hinzunahme der betreffenden Sozialkapitalvariable zu einem Modell, das *nur* die Kontrollvariablen enthält (siehe Abbildung 12.2). Tabelle 12.7 enthält zusätzlich in Klammern die Fallzahlen für die jeweiligen Regressionsmodelle. Diese sind (nahezu) identisch mit den Fallzahlen in bezug auf die Regressionsmodelle in den Tabellen 12.7, 12.9 und 12.12.

Die Regressionsanalysen der 1. Auswertungsebene sind sehr umfangreich. Dies aus gutem Grund. Furstenberg und Hughes (1995), die den Einfluß des sozialen Kapitals sowohl auf den

¹⁹⁸ Anhang D enthält die *reinen* Bruttoeffekte (Bruttoeffekte im strengen Sinn) der Sozialkapitalvariablen auf die Habitusmerkmale, das heißt ohne Einbeziehung von Kontrollvariablen (siehe die Erläuterungen zur Linearitätsannahme in der Regressionsanalyse weiter unten).

Schul- und Berufserfolg als auch dessen Einfluß auf delinquentes Verhalten und die psychische Gesundheit von Jugendlichen untersuchen, verweisen darauf, daß unterschiedliche Dimensionen des sozialen Kapitals mit unterschiedlichen psychosozialen Entwicklungsdimensionen bei Kindern und Jugendlichen in Zusammenhang stehen. Eine Überprüfung solcher differentieller Zusammenhänge ist nur durch den Einsatz einer großen Anzahl verschiedenster Sozialkapitalindikatoren möglich. Wie ich bereits betonte, bietet der Kindersurvey '93 hierzu die vielfältigsten Möglichkeiten, weshalb sich dieser Datensatz besonders zur Umsetzung des Sozialkapital-Ansatzes eignet. Diese Möglichkeiten gilt es in den Auswertungen der 1. Ebene auszuschöpfen – auch und gerade dann, wenn dies gleichzeitig bedeutet, eine Vielzahl von Nicht-Ergebnissen zu erzeugen.

Da für Tabelle 12.5 (und auch die Tabellen 12.7, 12.9 und 12.12) sehr viele Regressionsmodelle berechnet wurden, ist es nicht unwahrscheinlich, daß einige der Regressionskoeffizienten *zufällig* ein konventionelles Signifikanzniveau erreichen. Bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% ($\alpha < .05$), ist zu erwarten, daß von 100 durchgeführten Tests immerhin 5 Tests fälschlicherweise zur Verwerfung der Nullhypothese führen. Dies ist bei der Interpretation einzelner Befunde zu beachten.

Wenn ich mich bei den Auswertungen zu den schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, der Schulfreude und der Depressivität der Kinder und Jugendlichen auf (bi- und multivariate) lineare Regressionsanalysen¹⁹⁹ stütze, bedarf dies noch einer weiteren methodischen Erläuterung.

Grundsätzlich wird bei der linearen Regressionsanalyse angenommen, daß sich der Zusammenhang zwischen den abhängigen und unabhängigen Variablen mittels einer linearen (Regressions-) Geraden darstellen läßt, das heißt, daß zwischen abhängiger und unabhängiger Variable eine lineare Beziehung besteht (siehe Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber 1996, S.31ff.)²⁰⁰. Ob diese Voraussetzung erfüllt ist, läßt sich durch die Diagnose der Kurvenanpassung überprüfen. Bei der Überprüfung der einzelnen Kurvenanpassungen (siehe die Tabellen in Anhang C) geht es allerdings nicht darum, die jeweils *beste* Kurvenanpassung zu bestimmen, sondern um die Frage, ob es im Einzelfall *gerechtfertigt* ist, von einem linearen Zusammenhang auszugehen, auch wenn ein geringerer Varianzanteil in bezug auf die abhängige (Habitus-) Variable aufgeklärt wird als durch eine alternative Kurvenanpassung. Dabei lege ich zwei Kriterien an: zum einen muß durch eine andere als die lineare Kurvenanpassung (überprüft wurden lineare, quadratische, kubische und exponentielle Kurvenanpassungen) eine *empirisch bedeutsame* Erhöhung der Varianzaufklärung gegeben sein (ich wählte als Grenzwert, daß das R^2 um mehr als .05 höher sein muß als es unter linearer Kurvenanpassung ausfällt) und zudem muß die alternative Kurvenanpassung einen *signifikanten* Einfluß auf die jeweilige Habitusvariable ausüben. Die Ergebnisse zeigen, daß die Annahme eines linearen Zusammenhangs zwischen den Sozialkapitalvariablen und den Habituskomponenten unter den genannten Kriterien nur sehr selten abgelehnt werden muß und in den weit überwiegenden Fällen als gerechtfertigt gelten kann. (Die Tabellen in Anhang C enthalten dabei nicht nur Angaben zur Linearität des Zusammenhangs zwischen Sozialkapital- und Habitus-Variablen, sondern auch die Bruttoregressionseffekte (R^2) der Sozialkapitalvariablen auf die abhängigen Habitusmerkmale ohne Einbeziehung von Kontrollvariablen.)

199 Die Entwicklung der Jahresdelinquenz wird mittels logistischer Regression untersucht.

200 Auf weitere Voraussetzungen der Regressionsanalyse und die Diagnose und Verfahren bei Verletzung dieser Voraussetzungen kann ich an dieser Stelle nur verweisen (siehe Backhaus et al. 1996; Johnson 1988; Schnabel 1996).

Einschränkend muß allerdings hervorgehoben werden, daß mit dem Statistik-Programm SPSS (Version 8.02), das den Auswertungen zugrunde liegt, keine *multivariaten* Kurvenanpassungen berechnet werden können, es also nicht möglich ist, zu überprüfen, ob die für bivariate Zusammenhänge gültigen Kurvenanpassungen auch in multivariaten Modellen gerechtfertigt sind. Die Überprüfung bivariater Kurvenanpassungen gibt jedoch wichtige Anhaltspunkte für die Rechtfertigung der Annahme linearer Zusammenhänge.

Gehen wir in der Beschreibung von Tabelle 12.5 Schritt für Schritt vor:

Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen. Während die Familienstruktur offenbar keinen Einfluß auf die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder und Jugendlichen hat – die Koeffizienten sind in keinem Modell signifikant von Null verschieden –, zeigen sich einige Belege für den Einfluß der Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen:

- je harmonischer und unterstützender die Kinder und Jugendlichen das Familienklima wahrnehmen,
- je wichtiger die Eltern die Zeugnisse und Noten ihrer Kinder nehmen (Schulorientiertheit) und
- je höher die beruflichen Aspirationen der Eltern für ihre Kinder sind (akademischer Ausbildungsberuf als Wunschberuf für das Kind),

desto mehr sind die Kinder und Jugendlichen davon überzeugt, mit schwierigen Situationen in der Schule kompetent umgehen zu können. Während sich dieser Zusammenhang durchgängig in den Querschnittmodellen beobachten läßt, und – mit Abstrichen – auch im 1-Jahres-Längsschnittmodell, ist mittelfristig (im 2-Jahres-Längsschnitt) nicht von einem Zusammenhang zwischen der Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen und den schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder und Jugendlichen auszugehen.

Die Ergebnisse belegen grundsätzlich Zusammenhänge wie sie ähnlich in einschlägigen Studien beschrieben werden. Bandura, Barbaranelli, Caprara und Pastorelli (1996, S.1215) zeigen in einem umfangreichen – *querschnittlichen* – Strukturgleichungsmodell, daß einer der stärksten familialen Faktoren hinsichtlich der Herausbildung (schulischer) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (‘perceived efficacy for academic achievement’) das akademische Anspruchsniveau der Eltern ist – wie es in unserem Fall vergleichbar anhand der Schulorientiertheit und der Berufsaspirationen der Eltern erfaßt wird. Schwarz und Silbereisen (1996), belegen in ihren Auswertungen des Kindersurveys ’93, daß eine empathische Eltern-Kind-Beziehung, die von einem starken Interesse der Eltern an den Schulangelegenheiten ihrer Kinder und der Bereitschaft der Kinder, den Eltern von sich zu erzählen, begleitet ist (autoritativer Erziehungsmilieu) positiven Einfluß auf die schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen von Kindern und Jugendlichen ausübt (vgl. auch Silbereisen & Wiesner 1998). Ähnlich heben Butz und Boehnke (1997) in bezug auf die bereichsübergreifenden Selbstwirksamkeitserwartungen von Kindern und Jugendlichen die Bedeutung des Familienklimas hervor²⁰¹.

Diese Aspekte sprechen für Colemans These, daß der Qualität der Beziehung zwischen den Eltern und Kindern eine wichtige Funktion für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zukommt. Entgegen der Annahme Colemans, daß Kindern und Jugendlichen in unvollständigen Familien weniger soziales Entwicklungskapital zur Verfügung steht, zeigen sich keine Belege für einen Einfluß der Familienstruktur auf die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

²⁰¹ Wenngleich betont werden muß, daß die Befunde in bezug auf bereichsübergreifende Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nicht ohne weiteres auf die schulische Selbstwirksamkeit übertragen werden dürfen (Vrugt 1994).

Tabelle 12.5: ‚Bivariate‘ lineare Regression der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf die verschiedenen Maße von sozialem Kapital – unter Berücksichtigung des ökonomischen und Humankapitals in der Familie und weiterer Kontrollvariablen¹⁾

	Modell I (Querschnitt 1993)		Modell II (Querschnitt 1994)		Modell III (Querschnitt 1995)		Modell IV (1-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1994)		Modell V (1-Jahres-Längsschnitt 1994 - 1995)		Modell VI (2-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1995)	
	unabhängige Variablen 1993; Selbstwirksamkeit 1993		unabhängige Variablen 1994; Selbstwirksamkeit 1994		unabhängige Variablen 1995; Selbstwirksamkeit 1995		unabhängige Variablen 1993; Selbstwirksamkeit 1994		unabhängige Variablen 1994; Selbstwirksamkeit 1995		unabhängige Variablen 1993; Selbstwirksamkeit 1995	
(unabhängige) Sozialkapital-Variablen:	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2
<i>Familienstruktur</i>												
vollständige Familie	.05	.00	.05	.00	.02	.00	.02	.00	-.03	.00	.06	.00
Anzahl der Geschwister	-.05	.00	-.11 ^a	.01	.01	.00	-	-	-	-	-	-
Wechsel im Familienstatus ²⁾	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.03	.00
<i>Qualität der Eltern-Kind-Beziehung</i>												
harmonisches Familienklima	.21 ^c	.04	.19 ^c	.04	.15 ^b	.02	.13 ^b	.02	.07	.01	-.02	.00
empathische Eltern	.13 ^b	.02	.04	.00	.08	.01	.07	.00	.04	.00	.02	.00
Eltern als Vorbilder	.07	.01	.10	.01	.06	.00	.14 ^b	.02	.06	.00	.10	.01
subjektive Bedeutsamkeit des Vaters für das Kind	-.01	.00	.10	.01	-.02	.00	.06	.00	-.04	.00	-.06	.00
subjektive Bedeutsamkeit der Mutter für das Kind	.06	.00	.11 ^a	.01	.04	.00	.03	.00	.02	.00	.06	.00
Kind erzählt den Eltern von sich (monitoring)	.13 ^b	.02	.09	.01	.03	.00	.10	.01	.06	.00	.07	.01
gemeinsame Aktivitäten des Kindes mit den Eltern	.15 ^b	.02	.05	.00	.07	.01	-.03	.00	-.09	.01	-.04	.00
gemeinsame Zeit der Eltern mit dem Kind ³⁾	-	-	-	-	.08-	.01	-	-	-	-	-	-
Häufigkeit von Diskussionen mit den Eltern	.01	.00	-.12 ^b	.02	.00	.00	-.10	.01	.04	.00	.05	.00

Tabelle 12.5: ‚Bivariate‘ lineare Regression der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf ... (Fortsetzung)

	Modell I (Querschnitt 1993)		Modell II (Querschnitt 1994)		Modell III (Querschnitt 1995)		Modell IV (1-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1994)		Modell V (1-Jahres-Längsschnitt 1994 - 1995)		Modell VI (2-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1995)	
(unabhängige) Sozialkapital-Variablen:	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2
<i>Qualität der Eltern-Kind-Beziehung (Fortsetzung)</i>												
Heftigkeit der Diskussionen mit den Eltern	-.07	.00	-.15 ^b	.02	.02	.00	-.01	.00	-.06	.00	-.04	.00
Schulorientiertheit der Eltern	.13 ^b	.02	.14 ^b	.02	.16 ^b	.02	.10	.01	.06	.00	.05	.00
Eltern wünschen akademischen Beruf für das Kind ⁴⁾	.17 ^b	.02	.16 ^b	.02	-	-	.15 ^b	.02	.03	.00	.04	.00
<i>normatives Erziehungsmilieu in der Familie und Qualität der Partnerschaftsbeziehung der Eltern</i>												
Eltern erziehen das Kind zur Selbständigkeit (Elternangaben)	.23 ^d	.05	.20 ^c	.04	.12 ^a	.01	.11 ^a	.01	.10	.01	.03	.00
Eltern differieren in ihrer Selbständigkeitserziehung (Elternangaben)	-.03	.00	-.03	.00	-.03	.00	-.03	.00	-.13	.02	-.03	.00
elterliche Zuwendung ist für das Kind nicht vorhersagbar	.04	.00	.04	.00	.04	.00	-.06	.00	-.03	.00	.02	.00
Ungewissheit der elterlichen Zuwendung differiert zwischen beiden Elternteilen	.05	.00	-.01	.00	.04	.00	.04	.00	.02	.00	.03	.00
Eltern erziehen das Kind konsequent ⁵⁾ (Elternangaben)	.05	.00	-	-	-	-	.02	.00	-	-	-	-
Eltern differieren in ihrem konsequenten Erziehungsstil ⁵⁾ (Elternangaben)	.08	.01	-	-	-	-	.08	.01	-	-	-	-
harmonische und unterstützende Partnerbeziehung der Eltern (Elternangaben)	.09	.01	.09	.01	.04	.00	.05	.00	.00	.00	-.12 ^a	.01
<i>Institutionelle Einbindung der Kinder und der Eltern außerhalb der Familie</i>												
Kind ist Mitglied in einem Verein	.06	.00	.01	.00	-.08	.01	.18 ^c	.03	-.05	.00	.03	.00
Mutter ist Mitglied in einem Verein ⁶⁾	-.05	.00	.08	.01	-	-	.03	.00	-.07	.00	-.07	.00

Tabelle 12.5: ‚Bivariate‘ lineare Regression der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf... (Fortsetzung)

	Modell I (Querschnitt 1993)		Modell II (Querschnitt 1994)		Modell III (Querschnitt 1995)		Modell IV (1-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1994)		Modell V (1-Jahres-Längsschnitt 1994 - 1995)		Modell VI (2-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1995)	
(unabhängige) Sozialkapital-Variablen:	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2
<i>Institutionelle Einbindung der Kinder und der Eltern außerhalb der Familie (Fortsetzung)</i>												
Vater ist Mitglied in einem Verein ⁶⁾	-.09	.01	-.05	.00	-	-	-.03	.00	-.09	.01	-.01	.00
religiöse Einbindung des Kindes	.14 ^b	.02	.00	.00	-.09	.01	.04	.00	.00	.00	.05	.00
Schulwechsel im Vorjahr ⁷⁾	-	-	-	-	-	-	-.05	.00	-.01	.00	-	-
<i>Einbindung der Kinder in die Welt der Gleichaltrigen</i>												
Kind gehört einer Clique an	.10	.01	.04	.00	.05	.00	.05	.00	.05	.00	.00	.00
Häufigkeit der Treffen mit der Clique	.08	.01	.01	.00	.02	.00	-.21 ^b	.04	-.01	.00	-.03	.00
in der Clique herrscht ein deviantes Klima	-.05	.00	-.18 ^b	.03	-.11	.01	-.15	.02	-.06	.00	-.09	.01
in der Clique herrscht kulturnahes Klima ⁸⁾	-	-	.28 ^c	.08	.18 ^b	.03	-	-	.00	.00	-	-
Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen	-.18 ^c	.03	-.13 ^b	.02	-.18 ^c	.03	-.17 ^c	.03	-.08	.01	-.07	.01
Kind ist jugendzentriert ⁸⁾	-	-	-.09	.01	-.16 ^b	.03	-	-	-.06	.00	-	-

Legende: ^a = $p < .10$; ^b = $p < .05$; ^c = $p < .01$; ^d = $p < .001$. 1) Kontrollvariablen: Schulbildung und Berufsstatus der Eltern (Humankapital); Haushaltseinkommen (ökonomisches Kapital); weitere Kontrollvariablen sind: Geschlecht, Wohnregion (Ost- bzw. Westdeutschland) und Alter des Kindes (siehe Tabelle 12.1). 2) Bei der Veränderung des Familienstatus wird nicht berücksichtigt, zu welchem Zeitpunkt (also zwischen 1993 und 1994 bzw. zwischen 1994 und 1995) diese Veränderung eingetreten ist (siehe das Kapitel zu den Instrumenten), so daß sinnvollerweise nur ein Modell berechnet werden kann, das sich auf die Habitusvariable in der letzten Welle 1995 bezieht. Ähnlich wie im Fall des Schulwechsels (siehe Anmerkung 7) wird dieses Modell als Längsschnittmodell (2-Jahres-Längsschnittmodell) interpretiert. 3) Dieses Merkmal wird nur in der 3. Befragungswelle 1995 erhoben; deshalb kann hier nur ein Querschnittmodell (für das Jahr 1995) berechnet werden. 4) Die Berufsaspirationen der Eltern werden nur in den ersten beiden Befragungswellen 1993 und 1994 erhoben. 5) Der konsequente Erziehungsstil der Eltern – sowie die Differenz im konsequenten Erziehungsstil zwischen dem Vater und der Mutter – wird nur in der ersten Befragungswelle 1993 erhoben. 6) Nur 1993 und 1994 erhoben. 7) 1994 und 1995 erhoben; da sich aber die Frage, ob im *vergangenen* Jahr ein Schulwechsel stattgefunden hat, auf – bezogen auf den Erhebungszeitpunkt – vorgängige Ereignisse bezieht, ist es sinnvoll, auftretende Effekte des Schulwechsels als Längsschnitteffekte (nicht als Querschnitteffekte) zu interpretieren. Deshalb sind hier nur Längsschnittmodelle beschrieben. 8) Nur in den letzten beiden Wellen 1994 und 1995 erhoben.

Neben diesen Befunden weist Tabelle 12.5 noch eine Reihe von einzelnen Ergebnissen in bezug auf die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen auf, die zwar allesamt in die aus der Perspektive des Sozialkapital-Ansatzes erwartete Richtung weisen (je positiver sich die Beziehungen zwischen den Eltern und den Kindern gestalten, desto ausgeprägter sind die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder bzw. Jugendlichen), aber nur vereinzelt als statistisch bedeutsam einzustufen sind. So zeigt sich, daß die Kinder und Jugendlichen, die ihre Eltern als einfühlsam wahrnehmen ($\beta_{I} = .13^b$), ihre Eltern als Vorbilder nennen ($\beta_{IV} = .14^b$) oder ihren Eltern von sich und dem, was sie in ihrer Freizeit machen ($\beta_{I} = .13^b$) erzählen, höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu Protokoll geben als andere. Wenn Kinder und Jugendliche mit ihren Eltern gemeinsame Aktivitäten (wie Sport und Lesen) betreiben, zeigt sich zwar im Querschnittmodell 1993 ein positiver Einfluß auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder und Jugendlichen, dieser Effekt kehrt sich jedoch in den Längsschnittmodellen tendenziell um. In die erwartete Richtung weisen die Effekte der Diskussionen in der Familie: je häufiger Konflikte auftreten und je heftiger sie zwischen den Eltern und den Kindern ausgetragen werden, desto geringer sind die Überzeugungen der Kinder, mit schulischen Belangen zurechtzukommen – allerdings zeigt sich dieser Befund nur im Querschnittmodell 1994 ($\beta_{II} = -.15^b$). Aufgrund der jeweils nur punktuell auftretenden Befunde, lassen sich diese Ergebnisse nur beschränkt als Bestätigung des Sozialkapital-Ansatz ansehen – obwohl Forschungsergebnisse anderer Studien diese Ergebnisse teilweise bestätigen. Silbereisen und Wiesner (1998) etwa berichten neben einem positiven Einfluß des elterlichen Einfühlungsvermögens auf die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Kindern und Jugendlichen auch davon, daß Heranwachsende, die häufiger gemeinsame freizeitskulturelle Aktivitäten mit ihren Eltern betreiben, ein ausgeprägteres schulisches Selbstvertrauen zeigen, als andere Gleichaltrige.

Normatives Erziehungsmilieu und Qualität der Partnerbeziehung der Eltern. In bezug auf das Erziehungsmilieu in der Familie findet sich nur ein nennenswerter – aber statistisch abgesicherter – Befund: je stärker die Eltern ihr Kind zur Selbstständigkeit erziehen, desto ausgeprägter sind die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder und Jugendlichen. Andere Erziehungsmerkmale und auch die Qualität der Beziehung zwischen den beiden Eltern üben keinen sichtbaren Effekt auf die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aus.

Institutionelle Einbindung der Kinder und der Eltern außerhalb der Familie. Hier zeigt sich einmal, daß Kinder und Jugendliche, die Mitglied in einem Verein sind ($\beta_{IV} = .18^c$) und daß Kinder und Jugendliche, die über eine starke religiöse Einbindung berichten ($\beta_{I} = .14^b$), überzeugter von ihrer schulischen Kompetenz sind als andere Kinder und Jugendliche. Diese partiellen Befunde finden aber in keinem anderen Regressionsmodell Bestätigung. Wenngleich diese Ergebnisse in die aus der Sicht des Sozialkapital-Ansatzes prognostizierte Richtung weisen (in Colemans Arbeiten zeigt sich die Einbindung in einen institutionellen (religiösen) Rahmen als soziales Entwicklungskapital – siehe Studie 1 in Kapitel 7), sollten sie dennoch nur unter Vorbehalt als Bestätigung für den Sozialkapital-Ansatz angesehen werden.

Einbindung der Kinder und Jugendlichen in die Welt der Gleichaltrigen. Substantieller sind die Befunde in bezug auf die Einbindung der Kinder und Jugendlichen in die Welt der Gleichaltrigen. Hierbei ist vor allem auf zwei Ergebnisse hinzuweisen. Erstens sind Kinder und Jugendliche, die in einer Clique engagiert sind, in der es für gut geheißen wird, Bücher zu lesen und gute Noten zu schreiben (kulturnahes Binnenklima), stärker davon überzeugt sind, sich in schulischen Belangen auf sich selbst verlassen zu können. Zumindest ergeben dies die beiden Querschnittmodelle 1994 und 1995 ($\beta_{II} = .28^c$; $\beta_{III} = .18^b$). Ein längsschnittlicher Einfluß des kulturnahen Binnenklimas läßt sich nicht beobachten. Zweitens wirken sich Pro-

bleme mit Gleichaltrigen negativ auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen aus. Je mehr die Befragten wahrnehmen, daß sie mit ihresgleichen nicht auskommen und von diesen nicht anerkannt werden, desto weniger sind sie gleichzeitig von ihrer schulischen Kompetenz überzeugt. Beide Ergebnisse deuten darauf hin, daß im Sozialkapital-Ansatz die Rolle der Gleichaltrigen zu wenig differenziert betrachtet wird. Coleman geht davon aus, daß die starke Einbindung eines Kindes oder Jugendlichen in die Welt der Gleichaltrigen wenig entwicklungsförderlich für diese ist, da die Gleichaltrigen Normen und Werte vertreten, die im großen und ganzen nur wenig mit den Normen und Werten der Erwachsenenwelt übereinstimmen, in die hinein das Kind bzw. der Jugendliche sozialisiert werden soll. Der Befund zur Wirkung der Probleme mit Gleichaltrigen weist dem widersprechend darauf hin, daß die Anerkennung, die Kinder und Jugendliche im Umgang mit Altersgleichen erfahren (können) ein wichtiges – und positives – Entwicklungsmoment darstellt (Fend 1997; Krappman & Oswald 1995). Auf diesen Zusammenhang haben wir in Kapitel 6.3 hingewiesen.

Fassen wir die Ergebnisse auf der Basis der ‚bivariaten‘ Auswertungen in Tabelle 12.5 zusammen, so ist zunächst zu sagen, daß die Sozialkapitalvariablen nur einen beschränkten Einfluß auf die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder und Jugendlichen ausüben. Nennenswerte Einflüsse lassen sich nur hinsichtlich der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und in bezug auf die Einbindung der Kinder und Jugendlichen in die Welt der Gleichaltrigen konstatieren. Je harmonischer das Familienklima, je schul- und bildungsorientierter die Eltern sind, desto eher sind die Kinder und Jugendlichen davon überzeugt, mit schulischen Belangen erfolgreich umgehen zu können. Ein Befund, der auch durch andere Studien gestützt wird (Bandura, Barbaranelli, Caprara und Pastorelli 1996; Butz & Boehnke 1997; Schwarz & Silbereisen 1996). Das gleiche gilt, je weniger die Kinder und Jugendlichen über Probleme mit Gleichaltrigen berichten.

Insgesamt fällt bei Betrachtung von Tabelle 12.5 auf, daß von den Sozialkapitalvariablen nahezu *keine längsschnittlichen Effekte* auf die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder und Jugendlichen ausgehen. Kaum ein Koeffizient in den Modellen IV – VI erreicht ein konventionelles statistisches Signifikanzniveau. In den wenigen Fällen, wo derartige Effekte sichtbar werden, sind diese stets *kurzfristiger* Natur (das heißt, sie gelten nur bezogen auf einen Zeitraum von einem Jahr) und treten jeweils nur im Längsschnittmodell 1993 – 1994 (Modell IV) auf. Mittelfristige Effekte der Sozialkapitalvariablen über den Zeitraum von zwei Jahren finden sich keine.

Nimmt man die Untersuchungen von Fend (1997), Pekrun und Fend (1991) oder Jerusalem und Schwarzer (1991) zum Ausgangspunkt, die facettenreich den Einfluß der Schule – als Institution wie als soziales Feld – auf die Herausbildung des Selbstkonzepts belegen, ist evident, daß mit der Familie, auf die sich die Mehrzahl der eingesetzten Sozialkapitalindikatoren bezieht, nur ein Einflußbereich in bezug auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen angesprochen ist. Auch die Beziehungen zu den Gleichaltrigen haben wir auf einer sehr allgemeinen, nicht schulbezogenen Ebene berücksichtigt. Wie Fend (1997) zeigt, spielen die Klassenkameraden (u.a. die Akzeptanz in der Klasse) eine wichtige Rolle bei der Herausbildung eines positiven (Leistungs-) Selbstbildes. So ist die insgesamt nur geringe Wirksamkeit des sozialen Kapitals u.a. darauf zurückzuführen, daß mit den verwendeten Indikatoren der Lebensbereich Schule weitgehend unberücksichtigt bleibt. Aus der Sicht des Sozialkapital-Ansatzes bleibt zu prüfen, inwieweit Beziehungsmerkmale, die sich unmittelbar auf den schulischen Bereich beziehen – beispielsweise die Beziehungen zum Lehrer oder zu den Mitschülern –, Einfluß auf die Entwicklung der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nehmen.

2. Auswertungsschritt: Multivariate Regressionsmodelle. Tabelle 12.5 gab Auskunft darüber, in welchem Zusammenhang die von uns eingesetzten Maße von sozialem Kapital mit den schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Kindern und Jugendlichen stehen, wenn man gleichzeitig das Human- und ökonomische Kapital in der Familie (und einige weitere Kontrollvariablen, siehe oben) berücksichtigt. Haben wir damit den jeweiligen separaten Einfluß jeder einzelnen Sozialkapitalvariable untersucht, gehen wir nun der Frage nach, welchen Einfluß die einzelnen Sozialkapitalvariablen auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ausüben, wenn gleichzeitig der Einfluß anderer wichtiger Merkmale von sozialem Kapital kontrolliert wird (simultanes Modell). Die Regressionsmodelle, die in Tabelle 12.6 dargestellt sind, enthalten neben den Sozialkapitalvariablen und den aus Tabelle 12.5 (bzw. Tabelle 12.1) bekannten Kontrollvariablen auch die Schulnoten der Kinder und Jugendlichen (Notendurchschnitt in Deutsch und Mathematik) als Einflußgröße (Prädiktor). Verschiedene Untersuchungen zeigen, daß die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in engem Zusammenhang zur schulischen Karriere, insbesondere zu den Schulnoten, stehen (Fend 1997; Rinker & Schwarz 1996). Im Längsschnittmodell wird zusätzlich (in Modell III) der Einfluß der 1 Jahr zuvor gemessenen schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen kontrolliert (Autoregression; 3. Auswertungsperspektive auf Längsschnitteffekte, siehe oben). In diesem Modell läßt sich ablesen, ob eine der Sozialkapitalvariablen zu einer Veränderung in den schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen führt, die über dem aus den Angaben von 1993 zu erwartenden Maß liegt (Akzelerations- bzw. Verzögerungseffekte).

Die bisherigen Ergebnisse haben gezeigt, daß kaum zeitverzögerte Effekte der Sozialkapitalvariablen auf die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ausgehen. Die Berechnung multivariater Längsschnittmodelle bestätigen diesen Befund. Von keiner der Sozialkapitalvariablen, von der aufgrund der in Tabelle 12.5 dargestellten Ergebnisse ein zeitverzögerter Effekt vorstellbar gewesen wäre, zeigt im multivariaten Modell signifikante mittelfristige, das heißt über den Zeitraum von 2 Jahren wirkende Effekte (ohne Darstellung). Aus diesem Grund werden in Tabelle 12.6 nur ein Querschnittmodell und das 1-Jahres-Längsschnittmodell 1993-1994 dargestellt.

Betrachten wir zunächst das multivariate Querschnittmodell 1993. 14% der Varianz der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden durch die gemeinsam in ein Modell einbezogenen Sozialkapitalvariablen (Modell I) aufgeklärt. Unter Einbeziehung der Kontrollvariablen (Modell II) verändert sich dieser Anteil nur geringfügig (auf 15%) und die Koeffizienten der Sozialkapitalvariablen verändern sich nicht. Dies belegt noch einmal den Befund in Tabelle 12.1, daß die eingesetzten Kontrollvariablen in keinem bedeutsamen Zusammenhang mit den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stehen. Beziehen wir die Schulnoten der Kinder und Jugendlichen mit ein, steigt der Anteil erklärter Varianz auf 23%. Durch die Einbeziehung der Schulnoten wird den Sozialkapitalvariablen Erklärungskraft abgeschöpft: die Koeffizienten gehen zurück. Mit 2 Ausnahmen. Die Scholorientierung der Eltern und die Erziehung zur Selbstständigkeit bleiben etwa auf gleichem Niveau.

Im 1-Jahres-Längsschnittmodell 1993 – 1994 bestätigen sich in Modell I, das nur die fünf Sozialkapitalvariablen umfaßt, die Ergebnisse aus den ‚bivariaten‘ Regressionsmodellen in Tabelle 12.5. Auch dort zeigten nur das Familienklima, die elterlichen Bildungsaspirationen und die Probleme mit Gleichaltrigen einen zeitverzögerten Effekt auf die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder und Jugendlichen. Die durch die Sozialkapitalvariablen zusammen aufgeklärte Varianz in der abhängigen Variable liegt mit 7% deutlich unter dem Anteil, der sich für das Querschnittmodell (Modell I) ergibt. Auch im Längsschnittmodell erhöht sich durch die Hinzunahme der Kontrollvariablen der Anteil aufgeklärter Varianz nur gering (auf 9%) und verändern sich die Koeffizienten der Sozialkapitalvariablen insgesamt nur wenig – wenngleich zwei der Koeffizienten nicht mehr signifikant ausfallen. Gänzlich ihren Einfluß verlieren die Sozialkapitalindikatoren, berücksichtigt man den Einfluß der

schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Jahr 1993 auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen 1 Jahr später 1994. Der beste Prädiktor für die Überzeugungen der Kinder und Jugendlichen, mit schulischen Belangen selbständig und erfolgreich umgehen zu können, sind deren Überzeugungen, die sie diesbezüglich 1 Jahr zuvor zu Protokoll gegeben haben ($\beta_{IV} = .31^d$).

Das heißt nicht, daß soziales Kapital letztendlich keinen Einfluß auf die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder und Jugendlichen hat, denn die Berücksichtigung des autoregressiven Effekts sagt nichts darüber aus, wie die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen 1993 zustande kamen. Man kann durchaus vermuten, daß die (vorgängigen) Wirkungen der Sozialkapitalvariablen in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen 1993 ‚aufgehoben‘ sind – was die querschnittlichen Ergebnisse in Tabelle 12.6 nahelegen. Das Ergebnis bedeutet allerdings, daß das Familienklima, die Schulorientiertheit der Eltern und die anderen Sozialkapitalindikatoren nicht zu einer Veränderung in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zwischen 1993 und 1994 führen, die von dem bedeutsam abweicht, was aufgrund der 1993 zu Protokoll gegebenen Überzeugungen zu erwarten gewesen ist, das heißt, es kommt zu keinen Akzelerationseffekten seitens der Sozialkapitalvariablen.

Ein ernst zu nehmendes Problem, auf das in Zusammenhang mit der Berechnung von autoregressiven Modelle hinzuweisen ist, stellt Multikollinearität dar. Unter Multikollinearität versteht man – siehe die Anmerkungen in Kapitel 10.1 – Verzerrungen in den Schätzergebnissen, die durch hohe Korrelationen zwischen einzelnen Variablen zustande kommen (Hayduk 1987). Hohe Korrelationen treten häufig gerade zwischen den wiederholten Messungen desselben Merkmals auf (siehe den Kommentar zu Tabelle 12.8). Ob Probleme solcher Art zu befürchten sind, läßt sich in den Regressionsmodellen anhand der Toleranzen abschätzen. Der Wert für die Toleranzen liegt zwischen 0 und 1 und sollte möglichst hoch für die einzelnen Variablen ausfallen. Brosius und Brosius (1995, S.495) geben einen Grenzwert von .10 an, den die Toleranzen nicht unterschreiten sollten. Die Toleranzen für das Längsschnittmodell III in Tabelle 12.6 liegen nicht unter .60. Wie Tabelle 11.2a auswies beträgt die Korrelation zwischen der schulischen Selbstwirksamkeit 1993 und der Selbstwirksamkeit 1994 $r = .41$, so daß in diesem Fall von nicht verfälschten Ergebnisse aufgrund von Multikollinearität ausgegangen werden kann.

Tabelle 12.6: Multivariate lineare Regression der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Gesamtskala) auf ausgewählte Maße von sozialem Kapital – unter Berücksichtigung von Kontrollvariablen; Querschnittmodelle 1993 und 1-Jahres-Längsschnittmodell 1993-1994

(unabhängige) Variablen	Querschnittmodell 1993:						1-Jahres-Längsschnittmodell 1993-1994:					
	unabhängige Variablen 1993; schulische Selbstwirksamkeit 1993						unabhängige Variablen 1993; schulische Selbstwirksamkeit 1994					
	Modell I		Modell II		Modell III		Modell I		Modell II		Modell III	
	B	beta	B	beta	B	beta	B	beta	B	beta	B	beta
<i>Sozialkapitalvariablen</i>												
Familienklima	.13	.15 ^c	.12	.15 ^b	.08	.10 ^a	.10	.12 ^b	.08	.10 ^a	.03	.03
Schulorientiertheit der Eltern	.07	.09	.06	.08	.08	.10 ^a	.04	.05	.05	.06	.03	.04
Eltern wünschen akadem. Beruf für das Kind ¹⁾	.14	.17 ^c	.13	.15 ^b	.06	.07	.14	.15 ^c	.11	.13 ^b	.05	.06
Erziehung zur Selbständigkeit	.24	.18 ^c	.26	.19 ^c	.25	.19 ^c	.12	.08	.14	.10	.06	.04
Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen	-.20	-.14 ^b	-.19	-.13 ^b	-.15	-.10 ^a	-.18	-.11 ^b	-.17	-.11 ^a	-.10	-.06
<i>Kontrollvariablen (erweitert)</i>												
Geschlecht (Junge)			-.03	-.03	.00	.00			-.04	-.05	-.02	-.03
Wohnort der Familie (Westdeutschland)			-.10	-.11 ^a	-.01	-.02			-.04	-.04	.02	.02
Alter des Kindes			.01	.03	.03	.10 ^a			.00	.01	.01	.02
ein Elternteil Abitur			-.02	-.02	-.03	-.04			-.04	-.05	-.04	-.05
Berufsstatus der Eltern			.03	.08	.01	.04			.05	.13 ^a	.03	.09
Schulnoten					-.17	-.32 ^d					-.06	-.10
Selbstwirksamkeitsüberzeugungen 1993					-	-					.32	.31 ^d
<i>Modellkonstante</i>	1.94 ^d		1.80 ^d		2.03 ^d		2.50 ^d		2.37 ^d		1.87 ^d	
R ² (korrigiertes R ²) ²⁾	.14 ^d (.12)		.15 ^d (.12)		.23 ^d (.20)		.07 ^c (.06)		.09 ^c (.05)		.19 ^d (.16)	
ΔR ² zu vorigem Modell	-		.02		.08 ^d		-		.01		.11 ^d	
R ² min. ³⁾	-		-		.08 ^d		-		-		.01	
n	292		292		292		291		291		291	

Legende: ^a = p < .10; ^b = p < .05; ^c = p < .01; ^d = p < .001. 1) Nur 1993 und 1994 erhoben. 2) Maximale Varianzaufklärung durch die Sozialkapitalvariablen (die Sozialkapitalvariablen werden als erster Komplex in einer schrittweise Regressionsanalyse einbezogen). 3) Minimale Varianzaufklärung durch die Sozialkapitalvariablen, wenn sie als letzter Komplex in eine schrittweise Regressionsanalyse einbezogen werden.

Signifikante Interaktionseffekte²⁰² zwischen den Sozialkapitalvariablen bzw. zwischen den Sozialkapitalvariablen und den Kontrollvariablen finden sich nicht – weder in querschnittlicher noch in längsschnittlicher Hinsicht.

12.2 Soziales Kapital und Schulfreude

Tabelle 12.7 enthält die ‚bivariaten‘ Regressionskoeffizienten der Schulfreude auf die einzelnen Maße von sozialem Kapital. Ähnlich wie im Bereich der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen fällt auf, daß signifikante Effekte der Sozialkapitalvariablen auf die Schulfreude der Kinder und Jugendlichen hauptsächlich innerhalb der Querschnittmodelle zu beobachten sind. Längsschnittliche Effekte treten demgegenüber relativ selten auf, zumal die Mehrzahl der signifikanten längsschnittlichen Effekte verschwindet, kontrolliert man die Autokorrelation der unabhängigen Sozialkapitalvariable im Modell.

Familienstruktur. Die Ergebnisse belegen Colemans These vom Einfluß der Familienstruktur auf die Entwicklung von Heranwachsenden in einem wichtigen Punkt: Kinder und Jugendliche, die zum Zeitpunkt der 1. Erhebung 1993, oder zum Zeitpunkt der 2. Erhebung 1994 mit beiden biologischen Elternteilen zusammenleben, geben am Ende des zweijährigen Beobachtungszeitraums 1995 günstigere Schul- und Lerneinstellungen zu Protokoll als Kinder, die 1993 bzw. 1994 nicht in einer vollständigen Familie lebten ($\beta_{VI} = .19^c$; $\beta_{V} = .22^c$).

Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen. Die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen in den Blick nehmend, zeigen sich zunächst vor allem das Familienklima und die Empathie der Eltern als wichtige Einflußgrößen auf die Schulfreude der Kinder und Jugendlichen. Je harmonischer und unterstützender die Heranwachsenden die Beziehungen zu ihren Eltern beschreiben und je einfühlsamer sie diese in bezug ihre Sorgen und Nöte wahrnehmen, desto positiver stehen die Kinder und Jugendlichen der Schule und dem Lernen gegenüber. Das Familienklima wie das empathische Erziehungsverhalten der Eltern wirken dabei sowohl auf der Ebene zeitgleicher Messungen als auch auf längsschnittlicher Ebene, wobei die zeitgleichen Effekte im allgemeinen etwas höher ausfallen als die zeitverzögerten Effekte. Der Einfluß des Familienklimas ebenso wie der der elterlichen Empathie lassen sich 2 Jahre später noch beobachten (Familienklima $\beta_{VI} = .19^c$; Empathie $\beta_{VI} = .14^b$).

Auch wenn die Kinder ihre Eltern als Vorbilder bezeichnen, fördert dies die Schulfreude. Zumindest gilt dies in den Querschnittmodellen 1994 und 1995. Die subjektive Bedeutsamkeit der Eltern zeigt sich ebenfalls nur in den Querschnittmodellen als signifikanter Einflußfaktor auf die Schul- und Lerneinstellungen. Je wichtiger den Kindern und Jugendlichen die Mutter bzw. der Vater für ihr gegenwärtiges Leben sind, desto mehr können sie der Schule und dem Lernen positive Seiten abgewinnen. Längsschnittliche Effekte der elterlichen Bedeutsamkeit für das Kind finden sich keine. Interessant ist, daß – wie die Querschnittmodelle zeigen – der Zusammenhang zwischen der Bedeutsamkeit der Mutter und der Schulfreude in den höheren Altersgruppen zunimmt (die Querschnitteffekte steigen mit jeder Erhebungswelle an: $\beta_{I} = .02$, $\beta_{II} = .11^a$, $\beta_{III} = .20^c$).

Entwicklungsförderliche Effekte gehen von einer Reihe weiterer Sozialkapitalvariablen aus. So zeigen Kinder, die ihren Eltern häufig von sich erzählen und ihnen Dinge anvertrauen,

202 Diese überprüfte ich der leichteren Interpretierbarkeit wegen auf der Basis von Varianzanalysen. Da sich nicht alle möglichen Interaktionen zwischen den Variablen überprüfen lassen, müssen die Analysen hierzu notwendig selektiv bleiben.

Tabelle 12.7: ‚Bivariate‘ lineare Regression der Schulfreude auf die verschiedenen Maß von sozialem Kapital – unter Berücksichtigung des ökonomischen und Humankapitals in der Familie und weiterer Kontrollvariablen¹⁾

	Modell I (Querschnitt 1993)		Modell II (Querschnitt 1994)		Modell III (Querschnitt 1995)		Modell IV (1-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1994)		Modell V (1-Jahres-Längsschnitt 1994 - 1995)		Modell VI (2-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1995)	
	unabhängige Variablen 1993; Schulfreude 1993		unabhängige Variablen 1994; Schulfreude 1994		unabhängige Variablen 1995; Schulfreude 1995		unabhängige Variablen 1993; Schulfreude 1994		unabhängige Variablen 1994; Schulfreude 1995		unabhängige Variablen 1993; Schulfreude 1995	
(unabhängige) Sozialkapital-Variablen:	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2
<i>Familienstruktur</i>												
vollständige Familie	.09	.01	.09	.01	.06	.00	.07	.00	.22 ^c	.04	.19 ^c	.03
Anzahl der Geschwister	.01	.00	-.08	.01	-.08	.01	-	-	-	-	-	-
Wechsel im Familienstatus ²⁾	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.05	.00
<i>Qualität der Eltern-Kind-Beziehung</i>												
harmonisches Familienklima	.28 ^d	.07	.28 ^d	.07	.30 ^d	.08	.21 ^c	.04	.16 ^b	.03	.19 ^c	.03
empathische Eltern	.21 ^d	.04	.20 ^c	.04	.22 ^d	.05	.10	.01	.26 ^d	.07	.14 ^b	.02
Eltern als Vorbilder	.05	.00	.18 ^c	.03	.14 ^b	.02	.11 ^a	.01	.05	.00	.08	.01
subjektive Bedeutsamkeit des Vaters für das Kind	.05	.00	.18 ^c	.03	.16 ^b	.02	.05	.00	.10	.02	.12 ^a	.01
subjektive Bedeutsamkeit der Mutter für das Kind	.02-	.00	.11 ^a	.01	.20 ^c	.04	.00	.00	.05	.00	.06	.00
Kind erzählt den Eltern von sich (monitoring)	.28 ^d	.07	.28 ^d	.07	.34 ^d	.11	.18 ^c	.03	.18 ^c	.03	.08	.01
gemeinsame Aktivitäten des Kindes mit den Eltern	.18 ^c	.03c	.20 ^c	.04	.08	.01	.10	.01	.05	.00	-.05	.00
gemeinsame Zeit der Eltern mit dem Kind ³⁾	-	-	-	-	.05	.00	-	-	-	-	-	-
Häufigkeit von Diskussionen mit den Eltern	-.01	.00	.04	.00	-.07	.01	-.07	.00	-.03	.00	-.01	.00

Tabelle 12.7: ‚Bivariate‘ lineare Regression der Schulfreude auf ... (Fortsetzung)

	Modell I (Querschnitt 1993)		Modell II (Querschnitt 1994)		Modell III (Querschnitt 1995)		Modell IV (1-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1994)		Modell V (1-Jahres-Längsschnitt 1994 - 1995)		Modell VI (2-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1995)	
(unabhängige) Sozialkapital-Variablen:	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2
<i>Qualität der Eltern-Kind-Beziehung (Fortsetzung)</i>												
Heftigkeit der Diskussionen mit den Eltern	-.25 ^d	.06	-.16 ^b	.03	-.37 ^d	.13	-.06	.00	-.10	.01	-.01	.00
Schulorientiertheit der Eltern	.14 ^b	.02	.18 ^c	.03	.14 ^b	.02	.02	.00	.06	.00	.06	.00
Eltern wünschen akademischen Beruf für das Kind ⁴⁾	.13 ^b	.01	.11	.01	-	-	.06	.00	.02	.00	-.02	.00
<i>normatives Erziehungsmilieu in der Familie und Qualität der Partnerschaftsbeziehung der Eltern</i>												
Eltern erziehen das Kind zur Selbständigkeit (Elternangaben)	.18 ^c	.03	.13 ^b	.02	.03	.00	.04	.00	.09	.01	.06	.00
Eltern differieren in ihrer Selbständigkeitserziehung (Elternangaben)	-.05	.00	-.17 ^b	.03	-.01	.00	-.05	.00	-.11	.01	.01	.00
elterliche Zuwendung ist für das Kind nicht vorhersagbar	.04	.00	.06	.00	-.15 ^b	.02	-.03	.00	-.03	.00	-.05	.00
Ungewissheit der elterlichen Zuwendung differiert zwischen beiden Elternteilen	.12 ^a	.01	-.04	.00	.03	.00	.16 ^b	.03	-.10	.01	-.03	.00
Eltern erziehen das Kind konsequent ⁵⁾ (Elternangaben)	.10 ^a	.01	-	-	-	-	.05	.00	-	-	-	-
Eltern differieren in ihrem konsequenten Erziehungsstil ⁵⁾ (Elternangaben)	-.02	.00	-	-	-	-	.01	.00	-	-	-	-
harmonische und unterstützende Partnerbeziehung der Eltern (Elternangaben)	.13 ^b	.02	.01	.00	.12 ^a	.01	.03	.00	.01	.00	.15 ^b	.02
<i>Institutionelle Einbindung der Kinder und der Eltern außerhalb der Familie</i>												
Kind ist Mitglied in einem Verein	.07	.00	.10	.01	.10	.01	.15 ^b	.02	.00	.00	-.07	.00
Mutter ist Mitglied in einem Verein ⁶⁾	-.01	.00	.06	.00	-	-	.02	.00	-.04	.00	.01	.00

Tabelle 12.7: ‚Bivariate‘ lineare Regression der Schulfreude auf ... (Fortsetzung)

(unabhängige) Sozialkapital-Variablen:	Modell I (Querschnitt 1993)		Modell II (Querschnitt 1994)		Modell III (Querschnitt 1995)		Modell IV (1-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1994)		Modell V (1-Jahres-Längsschnitt 1994 - 1995)		Modell VI (2-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1995)	
	beta	ΔR^2	beta	ΔR^2	beta	ΔR^2	beta	ΔR^2	beta	ΔR^2	beta	ΔR^2
<i>Institutionelle Einbindung der Kinder und der Eltern außerhalb der Familie (Fortsetzung)</i>												
Kind ist Mitglied in einem Verein	.07	.00	.10	.01	.10	.01	.15 ^b	.02	.00	.00	-.07	.00
Mutter ist Mitglied in einem Verein ⁶⁾	-.01	.00	.06	.00	-	-	.02	.00	-.04	.00	.01	.00
Vater ist Mitglied in einem Verein ⁶⁾	-.07	.00	-.02	.00	-	-	-.06	.00	-.04	.00	-.08	.01
religiöse Einbindung des Kindes	.26 ^d	.05	.18 ^c	.03	.25 ^d	.06	.11 ^a	.01	.12 ^a	.01	.13 ^b	.01
Schulwechsel im Vorjahr ⁷⁾	-	-	-	-	-	-	-.05	.00	.02	.00	-	-
<i>Einbindung der Kinder in die Welt der Gleichaltrigen</i>												
Kind gehört einer Clique an	-.07	.01	-.07	.00	-.08	.01	-.09	.01	-.02	.00	-.04	.00
Häufigkeit der Treffen mit der Clique	-.16	.02	-.04	.00	-.21 ^c	.04	-.27 ^c	.07	-.03	.00	-.09	.01
in der Clique herrscht ein deviantes Klima	-.17 ^a	.03	-.30 ^d	.09	-.35 ^d	.11	-.03	.00	-.25 ^c	.06	-.06	.00
in der Clique herrscht ein kulturnahes Klima ⁸⁾	-	-	.19 ^b	.04	.07	.01	-	-	-.04	.00	-	-
Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen	-.09	.01	-.15 ^b	.02	-.14 ^b	.02	-.05	.00	-.08	.01	-.07	.00
Kind ist jugendzentriert ⁸⁾	-	-	-.30 ^d	.09	-.35 ^d	.12	-	-	-.14 ^b	.02	-	-

Legende: ^a = $p < .10$; ^b = $p < .05$; ^c = $p < .01$; ^d = $p < .001$. Siehe Tabelle 12.5.

die sie gerade beschäftigen, durchgängig eine ausgeprägtere Überzeugung, mit schulischen Problemen fertig zu werden, als Kinder bzw. Jugendliche, die ihren Eltern in diesem Sinne weniger Vertrauen entgegenbringen. Darüber hinaus erweist es sich für die Entwicklung leistungsbezogener Schul- und Lerneinstellungen als positiv, wenn die Kinder häufig gemeinsame (freizeitkulturelle) Aktivitäten mit ihren Eltern unternehmen ($\beta_{a_1} = .18^c$) und die Eltern sich für die schulischen Belange der Kinder interessieren. Ähnlich belegen auch Astone und McLanahan (1991) den Einfluß, den häufige Gespräche zwischen Eltern und Kindern und das Ausmaß, indem die Eltern die Schulangelegenheit ihrer Kinder ernst nehmen und überwachen, auf die Entwicklung positiver Schuleinstellungen („attitude toward school“) ausüben.

Wenngleich in bezug auf das akademischen Anspruchsniveau der Eltern in den Querschnittmodellen der ersten beiden Erhebungswellen ($\beta_{a_1} = .13^b$; $\beta_{a_{II}} = .11$) nur ein schwacher Einfluß auf die Entwicklung der Schulfreude erkennbar wird, weist dieser Befund in die aus der Sicht des Sozialkapital-Ansatzes prognostizierte Richtung. Damit übereinstimmend zeigt die erwähnte Studie von Astone und McLanahan (1991), daß die elterlichen Aspirationen einen nicht zu vernachlässigenden Einfluß auf die Schuleinstellungen der Kinder haben.

Colemans These, daß Konflikte in der Familie das soziale Entwicklungskapital von Kindern und Jugendlichen verringern, erhält aus Tabelle 12.7 Unterstützung. Dabei ist jedoch offensichtlich, daß es weniger die Häufigkeit der Konflikte ist, die sich negativ auf die Entwicklung der Heranwachsenden auswirkt, sondern vor allem die Tatsache, auf welche Art und Weise auftretende Konflikte und Streitpunkte in der Familie ausgetragen werden. Kinder und Jugendliche, die davon berichten, daß Konflikte heftig bzw. sehr heftig ausgetragen werden, zeigen im Durchschnitt deutlich ungünstigere Einstellungen der Schule und dem Lernen gegenüber als Kinder, bei denen es zwar auch zu Konflikten zwischen ihnen und den Eltern kommt, diese aber eher ruhig ausgetragen werden. Dies gilt für alle drei Querschnittmodelle, wobei die Enge dieses Zusammenhangs besonders stark in der 3. Erhebungswelle 1995 hervortritt – also in der Altersgruppe der zu diesem Zeitpunkt zwischen 12- und 16jährigen ($\beta_{a_{III}} = -.37^d$).

Fassen wir die Ergebnisse über den Zusammenhang zwischen der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und der Schulfreude zusammen, zeigt sich summarisch folgendes Bild:

<ul style="list-style-type: none"> ➤ je harmonischer die Beziehungen in der Familie von den Kindern und Jugendlichen beschrieben werden, ➤ je empathischer die Kinder und Jugendlichen ihre Eltern wahrnehmen, ➤ je mehr die Kinder und Jugendlichen bereit sind, ihren Eltern von sich zu erzählen, ➤ je bedeutsamer für ihr gegenwärtiges Leben die Befragten sowohl den Vater als auch die Mutter einschätzen, ➤ je weniger heftig Diskussionen in der Familie zwischen den Eltern und Kindern ausgetragen werden, ➤ je mehr die Eltern und Kinder gemeinsam unternehmen, 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ je harmonischer die Beziehungen in der Familie von den Kindern und Jugendlichen beschrieben werden, ➤ je empathischer die Kinder und Jugendlichen ihre Eltern wahrnehmen, ➤ je mehr die Kinder und Jugendlichen bereit sind, ihren Eltern von sich zu erzählen, 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ je harmonischer die Beziehungen in der Familie von den Kindern und Jugendlichen beschrieben werden, ➤ je empathischer die Kinder und Jugendlichen ihre Eltern wahrnehmen, ➤ je mehr die Kinder und Jugendlichen bereit sind, ihren Eltern von sich zu erzählen,
--	---	---

<ul style="list-style-type: none"> ➤ je mehr die Eltern auf die Schulnoten und Zeugnisse ihrer Kinder achten, ➤ und wenn die Kinder und Jugendlichen ihre Eltern als Vorbild bezeichnen, 		
<p>... desto größer ist die zeitgleich gemessene Schulfreude der Kinder und Jugendlichen.</p>	<p>... desto größer ist die 1 Jahr später gemessene Schulfreude der Kinder und Jugendlichen.</p>	<p>... desto größer ist die 2 Jahre später gemessene Schulfreude der Kinder und Jugendlichen.</p>

Normatives Erziehungsmilieu und Qualität der Partnerschaftsbeziehung der Eltern. Im Sinne der Ausführungen in Kapitel 6.4 zur Wirkung unterschiedlicher normativer Erziehungsmilieus zeigt sich, daß eine Erziehung zur Selbständigkeit die Schulfreude – zeitgleich gemessen – erhöht, und daß, je mehr beide Elternteile darin übereinstimmen (Normenkonsistenz aus synchroner Perspektive), dies ebenso positive Einstellungen der Kinder fördert ($\beta_{II} = -.17^b$). Zeigen die Eltern Reaktionen auf das Verhalten der Kinder, die die Kinder in ihren Hintergründen nicht einschätzen können, so wirkt sich dies negativ auf die Schulfreude aus – zumindest deutet der signifikante Effekt im Querschnittmodell III darauf hin ($\beta_{III} = -.15^b$).

Aus einer konsequenten Erziehung der Eltern hingegen ergibt sich keinerlei positiver Einfluß auf die Schul- und Lerneinstellungen der Kinder und Jugendlichen.

Entsprechend Colemans These, die besagt, daß die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen vor allem dort gefördert wird, wo die Eltern eine enge Beziehung zueinander haben, zeigt sich, daß die Qualität der Partnerschaft zwischen den Eltern eine Rolle bei der Herausbildung der kindlichen Schulfreude spielt. Je harmonischer und gegenseitig unterstützender die Beziehung zwischen Vater und Mutter wahrgenommen wird, desto günstigere Schul- und Lerneinstellungen geben die Kinder und Jugendlichen aus diesen Familien zu Protokoll. Wenngleich dieser Befund sich nicht durchgängig in allen Regressionsmodellen beobachten läßt. Ein signifikanter mittelfristiger Effekt in diese Richtung ist im 2-Jahres-Längsschnittmodell zu beobachten ($\beta_{VI} = .15^b$).

Institutionelle Einbindung der Eltern und Kinder. Ähnlich wie bei den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zeigt sich auch in bezug auf die Schulfreude, daß die Mitgliedschaft in einem Verein eine insgesamt nur geringe Bedeutung für die Schulfreude der Kinder und Jugendlichen hat – wenngleich die Koeffizienten aus den drei Querschnittmodellen als auch der Koeffizient aus dem 1-Jahres-Längsschnittmodell 1993 – 1994 konsistent in die Richtung eines solchen Einflusses hindeuten.

In bezug auf die institutionelle Einbindung der Kinder ist vor allem die religiöse Einbindung hervorzuheben. Je häufiger Kinder regelmäßig den Gottesdienst, je häufiger sie beten, je eher sie an Gott und an ein Weiterleben nach dem Tod glauben, desto ausgeprägter zeigen sich positive Einstellungen gegenüber der Schule und dem Lernen – dies unabhängig vom Alter, vom Geschlecht der Kinder und Jugendlichen und vom familiären sozioökonomischen Hintergrund (um an dieser Stelle noch einmal darauf hinzuweisen, daß die beschriebenen Effekte unter Berücksichtigung zentraler Kontrollvariablen gelten). Ein konsistenter und überzeugender Beleg für Colemans These, daß aus der Einbindung in den institutionellen (und auch ideologischen) Rahmen einer religiösen Gemeinschaft soziales Kapital frei wird, das für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von Bedeutung sein kann. Partiiell verweisen hierauf auch die Ergebnisse, die Furstenberg und Hughes (1995) in bezug auf den Schulerfolg von Kindern berichten. Je stärker sie in eine religiöse Gemeinschaft eingebunden sind, desto wahrscheinlicher ist es, daß diese Kinder nach der High School ein College besuchen.

Schulwechsel spielen dagegen keine Rolle für die Entwicklung der Schulfreude – soweit dies unsere Daten betrifft. Im Gegensatz zu Colemans Untersuchungen (und anderer) bedeutet Schulwechsel aber in unserem Fall nicht notwendigerweise den gleichzeitigen Wechsel des Wohnortes (die Variable ‚Schulwechsel‘ umfaßt auch den Übertritt in die Sekundarstufe; dieser Übertritt ist nicht unbedingt mit einem zerreißen sozialer Netzwerke wie bei einem mit einem Wohnortwechsel verbundenen Schulwechsel verbunden), so daß dieses Ergebnis nicht mit den Ergebnissen, wie sie in der Sozialkapital-Forschung beschrieben werden, verglichen werden kann.

Einbindung der Kinder in die Welt der Gleichaltrigen. Die Clique, insgesamt die Gleichaltrigen, erweisen sich als ein wichtiger Faktor für die Entwicklung der Schulfreude. Dabei ist weniger die Tatsache von Bedeutung, ob die Kinder bzw. Jugendlichen Mitglied einer Clique sind als vielmehr das normative Klima innerhalb der Clique und wie häufig man sich mit der Clique trifft. Kinder und Jugendliche, die in Cliquen Mitglied sind, in denen Normverstöße kaum oder nur wenig geächtet werden, zeigen durchschnittlich eine ablehnendere Haltung der Schule und dem Lernen gegenüber als andere Gleichaltrige ($\beta_{II} = -.30^d$; $\beta_{III} = -.35^d$; $\beta_{III} = -.25^c$). Umgekehrt gilt – dies belegen die Daten zumindest partiell –, daß ein kulturnahes Klima in der Clique positive Schul- und Lerneinstellungen fördert ($\beta_{II} = .19^b$).

Probleme, die Kinder und Jugendliche mit Altersgleichen haben, wirken sich negativ auf ihre Schulfreude aus ($\beta_{II} = -.15^b$; $\beta_{III} = -.14^b$). Dies steht mit Forschungsergebnissen von Kupersmidt, Coie und Dodge (1990, S.290) in Einklang, die davon ausgehen, „that being rejected by the peer group may make coming to school an aversive experience“, was sich in der Schulfreude der Kinder (Kupersmidt, Coie & Dodge 1990; Fend 1997; Fend, Knörzer, Nagl, Specht, & Väh-Szusdziara 1976) und schließlich in schlechten Schulleistungen (Wessel, Merkens & Dohle 1997) niederschlagen kann.

Fassen wir diese Ergebnisse zusammen, bestätigt sich auch in bezug auf die Schulfreude der Befund einer differentiellen Sozialisationswirkung der Gleichaltrigenwelt – die von Coleman in diesem Sinne nicht berücksichtigt wird. Zwar zeigen Kinder und Jugendliche, die sich häufig mit ihrer Clique treffen und Kinder und Jugendliche, die in Normverstöße billigende Gruppen integriert sind, einen in bezug auf eine erfolgreiche Bildungskarriere deutlich ungünstigen Schulhabitus, andererseits finden wir ungünstige Schul- und Lerneinstellungen auch bei Heranwachsenden, die nach eigenen Angaben über Probleme mit Gleichaltrigen und eine geringe Integration in die Welt der Peers berichten.

Aus der Sicht des Sozialkapital-Ansatzes, so habe ich beschrieben, ist im Ausmaß jugendzentristischer Einstellungen ein Indikator für die Enge der Beziehungen der Kinder und Jugendlichen zu Erwachsenen und zu ihren Eltern zu sehen. Die Annahme, daß sich daraus entwicklungsbezogene Konsequenzen ergeben, findet in Tabelle 12.7 wichtige Bestätigung. Je stärker die Kinder und Jugendlichen davon überzeugt sind, daß alle Erwachsenen die Jugendlichen unfair behandeln, und daß sich die Eltern dauernd in Sachen einmischen, die sie nichts angehen, desto weniger können sie dem Lernen und der Schule positive Seiten abgewinnen ($\beta_{II} = -.30^d$; $\beta_{III} = -.35^d$; $\beta_{IV} = -.14^b$). Mit anderen Worten, je ferner sie der Welt der Eltern und allgemein der Erwachsenen stehen, desto ferner stehen sie auch der Schule.

Tabelle 12.8: Multivariate lineare Regression der Schulfreude auf ausgewählte Maße von sozialem Kapital – unter Berücksichtigung von Kontrollvariablen; Querschnittmodelle 1993 und 1-Jahres-Längsschnittmodell 1994-1995¹⁾

(unabhängige) Variablen	Querschnittmodell 1993:						1-Jahres-Längsschnittmodell 1994-1995:					
	unabhängige Variablen 1993; Schulfreude 1993						unabhängige Variablen 1994; Schulfreude 1995					
	Modell I		Modell II		Modell III		Modell I		Modell II		Modell III	
	<i>B</i>	<i>beta</i>	<i>B</i>	<i>beta</i>	<i>B</i>	<i>beta</i>	<i>B</i>	<i>beta</i>	<i>B</i>	<i>beta</i>	<i>B</i>	<i>beta</i>
<i>Sozialkapitalvariablen</i>												
vollständige Familie	.00	.00	-.01	-.01	-.04	-.02	.26	.16 ^b	.26	.16 ^b	.27	.17 ^c
Familienklima	.15	.13 ^a	.09	.08	.10	.09	.01	.01	.00	.00	-.02	-.02
empathische Eltern	.10	.10	.10	.10	.10	.10	.23	.25 ^c	.23	.26 ^d	.19	.21 ^c
Eltern als Vorbilder	.05	.03	.03	.02	.02	.01	.02	.01	.01	.01	-.04	-.03
subjektive Bedeutsamkeit des Vaters	-.02	-.02	-.03	-.03	-.03	-.04	.01	.01	.01	.01	.02	.03
subjektive Bedeutsamkeit der Mutter	-.02	-.01	-.05	-.03	-.03	-.02	-.04	-.03	-.05	-.04	-.06	-.04
Kind erzählt den Eltern von sich	.05	.05	.09	.09	.06	.06	.04	.05	.05	.05	.00	.00
gemeinsame Aktivitäten des Kindes mit den Eltern	.14	.15 ^b	.06	.06	.05	.05	.00	.00	-.02	-.02	-.05	-.05
Heftigkeit der Diskussionen mit den Eltern	-.22	-.21 ^c	-.19	-.19 ^c	-.18	-.18 ^c	-.04	-.04	-.03	-.03	.01	.01
Schulorientiertheit der Eltern	.08	.07	.03	.03	.05	.04	-.04	-.05	-.05	-.06	-.07	-.08
Erziehung zur Selbständigkeit	.29	.16 ^c	.38	.21 ^d	.37	.20 ^d	.16	.11 ^a	.15	.10	.06	.04
religiöse Einbindung des Kindes	.07	.17 ^c	.10	.22 ^d	.09	.21 ^c	.04	.09	.04	.09	.02	.05
Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen	-.13	-.06	-.19	-.09	-.13	-.06	-.01	-.01	-.05	-.03	-.02	-.01
Jugendzentrismus (erst ab 1994 erhoben)							-.07	-.05	-.06	-.05	.06	.05
<i>Kontrollvariablen (erweitert)</i>												
Geschlecht (Junge)			-.07	-.05	-.06	-.05			-.04	-.03	-.01	-.01
Wohnort der Familie (Westdeutschland)			-.20	-.16 ^b	-.11	-.09			.03	.02	.08	.07
Alter des Kindes			-.13	-.26 ^d	-.11	-.22 ^d			-.05	-.10	-.01	-.01
ein Elternteil Abitur			.01	.01	-.03	-.02			-.10	-.08	-.11	-.09
Berufsstatus der Eltern			.03	.05	.02	.03			-.01	-.02	.00	.01
Schulnoten					-.15	-.19 ^c					-.05	-.07
Schulfreude 1994					-	-					.40	.40 ^d
<i>Modellkonstante</i>	.89		2.77 ^d		2.88 ^d		1.32 ^b		2.20 ^c		1.05	
R ² (korrigiertes R ²)	.26 ^d (.22)		.33 ^d (.28)		.36 ^d (.31)		.15 ^d (.10)		.17 ^c (.10)		.30 ^d (.24)	
ΔR ² zu vorigem Modell	-		.07 ^d		.03 ^c		-		.02		.13 ^d	
R ² min. ²⁾	-		-		.18 ^d		-		-		.07 ^a	
n	254		254		254		247		247		247	

Legende zu Tabelle 12.8: ^a = $p < .10$; ^b = $p < .05$; ^c = $p < .01$; ^d = $p < .001$. 1) Da sich der Jugendzentrismus der Kinder bzw. Jugendlichen als wichtiger bivariater Prädiktor der Schulfreude herausstellte (siehe Tabelle 12.7), der Jugendzentrismus erst ab der 2. Welle erhoben wurde, bezieht sich das 1-Jahres-Längsschnittmodell auf die 2. und 3. Erhebungswelle (1994-1995) 2) Maximale Varianzaufklärung durch die Sozialkapitalvariablen (die Sozialkapitalvariablen werden als erster Komplex in einer schrittweise Regressionsanalyse einbezogen). 3) Minimale Varianzaufklärung durch die Sozialkapitalvariablen, wenn sie als letzter Komplex in eine schrittweise Regressionsanalyse einbezogen werden.

Die Analyse des multivariaten Modells (Tabelle 12.9, Modell I) zeigt, daß sich unter querschnittlicher Betrachtung 26% der Gesamtvarianz der Schulfreude allein durch die einbezogenen Sozialkapitalvariablen aufklären lassen. Wie aus den einführenden Auswertungen in Zusammenhang mit den Kontrollvariablen zu erwarten, sind es die Wohnregion und das Alter der Kinder und Jugendlichen, die zusätzlich einen wesentlichen Effekt auf die Schulfreude ausüben (Modell II). Bezieht man die Schulnoten als Kriterium der schulischen Leistungsbiographie mit ein (Modell III), treten vor allem drei Sozialkapitalvariablen hervor, die, unabhängig von den (erweiterten) Kontrollvariablen, einen eigenständigen Einfluß auf die Schulfreude ausüben: die Heftigkeit der Diskussionen in der Familie ($\beta_{III} = -.18^c$), die Selbständigkeitserziehung durch die Eltern ($\beta_{III} = .20^d$) und die religiöse Einbindung der Kinder und Jugendlichen ($\beta_{III} = .21^c$). Je ruhiger auftretende Konflikte in der Familie ausgetragen werden, je mehr die Eltern die Selbständigkeit des Kindes als Erziehungsziel anerkennen und je stärker das Kind bzw. der Jugendliche in einen religiösen Kontext eingebunden ist, desto eher ist von einer günstigen Entwicklung der Schul- und Lerneinstellungen bei den Heranwachsenden auszugehen.

Interessante Befunde zeigen sich innerhalb des 1-Jahres-Längsschnittmodells. Da der Jugendzentrismus erst ab der 2. Erhebungswelle erfragt wurde, und sich dieser in den bivariaten Modellen als relevanter Einflußfaktor erweist (s.o.), greife ich hier auf das Längsschnittmodell 1994 – 1995 zurück. (Das 1-Jahres-Längsschnittmodell 1993 – 1994 zeigt keine anderen Befunde hinsichtlich der anderen Sozialkapitalvariablen als das in Tabelle 2.9 präsentierte Längsschnittmodell.)

Sowohl der Umstand, ob die Kinder in einer vollständigen oder unvollständigen Familie leben, als auch, in welchem Ausmaß sie ihre Eltern als einfühlsam in ihre Sorgen und Nöte wahrnehmen, haben einen zeitverzögerten Effekt auf die Schulfreude. Dies gilt auch dann, wenn wir gleichzeitig die Angaben zur Schulfreude berücksichtigen, die die Kinder und Jugendlichen 1 Jahr zuvor 1994 zu Protokoll gaben. Dies bedeutet, daß Kinder und Jugendliche, die in einer vollständigen Familie leben und Befragte, die ihre Eltern als einfühlsam beschreiben, 1 Jahr später positivere Schul- und Lerneinstellungen berichten als dies aufgrund der Angaben der Kinder und Jugendlichen zu ihrer Schulfreude im vorangegangenen Jahr zu erwarten gewesen wäre. Im Sinne der 2. Längsschnitt-Auswertungsperspektive (s.o) handelt es sich hierbei um einen Akzelerationseffekt.

Die Korrelation zwischen der Schulfreude 1994 und der Schulfreude 1995 beträgt $r = .44$ (siehe Tabelle 11.4a). Die Toleranzen liegen für das Längsschnittmodell mit Autoregression über .60. Brosius und Brosius

Hinsichtlich der Schulfreude der Kinder und Jugendlichen sind zwei Interaktionseffekte hervorzuheben, die beide längsschnittliche Wirkung zeigen. Dies betrifft zum einen eine Wechselwirkung zwischen der Wohnregion (in den alten bzw. neuen Bundesländern) und das Familienklima (externe Interaktion, siehe Kapitel 7). Während ostdeutsche Kinder und Jugendliche unter disharmonischen Familienverhältnissen höhere Schul- und Lernfreude zu Protokoll geben als ihre westlichen Gegenüber, begünstigt ein harmonisches Familienklima eher die

westdeutschen Befragten. Unter harmonischen Familienverhältnissen zeigen die Westdeutschen deutlich höhere Schulfreude als die Ostdeutschen.

Längsschnittlich signifikant ist auch der Effekt, daß soziale Probleme mit Gleichaltrigen stärker die Jungen in ihrer Schulfreude beeinträchtigen als die Mädchen (externe Interaktion). In der Gruppe derer, die 1993 über kaum Probleme mit den Gleichaltrigen berichten, liegen die Jungen in ihrer durchschnittlichen Schulfreude ein Jahr später sogar noch etwas über den Mädchen. Dies kehrt sich jedoch um, wenn die Jungen (1993) über Probleme mit Gleichaltrigen berichteten. In diesem Fall zeigen sie deutlich stärkere Einbußen in der Schulfreude als Mädchen, die im gleichen Ausmaß von solchen Problemen sprechen.

Neben dieser längsschnittlichen Wechselwirkungen will ich auch noch auf die (marginal signifikante, $p < .10$) Interaktion zwischen der Heftigkeit der familiären Auseinandersetzungen und dem Bildungsniveau der Eltern im Querschnittmodell 1993 hinweisen. Während in den Familien, in denen ruhig oder nur wenig heftig miteinander über strittige Themen diskutiert wird eine höhere Bildung der Eltern sich in höherer Schulfreude niederschlägt, verliert sich dieser positive Effekt der elterlichen Bildung, wenn die Kinder angeben, daß in ihrer Familie heftig bzw. sehr heftig gestritten wird. Das heißt, in den Familien mit heftigen Auseinandersetzungen zeichnen sich keine Unterschiede mehr in der Schulfreude der Kinder und Jugendlichen ab, die ansonsten aufgrund unterschiedlicher Bildungsniveaus der Eltern hervorgerufen werden. Längsschnittlich zeigt sich ein solcher Wechselwirkungseffekt nicht.

Dies bestätigt, was wir in Kapitel 8 unter dem Stichwort Katalysatorenfunktion von sozialem Kapital diskutierten (siehe Abbildung 8.2). Die Ressourcen der Elterngeneration stehen den Kindern „nicht als ‚natürliche‘, gleichsam dingliche Familienumwelt“ (Zinnecker 1994b, S.41). Zum erfolgreichen Transfer zwischen den Familiengenerationen bedarf es tragfähiger Beziehungen zwischen den Eltern und Kindern.

12.3 Soziales Kapital und Jahresdelinquenz

Im Zusammenhang mit der Entwicklung der Jahresprävalenz delinquenter Verhaltensweisen habe ich darauf hingewiesen, daß die Verteilung der Anzahl der im letzten Jahr von den Kindern und Jugendlichen begangenen Delikte stark von einer Normalverteilungskurve abweicht. Anstelle von linearen Regressionsmodellen wie sie den Ergebnissen in Tabelle 12.5 (schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) und Tabelle 12.7 (Schulfreude) zugrunde liegen, greife ich deshalb auf die (binäre) logistische Regression zurück. Das Verfahren der logistischen Regression habe ich in Zusammenhang mit Tabelle 12.3 kurz beschrieben. Hier möchte ich nur kurz daran erinnern, daß im Rahmen dieses Vorgehens die 305 Kinder und Jugendlichen der Gesamtstichprobe in zwei Gruppen unterteilt wurden (Dichotomisierung am 70. Prozentrang der Verteilung): in eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die *nicht* bzw. *kaum* von delinquentem Verhalten berichten (0 oder 1 begangenes Delikt in den letzten 12 Monaten) und eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die 2 oder mehr der abgefragten Delikte zu Protokoll geben (*hoch* delinquente Kinder und Jugendliche)²⁰³. Die abhängige Variable in den logistischen Regressionsmodellen ist nicht die Anzahl der begangenen Delikte, sondern das *Risiko*²⁰⁴ zur Gruppe der hoch delinquenten Kinder und Jugendlichen zu gehören. Die

203 Diese Einteilung gilt für die ersten beiden Erhebungswellen 1993 und 1994. Da delinquente Verhaltensweisen allgemein zunehmen je älter die Kinder und Jugendlichen werden, verschiebt sich die Grenzziehung zwischen beiden Delinquenzgruppen. 1995 fallen unter die nicht bzw. kaum delinquenten Kinder und Jugendliche jene, die in den letzten 12 Monaten zwischen 0 und 2 Delikte begangen haben, unter hochdelinquente Kinder und Jugendliche jene, die von 3 und mehr Delikten berichten.

204 Der Begriff *Risiko* ist hier im statistischen Sinn als das Zahlenverhältnis zwischen der Wahrscheinlichkeit, zur Gruppe der hochdelinquenten Kinder und Jugendlichen zu gehören, geteilt durch die Wahrscheinlichkeit, der Gruppe der nicht bzw. kaum delinquenten Kinder und Jugendlichen anzugehören, zu verstehen (vgl. Urban 1993, S.25 bzw. die Anmerkungen zu Tabelle 12.3).

Tabelle 12.9: ‚Bivariate‘ logistische Regression der Jahresdelinquenz auf die verschiedenen Maße von sozialem Kapital – unter Berücksichtigung des ökonomischen und Humankapitals in der Familie und weiterer Kontrollvariablen¹⁾

	Modell I (Querschnitt 1993)		Modell II (Querschnitt 1994)		Modell III (Querschnitt 1995)		Modell IV (1-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1994)		Modell V (1-Jahres-Längsschnitt 1994 - 1995)		Modell VI (2-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1995)	
(unabhängige) Sozialkapital-Variablen:	unabhängige Variablen 1993; Jahresdelinquenz 1993		unabhängige Variablen 1994; Jahresdelinquenz 1994		unabhängige Variablen 1995; Jahresdelinquenz 1995		unabhängige Variablen 1993; Jahresdelinquenz 1994		unabhängige Variablen 1994; Jahresdelinquenz 1995		unabhängige Variablen 1993; Jahresdelinquenz 1995	
	<i>Exp(b)</i>	$\Delta R^{2(1)}$	<i>Exp(b)</i>	ΔR^2	<i>Exp(b)</i>	ΔR^2	<i>Exp(b)</i>	ΔR^2	<i>Exp(b)</i>	ΔR^2	<i>Exp(b)</i>	ΔR^2
<i>Familienstruktur</i>												
vollständige Familie	.40 ^b	.02	.36 ^c	.03	.40 ^c	.03	.46 ^b	.02	.27 ^d	.05	.28 ^d	.04
Anzahl der Geschwister	1.02	.00	1.48 ^c	.03	1.15	.00	-	-	-	-	-	-
Wechsel im Familienstatus ²⁾	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.53	.00
<i>Qualität der Eltern-Kind-Beziehung</i>												
harmonisches Familienklima	.50 ^c	.03	.36 ^d	.05	.27 ^d	.09	.42 ^d	.04	.44 ^c	.04	.41 ^d	.04
empathische Eltern	.75	.01	.54 ^c	.03	.48 ^c	.04	.51 ^c	.03	.45 ^d	.04	.46 ^c	.03
Eltern als Vorbilder	1.96 ^a	.01	.45 ^b	.02	.44 ^b	.02	1.02	.00	.59	.01	.44 ^a	.01
subjektive Bedeutsamkeit des Vaters für das Kind	.76	.01	.61 ^c	.03	.50 ^c	.05	.59 ^b	.02	.63 ^b	.03	.38 ^d	.05
subjektive Bedeutsamkeit der Mutter für das Kind	.27 ^c	.03	.48 ^b	.02	.45 ^b	.02	.17 ^c	.04	.50 ^b	.02	.42 ^a	.01
Kind erzählt den Eltern von sich (monitoring)	.56 ^c	.03	.38 ^d	.06	.48 ^c	.04	.40 ^d	.06	.49 ^c	.03	.73	.01
gemeinsame Aktivitäten des Kindes mit den Eltern	.92	.01	.47 ^c	.04	1.06	.00	.81	.00	.54 ^b	.03	1.08	.00
gemeinsame Zeit der Eltern mit dem Kind ³⁾	-	-	-	-	.96	.00	-	-	-	-	-	-
Häufigkeit von Diskussionen mit den Eltern	.90	.00	.92	.00	1.24 ^a	.01	.96	.00	.91	.00	1.19	.01

Tabelle 12.9: ‚Bivariate‘ logistische Regression [SLLP176] der Jahresdelinquenz auf [SLLP177] ... (Fortsetzung)

	Modell I (Querschnitt 1993)		Modell II (Querschnitt 1994)		Modell III (Querschnitt 1995)		Modell IV (1-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1994)		Modell V (1-Jahres-Längsschnitt 1994 - 1995)		Modell VI (2-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1995)	
(unabhängige) Sozialkapital-Variablen:	<i>Exp(b)</i>	$\Delta R^{2(1)}$	<i>Exp(b)</i>	$\Delta R^{2(1)}$	<i>Exp(b)</i>	$\Delta R^{2(1)}$	<i>Exp(b)</i>	$\Delta R^{2(1)}$	<i>Exp(b)</i>	$\Delta R^{2(1)}$	<i>Exp(b)</i>	$\Delta R^{2(1)}$
<i>Qualität der Eltern-Kind-Beziehung (Fortsetzung)</i>												
Heftigkeit der Diskussionen mit den Eltern	1.49	.01	1.76 ^b	.02	3.24 ^d	.08	1.81 ^b	.02	2.17 ^c	.04	1.15	.00
Schulorientiertheit der Eltern	.71	.01	1.03	.00	.56 ^c	.03	.67	.01	.78	.01	.67	.01
Eltern wünschen akademischen Beruf für das Kind ⁴⁾	.93	.00	1.14	.00	-	-	1.18	.00	1.26	.00	1.65	.01
<i>normatives Erziehungsmilieu in der Familie und Qualität der Partnerschaftsbeziehung der Eltern</i>												
Eltern erziehen das Kind zur Selbständigkeit (Elternangaben)	.92	.00	.79	.00	.37 ^b	.02	.52	.01	.47 ^a	.02	.46	.01
Eltern differieren in ihrer Selbständigkeitserziehung (Elternangaben)	2.19 ^a	.01	.88	.00	1.33	.00	1.09	.00	2.05	.00	.44	.01
elterliche Zuwendung ist für das Kind nicht vorhersagbar	1.19	.00	1.00	.00	1.45 ^a	.01	.98	.00	1.09	.00	1.75 ^c	.02
Ungewissheit der elterlichen Zuwendung differiert zwischen beiden Elternteilen	.82	.00	2.43 ^b	.02	2.70 ^a	.02	2.03	.01	1.83	.01	2.02	.01
Eltern erziehen das Kind konsequent ⁵⁾ (Elternangaben)	.54 ^b	.02	-	-	-	-	1.23	.00	-	-	-	-
Eltern differieren in ihrem konsequenten Erziehungsstil ⁵⁾ (Elternangaben)	1.80 ^a	.01	-	-	-	-	1.02	.00	-	-	-	-
harmonische und unterstützende Partnerbeziehung der Eltern (Elternangaben)	.79	.00	.38 ^c	.03	.63	.01	.43 ^b	.02	.72	.00	.66	.01
<i>Institutionelle Einbindung der Kinder und der Eltern außerhalb der Familie</i>												
Kind ist Mitglied in einem Verein	.76	.00	.58 ^a	.01	.77	.00	.65	.01	.65	.01	1.19	.00
Mutter ist Mitglied in einem Verein ⁶⁾	.77	.00	.83	.00	-	-	.73	.00	.83	.00	.68	.01

Tabelle 12.9: ‚Bivariate‘ logistische Regression der Jahresdelinquenz auf... (Fortsetzung)

(unabhängige) Sozialkapital-Variablen:	Modell I (Querschnitt 1993)		Modell II (Querschnitt 1994)		Modell III (Querschnitt 1995)		Modell IV (1-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1994)		Modell V (1-Jahres-Längsschnitt 1994 - 1995)		Modell VI (2-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1995)	
	Exp(b)	$\Delta R^{2(1)}$	Exp(b)	$\Delta R^{2(1)}$	Exp(b)	$\Delta R^{2(1)}$	Exp(b)	$\Delta R^{2(1)}$	Exp(b)	$\Delta R^{2(1)}$	Exp(b)	$\Delta R^{2(1)}$
<i>Institutionelle Einbindung der Kinder und der Eltern außerhalb der Familie (Fortsetzung)</i>												
Vater ist Mitglied in einem Verein ⁶⁾	.55 ^a	.01	.86	.00	-	-	.89	.00	.66	.01	.77	.00
religiöse Einbindung des Kindes	.90	.00	.89	.00	.95	.00	.85	.01	.97	.00	1.02	.00
Schulwechsel im Vorjahr ⁷⁾	-	-	-	-	-	-	1.00	.00	1.40	.00	-	-
<i>Einbindung der Kinder in die Welt der Gleichaltrigen</i>												
Kind gehört einer Clique an	1.60	.01	2.60 ^c	.04	1.69 ^a	.01	1.06	.00	2.14 ^b	.02	1.11	.00
Häufigkeit der Treffen mit der Clique	1.50	.02	1.78 ^c	.04	1.51 ^a	.03	1.15	.00	1.59 ^b	.03	1.35	.01
in der Clique herrscht ein deviantes Klima	2.55	.05	3.68 ^d	.10	6.55 ^d	.19	3.26 ^c	.06	2.72 ^c	.08	1.66	.01
in der Clique herrscht ein kulturnahes Klima ⁸⁾	-	-	.33 ^c	.07	.45 ^b	.04	-	-	.55 ^a	.02	-	-
Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen	1.76	.01	2.45 ^b	.01	1.47	.00	1.58	.00	1.21	.00	.97	.00
Kind ist jugendzentriert ⁸⁾	-	-	3.95 ^d	.05	5.26 ^d	.07	-	-	3.78 ^d	.05	-	-

Legende: ^a = p < .10; ^b = p < .05; ^c = p < .01; ^d = p < .001. 1) In SPSS werden zwei Varianten für das Pseudo- R² ausgegeben: Cox & Snell-R² und Nagelkerke- R². Die angegebenen Pseudo-R²-Werte beziehen sich auf das Cox & Snell-R², das zu konservativeren Einschätzungen des aufgeklärten ‚Varianz‘-Anteils führt. Die restlichen Anmerkungen siehe Tabelle 12.5.

Stärke des Einflusses der unabhängigen Variablen (hier der Sozialkapitalvariablen) läßt sich anhand des Effekt-Koeffizienten $\text{Exp}(b)$ einschätzen. Dieser Koeffizient gibt an, um welchen Faktor sich das Risiko, zur Gruppe der hoch delinquenten Kinder und Jugendlichen zu gehören erhöht bzw. verringert, wenn sich der Wert auf der unabhängigen Sozialkapitalvariable um eine Skaleneinheit erhöht. „Effekt-Koeffizienten von 1.00 indizieren, daß eine X-Variable [unabhängige Variable, LS] keinen Einfluß auf das Wahrscheinlichkeitsverhältnis zweier Handlungsalternativen ausübt.“ (Urban 1993, S.41) Ist der Koeffizient kleiner 1.0, verringert die entsprechende unabhängige Variable das Delinquenzrisiko²⁰⁵; liegt der Koeffizient über 1.0, so erhöht sie das Risiko .

Zur Erinnerung ebenfalls noch einmal der Hinweis, daß die referierten Ergebnisse unter Kontrolle des Alters und Geschlechts der Kinder und Jugendlichen, unter Kontrolle des finanziellen und Bildungshintergrunds der Familie und unter Kontrolle der Wohnregion errechnet wurden (siehe Abbildung 12.1). Tabelle 12.9 enthält die Effekt-Koeffizienten für den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Maßen von sozialem Kapital und dem Delinquenzrisiko der Kinder und Jugendlichen.

Familienstruktur. In bezug auf die Vollständigkeit der Familie zeigt sich das aufgrund der einschlägigen Literatur zu erwartende Bild. Kinder und Jugendliche, die in vollständigen Familien leben, weisen ein geringeres Risiko auf, zu der Gruppe der Hochdelinquenzbelasteten zu gehören als Kinder und Jugendliche aus unvollständigen Familien (Bank et al. 1993; Biller 1981; Coughlin & Vuchinich 1996; Dornbusch, Carlsmith, Bushwall, Ritter, Leiderman, Harstorf & Gross 1985; Hetherington, Cox & Cox 1979; siehe kritisch Blechman 1982). Die Effekt-Koeffizienten liegen durchgängig und signifikant unter 1.0 und stützen damit die These Colemans, daß in unvollständigen Familien den Kindern und Jugendlichen weniger soziales Kapital in bezug auf die Entwicklung eines normkonformen Verhaltens zur Verfügung steht als Kindern und Jugendlichen, die mit beiden Elternteilen zusammen leben.

Auch die Annahme Colemans, daß mit steigender Kinder- bzw. Geschwisterzahl in der Familie soziales Kapital für das einzelne Kind schwindet (resource dilution) findet entsprechende Unterstützung. Der signifikante Effekt-Koeffizient im Querschnittmodell 1994 ($\text{Exp}(b)_{II} = 1.48^c$) bedeutet, daß mit steigender Anzahl von Kindern in der Familie (bzw. steigender Geschwisterzahl) das Delinquenzrisiko für die befragten Kinder und Jugendlichen ansteigt (mit jedem weiteren Kind erhöht sich das Delinquenzrisiko um das 1.48fache). Da sich aber in den anderen (Querschnitt-) Modellen kein derartiger (signifikanter) Effekt zeigt und bedenkt (s.o.), daß es bei der hohen Zahl der in diesem Kapitel durchgeführten Regressionsberechnungen durchaus nicht unwahrscheinlich ist, daß sich in Einzelfällen fälschlicherweise signifikante Zusammenhänge ergeben, sollte dieses Ergebnis nur bedingt als Bestätigung für den Sozialkapital-Ansatz angesehen werden – zumal Sampson und Laub (1993, S.247), die den Sozialkapital-Ansatz zur Erklärung krimineller Karrieren einsetzen, lediglich von einem *indirekten* Einfluß der Geschwisterzahl auf delinquentes Verhalten sprechen.

Qualität der Eltern-Kind-Beziehung. Konsistent und überzeugend ist der Einfluß der Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen auf das Delinquenzrisiko. Unterscheiden wir zwischen zeitgleichen, mittel- und langfristigen Effekten (und berücksichtigen nur signifikante Koeffizienten) ergibt sich folgendes Bild:

²⁰⁵ Gemeint ist damit nicht das Risiko, delinquent zu sein, sondern das Risiko zur Gruppe der *hoch* delinquenten Kinder und Jugendlichen zu gehören.

damit prinzipiell Colemans Annahme (1995, Bd. II, S.352) stützt, daß eine inkonsequente Erziehung durch die Vermittlung (diachron) inkonsistenter Normen zu einer Reduktion von sozialem Entwicklungskapital führt. Da dieses Erziehungsmerkmal nur in der 1. Erhebungswelle erhoben wurde, ist eine weiter reichende Überprüfung dieses Befundes nicht möglich. Die längsschnittliche Wirkung einer inkonsequenten Erziehung wird durch unsere Daten nicht belegt.

Auch ein elterliches Verhalten, bei dem die Kinder und Jugendlichen nicht einschätzen können, inwieweit ihr eigenes Tun – wie den Eltern zu helfen, oder sich gut zu benehmen – bei den Eltern vorhersagbare Reaktionen emotionaler Zuwendung oder Belobigung hervorruft, läßt sich im Sinne Colemans als (diachron) norminkonsistente Erziehung verstehen. Wenn auch nicht durchgängig in allen 6 Regressionsmodellen die Koeffizienten in die erwartete Richtung weisen, so erhärten die Ergebnisse alles in allem Colemans These. Hervorzuheben ist, daß das Ausmaß der elterlichen Verhaltensinkonsistenz vor allem mittelfristig die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von delinquenten Verhaltensweisen bei den Kindern und Jugendlichen erhöht ($Exp(b)_{VI} = 1.75^c$).

Ähnlich wie konsequentes bzw. konsistentes Erziehungsverhalten der Eltern wirkt sich eine an der Selbständigkeit des Kindes orientierte Erziehung mindernd auf die Neigung zu delinquentem Verhalten aus – wenn sich dies statistisch auch nur im Querschnittmodell 1995 signifikant belegen läßt ($Exp(b)_{III} = .37^b$). Die Koeffizienten der anderen Modelle weisen jedoch durchgängig in die gleiche Richtung.

Im Sozialkapital-Ansatz wird betont, daß auch periphere Beziehungen (siehe Kapitel 6.5) Einfluß auf die Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen haben, insoweit sie als Unterstützungsnetzwerke für diejenigen fungieren, die mit den Kindern und Jugendlichen zu tun haben bzw. insofern sie die Durchsetzung von Normen erleichtern (Coleman 1988). Dies bestätigen die Ergebnisse zur Qualität der elterlichen Partnerschaft. Je harmonischer und unterstützender die Eltern ihre Beziehung beschreiben, desto weniger neigen die Kinder aus diesen Familien zu delinquentem Verhalten – so die Tendenz in allen 6 Regressionsmodellen (signifikant ist dieser Befund jedoch nur im Querschnittmodell 1994, $Exp(b)_{II} = .38^c$, und im 1-Jahreslängsschnitt 1993 – 1994, ($Exp(b)_{IV} = .43^b$). Daß sich die Qualität der Beziehung zwischen den Eltern nicht nur auf das delinquente Verhalten von Kindern und Jugendlichen auswirkt, sondern dadurch ein weiter Kreis von Verhaltensweisen beeinflusst wird, zeigt beispielsweise die Leipziger-Längsschnittstudie. Gestörte Partnerbeziehungen zwischen Vater und Mutter, so Bien et al. (1994, S.109), „erweisen sich eindeutig als familiäre Risikolage für die psycho-soziale Entwicklung der Jugendlichen und schlagen sich in einer stärkeren Ausprägung von Risikoverhalten [...] nieder.“ Hierunter fallen etwa verstärkter Tabak- und Alkoholkonsum. Auch Farrington (1995) zeigt, daß mit zunehmenden elterlichen Unstimmigkeiten auch delinquentes Verhalten aufseiten der Kinder zunimmt.

Institutionelle Einbindung der Kinder und der Eltern. Wenngleich die nahezu ohne Ausnahmen unter 1.0 liegenden Effekt-Koeffizienten in bezug auf die institutionelle Einbindung der Kinder (und auch der Eltern) darauf hindeuten, daß die Mitgliedschaft in einem Verein oder die religiöse Einbindung des Kindes bzw. Jugendlichen das Delinquenzrisiko vermindern, bleibt dieser Befund aufgrund fehlender signifikanter Ergebnisse spekulativ. In der Literatur wird auf die protektive Funktion der Einbindung in einen religiösen Kontext jedoch hingewiesen (Werner 1999).

Einbindung der Kinder in die Welt der Gleichaltrigen. Einen deutlich höheren Einfluß auf das Risiko zur Gruppe der hoch delinquenten Kinder und Jugendlichen zu gehören, übt die Gleichaltrigengruppe aus. Kinder und Jugendliche, die einer Clique angehören und sich häufig mit ihrer Clique treffen, sind eher zu delinquentem Verhalten bereit als andere Kinder und

Jugendliche²⁰⁷. Diese Bereitschaft fällt darüber hinaus um so höher aus, je stärker die Kinder und Jugendlichen eine Kluft zwischen der Welt der Erwachsenen und der Welt der Jugendlichen, in der sie leben (Jugendzentrismus), wahrnehmen. (Mit jeder Einheit auf der Jugendzentrismusskala erhöht sich die Wahrscheinlichkeit zur hoch delinquenz belasteten Gruppe von Kindern bzw. Jugendlichen zu gehören um das 5.26fache!) Diese Befunde bestätigen zunächst Colemans Annahme, daß eine starke Integration in die Welt der Gleichaltrigen die Übernahme der Werte der Erwachsenenwelt für Kinder und Jugendlichen erschwert. Dabei kommt es – wie die weiteren Ergebnisse zeigen – jedoch nicht nur darauf an, ob die Kinder und Jugendlichen in die Welt ihrer Peers eingebunden sind, sondern welches normenbezogene Binnenklima in der Gruppe der Gleichaltrigen herrscht, in die sie involviert sind. Billigen die (anderen) Cliquesmitglieder, daß man sich richtig betrinkt, die Schule schwänzt oder andere verprügelt, so ist die Wahrscheinlichkeit, daß die Kinder und Jugendlichen selbst delinquentes Verhalten zeigen deutlich höher als bei Kindern und Jugendlichen, die weniger Normverstöße billigenden Cliques angehören (Kupersmidt, Burchinal & Patterson 1995, S.828). Andersherum ‚schützt‘ eine Clique, in der die Mitglieder es schätzen, wenn man in seiner Freizeit viele Bücher liest, wenn man viel mit seinen Eltern unternimmt, oder wenn man gute Noten schreibt, vor delinquentem Verhalten. Je kulturnaher das Binnenklima in der Clique, desto weniger neigen die Kinder und Jugendlichen zu Normverstößen. Dabei gilt es zu beachten – wie dies aus einschlägigen Arbeiten bekannt ist (Böhnisch 1998; Henggeler 1991; Silbereisen & Schwarz 1996), daß deviante Gleichaltrigengruppen vor allem dort eine normabweichende Karriere fördern, wo die Kinder und Jugendlichen gleichzeitig nur gering in Familie und Schule eingebettet sind.

Wenn damit einerseits die Einbindung der Kinder und Jugendlichen in die Welt der Gleichaltrigen (operationalisiert über die Mitgliedschaft in einer Clique, die Häufigkeit der Treffen mit der Clique und ein Normverstöße billigendes Binnenklima in der Clique) das Delinquenz-Risiko erhöht, ergibt sich andererseits, daß auch Kinder und Jugendliche, die nach ihren eigenen Angaben nur *wenig* in die Welt der Gleichaltrigen integriert sind und über Probleme mit Gleichaltrigen berichten, verstärkt delinquentes Verhalten zeigen. In diese Richtung deuten zumindest die Koeffizienten von 5 der 6 berechneten Regressionsmodelle (wobei jedoch lediglich der Effekt-Koeffizient im Querschnittmodell 1994 ein konventionelles statistisches Signifikanzniveau erreicht, $Exp(b)_{II} = 2.45^b$). Dies deckt sich mit Befunden wie sie Kupersmidt und Mitarbeiter (Kupersmidt & Coie 1990; Kupersmidt, Coie und Dodge 1990; Kupersmidt, Burchinal & Patterson 1995) beschreiben. Die Autoren heben allerdings hervor, daß die Zurückweisung, die Kinder und Jugendliche durch Gleichaltrige erfahren, nicht einseitig als Ursache delinquenten Verhaltens zu sehen ist, sondern ihrerseits die Folge abweichender und normverstoßender Verhaltensweisen sein kann.

Eine starke Einbindung in die Welt der Gleichaltrigen läßt sich also einerseits – im Sinne Colemans – als Mangel von sozialem Entwicklungskapital ansehen, insofern dadurch normabweichendes Verhalten begünstigt wird, andererseits aber bedeuten fehlende Beziehungen zu Gleichaltrigen ebenso einen Mangel an sozialen Entwicklungsmöglichkeiten (Krappmann & Oswald 1995; Youniss & Smollar 1985). Dieser differentielle Befund bestärkt die

207 Die entsprechenden Koeffizienten in Tabelle 12.9 weisen darauf hin, daß beide Merkmale vor allem im mittleren Altersbereich das Risiko zu delinquentem Verhalten erhöhen. In beiden Fällen weisen jeweils das Querschnittmodell 1994 (die Befragten sind zu diesem Zeitpunkt zwischen 11 und 15 Jahre alt) und das 1-Jahres-Längsschnittmodell 1994 – 1995 die stärksten und signifikanten Effekte auf. Die darauf gestützte Vermutung, daß die Clique gerade am Ende der Kindheit und in der frühen Adoleszenz (in der 2. Erhebungswelle sind die Kinder und Jugendlichen zwischen 11 und 15 Jahre alt) bedeutsam für die Herausbildung delinquenter Verhaltensweisen ist, bedarf jedoch der Überprüfung durch weitere Studien. Henggeler (1991) verweist darauf, daß bisher nur wenige Studien altersdifferentielle Zusammenhänge zwischen delinquentem Verhalten und seinen Ursachen untersuchten.

Kritik an der Simplifizierung der Beziehungen zu Gleichaltrigen im Sozialkapital-Ansatz Colemanscher Prägung wie wir sie in Kapitel 5.5 und 6.3 formulierten.

Während die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung einen Faktor darstellt, der erklären kann, warum einige Kinder und Jugendliche verstärkt zu delinquentem Verhalten neigen und andere nicht, zeigen die Ergebnisse in Tabelle 12.9, daß das Delinquenzrisiko auch mit der Familienstruktur verbunden ist. Hier insbesondere mit der Frage, ob das Kind bzw. der Jugendliche in einer vollständigen oder unvollständigen Familie aufwächst. Kinder und Jugendliche, die über harmonische und warme Beziehungen zu ihren Eltern berichten bzw. mit beiden Elternteilen aufwachsen, zeigen eine deutlich geringere Neigung zu delinquenten Verhaltensweisen als andere Kinder und Jugendliche.

Mit Blick auf die Wirkung des Erziehungsmilieus auf die Bereitschaft der Kinder und Jugendlichen zu delinquentem Verhalten, sind unsere Belege nur als bruchstückhaft anzusehen, weisen aber im großen und ganzen in die aus der Sicht des Sozialkapital-Ansatzes (und der Erziehungsstilforschung) prognostizierte Richtung. Inkonsistentes Elternverhalten – in diachroner wie synchroner Hinsicht – erhöht das Delinquenzrisiko. Harmonische und unterstützende Beziehungen zwischen den beiden Elternteilen vermindern es.

Besonderen Einfluß auf das Risiko zur hoch delinquenzbelasteten Gruppe von Kindern und Jugendlichen zu gehören, trägt die Welt der Gleichaltrigen – allerdings in einer differenzierten Weise, als dies den Annahmen des Sozialkapital-Ansatzes (Colemanscher Prägung) entspricht. Es zeigt sich nämlich, daß sowohl die Einbindung in ein (Normverstöße billigendes) Gleichaltrigennetzwerk das Delinquenzrisiko bei den Kindern und Jugendlichen erhöht, als auch wenn die Befragten davon berichten, *nicht* in ein Gleichaltrigennetzwerk eingebunden zu sein bzw. Probleme mit Gleichaltrigen zu haben.

Betrachtet man die Ergebnisse in ihrer Gesamtheit findet sich im Zusammenhang mit den delinquenten Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen bisher der gewichtigste empirische Beleg für die Wirksamkeit des sozialen Kapitals²⁰⁸. Die beschriebenen Ergebnisse gelten allerdings nur in bezug auf die ‚bivariaten‘ Regressionsmodelle (aus Tabelle 12.9). Im nächsten Schritt gilt es zu überprüfen, welcher der Sozialkapitalindikatoren sich im direkten Vergleich als erklärungskräftig herausstellt. Hierzu habe ich ein multivariates (logistisches) Regressionsmodell berechnet, in das (nahezu) alle relevanten Sozialkapitalindikatoren aus den ‚bivariaten‘ Modellen einbezogen werden²⁰⁹.

208 Umso erstaunlicher ist die Studie von Furstenberg und Hughes (1995), in der sie – trotz einer ähnlichen und umfassenden Operationalisierung des Sozialkapital-Begriffs – kaum einen Beleg für einen Zusammenhang zwischen sozialem Kapital innerhalb wie außerhalb der Familie und der Entwicklung externalisierender Problemverhaltens finden. Wie ich aber bereits in Kapitel 7.2 im Vergleich der Ergebnisse von Parcel und Menaghan (1993) mit der Studie von Furstenberg und Hughes (1995) schrieb, ist dieser Umstand wahrscheinlich auf das hoch selektive Sample zurückzuführen, auf das sich die beiden Autoren beziehen – auf Jugendliche und junge Erwachsene, die in benachteiligten Lebensumständen und zum großen Teil in Einelternteilfamilien (mit sehr jungen Müttern) aufwachsen, während sich die Daten des Kindersurveys '93 auf ein repräsentatives Sample der Normalbevölkerung bezieht.

209 Auf die Einbeziehung der subjektiven Bedeutsamkeit des Vaters und die Qualität der Partnerschaftsbeziehung zwischen den Eltern und den Kindern wird verzichtet, da sich aufgrund fehlender Angaben in den unvollständigen Familien, das Sample nur noch auf vollständige Familien beziehen würde. Aus ähnlichen Gründen ist es auch nicht möglich das Binnenklima in der Clique mit einzubeziehen, da dies bedeuten würde, nur jene Kinder und Jugendlichen zu betrachten, die Mitglied in einer Clique sind.

Tabelle 12.10: Multivariate logistische Regression der Jahresdelinquenz auf ausgewählte Maße von sozialem Kapital – unter Berücksichtigung von Kontrollvariablen; Querschnittmodell 1993 und 1-Jahres-Längsschnittmodell 1994-1995¹⁾

(unabhängige) Variablen	Querschnittmodell 1993:			1-Jahres-Längsschnittmodell 1994-1995:		
	unabhängige Variablen 1993; Jahresdelinquenz 1993			unabhängige Variablen 1994; Jahresdelinquenz 1995		
	Modell I	Modell II	Modell III	Modell I	Modell II	Modell III
	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)
<i>Sozialkapitalvariablen</i>						
vollständige Familie	.53	.58	.58	.34 ^c	.31 ^c	.37 ^b
Familienklima	.70	.84	.84	1.06	1.12	1.33
empathische Eltern	1.22	1.19	1.19	.57 ^b	.56 ^b	.55 ^b
Eltern als Vorbilder	1.43	1.66	1.66	.83	.86	.97
subjektive Bedeutsamkeit der Mutter	.63	.64	.64	.61	.62	.70
Kind erzählt den Eltern von sich	.44 ^c	.39 ^c	.40 ^c	0.98	.96	1.17
gemeinsame Aktivitäten des Kindes mit den Eltern	1.07	1.27	1.28	.72	.75	.78
Heftigkeit der Diskussionen mit den Eltern	.91	.94	.94	1.84 ^b	1.82 ^b	1.62
Kind gehört Clique an	2.50 ^c	1.91 ^b	1.91 ^b	1.42	1.48	1.13
Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen	1.34	1.42	1.41	.83	.95	.65
Jugendzentrismus (erst ab 1994 erhoben)				1.70	1.57	1.42
<i>Kontrollvariablen (erweitert)</i>						
Geschlecht (Junge)		1.73	1.73 ^a		1.16	.67
Wohnort der Familie (Westdeutschland)		1.84 ^a	1.83		1.03	.82
Alter des Kindes		1.55 ^c	1.55 ^c		1.19	1.09
ein Elternteil Abitur		1.42	1.42		1.14	1.19
Berufsstatus der Eltern		.94	.94		1.11	1.16
Schulnoten			1.01			1.52 ^a
Jahresdelinquenz 1994			-			1.32 ^d
<i>Modellkonstante B</i>	3.63	-2.97	-3.0	1.46	-1.34	-2.34
R ²	.12 ^d	.17 ^d	.17 ^d	.15 ^d	.16 ^d	.23 ^d
ΔR ² zu vorigem Modell	-	.05	.00	-	.01	.07 ^d
R ² min. ²⁾	-	-	.08 ^d	-	-	.09 ^d
n	265	265	265	262	262	262

Legende: ^a = p < .10; ^b = p < .05; ^c = p < .01; ^d = p < .001. 1) Da sich der Jugendzentrismus der Kinder bzw. Jugendlichen als wichtiger bivariater Prädiktor der Jahresdelinquenz herausstellte (siehe Tabelle 12.9), der Ju-

gendzentrismus erst ab der 2. Welle erhoben wurde, bezieht sich das 1-Jahres-Längsschnittmodell auf die 2. und 3. Erhebungswelle (1994-1995) 2) Maximale Varianzaufklärung durch die Sozialkapitalvariablen (die Sozialkapitalvariablen werden als erster Komplex in einer schrittweise Regressionsanalyse einbezogen). 3) Minimale Varianzaufklärung durch die Sozialkapitalvariablen, wenn sie als letzter Komplex in eine schrittweise Regressionsanalyse einbezogen werden. Dies bezieht sich auf das geschätzte R^2 in der logistischen Regression (siehe die Anmerkung zu Tabelle 12.3).

Wie Tabelle 12.10 deutlich werden läßt, unterscheiden sich Querschnittmodell und Längsschnittmodell in wesentlichen Ergebnissen voneinander. Im Querschnittmodell 1993 sind es zwei Merkmale von sozialem Kapital, die in besonderem Maße mit dem delinquenten Verhalten von Kindern und Jugendlichen verbunden sind. Während eine hohe Bereitschaft der Heranwachsenden, ihren Eltern von sich und den Dingen, die sie beschäftigen, zu erzählen (im Sinne des Sozialkapital-Ansatzes ein Indikator für das Vertrauen, das die Kinder den Eltern entgegenbringen) sich als ein gewichtiger protektiver Faktor gegen das Auftreten von Delinquenz erweist ($.5^c > \text{Exp}(b) > .4^c$), erhöht die Tatsache, daß die Kinder bzw. Jugendlichen einer Clique von Gleichaltrigen angehören das Delinquenzrisiko um das 1,9- bzw. 2,5fache ($2.5^c > \text{Exp}(b) > 1.9^b$). Beide Effekte bleiben weitgehend unverändert in Höhe und Signifikanz auch wenn Merkmale des sozioökonomischen und Bildungshintergrund der Familien berücksichtigt werden (Modell II). Um Vergleichbarkeit zu den vorangegangenen multivariaten Regressionsmodellen (in Tabelle 12.6 und 12.8) herzustellen, werden auch die Schulnoten der Kinder und Jugendlichen mitberücksichtigt – diese stehen aber in keinem Zusammenhang mit dem Delinquenzrisiko (Modell III).

Übereinstimmend mit Colemans (1988) Urteil zeigt sich die Welt der Gleichaltrigen als Gefährdungspotential in bezug auf eine gelingende Entwicklung. Auch Boehnke, Merkens und Hagan (1996) weisen im Zusammenhang mit rechtsradikalen Orientierungen auf einen möglichen gefährdenden Einfluß der Gleichaltrigengruppe hin.

Jedoch ist weder von den Gesprächen zwischen den Eltern und Kindern, noch von der Mitgliedschaft in einer Gruppe von Gleichaltrigen ein *längsschnittlicher* Effekt auf das Delinquenzrisiko zu belegen (rechter Teil von Tabelle 12.10). Unter Bezug auf die kurzfristigen Entwicklungen im 1-Jahres-Längsschnittmodell zeigt sich, daß hier vor allem die Tatsache eine Rolle spielt, ob die Kinder und Jugendlichen in einer vollständigen oder unvollständigen Familie aufwachsen. Gegenüber Kindern aus unvollständigen Familien haben Kinder aus vollständigen Familien ein ungleich geringeres Risiko 1 Jahr später zur Gruppe der hoch Delinquenten zu gehören ($.4^b > \text{Exp}(b) > .3^c$). Die Empathie der Eltern spielt ebenso eine gewichtige Schutzrolle gegen externalisierendes Problemverhalten. Kinder, von Eltern, die wahrnehmen, wenn es ihrem Kind nicht gut geht oder mit ihm etwas nicht stimmt, weisen im Abstand von einem Jahr ein relativ geringes Risiko auf, zur Gruppe von hoch delinquenten Kindern und Jugendlichen zu gehören ($.6^b > \text{Exp}(b) > .5^b$). Beide Effekte sind umsomehr von Bedeutung, als sie auch bestehen bleiben, wenn man berücksichtigt, ob und wie ausgeprägt die Befragten im letzten Jahr bereits delinquente Verhaltensweisen zeigen (Modell III). Das heißt, der Umstand in einer vollständigen Familie zu leben bzw. einfühlsame Eltern zu haben, verringert auch dort das Delinquenzrisiko, wo vorher ein solches bestanden hat.

Die Bedeutung der Familienstruktur und der Empathie der Eltern erhält noch zusätzliches Gewicht, da sich von beiden Sozialkapitalvariablen auch ein mittelfristiger Längsschnitteffekt beobachten läßt (ohne Darstellung). Ausgehend von den Angaben der 1. Erhebungswelle 1993 zeigt sich, daß Kinder bzw. Jugendliche aus vollständigen Familien und Heranwachsende mit einfühlsamen Eltern auch 2 Jahre später noch ein deutlich geringeres Delinquenzrisiko aufweisen als Kinder und Jugendliche aus unvollständigen Familien und mit weniger empathischen Eltern.

Der weitere Blick auf Tabelle 12.10 zeigt, daß die Heftigkeit, mit der Diskussionen in der Familie geführt werden – zumindest in den beiden nicht autoregressiv kontrollierten Modellen

I und II – nicht ohne Einfluß auf das Delinquenzrisiko bleibt. Je heftiger die Auseinandersetzungen mit den Eltern von den Kindern und Jugendlichen wahrgenommen werden, desto größer ist das Risiko, 1 Jahr später zur Gruppe hoch delinquenter Heranwachsender zu gehören ($Exp(b) = 1.8^b$) Klein, Forehand, Armistead und Long (1997).

Als hoch signifikanter Delinquenz-Prädiktor erweist sich das Ausmaß der Delinquenz im Vorjahr – ein Beleg für die Kontinuitätsthese abweichender Karrieren, von der wir in Kapitel 2.2 sprachen.

Abschließend noch ein Hinweis auf zwei interessante Interaktionen. Zum einen die Interaktion zwischen dem Alter der befragten Kinder und Jugendlichen und den von ihnen zu Protokoll gegebenen Problemen mit Gleichaltrigen (externe Interaktion). Während bei Heranwachsenden, die über keine bzw. nur über ein mittleres Maß von Problem mit den Gleichaltrigen sprechen, die Delinquenzrate stetig von den Jüngeren zu den Älteren hin zunimmt (im Sinne eines konsistenten Alters(haupt)effektes, auf den wir bereits in Kapitel 11.4 hinwiesen), zeigt sich, daß bei der Gruppe derjenigen, die in hohem Maße unter ihresgleichen nicht gelitten sind, diese altersbezogene Abstufung nicht zutrifft. Jüngere Befragte zeigen hier zum Teil eine höhere Jahresprevalenz als ältere Kinder und Jugendliche. Dies läßt vermuten, daß – mit Hinblick auf externalisierende Verarbeitungsstrategien – jüngere Kinder bzw. Jugendliche, die nur gering in den Kontext der Gleichaltrigen eingebunden sind, einem höheren Risiko für Fehlentwicklungen ausgesetzt sind als (etwas) ältere. Während sich diese Wechselwirkung zwischen dem Alter und den sozialen Problemen mit Gleichaltrigen nur in querschnittlichen Analysen zeigt, existiert eine (weitere externe) Interaktion zwischen dem Geschlecht der Befragten und dem Familienklima, dessen Wirkung sich erst unter längsschnittlicher Perspektive offenbart: je disharmonischer das Klima in der Familie in der 1. Erhebungswelle 1993 ausfällt, desto stärker unterscheiden sich die Jahresdelinquenzraten der Mädchen und Jungen ein Jahr später. Geben Mädchen ($mean_{Mädchen}^{210} = 1,0$) in harmonischen Familien 1994 durchschnittlich sogar mehr Delikte zu Protokoll als Jungen ($mean = 0,8$), so kehrt sich dieses Verhältnis in weniger harmonischen Familien um ($mean_{Mädchen} = 1,3$; $mean_{Jungen} = 2,5$). In Familien mit besonders disharmonischen Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern berichten die Jungen 3mal mehr Delikten als die Mädchen ($mean_{Mädchen} = 1,7$; $mean_{Jungen} = 4,0$).

Individuelle Entwicklungsmuster delinquenter Verhaltensweisen

Wie die Befunde in Kapitel 11.4 zeigen, finden sich zwischen den Kindern und Jugendlichen signifikante Unterschiede in den Entwicklungsverläufen von delinquenten Verhaltensweisen. Aufbauend auf den Analysen aus den ‚bivariaten‘ und multivariaten Regressionsmodellen (siehe Tabelle 12.9 und 12.10) werden die Berechnungen hierzu dabei auf zwei Ebenen durchgeführt. Zum einen wird (Modell I) der Ausgangswert der Sozialkapitalvariablen 1993 als Prädiktor der (Steigungskoeffizienten der) individuellen Entwicklungsverläufe herangezogen. Da Engel und Hurrelmann (1993) darauf verweisen, daß nicht nur die sozialisatorischen Kontexte als solche einen Einfluß auf die Genese abweichenden Verhaltens ausüben, sondern auch die *Dauer*, die die Heranwachsenden diesen Kontexten ‚ausgesetzt‘ sind (Effektdauer), benutze ich im 2. HLM-Modell die über alle drei Wellen *gemittelten* Werte der Sozialkapitalvariablen als Prädiktoren für die individuellen Entwicklungsverläufe²¹¹.

210 Mittelwert Anzahl berichteter Delikte.

211 Da die Kontrollvariablen über alle Wellen hoch korrelieren, konstant bleiben bzw. Linearkombinationen der 1. Erhebungswelle darstellen, wird in beiden Modellen jeweils nur der 1993 gemessene Ausgangswert in die Regressionsmodelle aufgenommen.

Tabelle 12.11 bestätigt die Befunde, die sich auch aus dem multivariaten Längsschnittmodell III (mit Autoregression) in Tabelle 12.10 ergeben²¹². In beiden Modellvarianten sind es die Kinder und Jugendlichen aus vollständigen Familien ($\beta_{I} = -.066^b$; $\beta_{II} = -.053^b$) und solche, die ihre Eltern als einfühlsam für ihre Probleme und Sorgen wahrnehmen ($\beta_{I} = -.034^a$; $\beta_{II} = -.065^b$), die unterdurchschnittliche ‚Steigungskoeffizienten‘ aufweisen. Bei diesen Kindern und Jugendlichen *nehmen* delinquente Verhaltensweisen nicht in dem Maße *zu* wie dies für Kinder aus unvollständigen Familien und für Kinder mit weniger empathischen Eltern gilt. Im Zusammenhang mit Tabelle 12.10 (Längsschnittmodell III) sprachen wir von einem Verzögerungseffekt der Familienstruktur und der elterlichen Einfühlsamkeit. Besonders vorteilhaft wirkt sich dabei aus, wenn die Eltern über den gesamten Untersuchungszeitraum hin von den Kindern als empathisch wahrgenommen werden. In Modell II, das sich auf den Durchschnittswert der Sozialkapitalvariablen gemittelt über alle drei Erhebungswellen bezieht, ist die schützende Funktion der elterlichen Empathie ausgeprägter (das heißt der Zusammenhang zwischen Empathie und Steigungskoeffizient ist statistisch enger) als im Modell, das nur den Ausgangswert der Sozialkapitalvariablen zum 1. Erhebungszeitpunkt berücksichtigt.

Weitere Hintergründe für differentielle Entwicklungsverläufe in bezug auf das delinquente Verhalten von Kindern und Jugendlichen sind Tabelle 12.11 nicht zu entnehmen. Weiterhin bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Steigungskoeffizienten. Diese sind nicht mittels der in der vorliegenden Studie einbezogenen Sozialkapitalvariablen aufzuklären.

212 Dabei ist hervorzuheben, daß die folgenden Auswertungen exploratorischen Charakter tragen, da ebenso wie die Anzahl der begangenen Delikte (siehe oben) auch die Steigungskoeffizienten der individuellen Entwicklungslinien nicht normalverteilt sind. Bryk und Raudenbush (1986) empfehlen in solchem Fall, nur Regressionskoeffizienten zu interpretieren, die weit unterhalb des konventionellen 5%-Niveaus liegen (siehe auch Ditton 1998).

Tabelle 12.11: Hierarchische lineare Regression der Steigungskoeffizienten der Jahresdelinquenz (Gesamtskala) auf ausgewählte Maße von sozialem Kapital – unter Berücksichtigung von Kontrollvariablen

	Modell I Sozialkapitalvariablen Ausgangswert 1993 <i>beta</i>	Modell II Sozialkapitalvariablen Durchschnittswert 1993-1995 <i>beta</i>
<i>Sozialkapitalvariablen</i>		
vollständige Familie	-.066 ^b	-.053 ^b
Familienklima	.000	-.010
empathische Eltern	-.034 ^a	-.065 ^b
Eltern als Vorbilder	-.045	-.014
subjektive Bedeutsamkeit der Mutter	.038	-.020
Kind erzählt den Eltern von sich	.010	.014
gemeinsame Aktivitäten des Kindes mit den Eltern	.008	-.013
Heftigkeit der Diskussionen mit den Eltern	.000	.030
Kind gehört Clique an	-.01	.008
Soziale Probleme mit Gleichaltrigen	-.047	-.034
<i>Kontrollvariablen (erweitert)</i>		
Geschlecht (Junge)	-.013	-.008
Wohnort der Familie (Westdeutschland)	-.001	-.027
Alter des Kindes	.001	-.003
ein Elternteil Abitur	-.003	.004
Berufsstatus der Eltern	-.014	-.009
Schulnoten	-.015	.007
<i>Intercept</i>	.086	.041 ^b
n	292	292

Legende: ^a = $p < .10$; ^b = $p < .05$; ^c = $p < .01$; ^d = $p < .001$.

12.4 Soziales Kapital und Depressivität

Auch die Verteilung depressiver Symptome und Beschwerden weicht von einer Normalverteilung ab. Die meisten der Kinder und Jugendlichen berichten kaum davon, daß sie in der letzten Woche unter körperlichen Beschwerden wie Kopfschmerzen, Übelkeit oder Konzentrationsschwierigkeiten gelitten und auch kaum darüber, daß sie ihr Leben als sinnlos und für einen einzigen Fehlschlag gehalten haben. Allerdings ist die Abweichung von der Normalverteilung im Fall der Depressivität deutlich geringerer als wir dies bei der Jahresdelinquenz vorfinden. Berechnungen, die ich mit verschiedenen Verteilungstransformationen durchführte (logistische und logarithmische Transformationen), zeigen, daß die dabei auftretenden Ergebnisse inhaltlich nur in geringem Maß von den Ergebnissen abweichen, die sich auf der Basis der nicht transformierten Depressivitätsvariable ergeben. Lediglich die Signifikanzangaben differieren bisweilen leicht je nach Verteilungstransformation. Darauf habe ich bereits in Zusammenhang mit Tabelle 12.4 hingewiesen. Aus diesem Grund halte ich es für vertretbar, sich im folgenden auf die linearen Regressionskoeffizienten zu beziehen wie sie sich auf der Basis der nicht transformierten Depressivitätsskala ergeben. Gehen wir in Tabelle 12.12 wieder schrittweise vor.

Familienstruktur. Ebenso wie in bezug auf die Neigung der Kinder und Jugendlichen zu delinquentem Verhalten, zeigen die Ergebnisse, daß die Familienstruktur ebenso Einfluß auf depressive Beschwerden und Symptome hat. Kinder und Jugendliche, die in einer vollständigen Familie mit beiden Elternteilen leben, berichten seltener über körperliche Beschwerden und depressive Verstimmungen als Kinder und Jugendliche aus unvollständigen Familien. Wie die Koeffizienten für die Längsschnittmodelle (Modell IV – VI) belegen, gilt dies unabhängig davon, wie lange die Trennung der Eltern zurückliegt. Neben der langfristigen Wirkung einer Trennung der Eltern läßt sich in Tabelle 12.12 auch deren unmittelbarer aktueller Effekt belegen. Verläßt ein Elternteil im Laufe unseres zweijährigen Untersuchungszeitraums die Familie (ausnahmslos der Vater), so zeigen die betroffenen Kinder und Jugendlichen eine signifikant höhere Belastung mit depressiven Beschwerden und Symptomen als andere Kinder und Jugendliche ($\beta_{VI} = .14^b$). Auf die psychosozialen Folgen für Kinder und Jugendliche, die durch die Trennung der Eltern hervorgerufen werden können, wird vielfach hingewiesen (Beer 1989; Demo & Ganong 1994; Schreier & Groeben 1997).

Qualität der Eltern-Kind-Beziehung. Auch in bezug auf die Depressivitätsbelastung der Kinder und Jugendlichen spielt die Qualität der Beziehung zu ihren Eltern eine wichtige Rolle. Je harmonischer und unterstützender die Kinder und Jugendlichen die Beziehungen in der Familie wahrnehmen desto positiver sind sie ihrem Leben gegenüber gestimmt und desto weniger berichten sie über körperliche Beschwerden. Ein gutes Familienklima wirkt sich dabei nicht nur zeitgleich positiv aus (Querschnittmodelle I – III), sondern erweist sich auch kurz- und mittelfristig als wichtiger Faktor für die seelische Gesundheit der Kinder und Jugendlichen. Auf die protektive Wirkung von harmonischen und liebevollen Beziehung zwischen den Eltern und den Kindern wird häufig in Zusammenhang mit der Entwicklung von Depressionen hingewiesen (Birmaher et al. 1993b; Söldner 1994). Ebenso weisen Kinder und Jugendliche, die beide Elternteile als wichtig für ihr gegenwärtiges Leben bezeichnen, eine geringere Depressivitätsbelastung als andere Kinder und Jugendliche auf. Die Koeffizienten – obwohl nicht in jedem Fall signifikant – deuten darauf hin, daß zwischen der subjektiven Bedeutsamkeit der Eltern und der Depressivität der Kinder wie in bezug auf das Familienklima von einem zeitgleich als auch von einem zeitverzögert wirkenden Einfluß auszugehen ist.

Tabelle 12.12: ‚Bivariate‘ lineare Regression der Depressivität auf die verschiedenen Maße von sozialem Kapital – unter Berücksichtigung des ökonomischen und Humankapitals in der Familie und weiterer Kontrollvariablen¹⁾

	Modell I (Querschnitt 1993)		Modell II (Querschnitt 1994)		Modell III (Querschnitt 1995)		Modell IV (1-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1994)		Modell V (1-Jahres-Längsschnitt 1994 - 1995)		Modell VI (2-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1995)	
	unabhängige Variablen 1993; Depressivität 1993		unabhängige Variablen 1994; Depressivität 1994		unabhängige Variablen 1995; Depressivität 1995		unabhängige Variablen 1993; Depressivität 1994		unabhängige Variablen 1994; Depressivität 1995		unabhängige Variablen 1993; Depressivität 1995	
(unabhängige) Sozialkapital-Variablen:	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2
<i>Familienstruktur</i>												
vollständige Familie	-.17 ^c	.03	-.10	.01	-.15 ^b	.02	-.16 ^b	.02	-.18 ^c	.03	-.14 ^b	.02
Anzahl der Geschwister	-.02	.00	-.01	.00	.13 ^a	.01	-.03	.00	.05	.00	.08	.01
Wechsel im Familienstatus ²⁾	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.14 ^b	.02
<i>Qualität der Eltern-Kind-Beziehung</i>												
harmonisches Familienklima	-.18 ^c	.03	-.30 ^d	.08	-.24 ^d	.05	-.27 ^d	.07	-.24 ^d	.05	-.18 ^c	.03
empathische Eltern	-.16 ^c	.03	-.10	.01	-.21 ^d	.04	-.07	.00	-.13 ^a	.02	-.11 ^a	.01
Eltern als Vorbilder	.11 ^a	.01	-.02	.00	-.02	.00	-.06	.00	.02	.00	.01	.00
subjektive Bedeutsamkeit des Vaters für das Kind	.01	.00	-.04	.00	-.14 ^b	.02	-.04	.00	-.12 ^a	.02	-.06	.00
subjektive Bedeutsamkeit der Mutter für das Kind	-.08	.01	-.15 ^b	.02	-.19 ^c	.04	-.09	.01	-.12 ^a	.02	-.15 ^b	.02
Kind erzählt den Eltern von sich (monitoring)	-.19 ^c	.03	-.18 ^c	.03	-.13 ^b	.02	-.12 ^a	.01	-.17 ^c	.03	-.13 ^b	.02
gemeinsame Aktivitäten des Kindes mit den Eltern	.11	.01	.00	.00	.06	.00	.11 ^a	.01	-.08	.01	.01	.00
gemeinsame Zeit der Eltern mit dem Kind ³⁾	-	-	-	-	.02	.00	-	-	-	-	-	-
Häufigkeit von Diskussionen mit den Eltern	.06	.00	.04	.00	.07	.01	.05	.00	.09	.01	.05	.00

Tabelle 12.12: ‚Bivariate‘ lineare Regression der Depressivität auf ... (Fortsetzung)

	Modell I (Querschnitt 1993)		Modell II (Querschnitt 1994)		Modell III (Querschnitt 1995)		Modell IV (1-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1994)		Modell V (1-Jahres-Längsschnitt 1994 - 1995)		Modell VI (2-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1995)	
(unabhängige) Sozialkapital-Variablen:	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2	<i>beta</i>	ΔR^2
<i>Qualität der Eltern-Kind-Beziehung (Fortsetzung)</i>												
Heftigkeit der Diskussionen mit den Eltern	.10 ^a	.01	.22 ^d	.05	.28 ^d	.07	.27 ^d	.07	.13 ^b	.02	.11 ^a	.01
Schulorientiertheit der Eltern	-.05	.00	.00	.00	-.12 ^a	.01	-.01	.00	-.08	.01	-.18 ^c	.03
Eltern wünschen akademischen Beruf für das Kind ⁴⁾	-.07	.00	.02	.00	-	-	.07	.00	.01	.00	.03	.00
<i>normatives Erziehungsmilieu in der Familie und Qualität der Partnerschaftsbeziehung der Eltern</i>												
Eltern erziehen das Kind zur Selbständigkeit (Elternangaben)	.00	.00	.06	.00	-.09	.01	.18 ^c	.03	-.15 ^b	.02	-.02	.00
Eltern differieren in ihrer Selbständigkeitserziehung (Elternangaben)	.10	.01	.11 ^a	.01	-.09	.01	-.09	.01	.07	.01	.03	.00
elterliche Zuwendung ist für das Kind nicht vorhersagbar	.14 ^b	.02	.02	.00	.22 ^d	.05	.12 ^b	.02	.06	.00	.12 ^a	.01
Ungewissheit der elterlichen Zuwendung differiert zwischen beiden Elternteilen	.08	.01	.09	.01	.05	.00	.00	.00	.07	.00	-.07	.01
Eltern erziehen das Kind konsequent ⁵⁾ (Elternangaben)	.00	.00					.05	.00				
Eltern differieren in ihrem konsequenten Erziehungsstil ⁵⁾ (Elternangaben)	.02	.00					-.01	.00				
harmonische und unterstützende Partnerbeziehung der Eltern (Elternangaben)	-.08	.01	-.11 ^a	.01	-.17 ^b	.03	-.09	.01	-.04	.00	-.08	.01
<i>Institutionelle Einbindung der Kinder und der Eltern außerhalb der Familie</i>												
Kind ist Mitglied in einem Verein	-.01	.00	.05	.00	.01	.00	.10	.01	-.02	.00	-.07	.00
Mutter ist Mitglied in einem Verein ⁶⁾	.01	.00	.03	.00	-	-	-.05	.00	-.04	.00	-.08	.01

Tabelle 12.12: ‚Bivariate‘ lineare Regression der Depressivität auf ... (Fortsetzung)

(unabhängige) Sozialkapital-Variablen:	Modell I (Querschnitt 1993)		Modell II (Querschnitt 1994)		Modell III (Querschnitt 1995)		Modell IV (1-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1994)		Modell V (1-Jahres-Längsschnitt 1994 - 1995)		Modell VI (2-Jahres-Längsschnitt 1993 - 1995)	
	beta	ΔR^2	beta	ΔR^2	beta	ΔR^2	beta	ΔR^2	beta	ΔR^2	beta	ΔR^2
<i>Institutionelle Einbindung der Kinder und der Eltern außerhalb der Familie (Fortsetzung)</i>												
Vater ist Mitglied in einem Verein ⁶⁾	.10	.01	-.02	.00	-	-	.01	.00	-.08	.01	-.03	.00
religiöse Einbindung des Kindes	-.01	.00	.04	.00	-.03	.00	-.01	.00	-.04	.00	.01	.00
Schulwechsel im Vorjahr ⁷⁾	-	-	-	-	-	-	-.11	.01	.02	.00	-	-
<i>Einbindung der Kinder in die Welt der Gleichaltrigen</i>												
Kind gehört einer Clique an	.07	.01	.11 ^a	.01	-.04	.00	-.03	.00	-.09	.01	-.09	.01
Häufigkeit der Treffen mit der Clique	.03	.00	.13	.02	.19 ^b	.03	.07	.00	.10	.01	.02	.00
in der Clique herrscht ein deviantes Klima	.21 ^b	.04	.22 ^a	.04	.35 ^b	.10	.19	.03	.35 ^d	.11	.14	.02
in der Clique herrscht ein kulturnahes Klima ⁸⁾	-	-	-.29 ^d	.08	-.19 ^b	.04	-	-	.02	.00	-	-
Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen	.31 ^d	.09	.34 ^d	.11	.28 ^d	.08	.19 ^c	.03	.24 ^d	.06	.10	.01
Kind ist jugendzentriert ⁸⁾	-	-	.23 ^d	.05	.26 ^d	.07	-	-	.15 ^b	.02	-	-

Legende: ^a = p < .10; ^b = p < .05; ^c = p < .01; ^d = p < .001. Siehe Tabelle 12.5.

Interessant ist, daß sich die Tatsache, ob die Eltern die Zeugnisse und Noten ihrer Kinder ernst und wichtig nehmen, langfristig positiv auf die seelische Gesundheit der Kinder und Jugendlichen auswirkt (2-Jahres-Längsschnittmodell; $\beta_{VI} = -.18^c$). Auch der Koeffizient im Querschnittmodell 1995 ($\beta_{III} = -.12^a$) weist (schwach, wenn auch nicht signifikant) in die Richtung einer protektiven Wirkung des Schulmonitorings seitens der Eltern. Auf der Basis des Sozialkapital-Ansatzes läßt sich argumentieren (siehe Kapitel 6.4), daß die Schulorientierung der Eltern einen generellen Indikator für die Aufmerksamkeit, die Eltern ihren Kindern gegenüber bringen, darstellt, die sich nicht allein auf schulische Belange richtet. Aufmerksame Eltern bemerken frühzeitig, wenn mit ihrem Kind etwas nicht in Ordnung ist und verhindern möglicherweise durch Gespräche mit dem Kind, daß sich körperliche Beschwerden und depressive Verstimmungen überhaupt erst auftreten.

Diese Schlußfolgerung steht im Einklang mit den Befunden zur Empathie der Eltern bzw. zur Bereitschaft des Kindes bzw. Jugendlichen zu persönlichen Gesprächen mit den Eltern. Je eher die Eltern bemerken, daß mit ihrem Kind etwas nicht stimmt oder daß es ihm schlecht geht und je mehr die Kinder und Jugendlichen gleichzeitig bereit sind, von sich und dem, was sie gerade beschäftigt preiszugeben, desto weniger häufig kommt es vor, daß sie über körperliche Beschwerden und depressive Verstimmungen berichten. Söldner verweist hier auf das Vermögen der Eltern, sich in den Kummer und die Ängste ihrer Kinder einzufühlen und an diesen Anteil zu nehmen als einen wichtigen Schutzfaktor gegen die Ausbildung von Depressionen, da Kinder dadurch die Erfahrung machen, „daß negative Situationen gemeinsam und durch eigenes Zutun zum Besseren gewendet werden können.“ (1994, S.133) Gefühle der Ohnmacht und des hilflosen Ausgeliefertseins stehen ihrerseits in engem Zusammenhang mit der seelischen Gesundheit der Kinder und Jugendlichen. Auch die Ergebnisse von Brage & Meredith (1994²¹³) belegen, daß ein positives und offenes Kommunikationsklima in der Familie (vor allem in bezug auf die Mutter-Kind-Dyade) die Wahrscheinlichkeit depressiver Verstimmungen und Symptome vermindert.

Eindeutig belastet werden die Kinder und Jugendlichen durch heftige Diskussionen in der Familie. Je heftiger – nach den Angaben der Kinder – in der Familie strittige Punkte zwischen ihnen und ihren Eltern diskutiert werden, desto mehr neigen die Kinder dazu, ihr Leben als einen Fehlschlag zu erachten, nicht mehr weiterleben zu wollen oder zeigen körperliche Symptome wie Kopfschmerzen und Schlafstörungen (Birmaher et al. 1996a)

Normatives Erziehungsmilieu und Qualität der Partnerbeziehung der Eltern. Wenngleich gelegentlich darauf hingewiesen wird, daß eine an der Selbständigkeit der Kinder orientierte Erziehung zur Erhaltung der seelischen Gesundheit beitragen kann (Söldner 1994) lassen sich auf der Basis unserer Daten keine eindeutigen Aussagen hierzu treffen. Die beiden signifikanten Koeffizienten der Regressionsmodelle IV und V ($\beta_{IV} = .18^c$; $\beta_{V} = -.15^b$) tragen entgegengesetzte Vorzeichen. Obgleich es nicht ausgeschlossen ist, daß altersdifferentielle Effekte der Selbständigkeitserziehung für dieses Ergebnis verantwortlich sind – eine frühe Selbständigkeitserziehung kann Kinder überfordern und dadurch die Ausbildung depressiver Beschwerden und Verstimmungen begünstigen, eine altersangemessene Erziehung wirkt sich jedoch positiv auf die seelische Gesundheit aus – bedarf dieses Ergebnis einer weiteren Überprüfung.

Eindeutig hingegen sind die Befunde in bezug auf die Verhaltensresponsivität der Eltern. Kinder und Jugendliche deren Eltern auf bestimmte (positive) Verhaltensweisen des Kindes – beispielsweise wenn das Kind den Eltern helfen will oder lieb zu ihnen ist – einmal mit emotionaler Zuwendung und Belobigung und ein anderes Mal mit Ablehnung antworten, ohne daß das Kind einschätzen kann, wann und warum die Eltern so oder so reagieren, zeigen häu-

213 Die Autoren setzen ebenfalls die CES-D-Skala ein.

figer depressive Symptome und Beschwerden als andere Kinder und Jugendliche. Dies ist ein wichtiger Beleg für Colemans These, daß inkonsistentes Elternverhalten – hier in diachroner Hinsicht erfaßt – zu Entwicklungsproblemen bei den Kindern führt, da es die Übernahme von (konsistenten) Normen seitens der Kinder erschwert (Söldner 1994).

Eine tendenzielle Bestätigung für Colemans Annahme, daß die Geschlossenheit des das Kind umgebenden sozialen Netzwerks ein wichtiger Bestandteil einer gelungenen Entwicklung des Kindes sind, findet sich in bezug auf die Angaben zur Qualität der Partnerschaftsbeziehungen zwischen den beiden Elternteilen. Je harmonischer und unterstützender die elterliche Beziehung angesehen wird, desto weniger berichten die Kinder und Jugendlichen über depressive Beschwerden. Wenngleich nur der Regressionskoeffizient im Querschnittmodell 1995 ($\beta_{III} = -.17^b$) ein konventionelles statistisches Signifikanzniveau erreicht, weisen die übrigen Koeffizienten ebenfalls in diese Richtung. Diesen Zusammenhang bestätigen Fauber, Forehand, McCombs & Wierson (1990) in einem Querschnittstrukturmodell – wenngleich aus dieser Arbeit hervorgeht, daß (in vollständigen Familien) eine konfliktreiche und wenig harmonische Beziehung zwischen den Eltern nicht *unmittelbar* das psychische Wohlbefinden der Kinder negativ beeinflusst, sondern aufgrund eines mit den Konflikten einhergehenden Erziehungsmangel.

Institutionelle Einbindung der Kinder und der Eltern. Der Grad der sozialen Einbindung außerhalb der Familie – sowohl was die Kinder und Jugendlichen selbst als auch deren Eltern betrifft – hat unseren Daten zufolge keinen Einfluß auf die Depressivitätsbelastung. Keiner der verwendeten Indikatoren zur institutionellen Einbindung zeigt irgendeinen nennenswerten Effekt auf die abhängige Variable. Demgegenüber wird in der Forschung, dies betonten wir bereits in Zusammenhang mit der Entwicklung delinquenter Verhaltensweisen in Kapitel 12.3, auf die protektive Funktion der Einbindung beispielsweise in einen religiösen Kontext hingewiesen (Werner 1999).

Einbindung der Kinder in die Welt der Gleichaltrigen. Ähnlich belegen die Befunde hinsichtlich der Einbindung der Kinder und Jugendlichen in die Welt der Gleichaltrigen die hohe Bedeutung, die dem in der Clique herrschenden Binnenklima in bezug auf die kindliche Entwicklung zukommt. Kinder und Jugendliche, die Mitglieder in einer Gruppe von Gleichaltrigen sind, die Normverstöße billigen, geben häufiger depressive Beschwerden und Symptome zu Protokoll als andere Kinder und Jugendliche. Ein Zusammenhang der sich nicht nur quer-, sondern auch längsschnittlich beobachten läßt. Andersherum zeigen Kinder und Jugendliche, die einer Claque angehören, in der es gut geheißt wird, Bücher zu lesen und gute Noten zu schreiben, eine weniger von depressiven Beschwerden und Verstimmungen beeinträchtigte seelische Gesundheit – wenngleich dieser Zusammenhang nur in den Querschnittmodellen (1994 und 1995; $\beta_{II} = -.29^d$; $\beta_{III} = -.19^b$) sichtbar wird.

Analog zu den Befunden zur Jahresdelinquenz zeigt sich auch hinsichtlich der Depressivitätsbelastung, daß eine starke von den Kindern und Jugendlichen wahrgenommene Kluft zwischen der Welt der Erwachsenen und ihrer eigenen Welt (Jugendzentrismus) als Entwicklungsrisiko einzustufen ist. Je mehr die Befragten die Existenz einer solchen Kluft wahrnehmen, desto häufiger berichten sie gleichzeitig über depressive Beschwerden und Symptome.

Darüber hinaus belegen die Ergebnisse – wie in bezug auf die Jahresdelinquenz – wie wichtig eine differenzierte Sicht auf den Entwicklungseinfluß der Welt der Gleichaltrigen ist. Kinder und Jugendliche, die über Probleme mit Gleichaltrigen berichten und von diesen nach eigenen Angaben nicht gut gelitten sind, weisen eine deutlich höhere Belastung durch körperliche Beschwerden und depressive Verstimmungen auf als andere Kinder und Jugendliche (Edelsohn, Ialongo, Werthamer-Larsson, Crockett & Kellam 1992; Licitra-Klecker & Waas 1993; Reitzle, Silbereisen & Rinker 1996).

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen sozialem Kapital und der Depressivitätsbelastung im multivariaten Regressionsmodell (Tabelle 12.13), so zeigt sich – aus der Sicht des Sozialkapital-Ansatzes durchaus ernüchternd –, daß nur im Querschnittmodell (1993) signifikante Einflüsse seitens der Sozialkapitalvariablen zu verzeichnen sind.

Aufseiten derjenigen Faktoren, die die Depressivitätsbelastung bei den Kindern und Jugendlichen mindern, steht das Familienklima. In allen drei querschnittlichen Modellvarianten zeigt sich durchgängig, daß ein harmonisches und auf gegenseitige Unterstützung der Familienmitglieder ausgerichtetes Familienklima vor depressiven Verstimmungen schützen kann. Wengleich die Koeffizienten das statistische Signifikanzniveau nicht erreichen, weisen die Ergebnisse des 1-Jahres-Längsschnittmodells darauf hin, daß es sich hierbei nicht nur um einen gleichzeitig wirkenden Effekt handelt, sondern seitens des Familienklimas auch eine zeitverzögert wirkende protektive Funktion ausgeht. Tendenziell läßt sich ein solcher in diese Richtung weisender Effekt auch in bezug auf eine an der Selbständigkeit der Kinder ausgerichteten Erziehung feststellen.

Aufseiten der Faktoren, die das psychische Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen belasten, sind zuerst die Probleme mit den Gleichaltrigen zu nennen. Je mehr die Befragten darüber berichten, mit ihresgleichen nicht auszukommen und von diesen nicht gut gelitten zu sein, desto eher treten Gefühle der Niedergeschlagenheit und der Hoffnungslosigkeit auf, und melden sich körperliche Beschwerden wie Kopfschmerzen und Schlafstörungen bei den Kindern und Jugendlichen. Dies unabhängig davon, ob die Heranwachsenden zuhause ein unterstützendes Familienklima vorfinden und unabhängig davon, ob sie ein Mädchen oder ein Junge sind – um die beiden wichtigsten eigenständigen Einflußfaktoren zu nennen.

Aus der Perspektive des Sozialkapital-Ansatzes erklärungsbedürftig ist der Umstand, daß je bedeutsamer die Kinder und Jugendlichen ihren Vater für ihr gegenwärtiges Leben ansehen, dies mit einer überdurchschnittlichen Depressivitätsbelastung bei den Befragten einhergeht – während die Bedeutsamkeit der Mutter, einen wenn auch gering ausgeprägten, so aber doch zumindest konsistenz in die erwartete Richtung gehenden Einfluß auf die Depressivitätsbelastung aufweist²¹⁴. Wengleich in der Literatur auf einen eigenständigen von der Beziehung des Kindes zur Mutter abgekoppelten Sozialisationsbeitrag des Vaters hingewiesen wird (Amato 1994), und auch seitens der Heranwachsenden zwischen ihrer Beziehung zur Mutter und zum Vater (zunehmend) unterschieden wird (Fend 1998) kann dies nicht als Begründung für den beobachteten Effekt sein. Auch Erklärungen, die sich auf das Geschlecht der Kinder beziehen (Vater-Tochter-Koalitionen) scheiden aus, da die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in bezug auf ihre Depressivitätsbelastung in allen beiden Regressionsmodellen (Querschnittmodelle II und III, $\beta_{II} = -.17^c$; $\beta_{III} = -.17^c$) bestehen bleiben. Die Klärung des erwartungswidrigen Befundes muß an dieser Stelle offen bleiben.

Im Längsschnitt geht von keiner Sozialkapitalvariable (über die erwähnten tendenziellen Ergebnisse in Zusammenhang mit dem Familienklima und der Selbständigkeitserziehung hinaus) ein bedeutsamer Einfluß auf die Depressivitätsbelastung der Kinder und Jugendlichen aus. Der relativ geringe Zugewinn an aufgeklärter Varianz durch Hinzunahme der Depressivitätsbelastung ein Jahr zuvor 1994 von 17% auf 19% belegt die relativ geringe (positionale) Stabilität depressiver Beschwerden und Symptome, die sich bei den Auswertungen in Kapitel 11.4 ergab.

Ähnlich wie in bezug auf delinquentes Verhalten findet sich auch hinsichtlich depressiver Verstimmungen und Beschwerden ein Interaktionseffekte zwischen den von den Befragten wahrgenommenen Problemen mit Gleichaltrigen und ihrem Alter. Wengleich die Daten in

²¹⁴ Auszuschließen ist, daß es sich hierbei um einen Artefakt aufgrund hoher Interkorrelationen der Modellvariablen handelt (Multikollinearität).

diesem Fall etwas weniger eindeutig ausfallen, zeigen sie dennoch in dieselbe Richtung wie hinsichtlich der Delinquenz: besonders jüngere Kinder bzw. Jugendliche leiden darunter, mit ihresgleichen nicht auszukommen. In der Gruppe derjenigen, die über ein hohes Maß an Problemen mit den Gleichaltrigen berichten, zeigen die jüngsten Befragten (durchschnittliche) Depressivitätswerte, die zum Teil über diejenigen älterer Befragter (die über dieselben Probleme berichten) liegen – dies ungeachtet des Haupteffektes, daß ein hohes Maß an Problemen mit Gleichaltrigen ohnehin depressive Verstimmungen und Beschwerden fördert. Die geschilderte Interaktion läßt sich dabei nur in Querschnittmodellen beobachten.

Wichtig bei der Einordnung der Befunde ist hervorzuheben, daß – wie die einschlägige Forschungsliteratur zeigt – eine Reihe von anderen Merkmalen der Familie bzw. der Eltern hohen Einfluß auf die Depressivitätsbelastung von Kindern und Jugendlichen haben, wie etwa die Tatsache, daß die Eltern selbst depressive Symptome und Beschwerden aufweisen (Conger, Patterson & Ge 1995; Wiesner & Forkel 1999) oder kritische Lebensereignisse (Birmaher et al. 1996a; Fend 1990; Wiesner & Forkel 1999). Auch eine ökonomisch schwierige Situation in der Familie kann zu internalisierenden Anpassungsproblemen bei den Kindern und Jugendlichen führen, wie dies die Arbeiten von Conger und Mitarbeiterinnen belegen (Conger et al. 1992, 1993; Conger, Patterson & Ge 1995). Daß es in der vorliegenden Arbeit nicht um die ‚umfassende‘ Erklärung der jeweiligen Habitusmerkmale geht, darauf habe ich in der Einleitung hingewiesen. Im Vordergrund steht die Wirkung des sozialen Kapitals.

Tabelle 12.13: Multivariate lineare Regression der Depressivität auf ausgewählte Maße von sozialem Kapital – unter Berücksichtigung von Kontrollvariablen; Querschnittmodell 1993 und 1-Jahres-Längsschnittmodell 1994-1995¹⁾

(unabhängige) Variablen	Querschnittmodell 1993: unabhängige Variablen 1993; Depressivität 1993						1-Jahres-Längsschnittmodell 1994-1995: unabhängige Variablen 1994; Depressivität 1995					
	Modell I		Modell II		Modell III		Modell I		Modell II		Modell III	
	B	beta	B	beta	B	beta	B	beta	B	beta	B	beta
<i>Sozialkapitalvariablen</i>												
vollständige Familie	-.09	-.08	-.10	-.08	-.09	-.08	-.06	-.06	-.07	-.06	-.06	-.05
Familienklima	-.12	-.16 ^b	-.10	-.14 ^a	-.11	-.14 ^b	-.09	-.12	-.10	-.14 ^a	-.08	-.11
empathische Eltern	-.07	-.10	-.06	-.10	-.06	-.10	-.01	-.02	-.01	-.03	-.01	-.01
subjektive Bedeutsamkeit des Vaters	.09	.16 ^b	.11	.19 ^b	.11	.19 ^b	.01	.01	.03	.06	.02	.04
subjektive Bedeutsamkeit der Mutter	-.05	-.05	-.05	-.04	-.05	-.05	-.05	-.05	-.08	-.07	-.07	-.06
Kind erzählt den Eltern von sich	-.06	-.10	-.07	-.12	-.06	-.11	-.06	-.09	-.04	-.07	-.03	-.06
Heftigkeit der Diskussionen mit den Eltern	-.03	-.05	-.03	-.05	-.03	-.05	.06	.09	.06	.09	.05	.07
Erziehung zur Selbständigkeit	-.01	-.01	-.01	-.01	-.01	-.01	-.11	-.10	-.11	-.10	-.12	-.11 ^a
elterl. Zuwendung für das Kind nicht vorhersehbar	.03	.05	.03	.06	.03	.05	.03	.05	.03	.06	.04	.07
Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen	.28	.21 ^c	.31	.23 ^d	.30	.23 ^d	.10	.08	.14	.10	.07	.05
Jugendzentrismus (erst ab 1994 erhoben)	-	-	-	-	-	-	.02	.03	.01	.01	-.01	-.01
<i>Kontrollvariablen (erweitert)</i>												
Geschlecht (Junge)			-.13	-.17 ^c	-.13	-.17 ^c			-.18	-.21 ^c	-.16	-.20 ^c
Wohnort der Familie (Westdeutschland)			.04	.05	.02	.03			-.01	-.01	-.01	-.01
Alter des Kindes			.02	.05	.01	.04			.03	.08	.02	.07
ein Elternteil Abitur			.05	.06	.05	.07			.01	.01	.02	.02
Berufsstatus der Eltern			-.02	-.06	-.02	-.05			-.02	-.05	-.02	-.06
Schulnoten					.03	.07					.00	.00
Depressivität 1994											.21	.19 ^c
<i>Modellkonstante</i>	1.73 ^d		1.45 ^c		1.42		2.14 ^d		1.87 ^c		1.77 ^c	
R ² (korrigiertes R ²)	.14 ^d (.10)		.17 ^d (.12)		.18 ^d (.12)		.12 ^c (.07)		.17 ^d (.11)		.19 ^d (.13)	
ΔR ² zu vorigem Modell	-		.04 ^a		.00		-		.05 ^b		.03 ^b	
R ² min. ²⁾	-		-		.13 ^d		-		-		.07 ^a	
n	253		253		253		248		248		248	

Legende: ^a = p < .10; ^b = p < .05; ^c = p < .01; ^d = p < .001. 1) Da sich der Jugendzentrismus der Kinder bzw. Jugendlichen als wichtiger bivariater Prädiktor depressiver Verstimmungen und Beschwerden herausstellte (siehe Tabelle 12.12), der Jugendzentrismus erst ab der 2. Welle erhoben wurde, bezieht sich das 1-Jahres-Längsschnittmodell auf die 2. und 3. Erhebungswelle (1994-1995) 2) Maximale Varianzaufklärung durch die Sozialkapitalvariablen (die Sozialkapitalvariablen werden als erster Komplex in einer schrittweise Regressionsanalyse einbezogen). 3) Minimale Varianzaufklärung durch die Sozialkapitalvariablen, wenn sie als letzter Komplex in eine schrittweise Regressionsanalyse einbezogen werden.

12.5 Zusammenfassung: soziales Kapital als Entwicklungskapital

Lassen wir die Ergebnisse der letzten vier Abschnitte Revue passieren, so sind es – neben vielen Einzelergebnissen – vor allem drei Befunde, die aus der Sicht des Sozialkapital-Ansatzes von besonderem Interesse sind.

1) Zuerst betrifft dies die Aussage von Furstenberg und Hughes, daß soziales Kapital nicht als ein eindimensionales Konstrukt verstanden werden kann, das auf alle Dimensionen der kindlichen Entwicklung gleichermaßen und unterschiedslos wirkt:

„to search for a common link between a unitary measure of social capital and a unitary measure of success in early adulthood. Instead, a more promising approach is to examine how different types of social capital (parents' resources outside the family, their social network, and their embeddedness in the community) might be related to various arenas of success in early adulthood. Appreciating the *multidimensional nature of both social capital and development* [Hervorhebung, LS] may yield a better understanding of the way that particular types of protective factors operate to enhance development or how the absence of factors interferes with the fulfillment or potential in specific areas of behavior – academic success, conventional behavior, psychological well-being, and the like.” (1995, S.589f.)

Auch in der vorliegenden Arbeit zeigt sich, daß die verschiedenen Elemente des sozialen Kapitals unterschiedlich stark mit den jeweils untersuchten Habitusmerkmalen – schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Schulfreude, Delinquenz und Depressivität – in Zusammenhang stehen. Exemplarisch läßt sich dies in bezug auf die elterlichen Berufswünsche für ihr Kind zeigen. Während sich in nahezu allen Untersuchungen zum sozialen Kapital ein hoch bedeutsamer Einfluß der elterlichen Bildungs- und Berufsaspirationen belegen läßt (siehe auch Kapitel 13), zeigen unsere Befunde, daß dieses Merkmal von sozialem Kapital (in der Familie) in keinem Zusammenhang mit der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen im Bereich von externalisierenden bzw. internalisierenden Problemverhaltensweisen steht. Die Wirkung der elterlichen Aspirationen zeigt sich – soweit wir das in der vorliegenden Studie untersuchen können – ausschließlich im Bereich der schulischen Kompetenzentwicklung und läßt sich nicht auf andere Entwicklungsbereiche übertragen.

Nimmt man die in den Regressionsmodellen durch die Sozialkapitalvariablen aufgeklärte Varianz als Kriterium für die Enge der Beziehungen zwischen sozialem Kapital und den Habitusmerkmalen, ergibt sich in Tabelle 12.14. das folgende globale Zusammenhangsmuster zwischen sozialem Kapital und den Habitusdimensionen:

In bezug auf querschnittliche Effekte (oberer Teil von Tabelle 12.14) zeigt sich, daß die Schulfreude am besten durch die einbezogenen Sozialkapitalvariablen ‚erklärt‘ werden kann: die aufgeklärte Varianz beträgt in den Querschnittmodellen mindestens zwischen 18% und 26%. Die anderen drei Habitusmerkmale rangieren in dieser Hinsicht deutlich hinter der Schulfreude. Die maximale Varianzaufklärung liegt hier lediglich zwischen 12% und 14%.

Längsschnittlich (unterer Teil von Tabelle 12.14) sind die Sozialkapitalvariablen in bezug auf die Entwicklung der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nahezu bedeutungslos. Im besten Fall – das heißt ohne Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds der Familie und ohne Kontrolle autoregressiver Effekte der Selbstwirksamkeit – erklären sie 7% der auftretenden Varianz in der schulischen Selbstwirksamkeit der Kinder und Jugendlichen. Deutlich höher liegen die drei übrigen Habitusmerkmale. Die maximale Aufklärungskraft der Maße von sozialem Kapital erreicht hier zwischen 12% (Depressivität) und 15% (Delinquenz und Schulfreude). Wobei unter dem Aspekt der minimalen aufgeklärten Varianz – das heißt unter Einbeziehung der Kontrollvariablen und dem Ausgangswert der jeweiligen Habitusvariable ein Jahr zuvor (Autoregression) – lediglich hinsichtlich delinquenter Verhaltensweisen

ein signifikanter Zugewinn an statistischer Aufklärungskraft durch Berücksichtigung der Sozialkapitalindikatoren zu verzeichnen ist.

Damit lassen sich zwar prinzipiell die Ergebnisse von Furstenberg und Hughes (1995) stützen, die kaum Anhaltspunkte für einen längsschnittlichen Zusammenhang zwischen den von ihnen eingesetzten Indikatoren für soziales Kapital und delinquenten (kriminellen) Verhaltensweisen einerseits und dem psychischen Wohlbefinden andererseits finden. Dennoch zeigen unsere Ergebnisse in ihrer Differenziertheit und unter zusätzlicher Berücksichtigung einer querschnittliche Auswertungsperspektive, daß der Sozialkapital-Ansatz auch im Hinblick auf externalisierende wie internalisierende Risikoentwicklungen in Kindheit und Jugend sinnvoll angewandt werden kann. Hierfür stehen die Arbeiten von Parcel und Menaghan (1993, 1994a,b), Boehnke, Merkens und Hagan (1996; Hagan, Merkens & Boehnke 1995) und Sampson und Laub (1993), die den Sozialkapital-Ansatz ebenso zur Erklärung von Formen abweichenden bzw. delinquenten Verhaltens einsetzen.

Tabelle 12.14 Varianzaufklärung in den vier Habituskomponenten durch die Sozialkapitalvariablen

	maximal aufgeklärte Varianz ²⁾	minimal aufgeklärte Varianz ³⁾
<i>Querschnittmodelle</i>		
schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	14%	8%
Schulfreude	26%	18%
Delinquenz ¹⁾	12%	8%
Depressivität	14%	13%
<i>Längsschnittmodelle</i>		
schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	7%	1%
Schulfreude	15%	7%
Delinquenz ¹⁾	15%	9%
Depressivität	12%	7%

Legende: 1) Die Angaben beziehen sich auf Cox & Snell-R² (siehe die Anmerkung zu Tabelle 12.3) 2) Maximale Varianzaufklärung durch die Sozialkapitalvariablen (die Sozialkapitalvariablen werden als erster Komplex in eine schrittweise Regressionsanalyse einbezogen). 3) Minimale Varianzaufklärung durch die Sozialkapitalvariablen, wenn sie als letzter Komplex in eine schrittweise Regressionsanalyse einbezogen werden. Kursiv gesetzte Prozentsätze liegen unterhalb eines 5%igen Signifikanzniveaus. Siehe hierzu die multivariaten Regressionsmodelle der Tabellen 12.6, 12.8, 12.10 und 12.13.

2) Trotz der zweifelsohne bestehenden differentiellen Zusammenhänge zwischen sozialem Kapital und den einzelnen Dimensionen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, läßt sich dennoch ein Kranz von Sozialkapitalindikatoren identifizieren, die (mehr oder weniger) bereichsübergreifend die Entwicklung der Heranwachsenden beeinflussen. Dies zeigt Übersicht 12.1. Die Übersicht ist folgendermaßen aufgebaut: Dem jeweiligen Symbol für die Richtung des statistischen Zusammenhangs (+, -) ist ein ‚b‘ bzw. ein ‚m‘ vorgeordnet, das darauf verweist, ob sich der bezeichnete statistische Effekt (nur) innerhalb der ‚bivariaten‘ Modelle (in den Tabellen 12.5, 12.7, 12.9 und 12.12; siehe die Erläuterungen zu Kapitel 12.1), oder (auch) in den multivariaten Modellen (in den Tabellen 12.6, 12.8, 12.10 und 12.13) findet.

Dabei bedeutet das Zeichen ‚+‘, daß zwischen dem jeweiligen Sozialkapitalmerkmal (unabhängige Variable) und dem Kriterium (abhängige Variable: schulische Kompetenzentwicklung/Schulerfolg, Delinquenz und Depressivität) ein statistisch *positiver* Zusammenhang besteht – im Sinne eines gemeinsamen *gleichsinnigen* Variierens von unabhängiger und abhängiger Variable.

Ein ‚-‘ Zeichen symbolisiert einen statistisch negativen Zusammenhang zwischen unabhängiger und abhängiger Variable – im Sinne eines gemeinsamen *gegensinnigen* Variierens beider Variablen. (Dabei ist die *inhaltliche* Bedeutung der Richtung der Zusammenhänge gesondert zu beachten.)

Der Einfachheit halber wird nicht zwischen quer- und längsschnittlichen Effekten unterschieden (entsprechende Differenzierungen sind den einzelnen Abschnitten in Kapitel 12 zu entnehmen). Kriterium der Auswahl in bezug auf die ‚bivariaten‘ Modelle ist, daß sich der betreffende Effekt in mindestens zwei der (insgesamt sechs) berechneten Modelle als statistisch signifikant ($p < .05$) erweist. Aus den multivariaten Modellen werden jene Effekte dargestellt, die sich im jeweiligen Querschnittmodell III unter Einbeziehung der (erweiterten) Kontrollvariablen zeigen, oder die sich im Längsschnittmodell II (incl. Kontrollvariablen aber ohne Berücksichtigung von autoregressiven Einflüssen der abhängigen Variable²¹⁵). In diesem Sinne handelt es sich in Übersicht 12.1 um eine konservative Auswahl empirisch bedeutender Sozialkapital-Effekte auf die Habitusentwicklung der Kinder und Jugendlichen. Dabei möchte ich hervorheben, daß die in Übersicht 12.1 dargestellten Befunde unter Kontrolle wichtiger Merkmale des sozioökonomischen und Bildungshintergrunds der Eltern und unter Berücksichtigung des Alters, des Geschlechts und der Wohnregion (alte vs. neue Bundesländer) gültig sind.

Übersicht 12.1: Summarische Übersicht über die Effekte der Sozialkapitalvariablen auf die Habituskomponenten

(unabhängige) Sozialkapitalvariable	Habituskomponente			
	schulische Selbstwirksamkeit	Schulfreude	Jahresdelinquenz	Depressivität
<i>Familienstruktur</i>				
vollständige Familie		b ⁺ /m ⁺	b ⁻ /m ⁻	b ⁻
Anzahl der Geschwister				
Wechsel im Familienstatus				b ⁺
<i>Qualität der Eltern-Kind-Beziehung</i>				
harmonisches Familienklima	b ⁺ /m ⁺	b ⁺	b ⁻	b ⁻ /m ⁻
empathische Eltern		b ⁺ /m ⁺	b ⁻ /m ⁻	b ⁻
Eltern als Vorbilder		b ⁺	b ⁻	
subjektive Bedeutsamkeit des Vaters für das Kind		b ⁺	b ⁻	b ⁻ /m ⁺¹⁾

²¹⁵ Das heißt, längsschnittliche Effekte werden in Übersicht 12.1 nicht über die Existenz von Akzelerations- bzw. Verzögerungseffekten definiert (wie es dem jeweiligen Modell III in den 1-Jahres-Längsschnittmodellen entspricht).

Übersicht 12.1: Summarische Übersicht über die Effekte der Sozialkapitalvariablen auf die Habituskomponenten (Fortsetzung)

(unabhängige) Sozialkapitalvariablen	Habituskomponente			
	schulische Selbstwirksamkeit	Schulfreude	Jahresdelinquenz	Depressivität
<i>Qualität der Eltern-Kind-Beziehung (Fortsetzung)</i>				
subjektive Bedeutsamkeit der Mutter für das Kind		b ⁺	b ⁻	b ⁻
Kind erzählt den Eltern von sich		b ⁺	b ⁻ /m ⁻	b ⁻
gemeinsame Aktivitäten des Kindes mit den Eltern		b ⁺	b ⁻	
gemeinsame Zeit der Eltern mit dem Kind				
Häufigkeit von Diskussionen mit den Eltern				
Heftigkeit der Diskussionen mit den Eltern			b ⁻ /m ⁻	b ⁺ /m ⁺
Schulorientiertheit der Eltern	b ⁺	b ⁺		
Eltern wünschen akademischen Beruf für das Kind	b ⁺ /m ⁺			
<i>normatives Erziehungsmilieu in der Familie und Qualität der Partnerschaftsbeziehung der Eltern</i>				
Eltern erziehen das Kind zur Selbständigkeit (Elternangaben)	b ⁺ /m ⁺	b ⁺ /m ⁺		b ^{+,+2)}
Eltern differieren in ihrer Selbständigkeitserziehung (Elternangaben)				
elterliche Zuwendung ist für das Kind nicht vorhersehbar				b ⁺
Vorhersagbarkeit der elterlichen Zuwendung differiert zwischen beiden Elternteilen				
Eltern erziehen das Kind konsequent (Elternangaben)			b ⁻	
Eltern differieren in ihrem konsequenten Erziehungsstil (Elternangaben)				
harmonische und unterstützende Partnerbeziehung der Eltern (Elternangaben)		b ⁺	b ⁻	
<i>Institutionelle Einbindung der Kinder und der Eltern außerhalb der Familie</i>				
Kind ist Mitglied in einem Verein				
Mutter ist Mitglied in einem Verein				
Vater ist Mitglied in einem Verein				
religiöse Einbindung des Kindes		b ⁺ /m ⁺		
<i>Einbindung der Kinder in die Welt der Gleichaltrigen</i>				
Kind gehört einer Clique an			b ⁺ /m ⁺	
Häufigkeit der Treffen mit der Clique		b ⁻	b ⁺	
in der Clique herrscht ein deviantes Klima		b ⁻	b ⁺	b ⁺
in der Clique herrscht ein kulturnahes Klima	b ⁺		b ⁻	b ⁻
Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen	b ⁻ /(m ⁻)	b ⁻		b ⁺ /m ⁺
Kind ist jugendzentriert		b ⁻	b ⁺	b ⁺

Legende zu Übersicht 12.1: ‚b‘ = bivariat: Effekte der Sozialkapitalvariablen zeigen sich auf ‚bivariater‘ Ebene (unter Kontrolle des elterlichen Human- und ökonomischen Kapitals); diese Variablen wurden jeweils in die multivariaten Modelle aufgenommen; ‚m‘ = multivariat: Effekte der Sozialkapitalvariablen zeigen sich auf multivariater Ebene (unter Kontrolle anderer Maße von sozialem Kapital). In Klammern marginale Effekte.

1) In den bivariaten Modellen zur Depressivität geht eine hohe Bedeutsamkeit des Vaters einher mit einer vergleichsweise geringen Depressivitätsbelastung; im multivariaten Modell dreht sich dieser Zusammenhang um: hohe Bedeutsamkeit des Vaters für das Kind geht einher mit hoher Depressivitätsbelastung. Dies liegt nicht an Multikollinearitätsproblemen (zum Beispiel mit der Variable zur Bedeutung der Mutter). Auch nach Entfernen der Muttervariable aus dem Modell bleibt der ‚positive‘ Effekt bezüglich des Vaters bestehen (siehe die Anmerkungen in Kapitel 12.4).

2) Die Wirkung der Erziehung zur Selbständigkeit auf die Depressivitätsneigung der Kinder und Jugendlichen ist im Längsschnittmodell 93-94 positiv, im darauffolgenden Längsschnitt 94-95 negativ. Dies könnte man als Altersbereichseffekt interpretieren (eine Selbständigkeitserziehung führt bei jüngeren Kindern aufgrund von Überforderungen zur Depressivität, während später die Gewährung des notwendigen Freiraums für eigene Erfahrungen gegen Depressionen schützt).

Wie Übersicht 12.1 erkennen läßt, finden sich Effekte von sozialem Kapital auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen vor allem im Bereich (der Qualität) der Eltern-Kind-Beziehungen und im Bereich der Beziehung zu den Gleichaltrigen.

In bezug auf die Beziehungen der Kinder und Jugendlichen zu ihren Eltern sind es vor allem ein harmonisches Familienklima, empathische Eltern, ein hohes Maß an subjektiver Bedeutsamkeit der Eltern für den Heranwachsenden und eine ausgeprägte Bereitschaft der Kinder und Jugendlichen, ihren Eltern von sich und den Dingen zu erzählen, die sie gerade beschäftigen, und ein auf die Selbständigkeit der Kinder ausgerichteter Erziehungsstil, die einen positiven Einfluß auf die Entwicklung der Heranwachsenden ausüben. Als Negativposten zeigt sich die Heftigkeit, mit der Konflikte zwischen den Eltern und Kindern ausgetragen werden. Je heftiger die Auseinandersetzungen ausfallen, desto größer ist das Risiko von Fehlentwicklungen bei den Kindern und Jugendlichen.

Hinzuzufügen ist, daß auch die Familienstruktur eine wichtige sozialisierende Rolle spielt. Wie unsere Befunde zeigen, nehmen Kinder aus vollständigen Familien insgesamt gesehen einen positiveren Entwicklungsverlauf als Kinder aus unvollständigen Familien – womit sich ein Beleg für Colemans These des Mangels von sozialem Kapital in unvollständigen Familien findet. Dabei muß betont werden, daß sich der Effekt der Familienstruktur – hinsichtlich der Schulfreude und der Delinquenzbelastung der Befragten – auch in den multivariaten Regressionsmodellen bestätigt. In den multivariaten Modellen wird die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen detailliert berücksichtigt, ebenso wie der sozioökonomische und Bildungshintergrund der Eltern. Sich auf diese beiden Bereiche beziehende Argumente gegen die Wirkung der Familienstruktur auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Gongal & Thompson 1987; Hanson 1986; Herzog & Sudia 1973; Lange & Lüscher 1996) greifen in diesem Fall also zu kurz.

Im Bereich der Beziehungen zu den Gleichaltrigen lassen sich als Hintergründe für risikobehaftete Persönlichkeitsentwicklungen die Einbindung in eine Normverstöße billigende Clique, Probleme mit Gleichaltrigen und stark jugenzentristische Überzeugungen nennen. Von Vorteil für die Entwicklung im Übergang von der Kindheit in die Jugend ist es hingegen, wenn der Heranwachsende Mitglied einer Gruppe von Gleichaltrigen ist, die kulturelle Tätigkeiten und gemeinsame Aktivitäten mit den Eltern hoch bewerten.

3) Die vorgenannten Ergebnisse verweisen auf den dritten zentralen Befund, den ich an dieser Stelle hervorheben möchte. Während Coleman generell davon ausgeht, daß die Einbindung von Kindern und Jugendlichen in die Welt der Gleichaltrigen die Übernahme elterlicher Nor-

men und Werte seitens der Kinder erschwert, ergeben unsere Befunde ein differenzierteres Bild.

Zum einen – mit Colemans These übereinstimmend – zeigen Kinder und Jugendliche, die in eine Clique von Gleichaltrigen eingebunden sind, ein höheres Ausmaß an delinquenten Verhaltensweisen und weisen auch durchgängig eine ablehnendere Haltung der Schule und dem Lernen gegenüber auf als Heranwachsende. Dies gilt im besonderen, wenn sie in eine Clique integriert sind, deren Mitglieder Normverstöße billigen oder wenn die Kinder und Jugendlichen in besonderem Maße von einer Kluft zwischen der Welt der Erwachsenen und der Welt der Jugendlichen überzeugt sind.

Andererseits zeigen die Ergebnisse, daß wenn Heranwachsende Probleme mit Gleichaltrigen haben und von diesen nicht anerkannt werden – wenn die Heranwachsenden also nur wenig in den Kontext der Gleichaltrigen integriert sind –, sich dies ebenso negativ auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirkt.

Daß die Gleichaltrigengruppe auch positive Effekte auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ausüben kann belegt zudem die Tatsache, daß Heranwachsende, die in Gruppen eingebunden sind, die das Lesen von Büchern und freizeitkulturelle Aktivitäten mit den Eltern hoch bewerten (kulturnahes Binnenklima), mehr als andere Gleichaltrige davon überzeugt sind, mit schulischen Problemen erfolgreich und selbständige umgehen zu können, und weniger als andere zu externalisierenden und internalisierendem Problemverhalten neigen.

Dies macht deutlich, daß die Rolle der Gleichaltrigen im Sozialkapital-Ansatz (Coleman-scher Prägung) zu wenig differenziert betrachtet wird. Sozialisation wird darin vor allem als Übertragungsprozeß der elterlichen Normen und Werte auf die jüngere Generation verstanden (Leu 1997). Zu wenig wird berücksichtigt, daß die Welt der Gleichaltrigen einen Erfahrungsraum darstellt, der für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von eigenständiger Bedeutung ist (Krappmann 1996; Krappman & Oswald 1995; Youniss & Smollar 1985). Während wir auf diesen Umstand in Kapitel 6 bereits hinwiesen, untermauern die Ergebnisse aus Kapitel 12 diese Forderung anhand empirischer Ergebnisse.

13. Soziales Kapital als Reproduktionskapital

Im vorangegangenen Kapitel konnten wir belegen, daß den Beziehungen zu den Eltern und zu Gleichaltrigen eine wichtige Bedeutung für die kindliche Habitusentwicklung im Übergang von der Kindheit in die Jugend zukommt. Ausgehend von Colemans Sozialkapital-Ansatz analysierten wir in Kapitel 12 soziales Kapital in seiner Funktion als *Entwicklungskapital* von Kindern und Jugendlichen.

Wechseln wir nun die empirisch-analytische Perspektive und gehen der Frage nach, in welchem Zusammenhang soziales Kapital – analog dem kulturellen bzw. ökonomischen Kapital – mit der Statusvererbung von der Eltern- auf die Kindergeneration steht. Im Mittelpunkt steht soziales Kapital als *Reproduktionskapital*.

In Kapitel 8, in dem wir die theoretischen Grundlagen für diesen Perspektivenwechsel erörterten, unterschieden wir prinzipiell zwischen zwei Wegen, auf denen soziales Kapital Einfluß auf die Statusweitergabe in der Familie nimmt: erstens über den Weg der (zweifachen) Kapitalumwandlung (siehe Abbildung 8.1) und zweitens, in dem es die Übertragung von kulturellem und ökonomischem Kapital zwischen den Familiengenerationen erleichtert (soziales Kapital als Katalysator; siehe Abbildung 8.2). Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, so betonten wir, ist dabei der Prozeß der Kapitalumwandlung von besonderem Interesse, da die Ergebnisse von Zinnecker und Georg (1996b) zeigen, daß soziales Kapital, das den Schulerfolg der Kinder fördert, in der Familie auch *unabhängig* von den kulturellen und ökonomischen Ressourcen der Eltern entsteht. Während kulturelles Kapital und dessen Vermittlung zwischen den Generationen (kulturelle Transferbeziehungen) zum ‚Beharrungsvermögen der Kapitalstrukturen‘ (Bourdieu) wesentlich beitragen (siehe Kapitel 8), könnte sich soziales Kapital als ‚sozialisatorische Gegenkraft‘ gegen jenes Beharrungsvermögen erweisen.

Ein anschauliches Beispiel hierfür gibt Coleman:

In one public school district in the United States where texts for school use were purchased by children's families, school authorities were puzzled to discover that a number of Asian immigrant families purchased *two* copies of each textbook needed by the child. Investigation revealed that the family purchased the second copy for the mother to study in order to help her child do well in school. Here is a case in which the human capital of the parents, at least measured traditionally by years of schooling, is low, but the social capital in the family available for the child's education is extremely high." (Coleman 1988, S.S110) Vergleiche hierzu auch die Ergebnisse der Schülerstudie '90 bezüglich der hohen Bildungsanstrengungen der ostdeutschen Eltern (Behnken et al. 1991).

Diese Anstöße von Zinnecker und Georg (1996b) und von Coleman (1988) aufgreifend geht es in den Auswertungen der Kapitel 13.2 bis 13.7 in erster Linie darum, den Kapitalumwandlungsprozeß zu untersuchen. Sollten sich die Befunde von Zinnecker und Georg (1996b) auf breiterer empirischer Ebene bestätigen, so bedeutete dies wichtige Impulse für neue Strategien kompensatorischer Erziehungsanstrengungen (siehe Kapitel 8). Auf die Funktion von sozialem Kapital als Katalysator der Kapitalübertragung in der Familie werden in Kapitel 13.8 zu sprechen kommen.

Entsprechend der Studie von Zinnecker und Georg (1996b) läßt sich das von Zinnecker (1994b) formulierte Grundmodell der Sozialisation (siehe Kapitel 1) in bezug auf die Bedeutung des sozialen Kapitals im Statusübertragungsprozeß in drei bzw. vier sozialisatorische

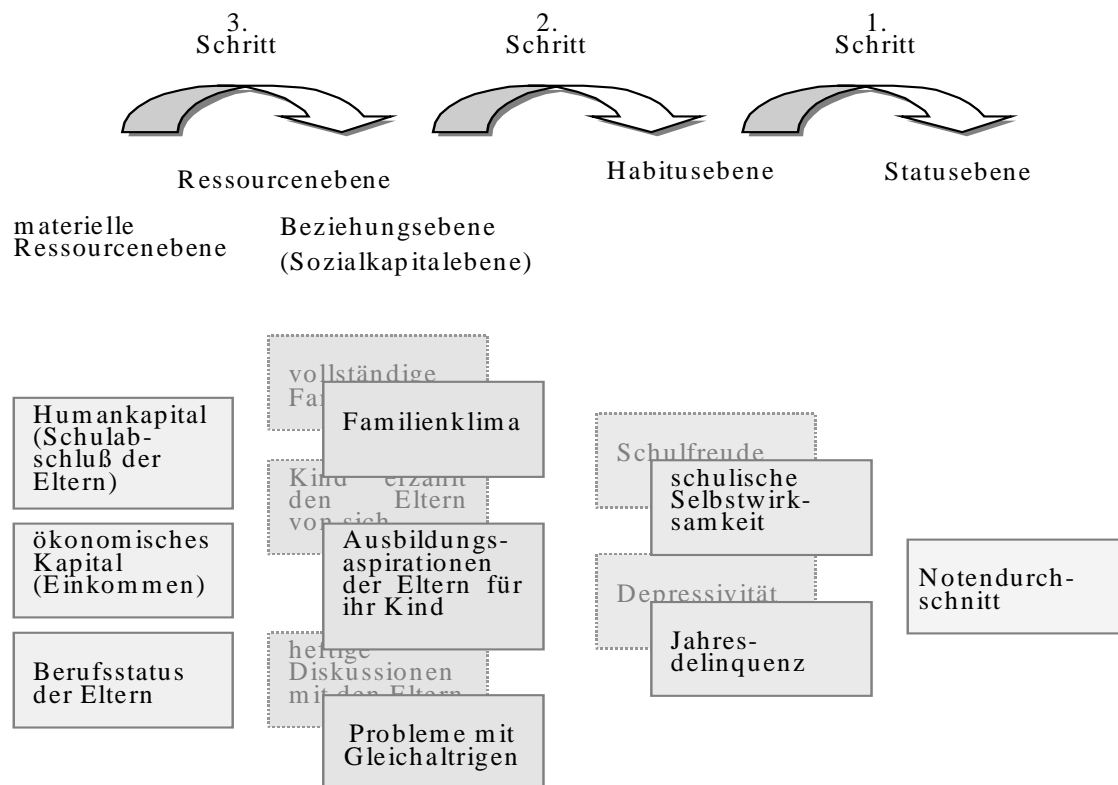
Ebenen unterteilen – wie dies in Abbildung 13.1 dargestellt ist. (Die folgende Darstellung ist kurz gehalten, da die wesentlichen Elemente bereits in den vorangegangenen Kapiteln erörtert bzw. belegt wurden. Die Farbgebung in Abbildung 13.1 und den weiteren Abbildungen in diesem Kapitel entspricht den Farben im Ausgangsmodell in Abbildung 1.4. Dies ermöglicht die schnelle Zuordnung der einzelnen Komponenten zum Ausgangsmodell aus Kapitel 1.)

Ressourcenebene. Ausgangspunkt in Zinneckers Modell ist der sozialstrukturelle Hintergrund der Familie bzw. der Eltern, das heißt deren ökonomische und Bildungsressourcen wie sie im Einkommen, im Schulabschluß und im Berufsstatus der Eltern zum Ausdruck kommen (vgl. Kapitel 8, Abbildung 8.3). Entlang des Volumens und der Struktur dieser ‚materiellen‘ Ressourcen differenzieren sich die Ausgangsbedingungen des kindlichen Sozialisationsprozesses (Bourdieu 1985; Zinnecker 1986, 1994b; siehe Kapitel 1)

Ressourcen, die für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von Bedeutung sind, entstehen nicht nur aufgrund des materiellen Hintergrunds der Familie, sondern auch – Colemans Kernthese (siehe Kapitel 5) – aus den Beziehungen der Kinder und Jugendlichen zu ihren Eltern (und anderen Sozialisationsagenten wie zum Beispiel den Gleichaltrigen). Zu den Beispielen für entwicklungsrelevante Aspekte der Beziehungs- bzw. Sozialkapitalebene zählen u.a. das Familienklima, die Familienstruktur oder die Bereitschaft der Kinder, den Eltern von sich zu erzählen. Empirische Evidenzen für den Zusammenhang zwischen diesen Sozialkapitalindikatoren und der Habitusentwicklung haben wir in Kapitel 12 bzw. 12.5 gesammelt.

In Abbildung 13.1 werden dementsprechend sowohl sozialstrukturelle Aspekte als auch

Abbildung 13.1 Sozialisatorische Ebenen des Statuserwerbsprozesses in der Kindheit (vereinfachtes Modell in Anlehnung an Zinnecker 1994) und die drei Schritte der folgenden Auswertungen



Legende: Farbgebung entsprechend Abbildung 1.4 in Kapitel 1.

Aspekte, die die sozialen Beziehungen der Kinder und Jugendliche betreffen, unter eine gemeinsame *Ressourcenebene* subsumiert. Dabei ist auf eine Vereinfachung aufmerksam zu machen. Ähnlich wie Zinnecker und Georg (1996b) wird der elterliche Habitus, der in Zinneckers Ausgangsmodell (siehe Abbildung 1.4) als vermittelnde Sozialisationsstufe ausgewiesen ist, ebenfalls unter die Beziehungsaspekte gefaßt. Dies nicht nur deshalb, um die Strukturmodelle in Kapitel 13.7 übersichtlich zu halten. Insofern die elterlichen Habitusmerkmale in der vorliegenden Untersuchung in der überwiegenden Mehrheit aus der Sicht der Kinder erhoben werden (zur Begründung siehe Kapitel 10.1), sind in den Aussagen über den Habitus der Eltern weniger Aussagen über deren *tatsächlichen* Habitus zu sehen, als vielmehr Indikatoren für die Qualität der (langzeitlichen) Beziehungen zwischen den Eltern und den Kindern, wie sie sich im Urteil der Kinder als Überzeugungen über die Persönlichkeit ihrer Eltern niederschlagen. In diesem Sinne lassen sich die von den Kindern wahrgenommenen Eigenschaften der Eltern als (indirekte) Indikatoren für die dahinter liegende Beziehungsebene auffassen.

Habitusebene. Entsprechend von Zinneckers Ausgangsmodell beeinflussen sowohl die materiellen wie auch die Beziehungsressourcen die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen. In der vorliegenden Untersuchung beschäftigen wir uns mit vier Aspekten des kindlichen Habitus, von denen wir begründet – siehe Kapitel 2 – ausgehen können, daß sie eine wichtige Rolle in bezug auf die Entwicklungswege von Kindern und Jugendlichen spielen: die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die Schulfreude, delinquentes Verhalten und die Neigung zu depressiven Verstimmungen und körperlichen Beschwerden.

Staturebene. Dhabitualisierten Persönlichkeitseigenschaften der Kinder und Jugendlichen beeinflussen – insofern in ihnen die spezifischen habitualisierten Verarbeitungsmechanismen der (äußeren wie inneren) Realität seitens der Kinder und Jugendlichen zum Ausdruck kommen (Stichwort ‚Selbstsozialisation‘, siehe Kapitel 2) – den Staterwerb. Der Erfolg des Staterwerbsprozesses läßt sich in bezug auf die von uns untersuchte frühe Etappe der biographischen Entwicklung am Schulerfolg der Befragten (beispielsweise an deren Schulnoten, siehe Kapitel 13.1) festmachen.

Neben der Einbeziehung des elterlichen Habitus in die Beziehungsebene vereinfacht Abbildung 13.1 Zinneckers Ausgangsmodell in weiteren Punkten. Diese betreffen den Einfluß von (kritischen) Lebenslaufereignissen (Rahmung C in Abbildung 1.4) und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Rahmung D in Abbildung 1.4) auf den Entwicklungsprozeß von Kindern und Jugendlichen. Ebenso unberücksichtigt bleibt der raum-zeitliche Sozialisationsrahmen in der Familie, den wir mit dem Begriff des Moratoriums umschrieben haben. Differenzierungen dieser Art sind späteren Analysen vorbehalten.

Zur Überprüfung des in Abbildung 13.1 dargestellten 4-Ebenen-Modells gehen wir in drei Schritten vor.

- 1.) Zunächst gilt es zu überprüfen, in welchem Zusammenhang die vier Habituskomponenten zu den Schulnoten²¹⁶ der Kinder und Jugendlichen stehen (Kapitel 13.3).

²¹⁶ Warum ich vor allem die Schulnoten als Indikator für den Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen, erkläre ich im nächsten Abschnitt 13.1.

- 2.) Welchen Einfluß üben die Sozialkapitalvariablen auf den Habitus der Kinder und Jugendlichen aus: Soziales Kapital als Entwicklungskapital. Dies haben wir ausführlich in Kapitel 12 getan (Kapitel 13.4).
- 3.) In welcher Verbindung stehen die familialen Ressourcen mit der Beziehungsebene (Kapitel 13.5).

Die drei Auswertungsschritte sind dabei als Vorarbeiten auf die aus Abbildung 13.1 abgeleiteten Strukturgleichungsmodelle in Kapitel 13.7 zu verstehen. Bevor wir zur Überprüfung dieser Zusammenhänge kommen, zuvor noch einige Überlegungen zur ‚Ziel‘-Variable, das heißt zur Operationalisierung der Stausebene. Wie ich eben hinwies, läßt sich in bezug auf die von uns untersuchte frühe Etappe der biographischen Entwicklung der Erfolg des Statuserwerbs in Kindheit und Jugend am Schulerfolg der Befragten festmachen. Dies bedarf der Erläuterung.

13.1 Die Zielvariable: Schulerfolg

Im Kindersurvey '93 ist der Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen über den besuchten Schulzweig und die Schulnoten operationalisierbar. Meine Entscheidung zugunsten der Schulnoten als Indikator für den Erfolg in der Schule soll im folgenden begründet werden.

Besuchter Schulzweig. Die Entscheidung am Ende der Grundschulzeit, ob ein Kind bzw. Jugendlicher die Hauptschule, die Realschule oder das Gymnasium besuchen soll, setzt Weichen für das spätere Leben. Auch wenn eine hohe schulische Ausbildung nicht mehr zuverlässig vor den Folgen sich verändernder Wirtschafts- und Bildungsbedingungen schützt, gilt es, durch die Schulwahl spätere Berufswahl- und damit Lebensmöglichkeiten für die Kinder offenzuhalten (Blossfeld 1985). In der Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Schulform verdichten sich nicht nur elterliche Hintergrundfaktoren wie die soziale Position der Eltern, deren ökonomische und kulturelle Ressourcen, sondern auch damit verbundene Kosten- und Nutzenerwägungen in bezug auf eine womöglich lange und teure Ausbildung und die bewußte, sich an zukünftigen Chancen orientierende Lebensplanung der Eltern ebenso wie die der Kinder (Meulemann 1985; Wessel, Merckens & Dohle 1997). Obwohl der besuchte Schulzweig damit als ein zentrales Kriterium für den Statuserwerb in Kindheit und Jugend anzusehen ist, ist die Verwendung dieses Indikators bei einem bundesweiten Survey – wie dem Kindersurvey '93 – für den untersuchten Altersbereich der 10- bis 16jährigen nicht unproblematisch (siehe zum folgenden Fuchs & Reuter 1995, S.394ff.; Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994):

- Zum einen schlagen sich in den Angaben der Kinder und Jugendlichen die in den einzelnen Bundesländern unterschiedlichen Regelungen zum Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich nieder. Beispielsweise wechseln die Schüler in Berlin und in Brandenburg erst am Ende einer sechsjährigen Grundschulzeit auf die Sekundarstufe²¹⁷, die Schüler in Bayern, Sachsen oder Mecklenburg-Vorpommern in der Regel jedoch bereits nach dem 4. Grundschuljahr, in Sachsen-Anhalt ist dem Hauptschul- und dem Realschulbildungsgang eine differenzierende Förderstufe vorgeschaltet, die die Klassenstufen 5 und 6 umfaßt.
- Weiter sind die Wahlmöglichkeiten im Sekundarbereich nicht in allen Bundesländern gleich. In Brandenburg etwa besteht die Wahlmöglichkeit zwischen Realschule,

²¹⁷ Der Übertritt ins Gymnasium ist in Berlin bereits nach dem 4. Grundschuljahr möglich (vgl. Fuchs & Reuter 1995, S.394)

Gesamtschule und Gymnasium, während in den meisten anderen Bundesländern noch die Hauptschule mit hinzu kommt. Nach einer Orientierungsstufe in der 5. und 6. Klasse können die Schüler und Schülerinnen in Thüringen zwischen dem Gymnasium, der Gesamtschule und der Regelschule wählen, die wiederum in Hauptschulklassen/-kurse und Realschulklassen/-kurse aufgegliedert ist.

- Unberücksichtigt bleiben aufgrund des begrenzten Zeitfensters zwischen 10 und 16 Jahren im Kindersurvey auch mögliche Schullaufbahnkorrekturen nach oben. Die Arbeitsgruppe Bildungsbericht hebt hervor, daß zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen oder Niedersachsen, wo es möglich ist, den Realschulabschluß auf der Hauptschule zu erwerben, gut ein Drittel der Hauptschüler (die nicht vorzeitig von der Schule abgegangen sind) die Schule mit dem Realschulabschluß verlassen. Auch setzen inzwischen „über ein Drittel der Realschulabsolventen ihre schulische Ausbildung mit dem Ziel der Hochschulreife fort.“ (1994, S.223)²¹⁸

Es ist somit davon auszugehen, daß einige der von uns befragten Kinder und Jugendlichen auch am Ende des zweijährigen Untersuchungszeitraums die (endgültige) Entscheidung für eine bestimmte Schulform noch nicht getroffen haben²¹⁹. Solange aber der schulische Plazierungsprozeß für einen gewissen Anteil der Stichprobe noch nicht abgeschlossen ist, ist es wenig sinnvoll, die besuchte Schulform als Zielkriterium des kindlichen Staterwerb zu verwenden²²⁰. Alles in allem legt dies in unserem Fall nahe, einen alternativen Indikator für den Staterwerb in Kindheit und Jugend zu verwenden (vgl. Kühn 1983, S.11f.).

Schließlich ist noch ein weit gewichtiger Grund zu nennen, der gegen den Schulzweig als Zielvariable in den – in Kapitel 13.7 berechneten – Strukturgleichungsmodellen spricht. Gehen wir von der (sozialisatorischen) Grundstruktur in Abbildung 13.1 und davon aus, daß die Kinder aufgrund ihrer habitualisierten Persönlichkeitsmerkmale (Habitussebene) aktiven Einfluß auf die Gestaltung des Bildungsweges (Statusebene) nehmen, so zeigt sich dieser Einfluß in bezug auf den gewählten Schulzweig am ehesten beim Übergang von der Primar- zu Sekundarstufe, wenn gemeinsam mit den Eltern Entscheidungen für den weiteren Schulweg getroffen werden (Wessel, Merckens & Dohle 1997)²²¹. Haben die Kinder einmal ihren Platz im Schulsystem eingenommen, kann man – im kausalen Sinn – nicht mehr von einer ‚Wirkung‘ des kindlichen Habitus auf den Schulzweig sprechen, da sich der besuchte Schulzweig im allgemeinen nicht ändert, auch wenn gewisse Schwankungen im Habitus des Kindes auftreten – wenn beispielsweise die Lernfreude abnimmt. Zwar zeigen Schüler und Schülerinnen unterschiedlicher Schulformen unterschiedliche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Schulfreude (Stecher 1996) – dies könnte aber auch auf sozialisatorische Einflüsse der Schulform zurückzuführen sein.

Schulnoten. Eine Alternative stellen die Schulnoten dar. Während die Noten der Schüler und Schülerinnen seit den 60er Jahren durch die Abschaffung der Aufnahmeprüfung für die Höhe-

²¹⁸ Neuere Arbeiten zeigen allerdings, daß Schulformwechsel *nach* dem Übertritt in die Sekundarstufe ähnlichen sozialen Selektionsmechanismen unterliegen wie die ursprüngliche Schulwahl (Henz 1997b), dies gilt auch für die nachgeholtten Bildungsabschlüsse auf dem zweiten Bildungsweg (Henz 1997b, c).

²¹⁹ Die während des Umstrukturierungsprozesses der ostdeutschen Schulsysteme geltenden Übergangsregelungen und länderspezifischen Besonderheiten (siehe Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, Kap. 4.5; Fuchs & Reuter 1995, vor allem Kapitel 3) werfen hier zusätzliche Probleme auf.

²²⁰ Die Auswahl nur jener Befragten, von denen aufgrund des Bundeslandes, in dem sie leben, und den Angaben zur besuchten Jahrgangsstufe bzw. dem Alter davon ausgegangen werden kann, daß sie den Übertritt in die Sekundarstufe endgültig vollzogen haben, würde die Stichprobengröße stark reduzieren.

²²¹ Für die Berechnung eines Übertrittsmodells von der Primar- in die Sekundarstufe ist die Stichprobe der Grundschüler im Paneldatensatz des Kindersurvey's zu klein.

ren Schulen (1960) und die Einführung des Numerus Clausus (1973) zum wichtigsten Instrument der schulischen Leistungsbeurteilung und damit der schulischen Aufstiegsmöglichkeiten wurden (Meulemann 1985, S.48f.), ist gleichzeitig vielfach Kritik an dieser Praxis geübt worden (Keith, Keith, Quirk, Sperduto, Santillo & Killings 1998).

Meulemann (1985, S.44f.) faßt die wesentlichen Kritikpunkte – wie sie sich auf der Basis einschlägiger Ergebnisse der empirisch pädagogischen Forschung ergeben – zusammen:

- Schulnoten sind keine verlässlichen, das heißt keine *reliablen*, Indikatoren für das tatsächliche Leistungsurteil über einen Schüler. Die Noten, die ein und derselbe Lehrer für die gleiche Arbeit eines Schülers zu verschiedenen Zeitpunkten vergibt, korrelieren nur sehr gering miteinander.
- Die Korrelationen zwischen Schulleistungstests und den Schulnoten liegen nur zwischen .60 und .70, was die *Gültigkeit* von Noten in Frage stellt.
- Da die Noten auf der Basis des klassenimmanenten Leistungsniveaus vergeben werden, sind die Noten aus verschiedenen Klassen nicht miteinander vergleichbar, was sie aber sein müßten, um eine (leistungs-) gerechte Rekrutierung von Grundschulern auf die weiterführenden Schulen zu ermöglichen.
- Schließlich weisen Schulnoten einen nur geringen Vorhersagewert für den späteren Schulerfolg auf. Weil aber „der Übergang in weiterführende Schulen frühzeitig angesetzt und nicht ohne Schwierigkeiten revidierbar ist, müßten die Schulnoten langfristige Prognosen erlauben.“ (Ebd. S.44)

Meulemann kommt zu dem Schluß, daß die Schulnote „keine über den Klassenverband hinaus gültige Leistungsaussage“ ermöglicht und es daher nicht vertretbar ist, „aufgrund von Schulnoten Lebenschancen zuzuteilen. Tatsächlich aber“ – so Meulemann weiter – „sind Schulnoten die Grundlage für die Zuweisung von Plätzen in weiterführenden Schulen, im Studium und im Berufszugang. Schulnoten werden von den Eltern – vielleicht aus Arglosigkeit – und von der Schulverwaltung – vielleicht aus Zynismus – für bare Münze genommen.“ (Ebd., S.45) Gerade diese Verankerung der Noten im sozialen System Bildung (hierzu zählt die Schule ebenso wie die Eltern und Schüler) ist jedoch entscheidend. In reproduktionstheoretischer Hinsicht²²² kommt es weniger darauf an, ob die Schulnoten ein valider Indikator für schulische Leistungen sind oder dadurch auch andere Schülereigenschaften wie Motivation, gutes Betragen u.ä. attestiert werden, sondern vielmehr, wie die *Unterschiede* in den – auf welcher Grundlage auch immer erteilten – Noten zwischen den Schülern und Schülerinnen zustande kommen und wie sich diese Unterschiede auf den weiteren Statuserfolg der Kinder und Jugendlichen auswirken. Es ist auch in diesem Zusammenhang nicht von Bedeutung, ob die Schulnoten zwischen Klassen, Schulen oder auch Bundesländern miteinander vergleichbar sind, denn da das Leistungsniveau der Klasse der Anker zur Beurteilung des einzelnen Schülers ist, konkurriert der einzelne immer (nur) gegen den Durchschnitt seiner Mitschüler um die schulischen (und später auch beruflichen) Aufstiegsmöglichkeiten: ein Schüler mit einer Durchschnittsnote von 2,0 im Zeugnis ist immer ein überdurchschnittlicher Schüler, ein Schüler mit der Durchschnittsnote 3,3 immer ein unterdurchschnittlicher Schüler – unabhängig davon, ob er in Flensburg oder München zur Schule geht. Dem überdurchschnittlichen Schüler stehen hier wie da größere Möglichkeiten für seinen weiteren Schulweg (und auch Berufsweg) zur Verfügung als dem unterdurchschnittlichen Schüler²²³ (Sauer & Gamsjäger

222 Siehe hierzu meine Anmerkungen im Abschnitt Stabilität und Veränderung in Kapitel 11.

223 Dies mag mit Einschränkung sogar im Hinblick auf den von den Kindern und Jugendlichen gegenwärtig besuchten Schulzweig gelten. Obwohl die Gymnasiasten prinzipiell eine bessere Ausgangsposition für den weiteren Bildungs- und Berufsweg unabhängig ihres Notendurchschnitts besitzen als die Schüler und Schülerinnen anderer Schulformen, läßt sich aus den Angaben der Arbeitsgruppe Bildungsbericht (1994, S.222ff.) zu den

1996, S.344) – was allerdings nicht heißt, daß diese Möglichkeiten in jedem Fall genutzt werden (Ditton 1992).

Wenngleich also Meulemanns Kritik an den Schulnoten als Leistungsindikator im Kern unsere Fragestellung nicht betrifft – und diese Kritik ihrerseits von anderen Autoren in Frage gestellt wird (Kühn 1983) –, will ich dennoch kurz auf den Vorwurf der mangelnden Prognosevalidität der Schulnoten eingehen, da nur, wenn dem überdurchschnittlichen Schüler – zumindest prinzipiell – größere Möglichkeiten für seinen weiteren Schulweg zur Verfügung stehen als dem unterdurchschnittlichen Schüler, macht es Sinn, die Schulnoten als einen Indikator für Schulerfolg anzusehen.

Geht man davon aus, daß die Schulnoten ihre selektive Wirkung vor allem an den *Übergängen* im Bildungssystem ausüben und sichtet neuere Forschungsarbeiten zum Zusammenhang zwischen Zensuren und Schulwahlentscheidungen, so gelangt man durchaus zu einer anderen Einschätzung der Prognosefähigkeit von Schulnoten als Meulemann. In der Studie von Ditton (1989) zu den Determinanten der elterlichen Bildungsentscheidungen und der Bildungsempfehlungen des Lehrers beim Übergang in den Sekundarbereich erweisen sich die Noten²²⁴ der Kinder als der stärkste Prädiktor sowohl hinsichtlich des Elternwunsches als auch hinsichtlich der Lehrerempfehlung – wobei sich vor allem die Lehrer in ihrem Urteil auf die Zensuren der Kinder stützen. Auch in einer weiteren Arbeit hebt Ditton (1992, S.212) die Bedeutung der Schulnoten – hier vor allem im Fach Deutsch – für die Bildungsentscheidungen am Ende der Grundschulzeit hervor. Übereinstimmend damit resümieren Wessel, Merckens und Dohle (1997, S.55f.) in ihrer Studie zum Schulwahlverhalten von Eltern und Schülern in Berlin und Brandenburg, daß „Eltern und Kinder sowie Lehrer die Schulnoten in der Schule als einen wichtigen Indikator für Entscheidungen über den Besuch weiterführender Schulen und die künftige Bildungskarriere ansehen“ – wenngleich die Autoren betonen, daß noch eine Vielzahl weiterer Faktoren eine Rolle bei der Entscheidung über den künftigen Schulbesuch spielen. Sauer und Gamsjäger schließlich, die sich im besonderen mit dem prognostischen Wert der Grundschulleistungen für den Sekundarschulerfolg beschäftigen, kommen zu dem Ergebnis, daß „[n]atürlich [...] die Grundschulnoten die relativ wichtigsten Determinanten der Sekundarschulwahl [sind]“ (1996, S.306). Darüber hinaus lassen sich die Schulleistungen auf den weiterführenden Schulen „relativ am besten durch die Grundschulnoten, kombiniert mit den Ergebnissen im Schulleistungstest [...] vorhersagen.“ (Ebd.) Nimmt man diese Ergebnisse zusammen und geht davon aus, daß auch nach dem Übergang in die Sekundarstufe die Selektionsprozesse innerhalb der jeweiligen Schulformen noch nicht abgeschlossen sind (Schullaufbahnkorrekturen nach oben wie nach unten; vgl. Ditton 1992, S.92f.; Sauer & Gamsjäger 1996, S.260) und daß die relativen Leistungsunterschiede zwischen Schülern verhältnismäßig stabil über die Zeit hin bestehen bleiben (Sauer & Gamsjäger 1996, S.258ff.; siehe auch die Tabellen 13.2a und 13.2b weiter unten), lassen sich für den von uns untersuchten Altersbereich der 10- bis 16jährigen gute Gründe anführen, die Schulnoten als Indikator für den Schulerfolg der Kinder bzw. Jugendlichen – und darüber hinaus auch für deren Erfolg im Stuserwerbsprozeß – zu verwenden.

Die Schulnoten sind nicht nur aufgrund ihrer ‚objektiven‘ (Selektions-) Funktion im Bildungs- und Berufssystem von Bedeutung, sondern aus sozialisationstheoretischer Perspektive auch wegen ihrer subjektiven Relevanz für das einzelne Kind. Die durch die Noten vermittelten schulischen Leistungsinformationen finden in einem komplexen Rückkoppelungsprozeß Eingang in das Selbstkonzept der Schüler und Schülerinnen, u.a. in die Selbsteinschätzung

Schulformwechslern ableiten, daß auch „erfolgreiche Hauptschüler“ eine nicht geringe Chance besitzen, ihren Schulabschluß und damit ihre künftigen Berufschancen aufzubessern.

²²⁴ Ditton verwendet den Notendurchschnitt in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde (1989, S.219) als Prädiktorvariable.

der eigenen (schulischen) Leistungsfähigkeit (Selbstkonzept der Begabung, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen u.ä.) (Fend 1997, Kapitel 6.2; Hodapp & Mißler 1996; Wenz-Gross, Siperstein, Untch & Widaman 1997).

„Schulische Leistung, empirisch erfaßt über die Noten in den wesentlichen Fächern, stellt einen komplexen Indikator von Kompetenz und Kompetenzerwartung dar. In ihr manifestiert sich [...] ähnlich wie bei Fähigkeits- oder Leistungstests die kognitive Kompetenz des Erzogenen. Anders als die Ergebnisse derartiger Tests sind die zentralen Schulnoten dem Erzogenen jedoch stets präsent und bestimmen somit auch seine Kompetenzerwartungen im Hinblick auf schulische Leistungsanforderungen.“ (Krohne 1988, S.168)

Die Kompetenzerwartungen spielen ihrerseits eine wichtige Rolle für den weiteren Schulerfolg. „Kinder, die glauben, keine Kontrolle ausüben zu können, werden danach weniger oft Erfolg erleben und folglich in ihren Erwartungen bestätigt werden. Im Gegensatz dazu können jene, die glauben, Kontrolle ausüben zu können, öfter Erfolg haben und ihre Überzeugungen aufs neue bestätigen. Dies impliziert einen sich selbst erhaltenden Kreislauf“ (Rinker & Schwarz 1996, S.293; vgl. Horstkemper 1987). Dabei ist hervorzuheben, daß die Noten entscheidenderen Einfluß auf die Selbstkonzeptentwicklung nehmen als etwa die besuchte Schulform. Fend (1997, S.211) weist darauf hin, daß sich aufgrund von Bezugsgruppeneffekten die „generalisierten Selbsteinschätzungen, Erfolgsoptimismus, Hilflosigkeit und das Selbstwertgefühl von Hauptschülern und Gymnasiasten [...] in der Sekundarstufe von Jahr zu Jahr angleichen“ und „daß die psychische Situation der guten Hauptschüler günstiger [ist] als jene der schlechten Gymnasiasten.“ Unterschiede im Selbstbild der Kinder und Jugendlichen gehen also stärker vom gegenwärtigen über die Noten vermittelten Leistungsstatus aus als von der besuchten Schulform. Dies ist ein weiterer Grund, die Schulnoten als Schulerfolgsindikator zu verwenden²²⁵.

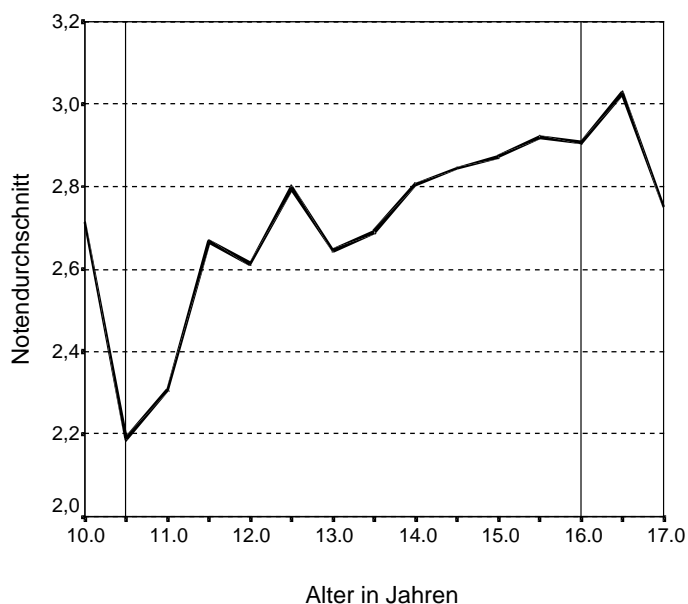
13.2 Die Entwicklung der Schulnoten im Übergang von der Kindheit in die Jugend

Rinker und Schwarz (1996, S.296f.) folgend – die ebenfalls mit den Daten des Kindersurveys '93 arbeiten – operationalisiere ich die Schulnoten²²⁶ der Kinder und Jugendlichen im folgenden über den (aus den Zeugnisnoten gebildeten) Notendurchschnitt in den Fächern Deutsch und Mathematik. Hierfür spricht, daß beide Fächer als Hauptfächer von besonderer Bedeutung für die Versetzung in die nächste Jahrgangsstufe sind und beide Fächer die Schüler über die gesamte Schulzeit begleiten. Während in einigen Untersuchungen die Schulnoten (vor allem die Grundschulnoten) als eindimensionale Konstrukte beschrieben werden, gehen andere Studien von einer zwei- und mehrdimensionalen Struktur der Fächernoten aus. Mehrfach wird betont, daß die Noten in Deutsch und Mathematik auf verschiedenen Faktoren laden, das heißt unterschiedlichen inhaltlichen Konstrukten zuzuordnen sind (fremdsprachlicher vs. mathematisch-naturwissenschaftlicher Faktor; vgl. zusammenfassend Sauer & Gamsjäger, S.75-85). Konfirmatorische Faktorenanalysen, die ich im Rahmen der Strukturgleichungsmodelle

²²⁵ Im Kindersurvey werden die Kinder und Jugendlichen gefragt, in welches Leistungsdrittel (oberes, mittleres oder unteres) sie sich im Vergleich zu ihren Klassenkameraden einstufen – ein Indikator für Schulerfolg, der im Hinblick auf die subjektive Relevanz der Schulleistungen für das Selbstbild interessant ist. Da die Angaben zum Leistungsdrittel aber zu .90 mit dem – ebenfalls von den Kindern angegebenen – Notendurchschnitt (Rangkorrelation) korrelieren, sind in bezug auf die Leistungseinschätzung keine grundsätzlich anderen als die im folgenden für die Schulnoten referierten Ergebnisse zu erwarten.

²²⁶ In Anlehnung an Kühn (1983, S.12) und die allgemeine Praxis gehe ich im folgenden von einem intervallskalierten Meßniveau der Schulnoten aus.

Abbildung 13.2: Globale Entwicklung des Notendurchschnitts (in Deutsch und Mathematik zusammen)



Legende: Außerhalb des durch die vertikalen Linien gekennzeichneten Bereichs $n < 30$.

Abbildung 13.3: Globale Entwicklung der Noten in einzelnen Fächern



in Kapitel 13.7 durchgeführte, zeigen, daß im Kindersurvey jedoch von einem (über die drei Erhebungswellen hin zeitstabilen) *eindimensionalen* Notenkonstrukt ausgegangen werden kann. Dies rechtfertigt, beide Fachnoten zu einem gemeinsamen Notendurchschnitt zu verrechnen²²⁷. Beide Fachnoten korrelieren moderat miteinander ($.45 < r < .55$).

Abbildung 13.2 zeigt die Entwicklung des Notendurchschnitts (Deutsch und Mathematik zusammen) zwischen 10 und 16 Jahren; Abbildung 13.3 die Entwicklung getrennt für die beiden Fachnoten in Deutsch und Mathematik. Deutlich läßt sich die Verschlechterung des Notenschnitts im Übergang von der Kindheit in die Jugend erkennen, was die hoch signifikanten Innersubjekteffekte in Tabelle 13.1 (Teil 1) bestätigen – eine Entwicklung, die in deutschen (Fend 1990; Juang & Silbereisen 1999; Oerter 1987; Rinker & Schwarz 1996) wie auch amerikanischen Untersuchungen (Sroufe, Cooper, DeHart & Marshall 1996, S.571f.) übereinstimmend dokumentiert ist. Dabei ist die Leistungsabnahme in der Adoleszenz sowohl für Mädchen wie für Jungen (Fend 1990, S.92) als auch für ost- und westdeutsche Kinder und Jugendliche zu beobachten (für jede der genannten Unter-

²²⁷ Die Einbeziehung der Fachnoten in Englisch und Sport – die beide im Kindersurvey zusätzlich erhoben wurden (ab der 3. Erhebungswelle auch die Note im Fach Musik) – ist nicht sinnvoll, zum einen deshalb, weil nicht alle Schüler und Schülerinnen (wie beispielsweise die Grundschüler) Englischunterricht haben (und sich damit der Stichprobenumfang stark reduzieren würde), zum anderen zeigen Faktorenanalysen, daß zwar alle Fächernoten in allen drei Erhebungswellen auf einem gemeinsamen Faktor laden, die Sportnote dabei aber durchgängig nur marginale Faktorladungen ($.33 < a < .50$) aufweist, das heißt mit dem latenten Konstrukt ‚Notendurchschnitt‘ am geringsten korreliert.

gruppen weist Tabelle 3.1 signifikante Innersubjekteffekte²²⁸ aus).

Tabelle 13.1 läßt weitere interessante Befunde erkennen. So sind die Zensuren im Fach Deutsch bei den Mädchen deutlich besser als bei den Jungen (Fend 1990; Horstkemper 1987). Während das Absinken der Deutschnote bei den Mädchen zwischen 1993 und 1995 nur relativ gering ausfällt, ist bei den Jungen eine deutlichere Verschlechterung erkennbar. Diese geschlechtsdifferentielle Entwicklung ist durch die hoch signifikanten Zwischensubjekteffekte ($p_Z < .001$) zwischen den Mädchen und Jungen statistisch abgesichert. Der Tendenz nach ergibt sich ein umgekehrtes Bild für die Mathematiknoten. Hier sinken die Noten bei den Jungen etwas weniger stark als bei den Mädchen – wenngleich dieser Entwicklungsunterschied statistisch nicht signifikant ausfällt. Fest steht jedoch, daß Jungen durchschnittlich bessere Zensuren in Mathematik erreichen als die Mädchen (Hodapp & Mißler 1996).

Interessanterweise nimmt der Notendurchschnitt bei den ostdeutschen Kindern und Jugendlichen rasanter ab als bei den westdeutschen, worauf die hoch signifikanten Zwischensubjekteffekte ($p_Z < .001$) zwischen beiden Gruppen hindeuten. Dies gilt sowohl für die Deutsch- als auch die Mathematiknoten. Dennoch liegen die ostdeutschen Befragten im Durchschnitt noch deutlich besser als die westdeutschen. Hintergrund dieser Entwicklung – so ist zu vermuten – ist die (langsame) Angleichung der Notengebung ostdeutscher Lehrer an westdeutsche Maßstäbe (Kornadt 1996). Die deutlich ‚freundlichere‘ Bewertungspraxis zu Zeiten der ehemaligen DDR ist hinlänglich bekannt.

Die nicht bzw. nur marginal signifikanten Zwischensubjekteffekte zwischen den Geburtsjahrgängen weisen darauf hin, daß sich die Zensuren relativ gleichförmig verschlechtern und nicht in einem bestimmten Altersbereich von einem besonders starken Leistungseinbruch auszugehen ist – wie dies übereinstimmend aus den Ergebnissen von Fend (1990, S.92f.) hervorgeht. Klassenstufenbezogene Auswertungen der Schulleistungen zeigen jedoch, daß dies nicht notwendig bedeutet, daß es nicht im Vorfeld des Schulübertritts (Peez 1984) oder nach einem Schulwechsel (Sroufe et al. 1996, S.571) aufgrund veränderter Leistungsanforderungen zu Einbrüchen in den Schulleistungen kommen kann.

228 Mit Ausnahme der Mathematiknoten der Jungen. Die Verschlechterung des Notenschnitts fällt hier nur marginal signifikant aus.

Tabelle 13.1: Globale Entwicklung der Schulnoten (in Deutsch und Mathematik) - nach Untergruppen (Mittelwerte, Standardabweichungen, Inner- und Zwischensubjekteffekte)

		Durchschnittsnote in Deutsch und Mathe- matik	Fachnote in Deutsch	Fachnote in Mathema- tik
I) Gesamtgruppe: alle Kinder und Jugendli- chen (n=300 ¹⁾)	1993	2.6 (.79)	2.5 (.83)	2.6 (.94)
	1994	2.8 (.79) ^{2->1}	2.7 (.85) ^{2->1}	2.8 (.96) ^{2->1}
	1995	2.8 (.76) ^{3->2/1}	2.7 (.78) ^{3->2/1}	2.9 (.99) ^{3->2/1}
	Innersubjekteffekte	p _I <.001	p _I <.001	p _I <.001
II) Mädchen (n=169)	1993	2.5 (.77)	2.4 (.78)	2.7 (.94)
	1994	2.7 (.74) ^{2->1}	2.5 (.78) ^{2->1}	2.9 (.92) ^{2->1}
	1995	2.8 (.74) ^{3->2/1}	2.5 (.77)	3.0 (.95) ^{3->2/1}
	Innersubjekteffekte	p _I <.001	p _I <.05	p _I <.001
Jungen (n=122)	1993	2.7 (.82)	2.7 (.87)	2.6 (.95)
	1994	2.8 (.86) ^{2->1}	2.9 (.88) ^{2->1}	2.7 (1.01)
	1995	2.9 (.77) ^{3->2/1}	3.0 (.70) ^{3->2/1}	2.8 (1.05)
	Innersubjekteffekte	p _I <.001	p _I <.001	p _I <.10
Zwischensubjekteffekte: Mädchen vs. Jungen		ns	p _Z <.001	ns
III) Ostdeutsche Kinder und Jugendliche (n=98)	1993	2.3 (.81)	2.2 (.83)	2.3 (.99)
	1994	2.5 (.79) ^{2->1}	2.4 (.83) ^{2->1}	2.6 (.96) ^{2->1}
	1995	2.6 (.79) ^{3->2/1}	2.5 (.88) ^{3->2/1}	2.7 (.94) ^{3->2/1}
	Innersubjekteffekte	p _I <.001	p _I <.001	p _I <.001
Westdeutsche Kinder und Jugendliche (n=193)	1993	2.7 (.73)	2.7 (.80)	2.8 (.88)
	1994	2.9 (.76) ^{2->1}	2.8 (.83) ^{2->1}	3.0 (.93) ^{2->1}
	1995	2.9 (.72) ^{3->2/1}	2.8 (.70)	3.0 (1.00) ^{3->2/1}
	Innersubjekteffekte	p _I <.001	p _I <.01	p _I <.01
Zwischensubjekteffekte: Ost- vs. Westdeutsche		p _Z <.001	p _Z <.001	p _Z <.001
IV) Geburtsjahrgang ²⁾				
Zwischensubjekteffekte zwischen den Jahrgängen		ns	p _Z <.10	ns

Legende: ns = nicht signifikant. Den Mittelwerten beigegefügte hochgestellte Ziffern verweisen auf signifikante (p<.05) Differenzkontraste. Differenzkontraste vergleichen jede Faktorstufe (in diesem Fall die Erhebungswellen) mit dem Durchschnitt der vorangegangenen Faktorstufen (2->1 = signifikante Differenz der Skalenmittelwerte zwischen der 2. und 1. Erhebungswelle; 3->2/1 = signifikante Differenz der Skalenmittelwerte zwischen der 3. und den – gemittelten – ersten beiden Erhebungswellen). So läßt sich feststellen, zwischen welchen Zeitpunkten statistisch relevante Veränderungen in den jeweiligen Skalenmittelwerten auftreten.

1) Die Differenz zu n=305 ergibt sich durch fehlende Werte. 2) Da eine Darstellung der Mittelwerte und Standardabweichungen – je Jahrgang und Erhebungswelle – zu umfangreich ist, werden nur die Zwischensubjekteffekte wiedergegeben.

Stabilität vs. Veränderung

Tabelle 13.2a weist aus, daß wir beim Notendurchschnitt (Deutsch und Mathematik zusammen) von einer hohen *relativen* Stabilität ausgehen können. Dies heißt, daß Schüler und Schülerinnen, die zum Zeitpunkt der 1. Erhebungswelle 1993 überdurchschnittlich gute Noten erzielten, auch ein bzw. zwei Jahre später zu den überdurchschnittlich guten Schülern und Schülerinnen gehören, und umgekehrt, daß unterdurchschnittliche Schüler dies auch in den

Tabelle 13.2a: Relative Stabilität des Notendurchschnitts zwischen 1993 und 1995 (Pearson Korrelationen – Gesamtgruppe; Mädchen/Jungen; Westdeutsche/Ostdeutsche)

	Notendurchschnitt (Deutsch und Mathematik zusammen)									
	1993					1994				
	Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.	Alle	Mäd- chen	Jungen	Westdt.	Ostdt.
1994	.61 ^d	.66 ^d	.56 ^d	.60 ^d	.58 ^d					
1995	.54 ^d	.60 ^d	.47 ^d	.49 ^d	.57 ^d	.60 ^d	.69 ^d	.48 ^d	.54 ^d	.65 ^c

folgenden Jahren bleiben. Ähnlich beschreiben auch Sauer und Gamsjäger (1996, S.141) „daß die Leistungsreihen [zwischen Schülern, LS] zunehmend verfestigt und einmal bestehende Unterschiede im wesentlichen zementiert werden.“ Dies gilt, so die Autoren, sowohl für die Grundschulnoten als auch für die Noten in der Sekundarstufe.

Stellen wir in Rechnung, daß die Pearson-Korrelationskoeffizienten Meßfehler nicht berücksichtigen (siehe Kapitel 11.1) und bestimmen die meßfehlerkontrollierten Korrelationen²²⁹ wie wir das in Kapitel 11 für die einzelnen Habituskomponenten mit Hilfe von Struk-

Tabelle 13.2b: Relative Stabilität des Notendurchschnitts zwischen 1993 und 1995 (meßfehlerkontrollierte Korrelationen – Gesamtgruppe)

	1993	1994
1994	.72 ^d	
1995	.69 ^d	.72 ^d

turgleichungsmodellen taten, zeigen sich für den Notendurchschnitt (etwas) höhere Korrelationskoeffizienten als die in Tabelle 13.2a wiedergegebenen (siehe Tabelle 13.2b). Dies gilt sowohl für die Mädchen und Jungen als auch für ost- und westdeutsche Kinder und Jugendliche (ohne Darstellung).

Die hohe (relative) Stabilität der Schulnoten, die selbst im 2-Jahres-Abstand zwischen 1993 und 1995 (bereinigt) noch .69 beträgt, unterstreicht die Gültigkeit der Schulnoten als Indikator für den (längerfristigen) Schulerfolg.

²²⁹ Für die Berechnung der meßfehlerkontrollierten Korrelationen mußte die Stabilitätsannahme des Meßmodells (siehe die Erörterungen in Ergebnisteil I) etwas gelockert werden. Zwar konnte die Grundannahme gleicher Faktorenladungen beibehalten werden, Meßfehlerautokorrelationen mußten jedoch zugelassen werden, um einen akzeptablen Modellfit zu erreichen.

Individuelle Variationen in der Notenentwicklung

Überprüfen wir analog zu Kapitel 11 auch in bezug auf die Schulnoten, ob unterhalb der im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen globalen Entwicklung differentielle individuelle Entwicklungsverläufe auszumachen sind. Die Berechnung des unconditionierten Wachstumsmodells (Tabelle 13.3) ergibt, daß der durchschnittliche Steigungskoeffizient bei $+0.01$ liegt (wobei zu berücksichtigen ist, daß als Einheiten der X-Achse (Zeitachse) Monate gewählt wurden), was bedeutet – unsere bisherigen Ergebnisse auf globaler Ebene bestätigend –, daß die Schulnotenentwicklung für alle Befragten im Durchschnitt einen (im inhaltlichen Sinne!) negativen Verlauf nimmt. Darüber hinaus zeigt sich, daß zwar die Ausgangswerte²³⁰ (intercepts; $p < .001$) signifikant zwischen den Kindern und Jugendlichen variieren, nicht aber die Steigungskoeffizienten (slopes; *ns*) – zumindest was den Notendurchschnitt und die Fachnote in Deutsch betrifft. Lediglich die Steigungskoeffizienten in bezug auf die Mathematiknote weisen auf signifikante Entwicklungsunterschiede zwischen den Befragten hin ($p < .05$). Allerdings ist die Varianz des Steigungskoeffizienten für die Fachnote in Mathematik nur zu 15% (Reliabilitätskoeffizient des Steigungskoeffizienten = $.15$) auf Parametervarianz zurückzuführen ist und zu 85% auf durch die Stichprobe bedingte Fehlervarianz. Somit ist nur ein sehr geringer Anteil der Varianz der Steigungskoeffizienten im konditionierten Modell aufzuklären. Entsprechend der Praxis in Kapitel 11 sind weitere Analysen in bezug auf mögliche Hintergründe dieser (geringen) Unterschiede nicht sinnvoll.

Tabelle 13.3: Varianzkomponenten im unconditionierten und konditionierten HL-Modell zum Notendurchschnitt (Reliabilität; Signifikanzniveau der Variationen in den Varianzkomponenten)

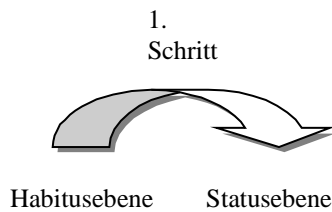
Varianzkomponente	unkonditioniertes Modell			
	Intercept		Slope	
	Reliab.- koeff.	Signif.- niveau	Reliab.- koeff.	Signif.- niveau
Skala				
Notendurchschnitt	.64	$p < .001$.09	<i>ns</i>
Deutschnote	.61	$p < .001$.03	<i>ns</i>
Mathematiknote	.56	$p < .001$.15	$p < .05$

Die empirisch wenig bedeutsamen Unterschiede in den Steigungskoeffizienten zwischen den Kindern und Jugendlichen unterstreichen noch einmal, daß die Notenunterschiede zwischen den Kindern und Jugendlichen über die Zeit hin stabil (im Sinne relativer Stabilität) bleiben – wie wir das weiter oben dokumentierten.

13.3 Habitus und Schulnoten

Nachdem wir der Entwicklung der Schulnoten im Übergang von der Kindheit in die Jugend nachgegangen sind, wenden wir uns im folgenden der schrittweisen Überprüfung des in Abbildung 13.1 skizzierten Mehrebenenmodells zu. Im ersten Schritt geht es um die Verknüpfung der Habitus- mit der Staturebene, das heißt konkret um die Frage, welchen Einfluß schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Schulfreude, Jahresdelinquenz und Depressivitätsbelastung auf den Notendurchschnitt ausüben. Entsprechend des aus Abbildung 13.1

²³⁰ Auf die Beschreibung und Interpretation der Ausgangswerte (intercepts) verzichte ich an dieser Stelle. Analysen hierzu sind Gegenstand späterer Auswertungen.



abgeleiteten Strukturmodells (siehe Abbildung 13.4 in Kapitel 13.7), das uns eine kausale Interpretation der Ergebnisse erlauben soll, beziehen sich die Auswertungen auf den 1-Jahres-Längsschnitt von 1994 auf 1995.

Das erste in Tabelle 13.4 beschriebene Regressionsmodell (Modell I, Habituskomponenten ohne Kontrollvariablen) läßt erkennen, daß vor allem von den schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und von der Delinquenzbelastung ein bedeutsamer Einfluß auf die Zensuren ausgehen. Je überzeugter die Kinder und Jugendlichen in der 2. Erhebungswelle (1994) davon sind, mit schulischen Problemen selbständig und erfolgreich umgehen zu können und je weniger sie zu delinquenten Verhaltensweisen neigen, desto besser fällt ihr Notendurchschnitt ein Jahr später in der 3. Erhebungswelle aus ($\beta_{11} = -.18^c$ bzw. $\beta_{12} = .17^c$). Lediglich untergeordnet ist im Vergleich hierzu der Einfluß der Schulfreude. Zwar zeigen Befragte, die der Schule und dem Lernen positive Seiten abgewinnen können, im darauf folgenden Jahr bessere Zensuren als andere Kinder und Jugendliche, dieser Effekt ist aber statistisch nur marginal signifikant ($\beta_{13} = -.11^a$). Ohne nennenswerten Einfluß auf die Zensuren ist die Depressivitätsbelastung. Diese Ergebnisse gelten unter gleichzeitiger Kontrolle aller vier Habituskomponenten.

Auch unter Einbeziehung weiterer Kontrollvariablen (Modell II in Tabelle 13.4), verändert sich das Bild nicht. Nach wie vor üben die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und die Delinquenzbelastung signifikanten Einfluß auf den Notendurchschnitt aus. Von den Kontrollvariablen sind es die Wohnregion – ostdeutsche Befragte haben bessere Noten als westdeutsche – und das Bildungsniveau der Eltern – Kinder von Eltern mit Abitur haben bessere Noten als andere Kinder –, die einen bedeutsamen Effekt auf den Notendurchschnitt ausüben. Kontrolliert man im 3. Modell (Modell III) zusätzlich den Notendurchschnitt, den der bzw. die Befragte in der 2. Erhebungswelle 1994 erreicht hat (Autoregression²³¹, siehe Kapitel 12.1), zeigt sich, daß nur noch von der Delinquenzbelastung ein nennenswerter Einfluß auf die Schulnoten zum 3. Erhebungszeitpunkt ausgeht. Kinder und Jugendliche, die 1994 von delinquenten Verhaltensweisen berichten, weisen ein Jahr später schlechtere Noten auf, als dies aufgrund der Schulnoten von 1994 zu erwarten gewesen wäre ($\beta_{31} = .18^c$). Delinquenz führt also zu einer überproportionalen Verschlechterung der Schulzensuren.

231 Trotz der relativ hohen Korrelation des Notendurchschnitts zwischen 1994 und 1995 ($r = .59$) ergibt die Diagnose des Modells keine Hinweise auf multikollinearitätsbedingte Verzerrungen (Toleranzen $< .62$).

Tabelle 13.4: Multivariate lineare Regression der Schulnoten auf die Habitusmerkmale der Kinder und Jugendlichen (Gesamtskalen) – unter Berücksichtigung von Kontrollvariablen; 1-Jahres-Längsschnittmodell 1994-1995

(unabhängige) Variablen 1994	abhängige Variable: Notendurchschnitt 1995					
	Modell I		Modell II		Modell III	
	B	beta	B	beta	B	beta
<i>Habituskomponenten</i>						
schulische Selbstwirksamkeit (Gesamtskala)	-.32	-.18 ^c	-.28	-.16 ^c	-.07	-.04
Schulfreude (Gesamtskala)	-.13	-.11 ^a	-.13	-.11	.07	.05
Jahresdelinquenz (Gesamtskala)	.05	.17 ^c	.04	.13 ^b	.05	.18 ^c
Depressivität (Gesamtskala)	.10	.05	.07	.03	-.03	-.02
<i>Kontrollvariablen (erweitert)</i>						
Geschlecht (Junge)			.09	.06	.03	.02
Wohnort der Familie (Westdeutschland)			.29	.18 ^c	.08	.05
Alter des Kindes ein Elternteil Abitur			.06	.10 ^a	.04	.06
Berufsstatus der Eltern			-.23	-.14 ^b	-.04	-.02
Schulnoten 1994			-.03	-.04	-.01	-.01
					.53	.55 ^d
<i>Modellkonstante</i>	3.94 ^d		2.98 ^d		.86	
R ² (korrigiertes R ²) ¹⁾	.12 ^d (.11)		.19 ^d (.16)		.39 ^d (.37)	
ΔR ² zu vorigem Modell	-		.07 ^c		.20 ^d	
R ² min. ²⁾	-		.08 ^d		.03 ^b	
n	285		285		285	

Legende: ^a = p < .10; ^b = p < .05; ^c = p < .01; ^d = p < .001. 1) Maximale Varianzaufklärung durch die Sozialkapitalvariablen wenn sie als *erster* Variablen-Komplex in die (schrittweise) Regressionsanalyse eingehen. 2) Minimale Varianzaufklärung durch die Sozialkapitalvariablen, wenn sie als *letzter* Variablen-Komplex in die (schrittweise) Regressionsanalyse eingehen.

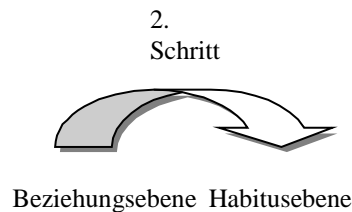
Diese Befunde decken sich mit in der Literatur wiedergegebenen. So belegen verschiedenste Studien den hohen positiven Zusammenhang zwischen den Überzeugungen der eigenen Leistungsfähigkeit bzw. Selbstwirksamkeit und den erzielten schulischen Leistungen (Kühn 1983; Pekrun & Fend 1991; Sauer & Gamsjäger 1996; Vrugt 1994). Marjoribanks (1987) berichtet, daß (11jährige) Kinder, die gerne in die Schule gehen und für die es wichtig ist, ihre Sache in der Schule gut zu machen (affective and cognitive attitudes toward school) bessere Schulleistungen erzielen als andere Kinder²³². Andererseits steht externalisierendes Problem-

²³² Die enge des Zusammenhangs variiert dabei zwischen Mädchen und Jungen und zwischen unterschiedlichen – anhand des kulturellen und sozialen Kapitals definierten – Familienkontexten. Vor allem in statusniede-

verhalten mit schulischen Mißerfolgen in Verbindung (Engel & Hurrelmann 1993; Henggeler 1991). Daß Depressivität nur wenig mit den Schulnoten von Kindern und Jugendlichen korreliert, zeigen die Ergebnisse von Wiesner und Forkel (1999). Sie berichten von Korrelationen zwischen $.08 < r < .24^c$ zwischen beiden Merkmalen.

13.4 Soziales Kapital und Habitus

Der vorangegangene Abschnitt hat gezeigt, daß es vor allem die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und delinquentes Verhalten sind, die in engem Zusammenhang mit den



Zensuren der Kinder und Jugendlichen stehen. die Schulfreude zeigt einen geringen (jedoch konsistenten und durchgängigen), die Depressivitätsbelastung keinen Einfluß auf den Notendurchschnitt – stellt man die gleichzeitige Wirkung aller vier Habituskomponenten in Rechnung. Das Fehlen eines eigenständigen Effekts der Depressivität auf die Schulnoten der Kinder und Jugendlichen rechtfertigt es, bei der Überprüfung der Strukturmodelle aus Ab-

bildung 13.1 auf die Einbeziehung dieser Habituskomponente zu verzichten und statt dessen das Augenmerk auf die drei im Rahmen des Stuserwerbsprozesses bedeutsameren Habitusmerkmale zu richten.

In diesem Abschnitt (Schritt 2 aus Abbildung 13.1) geht es um die Verknüpfung der Beziehungs- mit der Habitusebene – das heißt genauer, um die Auswahl²³³ aussagekräftiger Sozialkapitalindikatoren für die späteren Strukturgleichungsmodelle. Dabei können wir auf die umfangreichen Ergebnisse aus Kapitel 12 zurückgreifen. Dort hatten wir den Zusammenhang zwischen der Beziehungs- und der Habitusebene unter dem Stichwort soziales Kapital als Entwicklungskapital untersucht.

In bezug auf die Auswahl der Sozialkapitalindikatoren lege ich zwei Kriterien zugrunde:

- 1) Da sich das (später) zu überprüfende Strukturmodell auf die *zeitliche* Reihung der Beziehungs- und der Habitusebene bezieht (siehe Kapitel 13.7, Abbildung 13.4), werden nur Sozialkapitalindikatoren herangezogen, von denen sich ein *längsschnittlicher* Effekt auf die Habitusvariablen nachweisen läßt.
- 2) Um Redundanz zu vermeiden, ist es sinnvoll, nur solche Sozialkapitalindikatoren einzubeziehen, die sich in den *multivariaten* Modellen als *eigenständige* Einflußfaktoren auf die Entwicklung der Habitusmerkmale erweisen.

Gehen wir hierzu noch einmal zurück zu den multivariaten Regressionsmodellen in den Tabellen 12.6, 12.8 und 12.10²³⁴. Definieren wir längsschnittliche Effekte im Sinne von Auswertungsperspektive 1 (siehe Kapitel 12, Abbildung 12.2) und nicht im strengen Sinn als Akzelerationseffekte, ergibt die Inspektion der Tabellen (Längsschnittmodell I und II ohne bzw. mit Kontrollvariablen), daß 6 Sozialkapitalindikatoren beide Kriterien erfüllen:

ren Familiengruppen erweisen sich positive Schuleinstellungen der Kinder als Bedingung guter Schulleistungen (Marjoribanks 1987, S.175ff.).

²³³ Die Auswahl von Sozialkapitalindikatoren ist nicht nur durch die nachfolgenden inhaltlichen Erwägungen begründet, sondern ergibt sich auch aus (rechen-) technischen Gründen im Zusammenhang mit der Berechnung der Strukturgleichungsmodelle in LISREL (siehe Kapitel 13.6).

²³⁴ Der Rückgriff auf Übersicht 12.1 ist nur bedingt nützlich, da dort zwar multi- von bivariaten Effekten unterschieden werden, nicht aber quer- von längsschnittlichen.

Prädiktoren der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen 1994:

- harmonisches Familienklima (1993) (+)
- Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen (1993) (-)
- Eltern wünschen akademischen Beruf für das Kind (1993) (+)

Je harmonischer und unterstützender das Familienklima zum Zeitpunkt der 1. Erhebungswelle 1993 von den Kindern und Jugendlichen wahrgenommen werden, je weniger die Befragten darüber berichten, mit anderen ihres Alters nicht auszukommen und von diesen abgelehnt zu werden und je eher ihre Eltern für sie einen akademischen Berufsabschluß vorsehen, desto stärker sind die Kinder und Jugendlichen 1 Jahr später davon überzeugt, für schulische Probleme jederzeit die richtigen Lösungen parat zu haben.

Prädiktoren der Schulfreude 1994:

- vollständige Familie (1993) (+)
- empathische Eltern (1993) (+)

Je einfühlsamer in ihre Sorgen und Nöte die Kinder bzw. Jugendlichen ihre Eltern wahrnehmen, desto eher können sie (1 Jahr) später der Schule und dem dafür notwendigen Lernen positive Seiten abgewinnen. Das gleiche gilt auch, wenn sie in einer vollständigen Familie aufwachsen.

Prädiktoren der Jahresdelinquenz 1994:

- vollständige Familie (1993) (-)
- empathische Eltern (1993) (-)
- heftige Diskussionen zwischen den Eltern und dem Kind (1993) (+)

Ähnlich wie bei der Schulfreude geht auch in bezug auf delinquente Verhaltensweisen ein positiver Entwicklungseinfluß von der elterlichen Empathie aus. Je sensibler die Eltern dafür sind, wann es ihrem Kind einmal schlecht geht oder wann etwas mit ihm nicht stimmt, desto weniger neigen die Kinder und Jugendlichen im folgenden Jahr zu delinquenten Verhalten. Auch Kinder und Jugendliche, die in vollständigen Familien aufwachsen, neigen im Zeitverlauf weniger zur Delinquenz als Kinder aus unvollständigen Familien. Als Risikofaktor hingegen erweisen sich heftige Konflikte in der Familie. Je heftiger Auseinandersetzungen zwischen den Eltern und Kindern ausgetragen werden, desto höher ist das Risiko, daß die Kinder im Verlauf des nächsten Jahres delinquente Verhaltensweisen an den Tag legen.

Tabelle 13.5 enthält die (bivariaten) Interkorrelationen zwischen den Sozialkapitalvariablen. Während die Korrelationen zwischen den Variablen insgesamt nur mäßig hoch ausfallen, zeigt sich, daß vor allem das Familienklima eine zentrale Rolle einnimmt. Je harmonischer und unterstützender sich die Familienbeziehungen gestalten, desto empathischer werden die Eltern gleichzeitig von den Kindern wahrgenommen ($r = .37^d$) und desto ruhiger werden aufkommende Konflikte und Streitigkeiten zwischen den Eltern und den Kindern ausgetragen ($r = -.33^d$).

Ein interessantes Ergebnis zeigt sich in bezug auf die sozialen Probleme mit Gleichaltrigen (wenngleich die Korrelationskoeffizienten nicht sehr hoch liegen). Fühlen sich die Kinder und Jugendlichen von anderen ihres Alters nicht anerkannt und sind bei diesen unbeliebt, so geht dies einher mit (etwas) weniger harmonischen Familienbeziehungen und mit (etwas) heftigeren Auseinandersetzungen mit den Eltern als bei anderen Kindern. Gleichzeitig leben diese Kinder bzw. Jugendlichen (etwas) häufiger in unvollständigen Familien. Faßt man die Ergebnisse in ihrer Tendenz zusammen, so ist offensichtlich, daß Kinder und Jugendliche, denen

Tabelle 13.5 Interkorrelationen bedeutsamer Sozialkapitalvariablen (Pearson-Korrelationen; 1. Erhebungswelle 1993)

	harmonisches Familienklima	Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen	Eltern wünschen akadem. Beruf für das Kind	Heftigkeit der Diskussionen mit den Eltern	empathische Eltern
Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen	-.16 ^c				
Eltern wünschen akademischen Beruf für das Kind	-.11 ^a	-.09			
Heftigkeit der Diskussionen mit den Eltern	-.33 ^d	.05	-.04		
empathische Eltern	.37 ^d	.05	-.08	-.10 ^a	
Kind lebt in einer vollständigen Familie	.25 ^d	-.13 ^b	.02	-.13 ^b	.02

Legende: Berechnung unter paarweisem Ausschluß. ^a = $p < .10$; ^b = $p < .05$; ^c = $p < .01$; ^d = $p < .001$.

die nötige Anerkennung seitens der Altersgleichen fehlt, (etwas) häufiger weiteren Entwicklungsrisiken ausgesetzt sind (Risikokumulation).

Die Ausbildungsaspirationen der Eltern stehen in keinem assoziativen Zusammenhang mit den anderen Sozialkapitalindikatoren.

Die sich auf der Ebene der bivariaten Korrelationen ergebenden Befunde bestätigen sich in der exploratorischen Faktorenanalyse (siehe Tabelle 13.6). Die 6 Sozialkapitalvariablen werden 3 Faktoren zugeordnet, wobei der 1. Faktor 26% der Gesamtvarianz aufklärt, der 2. Faktor 20% und der 3. Faktor 18%. Insgesamt werden damit 64% der Gesamtvarianz durch die Faktoren abgedeckt.

Der 1. Faktor (Faktor I = Dimension I) wird durch 3 Variablen gebildet, die sich auf die unmittelbare Beziehungsqualität zwischen den Eltern und den Kindern beziehen. Die höchste Korrelation mit dem Faktor weist das Familienklima ($a = .76$) auf. Die Faktorladungen für das elterliche Einfühlungsvermögen und die Heftigkeit der Diskussionen zwischen den Eltern und Kindern liegen etwas niedriger ($a = .69$ bzw. $a = -.66$). Das negative Vorzeichen der Ladung bedeutet inhaltlich, daß je harmonischer die Familienbeziehungen von den Kindern und Jugendlichen wahrgenommen werden, und je einfühlsamer die Kinder ihre Eltern wahrnehmen, desto ruhiger werden Diskussionen und Konflikte in der Familie ausgetragen (siehe die Interkorrelationen in Tabelle 13.5). Allerdings ist zu beachten, daß die Heftigkeit der Diskussionen zwischen den Eltern und Kindern eine zweite Ladung (Doppelladung) auf dem Faktor III ($a = -.51$) aufweist, wodurch sich diese Variable keinem Faktor stimmig zuordnen läßt.

Trotz der Ladung der Familienstruktur ($a = .68$) auf Faktor II, auf dem die sozialen Probleme mit Gleichaltrigen ($a = -.77$) laden, erscheint es mir *inhaltlich* sinnvoller, von der (formalen) Faktorenlösung abzuweichen und die Familienstruktur als eine eigenständige Variable in die Strukturmodelle einzubeziehen. Beide Variablen lassen sich nur schwer in einer inhaltlichen Klammer zusammenfassen. Faktor II zerfällt damit in zwei inhaltliche (Sub-) Dimensionen: in die Beziehungen zu Gleichaltrigen (Dimension 2a) und in die Familienstruktur (Dimension 2b).

Tabelle 13.6 Exploratorische Faktorenanalyse der 8 Sozialkapitalvariablen (varimaxrotierte Hauptkomponenten; Faktorladungen >.30)

Label:	Faktor I	Faktor II		Faktor III
	Dimension 1	Dimension 2a	Dimension 2b	Dimension 3
	Beziehungen in der Familie	Beziehungen zu Gleichaltrigen	Familienstruktur	Bildungserwartungen der Eltern
harmonisches Familienklima	.76	.35		
empathische Eltern	.69			
Heftigkeit der Diskussionen mit den Eltern	-.66			.51
Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen		-.77		
Kind lebt in einer vollständigen Familie			.68	
Eltern wünschen akademischen Beruf für das Kind				-.84

Die Bildungsaspirationen der Eltern, denen als einzige der 6 Sozialkapitalvariablen die Angaben der Eltern zugrunde liegen, bilden schließlich den 3. Faktor (bzw. die 3. Dimension).

Unter Verwendung der Ergebnisse der Faktorenanalyse lassen sich damit die 6 ausgewählten Sozialkapitalvariablen 4 inhaltlichen Dimensionen zuordnen:

- der Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen (statistisch am besten durch das *Familienklima* repräsentiert),
- die *Beziehungen zu den Gleichaltrigen*,
- die *Familienstruktur* und
- die *Bildungserwartungen* der Eltern.

Diese – aus dem in diesem Abschnitt beschriebenen Kondensationsprozeß hervorgegangenen – Sozialkapitalindikatoren bilden die Basis für die Strukturgleichungsmodelle in Kapitel 13.7.

13.5 Soziales Kapital und elterliche Ressourcen

Ausgangspunkt der Betrachtungen zur Bedeutung von sozialem Kapital im Statusreproduktionsprozeß ist, wie schon mehrfach betont, die Arbeit von Zinnecker und Georg (1996b), in der sich zeigt, daß das soziale Familienkapital – die Schulaufmerksamkeit (Schulmonitoring) und die Fähigkeit der Eltern, sich in die Sorgen und Nöte ihrer Kinder einzufühlen (Empathie) – positiv auf den Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen wirkt. Soziales Familienkapital ist aber nicht – wie kulturelles Kapital – von den sozioökonomischen Ressourcen der Eltern abhängig (siehe Kapitel 8 und die Einleitung zu Kapitel 13). Auf der Grundlage dieses Ergebnisses und einer eigenen Untersuchung beschrieb ich das soziale (Familien-) Kapital als statu-

Tabelle 13.5: (Lineare und logistische) Regression ausgewählter Maße von sozialem Kapital auf die Bildungs- und ökonomischen Familienressourcen (unter Einbeziehung weiterer Kontrollvariablen – ‚Querschnittmodell‘ 1993)

	Modell I <i>harmonisches Familienklima</i> 1993	Modell II <i>Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen</i> 1993	Modell III <i>Eltern wünschen akadem. Beruf für das Kind</i> 1993 (log. Regression)	Modell IV <i>Heftigkeit der Diskussionen mit den Eltern</i> 1993	Modell V <i>empathische Eltern</i> 1993	Modell VI <i>Kind lebt in einer vollständigen Familie</i> 1993 (log. Regression)
unabhängige Variablen 1993	<i>beta</i>	<i>beta</i>	<i>Exp(b)</i>	<i>beta</i>	<i>beta</i>	<i>Exp(b)</i>
Geschlecht des Kindes (Mädchen=0; Junge=1)	.02	.11 ^a	1.01	.05	.00	.69
Wohnregion (Ostdeutschland=0; Westdeutschland=1)	-.08	.03	.73	-.02	-.04	.59
Alter des Kindes	-.14 ^b	-.02	.94	.15 ^d	-.03	.80
ein Elternteil Abitur (nein=0; ja=1)	-.17 ^b	.02	5.17 ^d	-.05	-.10	.72
monatliches Haushaltseinkommen	-.10	.01	1.14 ^b	-.09	.07	1.26 ^{c1)}
Berufsstatus der Eltern (1=niedrig; ...; 5=hoch)	.22 ^c	-.10	1.16	.02	.06	1.40a
Konstante	3.97 ^d	1.37 ^d	-.66	1.31 ^c	3.13d	2.83
R ² (korrigiertes R ²)	.07 ^c (.05)	.02 (.00)	.19 ^d [R ²]	.03 (.01)	.01 (.00)	.08 ^d
n	274	274	274	261	274	263

Legende: ^a = p < .10; ^b = p < .05; ^c = p < .01; ^d = p < .001. 1) Der Einfluß des Einkommens auf das Leben in einer vollständigen Familie ist hier nicht im kausalen Sinne zu verstehen.

sunabhängigen familialen Aufstiegsfad (Stecher 1996²³⁵). In diesem Abschnitt werden wir der Frage nachgehen, ob und inwieweit soziales Kapital tatsächlich von den Bildungs- und ökonomischen Ressourcen des Elternhauses unabhängig ist.

Tabelle 13.7 enthält die (linearen bzw. logistischen) Regressionen der 6 Sozialkapitalvariablen²³⁶ auf die Standardkontrollvariablen aus Kapitel 12: Geschlecht, Alter und Wohnregion, die Bildung und den Berufsstatus der Eltern (Humankapital) und das Haushaltseinkommen der Familie (ökonomisches Kapital).

²³⁵ Dabei unterlief mir allerdings in der 1. Auflage des Buches, in dem der Artikel erschien (Zinnecker & Silbereisen 1996), der ärgerliche Lapsus, in der Zusammenfassung der Ergebnisse „statusabhängige Aufstiegsstrategie“ zu schreiben, anstatt richtig „statusunabhängige Aufstiegsstrategie“. In der 2. Auflage des Buches ist dieser Fehler korrigiert.

²³⁶ Obwohl sich die Strukturgleichungsmodelle nur auf die vier vorgenannten Sozialkapitalvariablen beziehen, enthält Tabelle 13.5 der Vollständigkeit halber auch die elterliche Empathie und die Heftigkeit familiärer Auseinandersetzungen.

Dabei zeigt sich in bezug auf das Familienklima ein paradoxer Befund. Je gebildeter die Eltern sind, desto weniger wird von den Kindern und Jugendlichen das heimische Familienklima als harmonisch und unterstützend empfunden, und je höher der elterliche Berufsstatus ist – der nicht unabhängig vom elterlichen Bildungsniveau ist – desto positiver sehen die Kinder das Klima in der Familie. Ohne dieses Ergebnis hier näher bewerten zu können, weist es in Zusammenhang mit den Ergebnissen aus Kapitel 12.2 (externe Interaktion zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und der Wirkung von heftigen Auseinandersetzungen in der Familie) darauf hin, daß die soziostrukturellen Ressourcen der Eltern in ihrer Wirkung auf die kindliche Entwicklung nicht als eindimensionales Konstrukt aufgefaßt werden können. Vielmehr ist von einer differenzierenden Wirkung der elterlichen Bildung, des Einkommens und des Berufsstatus auf das soziale Kapital in der Familie auszugehen (vgl. Deutsch 1973; Katsillis & Rubinson 1990)²³⁷.

Während Probleme mit Gleichaltrigen, die Heftigkeit von Auseinandersetzungen in der Familie und das Ausmaß des elterlichen Einfühlungsvermögens offensichtlich nicht mit den Bildungs- und ökonomischen Ressourcen der Eltern in Verbindung stehen (die *beta*-Koeffizienten sind in keinem Fall signifikant von Null verschieden), finden sich solche in bezug auf die Bildungsaspirationen der Eltern. Mit steigender Bildung der Eltern und mit steigendem Einkommen nimmt die Wahrscheinlichkeit zu, daß die Eltern einen akademischen Berufsabschluß für ihr Kind vorsehen. Ein in der Literatur hinlänglich beschriebener Befund (Ditton 1989, 1992; Meulemann 1985; Stolz 1987; Wessel, Merkens & Dohle, K. 1997). Auch die geringeren finanziellen Ressourcen in unvollständigen Familien sind hinlänglich belegt. Die (logistische) Regression der Familienstruktur auf das Haushaltseinkommen ist nicht im Sinne einer einseitigen ‚Wirkung‘ des Haushaltseinkommens auf die Familienstruktur zu interpretieren. Wenngleich ein niedriges Haushaltseinkommen den Streß und die Konflikte in der Familie erhöhen kann (Conger et al. 1992, 1993) und sich daraus eine höhere Wahrscheinlichkeit für das Scheitern der Elternbeziehung ableiten läßt, ist es im umgekehrten Fall vielfach belegt, daß mit einer Trennung der Eltern ein deutliches Absinken des ökonomischen Status der Restfamilie verbunden ist (Demo & Ganong 1994; Napp-Peters 1985; Niepel 1994a). Aus der angespannten finanziellen Situation in unvollständigen Familien ergeben sich – so zeigen einige Untersuchungen – negative Entwicklungskonsequenzen für Kinder und Jugendliche (Bank et al. 1993; Colletta 1983; Simons, Beaman, Conger & Chao 1993).

Die weiteren in bezug auf das Alter der Befragten aus Tabelle 13.5 hervorgehenden Ergebnisse entsprechen Befunden wie sie in der einschlägigen Forschung berichtet werden (vgl. Fend 1998): je älter die Kinder und Jugendlichen werden

- desto weniger nehmen sie das Beziehungsklima in der Familie als harmonisch und unterstützend wahr (*beta* = $-.14^b$),
- desto mehr nehmen die Diskussionen mit ihren Eltern an Heftigkeit zu (*beta* = $.15^d$),

Unterschiede zwischen der Wohnregion in den alten bzw. neuen Bundesländern und zwischen Mädchen und Jungen lassen sich hinsichtlich der 6 Sozialkapitalmerkmale keine finden.

Tabelle 13.5 weist auf einen wichtigen Befund hin: ebenso wie verschiedene Dimensionen des sozialen Kapitals nur mit bestimmten Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern und Jugendlichen in Verbindung stehen (Furstenberg & Hughes 1995; siehe Kapitel 12.5) ist auch in bezug auf den Zusammenhang zwischen den sozialstrukturellen Ressourcen der Eltern und dem sozialen Kapital in der Familie (bzw. außerhalb der Familie) nicht von einem eindimensionalen Konnex auszugehen. Während die elterlichen Schichtmerkmale mit dem Familienklima, den elterlichen Ausbildungsaspirationen und der Familienstruktur asso-

²³⁷ In den Strukturmodellen in Kapitel 13.7 können wir diesem differentiellen Zusammenhang nicht nachgehen (siehe Kapitel 13.6).

ziiert sind, haben sie keinen Einfluß auf das Ausmaß heftiger Auseinandersetzungen in der Familie und auf das Einfühlungsvermögen der Eltern. Ob dieser Befund auch unter Berücksichtigung kausaler Beziehungsketten (Strukturmodelle) Bestand hat, werden die Analysen in Kapitel 13.7 zeigen.

13.6 Weitere Vorarbeiten zu den Strukturgleichungsmodellen

Bevor wir jedoch zur Überprüfung der Strukturgleichungsmodelle kommen, ist noch Vorarbeit nötig. Dies betrifft die Auswahl von Subskalen in bezug auf die drei Habitusmerkmale schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Schulfreude und Delinquenz.

Die Auswahl von Subskalen

Wie ich bereits bei der Berechnung der meßfehlerkontrollierten Stabilitätskoeffizienten in Kapitel 11 hinwies, ist es nicht sinnvoll, die Gesamtskalen im Rahmen von Strukturgleichungsmodellen zu verwenden, da die zugrundeliegenden Meßmodelle auf der Logik der Faktorenanalyse aufgebaut sind (siehe die Anmerkungen zu LISREL in Kapitel 13.7). Angebrachter ist es, die Analysen auf (stabile) Subdimensionen (Subskalen) zu stützen (zur näheren Begründung für ein solches Vorgehen siehe die Ausführungen in Anhang B zur Indexbildung). Um die Befunde in den Strukturgleichungsmodellen dabei kompatibel mit den Auswertungen in Kapitel 12 zu halten, die sich jeweils auf die *Gesamtskalen* der Habitusmerkmale beziehen, ist es sinnvoll für die Strukturgleichungsmodelle jene Subskalen der Habitusmerkmale auszuwählen, die am höchsten mit der Gesamtskala korrelieren. Tabelle 13.6 enthält die entsprechenden Korrelationen zwischen den jeweiligen Sub- und Gesamtskalen.

Tabelle 13.6: Korrelationen der Gesamt- und Subskalen für die vier Habituskomponenten (Pearson Korrelationen) für die 2. Erhebungswelle 1994

a) schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

	Gesamtskala: schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	Subskala: Problemlösungsüberzeugungen
Subskala: Problemlösungsüberzeugungen	.80 ^d	
Subskala: schulleistungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	.86 ^d	.50 ^d

b) Schulfreude

	Gesamtskala: Schulfreude	Subskala: Lernfreude
Subskala: Lernfreude	.89 ^d	
Subskala: aktuelle Schulfreude	.84 ^d	.56 ^d

c) Jahresdelinquenz

	Gesamtskala: Jahresdelinquenz	Subskala: Eigentumsdelikte	Subskala: Aggressionsdelikte
Subskala: Eigentumsdelikte	.91 ^d		
Subskala: Aggressionsdelikte	.59 ^d	.30 ^d	
Subskala: Verwahrlosungsdelikte	.59 ^d	.36 ^d	.16 ^c

Es zeigt sich, daß in bezug auf die Gesamtskala der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beide Subskalen vergleichbar hoch mit der Gesamtskala korrelieren. Am höchsten ist die Korrelation zwischen den schulleistungsspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Gesamtskala ($r = .80^d$). Auch in bezug auf die Schulfreude korrelieren beide Subskalen ähnlich hoch mit der Gesamtskala. Die engste Beziehung besteht zwischen der Lernfreude und der Gesamtskala ($r = .89^d$). Die Anzahl der Eigentumsdelikte²³⁸ korreliert zu $r = .91^d$ mit der Anzahl der Jahresdelikte, während die anderen Subskalen deutlich geringere Beziehungen zur Gesamtskala aufweisen. (Wie wir in Kapitel 11.3 sahen, handelt es sich bei den von den Kindern und Jugendlichen zu Protokoll gegebenen Delikten ohnehin in der Mehrheit um Ei-

238 Wie ich darauf hinwies, bilden die Eigentumsdelikte kein im faktorenanalytischen Sinn zeitstabiles Konstrukt. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wird der latente Faktor gleich der manifesten Variablen ‚Anzahl der Eigentumsdelikte‘ gesetzt (das heißt, alle Eigentumsdelikte werden – ohne Gewichtung – in einem Index aufsummiert).

gentumsdelikte.) Bei Korrelationen dieser Größenordnung ($.86 < r < .91$) ist es vertretbar, die Subskalen anstelle der Gesamtskalen für Berechnungen heranzuziehen. Unter Verwendung der Gesamtskalen sind keine anderen inhaltlichen Ergebnisse zu erwarten. Dies heißt nicht, daß keine Unterschiede zwischen den Subskalen der gleichen Habitusdimension auftreten können. Die Korrelationen zwischen den Subskalen liegen deutlich niedriger²³⁹ als die Korrelationen zwischen den Sub- und der jeweiligen Gesamtskala. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und der Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit den Analysen aus Kapitel 12 wegen, verzichte ich auf die Darstellung von differentiellen Subskalen-Modellen. Die Operationalisierung der Habitusebene mittels Subskalen erfolgt in den Strukturmodellen also stellvertretend für die jeweilige Gesamtskala.

Ein Maß für den sozioökonomischen Status der Eltern

Jöreskog & Sörbom (1993a) betonen die Notwendigkeit, Strukturgleichungsmodelle, die auf sozialwissenschaftlichen Daten beruhen, auf ordinalem Datenniveau zu berechnen. Sozialwissenschaftliche Daten, so die Autoren, erfüllen nur in seltenen Fällen die Annahme multivariater Normalverteilung, die für die Maximum-Likelihood-Schätzung von Modellparametern bei intervallskalierten Daten vorausgesetzt wird (siehe West, Finch & Curran 1995). Bei der Verwendung einer auf der Basis von polychorischen Korrelationen (Korrelationen zwischen ordinalen Merkmalen) generierten *asymptotischen Kovarianzmatrix* wird die Weighted-Least-Square-Methode (WLS) zur Schätzung der Parameter herangezogen. Diese beruht auf weniger restriktiven Verteilungsvoraussetzungen. Wo immer möglich, so Jöreskog und Sörbom (1993a), sollte bei auf sozialwissenschaftlichen Daten beruhenden Strukturgleichungsmodellen auf dieses Schätzverfahren zurückgegriffen werden.

Zur Generierung der asymptotischen Kovarianzmatrix bedarf es jedoch eines bestimmten Mindestverhältnisses zwischen Anzahl der (manifesten) Variablen im Meßmodell (s.u.) und der Stichprobengröße (die asymptotische Kovarianzmatrix läßt sich erst ab einer Stichprobengröße von $n > 200$ sinnvoll einsetzen). Im Fall der Panelstichprobe des Kindersurveys '93 errechnet sich eine Obergrenze von 15 (manifesten) Variablen, die das Meßmodell höchstens umfassen darf (siehe PRELIS 2, Jöreskog und Sörbom 1993b). Will man die vier sozialisatorischen Ebenen aus Abbildung 13.1 in *einem* Strukturmodell aufeinander beziehen, zwingt dies zu einer gewissen Sparsamkeit in bezug auf das Meßmodell. Praktische Konsequenz hieraus ist, die latenten Konstrukte nur über 2 bzw. maximal 3 manifeste Variablen zu indizieren²⁴⁰. Damit läßt sich aber beispielsweise der sozialstrukturelle Hintergrund der Familie nicht in der differenzierten Weise wie bei Zinnecker & Georg (1996b) anhand von 5 Variablen abbilden.

Da es nicht sinnvoll erscheint, den Berufsstatus, das Haushaltseinkommen oder die Bildung der Eltern als jeweils *alleinigen* Indikator für den sozialstrukturellen Hintergrund der Familie einzubeziehen, habe ich einen kombinierten Index aus allen drei Indikatorebenen gebildet. Dabei wird die (Merkmals-) Verteilung des elterlichen Berufsstatus, des Haushaltseinkommens und der Schulabschlüsse jeweils am Median in zwei gleich große Hälften geteilt (soweit dies bei diskreten Merkmalen möglich ist). Der sozioökonomische Status der Eltern (SES) wird darüber bestimmt, in wievielen der drei Bereiche – Berufsstatus, Einkommen, Bildung – die Eltern *über* dem Median liegen. Der SES-Index reicht von 0 bis maximal 3 Punkten: 0 Punkte erhalten jene Eltern, die sowohl was ihren Berufsstatus, ihr Einkommen

²³⁹ Was natürlich zu erwarten ist, da die Subskalen aus einer Hauptkomponentenanalyse mit *orthogonaler* Varimax-Rotation hervorgehen.

²⁴⁰ Zu Einschränkungen, die mit diesem Vorgehen verbunden sind, siehe Jöreskog (1979).

als auch was ihre Bildung betrifft, unterhalb des Medians liegen. Eltern mit 3 Punkten liegen hingegen auf allen drei Bereichen überhalb des Medians.

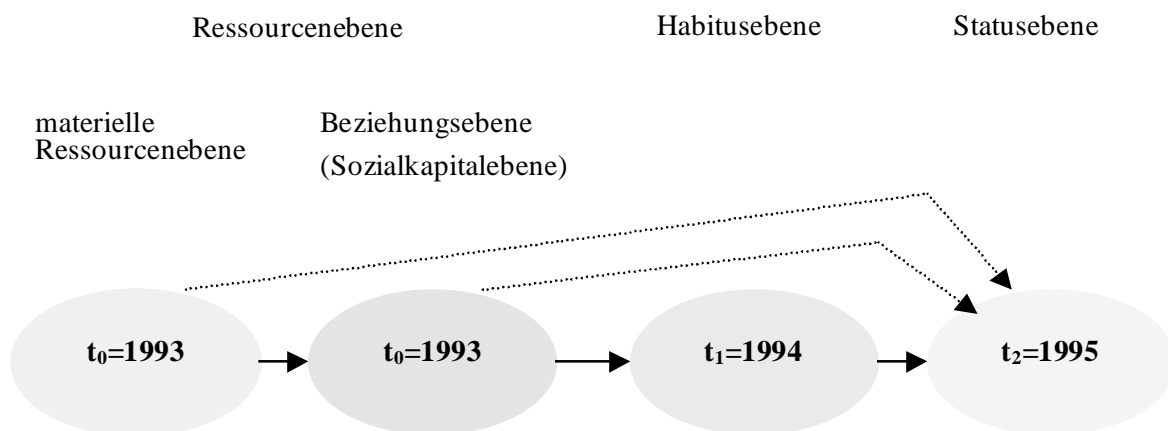
Differentielle Zusammenhänge zwischen den drei Bereichen des SES und der Beziehungsebene, auf die die Ergebnisse in Tabelle 13.5 hinweisen, können so nicht berücksichtigt werden. Hier müssen die Ergebnisse aus den Regressionsmodellen in Tabelle 13.5 für sich stehen.

13.7 Überprüfung der Strukturgleichungsmodelle

Die vier Sozialisationsebenen aus Abbildung 13.1, deren Kausal-Zusammenhang im folgenden überprüft werden soll, sind in Abbildung 13.4 in eine zeitliche Reihung gebracht. Diese soll gewährleisten, daß die Pfade des Modells – das heißt die statistischen Wirkungszusammenhänge – kausal im Sinne von Ursache und Wirkung interpretiert werden können (zur näheren Diskussion und Kritik des Kausalitätsbegriffs in Strukturgleichungsmodellen siehe Hoyle & Panter 1995; Keith et al. 1998). Die durchgezogenen Pfeile in Abbildung 13.4 entsprechen den Zusammenhängen zwischen den (sukzessiven) Sozialisationsebenen wie sie in Abbildung 13.1 postuliert werden bzw. aus Kapitel 1, Abbildung 1.4 hervorgehen.

Wie Studien zeigen (Sauer & Gamsjäger 1996), ist jedoch nicht davon auszugehen, daß der Zusammenhang zwischen der sozialstrukturellen Ressourcenlage der Familie (als Ausgangspunkt des Strukturmodells) und dem Staturserfolg des Kindes bzw. Jugendlichen (als Zielpunkt des Strukturmodells) durch die in unsere Untersuchung einbezogenen vermittelnden Ebenen – die Beziehungs- und die Habitudebene – vollständig abgebildet werden kann. Vielmehr ist von einer unmittelbaren Wirkung des sozialstrukturellen Hintergrunds auf den Schulerfolg auszugehen – wie dies die Ergebnisse von Zinnecker und Georg (1996b) zeigen, die ein solches wie in Abbildung 13.4 dargestelltes Strukturmodell überprüfen (siehe Abbildung 8.3 in Kapitel 8). Hintergrund eines solchen ‚direkten Effekts‘ (wie solche unmittelbaren Wirkungen in der LISREL-Sprache genannt werden, s.u.) der elterlichen Ressourcen ist beispielsweise die materielle Lernumwelt, die die Eltern aufgrund ihrer ökonomischen und Bildungsressourcen den Kindern zur Verfügung stellen können (‚Moratoriumsraum‘, siehe Kapitel 1) und die die (kognitive) Entwicklung von Kindern und Jugendlichen fördert (Alwin &

Abbildung 13.4: Strukturmodell des Staturserwerbs (in Anlehnung an Zinnecker 1994b)



Thornton 1984; Bradley & Caldwell 1984; Menaghan & Parcel 1991). Auch sind unmittelbare Effekte von der Beziehungsebene auf die Staturebene denkbar. So zeigen Wessel, Merken und Dohle (1997), daß Eltern mit hohen Bildungserwartungen interessierter an kulturellen Aktivitäten und Dingen sind (Malerei, Musik, Literatur) als andere Eltern. Dieses ‚kulturelle Milieu‘ gibt den Kindern und Jugendlichen besondere Lernmöglichkeiten an die Hand, die für diese in der Schule von Nutzen sein können. Zudem zeigen Eltern mit hohen Bildungsaspirationen eine höhere Bereitschaft, in die Ausbildung ihrer Kinder finanziell und zeitlich zu investieren. Eindrucksvoll zeigt sich dies am Beispiel der asiatischen Immigrantenfamilien zu Beginn dieses Kapitels.

Die angesprochenen unmittelbaren Wirkungszusammenhänge (direkten Effekte) zwischen der Ressourcenebene einerseits und der Staturebene andererseits sind in Abbildung 13.2 durch die gestrichelten Pfeile symbolisiert. Zusätzlich sind drei Kontrollvariablen in die Modelle einbezogen, von denen wir aus den vorangegangenen Kapiteln wissen, daß sich im Zusammenhang mit den Beziehungen in der Familie, dem kindlichen Habitus bzw. dem Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen stehen: das Alter der Befragten, ihr Geschlecht und ob sie in den alten oder in den neuen Bundesländern wohnen (Wohnregion).

Allgemeines zu Strukturgleichungsmodellen (LISREL)

Bevor wir die Modelle beschreiben, ein kurzes Wort zu Strukturgleichungsmodellen und ihrem methodischen Hintergrund (siehe Lomax 1992, 1983; Long 1983b). Unter linearen Strukturgleichungsmodellen - auch Kausalmodelle genannt - versteht man eine Kombination von Regressions und Faktorenanalyse, genauer gesagt eine Regression zwischen nicht beobachtbaren, *latenten* Variablen. Die Prüfung theoretisch unterstellter Beziehungen (Kausalhypothesen) zwischen latenten Variablen – wie sie in Abbildung 13.4 schematisch zwischen den vier Modellebenen formuliert sind - ist mit Hilfe dieser Modelle möglich. Man kann innerhalb eines Modells zwischen abhängigen latenten Dimensionen - sogenannte endogene Variablen - und den unabhängigen exogenen Variablen unterscheiden.

In den folgenden Abbildungen (13.5 bis 13.7) repräsentieren die Ellipsen die nicht direkt beobachteten Dimensionen (latente Variablen), welche durch die konkret den Kindern und Jugendlichen gestellten Fragen (manifeste Variablen) gemessen werden. Die Pfeile zwischen den Ellipsen symbolisieren, daß die eine latente Variable als Ursache der anderen latenten Variable (auf die der Pfeil führt) angesehen wird. Die Höhe der je Pfeil angegebenen Maßzahl (Strukturkoeffizient bzw. Pfadkoeffizient) beschreibt die Stärke des Zusammenhangs zwischen den jeweiligen Variablen, wobei der Wertebereich der Koeffizienten zwischen +1 und -1 standardisiert ist. Sie sind wie in der multiplen Regressionsanalyse zu interpretieren. Ein positiver Koeffizient steht für das gemeinsame *gleichsinnige* Variieren der Variablen (steigt Variable A, dann steigt auch Variable B bzw. sinkt Variable A, sinkt auch B), ein negativer Koeffizient bedeutet, daß die Variablen gegensinnig zueinander variieren (steigt Variable A, dann sinkt B bzw. sinkt A, steigt B).

Der Ausdruck R^2 bezeichnet den Prozentsatz an Varianz, der durch den Einfluß anderer Variablen im Modell erklärt werden kann. Dieser Wert, der möglichst hoch liegen sollte, läßt sich nur für die endogenen Variablen angeben (s.o.), das heißt für jene Variablen, auf die mindestens ein Kausalpfeil *hin*führt. R^2 ist in den Abbildungen neben den Ellipsen angegeben.

Das Grundprinzip, mit dem in LISREL die Kausalhypothesen zwischen den Variablen geprüft werden, beruht auf dem Vergleich zwischen zwei Kovarianzmatrizen (= Raster statistischer Variablenzusammenhänge): zum einen die empirische Kovarianzmatrix S, die sich aus den vorliegenden Daten errechnet und zum anderen die Kovarianzmatrix Σ , die sich aus unseren Postulaten über die hypothetischen Zusammenhänge zwischen den Variablen (wie sie

graphisch in Abbildung 13.4 dargestellt sind) ergibt. Technisch gesprochen wird die Nullhypothese getestet, die besagt, daß die gefundenen Differenzen zwischen der empirischen (S) und der theoretisch postulierten Matrix (Σ) zufällig, also nicht systematisch beeinflußt sind.

Zur Bewertung der Güte der Anpassung der empirischen Kovarianzmatrix an die aufgrund der Kausalannahmen postulierte hypothetische Matrix sind in LISREL einige Kennzahlen implementiert wie der Goodness of fit Index oder der Root Mean Square Residual. Diese habe ich in Anhang B in Zusammenhang mit der konfirmatorischen Faktorenanalyse näher beschrieben, so daß ich an dieser Stelle nur darauf verweisen will.

Prinzipiell ist bei Strukturgleichungsmodellen zwischen dem Strukturmodell und dem Meßmodell zu unterscheiden. Das Strukturmodell bezieht sich auf die Zusammenhänge zwischen den latenten Variablen (den Ellipsen in Abbildung 13.4). Das Meßmodell bezieht sich auf die Zusammenhänge zwischen den – der Messung der latenten Variablen zugrundeliegenden – manifesten Variablen. Um die Darstellung der Modelle übersichtlich zu gestalten, habe ich auf die gemeinsame Darstellung von Struktur- und Meßmodell in den Abbildungen verzichtet. Die Abbildungen 13.5ff. enthalten nur das Strukturmodell. Die zugehörigen Meßmodelle sind in Anhang D abgedruckt.

Übersicht 13.1 enthält die Komponenten der folgenden Strukturgleichungsmodelle. Dabei ist unterschieden zwischen der Modellebene (I; diese bezieht sich auf unser zugrundeliegendes theoretisches Modell aus Abbildung 13.1 bzw. 13.4), der Dimensionsebene (II; darunter fallen die latenten Variablen bzw. das Strukturmodell) und der Ebene des Meßmodells (III; dieses bezieht sich auf die manifesten Variablen).

Übersicht 13.1 Komponenten der Strukturgleichungsmodelle (siehe Abbildung 13.5ff.)

I	II	III	
Modellebene	Dimension (latente Variablen)	manifeste Variablen (Meßmodell)	
materielle Ressourcenebene	sozioökonomischer Status (SES)	kombinierter Index aus Berufsstatus und Schulbildung der Eltern und Haushaltseinkommen (siehe Kapitel 13.6) 0=geringer SES ... 3=hoher SES	
Beziehungsebene	Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen	„Ich komme mit anderen in meinem Alter nicht aus.“ „Ich bin bei anderen (Kindern, Jugendlichen) nicht beliebt.“	1=trifft nicht zu, 2=trifft teilweise zu 3=trifft zu.
	Eltern wünschen akademischen Beruf für ihr Kind	0=nein 1=ja	
	harmonisches Familienklima	„In unserer Familie kommt es oft zu Reibereien.“[invertiert] „In unserer Familie geht es harmonisch und friedlich zu.“	1=stimmt überhaupt nicht 2=stimmt eher nicht 3=stimmt eher 4=stimmt
	Kind lebt in einer vollständigen Familie	0=unvollständige Familie 1=vollständige Familie	
Habitussebene	(schulische) Problemlösungsüberzeugungen	„Mir fällt meistens etwas ein, wenn ich in der Klemme bin.“ „Ich kann mir meistens selbst helfen, wenn ein Problem für mich auftaucht.“ „Egal was auch kommen mag, ich werde es schon in den Griff bekommen.“	1=trifft gar nicht zu 2=trifft eher nicht zu 3=trifft eher zu 4=trifft zu
	Lernfreude	„Ich gehöre zu den Schülern, die gern lernen.“ „Ich betrachte das Lernen als notwendiges Übel.“ [invertiert] „Ich muß mich meist überwinden, wenn ich anfangen soll zu lernen.“ [invertiert]	1=trifft gar nicht zu 2=trifft eher nicht zu 3=trifft eher zu 4=trifft zu
	Eigentumsdelikte	Summe begangener Eigentumsdelikte im vergangenen Jahr [siehe Kapitel 10.5]	z.B. Schwarzfahren, Kaufhausdiebstahl, Manipulieren von Automaten
Staturebene	Schulerfolg	Notendurchschnitt (in Deutsch und Mathematik) 1=sehr gut ... 6=ungenügend	

Schulleistungsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Der zunächst auffälligste Befund in Abbildung 13.5 ist, daß der Pfad von den schulleistungsspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf den Notendurchschnitt *nicht* signifikant ($beta = -.08$) ausfällt. Dies widerspricht unseren Erwartungen.

Einen Hinweis auf Hintergründe für dieses überraschende Ergebnis erhalten wir aus der schon mehrfach zitierten Arbeit von Rinker und Schwarz (1996). Bei ihren Analysen des Kindersurveys '93 stellen sie fest, daß ostdeutsche Kinder und Jugendliche deutlich mehr von ihren schulischen Kompetenzen überzeugt sind als westdeutsche. (Dies bestätigt sich auch in unserem Modell. Der Strukturkoeffizient zwischen Wohnregion und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beträgt $beta = -.33^{*241}$.) Dieser Unterschied verliert sich aber, so Rinker und Schwarz, kontrolliert man die Noten der Befragten. Diese fallen im Osten besser aus als im Westen. (Auch dies findet sich in Abbildung 13.5 bestätigt, der Strukturkoeffizient zwischen Wohnregion und Notendurchschnitt beträgt $.25^{*}$.) Eine mögliche Ursache für den fehlenden Zusammenhang zwischen schulleistungsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen und dem Notendurchschnitt, könnte also in der Triade Wohnregion – Selbstwirksamkeit – Notendurchschnitt zu suchen sein.

Deshalb habe ich das Modell getrennt für ost- und westdeutsche Befragte berechnet.

Zwei Probleme ergeben sich allerdings beim Modellvergleich zwischen beiden Landesteilen (wie auch für den Vergleich zwischen Jungen und Mädchen). Zum einen lassen sich die Strukturmodelle nicht mehr auf der Basis der asymptotischen Kovarianzmatrix berechnen (unter Annahme eines ordinalen Datenniveaus), da die verringerte Fallzahl in den Teilmodellen dies nicht mehr erlaubt. Die Berechnungen für die beiden Modelle in Abbildung 13.5a und 13.5b sind deshalb auf der Basis (metrischer) Kovarianzen berechnet. Dies ist nicht unproblematisch, da Verzerrungen (vor allem hinsichtlich der F-Statistiken, das heißt der Signifikanzangaben), aufgrund der Verletzung der multivariaten Normalverteilung nicht auszuschließen sind. Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu bedenken.

Bei Subgruppenanalysen mit latenten Faktoren stellt sich zweitens das Problem, daß das *Meßmodell*²⁴², das für eine bestimmte Population Gültigkeit hat, nicht ohne weiteres auf Subgruppen dieser Population übertragbar ist. Boehnke und Merkens (1994) diskutieren drei Ansätze, mit diesem Problem umzugehen (emic-, etic- und monokultureller Ansatz). Alle drei Ansätze haben unterschiedliche Implikationen hinsichtlich der Interpretation der Ergebnisse und sind unterschiedlich sensitiv im ‚Aufspüren‘ von Unterschieden zwischen Subgruppen. Ohne darauf hier näher eingehen zu können, habe ich mich für ein monokulturelles Herangehen bei Subgruppenvergleichen entschieden. Der monokulturelle Ansatz geht davon aus, daß die Subgruppen Zufallsstichproben aus einer *gemeinsamen* Grundgesamtheit sind und daß damit die Meßmodelle (wie sie in der Grundgesamtheit gelten) unmittelbar auf die Subgruppen übertragbar sind. Boehnke und Merkens (1994, S.225) weisen darauf hin, daß ein solcher Ansatz in der Regel zu einer *Unterschätzung* der Unterschiede zwischen Subgruppen führt. Unterschiede jedoch, die sich auf der Basis des monokulturellen Ansatzes zeigen, können als gesichert angesehen werden.

In der Tat zeigt sich im Vergleich zwischen Abbildung 13.5a und 13.5b, daß der fehlende statistische Zusammenhang zwischen den schulleistungsspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und den Noten nur für das ostdeutsche Teilmodell gilt ($beta = -.12$). Für die westdeutsche Stichprobe zeigt sich der (ursprünglich) erwartete Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit und dem Notendurchschnitt ($beta = -.23^{*}$). Je höher die Überzeugung,

241 Zur Interpretation: je ‚höher‘ der Zahlenwert für die Wohnregion (0=Ostdeutschland, 1=Westdeutschland), desto niedriger ist der Wert auf der Subskala schulleistungsspezifische Selbstwirksamkeit. Mit * (Sternchen) versehene Koeffizienten sind auf dem 5%-Niveau signifikant.

242 Wohlgermerkt dies bezieht sich nur auf das Meßmodell, nicht auf das Strukturmodell.

Abbildung 13.5: 4-Ebenen-LISREL-Strukturmodell – schulleistungsspezifische Selbstwirksamkeit

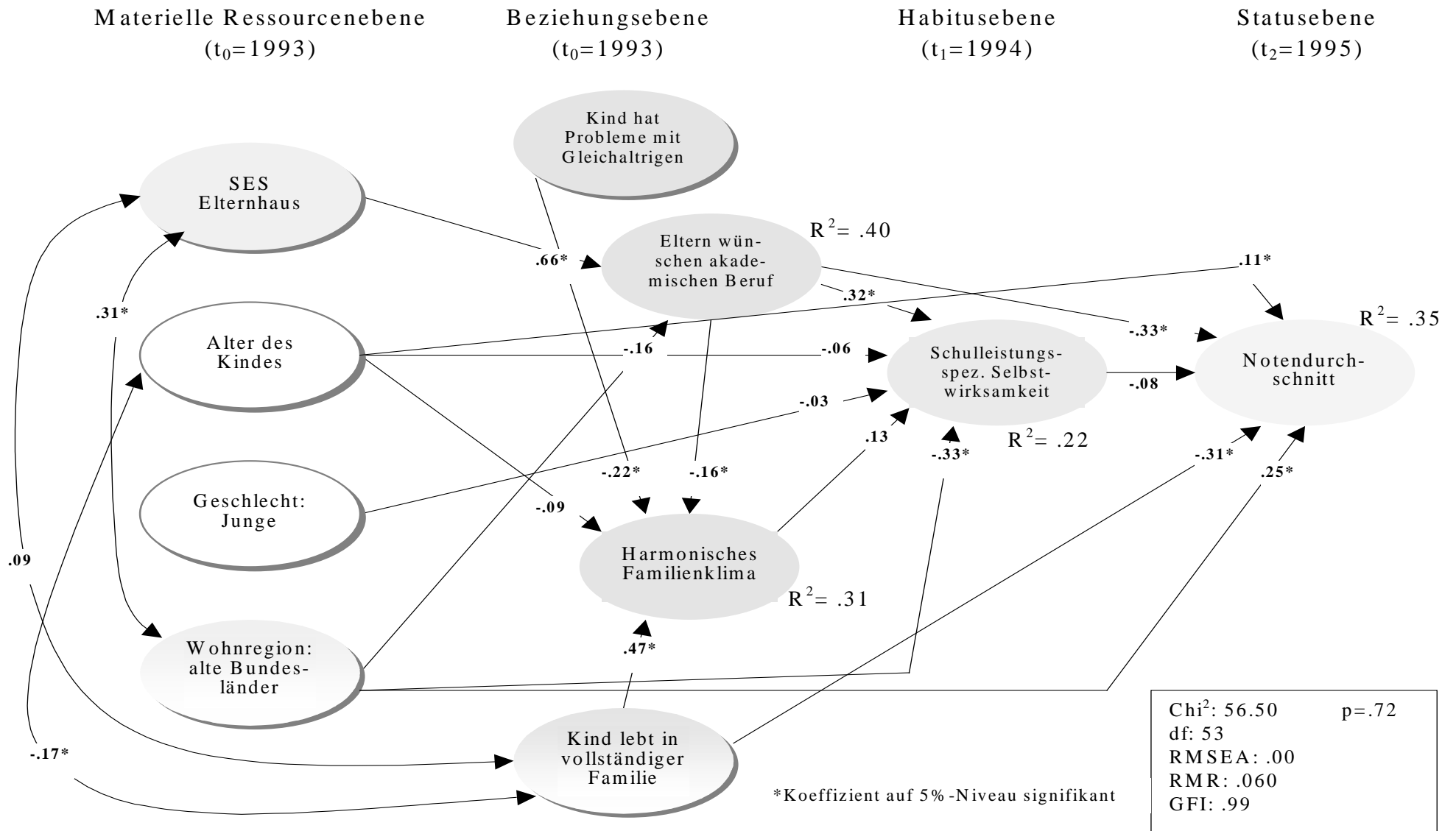


Abbildung 13.5a: 4-Ebenen-LISREL-Strukturmodell – schulleistungsspez. Selbstwirksamkeit (Ostdeutschland)

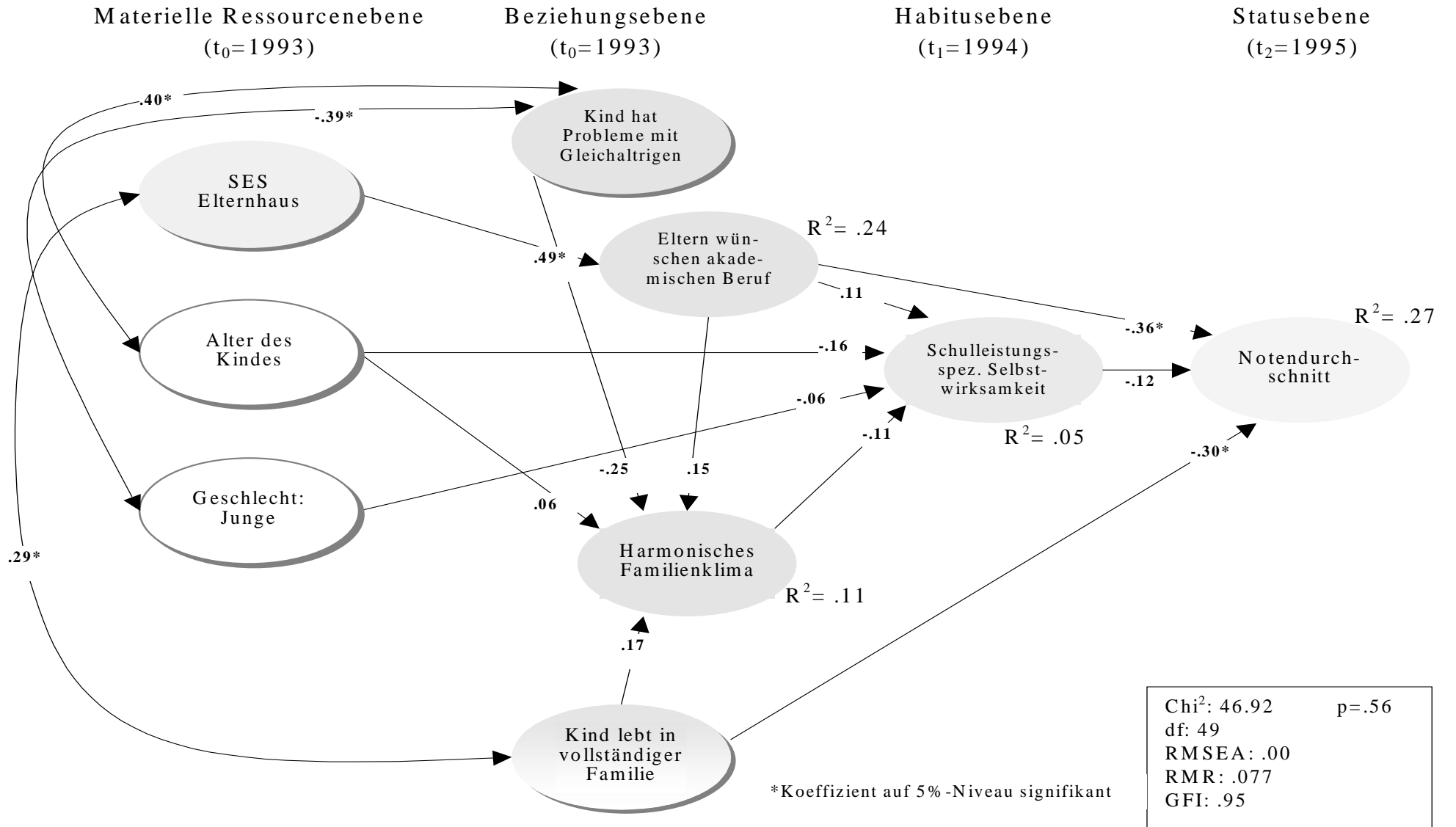
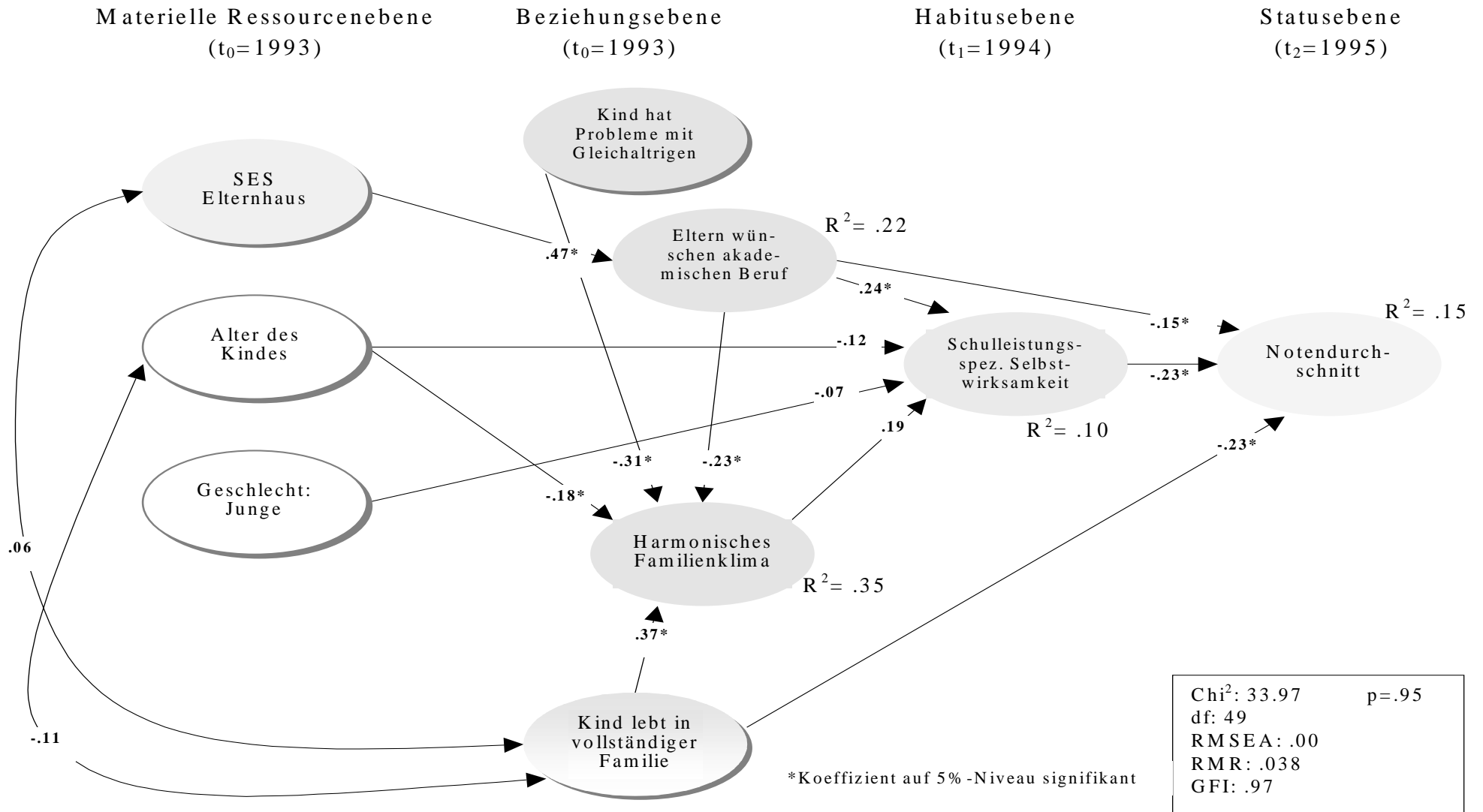


Abbildung 13.5b: 4-Ebenen-LISREL-Strukturmodell – schulleistungsspez. Selbstwirksamkeit (Westdeutschland)



den schulischen Leistungsanforderungen gerecht werden zu können, desto besser fallen die Schulnoten aus.

Geht man davon aus, daß die Schulleistungen ihrerseits – entgegen der in unserem Modell formulierten Strukturhypothese – Einfluß auf die Entwicklung des schulischen Selbstbildes nehmen (Fend 1997) und bedenkt die ‚freundlichere‘ Zensurenpraxis in den neuen Bundesländern (als Nachhall aus DDR-Zeiten; Kornadt 1996), so könnte die fehlende Verflechtung zwischen schulleistungsspezifischer Selbstwirksamkeit und Schulnoten in den neuen Bundesländern durch eine geringere Leistungsdifferenzierung in der Notengebung (Noteninflation) zustande kommen. Zugespißt ausgedrückt: wenn alle für alles gute Noten bekommen, so verlieren die Schulnoten ihre prägende Kraft auf das schulische Selbstkonzept der Schüler. Die Noten stellen kein Diskriminanzkriterium für Erfolg bzw. Mißerfolg mehr dar. Ohne weitere Forschung hierzu bleibt diese Interpretation aber spekulativ.

Bevor wir uns weiter mit dem Vergleich zwischen den ost- und westdeutschen Kindern und Jugendlichen beschäftigen, kehren wir zunächst zurück zum Modell für die Gesamtstichprobe (Abbildung 13.5).

Gehen wir dabei von der Beziehungsebene aus und hierbei von der zentralen Hypothese, daß soziales Kapital nicht von den sozioökonomischen Ressourcen in der Familie abhängt, und – insoweit es zu einem leistungsförderlichen Habitus bei den Kindern und Jugendlichen führt – damit ein statusunabhängiger Aufstiegsfad für Familien ohne kulturelle und ökonomische Ressourcen darstellt. (Die Tatsache, daß diese Hypothese sich in bezug auf die Habitudebene der schulleistungsspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ohnehin nur noch für das westdeutsche Teilsample bestätigen lassen kann, sei im Augenblick hinten an gestellt.) Die Befunde hierzu sind insgesamt ernüchternd. Zwar läßt sich kein Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status der Eltern (SES) und dem Familienklima feststellen (was der Bestätigung des ersten Teils der Hypothese entspricht), gleichzeitig aber hat das Familienklima keinen signifikanten Einfluß auf die schulleistungsspezifische Selbstwirksamkeit²⁴³ und auch keinen unmittelbaren Einfluß auf den Notendurchschnitt (im Sinne eines direkten Pfades von der Beziehungs- auf die Staturebene wie er durch den gestrichelten Pfeil in Abbildung 13.4 dargestellt ist).

Ein solcher *direkter* Einfluß von der Beziehungs- auf die Staturebene läßt sich hingegen für die elterlichen Aspirationen und die Familienstruktur beobachten ($beta = -.33^*$ bzw. $beta = -.31^*$). Wenn die Kinder in einer vollständigen Familie mit beiden Elternteilen leben und wenn ihre Eltern für sie einen akademischen Beruf vorsehen, so hat dies günstige Auswirkungen auf die Noten. Auf mögliche Hintergründe für diesen direkten Zusammenhang zwischen Beziehungs- bzw. Sozialkapitalebene und Staturebene habe ich zu Anfang dieses Abschnitts hingewiesen. Die Ausbildungswünsche der Eltern beeinflussen aber auch die Habitudebene der Kinder. Je höher die Wünsche der Eltern, desto ausgeprägter sind die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder ($beta = .32^*$). In bezug auf die elterlichen Aspirationen wird aber deutlich, daß sie stark vom sozioökonomischen Status der Eltern geprägt sind. Der Strukturkoeffizient liegt mit $beta = .66$ hoch und bedeutet, daß Eltern, die über hohe Bildungs- und finanzielle Ressourcen verfügen, weit häufiger einen akademischen Ausbildungsberuf für ihre Kinder anstreben als Eltern mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status. Nimmt man den Einfluß hinzu, den das elterliche Aspirationsniveau, so ergibt sich ein indirekter Effekt des sozioökonomischen Status auf den Notendurchschnitt von $beta = -.22^*$. (Indirekte Effekte berechnen sich aus dem Produkt der Strukturkoeffizienten des indirekten Einflußpfades; Pfeifer & Schmidt 1987, S.40. Für das vorliegende Modell ergibt dies: $.66 * -.33$

²⁴³ Was sich auch nicht durch die gegenläufigen Strukturkoeffizienten in der ost- und der westdeutschen Stichprobe erklären ($beta = -.11$ bzw. $beta = .19$; beide Koeffizienten sind nicht signifikant).

= -.22.) Dies heißt, die elterlichen Wünsche hinsichtlich der späteren Berufsausbildung der Kinder stellen zwar eine Form des sozialen Kapitals dar, das den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen fördert, gleichzeitig aber verbirgt sich hinter diesem Zusammenhang der ‚lange Arm‘ des sozialstrukturellen Hintergrunds der Familie.

Damit erhält die Ausgangshypothese vom statusunabhängigen Aufstieg durch soziales Kapital insgesamt nur wenig Bestätigung. Der niedrige Korrelationskoeffizient zwischen der Familienstruktur und dem sozioökonomischen Status der Familie ist darauf zurückzuführen, daß der gebildete Status-Index nicht zwischen ökonomischen und Bildungsressourcen unterscheidet. (Auf die ökonomisch schwierige Situation in vielen unvollständigen Familien haben wir weiter oben hingewiesen.) Zudem spielen hier länderspezifische Unterschiede zwischen den alten und den neuen Bundesländern eine Rolle (s.u.).

Hervorhebenswert ist auch der Befund, daß Probleme mit Gleichaltrigen gleichzeitig mit einem in der Wahrnehmung der Kinder beeinträchtigten Familienklima einhergehen ($\beta = -.22^*$). Dies bestätigt, worauf wir schon in Zusammenhang mit den Interkorrelationen zwischen den Sozialkapitalvariablen in Tabelle 13.5 hingewiesen haben, daß negative Beziehungen in dem einen sozialen Bereich (Gleichaltrige), mit negativen Beziehungen in anderen Bereichen (Familie) verbunden sind. Dies bedeutet, daß Kompensationsmöglichkeiten zwischen der Welt der Gleichaltrigen und der Welt der Familie bzw. umgekehrt nur in begrenztem Umfang zur Verfügung stehen.

Entgegen unseren Erwartungen, die sich auf die multivariaten Regressionsmodelle aus Kapitel 12 stützen, stehen die Probleme mit den Gleichaltrigen in keinem kausalen Zusammenhang zur Habitus- und auch nicht zur Staturebene.

Von den Kontrollvariablen – sehen wir von der Wohnregion ab – geht ein nur geringer Einfluß auf die strukturellen Zusammenhänge im Modell aus. Lediglich der signifikante Pfad vom Alter auf den Notendurchschnitt verweist auf den aus Kapitel 13.2 bekannten Umstand, daß die Schulleistungen abnehmen je älter die Kinder und Jugendlichen werden. Wie wir im Modell zur Lernfreude sehen werden (siehe Abbildung 13.6), ist dieser Zusammenhang zwischen dem Alter und den Schulnoten vor allem über die (abnehmende) Lernfreude der Kinder und Jugendlichen vermittelt.

Der Korrelationskoeffizient von $r = -.17^*$ zwischen dem Alter der Kinder und der Familienstruktur erklärt sich dadurch, daß ältere Kinder bzw. Jugendliche (*kumulativ* gesehen) mit höherer Wahrscheinlichkeit die Trennung bzw. Scheidung ihrer Eltern erlebt haben als jüngere Befragte.

Das Modell in Abbildung 13.5 erreicht gute Anpassungsmaße (siehe den Kasten rechts unten in Abbildung 13.5), das heißt, daß es mit den empirischen Daten gut ‚verträglich‘ ist (s.o.). Wenngleich der RMR (Root Mean Squared Residual; siehe hierzu Anhang B zur konfirmatorischen Faktorenanalyse) etwas zu hoch liegt. Die Inspektion der standardisierten Residuen zeigt, daß die Zusammenhänge der manifesten Variablen (Meßmodell) durchschnittlich etwas zu hoch ausfallen (es überwiegen negative Residuen), die Kovarianzen im Modell höher eingeschätzt werden, als sie aufgrund der Daten sind. Da die standardisierten Residuen durchgängig aber unter (absolut) 1.96 liegen, grobe Fehlspezifikationen nicht vorliegen, kann das Modell durchaus akzeptiert werden. Die Varianzaufklärung für den Notendurchschnitt liegt bei 35% und ist als befriedigend zu bezeichnen.

Neben dem bereits beschriebenen Unterschied zwischen dem ost- und dem westdeutschen Subsample bezüglich des Zusammenhang zwischen den schulleistungsspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und den Schulnoten, fallen im Vergleich zwischen den beiden Modellen in Abbildung 13.5a und 13.5b zwei weitere Dinge auf.

Zum einen gestalten sich die Zusammenhänge zwischen elterlichem Aspirationsniveau und Familienklima konträr zueinander. Während ein hohes Aspirationsniveau der Eltern in den neuen Bundesländern²⁴⁴ mit einem besseren Klima in der Familie einhergeht, scheinen die Beziehungen in der Familie durch ein hohes berufliches Anspruchsniveau der Eltern im Westen eher beeinträchtigt zu werden. (Der weiterhin zu beobachtende gegenläufige Zusammenhang zwischen dem Familienklima und den schulleistungsspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen soll aufgrund fehlender Signifikanz der Koeffizienten hier nicht interpretiert werden.)

Zum anderen ist die relative Bedeutung der elterlichen Aspirationen für den Schulerfolg der Kinder in den neuen Bundesländern ausgeprägter als in den alten. Während in Ostdeutschland die elterlichen Bildungserwartungen den stärksten Einfluß auf die Schulleistungen der Kinder ausüben, zeigt sich in Westdeutschland, daß ein größerer Einfluß diesbezüglich von der Familienstruktur und dem Habitus der Kinder ausgeht.

Die Unterschiede zwischen beiden Landesteilen erhärtend zeigen weitere Analysen, daß ein Modell, das davon ausgeht, daß die strukturellen Zusammenhänge in beiden Landesteilen gleich ausfallen (= Test auf gleiche Pfadkoeffizienten), aufgrund indiskutabler Anpassungsmaße statistisch abgelehnt werden muß.

Dazu ist hervorzuheben, daß die Modellanpassung bei den *getrennt* berechneten Modellen nur in den alten Bundesländern befriedigend ausfällt. Das ostdeutsche Modell weist aufgrund des relativ hohen RMR von .077 auf ernst zu nehmende Abweichungen der empirischen Variablenzusammenhänge von den hypothetisch angenommenen hin. Eine Verbesserung des Modells ist – ohne die Einführung theoretisch nicht gerechtfertigter Meßfehlerkorrelationen und Pfade – nicht möglich. Im Gegensatz zum westdeutschen Sub-Modell klärt das ostdeutsche aber deutlich mehr der Varianz zwischen den Schulleistungen der Kinder und Jugendlichen auf ($R^2 = .27$ bzw. $R^2 = .15$). Auf Einschränkungen, die sich beim Vergleich der beiden Sub-Modelle u.a. aufgrund der zugrunde gelegten Metrik der Variablen ergeben, habe ich hingewiesen.

Lernfreude

Die Zusammenhänge zwischen der materiellen Ressourcenebene und der Beziehungsebene weisen im Modell zur Lernfreude – erwartungsgemäß (die interne Struktur des Modells ist auf diesen Ebenen ja unverändert geblieben) – keine Unterschiede zum Selbstwirksamkeitsmodell in Abbildung 13.5 auf. Ausgehend von der Habitusebene fallen jedoch vier wichtige Abweichungen auf. Während in Abbildung 13.5 sowohl die Wohnregion als auch das elterliche Aspirationsniveau einen starken Effekt auf die Selbstwirksamkeitserwartungen, das heißt die Habitusebene, ausüben (zur Beschreibung siehe oben), fallen beide Pfade im Modell zur Lernfreude weg (sie sind nicht signifikant von Null verschieden). Das heißt, weder die Wohnregion noch das Aspirationsniveau der Eltern stehen substantiell mit der Lernfreude der Kinder und Jugendlichen in Zusammenhang.

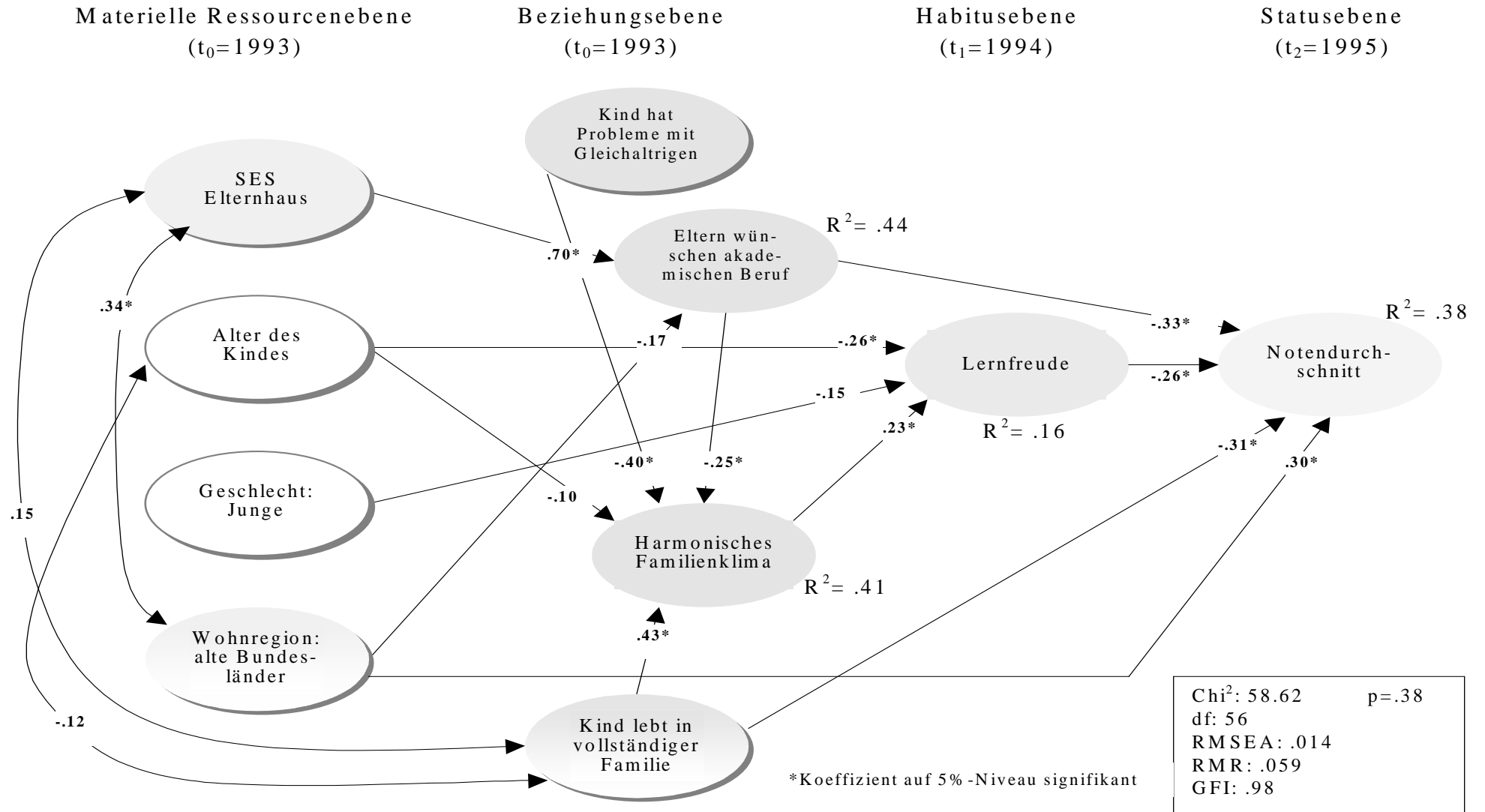
Die dritte Abweichung betrifft den Einfluß der Habitusebene (Lernhabitus) auf den Schulerfolg. Der Koeffizient von $\beta = -.26^*$ belegt deutlich, daß hohe Lernfreude zu guten Noten führt. (Mögliche Rückkoppelungsprozeß zwischen Schulleistungen und Habitus – das heißt hier die Lernfreude – werden in unserem Modell nicht berücksichtigt. In bezug auf die Existenz solcher Rückwirkung haben wir mehrfach die Untersuchungen von Fend (1997) zitiert.)

Wie ich bereits weiter oben darauf hinwies, ist die Verschlechterung der Schulnoten, wenn die Kinder bzw. Jugendlichen älter werden, durch die (abnehmende) Lernfreude vermittelt.

²⁴⁴ Wenngleich der Koeffizient $\beta = .15$ nicht signifikant ausfällt.

*

Abbildung 13.6: 4-Ebenen-LISREL-Strukturmodell - Lernfreude



Zieht man nämlich die Einstellung der Heranwachsenden dem Lernen gegenüber – wie in Modell 13.6 – heran, zeigt sich, daß kein direkter Zusammenhang zwischen dem Alter und den erzielten Schulnoten mehr besteht. Hingegen existiert ein solcher zwischen dem Alter und der Lernfreude ($\beta = -.26^*$). Mit zunehmendem Alter nimmt die Lernfreude ab.

Wenngleich der Koeffizient nicht signifikant ausfällt, deutet der Pfadkoeffizient zwischen Geschlecht und Lernfreude auf einen ebenfalls aus den früheren Auswertungen bekannten Zusammenhang hin: Mädchen sind im Durchschnitt lernfreudiger als Jungen (siehe Kapitel 11.2).

Die vierte Abweichung vom Modell in Abbildung 13.5 ist in bezug auf unsere Ausgangshypothese („soziales Kapital als statusunabhängiger Aufstiegsfad“) von besonderer Bedeutung. Der signifikante Pfadkoeffizient vom Familienklima auf die Lernfreude ($\beta = .23^*$) bedeutet, daß je harmonischer die Kinder und Jugendlichen das Klima in der Familie wahrnehmen, desto höher fällt ihre Lernfreude aus – und damit in der Folge ihre Schulnoten. Entsprechend dem Modell zur Selbstwirksamkeit, findet sich auch im vorliegenden Modell kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und dem häuslichen Familienklima. Das heißt, harmonische (bzw. weniger harmonische) Familienbeziehungen finden sich in *allen* sozialen Schichten gleichermaßen. Harmonische Beziehungen zwischen den Eltern und den Kindern fördern ihrerseits den Schulerfolg der Kinder. In diesem Sinne läßt sich das familiäre Klima als ein statusunabhängiger Aufstiegsfad auffassen.

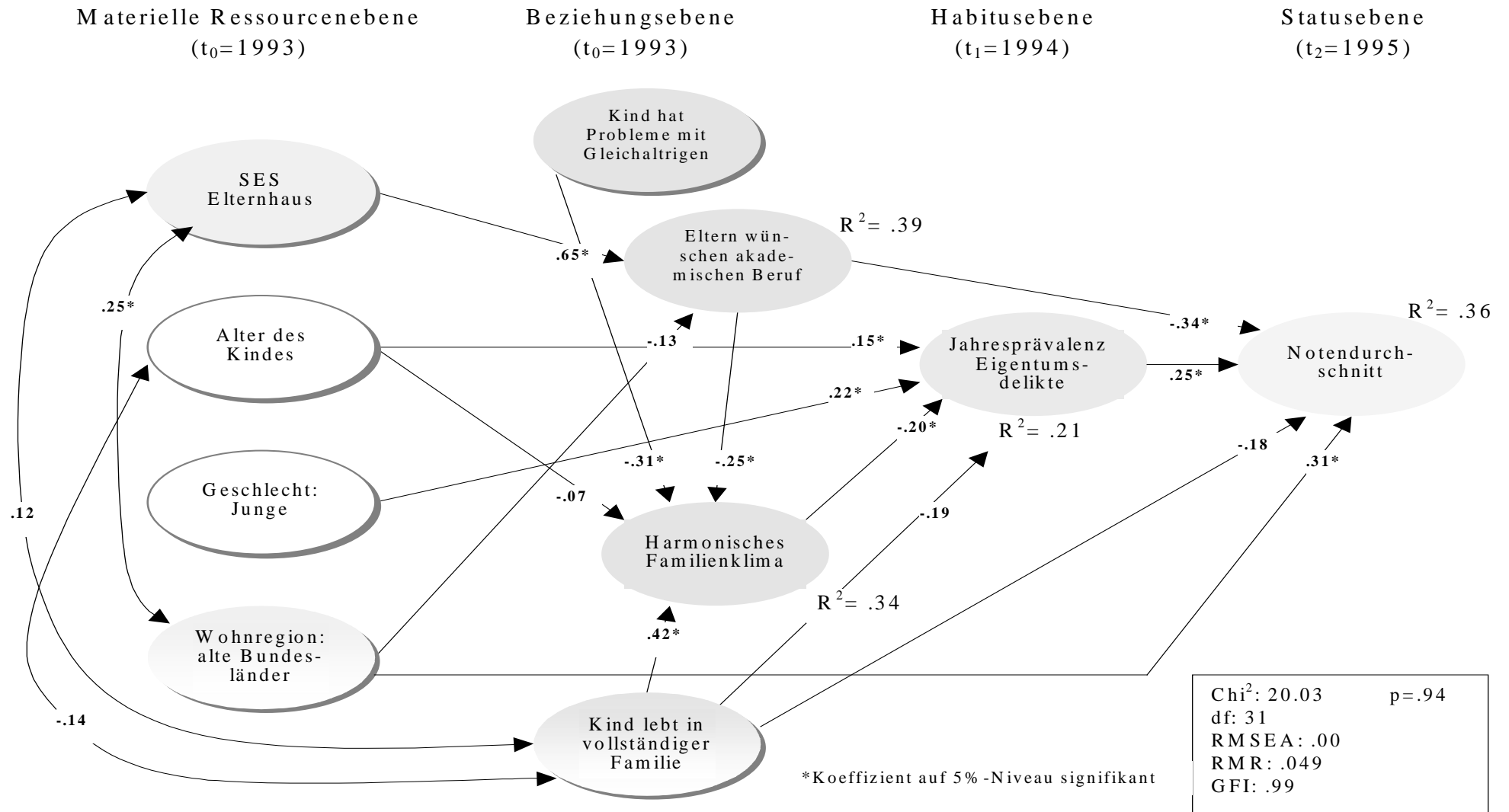
Auch das Modell zur Lernfreude erreicht akzeptable Anpassungsmaße. Die Varianzaufklärung in bezug auf die Stausebene liegt mit 38% etwas höher als im Modell zu den schulleistungsspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Ein Umstand, der vor allem auf den statistisch engeren Zusammenhang zwischen der Lernfreude und den Schulnoten zurückzuführen ist.

Eigentumsdelinquenz

Das Modell zur Eigentumsdelinquenz fällt inhaltlich sehr ähnlich zum Lernfreude-Modell aus. Unsere Befunde zur Wirkung des harmonischen Familienklimas bestätigend, zeigt sich auch im Modell in Abbildung 13.7, daß das Familienklima Einfluß auf die habituelle Entwicklung der Kinder und Jugendlichen nimmt. Je harmonischer sich die Beziehungen zwischen den Eltern und den Kindern gestalten, desto weniger neigen die Kinder zu delinquenten Verhaltensweisen ($\beta = -.20^*$). Ein geringes Ausmaß an solchem Verhalten wiederum fördert den schulischen Erfolg der Kinder ($\beta = .25^*$). Auch hier also ein Weg, auf dem sich das Familienklima als ein Aufstiegsfad für die Kinder der Familie zeigt.

Interessant ist in Abbildung 13.7 noch ein weiteres Ergebnis. Während sich in den Modellen in Abbildung 13.5 und 13.6 jeweils signifikante Effekte der Familienstruktur auf den Notendurchschnitt identifizieren lassen (Kinder und Jugendliche aus vollständigen Familien erzielen bessere Schulnoten als jene aus unvollständigen Familien), fällt dieser Effekt unter Kontrolle des delinquenten Verhaltens der Kinder unter das Signifikanzniveau. In Zusammenhang mit dem negativen Effekt der Familienstruktur auf die Neigung zu delinquentem Verhalten ($\beta = -.19$, signifikant auf dem 10%-Niveau) heißt dies, daß ein Weg, auf dem die schlechteren Schulnoten in unvollständigen Familien zustande kommen, auf die Verhaltensprobleme der Kinder aus diesen Familien zurückgeführt werden kann. Über die Hintergründe des Entstehens von Verhaltensproblemen bei Kindern und Jugendlichen aus unvollständigen Familien haben wir in Kapitel 12.3 gehört (Stichworte: elterlicher Kontrollverlust, Erziehungsmangel etc.).

Abbildung 13.7: 4-Ebenen-LISREL-Strukturmodell - Eigentumsdelikte



Auf den Einfluß des Alters (je älter die Befragten sind, desto eher zeigen sie delinquente Verhaltensweisen) und des Geschlechts (Mädchen neigen weniger zu Eigentumsdelikten) haben wir in den multivariaten Modellen in Tabelle 12.3 hingewiesen.

Die Anpassungsmaße für das Modell zur Eigentumsdelinquenz sind hoch zufriedenstellend.

Kontrollberechnungen

Um die Ergebnisse aus den vorgängig beschriebenen Modellen abzusichern, habe ich einige Kontroll- und Subgruppenanalysen durchgeführt, auf die ich an dieser Stelle kurz eingehen möchte. Dies betrifft

- Subgruppen-Vergleiche zwischen Mädchen und Jungen (auf Vergleiche zwischen ost- und westdeutschen Kindern und Jugendlichen sind wir im Zusammenhang mit dem Modell der schulleistungsspezifischen Selbstwirksamkeit eingegangen).
- die Überprüfung der Modelle nach Längsschnitt-Auswertungsperspektive 2 (siehe Kapitel 12, Abbildung 12.3) mit Einbeziehung der Schulnoten zum 2. Meßzeitpunkt (Autoregression)
- und die Überprüfung, ob die anhand der Schulnoten als Schulerfolgsindikator gewonnenen Ergebnisse bestätigt werden, bezieht man den besuchten Schulzweig (trotz der methodischen Bedenken, auf die ich in Kapitel 13.1 aufmerksam machte) in die Modelle mit ein.

Bedenkt man die Kombinationen an Fragestellungen, die sich aus diesen drei Ebenen ergeben, ist leicht vorstellbar, daß die Darstellung der dabei zutage tretenden differentiellen Ergebnisse den Rahmen schnell übersteigen würde. Ich werde im folgenden deshalb lediglich die Grundmodelle vorstellen und dort, wo es aufgrund der detaillierten Hintergrundanalysen etwas Wichtiges zu berichten gibt, im Text darauf verweisen. Ich beschränke mich bei der Darstellung auf die Variationen in jeweils einem Grundmodell.

Mädchen vs. Jungen. Der Vergleich zwischen Mädchen und Jungen, dies als Vorbemerkung, steht unter denselben methodischen bzw. methodologischen Prämissen wie der Vergleich zwischen den Familien aus den alten und den neuen Bundesländern. Den Vergleich zwischen Mädchen und Jungen beschreibe ich anhand des Grundmodells zur Lernfreude. Diese variiert wie die vorgängigen Analysen zeigen geschlechtsspezifisch.

Während für Jungen und für Mädchen gleichermaßen gilt, daß mit höherer Lernfreude die Schulnoten besser ausfallen, zeigt sich, daß die Verflechtung zwischen der Habitus- und der Stausebene bei den Mädchen statistisch stärker ausfällt als bei Jungen. Zwar zeigt sich in beiden Modellen, daß je positiver die Einstellungen dem Lernen gegenüber ausfallen, dies mit einem besseren Notendurchschnitt verbunden ist. Der entsprechende Pfadkoeffizient fällt bei Mädchen allerdings deutlich höher aus als bei den Jungen. Mit etwas zugespitzten Worten ausgedrückt: Mädchen erzielen mit zunehmender Lernfreude einen höheren Gewinn (gute Schulnoten) als Jungen.

In manchen Studien über die Scheidungsfolgen bei Kindern wird davon gesprochen, daß Jungen stärker davon betroffen sind als Mädchen (Hetherington, Camara & Featherman 1983). Ein Beleg hierfür läßt sich auch aus unseren Daten lesen. Während sich für die Mädchen kein substantieller Einfluß der Familienstruktur auf den Schulerfolg nachweisen läßt, zeigen Jungen aus unvollständigen Familie deutlich schlechtere Schulleistungen als Jungen aus unvollständigen Familien. Im Strukturmodell für die Jungen ist die Familienstruktur der einflußreichste Faktor im Hinblick auf die Stausebene.

Der Einfluß der Sozialkapitalebene auf die Habitus- wie auf die Stusebene fällt ansonsten in beiden Modellen gleich aus. Sowohl für Mädchen als auch für Jungen gilt in etwa gleichem Maße, daß ein positives Familienklima die Lernfreude fördert und daß mit höheren Ausbildungsaspirationen der Eltern die Schulnoten der Kinder und Jugendlichen besser ausfallen.

Auf einen wesentlichen Unterschied zwischen beiden Geschlechtern ist abschließend noch aufmerksam zu machen. Im Grundmodell zur Lernfreude in Abbildung 13.6 haben wir gesehen, daß Probleme mit den Gleichaltrigen sich negativ auf das Klima in der Familie auswirken. Der Subgruppenvergleich zwischen Mädchen und Jungen zeigt, daß dies nur für die Jungen gilt. Für Mädchen ergibt sich nicht nur, daß sie weniger Probleme mit Gleichaltrigen wahrnehmen als Jungen (siehe Tabelle 13.5), sondern auch, daß sich solche Probleme nicht im häuslichen Klima niederschlagen. Der Pfad von ‚Soziale Probleme‘ auf ‚Familienklima‘ fällt nicht signifikant von Null verschieden aus – während sich bei Jungen ein hoch signifikanter Pfadkoeffizient (mit negativem Vorzeichen) zeigt.

Ein simultaner Subgruppenvergleich zwischen beiden Modellen zeigt, daß die Annahme, daß sich die Strukturmodelle zwischen Mädchen und Jungen gleichen (oder doch zumindest ähneln) mit hoher Sicherheit verworfen werden muß. Dies bestätigt, daß die Wirkungszusammenhänge – wie beschrieben – bei Mädchen und Jungen unterschiedlich ausfallen.

Die Modelle für Mädchen und Jungen wurden – auf die Gründe hierfür bin ich in Zusammenhang mit Abbildung 13.5a und 13.5b eingegangen – auf der Basis eines *metrischen* Datenniveaus berechnet. Dies ergab sich aus der ‚Not‘. Da die Grundannahme multivariater Normalverteilung der ins Modell einbezogenen Variablen nicht erfüllt ist, möchte ich auf die Vorläufigkeit der beschriebenen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen hinweisen. (Weiter unten noch ein allgemeines Wort zu den Befunden aus Strukturmodellen.)

Autoregressive Modelle. Bezieht man die Schulnoten zum Zeitpunkt der 2. Erhebungswelle 1994 als erklärende Variablen mit Bezug auf die Schulnoten 1995 ein (Überprüfung *autoregressiver* Effekte im Sinne von Längsschnittauswertungsperspektive 2 – siehe Kapitel 12, Abbildung 12.3), zeigt sich, daß – wie zu erwarten (siehe Sauer & Gamsjäger 1996) – der beste Prädiktor für die Schulnoten 1995 der ein Jahr zuvor gemessene Notendurchschnitt ist. Daneben bleibt aber ein signifikanter Effekt der elterlichen Bildungsaspirationen bestehen. Das heißt, sehen die Eltern für ihr Kind einen hohen Ausbildungsabschluß vor, so erzielen die Kinder im Zeitverlauf eines Jahres bessere Noten als aufgrund der schulischen Vorleistungen des letzten Jahres zu erwarten sind. Die Anstrengungen, die Eltern aufgrund ihres Anspruchsniveaus, für die Ausbildung ihrer Kinder leisten (wie sie sich zum Beispiel in der Gestaltung einer lernanregenden Umwelt oder in Nachhilfeunterricht niederschlagen), so läßt sich dieses Ergebnis inhaltlich interpretieren, zahlen sich also in einer Verbesserung der Schulleistungen der Kinder aus. Gleichzeitig bedeutet dies, daß die Schere in den Schulleistungen zwischen Kindern von Eltern, die hohe Bildungsziele für ihre Kinder verfolgen und Kindern, deren Eltern mit ‚niedrigeren‘ Ausbildungsabschlüssen zufrieden sind, sich im Zeitverlauf weiter öffnet. Im autoregressiven Modell zeigen sich entgegen dem Grundmodell in Abbildung 13.5 keine substantiellen Einflüsse des Alters und der Wohnregion mehr.

Hervorzuheben ist aber – auf dieses Problem habe ich in Kapitel 10.1 und 12.1 im Zusammenhang mit autoregressiven Regressionsmodellen aufmerksam gemacht –, daß der Notendurchschnitt zwischen der 2. und 3. Welle mit $r = .60$ hoch korreliert. Multikollinearität ist nicht auszuschließen. Die Ergebnisse, die unter Kontrolle der Schulnoten 1994 errechnet werden, sind also mit Vorsicht zu betrachten. Dies umso mehr als die weiteren Auswertungen ergeben, daß die eben beschriebenen Befunde sich nicht in allen Modellen durchgängig zeigen.

Schulerfolg einmal anders operationalisiert und Vergleich zwischen verschiedenen Schulformen. Wenngleich ich in Kapitel 13.1 Gründe dafür aufwies, warum es nicht sinnvoll ist, in unserer Untersuchung den Schulzweig als Kriterium für die Stausebene heranzuziehen, habe ich um die im bisherigen dargestellten Ergebnisse zu validieren,

1. eine *ordinale SchulerfolgsvARIABLE* aus dem besuchten Schulzweig und dem Leistungsdrittel in der Klasse, dem sich die Kinder zuordnen gebildet. Die guten Gymnasiasten bekommen den höchsten Punktwert zugeordnet, die schlechten Hauptschüler den niedrigsten Punktwert (zur genauen Bildung der Variablen siehe Zinnecker & Georg 1996b) und mit dieser neuen Zielvariable die Modelle durchgerechnet – und
2. die oben dargestellten Modelle getrennt für Gymnasiasten und für Schüler von Haupt-/Realschulen berechnet. Dies gibt darüber Auskunft, ob sich hinsichtlich der Zusammenhänge, die wir in den Abbildungen 13.5ff. herausarbeiteten, Unterschiede zwischen den Schülern und Schülerinnen der verschiedenen Schulformen finden lassen, oder ob unsere Befunde verallgemeinerbar auf alle Schultypen sind.

Ohne hier im einzelnen auf die Feinheiten dieser Analysen eingehen zu können, zeigt sich dabei vor allem eins. Unter Verwendung der ordinalen SchulerfolgsvARIABLE als Statuskriterium kommt den elterlichen Aspirationen ein weit höheres Gewicht für den Schulerfolg der Kinder zu als wir dies in bezug auf die Schulnoten als Schulerfolgskriterium beobachten konnten. Während die übrigen Variablen-Zusammenhänge in den neuen Modellen recht ähnlich zu jenen in den ‚Schulnoten‘-Modellen ausfallen, liegen die Pfadkoeffizienten zwischen den elterlichen Ausbildungswünschen und dem Schulerfolg bei bis zu $\beta = .80^*$.

Bei den Subgruppenanalysen zwischen den Schulformen hingegen ergeben sich kaum Einflüsse des elterlichen Aspirationsniveau auf den Schulerfolg (in diesen Modellen wird der Schulerfolg wieder anhand der Schulnoten indiziert). Dies ist ohne weiteres plausibel, bedenkt man, daß die Bildungsaspirationen der Eltern in bezug auf den jeweils von den Kindern besuchten Schulzweig sehr homogen sind (also geringe Varianz aufweisen).

Insgesamt zeigt sich bei den nach Schulform getrennten Auswertungen, daß die Habitussebene auf sehr ähnliche Weise mit den Schulnoten verbunden sind. Hohe Lernfreude und ein geringes Ausmaß an delinquentem Verhalten führen sowohl bei Gymnasiasten als auch bei den anderen Schülern zu einem besseren Notendurchschnitt – wie wir das in den nicht nach Schulform differenzierten Modellen beschrieben.

Einschränkungen der Befunde aus den Subgruppenanalysen. Die Subgruppenvergleiche wurden auf zwei Wegen durchgeführt. Zum einen auf der Ebene getrennter Modellberechnungen und zum zweiten auf der Basis eines simultanen Vergleichs der Modelle. Im ersten Fall werden die modellinternen Unterschiede untersucht, im zweiten Fall wird getestet, ob sich die Annahme, in den Subgruppen herrsche dieselbe Zusammenhangsstruktur zwischen den Variablen, gerechtfertigt ist. Dabei zeigte sich bei meinen Auswertungen das Problem, daß die Modellanpassung in den Subgruppen-Modellen nicht immer befriedigend ausfiel. Zur Verbesserung der Modellanpassung gibt es verschiedene Möglichkeiten. Eine Möglichkeit bezieht sich auf Korrekturen im Strukturmodell. Das heißt, es werden – soweit dies theoretisch gerechtfertigt erscheint – neue Pfade (Pfeile) im Modell zugelassen. Eine weitere Vorgehensweise betrifft Veränderungen am Meßmodell. Die Modellanpassung kann erhöht werden, indem Meßfehlerkorrelationen zwischen den manifesten Variablen zugelassen werden (Bradley, Whiteside-Mansell, Brisby & Caldwell 1997). Da dies aber nur selten inhaltlich gerechtfertigt werden kann, ist dies ein fragwürdiges Vorgehen. Eine weitere Möglichkeit, den Modellfit zu verbessern, ist es, alternative manifeste Variablen zu verwenden, das heißt manifeste Variablen, von denen man annehmen muß, daß sie für die schlechte Modellanpassung verantwortlich sind, durch andere manifeste Variablen zu substituieren. Geht man bei Subgruppenver-

gleichen von einem monokulturellen Ansatz aus (s.o.), so ist dies nicht zulässig, da die Meßmodelle zwischen den Subgruppen nicht mehr identisch sind (dies ist die Vorgabe im monokulturellen Ansatz).

Praktisch heißt dies, daß sich nicht bei jedem Subgruppen-Modell, das schlechte Anpassungsmaße erreicht, sich diese beliebig verbessern lassen. Im Einzelfall stützen sich die beschriebenen differentiellen Befunde auf solche nicht angepaßten – und damit aus statistischer Sicht abzulehnenden – Modelle. In diesem Sinne sind die Befunde vorläufig und bedürfen der weiteren Überprüfung in anderen Untersuchungen.

Ohnehin ist an dieser Stelle ein kurzes Wort zu der Verwendung von Strukturgleichungsmodellen angebracht. Strukturgleichungsmodelle besitzen den Vorteil, die Realität – so wie sie sich in den verfügbaren Surveydaten widerspiegelt – in *komplexeren* Zusammenhängen abbilden zu können, als dies mit den meisten Standardauswertungsverfahren möglich ist. Dabei ergeben sich durchaus andere (neue) Einsichten als in den Standardauswertungsverfahren – wie zum Beispiel der Regressionsanalyse, die wir in Kapitel 12 einsetzten. Denken wir hier beispielsweise an das Ergebnis, daß sich in den multivariaten Regressionsmodellen zeigt, daß Probleme mit Gleichaltrigen zu einem geringeren Ausmaß an schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen führt (siehe Tabelle 12.6), sich in den Strukturmodellen aber kein solcher Einfluß nachweisen läßt. Strukturgleichungsmodelle sind deshalb sind in der empirisch-quantitativen Forschung mittlerweile weit verbreitet.

Strukturgleichungsmodelle bilden jedoch nicht *die* Realität ab wie sie *ist*. Sie überprüfen lediglich – auf der Basis eines statistisch-mathematischen Kalküls – eine *Idee* wie Realität sein kann, das heißt eine Hypothese darüber, wie die einzelnen Komponenten des sozialen Phänomens, das man untersucht, miteinander verflochten sind. Bestätigt sich ein solches Modell – wie unsere Modelle in Abbildung 13.5ff. –, das heißt, kann es aufgrund der statistischen Anpassungsmaße akzeptiert werden, so ist dies *nicht* die Bestätigung dafür, daß die Zusammenhänge zwischen den Variablen *so* sind und nicht anders. Ein gut angepaßtes Strukturmodell besagt, daß unsere Hypothese über die Zusammenhangsstruktur der Variablen (aus statistischen Erwägungen heraus) nicht widerlegt worden ist. Mit anderen Worten: es gibt keinen Grund nicht zu glauben, daß sie richtig ist. Das heißt wiederum nicht, daß es nicht noch andere Möglichkeiten des Zusammenhangs zwischen den untersuchten Variablen gibt. Es ist durchaus plausibel unter dem Fokus der Persönlichkeitsentwicklung einen ‚Pfad‘ von den Schulleistungen auf die Lernfreude zu ‚ziehen‘ (siehe Fends Arbeiten). Unter Umständen läßt sich auch ein solches Modell ‚belegen‘, das heißt erreicht einen guten Modellfit.

Was ich damit sagen will, ist, daß man im Umgang mit Strukturmodellen und bei der Interpretation der Ergebnisse durchaus bescheiden sein sollte und die Modelle selbst wiederum als (begründete) Ideen bzw. Vorschläge einer weiteren Überprüfung durch andere Forscher und Forscherinnen bedürfen. In diesem Sinne sind die beschriebenen Modelle als eine Art Arbeitshypothesen für weitere Untersuchungen zu verstehen.

13.8 Zusammenfassung: soziales Kapital als Reproduktionskapital

Ausgangspunkt der in diesem Abschnitt überprüften Strukturmodelle war die Annahme, daß soziales Kapital die habituelle Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen fördert, und – so die Theses – in dem Maße, in dem es nicht von den sozialstrukturellen Ressourcen der Eltern abhängt, einen statusunabhängigen Aufstiegs Pfad in bezug auf den schulischen Erfolg der Kinder darstellt. Aus den Analysen in Kapitel 12 haben wir – in einem Kondensationsprozeß, der in Kapitel 13 ausführlich beschrieben ist – vier Merkmale von sozialem Kapital herausgefiltert, die in den dortigen Regressionsanalysen durchgängigen längsschnittli-

chen (!) Einfluß auf die Habitusentwicklung der Kinder zeigen: das Familienklima, das Ausmaß an Problemen mit Gleichaltrigen²⁴⁵, die Familienstruktur und die elterlichen Wünschen hinsichtlich des späteren Berufsabschlusses des Kindes (Bildungsaspirationen der Eltern).

Die empirischen Belege in den Strukturmodellen in bezug auf unsere These sind zweigespalteten. Zum einen zeigt sich der Hypothese vom statusunabhängigen Aufstiegsfad entsprechend, daß ein harmonisches und unterstützendes Verhältnis zwischen den Eltern und Kindern sich in einer erhöhten Lernfreude und einer im Vergleich zu anderen Kindern und Jugendlichen geringeren Neigung zu delinquenten Verhaltensweisen niederschlägt. Eine hohe Lernfreude und ein geringes Maß delinquenten Verhaltens sind ihrerseits – wie die Modelle zeigen – Unterpfand einer günstigen Schulentwicklung (Schulnoten). Das Familienklima wiederum ist nicht erkennbar vom sozioökonomischen Status abhängig.

Wenngleich die in den Modellen abgedruckten Korrelationskoeffizienten (zwischen den unabhängigen Variablen) auf einen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und der Familienstruktur hinweisen, lassen sich auch die Ergebnisse in bezug auf die Familienstruktur als Bestätigung der ‚Aufstiegs-Hypothese‘ ansehen. (Insofern man davon ausgehen kann, daß der Status der Familie nur in geringem Maße *ursächlich* auf die Familienstruktur einwirkt²⁴⁶.) Dabei wirkt die Familienstruktur weniger auf die habituelle Entwicklung der Kinder und Jugendlichen als unmittelbar auf die Schulleistungen. Auf die Plausibilität solcher unmittelbaren Wirkungen zwischen der Beziehungs- bzw. Sozialkapitalebene und der Staturebene habe ich oben hingewiesen.

Auch das elterliche Aspirationsniveau in bezug auf die Berufsausbildung ihrer Kinder beeinflusst den Schulerfolg der Kinder. Einmal darüber, daß (zumindest in Westdeutschland) mit hohen Bildungsaspirationen der Eltern hohe schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einhergehen, zum zweiten darüber, daß sie unmittelbar die Staturebene beeinflussen. Kinder von Eltern, die wünschen, daß ihr Kind später einmal einen akademischen Beruf ergreifen soll, haben bessere Schulnoten als Kinder von Eltern, die weniger hohe Berufsziele für ihre verfolgen²⁴⁷.

Entgegen der Ausgangsannahme vom statusunabhängigen Aufstiegsfad zeigt sich als eines der konsistentesten Ergebnisse aber, daß die elterlichen Bildungsaspirationen in hohem Maße von den sozioökonomischen und Bildungsressourcen der Eltern abhängig sind. Das heißt, über den ‚langen Arm‘ der elterlichen Bildungsvorstellungen ‚wirkt‘ der sozioökonomische Hintergrund der Familie auf den Schulerfolg der Kinder. Die elterlichen Aspirationen – die in den Sozialkapital-Studien als eines der wichtigen familialen Beziehungsmerkmale hervorgehoben werden, die von Bedeutung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen sind – tragen unter reproduktionstheoretischer Hinsicht dazu bei, daß die sozioökonomischen Unterschiede die zwischen den Familien der Elterngeneration bestehen, in die Kindergeneration hinein verlängert werden.

Darauf hinweisen möchte ich, daß wir in der vorliegenden Untersuchung nicht den Einfluß des sozialen Kapitals auf die Übertragung anderer Kapitalien in der Familie (soziales Kapital als Katalysator der sozialen Vererbung in der Familie) untersucht haben. Dies ist ein umfangreiches Unternehmen, das späteren Arbeiten vorbehalten bleiben soll. Anzunehmen ist, daß

245 Je geringer die Probleme, desto mehr soziales Entwicklungskapital steht den Kindern aus Gleichaltrigenbeziehungen zur Verfügung. Siehe Kapitel 6.3 und 12.

246 Klein (1995) beispielsweise zeigt, daß das Scheidungsrisiko (von Eltern) nicht durch das Bildungsniveau der Eltern beeinflusst wird.

247 Dabei zeigt sich in anderen Untersuchungen, daß die Schulleistungen der Kinder auch die Bildungsaspirationen der Eltern beeinflussen. Schlechte Schulnoten können zu einem Zurückschrauben der elterlichen Aspirationen führen (Wessel, Merckens & Dohle 1997).

soziales Kapital in dieser Hinsicht zum Beharrungsvermögen der Kapitalstrukturen (Bourdieu), das heißt zur Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit, beiträgt.

14. Zusammenfassung und Diskussion

Wie kommen die zu beobachtenden zum Teil gravierenden Unterschiede in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zustande? – Und welche Rolle spielen dabei die *sozialen Beziehungen* der Kinder und Jugendlichen zu ihren Eltern bzw. zu ihren Altersgenossen?

Ausgangspunkt zur Beantwortung dieser und sich weiterer daraus ergebender Fragen ist das Prozeßmodell der Sozialisation wie es von Jürgen Zinnecker im Rahmen der Arbeiten des Projekts Bildungsmoratorium am Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biographieforschung Mitte der 90er Jahre entwickelt wurde (Zinnecker 1994b). Unter dem Begriff der *Transferbeziehungen* unterstreicht Zinneckers Modell deutlich den Einfluß, den soziale Beziehungen zwischen Eltern und den Kindern (bzw. zwischen anderen Sozialisationsagenten und den Kindern) auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nehmen. In den sozialen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern werden *Ressourcen* ausgetauscht, so Zinnecker, die für Kinder *und* Eltern von Bedeutung²⁴⁸. Zu diesen Ressourcen gehören neben materiellen Gütern und gegenseitigen Hilfeleistungen auch der Austausch von Informationen und emotionale Unterstützung.

Zinnecker folgt damit einer Perspektive, die von James S. Coleman Ende der 80er Jahre unter dem Stichwort ‚soziales Kapital‘ populär gemacht wurde. Kernthese von Colemans Sozialkapital-Ansatz ist, daß die sozialen Beziehungen zwischen Menschen eine *Ressource* darstellen, die dem einzelnen ermöglicht, seine Interessen durchsetzen zu können. Übertragen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen definiert Coleman soziales Kapital als „die Menge der Ressourcen [...], die in Familienbeziehungen und in sozialer Organisation der Gemeinschaft enthalten sind und die die kognitive oder soziale Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen fördern.“ (Coleman 1995a, I, S.389)

Hier setzt die vorliegende Arbeit an. Mit den Daten von 305 im Rahmen des Kindersurveys '93 bundesweit ausgewählten Kindern und Jugendlichen (siehe Kapitel 9) gehe ich empirisch der Frage nach, inwieweit die Beziehungen von Heranwachsenden eine Ressource für eine gelungene Entwicklung darstellen²⁴⁹. Die Altersspanne der befragten Kinder und Jugendlichen liegt zwischen 10 und 16 Jahren und erlaubt damit den Blick auf eine aus sozialisationstheoretischer Sicht besonders wichtige Lebensphase: den Übergang von der Kindheit in die Jugend. Dieser Übergang stellt für die Heranwachsenden eine Zeit vielfacher Veränderungen und tiefgreifender Umbrüche dar (siehe Kapitel 4). Diese Veränderungen zeigen sich insbesondere in ihren Beziehungen zu den Eltern und zu den Gleichaltrigen.

Die Arbeit verfolgt zwei zentrale Ziele. Zum einen bemüht sie sich um neue empirische Einblicke in die Transitionsphase von der Kindheit in die Jugend (siehe Kapitel 14.2).

Das zweite Anliegen zielt auf die Anwendung des Sozialkapital-Ansatzes auf den Bereich der Sozialisationsforschung (siehe Kapitel 14.1). Während das Konzept des sozialen Kapitals in der soziologisch orientierten (amerikanischen) Bildungsforschung zur Erklärung unterschiedlicher Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen in weitem Rahmen eingesetzt wird (Coleman 1988; Teachman, Carver & Paasch 1995; Teachman, Paasch & Carver 1996; Wessel, Merckens & Dohle 1997), ist seine Anwendung auf erziehungswissenschaftliche Fra-

²⁴⁸ Analog gilt dies auch in bezug auf andere Sozialisationsagenten wie die Gleichaltrigen, Verwandte, Nachbarn etc.

²⁴⁹ Auf die normativen Implikationen dieser Fragestellung habe ich in Kapitel 6.1 hingewiesen.

gestellungen, die über den schulischen Bereich hinausgehen noch vergleichsweise wenig verbreitet (siehe Furstenberg & Hughes 1995).

In den folgenden beiden Kapiteln geht es darum, die zentralen Ergebnisse der Untersuchung auf ihre Relevanz für den Sozialkapital-Ansatz und die Sozialisationsforschung hin zu prüfen.

14.1 Erträge für die Sozialkapital-Forschung

Soziales Kapital ist kein additives Wirkungsmodell

Zahlreiche empirische Forschungsergebnisse (Bianchi & Robinson 1997; Hagan, MacMillan & Wheaton 1996; Stecher 1996; Wong 1998) legen nahe, das Konzept des sozialen Kapitals *nicht* als *einfaches additives Wirkungsmodell* aufzufassen. Vielmehr ist von Wechselwirkungen auszugehen. Zum einen zwischen verschiedenen *Aspekten* des sozialen Kapitals (*interne* Interaktion); zum anderen zwischen den verschiedenen *Arten* von Kapital – wie etwa zwischen dem Human- und dem Sozialkapital bzw. zwischen sozialem Kapital und Kontextmerkmalen (wie dem Geschlecht oder der Wohnregion; *externe* Interaktion). Das heißt, soziales Kapital wirkt nicht in jedem Kontext auf gleiche Weise. Interessante Wechselwirkungen ergeben sich zum Beispiel

- zwischen sozialen Problemen mit Gleichaltrigen (als Indikator für soziales Kapital bzw. für einen Mangel daran) und dem Geschlecht der Befragten. Jungen, die davon berichten, bei Gleichaltrigen nur wenig anerkannt zu sein, werden dadurch in ihrer Schulfreude langfristig stärker beeinträchtigt als Mädchen, die ebenfalls von solchen Problemen berichten.
- Eine andere Interaktion bezieht sich auf das Familienklima und (ebenfalls) das Geschlecht der Befragten. Während Mädchen und Jungen sich in Familien mit harmonischem Klima nur geringfügig im Ausmaß der selbstberichteten Delinquenz unterscheiden, öffnet sich die Schere zuungunsten der Jungen vor allem in Familien, in denen die Kinder die Beziehungen zwischen sich und ihren Eltern als wenig harmonisch und unterstützend wahrnehmen. Bei Jungen schlägt sich ein angespanntes Familienklima stärker in externalisierendem Problemverhalten nieder als bei Mädchen. Ein Befund, der aus der einschlägigen Forschung bekannt ist (Fend 1990).
- Auch zwischen dem Familienklima und der Bildung der Eltern ergeben sich Wechselwirkungen. Während in den Familien, in denen ruhig oder nur wenig heftig miteinander über strittige Themen diskutiert wird eine höhere Bildung der Eltern sich in höherer Schulfreude niederschlägt, verliert sich dieser positive Effekt der elterlichen Bildung, wenn die Kinder angeben, daß in ihrer Familie heftig bzw. sehr heftig gestritten wird. Das heißt, in den Familien mit heftigen Auseinandersetzungen zeichnen sich keine Unterschiede mehr in der Schulfreude der Kinder und Jugendlichen ab, die ansonsten aufgrund unterschiedlicher Bildungsniveaus der Eltern hervorgerufen werden. Längsschnittlich zeigt sich ein solcher Wechselwirkungseffekt nicht.

Um Interaktionseffekte zwischen den Sozialkapital-Variablen zu prüfen, bedarf es auf operationaler Seite einer möglichst breit gefächerten Umsetzung des Sozialkapital-Ansatzes. Untersuchungen mit nur wenigen Sozialkapitalindikatoren (Wong 1998) lassen keine Rückschlüsse auf solche Wechselwirkungen zu.

Für empirische Untersuchungsanlagen bedeutet dies, die Maße für soziales Kapital stärker zu differenzieren, sie aber gleichzeitig breit genug zu wählen, damit Wechselwirkungen zwi-

schen den verschiedenen Aspekten von sozialem Kapital sichtbar werden. In praktischer Umsetzung heißt dies, die größtmögliche Zahl von Sozialkapitalindikatoren einzusetzen.

Die Wirkung von sozialem Kapital ist nicht in allen Entwicklungsbereichen gleich

Furstenberg und Hughes (1995, S.589f.) weisen aufgrund ihrer empirischen Befunde darauf hin, daß es nicht sinnvoll ist,

„to search for a common link between a unitary measure of social capital and a unitary measure of success in early adulthood. Instead, a more promising approach is to examine how different types of social capital (parents' resources outside the family, their social network, and their embeddedness in the community) might be related to various arenas of success in early adulthood. Appreciating the *multidimensional nature of both social capital and development* [Hervorhebung, LS] may yield a better understanding of the way that particular types of protective factors operate to enhance development or how the absence of factors interferes with the fulfillment or potential in specific areas of behavior – academic success, conventional behavior, psychological well-being, and the like.”

Diese Mehrdimensionalität der Zusammenhänge zwischen sozialem Kapital und den verschiedenen Bereichen der Entwicklung tritt auch in unserer Untersuchung deutlich hervor. Hierfür einige Beispiele:

- Mit steigender Heftigkeit familialer Auseinandersetzungen nimmt die Schulfreude der Kinder und Jugendlichen ab und steigt das Risiko von (externalisierendem wie internalisierendem) Problemverhalten. Hingegen zeigt die Heftigkeit der Auseinandersetzungen keinen erkennbaren Einfluß auf die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.
- Kinder und Jugendliche, die mit anderen ihres Alters nicht auskommen und bei diesen unbeliebt sind, sind weniger von ihren schulischen Kompetenzen überzeugt und können der Schule und dem Lernen weniger abgewinnen als andere Kinder. Zudem weisen sie eine überdurchschnittliche Belastung durch depressive Symptome und Beschwerden auf. Andererseits aber stehen solche Probleme mit den Gleichaltrigen in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit externalisierenden Verarbeitungsstrategien.
- Die religiöse (institutionelle und ideologische) Einbindung der Kinder beeinflusst die Schulfreude. Gegenüber anderen zeigen Kinder und Jugendliche, die in einen religiösen Kontext integriert sind, dem Lernen und der Schule gegenüber deutlich positivere Einstellungen. Jedoch zeigt sich eine ähnliche Wirksamkeit in keinem der anderen untersuchten Entwicklungsbereiche.
- Die Einbindung der Kinder und Jugendliche in formelle (weltliche) Vereine und Organisationen zeigt demgegenüber überhaupt keine Wirkung auf die vier untersuchten Entwicklungsbereiche²⁵⁰.

Hinzu kommt, daß die Verflechtung zwischen sozialem Kapital und kindlicher Entwicklung variiert, je nach dem ob ein querschnittliches oder ein längsschnittliches Design angelegt ist.

Dies läßt sich besonders deutlich in bezug auf die Entwicklung der Schulfreude zeigen. Querschnittliche (Regressions-) Modelle (siehe Tabelle 12.8) ergeben, daß die Schulfreude vor allem von der Heftigkeit der familialen Auseinandersetzungen, dem Ausmaß, in dem die Eltern die Kinder zur Selbständigkeit erziehen und von der Einbindung in einen religiösen Kontext geprägt werden. Während heftige Streits in der Familie die Schulfreude trüben, wird sie durch

²⁵⁰ Was nicht heißen soll, daß nicht unterhalb der Ebene der formalen Organisation informelle Beziehungen zu Erwachsenen oder Gleichaltrigen existieren, aus denen soziales Entwicklungskapital für die Kinder und Jugendlichen hervorgeht. Darüber haben wir in Kapitel 6.3 ausführlich gesprochen.

eine an der Selbständigkeit der Kinder orientierte Erziehung und die Einbindung in einen religiösen Kontext gefördert. Im Zeitverlauf eines Jahres jedoch verliert sich die Wirkung dieser Sozialkapitalindikatoren und zwei andere Merkmale von sozialem Kapital treten in den Vordergrund: die Familienstruktur und das Einfühlungsvermögen der Eltern. Kinder in vollständigen Familien und Kinder, die ihre Eltern als einfühlsam für ihre Probleme und Nöte wahrnehmen, zeigen 1 Jahr später nicht nur eine überdurchschnittlich hohe Schulfreude, unter diesen Bedingungen kommt es sogar zu einer überproportional positiven Entwicklung der Schulfreude (wie dies das autoregressive Längsschnittmodelle zeigt).

Die multidimensionale Verflechtung zwischen sozialem Kapital und kindlicher Entwicklung hat nicht nur eine empirisch-methodische Bedeutung, die sich auf die Operationalisierung von sozialem Kapital bezieht (siehe den folgenden Abschnitt), sondern auch theoretisch-konzeptionelle Konsequenzen. Wird der Begriff des sozialen Kapitals über seine *Funktion* definiert (siehe Kapitel 6.1), so reduziert sich über die Auswahl eines spezifischen Entwicklungsbereichs bereits das, was als soziales Kapital gelten kann.

In diesem Sinne ist auch mit unseren Ergebnissen die Empfehlung verbunden, Merkmale sozialer Beziehungen, die auf den ersten Blick keinen Effekt erzielen, damit nicht per se aus dem Kanon der Sozialkapitalmerkmale auszuschließen. In bezug auf einen anderen Entwicklungsbereich kann sich dasselbe Beziehungsmerkmal als bedeutsamer Faktor – und damit als soziales Kapital erweisen.

Operationalisierung von sozialem Kapital

Auf den Einsatz einer größtmöglichen Zahl von Sozialkapitalindikatoren haben wir bereits hingewiesen. In der vorliegenden Untersuchung konnten wir eine breite Palette von Indikatoren anbieten, die (mit Ausnahme der Studien von Furstenberg und Hughes 1995 und Parcel und Menaghan 1993, 1994a,b) weit über das Maß vergleichbarer Studien hinausgeht. Insgesamt wurden 32 einzelne Indikatoren geprüft.

Dabei zeigt sich, daß trotz der Vielfalt der Ergebnisse sich ein Bündel von Sozialkapitalindikatoren identifizieren läßt, das in besonderer Weise mit der Entwicklung der vier Habituskomponenten verbunden ist. Vor allem zwei Bereiche von sozialem Kapital sind mit der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen verbunden: dies betrifft den Bereich der *sozioemotionalen Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen* und den Bereich der *Einbindung in die Welt der Gleichaltrigen*. In Kapitel 4 haben wir darauf hingewiesen, daß sich gerade in diesen beiden Bereichen wesentliche Veränderungen im Übergang von der Kindheit in die Jugend vollziehen. Wir sprachen von der Reorganisation der Beziehungen der Kinder bzw. Jugendlichen zu ihren Eltern und von der verstärkten Hinwendung der Heranwachsenden zu den Gleichaltrigen.

Familienklima. Zu einer der wichtigsten Merkmale im Bereich der Eltern-Kind-Beziehungen zählt das Familienklima. Je harmonischer und gegenseitig unterstützender die Beziehungen in der Familie sind, desto überzeugter sind die Kinder und Jugendlichen, mit schulischen Problemen selbständig und erfolgreich umgehen zu können, desto eher können sie der Schule und dem Lernen positive Seiten abgewinnen, desto weniger neigen die Kinder zu delinquenten Verhaltensweisen und desto weniger kommt es bei ihnen zu depressiven Verstimmungen und körperlicher Belastungen.

Empathie der Eltern. Ein weiterer Faktor für eine gelingende Entwicklung ist das elterliche Einfühlungsvermögen. Je sensibler die Eltern darauf reagieren, wann mit ihrem Kind beispielsweise etwas nicht in Ordnung ist, desto gelungener gestaltet sich die Entwicklung der

Kinder. Gerade im Übergang von der Kindheit zur Jugend spielt der Umstand des voneinander Wissens eine wichtige Rolle.

Bereitschaft des Kindes bzw. Jugendlichen, zuhause von sich zu erzählen. Als Pendant auf der Seite der Kinder ist ihre Bereitschaft zu nennen, den Eltern von sich zu erzählen. In der Bereitschaft, den Eltern von sich zu erzählen, drückt sich das Vertrauen aus, das die Kinder ihren Eltern entgegenbringen. Vertrauen ist eine wichtige Form sozialen Kapitals (Coleman 1988; Neubauer 1991).

Heftigkeit der Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Kindern. Die Heftigkeit der Auseinandersetzungen in der Familie spielen eine weitere Rolle. Je ruhiger die Konflikte in der Familie geregelt werden, desto positiver gestaltet sich die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Entgegen des Befundes von Fend (1998) zeigt die Häufigkeit innerfamiliärer Konflikte keine Auswirkungen auf die Habitusentwicklung.

Es kommt also eher darauf an, *wie* Konflikte in der Familie gelöst werden, nicht wie häufig es zu Meinungsverschiedenheiten kommt. Dies bestätigt, daß Konflikte in der Familie nicht grundsätzlich einen Mangel an sozialem Kapital bedeuten (siehe Leu 1997).

Familienstruktur. Der Einfluß der Familienstruktur auf die kindliche Entwicklung wird konträr diskutiert (siehe zusammenfassend Stecher 2000). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung deuten konsistent in eine Richtung: Kindern und Jugendlichen aus unvollständigen Familien steht weniger soziales Entwicklungskapital zur Verfügung als Kindern aus vollständigen Familien. Die Befunde aus den multivariaten Regressionsmodellen in Kapitel 12.2ff. zeigen, daß Kinder und Jugendliche aus unvollständigen Familien über eine geringere Schulfreude berichten und eher als Kinder aus vollständigen Familien problematisches Verhalten – sei es externalisierender oder internalisierender Art – zeigen. Die Kausalmodelle in Kapitel 13 differenzieren diese Ergebnisse dahin, daß der Einfluß der Familienstruktur auf die kindliche Entwicklung kein unmittelbarer ist, sondern über die Qualität der Familienbeziehungen vermittelt wird. In unvollständigen Familien ist das Familienklima weniger harmonisch und unterstützend als in anderen Familien

Aus unseren Befunden ergibt sich, daß der Einfluß der Familienstruktur auf das Entwicklungsgeschehen nur unter gleichzeitiger Berücksichtigung direkter *und* indirekter Effekte realistisch einzuschätzen ist. Methodisch zwingt dies zum Einsatz von Struktur(gleichungs)modellen.

Bildungsaspirationen der Eltern. In der Literatur zum sozialen Kapital nehmen die Bildungsaspirationen der Eltern eine prominente Stellung ein. Vielfach ist der Zusammenhang mit dem Schulerfolg der Kinder belegt. Auch in unseren Strukturmodellen (siehe Kapitel 13) wird der Anteil der elterlichen Bildungsaspirationen am Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen sichtbar.

Erziehung zur Selbständigkeit. Neben der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung hat das normative (Erziehungs-) Milieu einen nur geringen Einfluß auf die kindliche Entwicklung. Je eher die Erziehung der Eltern jedoch auf die Selbständigkeit der Kinder abzielt, darauf, daß sie Freiraum für eigene Erfahrungen und Entfaltung erhalten, desto überzeugter sind die Kinder und Jugendlichen, mit schulischen Problemen zurecht zu kommen und desto positiver sind ihre Einstellungen der Schule und dem Lernen gegenüber.

Wenngleich weitere Studien notwendig sind, um die Gültigkeit dieser 7 Indikatoren weiter zu prüfen, sollten sie m.E. zum operationalen Standard von Studien im Rahmen des Sozialkapital-Ansatzes gehören – zumindest was den Bereich der schulischen Kompetenzentwicklung

und die Herausbildung von externalisierendem und internalisierendem Problemverhalten bei Kindern und Jugendlichen anbelangt.

Zu einem wichtigen Bereich der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gehören die Beziehungen zu Gleichaltrigen.

Die Beziehungen zu Gleichaltrigen als soziales Kapital?

Während an Coleman orientierte Arbeiten soziales Kapital meist nur auf die Beziehungen der Kinder und Jugendlichen zu Erwachsenen reduzieren (zur Kritik vgl. Leu 1997), belegen die Ergebnisse von Furstenberg und Hughes (1995) und Dohle und Wessel (1997), daß der Sozialkapital-Ansatz auch auf die Beziehungen zu Gleichaltrigen (*intragenerationale* Kontakte) erweitert werden kann. Zahlreiche Argumente für eine solche Erweiterung sind in Kapitel 6.3 gesammelt.

Auch unsere empirischen Ergebnisse legen nahe, den Beziehungen zu den Gleichaltrigen eine bedeutende Position im Sozialkapital-Ansatz einzuräumen. Zum einen zeigt sich zwar – Colemans These entsprechend –, daß Kinder und Jugendliche, die stark in die Welt der Gleichaltrigen integriert sind, eine ungünstige Entwicklung nehmen. Dies zeigt sich vor allem in bezug auf delinquente Verhaltensweisen. So liegt das Delinquenzrisiko bei Kindern und Jugendlichen, die Mitglied einer Clique sind, deutlich höher. Dies gilt vor allem dann, wenn Normverstöße – wie sich zu betrinken oder die Schule zu schwänzen – von den Cliquenmitgliedern hoch bewertet werden und wenn die Heranwachsenden davon überzeugt sind, daß zwischen Erwachsenen und Jugendlichen eine tiefe Kluft besteht (jugendzentrierte Einstellungen).

Andererseits muß betont werden, daß es für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ebenso negative Folgen hat, wenn sie *nicht* in die Welt der Gleichaltrigen integriert sind – wenn sie beispielsweise davon berichten, von ihren Altersgenossen nicht anerkannt zu sein. Im Sozialkapital-Ansatz wird dies unter den Stichworten des *Ausschlusses* bzw. der *Isolation* diskutiert (siehe Kapitel 6.2). Folgen zeigen sich in depressiven Verstimmungen und geringen schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen.

Und auch Clique ist nicht gleich Clique. So sind manche Kinder bzw. Jugendliche in Cliquen organisiert, die kulturelle Dinge wie lesen und gemeinsame Freizeitaktivitäten mit den Eltern hoch einschätzen. Mitglieder dieser kulturell geprägten Gruppen zeigen positive Entwicklungsmerkmale wie eine hohe schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugung und eine geringe Neigung zu externalisierendem wie internalisierendem Problemverhalten.

Normenkonsistenz als soziales Kapital?

Nach Coleman bemißt sich soziales Kapital in der Familie u.a. an den *Normen*, die in den Eltern-Kind-Beziehungen etabliert und die für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von Bedeutung sind (Coleman 1995b, S.370). Normen können dort am wirkungsvollsten eingesetzt werden, wo sie von allen Sanktionsträgern – im Falle von Erziehungsnormen sind dies die Eltern – geteilt werden. Wenn die Beziehung zwischen den Eltern „eng ist, können die Eltern dem Kind gegenüber *übereinstimmend* [Hervorhebung, LS] und als Einheit handeln. Wenn sie schwach oder nicht vorhanden ist [...] weist das häusliche Umfeld des Kindes viele Unstimmigkeiten und einander widersprechende Signale auf. Die Eltern sind dann nicht in der Lage, sich gegenseitig in der Erziehung des Kindes zu verstärken.“ (Coleman 1995a II, S.352)

Die Konsistenz von Normen läßt sich in zweifacher Hinsicht analysieren (siehe Kapitel 6.4). Zum einen mit Blick auf die *zeitgleiche* Übereinstimmung des Verhaltens von Vater und Mutter (*synchrone* Perspektive), zum anderen die Konsistenz des Verhaltens eines Elternteils im Zeitverlauf betreffend (*diachrone* Perspektive). Der Kindersurvey '93 bietet die (seltene) Möglichkeit beide Perspektiven zu überprüfen. Zu einigen Erziehungsstilmerkmalen liegen die Angaben sowohl von den Müttern als auch von den Vätern vor. Darüber hinaus wurde die Wahrnehmung des elterlichen Erziehungsverhaltens durch die Kinder getrennt für die Beziehung des Kindes zu seiner Mutter und für die Beziehung zu seinem Vater erhoben (siehe Kapitel 9).

Die methodischen Voraussetzungen für die Überprüfung von Colemans Konsistenzthese sind damit gegeben. In keinem der Regressionsmodelle in Kapitel 12 zeigt die Differenz in den Angaben zum Erziehungsverhalten zwischen Mutter und Vater (*synchrone* Perspektive) jedoch eine Wirkung auf die Entwicklungsmerkmale der Kinder. Lediglich in *diachroner* Hinsicht ergeben sich einige Anknüpfungspunkte. Sind die elterlichen Reaktionen für das Kind nicht vorhersehbar (norm-inkonsistentes Verhalten der Eltern), führt dies zu einer überdurchschnittlichen Belastung des Kindes mit depressiven Verstimmungen und somatischen Beschwerden. Konsequentes Erziehungsverhalten der Eltern (norm-konsistentes Verhalten) verringert das Risiko bei den Kindern und Jugendlichen delinquent zu werden.

In Kapitel 6.4 habe ich auf die methodischen Probleme hingewiesen, die mit Colemans Konsistenzthese verbunden sind. Hier muß der Sozialkapital-Ansatz weiter präzisiert werden.

Soziales Kapital als Reproduktionskapital?

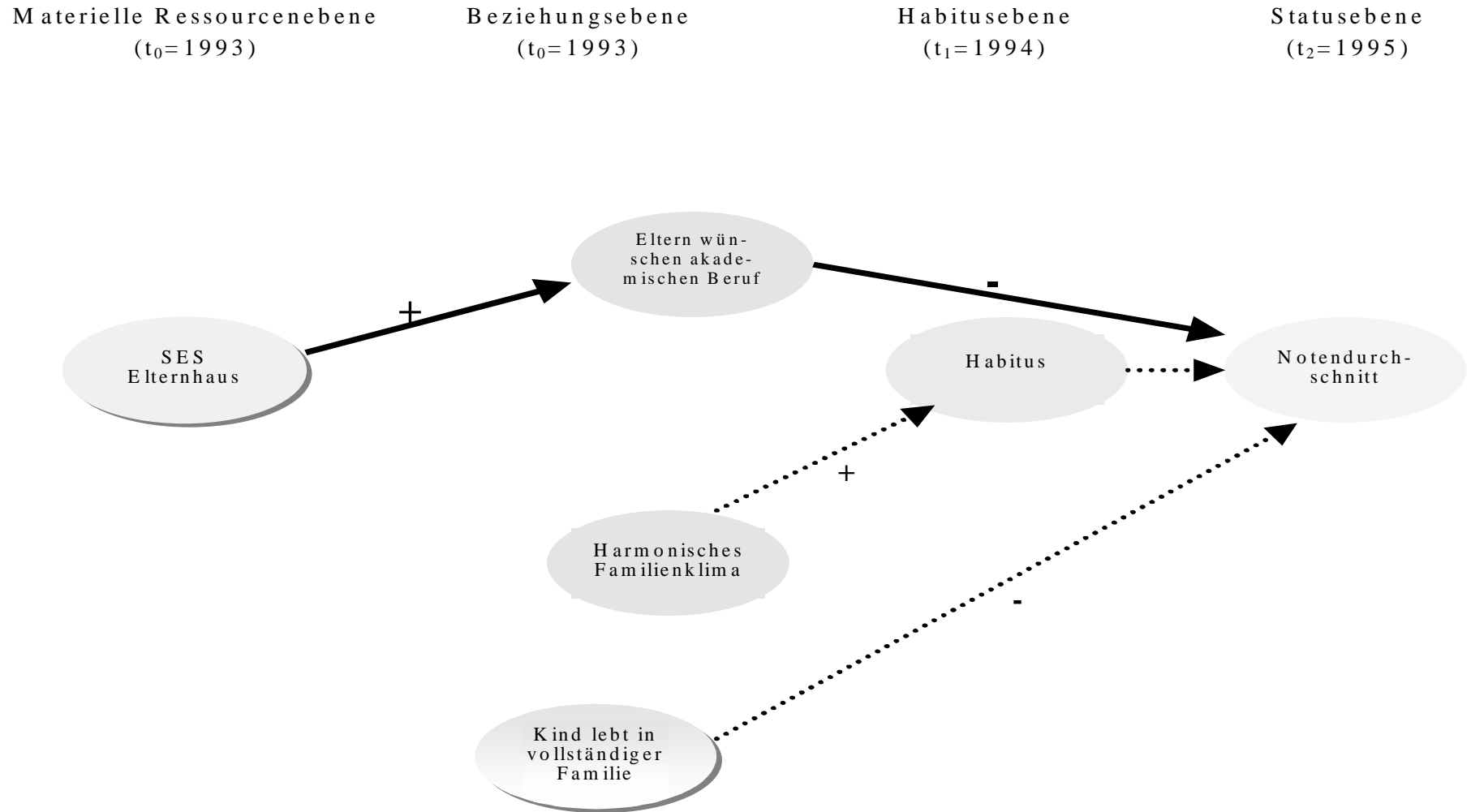
Loury (1977, 1987) benutzt den Begriff des sozialen Kapitals explizit im Kontext sozialer Ungleichheit. In Colemans Adaption verliert sich dieser Ursprung. Die Frage, welche Rolle soziales Kapital im *Prozeß der Statusvererbung* in der Familie spielt, untersuchten wir theoretisch (Kapitel 8) und empirisch (Kapitel 13). Von der Produktivkraft sozialer Beziehungen wechselten wir die Perspektive auf soziales Kapital als *Modus der sozialen Reproduktion* (von Ungleichheit).

Prinzipiell lassen sich dabei zwei Ebenen unterscheiden (siehe Kapitel 8).

- Die erste Ebene bezieht sich auf den *Prozeß der (zweifachen) Kapitalumwandlung*. Dahinter steht die Annahme, daß die verschiedenen Arten von Kapital – das kulturelle, ökonomische und soziale Kapital – fungibel, das heißt ineinander konvertierbar sind. Bezogen auf das Sozialisationsgeschehen in der Familie bedeutet dies, daß beispielsweise das Bildungskapital der Eltern, in den (tagtäglichen) Beziehungen zwischen den Eltern und den Kindern fortwirkt (1. Phase der Kapitalumwandlung). Aus den Beziehungen zu ihren Eltern schöpfen die Kinder wiederum das soziale Kapital, das für ihre Entwicklung – zum Beispiel im Bereich der Bildung (Erwerb von kulturellem Kapital) – von Bedeutung ist (2. Phase der Kapitalumwandlung).
- Auf der zweiten Ebene funktioniert soziales Kapital als *Katalysator* für intergenerative Transmissionsprozesse, indem es die Übertragung anderer Kapitalien zwischen den Familiengenerationen erleichtert.

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich ausschließlich mit der Ebene der Kapitalumwandlung. Hintergrund für diese Entscheidung ist eine Arbeit aus unserer Projektgruppe; soziales Kapital wirkt positiv auf den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen, ist dabei aber nicht vom sozioökonomischen Status der Eltern abhängig (Zinnecker & Georg 1996b). Ausgehend von diesem Ergebnis entstand in einer früheren Arbeit von mir (Stecher 1996) die These vom sozialen Kapital als statusunabhängigem Aufstiegsfad bzw. vom sozialen Kapital

Abbildung 14.1: Soziales Kapital als Reproduktionskapital



als ‚sozialisatorische Gegenkraft‘ gegen das ‚Beharrungsvermögen der Kapitalstrukturen‘ (Bourdieu). In der vorliegenden Untersuchung gilt es, diese These in einem weit gefaßten empirischen Rahmen zu überprüfen.

Anhand eines Mehrebenen-Modells, das ich aus Jürgen Zinneckers Sozialisationsmodell (siehe Kapitel 1) entwickelte, untersuchte ich die Fragestellung mittels Strukturgleichungsmodellen. Die Ergebnisse, die sich dabei zeigen, bestätigen und widerlegen die Ausgangsthese vom statusunabhängigen Aufstiegsfad.

Zwar begünstigen harmonische Familienbeziehungen und eine intakte Familienstruktur den Erwerb schulischer Bildung in der Kindergeneration – und stehen selbst auch in keinem erkennbaren Zusammenhang mit den materiellen Ressourcen der Elterngeneration (siehe Abbildung 14.1); andererseits geht der stärkste Effekt auf die Schulleistungen von den elterlichen Bildungsaspirationen aus. Anders als das Familienklima und die Familienstruktur, sind gerade die elterlichen Bildungsaspirationen jedoch in hohem Maße von den sozioökonomischen und Bildungsressourcen der Eltern abhängig. Das heißt, über den ‚langen Arm‘ der elterlichen Bildungsvorstellungen ‚wirkt‘ der sozioökonomische Hintergrund der Familie auf den Schulerfolg der Kinder. Die elterlichen Aspirationen tragen unter reproduktionstheoretischer Hinsicht also dazu bei, daß die sozioökonomischen Unterschiede, die zwischen den Familien der Elterngeneration bestehen, in die Kindergeneration hinein verlängert werden.

In diesem Sinne bestätigen die Ergebnisse einmal mehr das Resümee von Furstenberg und Hughes (1995), daß es sich bei der Verknüpfung des Sozialkapital-Ansatzes und der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen um einen mehrdimensionalen Zusammenhang handelt, der einfache Antworten ausschließt.

14.2 Erträge für die (empirische) Sozialisationsforschung

Welche Erträge ergeben sich aus der Untersuchung für die Sozialisationsforschung?

Neben den zahlreichen Ergebnissen über die Wirkung sozialer Beziehungen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, die wir im Rahmen des Sozialkapital-Ansatzes sammeln, ergeben sich Erträge für die empirisch-quantitative Sozialisationsforschung vor allem aus der besonderen Anlage des Kindersurveys ’93. Eine Reihe von Aspekten unterscheiden ihn von einer Vielzahl anderer Untersuchungen zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen:

- Der Kindersurvey ’93 liefert *quantitative* Daten über eine relativ *junge* Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die bisher vergleichsweise wenig mit den Methoden der Surveyforschung untersucht wurde,
- er liefert *längsschnittliche* Daten von den Kindern und Jugendlichen, so daß individuelle Veränderungsprozesse erkennbar und rekonstruierbar werden und
- er bezieht sich auf eine bundesweite²⁵¹ Stichprobe.
- Der Kindersurvey wurde im Rahmen eines universitären Projektverbundes zwischen Entwicklungspsychologen und Sozialisationsforschern (siehe Kapitel 9) als *Mehrthemenbefragung* konzipiert. Einerseits bedeutet dies, manche Bereiche der kindlichen Entwicklung nur streifen zu können, andererseits, Hypothesen auf einer relativ breiten Basis von Zusammenhängen und aus der Sicht verschiedener Fachdisziplinen prüfen zu können. Ein

²⁵¹ Inwieweit die Panelstichprobe, auf die sich die vorliegenden Auswertungen beziehen, dabei *repräsentativ* für die altersgleiche Bevölkerung in der Bundesrepublik ist, haben wir in Kapitel 9 diskutiert.

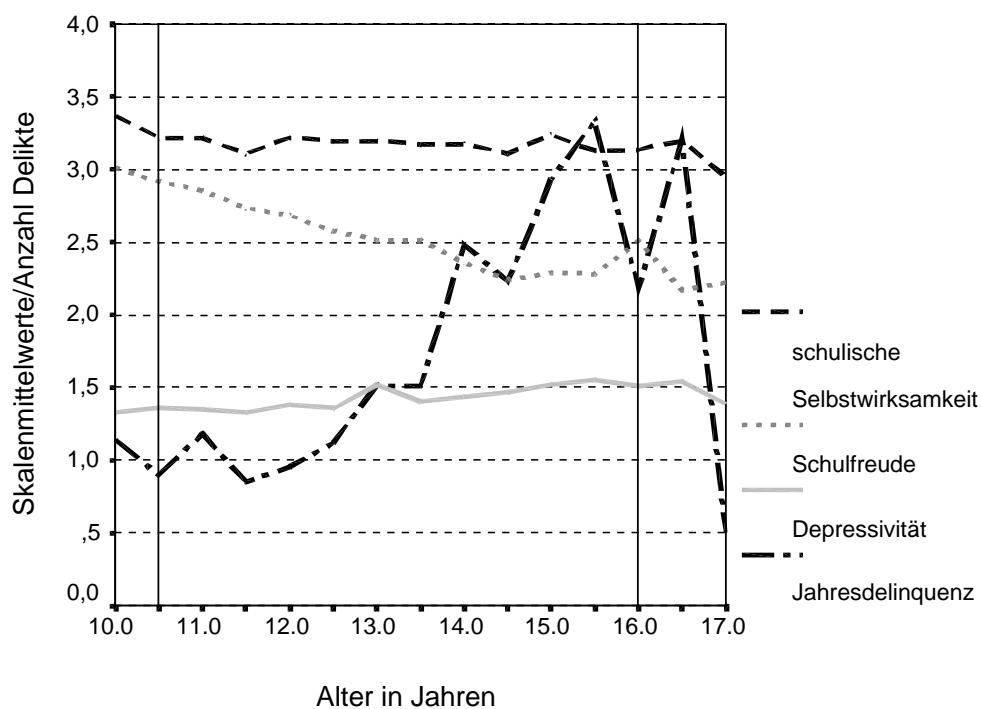
Plus, das wir vor allem in Zusammenhang mit dem Konzept des sozialen Kapitals nutzen konnten.

- Im Kindersurvey '93 kommen nicht nur die Kinder bzw. Jugendlichen zu Wort, sondern auch deren Eltern. So läßt sich das sozialisatorische Geschehen in der Familie aus unterschiedlichen innerfamiliärer Perspektiven abbilden²⁵².

Auf der Grundlage dieser Datenquelle geben die Ergebnisse in Kapitel 11 einen umfassenden (quantitativen) Einblick in das Entwicklungsgeschehen im Übergang von der Kindheit in die Jugend. Allgemeine Befunde für diese Phase sind (siehe Abbildung 14.2):

- Die *Schulfreude* nimmt ab – dies gilt für Mädchen wie für Jungen, für Heranwachsende in Ost- wie in Westdeutschland, und dies gilt auch für Kinder und Jugendliche, die in günstigen familialen Lebensbedingungen aufwachsen (harmonisches Familienklima, vollständige Familie etc., s.o.) und für solche, die über weniger familiales Entwicklungskapital verfügen.
- Während die *Depressivität* im untersuchten 2-Jahres-Raum leicht zunimmt, bleiben die *schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* relativ konstant.
- Ein starker Anstieg ist in bezug auf die (selbstberichtete) *Delinquenz* zu verzeichnen. Dabei ist diese Zunahme vor allem auf den Anstieg von Eigentumsdelikten – wie zum Beispiel Schwarzfahren – zurückzuführen. Aggressionsdelikte nehmen dagegen nicht zu.

Abbildung 14.2: Globale Entwicklung der 4 Habituskomponenten (Gesamtskalen)



Legende: Außerhalb des durch die vertikalen Linien gekennzeichneten Bereichs $n < 30$. Für die Jahresdelinquenz bezieht sich die Y-Achse auf die Anzahl der Delikte, für die anderen drei Habituskomponenten auf den jeweiligen Skalenmittelwert (der Wertebereich der Skalen reicht von min. 1 bis max. 4).

²⁵² Wenngleich ich in der vorliegenden Untersuchung dieses Potential kaum ausschöpfen konnte.

Dies relativiert das Bild von der delinquenten Jugend. Einer relativ kleinen Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die regelmäßig und häufig delinquent werden, steht eine Mehrheit der Heranwachsenden gegenüber, die diese Verhaltensweisen nicht oder kaum zeigen.

Während die korrelativen Beziehungen zwischen den vier Habitusmerkmalen bei jüngeren Kindern relativ gering ausfallen, werden diese mit zunehmendem Alter der Befragten enger. Es kommt zunehmend zu einer Verfestigung der Beziehungen zwischen den Entwicklungsbereichen – im positiven wie im negativen Sinn. In der psychologischen Forschung spricht man hier von *Syndrombildung*. Das heißt, positive wie negative Entwicklungsfaktoren verstärken sich zunehmend wechselseitig und zeichnen in ihrer Verfestigung mehr und mehr den weiteren Entwicklungsweg der Kinder und Jugendlichen vor.

Während die vorliegende Untersuchung die empirische Brauchbarkeit des Sozialkapital-Ansatzes für die Sozialisationsforschung belegt, ergeben sich daraus auch Anstöße für die Sozialisierungstheorie.

Hier sei noch einmal Hans Rudolf Leus Einschätzung zitiert. Er sieht von Colemans Ansatz einen wichtigen Impuls für die Sozialisierungstheorie ausgehen, da er durch die „Betonung der *Beziehungsebene* [...] zur Überwindung einer dualistischen Sicht des Verhältnisses von Individuum und Umwelt beitragen kann. Im Unterschied zu einem gängigen Muster der Sozialisationsforschung, bei dem sozialstrukturelle Merkmale wie Berufstätigkeit, Einkommen und Bildung der Eltern oder auch bestimmte Erziehungsstrategien als Variablen bestimmten Fertigkeiten, Kompetenzen oder Handlungsorientierungen der Kinder gegenübergestellt und in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit betrachtet werden, wird hier gerade die Beziehung zwischen diesen beiden Seiten und ihre ‚Qualität‘ und Bedeutung für die Individuen zu einem zentralen Gegenstand der Untersuchung gemacht.“ (Leu 1997, S.32)

Diese Sicht des Sozialkapital-Ansatzes wird allerdings kritisiert. Kritikpunkte ergeben sich aus sozialisationstheoretischer Perspektive aus der Überbetonung der Übertragung von Wertvorstellungen von der Eltern- auf die Kindergeneration. „Sozialisierung wird als Prozeß verstanden, in dessen Zentrum die Weitergabe der Erwachsenenkultur an die Kinder durch die Eltern vor allem mittels Unterrichtung und Kontrolle steht [...] Auch wenn man davon ausgeht, daß normative Orientierungen wichtig sind, entspricht diese Form der Weitergabe nicht dem Ziel, Heranwachsende als selbständig handelnde Subjekte zu vertehen.“ (Leu 1997, S.33) Der Sozialkapital-Ansatz läßt, so Leu, die zentrale Frage der Sozialisierungstheorie nach dem *Verhältnis* zwischen Individuation und Vergesellschaftung (Leu 1996) unbeantwortet – zugunsten der einseitigen Betonung des Vergesellschaftungsaspekts. Was fehlt, ist eine *sozialisationstheoretische Grundlegung* des Konzepts des sozialen Kapitals.

Vorschläge für eine solche Grundlegung werden derzeit von Hans Rudolf Leu am Deutschen Jugendinstitut (Konzept der ‚wechselseitigen Anerkennung‘; 1997) und von Stanton-Salazar (soziales Kapital als Grundlage einer Sozialisierungstheorie gesellschaftlicher Minderheiten; 1997) erarbeitet. Diese Konzepte werden in weiteren Forschungen zu prüfen sein.

15. Literatur

- Achenbach, T. M., Howell, C. T., Quay, H. C. & Conners, C. K. (1991). National survey of problems and competencies among four- to sixteen-year olds. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 225, 56.
- Allerbeck, K. (1979). Beziehungen zwischen Jugendlichen und Eltern(-generation). In H. Pross (Hrsg.) *Familie - wohin?* (S. 133-167). Reinbek.
- Alt, C. (1994). Reziprozität von Eltern-Kind-Beziehungen in Mehrgenerationennetzwerken. In W. Bien (Hrsg.) *Eigeninteresse oder Solidarität. Beziehungen in modernen Mehrgenerationenfamilien* (S. 198-222). Opladen.
- Althoff, S. (1997). Quoten-Auswahlverfahren – Warum nicht? In S. Gabler & J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.) *Stichproben in der Umfrageforschung* (S. 19-33). Opladen.
- Alwin, D. F. & Thornton, A. (1984). Family origins and the schooling process: Early versus late influence of parental characteristics. *American Sociological Review*, 49, 784–802.
- Amato, P. R. (1987). Family processes in one-parent, stepparent, and intact families: The child's point of view. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 327-337.
- Amato, P. R. (1990). Dimensions of the family environment as perceived by children: A multidimensional scaling analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 613-620.
- Amato, P. R. (1994). Father-child relations, mother-child relations, and offspring psychological well-being in early adulthood. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 1031-1042.
- Amato, P. R., Rezac, S. J. & Booth, A. (1995). Helping between parents and young adult offspring: The role of parental. Marital quality, divorce, and remarriage. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 363 – 374.
- Amelang, M. (1986). *Sozial abweichendes Verhalten. Entstehung – Verbreitung – Verhinderung*. Berlin.
- Ames, L. B. (1986). *Der hat aber angefangen - Wenn Geschwister streiten*. München.
- Angold, A. & Rutter, M. (1992). Effects of age and pubertal status on depression in a large clinical sample. *Development and Psychopathology*, 4, 5-28.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.) (1994). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek.
- Asher, S. R. & Coie, J. D. (Eds.) (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge.
- Astone, N. M. & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Astone, N. M., Nathanson, C. A., Schoen, R. & Kim, Y. (1999). Family demography, social theory, and investment in social capital. *Population and Developmental Review*, 25/1, 1-31.
- b : e Redaktion (Hrsg.) (1979). *Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg* (7. Aufl.). Weinheim, Basel.
- Baacke, D. (1993). *Jugend und Jugendkulturen*. Weinheim, München.

- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (1996). *Multivariate Analysemethoden*. Berlin.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bank, L., Forgatch, M. S., Patterson, G. R. & Fetrow, R. A. (1993). Parenting practices of single mothers: Mediators of negative contextual factors. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 371-384.
- Bateson, G. (1982). *Geist und Natur*. Frankfurt a. M.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.) *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco, London.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11/1, 56-95.
- Becher, J. (1993). *Kindermädchen*. Frankfurt a. M.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt a. M.
- Beer, J. (1989). Relationship of divorce to self-concept, self-esteem, and grade point average of fifth and sixth-grade school children. *Psychological Reports*, 65, 1379-1383.
- Behnken, I. & Jaumann, O. (1995). *Kindheit und Schule*. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim, München.
- Behnken, I. & Zinnecker, J. (1992). Lebenslaufereignisse, Statuspassagen und biografische Muster in Kindheit und Jugend. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) *Jugend '92*. Im Spiegel der Wissenschaften, Bd. 2 (S. 127-145). Opladen.
- Behnken, I. et al. (1991). *Schüler-Studie '90*. Weinheim, München.
- Bengston, V. L. & Troll, L. (1978). Youth and their parents: Feedback and intergenerational influence in socialization. In R. M. Lerner & G. B. Spanier (Eds.) *Child influences on marital and family interaction* (pp. 215 – 241). New York.
- Ben-Porath, Y. (1980). The f-connection: families, friends, and firms and the organization of exchange. *Population and Development Review*, 6, 1-29.
- Berganza, C. E. & Aguilar, G. (1992). Depression in Guatemalan adolescents. *Adolescence*, 27, 771-781.
- Bertram, H. & Hennig, M. (1995). Eltern und Kinder. Zeit, Werte und Beziehungen zu Kindern. In B. Nauck & H. Bertram (Hrsg.) *Kinder in Deutschland*. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich (S. 91-121). Opladen.
- Besozzi, C. & Zehnpfennig, H. (1976). Methodologische Probleme der Index-Bildung. In J. v. Koolwijk & M. Wieken-Mayser (Hrsg.) *Techniken der empirischen Sozialforschung – Testen* (S. 9-55). München, Wien.
- Bianchi, S. M. & Robinson, J. (1997). What did you do today? Children's use of time, family composition, and the acquisition of social capital. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 332-344.
- Bien, W., Karig, U., Kuhnke, R., Lang, C. & Reißig, M. (1994). *Cool bleiben - erwachsen werden im Osten*. München.
- Biller, H. B. (1981). Father absence, divorce, and personality development. In M. E. Lamb (Ed.) *The role of the father in child development* (pp. 489-552). New York.

- Birmaher, B., Ryan, N. D., Williamson, D. E., Brent & D. A., Kaufman (1996b). Childhood and adolescent depression: A review of the past 10 years, part II. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35/12, 1575-1583.
- Birmaher, B., Ryan, N. D., Williamson, D. E., Brent, D. A., Kaufman, J., Dahl, R. E., Perel, J. & Nelson, B. (1996a). Childhood and adolescent depression: A review of the past 10 years, part I. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35/11, 1427-1439.
- Blake, J. (1989). *Family size and achievement*. Berkeley, Los Angeles.
- Blechman, E. A. (1982). Are children with one parent at psychological risk? A methodological review. *Journal of Marriage and the Family*, 44, 179-195.
- Blossfeld, H.-P. (1985). *Bildungsexpansion und Berufschancen*. Frankfurt, New York.
- Boehnke, K. & Merckens, H. (1994). Methodologische Probleme des Ost-West-Vergleichs am Beispiel der Wertforschung zu Kollektivismus und Individualismus. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 14/3, 212-226.
- Boehnke, K., Merckens, H. & Hagan, J. (1996). Rechtsextremismus bei Jugendlichen - Analysen im Rahmen des Sozialkapital-Ansatzes. In L. Clausen (Hrsg.) *Gesellschaften im Umbruch* [27. Kongreß der DGS] (S. 818-836). Frankfurt, New York.
- Böhnisch, L. (1998). Kindheit und Devianz. In S. Möller & H. Peter (Hrsg.) *Kinderkriminalität* (S. 245-260). Opladen.
- Boisjoly, J., Duncan, G. J. & Hofferth, S. (1995). Access to social capital. *Journal of Family Issues*, 16, 5, 609-631.
- Bois-Reymond, M. du (1971). *Strategien kompensatorischer Erziehung*. Das Beispiel USA. Frankfurt a. M.
- Bois-Reymond, M. du (1994). Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. Eltern-Kind-Beziehungen in West- und Ostdeutschland und in den Niederlanden. In M. du Bois-Reymond, P. Büchner, H.-H. Krüger, J. Ecarius & B. Fuhs (Hrsg.) *Kinderleben*. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich (S. 137-221). Opladen.
- Borkowski, J. G. & Thorpe, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. In D. H. Schunk & B. J. Zimmermann (Eds.) *Self-regulation of learning and performance* (pp. 45-73). Hillsdale.
- Bortz, J. (1985). *Lehrbuch der Statistik für Sozialwissenschaftler* (2. Aufl.). Berlin.
- Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1979/1992). *Die feinen Unterschiede*. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (5. Aufl.). Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1981). Einleitung [zu] Bourdieu, P., Boltanski, L., Castel, R., Chamboredon, R.-C., Lagneau, G. & Schnapper, D., *Eine illegitime Kunst*. Die sozialen Gebrauchsweisen der Photographie (S. 11-21). Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. *Soziale Welt*, Sonderband 2, 183-198.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und ‚Klassen‘*. Zwei Vorlesungen. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien.

- Bourdieu, P. (1993). *Satz und Gegensatz*. Über die Verantwortung der Intellektuellen. Frankfurt a. M.
- Bradley, R. H. & Caldwell, B. M. (1984). 174 children: A study of the relationship between home environment and cognitive development during the first 5 years. In A. W. Gottfried (Ed.) *Home environment and early cognitive development* (pp. 5-56). Orlando.
- Bradley, R. H., Whiteside-Mansell, L. & Brisby, J. A. (1997). Parents' socioemotional investment in children. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 77-90.
- Brage, D. & Meredith, W. (1994). A causal model of adolescent depression. *The Journal of Psychology*, 128/4, 455-468.
- Bronfenbrenner, U. (1976). *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Brown, T. F. (1998). Theoretical perspectives on social capital. [Online-Dokument] <http://jhunix.hcf.jhu.edu/~tombrown/Econsoc/soccap.html> (Stand 10.09.98).
- Brumlik, M. (1998). Kriminelle Sozialisation. Vorüberlegungen zu einer Entwicklungspathologie des moralischen Selbst. In S. Müller & H. Peter (Hrsg.) *Kinderkriminalität* (S. 227-244). Opladen.
- Bryant, B. K. (1992). Sibling caretaking: Providing emotional support during middle childhood. In F. Boer & J. Dunn (Eds.) *Children's sibling relationships*. Developmental and clinical issues (pp. 55-69). Hillsdale.
- Bryant, W. K. & Zick, C. D. (1996). An examination of parent-child shared time. *Journal of Marriage and the Family* 58, 227-237.
- Bryk, A. S. & Raudenbush, S. W. (1987). Application of hierarchical linear models to assessing change. *Psychological Bulletin*, 101/1, 147-158.
- Bryk, A. S. & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Newbury Park.
- Büchel, F. & Duncan, G. J. (1998). Do parents' social activities promote children's school attainments? Evidence from the German socioeconomic panel. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 95-108.
- Buchmann, M. (1989). Die Dynamik von Standardisierung und Individualisierung im Lebenslauf. Der Übertritt ins Erwachsenenalter im sozialen Wandel fortgeschrittener Industriegesellschaften. In A. Weymann et al. (Hrsg.) *Handlungsspielräume*. Untersuchungen zur Individualisierung und Institutionalisierung von Lebensläufen in der Moderne (S. 90-104). Stuttgart.
- Büchner, P. (1994). Lebenswelt und Sozialisationsbedingungen von Kindern heute. In European Centre for Social Welfare Policy and Research (Hrsg.) *Kinder, Kinderrechte und Kinderpolitik*. Eurosocial Report, Nr. 50 (S. 21-34). Wien.
- Büchner, P. & Fuhs, B. (1994). Kinderkulturelle Praxis: Kindliche Handlungskontexte und Aktivitätsprofile im außerschulischen Lebensalltag. In M. du Bois-Reymond, P. Büchner, H.-H. Krüger, J. Ecarus & B. Fuhs (Hrsg.) *Kinderleben*. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich (S. 63-137). Opladen.
- Büchner, P. & Fuhs, B. (1998). Das biographische Projekt des Erwachsenwerdens. Chancen und Risiken beim Übergang von der Kindheit in die Jugendphase. In P. Büchner, M. du

- Bois-Reymond, J. Ecarius, B. Fuhs & H.-H. Krüger, *Teenie-Welten*. Aufwachsen in drei europäischen Regionen (S. 113-147). Opladen.
- Bührer, S. (1997). *Soziales Kapital und Wanderungsentscheidungen*. Hamburg.
- Buhrmester, D. (1992). The developmental courses of sibling and peer relationships. In F. Boer & J. Dunn (Eds.) *Children's sibling relationships* (pp. 19-40). Hillsdale, NJ.
- Bullen, P. & Onyx, J. (1998). Measuring social capital in five communities in New South Wales. [Online-Dokument] <http://www.mapl.com.au/A2.htm> (Stand 20.05.98).
- Butz, P. & Boehnke, K. (1997). Auswirkungen von ökonomischem Druck auf die psychosoziale Befindlichkeit von Jugendlichen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43/1, 79-92.
- Carbonaro, W. J. (1998). A little help from my friend's parents: Intergenerational closure and educational outcomes. *Sociology of Education*, 71, 295-313.
- Carlsmith, L. (1964). Effect of early father absence on scholastic aptitude. *Harvard Educational Review*, 34, 3-21.
- Caspi, A., Moffitt, T. E., Wright, B. R. E. & Silva, P. A. (1998). Early failure in the labor market: Childhood and adolescent predictors of unemployment in the transition to adulthood. *American Sociological Review*, 63, 424-451.
- Chasiotis, A. (1999). *Kindheit und Lebenslauf*. Untersuchungen zur evolutionären Psychologie der Lebensspanne. Bern.
- Cheung, K. C. & Keesee, J. P. (1990). Hierarchical linear modelling. In K. C. Cheung, J. P. Keesee, N. Sellin & S. C. Tsoi, *The analysis of multilevel data in educational research: Studies of problems and their solutions* (pp. 289-297). International Journal of Educational Research, 17.
- Cicchetti, D. & Toth, S. L. (1991). A developmental perspective on internalizing and externalizing disorders. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.) *Internalizing and externalizing expressions of dys* (pp. 1-19). Hillsdale, NJ.
- Clarizio, H. F. (1989). *Assessment and treatment of depression in children and adolescents*. Brandon.
- Clark, R. M. (1983). *Family life and school achievement*. Chicago, London.
- Clauß, G. & Ebner, H. (1985). *Statistik für Soziologen, Pädagogen, Psychologen und Mediziner* (5. Aufl.). Thun.
- Cohen, P., Cohen, J. and Brook, J. (1993). An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence – II. persistence of disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 869-877.
- Coleman, J. S. (1986b). *Die asymmetrische Gesellschaft*. Weinheim und Basel.
- Coleman, J. S. (1987). Norms as social capital. In G. Radnitzky & P. Bernholz (Eds.) *Economic imperialism* (pp. 133-155). New York.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Coleman, J. S. (1991). A federal report on parental involvement in education. *Education Digest*, 57/3, 3-5.
- Coleman, J. S. (1995a). *Grundlagen der Sozialtheorie* (3 Bände). München, Wien.
- Coleman, J. S. (1995b). Families and school. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 15/4, 362-374.

- Colletta, N. D. (1983). Stressful lives: The situation of divorced mothers and their children. *Journal of Divorce*, 6/3, 19-31.
- Collins, W. A. & Laursen, B. (1992). Conflict and relationships during adolescence. In C. Uhlinger Shantz & W. W. Hartup (Eds.). *Conflict in child and adolescent development* (pp. 216-242). Cambridge.
- Conger, R. D., Patterson, G. R. & Ge, X. (1995). It takes two to replicate: A mediational model for the impact of parents' stress on adolescent adjustment. *Child Development*, 66, 80-97.
- Conger, R. D. & Conger, K. J. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63, 526-541.
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H. Jr., Lorenz, F. O., Simons, R. L. & Whitbeck, L. B. (1993). Family economic stress and adjustment of early adolescent girls. *Developmental Psychology*, 29/2, 206-219.
- Connelly, B., Johnston, D., Brown, I., D., R., Mackay, S. & Blackstock, E. G. (1993). *Adolescence*, 28/109, 149-158.
- Coughlin, C. & Vuchinich, S. (1996). Family experience in preadolescence and the development of male delinquency. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 491-501.
- Cox, M. J. & Paley, B. (1997). Families as systems. *Annual Review Psychology*, 48, 243-267.
- Cox, S. H. (1970). Intrafamily comparison of loving - rejecting child-rearing practices. *Child Development*, 41, 437-448.
- Dave, R. H. (1963). *The identification and measurement of environmental process variables that are related to educational achievement* (unpublished dissertation). Chicago.
- DeMaris, A. (1995). A tutorial in logistic regression. *Journal of Marriage and the Family*. 57, 956-968.
- Demo, D. H. & Ganong, L. H. (1994). Divorce. In P. C. McKenry & S. J. Price (Eds.) *Families and change* (pp. 197-218). Thousand Oaks, London.
- Deutsch, C. P. (1973). Social class and child development. In B. M. Caldwell & H. Ricciuti (Eds.) *Review of Child Development Research* Vol. III (pp. 233-282). Chicago, London.
- Ditton, H. (1989). Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen und für Bildungsempfehlungen des Lehrers. *Empirische Pädagogik*, 3/3, 215-231.
- Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung*. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim, München.
- Ditton, H. (1998). *Mehrebenenanalysen*. Weinheim, München.
- Dohle, K. (1997). Soziale Beziehungen zwischen Familie und Schule als Entscheidungshilfe für die Schulwahl. *Pädagogik und Schulalltag*, 52/1, 118-125.
- Dohle, K. & Wessel, A. (1997). *Soziales Kapital von Grundschulern und ihr Schulerfolg in der Oberschule*. [unveröff. Vortragsdokument, aepf-Tagung vom 1.-4. 10.1997].
- Dornbusch, S. M., Carlsmith, J. M., Bushwall, S. J., Ritter, P. L., Leiderman, H., Hastorf, A. H. & Gross, R. T. (1985). Single parents, extended households, and the control of adolescents. *Child Development*, 56, 326-341.
- Downey, D. B. (1995). When bigger is not better: Family size, parental resources and children's educational performance. *American Sociological Review*, 60, 746-761.

- Downs, W. R. & Rose, S. R. (1991). The relationship of adolescent peer groups to the incidence of psychosocial problems. *Adolescence*, 26, 473-492.
- DuBois, D. L., Eitel, S. K. & Felner, R. D. (1994). Effects of family environment and parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 405-414.
- Duncan, O. D. (1975). *Introduction to structural equation models*. New York.
- Dunn, J. (1989). Siblings and the development of social understanding in early childhood. In P. G. Zukow (Ed.) *Sibling interaction across cultures* (pp. 106-116). New York.
- Dunn, J. (1992). Sisters and brothers: Current issues in developmental research. In F. Boer & J. Dunn (Eds.) *Children's sibling relationships. Developmental and clinical issues* (pp. 1-17). Hillsdale.
- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1990). Changes in academic motivation and self-perception during early adolescence. In R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullotta, *From childhood to adolescence. A transitional period?* (pp. 134-155). Newbury Park, London.
- Edelsohn, G., Ialongo, N., Werthamer-Larsson, L., Crockett, L. & Sheppard, K. (1992). Self-reported depressive symptoms in first-grade children: Developmentally transient phenomena? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 282-290.
- Elder, G. H. & Caspi, A. (1991) Lebensläufe im sozialen Wandel. In A. Engfer, B. Minsel & S. Walper (Hrsg.) *Zeit für Kinder!* (S. 32–60). Weinheim, Basel.
- Elder, G. H. Jr., Nguyen, T. van & Caspi, A. (1985). Linking family hardship to children's lives. *Child Development*, 56, 361–375.
- Elder, G. H., Jr. (1974). *Children of the great depression*. Chicago.
- Elias, N. & Scotson, J. L. (1993). *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt a. M.
- Endres, W. (1984). *Geschwister ... Sie haben sich zum Streiten gern*. Weinheim, Basel.
- Engel, U. & Hurrelmann, K. (1989). *Psychosoziale Belastung im Jugendalter*. Berlin, New York.
- Engel, U. & Hurrelmann, K. (1993). *Was Jugendliche wagen. Eine Längsschnittstudie über Drogenkonsum, Streßreaktionen und Delinquenz im Jugendalter*. Weinheim, München.
- Engel, U. & Reinecke, J. (Eds.). *Analysis of Change*. Berlin, New York.
- Engfer, A., Schneewind, K. A. & Hinderer, J. (1978). *Zur faktoriellen Struktur der Familien-Klima-Skalen nach R. H. Moos*. Arbeitsbericht aus dem EKB-Projekt an der Universität München. München.
- Entwisle, D. R. & Hayduk, L. A. (1978). *Too great expectations - the academic outlook for young children*. Baltimore, London.
- Erdfelder, E., Rietz, C. & Rudinger, G. (1996). Methoden der Entwicklungspsychologie. In E. Erdfelder, R. Mausfeld, T. Meiser & G. Rudinger (Hrsg.) *Handbuch Quantitative Methoden* (S. 539-551). Weinheim.
- Erikson, E. H. (1989). *Identität und Lebenszyklus* (11. Aufl.). Frankfurt a. M.
- Ewers, C. A. & Wood, N. L. (1993). Sex and ability differences in children's math self-efficacy and prediction accuracy. *Learning and Individual Differences*, 5/3, 259-267.
- Faltermaier, T. (1984). 'Lebensereignisse' - Eine neue Perspektive für Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung? *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 4/2, 344–355.

- Farrington, D. P. (1995). Stabilität und Prädiktion von aggressivem Verhalten. *Gruppendynamik*, 26/1, 23-40.
- Fauber, R., Forehand, R., McCombs Thomas, A. & Wierson, M. (1990). A mediational model of the impact of marital conflict on adolescent adjustment in intact and divorced families: The role of disrupted parenting. *Child Development*, 61, 1112-1123.
- Fend, H. (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt a. M.
- Fend, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen*. Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. 1. Bern.
- Fend, H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät*. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. 3. Bern.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz*. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. 4. Bern.
- Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde*. Soziale Entwicklung im Jugendalter. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. 5. Bern.
- Fend, H. & Schnur, G. (1991). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Dokumentation der Skalen des Projekts (unveröff. Seminararbeit, Universität Zürich, Päd. Institut).
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Väh-Szusdziara, R. (1976). *Sozialisations-effekte der Schule*. Soziologie der Schule, Bd. 2. Weinheim.
- Fergusson, D. M. (1998). Stability and change in externalising behaviours. *Eur. Arch. Psychiatry Clin. Neurosci.*, 248, 4-13.
- Filipp, S.-H. (1981) *Kritische Lebensereignisse*. München.
- Fischer, A. (1992). Zur Stichprobe. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) *Jugend '92*. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, Bd. 4 (S. 59-65). Opladen.
- Flap, H. D. & De Graaf, N. D. (1986). Social capital and attained occupational status. *The Netherlands' Journal of Sociology*, 22, 145-161.
- Fox, J. (1991). *Regression diagnostics*. Beverly Hills, London.
- Friedlmeier, W. (1995). Subjektive Erziehungstheorien im Kulturvergleich. In G. Trommsdorff (Hrsg.) *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen* (S. 43-64). Weinheim, München.
- Friedrichs, J. (1985). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen.
- Fuchs, H.-W. & Reuter, L. R. (Hrsg.) (1995). *Bildungspolitik seit der Wende*. Dokumente zum Umbau des ostdeutschen Bildungssystems (1989 - 1994). Opladen.
- Furstenberg, F. Jr. & Hughes, M. E. (1995). Social capital and successful development among at-risk youth. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 580-592.
- Galambos, N. L. & Almeida, D. M. (1992). Does parent-adolescent conflict increase in early adolescence? *Journal of Marriage and the Family*, 54, 737-747.
- Garrett, P., Ng'andu, N. & Ferron, J. (1994). Poverty experiences of young children and the quality of their home environments. *Child Development*, 65, 331-345.
- Geißler, R. (1992). *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Opladen.
- Georg, W. (1992). Die Skala Jugendzentrismus im Zeitreihen- und Kulturvergleich. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) *Jugend '92*, Band IV (S. 15-26). Opladen.

- Georg, W. (1996). Modelle zur Übertragung musikalischer Orientierung im familialen Kontext. In J. Zinnecker & R. K. Silbereisen, *Kindheit in Deutschland* (S. 99-105). Weinheim, München.
- Georg, W. & Hasenberg, R. (1996). Jugendzentrierte Orientierung im Wandel. In R. K. Silbereisen, L. A. Vaskovics & J. Zinnecker (Hrsg.) *Jungsein in Deutschland*. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996 (S. 129-145). Opladen.
- Georg, W. & Hasenberg, R. (1999). Die Entwicklung jugendzentrierter Einstellung im Kindesalter. In R. K. Silbereisen & J. Zinnecker (Hrsg.) *Entwicklung im sozialen Wandel* (S. 413-429). Weinheim.
- Georg, W. & Zinnecker, J. (1996). Philosophien des Staterwerb. Ihre Weitergabe von der Eltern- auf die Kindergeneration. In J. Zinnecker & R. K. Silbereisen, *Kindheit in Deutschland* (S. 253-267). Weinheim, München.
- Georg, W., Hasenberg, R. & Zinnecker, J. (1996). Die Weitergabe der Sportkultur in der Familie. Söhne und Töchter im Vergleich. In J. Zinnecker & R. K. Silbereisen, *Kindheit in Deutschland* (S. 137-147). Weinheim, München.
- Geulen, D. (1995). Sozialisation. In D. Lenzen (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft*. Ein Grundkurs (S. 99-133). Reinbek.
- Geyer, S. (1992). Lebensverändernde Ereignisse, soziale Ungleichheit und Belastungen. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) *Jugend '92*. Im Spiegel der Wissenschaften, Bd. 2 (S. 221-239). Opladen.
- Gödde, M. & Walper, S. (1997). *Elternkonflikte aus der Sicht Jugendlicher und ihr Zusammenhang mit Depressivität und Sozialverhalten*. [unveröff. Vortragsdokument].
- Gollob, H. F. & Reichardt, C. S. (1987). Taking account of time lags in causal models. *Child Development*, 58, 80-92.
- Gongla, P. A. & Thompson, H. Jr. (1987). Single-parent families. In M. B. Sussman & S. K. (Eds.) *Handbook of marriage and the family* (pp. 397-418). New York, London.
- Goodnow, J. J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- Granovetter, M. S. (1985). Economic action and social structure: The problem of embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91/3, 481-510.
- Hagan, J., MacMillan, R. & Wheaton, B. (1996). New kid in town: Social capital and the life course effects of family migration on children. *American Sociological Review*, 61, 368-385.
- Hagan, J., Merkens, H. & Boehnke, K. (1995). Delinquency and disdain: Social capital and the control of right-wing extremism among east and west Berlin youth. *American Journal of Sociology*, 100/4, 1028-1052.
- Handl, J. (1996). Hat sich die berufliche Wertigkeit der Bildungsabschlüsse in den achtziger Jahren verringert? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48, 249-273.
- Hanson, S. M. H. (1986). Healthy single parent families. *Family Relations*, 35, 125-132.
- Hanushek, E. A. & Jackson, J. E. (1977). *Statistical methods for social scientists*. New York.
- Harnish, J. D., Dodge, K. A. & Valente, E. (1995). Mother-child interaction quality as a partial mediator of the roles of maternal depressive symptomatology and socioeconomic status in the development of child behavior problems. *Child Development*, 66, 739-753.

- Hartl, M., Hoffmeister, A., Kieser, H., Ott, J., Pokorny, M., Urschler, U., & Walter, V. (1997). *Der Einfluß des kulturellen und sozialen Kapitals auf die Personalrekrutierung*. Projektbericht, Universität Augsburg.
- Hasenberg, R., Marx, B., Strzoda, C. & Zinnecker, J. (1994). *Kindersurvey 1993*. Grundaussage und Skalen. Universitätsdruck Siegen.
- Hautzinger, M. & Bailer, M. (1993). *Allgemeine Depressions Skala (ADS)*. Deutsche Form der `Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-DC)`. Weinheim.
- Havighurst, R.J. (1974). *Developmental tasks and education* (3. Aufl.). New York.
- Hayduk, L. A. (1987). *Structural equation modeling with LISREL*. Baltimore, London.
- Heer, D. M. (1985). Effects of sibling number on child outcome. *Annual Review of Sociology*, 11, 27-47.
- Helmreich, R. (1977). *Strategien zur Auswertung von Längsschnittdaten*. Stuttgart.
- Henggeler, S. W. (1989). *Delinquency in adolescence*. Newbury Park.
- Henggeler, S. W. (1991). Multidimensional causal models of delinquent behavior and their implications for treatment. In R. Cohen & A. W. Siegel (Eds.) *Context and development* (pp. 211-231). Hillsdale.
- Henz, U. (1997b). Die Messung der intergenerationalen Vererbung von Bildungsungleichheit am Beispiel von Schulformwechseln und nachgeholtten Bildungsabschlüssen. In R. Becker (Hrsg.) *Generationen und sozialer Wandel* (S. 111-133). Opladen.
- Herlth, A. (1993). Die Bedeutung von Partnerbeziehungen für die Qualität der Familienerziehung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 43/17, 23-29.
- Herlyn, I. (1972). Einfluß sozialer Faktoren auf den Schulerfolg. In L. Roth (Hrsg.) *Effektiver Unterricht* (S. 13-28). München.
- Herzog, E. & Sudia, C. E. (1973). Children in fatherless families. In B. M. Caldwell & H. N. Ricciuti (Eds.) *Review of Child Development Research Vol. III* (pp. 141-232). Chicago, London.
- Hetherington, E. M., Camara, K. A. & Featherman, D. L (1983). Achievement and intellectual functioning of children in one-parent households. In J. T. Spence (Ed.) *Achievement and achievement motives* (pp. 205-284). San Francisco.
- Hetherington, E. M., Cox, M. & Cox, R. (1979). The development of children in mother-headed families. In D. Reiss & H. Hoffman (Eds.) *The American family* (pp. 117-146). New York, London.
- Hetherington, M., Cox, M. & Cox, R. (1982). Effects of divorce on parents and children. In M. E. Lamb (Ed.) *Nontraditional families: Parenting and child development* (pp. 233-288). Hillsdale, New Jersey.
- Hirsig, R. (1997). *Statistische Methoden in den Sozialwissenschaften* (Bd. II). Zürich.
- Hodapp, V. & Mißler, B. (1996). Determinanten der Wahl von Mathematik als Leistungs- bzw. Grundkurs in der 11. Jahrgangsstufe. In R. Schumann-Hengsteler & H. M. Trautner (Hrsg.) *Entwicklung im Jugendalter* (S. 143-164). Göttingen.
- Hoepner-Stamos, F. (1999). *Chronische Erkrankungen im Jugendalter*. Weinheim, München
- Hofer, M., Klein-Allermann, E. & Noack, P. (1992). *Familienbeziehungen*. Eltern und Kinder in der Entwicklung. Göttingen.

- Hofferth, S. & Iceland, J. (1997). Social capital in rural and urban communities. *Research Reports* (University of Michigan), 97/408, 1-21.
- Hofferth, S., Boisjoly, J. & Duncan, G. J. (1995a). Do families 'invest' in social capital? *Research Reports* (University of Michigan), 95/353, 1-33.
- Hofferth, S., Boisjoly, J. & Duncan, G. J. (1995b). Does children's school attainment benefit from parental access to social capital? *Research Reports* (University of Michigan), 95/355, 1-24.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (1997). Random-Route-Stichproben nach ADM. In S. Gabler & J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.) *Stichproben in der Umfrageforschung* (S. 33-43). Opladen.
- Holz-Ebeling, F. (1995). Faktorenanalysen und was dann? Zur Frage der Validität von Dimensionsinterpretationen. In H.-P. Langfeldt & R. Lutz (Hrsg.) *Sein, Sollen und Handeln* (S. 191-220). Göttingen.
- Honig, M.-S. (1996a). Normative Implikationen der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16/1, 9-26.
- Horstkemper, M. (1987). *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen*. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim, München.
- Hoyle, R. H. & Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. In R. H. Hoyle (Ed.) *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 158-176). Thousand Oaks.
- Hradil, S. (1996). Pfarrerstöchter, 68er-Söhne, Karrieristenkinder – Soziokulturelle Mobilität und ihre Folgen. In H. P. Buba & N. F. Schneider (Hrsg.) *Familie* (S. 129–38). Opladen.
- Hurrelmann, K. (1990). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (3. Aufl.). Weinheim, Basel.
- Institut für Demoskopie Allensbach. (1995). *Familiäre Bindungen*, Nr.23. Allensbach.
- Jacobs, J. (1970). *Stadt im Übergang*. Frankfurt, Berlin.
- Jagodzinski, W. (1984). Wie transformiert man labile in stabile Relationen? Zur Persistenz postmaterialistischer Wertorientierungen. *Zeitschrift für Soziologie*, 3/13, 225-242.
- Jenkins, J. (1992). Sibling relationships in disharmonious homes: Potential difficulties and protective effects. In F. Boer & J. Dunn (Eds.) *Children's sibling relationships* (pp. 125-138). Hillsdale.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1986). Selbstwirksamkeit WIRK. In R. Schwarzer (Hrsg.) *Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit*. Forschungsbericht, Institut für Psychologie, FU-Berlin.
- Johnson, D. R. (1988). Panel analysis in family studies. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 949-955.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1989). *LISREL7 – A guide to the program and applications*. Chicago.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1993a). *LISREL 8: Structural equation modeling with SIMPLIS command language*. Chicago.
- Jöreskog, K. G. (1979). Statistical estimation of structural models in longitudinal-developmental investigations. In J. R. Nesselroade & P. B. Baltes (Eds.) *Longitudinal research in the study of behavior and development* (pp. 303-351). New York.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993b). *New features in PRELIS 2*. Chicago.

- Juang, L. P. & Silbereisen, R. K. (1999). Elterliche Erziehung in verschiedenen ökologischen Nischen und zu unterschiedlichen Zeiten während der Jugend. In R. K. Silbereisen & J. Zinnecker (Hrsg.) *Entwicklung im sozialen Wandel* (S. 317-337). Weinheim.
- Kasten, H. (1993). *Die Geschwisterbeziehung* (2 Bd.) Göttingen.
- Katsillis, J. & Rubinson, R. (1990). Cultural capital, student achievement, and educational reproduction: The case of Greece. *American Sociological Review*, 55, 270-279.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduto, J., Santillo, S. & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36/3, 335-363.
- Kelle, H. & Breidenstein, G. (1996). Kinder als Akteure: Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16/1, 47-68.
- Kessler, R. C. & Greenberg, D. F. (1981). *Linear panel analysis*. New York.
- Keupp, H. (1991). Sozialisation durch psychosoziale Praxis. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.) *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 467-491). Weinheim, Basel.
- Kirchhoff, G. F. (1975). *Selbstberichtete Delinquenz*. Eine empirische Untersuchung. Göttingen.
- Klein, K., Forehand, R., Armistead, L. & Long, P. (1997). Delinquency during the transition to early adulthood: Family and parenting predictors from early adolescence. *Adolescence*, 32/125, 61-80.
- Klein, T. (1995). Scheidungsbetroffenheit im Lebensverlauf von Kindern. In B. Nauck & H. Bertram (Hrsg.) *Kinder in Deutschland*. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich (S. 253-263). Opladen.
- Klewes, J. (1983). *Retroaktive Sozialisation*. Einflüsse Jugendlicher auf ihre Eltern. Weinheim, Basel.
- Kohn, M. L. (1979). The effects of social class on parental values and practices. In D. Reiss & H. A. Hoffman (Eds.) *The American family* (pp. 45-68). New York, London.
- Kolip, P. (1993). *Freundschaften im Jugendalter*. Weinheim und München.
- Kolip, P. (1994). Freundschaften im Jugendalter - Mädchen und Jungen im Vergleich. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 14/1, 20-37.
- Kornadt, H.-J. (1996). Erziehung und Bildung im Transformationsprozeß. In S. E. Hormuth, W. R. Heinz, H.-J. Kornadt & H. Sydow (Hrsg.) *Individuelle Entwicklung, Bildung und Berufsverläufe* (S. 201-271). Opladen.
- Krämer, K. (1992). *Delinquenz, Suchtmittelumgang und andere Formen abweichenden Verhaltens*. Ein Geschlechtervergleich. Freiburg.
- Krapp, A. (1984). Forschungsergebnisse zur Bedingungsstruktur der Schulleistung. In A. Heller (Hrsg.) *Leistungsdiagnostik in der Schule*, 4. Aufl. (S. 46-62). Bern.
- Krappmann, L. (1993). Die Entwicklung vielfältiger sozialer Beziehungen unter Kindern. In A. E. Auhagen & M. v. Salisch (Hrsg.) *Zwischenmenschliche Beziehungen* (S. 37-58). Göttingen.
- Krappmann, L. (1996). Streit, Aushandlungen und Freundschaften unter Kindern. In M.-S. Honig, H. R. Leu & U. Nissen (Hrsg.) *Kinder und Kindheit*. Soziokulturelle Muster – sozialisierungstheoretische Perspektiven (S. 99-117). Weinheim, München.

- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder*. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim, München.
- Kreppner, K. (1991). Sozialisation in der Familie. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.) *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 321-334). Weinheim, Basel.
- Kreppner, K. (1993). Eltern-Kind Beziehungen: Kindes- und Jugendalter. In A. E. Auhagen & M. v. Salisch (Hrsg.) *Zwischenmenschliche Beziehungen* (S. 81- 103). Göttingen.
- Krohne, H. W. (1988). Erziehungsstilforschung: Neuere theoretische Ansätze und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2/3, 157-172.
- Kromrey, H. (1998). *Empirische Sozialforschung* (8. Aufl.). Opladen.
- Krook, I. V. (1996). Depression among the young. *European Psychiatry*, 11/4, 3205.
- Krüger, H.-H., Ecarius, J., Grunert, C. & Michelmann, D. (1994). Kinderbiographien.: Verselbständigungsschritte und Lebensentwürfe. In M. du Bois-Reymond, P. Büchner, H.-H. Krüger, J. Ecarius & B. Fuhs (Hrsg.) *Kinderleben*. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich (S. 221-273). Opladen.
- Kruse, J., Reuter, M., Rinker, B., Schwarz, B. & Silber (1994). *Voraussetzungen und Folgen von Variationen im Entwicklungstempo: zur Rolle von familiären Belastungen im Vergleich alter und neuer Bundesländer* [Dokumentation]. Gießen.
- Kühn, R. (1983). *Bedingungen für Schulerfolg*. Göttingen.
- Kupersmidt, J. B, Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.) *Peer rejection in childhood* (pp. 274-305). Cambridge.
- Kupersmidt, J. B. & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors. *Child Development*, 61, 1350-1362.
- Kupersmidt, J. B., Burchinal, M. & Patterson, C. J. (1995). Developmental patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, 7, 825-843.
- Lang, C. (1994). Schule als Eintrittspforte in die Leistungsgesellschaft. In W. Bien, U. Karig, R. Kuhnke, C. Lang & M. Reißig, *Cool bleiben – erwachsen werden im Osten* (S. 113-136). München.
- Lange, A. & Lauterbach, W. (1998). Die gesellschaftliche Relevanz multilokaler Mehrgenerationenfamilien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 18/3, 227-250.
- Lange, A. & Lüscher, K. (1996). Von der Form zum Prozeß? Ein konzeptueller Beitrag zur Frage nach der Bedeutung veränderter familialer Strukturen für das Aufwachsen von Kindern. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16/3, 229-245.
- Laosa, L. M. (1982). School, occupation, culture, and family: The impact of parental schooling on the parent-child relationship. *Journal of Educational Psychology*, 74/6, 791-827.
- Larsson, B. & Melin, L. (1990). Depressive symptoms in Swedish adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 91-103.
- Laub, J. H. Nagin, D. S. & Sampson, R. J. (1998). Trajectories of change in criminal offending: Good marriages and the desistance process. *American Sociological Review*, 63, 225-238.
- Laursen, B. (1989). *Relationships and conflict during adolescence*. Minneapolis.

- Lempers, J. D., Clark-Lempers, D. & Simons, R. L. (1989). Economic hardship, parenting, and distress in adolescence. *Child Development*, 60, 25-39.
- Lerner, R. M. (1989). Individual development and the family system: A life-span perspective. In K. Kreppner & R. M. Lerner (Eds.) *Family systems and life-span development* (pp. 15-31). Hillsdale, New Jersey.
- Leu, H. R. (1996). Selbständige Kinder. Ein schwieriges Thema für die Sozialisationsforschung. In M-S. Honig, H. R. Leu & U. Nissen (Hrsg.) *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven* (S. 174-199). Weinheim, München.
- Leu, H. R. (1997). Anerkennungsmuster als `soziales Kapital` von Familien. *Diskurs*, 1, 32-39.
- Leu, H. R. (1997). Entwicklung oder Modernisierung? Für eine Integration sozialisations- und entwicklungstheoretischer Perspektiven bei der Erforschung des Kindesalters. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17/1, 74-90.
- Leu, H. R. (1999). Prozesse der Selbst-Bildung bei Kindern – eine Herausforderung an Forschung und Pädagogik. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) *Das Forschungsjahr '98* (S. 168-186). München.
- Lichter, M. et al. (1997). Social capital. [Online-Dokument] http://www.heinz.cmu.edu/project/INSNA/arc_soc/capital.html (Stand 20.05.98).
- Licitra-Kleckler, D. & Waas, G. A. (1993). Perceived social support among high-stress adolescents: The role of peers and family. *Journal of Adolescent Research*, 8, 381-402.
- Liebau, E. (1987). *Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung*. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheim, München.
- Lintunen, T., Leskinen, E., Oinonen, M. & Salinto, M. (1995). Change, reliability, and stability in self-perceptions in early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*. 2, 18, 351-364.
- Loeber, R. (1990). Development and Risk Factors of Juvenile Antisocial Behavior and Delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41.
- Lomax, R. G. (1982). A guide to LISREL-type structural equation modeling. *Behavior Research Methods & Instrumentation*, 14, 1-8.
- Lomax, R. G. (1983). A guide to multiple-sample structural equation modeling. *Behavior Research Methods & Instrumentation*, 15/6, 580-584.
- Long, J. S. (1983a). *Confirmatory factor analysis - A preface to LISREL*. Beverly Hills.
- Long, J. S. (1983b). *Covariance structure models - an introduction to LISREL*. Beverly Hills
- Lösel, F. & Bender, D. (1999). Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.) *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 37-59). München.
- Loury, G. C. (1977). A dynamic theory of racial income differences. In P. A. Wallace & A. M. LaMond (Eds.) *Woman, minorities, and employment discrimination* (pp. 153-188). Lexington.
- Loury, G. C. (1987). Why should we care about group inequality. *Social Philosophy & Policy*, 5/1, 249-271.

- Lukesch, H. & Tischler, A. (1975). Selbst- und fremdperzipierter elterlicher Erziehungsstil. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 2, 88-99.
- Lüscher, K. (1995). Familie und Postmoderne. In B. Nauck & C. Onnen-Isemann (Hrsg.) *Familie im Brennpunkt von Wissenschaft und Forschung* (S. 3-17). Neuwied.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Development* (pp. 1-101). New York.
- Machwirth, E. (1979). Jugend als sozialisationswirksame Gruppierung Gleichaltriger. In H. L. Gukenbiehl (Hrsg.) *Felder der Sozialisation* (S. 262-306). Braunschweig.
- Mansel, J. (1993). Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 13/1, 36-61.
- Mansel, J. (1999). Brutalität ohne Grenzen? Befunde aus Dunkelfeldforschungen über die Entwicklung der Häufigkeit aggressiven Verhaltens Jugendlicher. In H. Timmermann & E. Wessela (Hrsg.) *Jugendforschung in Deutschland. Eine Zwischenbilanz* (S. 205-243). Opladen.
- Marbach, J. (1994). Tauschbeziehungen zwischen Generationen - Kommunikation, Dienstleistungen. In W. Bien (Hrsg.) *Eigeninteresse oder Solidarität* (S. 163-196), Opladen.
- Mare, R. D. & Chen, M. D. (1986). Further evidence on sibship size and educational stratification. *American Sociological Review*, 51, 403-412.
- Marjoribanks, K. (1987). Ability and attitude correlates of academic achievement: Family-group differences. *Journal of Educational Psychology*, 79, 2, 171-178.
- Marjoribanks, K. (1991). Family educational capital, adolescents' aspirations, academic capital and young adults' occupational outcomes. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5/3, 215-222.
- Marjoribanks, K. (1993). Family capital, children's individual attributes, and academic achievement. *The Journal of Psychology*, 126/5, 529-538.
- Masche, J. G. (1998). *Familienbeziehungen zwischen Schule und Ausbildung*. Münster.
- Masche, J. G. & Reitzle, M. (1999). Stichprobe und Design. In Silbereisen, R. K. & Zinnecker, J. (Hrsg.) *Entwicklung im sozialen Wandel* (S. 39-63). Weinheim.
- McArdle, J. J. (1991). Structural models of developmental theory in psychology. *Annals of Theoretical Psychology*, 7, 139-160.
- McPherson, J. M., Welch, S. & Clark, C. (1985). The stability and reliability of political efficacy: Using path analysis to test alternative models. In H. M. Blalock (Ed.) *Causal models in panel and experimental designs* (pp. 185-204). New York.
- Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Mead, M. (1974). *Der Konflikt der Generationen*. Jugend ohne Vorbild. München.
- Menaghan, E. G. & Parcel, T. L. (1991). Determining children's home environments: The impact of maternal characteristics and current occupational and family conditions. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 417-431.
- Meulemann, H. (1985). *Bildung und Lebensplanung*. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt, New York.
- Miller, D. L. & Kelley, M. L. (1991). Interventions for improving homework performance: A critical review. *School Psychology Quarterly*, 6/3, 174-185.

- Mott, F. L., Kowaleski, L. & Menaghan, E. G. (1997). Paternal absence and child behavior: Does a child's gender make a difference? *Journal of Marriage and the Family*, 59, 103-118.
- Napp-Peters, A. (1985). Ein-Elternteil-Familien. Soziale Randgruppe oder neues familiales Selbstverständnis? Weinheim, München.
- Nauck, B. (1991). Generationenvertrag, generatives Verhalten und Eltern-Kind-Beziehungen im interkulturellen Vergleich. In A. Engfer, B. Minsel & S. Walper (Hrsg.) *Zeit für Kinder!* (S. 125-132) Weinheim, Basel.
- Nauck, B. & Bertram, H. (Hrsg.) (1995). *Kinder in Deutschland*. Opladen.
- Nauck, B. & Kohlmann, A. (1998). Verwandtschaft als soziales Kapital – Netzwerkbeziehungen in türkischen Migrantenfamilien. In M. Wagner & Y. Schütze (Hrsg.) *Verwandtschaft* (S. 203-235). Stuttgart.
- Nauck, B., Diefenbach, H. & Petri, K. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44/5, 701-722.
- Nauck, B., Kohlmann, A. & Diefenbach, H. (1997). Familiäre Netzwerke, intergenerative Transmission und Assimilationsprozesse bei türkischen Migrantenfamilien. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 49/3, 477-499.
- Naudascher, B. (1977). *Die Gleichaltrigen als Erzieher*. Bad Heilbrunn.
- Nesselroade, J. R. & Baltes, P. B. (1984). Sequential strategies and the role of cohort effects in behavioral development: Adolescent personality (1970-72) as a sample case. In S. A. Mednick, M. Harway & K. M. Finello (Eds.) *Handbook of longitudinal research - birth and childhood cohorts* (pp. 55-87). New York.
- Neyer, F. J., Schäfer, M. & Asendorpf, J. B. (1998). Bindung, Gehemmtheit, soziale Netzwerke und die Entwicklung sozialer Beziehungen im Kindergarten, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 30/2, 70-79.
- Niepel, G. (1994a). *Alleinerziehende*. Abschied von einem Klischee. Opladen.
- Oerter, R. (1987). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie* (2. Aufl.). München, Weinheim.
- Opp, G., Fingerle, M. & Freytag, A. (Hrsg.) (1999). *Was Kinder stärkt*. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München.
- Oswald, H. (1989). Intergenerative Beziehungen (Konflikte) in der Familie. In M. Markefka & R. Nave-Herz (Hrsg.) *Handbuch der Familien- und Jugendforschung* (S. 367-381). Neuwied, Frankfurt.
- Oswald, H. (1992). Beziehungen zu Gleichaltrigen. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) *Jugend '92*. Im Spiegel der Wissenschaften, Bd. 2 (S. 319-335). Opladen.
- Oswald, H. (1995). Der Jugendliche. In D. Lenzen (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft*. Ein Grundkurs (S. 383-405). Reinbek.
- Palacios, J., Gonzalez, M.-M. & Moreno, M.-C. (1992). Stimulating the child in the zone of proximal development: The role of the parents' ideas. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds.) *Parental belief systems* (pp. 71-94). Hillsdale.
- Pappi, F. U. (Hrsg.) (1987). *Techniken der empirischen Sozialforschung*. Methoden der Netzwerkanalyse, Bd. 1. München.
- Parcel, T. L. & Menaghan, E. G. (1993). Family social capital and children's behavior problems. *Social Psychology Quarterly*, 56/2, 120-135.

- Parcel, T. L. & Menaghan, E. G. (1994a). *Parents' jobs and children's lives*. New York.
- Parcel, T. L. & Menaghan, E. G. (1994b). Early parental work, family social capital, and early childhood outcomes. *American Journal of Sociology*, 99/4, 972-1009.
- Pasquale, J. (1998). *Die Arbeit der Mütter*. Verberuflichung und Professionalisierung moderner Mutterarbeit. Weinheim, München.
- Patterson, G. P. & Stouthammer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, 55, 1299-1307.
- Patterson, G. P., DeBaryshe, B. D. & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Peek, R. (1995). *Kindliche Erfahrungsräume zwischen Familie und Öffentlichkeit*. Münster, New York.
- Peez, H. (1984). Schulleistungsmobilität in der Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 31, 109-114.
- Pekrun, R. & Fend, H. (Hrsg.) (1991). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart.
- Peterson, G. W. & Rollins, B. C. (1987). Parent-child socialization. Sussman, M. B. & Steinmetz, S. K. (Eds.), *Handbook of Marriage and the Family* (pp. 471-507). New York, London.
- Pfeifer, A. & Schmidt, P. (1987). *LISREL*. Die Analyse komplexer Strukturgleichungsmodelle. Stuttgart, New York.
- Podolny, J. M. & Baron, J. N. (1997). Resources and relationships: Social networks and mobility in the workplace. *American Sociological Review*, 62, 673-693.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- Portes, A. & Landolt, P. (1996). The downside of social capital. [Online-Dokument] <http://epn.org/prospect/26/26-cnt2.html> (Stand 20.05.98).
- Powell, B. & Steelman, L. C. (1991). Beyond sibship size: Sibling density, sex composition, and educational outcomes. *Social Forces*, 69/1, 181-206.
- Preisig, E., Perrez, M. & Patry, J.-L. (1980). Zum funktionalen Zusammenhang zwischen elterlicher Bekräftigung und dem Schulleistungs- und Sozialverhalten des Kindes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 12/4, 329-344.
- Projektgruppe Jugendbüro (Hrsg.) (1977a). *Subkultur und Familie als Orientierungsmuster*. Zur Lebenswelt von Hauptschülern. München.
- Putnam, R. D. (1993). The prosperous community. Social capital and public life. [Online-Dokument] <http://epn.org/prospect/13/13putn.html> (Stand 20.05.98).
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1/3, 385-401.
- Radloff, L. S. (1991). The use of the Center for Epidemiologic Studies depression scale in adolescent and young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 20/2, 149-166.
- Raphael, L. (1991). Forschungskonzepte für eine "reflexive Soziologie" - Anmerkungen zum Denk- und Arbeitsstil Pierre Bourdieus. In S. Müller-Doohm (Hrsg.) *Jenseits der Utopie* (S. 236-266). Frankfurt a. M.
- Raudenbush, S. & Bryk, A. S. (1986). A hierarchical model for studying school effects. *Sociology of Education*, 59, 1-17.

- Raudenbush, S. W. & Chan, W. S. (1992). Growth curve analysis in accelerated longitudinal designs. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 29/4, 387-411.
- Rauh, H., Arens, D. & Calvet-Kruppa, C. (1999). Vulnerabilität und Resilienz bei Kleinkindern mit geistiger Behinderung. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.) *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 101-124). München.
- Reitzle, M., Silbereisen, R. K. & Rinker, B. (1996). Internalisierung von Problemen: Depression. In J. Zinnecker & R. K. Silbereisen, *Kindheit in Deutschland* (S. 371-383). Weinheim, München.
- Remschmidt, H. & Walter, R. (1990). *Psychische Auffälligkeiten bei Schulkindern*. Göttingen.
- Renkl, A. & Gruber, H. (1995). Erfassung von Veränderung: Wie und wieso? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 27/2, 173-190.
- Rindskopf, D. (1984). Structural equation models - Empirical Identification, Heywood Cases, and Related Problems. *Sociological Methods & Research*, 1, 13, 109-119.
- Rinker, B. & Schwarz, B. (1996). Selbstwirksamkeit. In J. Zinnecker & R. K. Silbereisen, *Kindheit in Deutschland* (S. 291-303). Weinheim, München.
- Rodax, K. & Spitz, N. (1978). *Sozialstaat und Schulerfolg*. Heidelberg.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.) *Psychology: A study of a science*, vol. 3 (pp. 184-256). New York.
- Rollett, B. (1991). Elterliches Erziehungsverhalten und Kindesentwicklung. In U. Schmidt-Denter & W. Manz (Hrsg.) *Entwicklung und Erziehung im öko-psychologischen Kontext* (S. 81-93). München, Basel.
- Russell, S. & Elder, G. H. (1997). Academic success in rural America. Family background and community integration. *Childhood*, 4/2, 169-181.
- Sampson, R. J. & Laub, J. H. (1993). *Crime in the making. Pathways and turning points through life*. Cambridge.
- Sandefur, R. L. & Laumann, E. O. (1998). A paradigm for social capital. *Rationality and Society*, 10/4, 481-501.
- Satow, L. (1999). *LISREL-Einführung* [Skript; über <http://userpage.fu-berlin.de/~satow>]. Berlin.
- Sauer, J. & Gamsjäger, E. (1996). *Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg*. Göttingen.
- Schachter, S. (1959). *The psychology of affiliation*. Stanford.
- Schallberger, U. (1997). Die Stabilität interindividueller Unterschiede als sozialisationstheoretisches Problem. Person-Umwelt-Effekte und ihre Folgen. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17/3, 231-243.
- Schlicht, E. (1984). Cognitive dissonance in economics. In H. Todt (Hrsg.) *Normengeleitetes Verhalten in den Sozialwissenschaften* (S. 61-82). Berlin.
- Schmid, C. & Keller, M. (1998). Der Einfluß von Geschwistern auf die kognitive und sozio-moralische Entwicklung während der mittleren Kindheit und frühen Adoleszenz. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30/3, 101-110.
- Schmidt-Denter, U. (1988). *Soziale Entwicklung*. München, Weinheim.

- Schmidt-Denter, U. (1991). Das familiäre Bezugssystem des Kindes. In A. Engfer, B. Minsel & S. Walper (Hrsg.) *Zeit für Kinder!* (S. 197-210). Weinheim, Basel.
- Schnabel, K. (1996). Lassen sich mit einem latenten Differenzmodell Artefakte der Zuwachsmessung beseitigen? In K.-P. Treumann, G. Neubauer, R. Möller & J. Abel (Hrsg.) *Methoden und Anwendungen empirischer pädagogischer Forschung* (S. 197-206). Münster, New York.
- Schneewind, K. A. (1980). Elterliche Erziehungsstile: einige Anmerkungen zum Forschungsgegenstand. In K. A. Schneewind & T. Herrmann (Hrsg.) *Erziehungstilforschung* (S. 19-30). Bern.
- Schneewind, K. A. (1987). Familienentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie* (S. 971-1014). Weinheim.
- Schneewind, K. A. (1991b). Die Familie als Kontext individueller Entwicklung. In A. Engfer, B. Minsel & S. Walper (Hrsg.) *Zeit für Kinder!* (S. 160-178). Weinheim, Basel.
- Schneewind, K. A. (1996). Gesellschaftliche Veränderungswahrnehmung und Wandel des elterlichen Erziehungsstils im Generationenvergleich. In H. P. Buba & N. F. Schneider (Hrsg.) *Familie* (S. 117-128). Opladen.
- Schneewind, K. A., Beckmann, M. & Hecht-Jackel, A. (1985). *Das ES-Testsystem*. Testmanual. Forschungsbericht der Universität München. München.
- Schneider, B. H. & Younger, A. J. (1996). Adolescent-parent attachment and adolescents' relations with their peers. *Youth and Society*, 28/1, 95-108.
- Schneider, W. & Helmke, A. (1986). Mehrebenenanalytische Ansätze zur Erklärung von Schulleistungen. In M. v. Saldern (Hrsg.) *Mehrebenenanalyse* (S. 170-193). Weinheim, München.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (1988). *Methoden empirischer Sozialforschung*. München, Wien.
- Schneller, J. (1997). Stichprobenbildung nach dem repräsentativen Quoten-Verfahren. In S. Gabler & J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.) *Stichproben in der Umfrageforschung* (S. 5-19). Opladen.
- Schreier, M. & Groeben, N. (1997). "Also ich glaube, daß wir dieses Thema jetzt abrechnen sollten!" Über das Argumentationshandeln von Müttern und Töchtern in Konfliktgesprächen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 29/1, 1-25.
- Schröder, H. (1995). *Jugend und Modernisierung*. Weinheim, München.
- Schulze, E. (1995). *DDR-Jugend*. Ein statistisches Handbuch. Berlin.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmermann (Eds.) *Self-regulation of learning and performance*. Issues and educational applications (pp. 75-99). Hillsdale.
- Schütze, Y. & Wagner, M. (1995). Familiäre Solidarität in den späten Phasen des Familienverlaufs. In B. Nauck & C. Onnen-Isemann (Hrsg.) *Familie im Brennpunkt von Wissenschaft und Forschung* (S. 307 - 327). Neuwied.
- Schwarz, B. & Silbereisen, R. K. (1996). Anteil und Bedeutung autoritativer Erziehung in verschiedenen Lebenslagen. In J. Zinnecker & R. K. Silbereisen, *Kindheit in Deutschland* (S. 229-243). Weinheim, München.
- Schwarz, B., Rinker, B. & Silbereisen, R. K. (1994). Voraussetzungen und Folgen von Variationen im Entwicklungstempo. Universitätsdruck. Gießen.

- Schwarz, J. C., Barton-Henry, M. L. & Pruzinsky, T. (1985). Assessing child-rearing behaviors: A comparison of ratings made by mother, father, child, and sibling on the CRPBI. *Child Development*, 56, 462-479.
- Silbereisen, R. K., Kracke, B. & Nowak, M. (1992). Körperliches Entwicklungstempo und jugendtypische Übergänge. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) *Jugend '92*. Im Spiegel der Wissenschaften, Bd. 2 (S. 171-197). Opladen.
- Silbereisen, R. K. & Rinker, B. (1996). Externalisierung von Problemen: Delinquenz. In J. Zinnecker & R. K. Silbereisen, *Kindheit in Deutschland* (S. 383-399). Weinheim, München.
- Silbereisen, R. K. & Schwarz, B. (1992). Frühe Belastungen und Unterschiede im Zeitpunkt psychosozialer Übergänge. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) *Jugend '92*. Im Spiegel der Wissenschaften, Bd. 2 (S. 197-221). Opladen.
- Silbereisen, R. K. & Schwarz, B. (1996). Erziehungsstil der Eltern und Freundschaftsbeziehungen. Wie spielen sie bei deviantem Verhalten zusammen? In J. Zinnecker & R. K. Silbereisen, *Kindheit in Deutschland* (S. 243-253). Weinheim, München.
- Silbereisen, R. K. & Wiesner, M. (1998). School-related self-efficacy among adolescents from former east and west Germany: Age trends, association with school performance, and family correlates. In A. Grob & W. Perrig (Eds.) *Control of human behaviour, mental processes and consciousness*. (Manuskript). Hillsdale.
- Silbereisen, R. K. & Zinnecker, J. (Hrsg.) (1999). *Entwicklung im sozialen Wandel*. Weinheim.
- Simons, R. L., Beaman, J., Conger, R. D. & Chao, W. (1993). Stress, support, and antisocial behavior trait as determinants of emotional well-being and parenting practices among single mothers. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 385-198.
- Sirianni, C. & Friedland, L. A. (1998). Social capital. [Online-Dokument] http://www.cpn.org/sections/tools/models/social_capital.html (Stand 29.07.98).
- Slabey, R. G. & Roedell, W. C. (1982). The development and regulation of aggression in young children. In J. Worell (Ed.) *Psychological development in the elementary years* (pp. 97-149). New York.
- Smith, M. H., Beaulieu, L. J. & Israel, G. D. (1992). Effects of human capital and social capital on dropping out of high school in the south. *Journal of Research in Rural Education*, 8/1, 75-87.
- Söldner, M. L. (1994). *Depression aus der Kindheit*. Göttingen, Zürich.
- Sroufe, L. A., Cooper, R. G., DeHart, G. B. & Marshall, M. E. (1996). *Child development. Its nature and course* (3rd ed.). New York.
- Stanton-Salazar, R. D. (1997). A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths. *Harvard Educational Review*, 67/1, 1-40.
- Stapf, K. H., Herrmann, T., Stapf, A. & Stäcker, K. H. (1976). *Psychologie des elterlichen Erziehungsstils*. Bern, Stuttgart.
- Stecher, L. (1996). Schulhabitus und soziales Kapital in der Familie. In J. Zinnecker & R. K. Silbereisen, *Kindheit in Deutschland* (S. 267-291). Weinheim, München.
- Stecher, L. (1999). Bildungsehrgeiz der Eltern, soziale Lage und Schulbesuch der Kinder. In R. K. Silbereisen & J. Zinnecker (Hrsg.) *Entwicklung im sozialen Wandel* (S. 337-357). Weinheim.

- Stecher, L. (2000). Entwicklung der Lern- und Schulfreude im Übergang von der Kindheit zur Jugend – welche Rolle spielt die Familienstruktur und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20/1.
- Stecher, L. (in Vorbereitung). *Väterlicher Habitus: Bildungskapital für Kinder?* Ein Vergleich zwischen ostdeutschen und westdeutschen Vätern.
- Stecher, L. & Dröge, K. (1996). Bildungskapital und Bildungsvererbung in der Familie. In R. K. Silbereisen, L. A. Vaskovicz. & J. Zinnecker (Hrsg.) *Jungsein in Deutschland*. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996 (S. 331-349). Opladen.
- Stecher, L. & Zinnecker, J. (1993). *Kulturelle Orientierung von Eltern an ihren jugendlichen Kindern*. Variationen in gegenwärtigen deutschen Familien und deren Bedingungen. Projektbericht 2, Universitätsdruck. Siegen.
- Stecher, L. & Zinnecker, J. (1996). Kind oder Jugendlicher? Biographische Selbst- und Fremdwahrnehmung im Übergang. In J. Zinnecker & R. K. Silbereisen, *Kindheit in Deutschland* (S. 175-191). Weinheim, München.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.) *At the threshold* (pp. 255-276). Cambridge.
- Steinberg, L. D. (1981). Transformations of family relations at puberty. *Developmental Psychology*, 17/6, 833-840.
- Steinberg, L. D. & Hill, J. P. (1978). Patterns of family interaction as a function of age, the onset of puberty, and formal thinking. *Developmental Psychology*, 14/6, 683-684.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., Darling, K. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steiner, I., Boehnke, K., Kirchhöfer, D. & Merkens, H. (1993). *Schuljugendliche in Berlin 1993*. Arbeitsbericht III der Universität Berlin. Berlin.
- Stolz, G. E. (1987). *Das Zusammenwirken von Elternhaus, Schule und Freundschaftsgruppen in der Erziehung*. Weinheim.
- Storch, M. (1994). *Das Eltern-Kind-Verhältnis im Jugendalter*. Weinheim, München.
- Streek, W. (1999). *Verbände als soziales Kapital: Von Nutzen und Nutzung des Korporatismus in einer Gesellschaft im Wandel*. Working Paper (99/2) des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung (Paper: http://www.mpi-fg-koeln.mpg.de/publikation/working_papers/wp99-2/index.html).
- Strzoda, C. & Zinnecker, J. (1993). *Der Auszug aus dem Elternhaus als Lebenslaufereignis*. „Nesthocker“ und „Nestflüchter“ unter jungen Erwachsenen im Vergleich. Projektbericht 3, Universitätsdruck. Siegen.
- Szydlik, M. (1995). Die Enge der Beziehung zwischen erwachsenen Kindern und ihren Eltern - und umgekehrt. *Zeitschrift für Soziologie*, 24, 75–94.
- Teachman, J. D. (1995). Social Capital and the generation of human capital. [Online-Dokument] <http://hd.wsu.edu/publications/faculty/jaycap2.html> (Stand 24.04.98).
- Teachman, J. D., Carver, K. & Paasch, K. (1995). *Social capital and the generation of human capital* (Paper prepared for the annual meeting of the Population Association of America, San Francisco).
- Teachman, J. D., Paasch, K. & Carver, K. (1996). Social capital and dropping out of school early. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 773-783.

- Templeton, R. & Bauereiss, R. (1994). Kinderbetreuung zwischen den Generationen. In W. Bien (Hrsg.) *Eigeninteresse oder Solidarität* (S. 249-280). Opladen.
- Ullrich, M. (1999). *Wenn Kinder Jugendliche werden*. Die Bedeutung der Familienkommunikation im Übergang zum Jugendalter. Weinheim, München.
- Urban, D. (1989). *Binäre LOGIT-Analyse: ein statistisches Verfahren zur Bestimmung der Abhängigkeitsstruktur qualitativer Variablen*. Universitätsdruck. Duisburg.
- Urban, D. (1993). *LOGIT-ANALYSE*. Stuttgart.
- Vaskovics, L. A. (1996). Innerfamiliäre Transferbeziehungen zwischen den Generationen. In R. K. Silbereisen, L. A. Vaskovics & J. Zinnecker (Hrsg.) *Jungsein in Deutschland*. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996 (S. 317-331). Opladen.
- Vaskovics, L. A., Buba, H. & Früchtel, F. (1992). Postadoleszenz und intergenerative Beziehungen in der Familie. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) *Jugend '92*, Bd. 2 (S. 395-408). Opladen.
- Vaskovics, L.A., Buba, H., Früchtel, F. & Pickel, G. (1993b). *Familienbelastung durch Transferleistungen an junge Erwachsene*. Bamberg.
- Vrugt, A. (1994). Perceived self-efficacy, social comparison, affective reactions and academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 465-472.
- Walper, S. (1995). Familienbeziehungen und Sozialentwicklung Jugendlicher in Kern-, Ein-Eltern- und Stieffamilien. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 27/2, 93-121.
- Watson-Gegeo, K. A. & Gegeo, D. W. (1989). The role of sibling interaction in child socialization. In P. G. Zukow (Ed.) *Sibling interaction across cultures* (pp. 54-76). New York.
- Weiss, R. S. (1979). *Going it alone - the family life and social situation of the single parent*. New York.
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N., Untch, A. S. & Widaman, R. S. (1997). Stress, social support, and adjustment of adolescents in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 17/2, 129-151.
- Werner, E. E. (1999). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.) *Was Kinder stärkt*. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (S. 25-37). München.
- Wessel, A., Merkens, H. & Dohle, K. (1997). *Entscheidung ins Ungewisse* (Arbeitsbericht Nr. 1 zum Projekt Schulwahlverhalten von Eltern und Schülern in Berlin und Brandenburg). Berlin.
- West, S. G., Finch, J. F. & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables. In R. H. Hoyle (Ed.) *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56-75). Thousand Oaks.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie*. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim, München.
- Wiesner, M. & Forkel, I. (1999). Streß und Depressivität der Eltern und die Auswirkungen auf das Problemverhalten ihrer Tochter. In R. K. Silbereisen & J. Zinnecker (Hrsg.) *Entwicklung im sozialen Wandel* (S. 271-289). Weinheim.
- Wiesner, M. & Silbereisen, R. K. (1999). Delinquentes Verhalten in Ost und west: Jahreshäufigkeit, Schweregrad und Verlaufsmuster. In R. K. Silbereisen & J. Zinnecker (Hrsg.) *Entwicklung im sozialen Wandel* (S. 251-271). Weinheim.

- Wild, E. & Wild, K.-P. (1997). Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43/1, 55-77.
- Wilk, L. (1994). Kindsein in Österreich. In European Centre for Social Welfare Policy and Research (Hrsg.) *Kinder, Kinderrechte und Kinderpolitik*. Eurosocial Report, Nr. 50 (S. 35-56). Wien.
- Willett, J. B. & Sayer, A. G. (1994). Using covariance structure analysis to detect correlates and predictors of individual change over time. *Psychological Bulletin*, 116/2, 363-381.
- Wilson, J. & Musick, M. (1997). Who cares? Toward an integrated theory of volunteer work. *American Sociological Review*, 62, 694-713.
- Wisembaker, J. M. & Schmidt, W. H. (1986). Die Anwendung der Strukturgleichungsanalyse auf Mehrebenenanalysen. In M. v. Saldern (Hrsg.) *Mehrebenenanalyse* (S. 122-134). Weinheim, München.
- Witjes, W., Altermann-Köster, M., Lindau-Bank, D. & Zimmermann, P. (1994). *Kindheit zwischen Individualisierung und Tradition*. Ergebnisse eines DFG-Forschungsprojekts, Werkheft 44, Institut für Schulentwicklungsforschung. Dortmund.
- Wong, R. S.-K. (1998). Multidimensional influences of family environment in education: The case of socialist Czechoslovakia. *Sociology of Education*, 71, 1-22.
- Wurzbacher, G. (1968). *Gesellschaftsformen der Jugend*. München.
- Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt a. M.
- Youniss, J. & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago, London.
- Zajonc, R. B. (1976). Family configuration and intelligence. *Science*, 192, 227-236.
- Zajonc, R. B. (1983). Validating the confluence model. *Psychological Bulletin*, 93/3, 457-480.
- Zajonc, R. B. (1986). Family factors and intellectual test performance: A reply to Steelman. *Review of Educational Research*, 56/3, 365-371.
- Zajonc, R. B., Markus, G. B. et al. (1991). One justified criticism plus three flawed analyses equals two unwarranted conclusions: A reply to Retherford and Sewell. *American Sociological Review*, 56, 159-165.
- Zeiher, H. (1996). Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16/1, 26-47.
- Zimmermann, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmermann (Eds.) *Self-regulation of learning and performance* (pp. 3-21). Hillsdale.
- Zinnecker, J. (1986). Jugend im Raum gesellschaftlicher Klassen. In W. Heitmeyer (Hrsg.) *Interdisziplinäre Jugendforschung* (S. 99-132). Weinheim, München.
- Zinnecker, J. (1987). *Jugend Kultur 1940-1985*. Opladen.
- Zinnecker, J. (1988). Zukunft des Aufwachsens. In J. J. Hesse, H.-G. Rolff, & C. Zöpel (Hrsg.) *Zukunftswissen und Bildungsperspektiven* (S. 119-139). Baden-Baden.
- Zinnecker, J. (1990). Kindheit, Jugend und soziokultureller Wandel in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsstand und begründete Annahmen über die Zukunft von Kindheit und Jugend. In P. Büchner, H.-H. Krüger & L. Chisholm (Eds.) *Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich* (S. 17-36). Opladen.

- Zinnecker, J. (1991a). Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In W. Melzer, W. Heitmeyer, L. Liegle & J. Zinnecker (Hrsg.) *Osteuropäische Jugend im Wandel*. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR (S. 9-24). Weinheim, München.
- Zinnecker, J. (1991b). Untersuchungen zum Wandel von Jugend in Europa. Das Beispiel westdeutscher und ungarischer Jugend. In W. Melzer, W. Heitmeyer, L. Liegle & J. Zinnecker (Hrsg.) *Osteuropäische Jugend im Wandel* (S. 121-136). Weinheim, München.
- Zinnecker, J. (1991c). Zur Modernisierung von Jugend in Europa. Adoleszente Bildungsgeschichten im Gesellschaftsvergleich. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.) *Hermeneutische Jugendforschung* (S. 71-98). Opladen.
- Zinnecker, J. (1994a). *Kinder als soziale Akteure oder: Bourdieu für Kinder*. (unveröff. Manuskript).
- Zinnecker, J. (1995). The cultural modernisation of childhood. In L. Chisholm, P. Büchner, H.-H. Krüger & M. du Bois-Reymond (Eds.) *Growing up in Europe* (S. 85-94). Berlin, New York.
- Zinnecker, J. (1996a). Kinder im Übergang. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 11, 3-10.
- Zinnecker, J. (1996b). Kindersurveys. Ein neues Kapitel Kindheit und Kindheitsforschung. In Clausen, L. (Hrsg.) *Gesellschaften im Umbruch*. Verhandlungen des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Halle 1995 (S. 783-795). Frankfurt, New York.
- Zinnecker, J. (1997). Sorgende Beziehungen zwischen den Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.) *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 199-227). Frankfurt a. M.
- Zinnecker, J. (1998). Die Tradierung kultureller Systeme zwischen den Generationen. Die Rolle der Familie bei der Vermittlung von Religion in der Moderne. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 18/4, 343-356.
- Zinnecker, J. (2000). *Selbstsozialisation*. Essay über ein aktuelles Konzept. (unveröff. Manuskript).
- Zinnecker, J. (unter Mitarbeit der Projektgruppe) (1994b). *Projekt Bildungsmoratorium*. Zielsetzung und Untersuchungsdesign. Projektbericht 5, Universitätsdruck, Siegen.
- Zinnecker, J. & Georg, W. (1996a). Die Weitergabe kirchlich-religiöser Familienerziehung und Orientierung zwischen Eltern- und Kindergeneration. In J. Zinnecker & R. K. Silbereisen, *Kindheit in Deutschland* (S. 347-359). Weinheim, München.
- Zinnecker, J. & Georg, W. (1996b). Soziale Interaktion in der Familie und ihre Wirkung auf Schuleinstellung und Schulerfolg der Kinder. In J. Zinnecker & R. K. Silbereisen, *Kindheit in Deutschland* (S. 303-315). Weinheim, München.
- Zinnecker, J. & Hasenberg, R. (1999). Religiöse Eltern und religiöse Kinder: Die Übertragung von Religion auf die nachfolgende Generation in der Familie. In R. K. Silbereisen & J. Zinnecker (Hrsg.) *Entwicklung im sozialen Wandel* (S. 445-459). Weinheim.
- Zinnecker, J. & Stecher, L. (1996). Zwischen Lernarbeit und Erwerbsarbeit. In Silbereisen, R. K., Vaskovicz, L. A. & Zinnecker, J. (Hrsg.), *Jungsein in Deutschland*. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996 (165-185). Opladen.
- Zinnecker, J. & Silbereisen, R. K. (1996). *Kindheit in Deutschland*. Weinheim, München.

- Zinnecker, J., Hasenberg, R. & Eickhoff, C. (1998). Die Familie als Vermittlerin kultureller Kompetenz zwischen den Generationen. Das Beispiel der gemeinsamen musikalischen Praxis von Eltern und Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2. Beiheft, 228-248.
- Zinnecker, J., Hasenberg, R. & Eickhoff, C. (1999). Musikalische Kompetenzen: Selbstsozialisation oder musikalisches Erbe der Familie? In R. K. Silbereisen & J. Zinnecker (Hrsg.) *Entwicklung im sozialen Wandel* (S. 429-445). Weinheim.
- Zinnecker, J., Strzoda, C. & Georg, W. (1996). Kirchlich-religiöse Praxis und religiöse Erziehung in der Familie. In J. Zinnecker & R. K. Silbereisen, *Kindheit in Deutschland* (S. 331-347). Weinheim, München.
- Zukow, P. G. (1989). Siblings as effective socializing agents: Evidence from Central Mexico. In P. G. Zukow (Ed.) *Sibling interaction across cultures* (pp. 80-105). New York.

16. Anhang

Anhang A: Grunddaten zu den Sozialkapital- und Kontrollvariablen – aufgeschlüsselt nach Ost- und Westdeutschland und nach Geschlecht (Mittelwerte, Standardabweichungen in Klammern bzw. Prozentangaben)

Tabelle A-1 Grunddaten zur Familienstruktur

	erho- ben	Alle Kin- der/Eltern (n=305)	Ost- deutschland	West- deutschland	Mädchen	Jungen	
Anteil vollständiger Familien an allen Familien	1993	84%	83%	84%	86%	81%	
	1994	80%	82%	80%	81%	80%	
	1995	77%	79%	76%	78%	75%	
Anteil der Familien, in denen der Vater die einst vollständige Familie zwischen 1993 und 1995 verlassen hat	1995	8% [n=21]	- ^{a)}	-	-	-	
Anzahl der Geschwister:	1993						
	0		16%	18%	15%	17%	15%
	1		52%	58%	49%	52%	53%
	2		22%	20%	23%	22%	22%
	3 und mehr		10%	4%	13%	10%	10%
	durchschnittlich		1,3 (1,2)	1,1 (0,77)	1,5 (1,34)	1,3 (1,09)	1,3 (1,34)

Legende: a) Wegen der geringen Fallzahl nicht für die Untergruppen berechnet.

Tabelle A-2: Grunddaten zur Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen

	erho- ben	Alle Kin- der/Eltern (n=305)	Ost- deutschland	West- deutschland	Mädchen	Jungen
Familienklima	1993	3,2 (0,54)	3,3 (0,45)	3,2 (0,57)	3,2 (0,57)	3,3 (0,49)
	1994	3,2 (0,55)	3,2 (0,51)	3,2 (0,59)	3,2 (0,60)	3,2 (0,51)
	1995	3,1 (0,56)	3,1 (0,55)	3,1 (0,57)	3,0 (0,60)	3,2 (0,49)
Empathie der Eltern	1993	3,0 (0,58)	3,0 (0,60)	3,0 (0,57)	3,0 (0,58)	3,0 (0,58)
	1994	2,9 (0,63)	3,0 (0,58)	2,9 (0,65)	2,9 (0,63)	2,9 (0,63)
	1995	2,9 (0,63)	2,9 (0,64)	3,0 (0,63)	2,9 (0,64)	3,0 (0,62)

Tabelle A-2: Grunddaten zur Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen (Fortsetzung)

	erho- ben	Alle Kin- der/Eltern (n=305)	Ost- deutschland	West- deutschland	Mädchen	Jungen
<hr/>						
Eltern als Vorbilder ihrer Kinder						
	1993	13%	9%	15%	16%	9%
	1994	22%	28%	19%	25%	18%
	1995	18%	21%	17%	21%	14%
subjektive Bedeutsamkeit des Vaters						
	1993	3,7 (0,65)	3,8 (0,60)	3,7 (0,67)	3,7 (0,70)	3,8 (0,56)
	1994	3,7 (0,76)	3,8 (0,77)	3,6 (0,76)	3,6 (0,82)	3,7 (0,67)
	1995	3,6 (0,76)	3,6 (0,70)	3,6 (0,79)	3,6 (0,74)	3,6 (0,79)
subjektive Bedeutsamkeit der Mutter						
	1993	3,9 (0,33)	3,9 (0,36)	3,9 (0,31)	3,9 (0,37)	3,9 (0,26)
	1994	3,9 (0,40)	3,9 (0,37)	3,8 (0,42)	3,9 (0,36)	3,8 (0,46)
	1995	3,8 (0,40)	3,9 (0,34)	3,8 (0,43)	3,9 (0,41)	3,8 (0,38)
Kind erzählt den Eltern häufig von sich						
	1993	3,1 (0,66)	3,0 (0,58)	3,2 (0,70)	3,1 (0,69)	3,1 (0,63)
	1994	3,0 (0,65)	2,9 (0,63)	3,1 (0,66)	3,0 (0,65)	3,0 (0,66)
	1995	3,0 (0,62)	2,9 (0,60)	3,0 (0,62)	3,0 (0,57)	3,0 (0,67)
gemeinsame (freizeitkulturelle) des Kindes Aktivitäten mit den Eltern						
	1993	1,8 (0,63)	1,7 (0,56)	1,8 (0,66)	1,8 (0,65)	1,8 (0,60)
	1994	1,7 (0,66)	1,7 (0,67)	1,7 (0,66)	1,7 (0,66)	1,7 (0,67)
	1995	1,7 (0,77)	1,7 (0,76)	1,7 (0,77)	1,7 (0,76)	1,8 (0,78)
gemeinsam Zeit der Eltern mit dem Kind (Muttersicht)						
	1995	4,5 (0,65)	4,5 (0,62)	4,5 (0,67)	4,5 (0,62)	4,5 (0,69)
Häufigkeit der Diskussionen zwischen Eltern und Kind						
	1993	2,4 (1,15)	2,5 (1,12)	2,3 (1,16)	2,4 (1,13)	2,3 (1,17)
	1994	2,4 (1,22)	2,6 (1,14)	2,4 (1,25)	2,5 (1,18)	2,4 (1,27)
	1995	2,1 (1,25)	2,5 (1,17)	2,0 (1,25)	2,2 (1,21)	2,1 (1,29)
Heftigkeit der Diskussionen zwischen Eltern und Kind						
	1993	2,1 (0,59)	2,2 (0,56)	2,1 (0,60)	2,1 (0,61)	2,1 (0,55)
	1994	2,0 (0,60)	2,0 (0,56)	2,1 (0,62)	2,1 (0,61)	2,0 (0,58)
	1995	2,1 (0,62)	2,1 (0,57)	2,2 (0,65)	2,1 (0,62)	2,1 (0,64)
Schulorientierung der Eltern aus der Sicht des Kindes						
	1993	3,3 (0,55)	3,4 (0,49)	3,3 (0,56)	3,3 (0,57)	3,3 (0,52)
	1994	3,3 (0,66)	3,4 (0,57)	3,2 (0,69)	3,3 (0,66)	3,3 (0,66)
	1995	3,1 (0,76)	3,2 (0,75)	3,0 (0,77)	3,1 (0,77)	3,1 (0,75)
Anteil der Eltern, die sich für ihr Kind einen akademischen Abschluß wünschen						
	1993	51%	55%	49%	51%	52%
	1994	48%	48%	48%	49%	47%

Tabelle A-3: Grunddaten zum normativen Erziehungsmilieu in der Familie und zur Qualität der Partnerbeziehung der Eltern

	erho- ben	Alle Kin- der/Eltern (n=305)	Ost- deutschland	West- deutschland	Mädchen	Jungen
<hr/>						
Erziehung zur Selbständigkeit Mutter	1993	3,2 (0,37)	3,3 (0,35)	3,2 (0,38)	3,2 (0,39)	3,3 (0,33)
	1994	3,2 (0,44)	3,1 (0,36)	3,2 (0,47)	3,2 (0,40)	3,2 (0,48)
	1995	3,2 (0,39)	3,1 (0,37)	3,3 (0,39)	3,2 (0,41)	3,2 (0,36)
Erziehung zur Selbständigkeit Vater	1993	3,2 (0,40)	3,1 (0,38)	3,2 (0,40)	3,1 (0,41)	3,3 (0,37)
	1994	3,2 (0,44)	3,1 (0,42)	3,2 (0,45)	3,2 (0,38)	3,2 (0,51)
	1995	3,2 (0,39)	3,1 (0,32)	3,3 (0,40)	3,2 (0,39)	3,3 (0,38)
Differenz der Eltern in ihrer Erziehung zur Selbständigkeit (Absolutbetrag)	1993	0,39 (0,34)	0,41 (0,35)	0,37 (0,33)	0,40 (0,34)	0,38 (0,33)
	1994	0,38 (0,39)	0,38 (0,41)	0,37 (0,33)	0,39 (0,38)	0,37 (0,39)
	1995	0,31 (0,28)	0,32 (0,31)	0,27 (0,23)	0,33 (0,30)	0,28 (0,26)
Nicht-Vorhersagbarkeit des elterlichen Verhaltens (Kind- sicht)	1993	2,2 (0,68)	2,2 (0,65)	2,2 (0,69)	2,2 (0,71)	2,2 (0,63)
	1994	2,2 (0,65)	2,2 (0,61)	2,2 (0,67)	2,2 (0,64)	2,3 (0,67)
	1995	2,2 (0,67)	2,2 (0,61)	2,1 (0,70)	2,2 (0,69)	2,1 (0,65)
Differenz zwischen Mutter- und Vaterangaben des Kindes in bezug auf die Nicht-Vorhersag- barkeit des elterl. Verhaltens	1993	0,20 (0,32)	0,23 (0,36)	0,18 (0,30)	0,18 (0,31)	0,22 (0,34)
	1994	0,23 (0,39)	0,25 (0,45)	0,21 (0,35)	0,25 (0,40)	0,19 (0,36)
	1995	0,18 (0,31)	0,15 (0,25)	0,20 (0,34)	0,19 (0,32)	0,17 (0,31)
Konsequenter Erziehungsstil der Eltern	1993	2,5 (0,48)	2,6 (0,49)	2,5 (0,48)	2,5 (0,50)	2,5 (0,46)
Differenz zwischen Mutter- und Vaterangaben des Kindes in bezug auf deren konsequente Erziehung (Absolutbetrag)	1993	0,4 (0,42)	0,4 (0,42)	0,3 (0,41)	0,4 (0,43)	0,3 (0,40)
unterstützende Partnerbeziehung der Eltern	1993	3,3 (0,45)	3,3 (0,47)	3,4 (0,44)	3,3 (0,44)	3,3 (0,48)
	1994	3,3 (0,48)	3,3 (0,46)	3,3 (0,49)	3,3 (0,50)	3,3 (0,45)
	1995	3,3 (0,48)	3,3 (0,43)	3,3 (0,50)	3,3 (0,48)	3,3 (0,47)

Tabelle A-4: Grunddaten zur institutionellen Einbindung der Kinder und Eltern außerhalb der Familie

	erho- ben	Alle Kin- der/Eltern (n=305)	Ost- deutschland	West- deutschland	Mädchen	Jungen
Kind in Verein bzw. Organisati- on	1993	52%	28%	64%	48%	56%
	1994	53%	39%	60%	47%	61%
	1995	57%	45%	64%	52%	65%
Mutter in Verein bzw. Organi- sation	1993	37%	26%	43%	36%	40%
	1994	41%	26%	49%	39%	44%
Vater in Verein bzw. Organisa- tion	1993	50%	38%	57%	49%	51%
	1994	48%	44%	53%	48%	48%
Religiöse Eingebundenheit der Kinder	1993	1,3 (1,35)	0,6 (1,03)	1,7 (1,34)	1,4 (1,35)	1,2 (1,34)
	1994	1,2 (1,27)	0,5 (1,03)	1,6 (1,23)	1,4 (1,27)	1,0 (1,24)
	1995	1,1 (1,25)	0,6 (0,93)	1,4 (1,31)	1,2 (1,32)	0,9 (1,13)
Schulwechsel zwischen 1993 und 1995	1993- 1995	41%	35%	45%	41%	41%

Tabelle A-5: Grunddaten zur Einbindung der Kinder in die Welt der Gleichaltrigen

	erho- ben	Alle Kin- der/Fa- milien (n=305)	Ostdeut- schland	Westdeut- schland	Mädchen	Jungen
Anteil der Kinder, die einer Clique angehören	1993	39%	28%	45%	41%	37%
	1994	50%	39%	56%	56%	42%
	1995	59%	54%	61%	60%	57%
Häufigkeit des Treffens mit der Clique (123 < n < 176) ^{a)}	1993	2,2 (0,81)	2,4 (0,83)	2,2 (0,80)	2,2 (0,81)	2,3 (0,81)
	1994	2,3 (0,86)	2,6 (0,97)	2,1 (0,80)	2,2 (0,89)	2,3 (0,81)
	1995	2,3 (0,90)	2,6 (0,92)	2,2 (0,86)	2,2 (0,89)	2,4 (0,88)
Deviante Normen in der Clique (129 < n < 179)	1993	1,6 (0,62)	1,6 (0,57)	1,6 (0,64)	1,6 (0,68)	1,6 (0,54)
	1994	1,7 (0,65)	1,7 (0,69)	1,8 (0,63)	1,7 (0,68)	1,8 (0,58)
	1995	1,8 (0,65)	1,8 (0,68)	1,8 (0,65)	1,8 (0,65)	1,9 (0,65)
Kulturnahe Normen in der Cli- que (152 < n < 179)	1994	3,3 (0,56)	3,3 (0,55)	3,3 (0,56)	3,3 (0,57)	3,3 (0,55)
	1995	3,3 (0,60)	3,2 (0,60)	3,3 (0,60)	3,3 (0,58)	3,3 (0,63)

Tabelle A-5: Grunddaten zur Einbindung der Kinder in die Welt der Gleichaltrigen (Fortsetzung)

	erho- ben	Alle Kin- der/Fa- milien (n=305)	Ostdeut- schland	Westdeut- schland	Mädchen	Jungen
Soziale Probleme mit Gleichaltrigen	1993	1,3 (0,29)	1,3 (0,26)	1,3 (0,30)	1,3 (0,27)	1,3 (0,31)
	1994	1,3 (0,35)	1,3 (0,25)	1,3 (0,39)	1,3 (0,36)	1,3 (0,32)
	1995	1,3 (0,29)	1,3 (0,32)	1,3 (0,28)	1,3 (0,27)	1,3 (0,32)
Jugendzentrismus	1994	2,5 (0,63)	2,5 (0,56)	2,5 (0,66)	2,6 (0,64)	2,4 (0,61)
	1995	2,6 (0,62)	2,5 (0,65)	2,6 (0,61)	2,6 (0,63)	2,5 (0,62)

Legende: a) Hier ist zu bemerken, daß es sich um eine ordinale Variable handelt. Aus ihr wird nur ersichtlich, wer sich öfter trifft - nicht genau wie oft die Kinder sich mit ihrer Clique treffen (siehe Kapitel 10.3)

Tabelle A-6: Grunddaten zu den Kontrollvariablen

	erho- ben	Alle Kin- der/Eltern (n=305)	Ost- deutschland	West- deutschland	Mädchen	Jungen
Anteil Mädchen	1993	58%	56%	59%	-	-
Anteil Jungen	1993	42%	44%	41%	-	-
Westdeutsche Familien	1993	67%	-	-	68%	66%
Ostdeutsche Familien	1993	33%	-	-	32%	34%
Altersdurchschnitt der Kinder	1993	12,0 (1,19)	12,1 (1,22)	12,0 (1,18)	12,0 (1,18)	12,0 (1,22)
	1994	13,2 (1,19)	13,2 (1,22)	13,2 (1,18)	13,2 (1,18)	13,2 (1,22)
	1995	14,3 (1,22)	14,3 (1,25)	14,3 (1,21)	14,3 (1,18)	14,3 (1,28)
Altersdurchschnitt der Eltern	1993	37,9 (4,99)	36,8 (4,32)	38,4 (5,22)	-	-
	1994	39,1 (4,99)	38,0 (4,32)	39,6 (5,22)	-	-
	1995	40,2 (4,98)	39,1 (4,31)	40,7 (5,21)	-	-
Schulbesuch: Anteil Gymnasialisten bei den Kindern ^{a)}	1993	33%	40%	29%	35%	30%
	1994	42%	46%	40%	40%	45%
	1995	46%	56%	41%	48%	43%
Schulnoten (Durchschnitt Deutsch und Mathematik)	1993	2,6 (0,80)	2,3 (0,86)	2,7 (0,73)	2,5 (0,76)	2,7 (0,85)
	1994	2,8 (0,79)	2,5 (0,79)	2,9 (0,76)	2,7 (0,74)	2,8 (0,85)
	1995	2,8 (0,76)	2,6 (0,79)	2,9 (0,72)	2,8 (0,74)	2,9 (0,77)
Humankapital der Eltern: Anteil von Eltern mit Abitur	1993	34%	35%	33%	33%	35%

Tabelle A-6: Grunddaten zu den Kontrollvariablen (Fortsetzung)

	erho- ben	Alle Kin- der/Eltern (n=305)	Ost- deutschland	West- deutschland	Mädchen	Jungen
Median-Einkommen in DM	1993	<3.750	< 3.000	< 4.000	-	-
	1994	< 4.000	< 3.500	< 4.000	-	-
	1995	< 4.000	< 3.750	< 4.250	-	-
Berufsstatus der Mütter						
Hausfrau/ arbeitslos/ Rentnerin		39%	22%	48%		
un-/ angelernte Arbeiterin		7%	8%	6%		
Facharbeiterin/ einfache Angestellte oder Beamtin		20%	32%	15%		
qual. Angestellte oder Beamtin	1993 ^{b)}	19%	20%	18%	-	-
leitende Angestellte/ Akadem./ Selbständige/ Freiberuflerin		15%	17%	14%		
Berufsstatus der Väter						
Hausmann/ arbeitslos/ Rentner		5%	9%	3%		
un-/ angelernter Arbeiter		5%	4%	5%		
Facharbeiter/ einfacher Angestellter oder Beamter		44%	49%	41%		
qual. Angestellter oder Beamter	1993	16%	17%	16%	-	-
leitende Angestellter/ Akademiker/ Selbständiger/ Freiberufler		30%	21%	35%		
Gemeindegröße: < 5.000		26%	35%	22%	-	-
> 50.000	1993	22%	21%	22%		

Legende: a) In der ersten Welle 1993 sind noch die Grundschüler mit einbezogen. b) Der Berufsstatus der Eltern verändert sich zwischen 1993 und 1995 kaum, so daß hier nur die Angaben der 1. Erhebungswelle wiedergegeben werden. Dies gilt auch für die Angaben zur Gemeindegröße.

Anhang B: Indexbildung

Wie in Kapitel 10.1 angesprochen, stellt sich bei *komplexen, aus vielen Einzelfragen bestehenden Instrumenten* das Problem der Auswahl eines geeigneten Auswertungsverfahrens; unter dem Aspekt längsschnittlicher Analysen ergeben sich spezielle Auswertungsüberlegungen. Drei mögliche Verfahren lassen sich hierbei unterscheiden: 1) Auswertungen auf der Ebene der einzelnen Fragen, 2) auf der Ebene des Gesamtinstruments und schließlich 3) auf der Ebene faktorenanalytischer (Unter-) Dimensionen des Instruments.

Die folgenden Überlegungen möchte ich an einem Beispiel verdeutlichen: Die Messung des Schulhabitus bei Kindern, den wir im empirischen Teil untersuchen, wird unter anderem mit einem Instrument erfaßt, das danach fragt, inwieweit die Kinder davon überzeugt sind, mit schwierigen schulischen Situationen und Problemen selbständig umgehen zu können (siehe Kapitel 10.5). Das Instrument wurde an der Freien Universität Berlin von Jerusalem und Schwarzer (1986; Skala „schulspezifische Selbstwirksamkeit“) entwickelt und besteht (in der Form wie es im Kinder- und Elternsurvey eingesetzt wird) aus 10 Einzelfragen mit folgendem Wortlaut:

- ⇒ [1] „Ich kann mir meistens selbst helfen, wenn ein Problem für mich auftaucht.“
- ⇒ [2] „Mir fällt meistens etwas ein, wenn ich in der Klemme bin.“
- ⇒ [3] „Wenn ich mich in der Schule anstrenge, erziele ich auch gute Leistungen.“
- ⇒ [4] „Wenn ich mich in der Schule anstrenge, läuft bei mir alles wie am Schnürchen.“
- ⇒ [5] „Anstrengung lohnt sich bei mir immer, auch wenn der Erfolg nicht sofort eintritt.“
- ⇒ [6] „Ich habe in der Schule die Erfahrung gemacht, daß hoher Einsatz auch hohe Gewinne bringt.“
- ⇒ [7] „Wenn ich genügend übe, gelingt es mir immer, eine gute Arbeit zu schreiben.“
- ⇒ [8] „Es fällt mir nicht schwer, bei unerwartet schwierigen schulischen Problemen eine Lösung zu finden.“
- ⇒ [9] „Egal was auch kommen mag, ich werde es schon in den Griff bekommen.“
- ⇒ [10] „Ich weiß genau was ich machen muß, um gute Noten zu bekommen.“

Zu jeder der 10 Fragen liegen den Kindern vier Antwortmöglichkeiten zur Auswahl vor: 1 = trifft gar nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft zu.

1) Gegen eine Auswertung auf der Ebene der einzelnen Fragen sprechen - neben praktischen²⁵³ - vor allem methodische Gesichtspunkte:

Dies betrifft zunächst den Aspekt der Operationalisierung. „Zur Operationalisierung eines theoretischen Begriffs reicht ein einzelner Indikator dann nicht aus, wenn entweder ein einzelner Indikator die interessierende Dimension nicht mit ausreichender Genauigkeit mißt oder die Begriffe einer sozialwissenschaftlichen Theorie mehrere Dimensionen ansprechen.“ (Schnell, Hill & Esser 1988, S.163) Vor allem bei Einstellungsmessungen - um die es sich in der hier vorliegenden Arbeit vielfach handelt - ist nicht sicher, ob eine einzelne Frage die Forderung erfüllt, den gesamten affektiven Bereich der interessierenden Einstellungen abzubilden. Im Gegenteil, die zur Entwicklung adäquater Erhebungsinstrumente verwendeten Skalierungsverfahren - wie sie auch der Skala zur schulischen Selbstwirksamkeit zugrunde liegen - beruhen gerade auf der Annahme, daß das zu messende Konstrukt eine latente, nicht

²⁵³ Man denke etwa daran, auf der Basis der Einzelitems die Frage beantworten zu wollen, wie die schulische Selbstwirksamkeit der Befragten (10 Items) mit dem emotionalen Klima in der Familie (5 Items) zusammenhängt - und dies in Abhängigkeit des Alters der Kinder (vgl. Bortz 1985, S.615).

unmittelbar zu beobachtende, Dimension darstellt, die nicht mittels *eines* beobachteten Indikators abbildbar ist, sondern sich nur anhand multipler Indikatoren erschließen.

Der zweite Einwand bezieht sich auf die Zuverlässigkeit einer Messung. Durch die Verwendung *mehrerer* Frageitems bzw. Indikatoren läßt sich - deren interne Konsistenz vorausgesetzt - das Maß bestimmen, mit dem wiederholte Messungen mit demselben Instrument zu gleichen Ergebnissen führen. „Durch eine große Anzahl von Indikatoren kann [...] trotz unsystematischer Meßfehler eine hohe Reliabilität erreicht werden [...] Allgemein (aber nicht notwendigerweise) steigt die Reliabilität eines Instrumentes mit der Zahl der Items an.“ (Schnell, Hill & Esser 1988, S.150; siehe auch Besozzi & Zehnpfennig 1976, S.42).

2) Rinker und Schwarz (1996) untersuchen - mittels des eben beschriebenen Instruments - die Wechselwirkung zwischen verschiedenen schulischen Kontexten und den schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Kindern und Jugendlichen. Die Angaben zu den 10 Einzelfragen, aus denen das Instrument zur schulischen Selbstwirksamkeit besteht, verrechnen sie dabei zu einem Summenindex (Gesamtindex). In längsschnittlicher Perspektive hat dieses Vorgehen zwar den Vorteil, daß Fragen der Faktorenstabilität (s.u.) außer acht gelassen werden können, wiederum aber den Nachteil, daß Veränderungen, die innerhalb des Selbstwirksamkeits-Konstrukts stattfinden und die sich unter Umständen im Mittelwert des Gesamtindex (das heißt im Mittelwert über alle 10 Items) gegenseitig aufheben, unentdeckt bleiben. Sicher ist beispielsweise nicht, daß sich Kontrollüberzeugungen in bezug auf schulische (Leistungs-) Situationen und solche in bezug auf allgemeine Lebenssituationen - wie sie beiderseits in den Fragen der eingesetzten Selbstwirksamkeitsskala enthalten sind (Hasenberg et al. 1994, S.159ff.; siehe unten Abbildung B-1) - gleichsinnig zueinander entwickeln. Helmut Kromrey (1998, S.173) schreibt hierzu: „Eine Zusammenfassung der Teildimensionen zu einem Index ist nur dann zulässig, wenn die Korrelationen zwischen den Index-Teildimensionen (= den Indikatoren) alle ein positives Vorzeichen haben und wenn die Korrelationen der Teildimensionen (der Indikatoren) mit der abhängigen Variable alle das gleiche Vorzeichen haben (also entweder alle positiv oder alle negativ sind).“ Diese Annahmen sind zu überprüfen, bevor ein (Summen-) Index über alle Fragen eines Instruments berechnet werden kann.

Im Rahmen von Indikatorenmodellen - wie die Strukturgleichungsmodelle in Kapitel 13.7 - stellt sich zudem das Problem, daß aus den insgesamt 10 Einzelfragen aus rechentechnischen Gründen ohnehin nur drei oder vier verwendet werden²⁵⁴, also eine Auswahl derjenigen Items (Fragen) getroffen werden muß, von denen angenommen wird, daß sie das Konstrukt 'schulische Selbstwirksamkeit' am besten repräsentieren. Diese Auswahl wird in der Regel auf einem faktorenanalytischen Kalkül beruhen - wie es der dritten hier zu diskutierenden Auswertungsstrategie zugrunde liegt.

3.) Mit Hilfe der (exploratorischen) Faktorenanalyse lassen sich innerhalb eines Fragen-Pools Gruppen von Fragen identifizieren, die von den Befragten jeweils sehr ähnlich beantwortet werden. Grundlegend ist dabei die Vorstellung, daß die Gemeinsamkeit der Variablen einer Gruppe von einer im Hintergrund wirkenden, nicht unmittelbar beobachtbaren Größe hervorgerufen wird. Diese hypothetische Größe wird als (latenter) Faktor, als Dimension oder als

²⁵⁴ Rindskopf empfiehlt, mindestens drei Indikatoren je latentem Faktor einzusetzen. Dies vermeidet die Unteridentifikation des Modells aufgrund unnötig einbezogener Faktoren (overfactoring; Rindskopf 1984, S.115f.) und erhöht die Reliabilität der Messung (Jöreskog 1979, S.305). Andererseits begrenzen Meßniveau, Stichprobengröße und Modellkomplexität die Anzahl der je latenten Dimension eingesetzten Indikatoren (vgl. Jöreskog & Sörbom 1993b, S.26f.).

synthetische Variable bezeichnet²⁵⁵ (vgl. Bortz 1985, Kapitel 5). Vereinfacht ausgedrückt, versucht die Faktorenanalyse „eine große Zahl von Untersuchungsvariablen durch eine weit kleinere Zahl von Faktoren zu ‘erklären’.“ (Schnell, Hill & Esser 1988, S.159) Die exploratorische Faktorenanalyse ist damit in erster Linie ein datenreduzierendes Verfahren.

Technisch gesehen geht das Verfahren von der „vollständigen Matrix der Interkorrelationen aller erfaßten Variablen [aus; LS] und spaltet deren Varianz auf mehrere hypothetische Faktoren auf. Jeder dieser Faktoren ist definiert durch die Variablen, deren Varianz er vorwiegend auf sich vereint.“ (Sauer & Gamsjäger 1996, S.75; siehe zu den mathematischen Hintergründen Hanushek & Jackson, 1977, S.302ff.) Dahinter steht die Annahme, daß die (latenten) Faktoren „account for the intercorrelations of the response variables in the sense that when the factors are partialled out from the observed variables, there should no longer remain any correlations between them.“ (Jöreskog & Sörbom 1993a, S.22)

Neben der Datenreduktion ist eine weitere Eigenschaft der Faktorenanalyse hervorzuheben: die Überprüfung der *Dimensionalität* komplexer Merkmale. Hierzu Bortz:

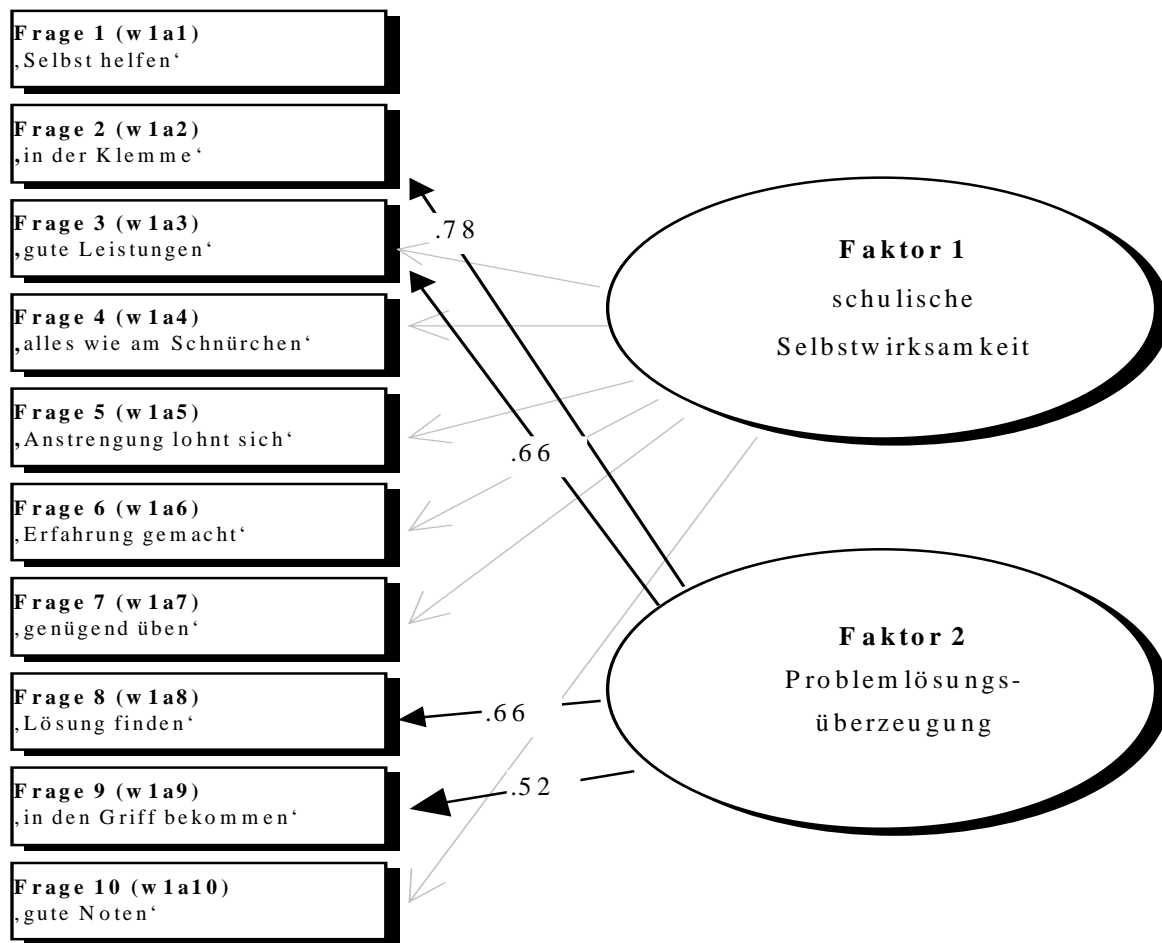
„Theoriegeleitet definieren wir, durch welche einzelnen Indikatoren komplexe Merkmale, wie z.B. sozialer Status, Erziehungsstil [oder schulische Selbstwirksamkeit, s.o.; LS] usw. zu operationalisieren sind. Mit der Faktorenanalyse, die über die einzelnen Indikatorvariablen gerechnet wird [in unserem Beispiel handelt es sich um 10 Indikatorvariablen bzw. Items; LS], finden wir heraus, ob das komplexe Merkmal ein- oder mehrdimensional ist. Diese Information benötigen wir, wenn ein Test oder ein Fragebogen zur Erfassung des komplexen Merkmals konstruiert werden soll. Im ‘eindimensionalen’ Test können die Teilergebnisse zu einem Gesamtergebnis zusammengefaßt werden, in Tests zur Erfassung mehrdimensionaler Merkmale hingegen benötigen wir Untertests, die getrennt ausgewertet werden und die zusammengenommen ein Testprofil ergeben.“ (1985, S.618):

Was Bortz hier über die Konstruktion von Tests sagt, läßt sich ebenso auf die *Auswertung* bereits erhobener Daten übertragen und deckt sich mit der Kritik an Auswertungen auf der Ebene des Gesamtinstruments, wie oben anhand der Studie von Rinker und Schwarz (1996) expliziert. Wie schon angedeutet, lassen sich innerhalb der 10 Fragen zur schulischen Selbstwirksamkeit zwei Gruppen von Fragen (Faktoren/Dimensionen²⁵⁶) unterscheiden, die inhaltlich unterschiedliche Bereiche der Selbstwirksamkeit von Kindern ansprechen. In Abbildung B-1 ist das Ergebnis der exploratorischen Faktorenanalyse aus der 1. Erhebungswelle von 1993 (Längsschnittdatensatz, n=305) dargestellt.

255 Hirsig (1997, S.11.1) bezeichnet sie auch als ‘virtuelle’ Variable.

256 Obwohl in der Literatur der Begriff des Faktors häufig auf das formale Konstrukt bezogen wird und der Begriff der Dimension auf dessen inhaltliche Interpretation bzw. Bedeutung, verwende ich beide Begriff im gleichen Sinne.

Abbildung B-1: Exploratorische Faktorenanalyse über die Fragen zur schulspezifischen Selbstwirksamkeit (1. Erhebungswelle 1993; Längsschnittdatensatz, n= 305)



Die Indezahlen (die sogenannten Ladungen), die die Faktorenanalyse für jede Variable liefert (in der Abbildung sind die Ladungskoeffizienten exemplarisch für den Faktor ‚Problemlösungskompetenz‘ eingetragen), informieren darüber, wie gut eine Variable zu den jeweils extrahierten Faktoren paßt, das heißt wie hoch die Variable mit dem jeweiligen Faktor korreliert. Je höher die Faktorladung, desto besser repräsentiert die Variable den betreffenden Faktor²⁵⁷.

Von den beiden Faktoren, die wir aus der exploratorischen Faktorenanalyse erhalten, habe ich einen mit ‚schulleistungsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugung‘ überschrieben, den anderen mit ‚Problemlösungsüberzeugung‘²⁵⁸ (siehe Kapitel 10.5). Der 1. Faktor umfaßt Fra-

257 Generell werden bei der Faktorenanalyse Ladungskoeffizienten für jedes Faktor-Variablen-Paar ausgegeben. In unserem Beispiel sind dies 20 Koeffizienten. Die Zugehörigkeit der Variablen zu einem Faktor wird anhand der Höhe (Absolutbetrag) des Ladungskoeffizienten entschieden. Clauß und Ebner (1985, S.420) sprechen ab einem Koeffizienten von .50 von einer hohen (und damit interpretierbaren) Ladung. (Auf das Problem von Doppelladungen - eine Variable weist substantielle Ladungen auf mehr als nur einem Faktor auf, will ich hier nicht näher eingehen.)

258 Nachdem „anhand der Faktorenladungen festgestellt wurde, welche Items als für die einzelnen Dimensionen kennzeichnend zu verstehen sind, ergibt sich die Frage nach der inhaltlichen Bedeutung der Dimensionen [...] Überlicherweise verfahren wir dabei ganz im Sinne der Bearbeitung einer Begriffsbildungsaufgabe. Mittels Inspektion der Iteminhalte suchen wir nach den Gemeinsamkeiten zwischen den eine Dimension konstituierenden Items und den Unterschieden zu den Items der jeweils anderen Dimensionen.“ (Holz-Ebeling 1995, S.193;

gen, die sich auf die schulischen Leistungen beziehen („Wenn ich mich in der Schule anstrenge, erziele ich auch gute Leistungen.“ „Wenn ich mich in der Schule anstrenge, läuft bei mir alles wie am Schnürchen.“ u.a.), während die Fragen des 2. Faktors nicht auf spezifische schulische Situationen, sondern auf eine eher allgemeine kontextungebundene Einschätzung der Selbstwirksamkeit abzielen (u.a. „Ich kann mir meistens selbst helfen, wenn ein Problem für mich auftaucht.“ „Mir fällt meistens etwas ein, wenn ich in der Klemme bin.“; vgl. Hasenberg et al. 1994, S.159ff.).

Die Vorteile der Faktorenanalyse kommen damit klar zum Vorschein. Zum einen reduziert sie die ursprünglichen 10 Einzelvariablen auf einen zweifaktoriellen Merkmalsraum, auf der anderen Seite ist dieses Vorgehen feinfühlig gegenüber Veränderungen *innerhalb* des Gesamtinstruments. Auf der Persönlichkeitsebene heißt dies, daß es möglich ist, Veränderungen der *schulspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die unabhängig von *allgemeinen* (kontextungebundenen) Wirksamkeitsüberzeugungen auftreten, zu erfassen - und umgekehrt.

Allerdings ist das faktorenanalytische Vorgehen mit spezifischen Problemen verbunden. Seine Anwendung setzt in Paneluntersuchungen - wie der vorliegenden - die *Längsschnittstabilität* der extrahierten Dimensionen voraus. Das heißt, es beruht auf der Forderung, daß die Zuordnungen der Variablen zu den einzelnen Dimensionen über die drei Erhebungswellen *konstant* bleiben²⁵⁹. Mit einer Veränderung der Variablenzuordnung zwischen den Erhebungswellen verschiebt sich die *inhaltliche* Bedeutung des indizierten Konstrukts. Dies kann dazu führen, daß gemessene Veränderungen in den Testergebnissen einer Person nicht auf tatsächliche Veränderungen in den Persönlichkeitseigenschaften dieser Person zurückzuführen sind, sondern auf die Veränderung des Meßinstruments.

Die Zeitstabilität einer (spezifischen) Faktorenlösung läßt sich mit Hilfe der *konfirmatorischen Faktorenanalyse* überprüfen. Zeitstabile Faktoren sind wiederum der Ausgangspunkt für (meßfehlerkorrigierte) Stabilitätsberechnungen wie sie in Kapitel 11 durchgeführt werden.

*Längsschnittstabilität und konfirmatorische Faktorenanalyse mit LISREL*²⁶⁰

Im Gegensatz zur exploratorischen Faktorenanalyse, die keine Hypothesen über die erwarteten Zusammenhänge zwischen den Variablen voraussetzt, überprüft die konfirmatorische Faktorenanalyse, ob eine *bestimmte* vom Forscher bzw. der Forscherin angenommene Zusammenhangsstruktur zwischen den Variablen vorliegt (siehe Long 1983a, S.11ff.). Die angenommene Zusammenhangsstruktur, auch hypothetisches ‘Modell’ genannt, „is based on a priori information about the data structure in the form of a specified theory or hypothesis, a given classificatory design for items or subtests according to objective features of content and format, known experimental conditions, or knowledge from previous studies based on extensive data.“ (Jöreskog & Sörbom 1993a, S.21)

„In the confirmatory factor model, the researcher imposes substantively motivated constraints. These constraints determine (1) which pairs of common factors are correlated, (2) which observed variables are affected by which common factors, (3) which observed variables are affected by a unique factor, and (4) which pairs of unique factors are correlated. Statistical tests can be performed to determine if the sample data are consistent with the imposed constraints or,

vgl. ausführlich Claus & Ebner 1985, Kapitel VI 9) In der Arbeit von Holz-Ebeling, aus der dieses Zitat stammt, werden die Probleme, die mit der Faktoreninterpretation verbunden sind, und Kriterien zu deren Lösung diskutiert.

²⁵⁹ Sauer und Gamsjäger diskutieren dies am Beispiel der Stabilität von Schulleistungen (1996, Kapitel 5.2.1.1.).

²⁶⁰ Ich beziehe mich dabei auf die Programmversion LISREL 8.03 für Windows, die Jöreskog und Sörbom 1993 vorlegten (1993a).

in other words, whether the data confirm the substantively generated model. It is in this sense that the model is thought of as confirmatory.“ (Long 1983a, S.12)

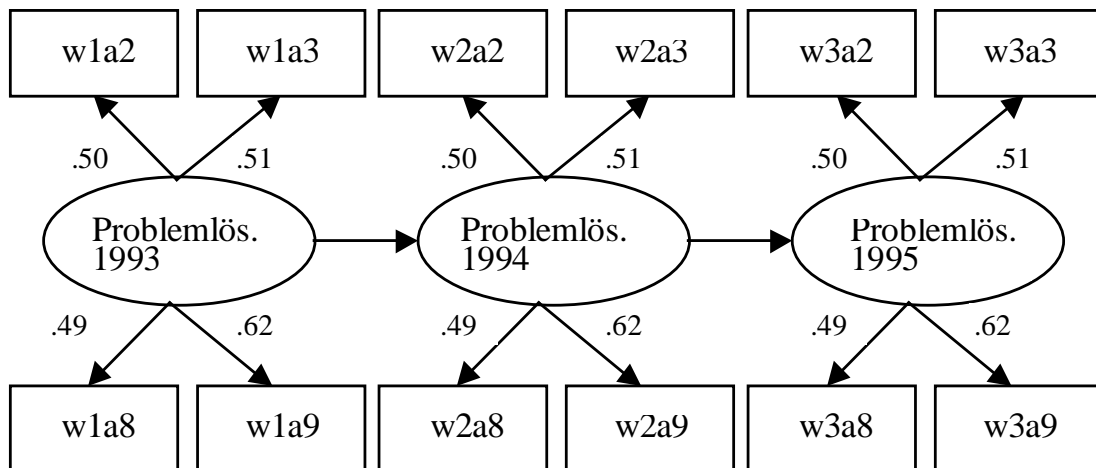
Exemplarisch möchte ich das Prinzip der konfirmatorischen Faktorenanalyse anhand der Problemlösungsüberzeugungen der Kinder darstellen – siehe Abbildung B-2. Die rechteckigen Felder symbolisieren die manifesten (direkt beobachtbaren) Variablen, sie entsprechen den einzelnen an die Kinder gerichteten Fragen. Die zur Kennzeichnung der Variablen verwendeten Kürzel sind dabei folgendermaßen aufgebaut: Die ersten beiden Stellen geben die Befragungswelle an (w_1 = Welle 1 usw.), der darauf folgende Buchstabe „a“ trennt die Wellenkennung von der Nummer der jeweiligen Frage im Fragebogen (siehe Abbildung B-1). Der Variable „ w_2a_2 “ entsprechen also die Angaben, die die Kinder in der 2. Befragungswelle auf die Frage „Mir fällt meistens etwas ein, wenn ich in der Klemme bin.“ machen. Die Auswahl der Items (Fragen) 2, 3, 8 und 9 beruht auf den Ergebnissen der exploratorischen Faktorenanalysen aus der 1. Befragungswelle (siehe Abbildung B-1). Von diesen vier Items wird zunächst angenommen, daß sie den *latenten* (das heißt nicht direkt beobachtbaren) Faktor „Problemlösungskompetenz“ über alle drei Wellen (ovale Felder) hin ausreichend gut repräsentieren. Es gilt die Hypothese zu prüfen, ob die *angenommene* Zusammenhangsstruktur (= Kovarianzstruktur) zwischen den Variablen, wie sie Abbildung B-2 im Grundriß zeigt, mit den empirisch vorliegenden Zusammenhängen vereinbar ist, oder aber aufgrund dieser abgelehnt werden muß.

Das Grundprinzip, mit dem in LISREL diese Hypothese geprüft werden kann, beruht auf dem Vergleich zwischen zwei Kovarianzmatrizen (= Raster statistischer Variablenzusammenhänge): zum einen der empirischen Kovarianzmatrix S , die sich aus den vorliegenden Daten errechnet und zum anderen der Kovarianzmatrix Σ , die sich aus unseren Postulaten über die hypothetischen Zusammenhänge zwischen den Variablen (wie sie grafisch in Abbildung B-2 dargestellt sind) ergibt. Technisch gesprochen wird die Nullhypothese getestet, die besagt, daß die gefundenen Differenzen zwischen der empirischen (S) und der theoretisch postulierten Matrix (Σ) zufällig, also nicht systematisch beeinflußt sind.

Um die Längsschnittstabilität einer Dimension zu überprüfen, muß das theoretische Modell allerdings noch näher spezifiziert werden. In Anlehnung an Engel und Reinecke (1994, Kapitel 2.2.2) lassen sich auf der Basis der beiden zentralen Modellparameter - Faktorladungen und Meßfehler - vier Modelle entwickeln. Von Modell I zu Modell IV sinkt dabei die ‘Strenge’ mit der der Begriff der Stabilität definiert wird.

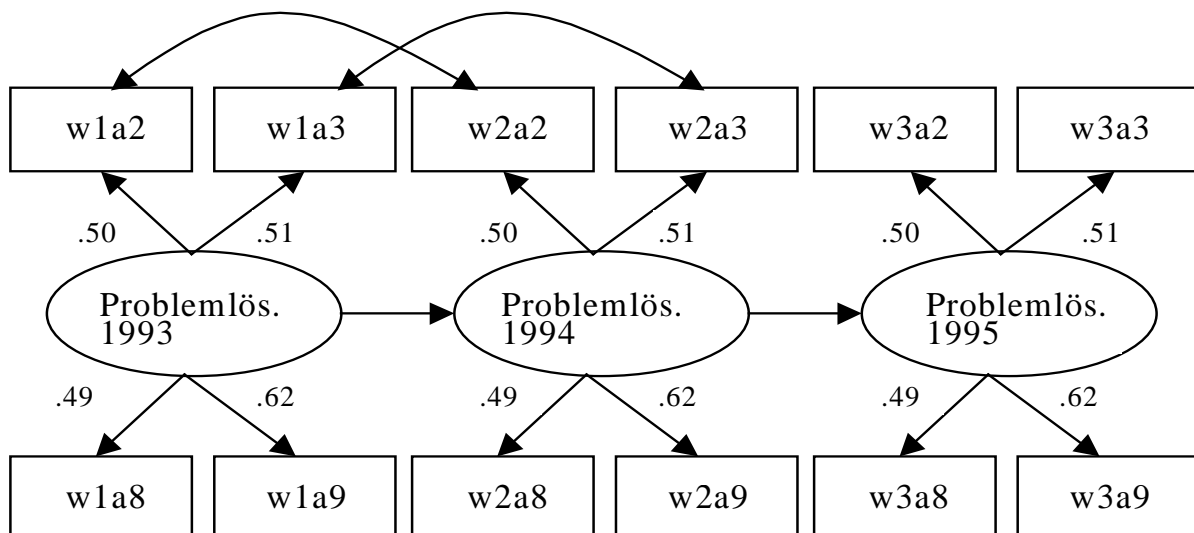
Das erste Modell (Modell I, Abbildung B-2), das im Sinne der Zeitstabilität der Dimensionen restriktivste, postuliert, daß sowohl die Faktorenladungen als auch die Meßfehler je Erhebungswelle identisch sind, und daß keine Meßfehlerkorrelationen innerhalb und zwischen den Wellen existieren (paralleles Modell).

Abbildung B-2 Konfirmatorische Faktorenanalyse mit LISREL am Beispiel der Problemlösungsüberzeugungen von Kindern bzw. Jugendlichen (Modellvariante I)



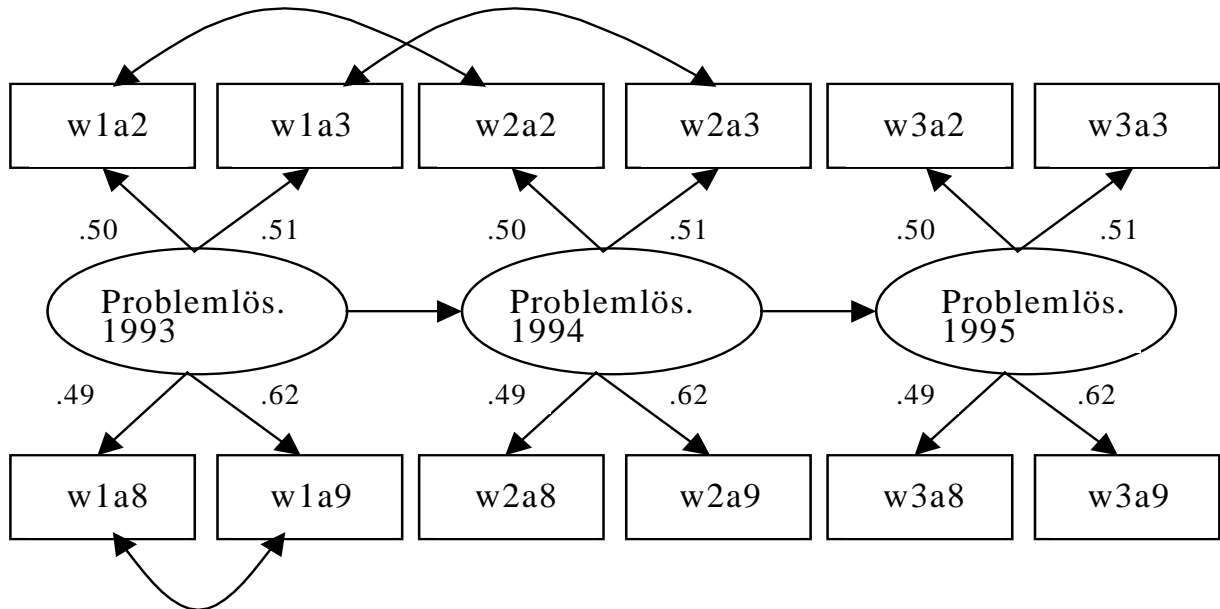
Im Modell II (Abbildung B-3) werden zwar die Forderungen nach gleichen Ladungskoeffizienten und gleichen Residuen über die Meßzeitpunkte beibehalten, aber zugelassen, daß die Meßfehler einer Variable zwischen den Wellen korrelieren (*Autokorrelation* der Meßfehler, s.u.).

Abbildung B-3 Konfirmatorische Faktorenanalyse mit LISREL am Beispiel der Problemlösungsüberzeugungen von Kindern bzw. Jugendlichen (Modellvariante II)



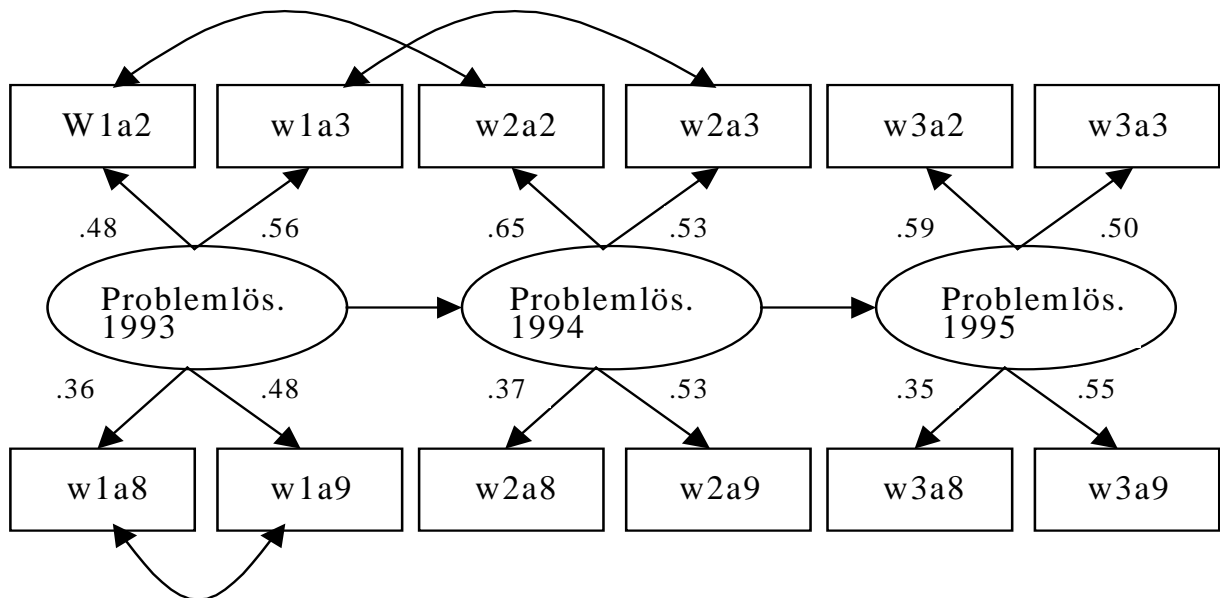
Modell III entspricht Modell II, nur werden hier zusätzlich Korrelationen der Meßfehler verschiedener Variablen zu einem Erhebungszeitpunkt und über die Zeit zugelassen (s.u.).

Abbildung B-4 Konfirmatorische Faktorenanalyse mit LISREL am Beispiel der Problemlösungsüberzeugungen von Kindern bzw. Jugendlichen (Modellvariante III)



Im letzten Modell (IV) wird auch die Forderung nach gleichen Faktorenladungen und Meßfehlern in den einzelnen Wellen aufgegeben. Inhaltlich bedeutet dies, daß lediglich noch gefordert wird, daß die vier manifesten Variablen substantiell auf dem jeweiligen Faktor laden.

Abbildung B-5 Konfirmatorische Faktorenanalyse mit LISREL am Beispiel der Problemlösungsüberzeugungen von Kindern bzw. Jugendlichen (Modellvariante IV)



Die inhaltliche Bedeutung dieser vier Modellvorstellungen wird deutlich, wenn wir weiter unten diese am konkreten Beispiel der Problemlösungskompetenz der Kinder diskutieren. Zuvor jedoch ist es notwendig, kurz einige Kennwerte vorzustellen, die es erst möglich machen, zu entscheiden, welches der vier Modelle der realen Datenstruktur am nächsten kommt²⁶¹:

- *Chi-Square for Independence Model*: Dieser Basistest prüft die Hypothese, ob zwischen den beobachteten Variablen des Modells überhaupt (und damit zu erklärende) signifikante korrelative Zusammenhänge bestehen. Sind die Variablen sämtlich unkorreliert, das heißt, kann das 'Nullmodell' unabhängiger Variablen *nicht* verworfen werden, ist es aussichtslos, strukturelle Zusammenhänge in den Daten finden zu wollen (Jöreskog & Sörbom 1993a, S.125).

- *Chi-Quadrat-Test*: Für das Gesamtmodell wird mittels Chi-Quadrat die Nullhypothese getestet, daß die „durch das Modell erzeugte Kovarianzmatrix Sigma und die empirische Matrix übereinstimmen.“ (Pfeifer & Schmidt 1987, S.36) Der Chi-Quadrat-Wert soll die Zahl der Freiheitsgrade (des Modells) nicht wesentlich übersteigen und idealerweise nicht signifikant ausfallen. Letzteres ist allerdings bei großen Stichproben schwer zu realisieren, da der Chi-Quadrat-Test sensitiv in bezug auf die Stichprobengröße reagiert. Satow (1999, S.12) gibt als eine Obergrenze für das Verhältnis zwischen Chi-Quadrat-Wert und Modell-Freiheitsgraden von 5:1 an.

- *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)*: Während der Chi-Quadrat-Test auf der Annahme beruht, „that the model holds exactly in the population“ und sich dadurch das Problem ergibt, daß in großen Samples geringste Abweichungen zwischen der theoretischen und der empirischen Matrix zu einer Ablehnung des Modelles führen (Jöreskog & Sörbom 1993a, S.123), testet der RMSEA auf der Grundlage der Freiheitsgrade des Modells „den Grad [Hervorhebung; L.S.] der Abweichung von den in der Population gültigen Werten“ (Georg & Hasenberg 1996, S.134). Jöreskog und Sörbom schlagen vor „that a value of 0.05 of ϵ indicates a close fit and that values up to 0.08 represent reasonable errors of approximation in the population.“ (Jöreskog & Sörbom 1993a, S.124). Ein 90-prozentiges Vertrauensintervall für ϵ und die Angabe, mit welcher Wahrscheinlichkeit ϵ unter 0.05 liegt, sind in LISREL zusätzlich implementiert.

- *Root Mean Squared Residual (RMR)*: Der RMR bezeichnet die mittlere Residualkovarianz und gibt an, wie stark die theoretische Kovarianzmatrix Σ von der empirischen Matrix S durchschnittlich abweicht. Es ist „in relation to the sizes of the observed variances and covariances in S “ zu interpretieren und „works best if all observed variables are standardized.“ (Jöreskog & Sörbom 1989, S.27) Idealerweise liegt auch der RMR wie der RMSEA unter 0.05.

- *Goodness of fit index (GFI)*: Der GFI ist als globaler Determinationskoeffizient des Modells anzusehen, vergleichbar mit R-Quadrat in multiplen Regressionsmodellen (Hoyle & Panter 1995, S.167f.). Er gibt an „how much better the model fits as compared to no model at all.“ (Jöreskog & Sörbom 1993a, S.122). Idealerweise nimmt der GFI Werte nahe 1.0 an. Nach Satow (1999) sollte er mindestens über .90 liegen.

Lisrel bietet noch eine Reihe weiterer Maße um die Qualität der Modellanpassung und –güte zu beurteilen, auf die ich hier nicht näher eingehen kann (siehe Jöreskog & Sörbom 1993a).

²⁶¹ Zu den mathematischen Grundlagen und Formeln dieser Kennwerte verweise ich auf die entsprechende Fachliteratur:

- zum Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) siehe Jöreskog & Sörbom (1993a, S.123f.),
- zum Root Mean Squared Residual (RMR) siehe Pfeifer & Schmidt (1987, S.37) und Jöreskog & Sörbom (1989, S.27).

Tabelle B-1: Längsschnittstabilität des Instruments zur Problemlösungskompetenz (verschiedene Modelle und ihre Anpassungsmaße an die Datenmatrix)

Degrees of freedom	Chi-square	P-value	RMSEA	P-Value for test of close fit (RMSEA < 0.05)	RMR	GFI
Ausgangsmodell I mit 4 Variablen (gleiche Faktorenladungen; keine Meßfehlerkorrelationen)						
59	155.26	.000	.076	.002	.082	.94
modifiziertes Modell II (gleiche Faktorenladungen; mit zugelassenen Meßfehlerautokorrelationen)						
53	69.28	.066	.033	.92	.061	.97
modifiziertes Modell III (gleiche Faktorenladungen; mit zugelassenen Meßfehlerautokorrelationen und Meßfehlerkorrelationen innerhalb der Wellen)						
51	50.33	.50	.000	1.00	.059	.98

Das Ausgangsmodell zu den Problemlösungsüberzeugungen umfaßt zunächst die vier Variablen (Item Nummer 1, 2, 8 und 9), die in den Analysen zur 1. Befragungswelle einen gemeinsamen Faktor bilden. Die Anpassungsmaße zeigen deutlich, daß die Annahme einer über die drei Wellen gleichen Faktorenstruktur nicht gerechtfertigt ist. Die Abweichungen der postulierten Kovarianz-Matrix Σ von der empirischen S sind bei einem Chi-Quadrat-Wert von 155.26 keinesfalls auf Zufallsschwankungen zurückzuführen. Zudem liegen sowohl der RMSEA als auch der RMR über der für gut angepaßte Modelle höchstens zu tolerierenden Marke von .05, was auf Spezifikationsmängel im Modell hinweist. Es ist davon auszugehen, daß zwischen den beobachteten Variablen Zusammenhänge bestehen, die nicht mit unseren Modellforderungen übereinstimmen.

Solche Abweichungen vom theoretischen Modell, die auf über- ebenso wie auf unterschätzte Kovarianzen zwischen Variablenpaaren zurückzuführen sind, lassen sich anhand der Matrix der standardized residuals bzw. dem modification index, die LISREL beide als Ausgaboptionen anbietet, lokalisieren. Ein Wert größer/gleich $+2.0^{262}$ in der Matrix der standardized residuals weist darauf hin „that the model underestimates the covariance between the two variables“, hingegen ist bei einem Wert von kleiner/gleich -2.0 von einer Überschätzung der Variablenkovarianz auszugehen (Jöreskog & Sörbom 1993a, S.126f.). Während mit der standardized residuals Fehlspezifikationen im Modell aufgedeckt werden, aber offen bleibt, wie solche zu beheben sind, bietet der modification index hierfür konkrete Vorschläge an. „Each such modification index measures how much chi-square is expected to decrease if this particular parameter is set free and the model is reestimated.“ (Ebd. S.127) Diese Vorschläge beruhen allerdings lediglich auf der Prämisse einer besseren Anpassung des theoretischen Modells an die empirischen Daten. Sie sind nur dort akzeptabel, wo sie mit der entsprechenden inhaltlichen Theorie, die geprüft werden soll, in Einklang zu bringen sind.

Im Falle der Problemlösungsüberzeugungen beziehen sich die Modifikationsvorschläge vor allem auf die Aufhebung der Annahme unkorrelierter Meßfehler, die neben den gleichen Faktorenladungen als weitere Restriktion dem Ausgangsmodell (Modell I) zugrunde liegt. Zu klären ist, ob ein solcher Vorschlag mit den theoretischen Annahmen, die unserem konfirmatorischen Modell unterliegen, vereinbar ist.

Zunächst ist zwischen zwei Arten von Meßfehlerkorrelationen in Längsschnittmodellen zu unterscheiden (vgl. Jöreskog & Sörbom 1993a, S.113). Zum einen können die Meßfehler *un-*

262 „A standardized residual is a residual divided by its estimated error [...] Standardized residuals [...] are independent of the units of measurement of the variables. In particular, standardized residuals provide a ‘statistical’ metric for judging the size of a residual.“ (Jöreskog & Sörbom 1993a, S.126)

terschiedlicher Variablen aus derselben Erhebungswelle (in unserem Modell zum Beispiel w1a2 mit w1a3, oder w1a2 mit w2a3) korreliert sein, zum anderen die *gleichen* Variablen über die jeweiligen Befragungswellen (zum Beispiel w1a2 mit w2a2) - letzteres wird als „Autorkorrelation der Meßfehler“ bezeichnet. Während Korrelationen der ersten Art darauf hindeuten, daß ein Teil der Varianz der jeweiligen Variablen „auf eine weitere latente Variable zurückzuführen ist, die im Modell nicht spezifiziert wurde“ (Engel & Reinecke 1994, S.56), treten autokorrelierte Residuen (Meßfehler) in Längsschnittmodellen häufig auf. „Inhaltlich bedeutet das Auftreten autokorrelierter Residuen, daß neben den zeitbezogenen zufälligen Meßfehlern (errors in measurement) auch zeitstabile Fehlerkomponenten (uniqueness) in den manifesten Variablen auftreten. Allerdings können auch im Modell enthaltene Drittvariablen für die autokorrelierten Residuen verantwortlich sein.“ (Engel & Reinecke 1994, S.55) Ob Meßfehlerkorrelationen zugelassen werden können, hängt neben inhaltlichen Entscheidungen auch von der Höhe der Korrelationskoeffizienten ab. In unserem Beispiel liegen sie nicht höher als .18 und sind damit, wenn auch statistisch signifikant, als wenig substantiell zu bewerten.

Summenindizes

Sind die (über alle Erhebungswellen) einer Dimension zugehörenden Variablen - wie eben am Beispiel der Problemlösungskompetenz der Kinder demonstriert - identifiziert, stellt sich das Problem, auf welche Weise aus diesen Variablen ein zusammengefaßter Index gebildet werden soll.

„Die meisten Meßverfahren für psychologische und soziologische Variablen beruhen auf einer *Summierung* von Items mit *linearer* Regression [Hervorhebungen, LS] auf die Kriteriumsvariable.“ Das additiv-lineare Modell bietet den Vorteil, daß - im Gegensatz zu nicht-additiven Modellen - „(1) keine stringenten Annahmen über die Verteilungen der Indikatorwerte und über die spezifische Varianz der einzelnen Indikatoren gemacht werden müssen, und daß (2) durch die Verknüpfung *vieler* Indikatoren die indikator-spezifischen Meßfehler sich ausgleichen.“ (Besozzi & Zehnpfennig 1976, S.42)

Die Verwendung eines additiven Index (Summenindex) ist allerdings nur dann zulässig, wenn davon auszugehen ist, daß „ein niedriger Indikatoren-Wert auf der einen Dimension durch einen oder mehrere hohe Werte auf anderen Dimensionen kompensiert werden kann.“ (Besozzi & Zehnpfennig 1976, S.42) Vorausgesetzt wird, daß die jeweiligen Prädiktor-Variablen (Items) unabhängig voneinander auf die Kriteriumsvariable einwirken. Da es sich jedoch bei den von mir gebildeten Summenindizes nicht um die Kombination *verschiedener* Dimensionen zu einem Index handelt, sondern um die Kombination von Items, die sich auf *dieselbe* Dimension beziehen (gerade das sollte die konfirmatorische Faktorenanalyse erreichen), ist der Schluß zulässig, daß die *Kompensationsforderung* erfüllt ist.

Anhang C: Kurvenanpassung und Bruttoregressionseffekte der Sozialkapitalvariablen

Kriterium für das Akzeptieren eines *linearen* Zusammenhangs zwischen der unabhängigen und der abhängigen Variablen (siehe Kapitel 12.1): R^2 für das lineare Modell darf nicht um mehr als .05 unter einem anderen Modell liegen (getestet werden lineare, quadratische, kubische, Wachstums- und Exponentialmodelle) und das Alternativmodell muß sich signifikant ($p < .05$) von einem Null-Modell unterscheiden.

Geprüft werden folgende Kurvenanpassungen: Lin = lineare Kurvenanpassung; Qua = quadratische Kurvenanpassung; Cub = kubische Kurvenanpassung; Gro = Wachstums-Modell; Exp = exponentielle Kurvenanpassung. Kurvenanpassungen können nicht für dichotome unabhängige Variablen berechnet werden. Die Berechnungen beziehen sich nur auf die drei Habitusmerkmale schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Schulfreude und Depressivität (die Zusammenhänge zwischen sozialem Kapital und Delinquenz werden in *logistischen* Regressionsmodellen untersucht).

Die Angaben in den Tabellen C-1 bis C-3 enthalten auch die Bruttoregressionseffekte der (unabhängigen) Sozialkapitalvariablen auf die jeweilige abhängige Habitusdimension (ohne Einbeziehung von Kontroll- und anderen Sozialkapitalvariablen. Die Varianzaufklärung für diese bivariaten Modellen (ohne Kontrollvariablen) ist jeweils am R^2 abzulesen.

In SPSS (Version 8.02) können Kurvenanpassungen nur für bivariate Regressionsmodelle berechnet werden. Obwohl nicht mit Sicherheit angenommen werden kann, daß lineare oder alternative Beziehungen, die sich in einem bivariaten Modell zeigen, auch für multivariate Modelle angemessen sind, geben sie doch einen wichtigen Anhaltspunkt für die linearen (oder andere) Beziehungen zwischen den Variablen.

Tabelle C-1: Kurvenanpassungen (Test auf lineare Zusammenhänge) zwischen den Sozialkapital- bzw. (erweiterten) Kontrollvariablen und der Schulfreude bzw. den schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen 1993, 1994 und 1995 – und. (bivariate) Bruttoregressionseffekte der Habitusmerkmale auf die einzelnen Merkmale von sozialem Kapital und die (erweiterten Kontrollvariablen)

unabhängige Variablen	Kurvenanpassung für die abhängigen Variablen											
	Schul- freude 1993	Schul- freude 1994	Schul- freude 1995	R ² lineares Modell 1993	R ² lineares Modell 1994	R ² lineares Modell 1995	Selbst- wirk- samkeit 1993	Selbst- wirk- samkeit 1994	Selbst- wirk- samkeit 1995	R ² lineares Modell 1993	R ² lineares Modell 1994	R ² lineares Modell 1995
	<i>Familienstruktur</i>											
Anzahl der Geschwister	Lin	Lin	Lin	.002	.013 ^b	.004	Lin	Lin	Lin	.003	.006	.000
	<i>Qualität der Eltern-Kind-Beziehung</i>											
harmonisches Familienklima 1993	Lin	Lin	Lin	.121 ^d	.062 ^d	.045 ^d	Lin	Lin	Lin	.048 ^d	.021 ^b	.000
1994		Lin	Lin		.103 ^d	.034 ^c		Lin	Lin		.009	.003
1995			Lin			.063 ^d			Lin			.017 ^b
empathische Eltern 1993	Lin	Lin	Lin	.044 ^d	.011 ^a	.022 ^b	Lin	Lin	Lin	.011 ^a	.007	.000
1994		Lin	Lin		.065 ^d	.070 ^d		Lin	Lin		.009	.002
1995			Lin			.050 ^d			Lin			.001
subjektive Bedeutsamkeit des Vaters für das Kind 1993	Lin	Lin	Lin	.022 ^b	.009	.015 ^b	Lin	Lin	Lin	.000	.001	.001
1994		Lin	Lin		.046 ^d	.030 ^c		Lin	Lin		.015 ^b	.005
1995			Lin			.061 ^d			Lin			.001
subjektive Bedeutsamkeit der Mutter für das Kind 1993	Lin	Lin	Lin	.010 ^a	.007	.009	Lin	Lin	Lin	.002	.003	.008
1994		Lin	Lin		.025 ^c	.007		Lin	Lin		.010 ^a	.001
1995			Lin			.058 ^d			Lin			.008

Tabelle C-1: Kurvenanpassungen (Test auf lineare Zusammenhänge) zwischen den Sozialkapital- bzw. (erweiterten) Kontrollvariablen und der Schulfreude bzw. den schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ... (Fortsetzung)

unabhängige Variablen	Kurvenanpassung für die abhängigen Variablen											
	Schul- freude 1993	Schul- freude 1994	Schul- freude 1995	R ² lineares Modell 1993	R ² lineares Modell 1994	R ² lineares Modell 1995	Selbst- wirk- samkeit 1993	Selbst- wirk- samkeit 1994	Selbst- wirk- samkeit 1995	R ² lineares Modell 1993	R ² lineares Modell 1994	R ² lineares Modell 1995
<i>Qualität der Eltern-Kind-Beziehung (Fortsetzung)</i>												
Kind erzählt den Eltern von sich (monitoring) 1993	Lin	Lin	Lin	.125 ^d	.050 ^d	.016 ^b	Lin	Lin	Lin	.012 ^a	.010 ^a	.003
1994		Lin	Lin		.123 ^d	.040 ^d		Lin	Lin		.008	.005
1995			Lin			.103 ^d			Lin			.005
gemeinsame Aktivitäten des Kindes mit den Eltern 1993	Lin	Lin	Lin	.070 ^d	.037 ^c	.001	Lin	Lin	Lin	.012 ^a	.000	.000
1994		Lin	Lin		.077 ^d	.001		Lin	Lin		.006	.001
1995			Lin			.002			Lin			.001
gemeinsame Zeit der Eltern mit dem Kind 1995 ¹⁾			Lin			.007			Lin			.010
Häufigkeit von Diskussionen mit den Eltern 1993	Lin	Lin	Lin	.002	.001	.000	Lin	Lin	Lin	.000	.003	.004
1994		Lin	Lin		.003	.003		Lin	Lin		.007	.004
1995			Lin			.002			Lin			.001
Heftigkeit der Diskussionen mit den Eltern 1993	Lin	Lin	Lin	.091 ^d	.021 ^b	.000	Lin	Lin	Lin	.006	.000	.005
1994		Lin	Lin		.052 ^d	.006		Lin	Lin		.007	.008
1995			Lin			.112 ^d			Lin			.003

Tabelle C-1: Kurvenanpassungen (Test auf lineare Zusammenhänge) zwischen den Sozialkapital- bzw. (erweiterten) Kontrollvariablen und der Schulfreude bzw. den schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ... (Fortsetzung)

unabhängige Variablen	Kurvenanpassung für die abhängigen Variablen											
	Schul- freude 1993	Schul- freude 1994	Schul- freude 1995	R ² lineares Modell 1993	R ² lineares Modell 1994	R ² lineares Modell 1995	Selbst- wirk- samkeit 1993	Selbst- wirk- samkeit 1994	Selbst- wirk- samkeit 1995	R ² lineares Modell 1993	R ² lineares Modell 1994	R ² lineares Modell 1995
<i>Qualität der Eltern-Kind-Beziehung (Fortsetzung)</i>												
Schulorientiertheit der Eltern 1993	Lin	Lin	Lin	.033 ^c	.004	.005	Lin	Lin	Lin	.022 ^c	.009	.005
1994		Lin	Lin		.022 ^c	.004		Lin	Lin		.018 ^b	.005
1995			Lin			.022 ^c			Lin			.019 ^b
<i>normatives Erziehungsmilieu in der Familie</i>												
Eltern erziehen das Kind zur Selbständigkeit (Elternangaben) 1993	Lin	Lin	Lin	.018 ^b	.001	.005	Lin	Lin	Lin	.035 ^c	.011 ^a	.001
1994		Lin	Lin		.014 ^c	.013 ^b		Lin	Lin		.034 ^c	.002
1995			Lin			.007			Lin			.008
Eltern differieren in ihrer Selbständigkeitserziehung (Elternangaben) 1993	Lin	Lin	Lin	.000	.000	.003	Lin	Lin	Lin	.002	.000	.006
1994		Lin	Lin		.034 ^c	.021 ^b		Lin	Lin		.000	.012 ^a
1995			Lin			.001			Lin			.000
elterliche Zuwendung ist für das Kind nicht vorhersagbar 1993	Lin	Lin	Lin	.002	.000	.000	Lin	Lin	Lin	.002	.000	.001
1994		Lin	Lin		.001	.004		Lin	Lin		.001	.000
1995			Lin			.017 ^b			Lin			.000

Tabelle C-1: Kurvenanpassungen (Test auf lineare Zusammenhänge) zwischen den Sozialkapital- bzw. (erweiterten) Kontrollvariablen und der Schulfreude bzw. den schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ... (Fortsetzung)

unabhängige Variablen	Kurvenanpassung für die abhängigen Variablen											
	Schul- freude 1993	Schul- freude 1994	Schul- freude 1995	R ² lineares Modell 1993	R ² lineares Modell 1994	R ² lineares Modell 1995	Selbst- wirk- samkeit 1993	Selbst- wirk- samkeit 1994	Selbst- wirk- samkeit 1995	R ² lineares Modell 1993	R ² lineares Modell 1994	R ² lineares Modell 1995
<i>normatives Erziehungsmilieu in der Familie und Qualität der Partnerschaftsbeziehung der Eltern (Fortsetzung)</i>												
Nicht- Vorhersagbarkeit der elterlichen Zuwendung differiert zwischen beiden Elternteilen 1993	Lin	Lin	Lin	.013 ^a	.042 ^c	.001	Lin	Lin	Lin	.002	.004	.005
1994		Lin	Lin		.009	.005		Lin	Lin		.011 ^a	.000
1995			Lin			.001			Lin			.001
Eltern erziehen das Kind konsequent 1993 ²⁾ (Elternangaben)	Lin	Lin	Lin	.006	.001	.002	Lin	Lin	Lin	.004	.002	.009
Eltern differieren in ihrem konsequenten Erziehungsstil 1993 ²⁾ (Elternangaben)	Lin	Lin	Lin	.001	.000	.015 ^b	Lin	Lin	Lin	.007	.007	.007
harmonische und unterstützende Partnerbeziehung der Eltern (Elternangaben) 1993	Lin	Lin	Lin	.020 ^b	.000	.013 ^a	Lin	Lin	Lin	.003	.000	.013 ^a
1994		Lin	Lin		.001	.004		Lin	Lin		.001	.002
1995			Lin			.017 ^b			Lin			.002
<i>Institutionelle Einbindung der Kinder und der Eltern außerhalb der Familie</i>												
religiöse Einbindung des Kindes 1993	Lin	Lin	Lin	.058 ^d	.006	.028 ^c	Lin	Lin	Lin	.002	.000	.000
1994		Lin	Lin		.021 ^b	.017 ^b		Lin	Lin		.000	.000
1995			Lin			.045 ^d			Lin			.001

Tabelle C-1: Kurvenanpassungen (Test auf lineare Zusammenhänge) zwischen den Sozialkapital- bzw. (erweiterten) Kontrollvariablen und der Schulfreude bzw. den schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ... (Fortsetzung)

unabhängige Variablen	Kurvenanpassung für die abhängigen Variablen											
	Schul- freude 1993	Schul- freude 1994	Schul- freude 1995	R ² lineares Modell 1993	R ² lineares Modell 1994	R ² lineares Modell 1995	Selbst- wirk- samkeit 1993	Selbst- wirk- samkeit 1994	Selbst- wirk- samkeit 1995	R ² lineares Modell 1993	R ² lineares Modell 1994	R ² lineares Modell 1995
<i>Einbindung der Kinder in die Welt der Gleichaltrigen</i>												
Häufigkeit der Treffen mit der Clique 1993	Lin	Lin	Lin	.025 ^a	.037 ^b	.019	Lin	Lin	Lin	.005	.035 ^b	.000
1994		Lin	Lin		.001	.001		Lin	Lin		.001	.000
1995			Lin			.020 ^a		Lin				.001
in der Clique herrscht ein deviantes Klima 1993	Cub	Lin	Lin	Lin .094 ^d Cub .169 ^d	.018	.011	Lin	Lin	Lin	.000	.004	.010
1994		Lin	Lin		.126 ^d	.071 ^c		Lin	Lin		.020 ^a	.008
1995			Lin			.114 ^d		Lin				.028 ^b
in der Clique herrscht ein kulturnahes Klima 19946)		Lin	Lin		.060 ^c	.001		Lin	Lin		.037 ^b	.001
1995			Lin			.008		Lin				.036 ^b
Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen 1993	Lin	Lin	Lin	.006	.001	.003	Lin	Lin	Lin	.031 ^c	.021 ^b	.002
1994		Lin	Lin		.004	.010 ^a		Lin	Lin		.024 ^c	.009
1995			Lin			.011 ^a		Lin				.023 ^c
Kind ist jugendzentriert 1994 ³⁾		Lin	Lin		.128 ^d	.019 ^b		Lin	Lin		.003	.009
1995			Lin			.112 ^d		Lin				.033 ^c

Tabelle C-1: Kurvenanpassungen (Test auf lineare Zusammenhänge) zwischen den Sozialkapital- bzw. (erweiterten) Kontrollvariablen und der Schulfreude bzw. den schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ... (Fortsetzung)

unabhängige Variablen	Kurvenanpassung für die abhängigen Variablen											
	Schul- freude 1993	Schul- freude 1994	Schul- freude 1995	R ² lineares Modell 1993	R ² lineares Modell 1994	R ² lineares Modell 1995	Selbst- wirk- samkeit 1993	Selbst- wirk- samkeit 1994	Selbst- wirk- samkeit 1995	R ² lineares Modell 1993	R ² lineares Modell 1994	R ² lineares Modell 1995
<i>(erweiterte) Kontrollvariablen</i>												
Alter des Kindes 1993	Lin	Lin	Lin	.112 ^d	.108 ^d	.026 ^c	Lin	Lin	Lin	.000	.000	.016 ^b
1994		Lin	Lin		.108 ^d	.026 ^c		Lin	Lin		.000	.016 ^b
1995			Lin			.021 ^b			Lin			.019 ^b
Haushaltseinkommen 1993	Lin	Lin	Lin	.007	.000	.001	Lin	Lin	Lin	.000	.003	.014 ^b
1994		Lin	Lin		.000	.000		Lin	Lin		.001	.013 ^a
1995			Lin			.000			Lin			.018 ^b
Berufsstatus der Eltern 1993	Lin	Lin	Lin	.003	.000	.000	Lin	Lin	Lin	.011 ^a	.022 ^b	.002
1994		Lin	Lin		.002	.001		Lin	Lin		.006	.000
1995			Lin			.003			Lin			.001

Legende: Lin = lineare Kurvenanpassung; Qua = quadratische Kurvenanpassung; Cub = kubische Kurvenanpassung; Gro = Wachstums-Modell; Exp = exponentielle Kurvenanpassung.

1) Nur 1995 erhoben. 2) Nur 1993 erhoben. 3) Nur in den letzten beiden Wellen 1994 und 1995 erhoben.

Tabelle C-2: Kurvenanpassungen (Test auf lineare Zusammenhänge) zwischen den Sozialkapital- bzw. (erweiterten) Kontrollvariablen und der Depressivität 1993, 1994 und 1995 – und. (bivariate) Bruttoregressionseffekte der Depressivität auf die einzelnen Merkmale von sozialem Kapital und die (erweiterten Kontrollvariablen)

unabhängige Variablen	Kurvenanpassung für die abhängigen Variablen					
	Depres- sivität 1993	Depres- sivität 1994	Depres- sivität 1995	R ² linea- res Mo- dell 1993	R ² linea- res Mo- dell 1994	R ² linea- res Mo- dell 1995
	<i>Familienstruktur</i>					
Anzahl der Geschwister	Lin	Lin	Lin	.000	.000	.014 ^b
	<i>Qualität der Eltern-Kind-Beziehung</i>					
harmonisches Familienklima 1993	Lin	Lin	Lin	.045 ^d	.091 ^d	.052 ^d
1994		Lin	Lin		.096 ^d	.061 ^d
1995			Lin			.084 ^d
empathische Eltern 1993	Lin	Lin	Lin	.025 ^c	.008	.022 ^c
1994		Lin	Lin		.018 ^b	.026 ^c
1995			Lin			.027 ^c
subjektive Bedeutsamkeit des Vaters für das Kind 1993	Lin	Lin	Lin	.001	.005	.013 ^a
1994		Lin	Lin		.005	.024 ^c
1995			Lin			.027 ^c
subjektive Bedeutsamkeit der Mutter für das Kind 1993	Lin	Lin	Lin	.006	.014 ^b	.028 ^c
1994		Lin	Lin		.016 ^b	.024 ^c
1995			Lin			.033 ^c

Tabelle C-2: Kurvenanpassungen (Test auf lineare Zusammenhänge) zwischen den Sozialkapital- bzw. (erweiterten) Kontrollvariablen und der Depressivität ... (Fortsetzung)

unabhängige Variablen	Kurvenanpassung für die abhängigen Variablen					
	Depressivität 1993	Depressivität 1994	Depressivität 1995	R ² lineares Modell 1993	R ² lineares Modell 1994	R ² lineares Modell 1995
<i>Qualität der Eltern-Kind-Beziehung (Fortsetzung)</i>						
Kind erzählt den Eltern von sich (monitoring) 1993	Lin	Lin	Lin	.031 ^c	.018 ^b	.030 ^c
1994		Lin	Lin		.032 ^c	.053 ^d
1995			Lin			.024 ^c
gemeinsame Aktivitäten des Kindes mit den Eltern 1993	Lin	Lin	Lin	.006	.001	.003
1994		Lin	Lin		.000	.015 ^b
1995			Lin			.000
gemeinsame Zeit der Eltern mit dem Kind 1995 ¹⁾			Lin			.001
Häufigkeit von Diskussionen mit den Eltern 1993	Lin	Lin	Lin	.003	.001	.000
1994		Lin	Lin		.001	.011 ^a
1995			Lin			.008
Heftigkeit der Diskussionen mit den Eltern 1993	Lin	Lin	Lin	.010 ^a	.067 ^d	.012 ^a
1994		Lin	Lin		.054 ^d	.025 ^c
1995			Lin			.053 ^d

Tabelle C-2: Kurvenanpassungen (Test auf lineare Zusammenhänge) zwischen den Sozialkapital- bzw. (erweiterten) Kontrollvariablen und der Depressivität ... (Fortsetzung)

unabhängige Variablen	Kurvenanpassung für die abhängigen Variablen					
	Depressivität 1993	Depressivität 1994	Depressivität 1995	R ² lineares Modell 1993	R ² lineares Modell 1994	R ² lineares Modell 1995
<i>Qualität der Eltern-Kind-Beziehung (Fortsetzung)</i>						
Schulorientiertheit der Eltern 1993	Lin	Lin	Lin	.005	.001	.029 ^c
1994		Lin	Lin		.000	.004
1995			Lin			.008
<i>normatives Erziehungsmilieu in der Familie und Qualität der Partnerschaftsbeziehung der Eltern</i>						
Eltern erziehen das Kind zur Selbständigkeit (Elternangaben) 1993	Lin	Lin	Lin	.000	.023 ^c	.002
1994		Lin	Lin		.001	.021 ^b
1995			Lin			.004
Eltern differieren in ihrer Selbständigkeitserziehung (Elternangaben) 1993	Lin	Lin	Lin	.011 ^a	.017 ^b	.000
1994		Lin	Lin		.039 ^c	.011
1995			Lin			.001
elterliche Zuwendung ist für das Kind nicht vorhersagbar 1993	Lin	Lin	Lin	.009 ^a	.009 ^a	.012 ^a
1994		Lin	Lin		.000	.004
1995			Lin			.036 ^c

Tabelle C-2: Kurvenanpassungen (Test auf lineare Zusammenhänge) zwischen den Sozialkapital- bzw. (erweiterten) Kontrollvariablen und der Depressivität ... (Fortsetzung)

Unabhängige Variablen	Kurvenanpassung für die abhängigen Variablen					
	Depressivität 1993	Depressivität 1994	Depressivität 1995	R ² lineares Modell 1993	R ² lineares Modell 1994	R ² lineares Modell 1995
<i>normatives Erziehungsmilieu in der Familie und Qualität der Partnerschaftsbeziehung der Eltern (Fortsetzung)</i>						
Nicht-Vorhersagbarkeit der elterlichen Zuwendung differiert zwischen beiden Elternteilen 1993	Lin	Lin	Lin	.006	.000	.006
1994		Lin	Lin		.006	.018 ^b
1995			Lin			.002
Eltern erziehen das Kind konsequent 1993 ³⁾ (Elternangaben)	Lin	Lin	Lin	.000	.003	.000
Eltern differieren in ihrem konsequenten Erziehungsstil 1993 ³⁾ (Elternangaben)	Lin	Lin	Lin	.000	.000	.007
Harmonische und unterstützende Partnerbeziehung der Eltern (Elternangaben) 1993	Lin	Lin	Lin	.004	.004	.002
1994		Lin	Lin		.010	.000
1995			Lin			.030 ^c
<i>Institutionelle Einbindung der Kinder und der Eltern außerhalb der Familie</i>						
Religiöse Einbindung des Kindes 1993	Lin	Lin	Lin	.001	.000	.000
1994		Lin	Lin		.004	.000
1995			Lin			.002

Tabelle C-2: Kurvenanpassungen (Test auf lineare Zusammenhänge) zwischen den Sozialkapital- bzw. (erweiterten) Kontrollvariablen und der Depressivität ... (Fortsetzung)

Unabhängige Variablen	Kurvenanpassung für die abhängigen Variablen					
	Depressivität 1993	Depressivität 1994	Depressivität 1995	R ² lineares Modell 1993	R ² lineares Modell 1994	R ² lineares Modell 1995
<i>Einbindung der Kinder in die Welt der Gleichaltrigen</i>						
Häufigkeit der Treffen mit der Clique 1993	Lin	Lin	Lin	.000	.002	.000
1994		Lin	Lin		.016	.002
1995			Lin			.009
in der Clique herrscht ein deviantes Klima 1993	Lin	Lin	Lin	.035 ^b	.063 ^c	.016
1994		Lin	Lin		.065 ^c	.035 ^b
1995			Lin			.054 ^c
in der Clique herrscht ein kulturnahes Klima 19946)		Lin	Lin		.084 ^d	.000
1995			Lin			.040 ^c
Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen 1993	Lin	Lin	Lin	.098 ^d	.037 ^c	.004
1994		Qua	Lin		Lin .026 ^c Qua .105 ^d	.030 ^c
1995			Lin			.072 ^d
Kind ist jugendzentriert 1994 ³⁾		Lin	Lin		.069 ^d	.026 ^c

Tabelle C-2: Kurvenanpassungen (Test auf lineare Zusammenhänge) zwischen den Sozialkapital- bzw. (erweiterten) Kontrollvariablen und der Depressivität ... (Fortsetzung)

Unabhängige Variablen	Kurvenanpassung für die abhängigen Variablen					
	Depres- sivität 1993	Depres- sivität 1994	Depres- sivität 1995	R ² linea- res Mo- dell 1993	R ² linea- res Mo- dell 1994	R ² linea- res Mo- dell 1995
<i>(erweiterte) Kontrollvariablen</i>						
Alter des Kindes 1993	Lin	Lin	Lin	.004	.019 ^b	.023 ^c
1994		Lin	Lin		.019 ^b	.023 ^c
1995			Lin			.021 ^b
Haushaltseinkommen 1993	Lin	Lin	Lin	.000	.000	.000
1994		Lin	Lin		.007	.003
1995			Lin			.003
Berufsstatus der Eltern 1993	Lin	Lin	Lin	.005	.002	.010 ^a
1994		Lin	Lin		.000	.006
1995			Lin			.012 ^a

Legende: Lin = lineare Kurvenanpassung; Qua = quadratische Kurvenanpassung; Cub = kubische Kurvenanpassung; Gro = Wachstums-Modell; Exp = exponentielle Kurvenanpassung.

1) Nur 1995 erhoben. 2) Nur 1993 erhoben. 2) Nur in den letzten beiden Wellen 1994 und 1995 erhoben.

Anhang D: Meßmodelle zu den Strukturgleichungsmodellen

Tabelle D-1: Meßmodell für das Strukturmodell in Abbildung 13.5 ‚schulleistungsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen‘ – Gesamtgruppe (Faktorladungen)

latente Variablen	manifeste Variablen													
	erhoben zum Zeitpunkt 1993 (1. Welle)										2. Welle			3. Welle
	cses1	altkat1	Geschl	westost	aa46a1	aa46a4	wuberel	aa28a1n	aa28a2	volfam1	ba48a2	ba48a3	ba48a9	noten3
SES Elternhaus	1.00													
Alter des Kindes		1.00												
Geschlecht (Junge)			1.00											
Wohnregion: alte Bundesländer				1.00										
Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen					.50	.96								
Eltern wünschen akademischen Beruf							1.00							
Familienklima								.87	.87					
Kind lebt in vollständiger Familie										1.00				
schulleistungsspez. Selbstwirksamkeit											.83	.78	.79	
Notendurchschnitt														1.00

Legende: Berechnet auf der Grundlage polychorischer Korrelationen (asymptotische Kovarianzmatrix) unter der Annahme eines ordinalen Datenniveaus.

aa46a1 „Ich komme mit anderen in meinem Alter nicht aus.“* // aa46a4 „Ich bin bei anderen (Kindern, Jugendlichen) nicht beliebt.“* // wuberel1 Eltern wünschen akademischen Ausbildungsabschluß 0=nein, ja=1 // aa28a1n „In unserer Familie kommt es oft zu Reibereien.“[invertiert]* // aa28a2 „In unserer Familie geht es harmonisch und friedlich zu.“* // volfam1 0=unvollständige Familie, 1=vollständige Familie // ba48a4 „Wenn ich mich in der Schule anstrenge, läuft bei mir alles wie am Schnürchen.“* // ba48a7 „Wenn ich genügend übe, gelingt es mir immer, eine gute Arbeit zu schreiben.“* // ba48a10 „Ich weiß genau was ich machen muß, um gute Noten zu bekommen.“* // noten3 Notendurchschnitt (in Deutsch und Mathematik) 1=sehr gut... 6=ungenügend

* Antwortvorgaben: 1=trifft gar nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu

Tabelle D-1a: Meßmodell für das Strukturmodell in Abbildung 13.5a ‚schulleistungsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen‘ – nur Kinder und Jugendliche aus den alten Bundesländern (Faktorladungen)

latente Variablen	manifeste Variablen													
	erhoben zum Zeitpunkt 1993 (1. Welle)										2. Welle			3. Welle
	cses1	altkat1	geschl	westost	aa46a1	aa46a4	wubere1	aa28a1n	aa28a2	volfam1	ba48a2	ba48a3	ba48a9	noten3
SES Elternhaus	1.00													
Alter des Kindes		1.00												
Geschlecht (Junge)			1.00											
Wohnregion: alte Bundesländer				1.00										
Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen					.39	.81								
Eltern wünschen akademischen Beruf							1.00							
Familienklima								.83	.78					
Kind lebt in vollständiger Familie										1.00				
schulleistungspez. Selbstwirksamkeit											.63	.68	.74	
Notendurchschnitt														1.00

Legende: Berechnet auf der Grundlage der Kovarianzmatrix unter der Annahme eines metrischen Datenniveaus. Variablen siehe Tabelle D-1.

Tabelle D-1b: Meßmodell für das Strukturmodell in Abbildung 13.5b ,schulleistungsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen‘ – nur Kinder und Jugendliche aus den neuen Bundesländern (Faktorladungen)

latente Variablen	manifeste Variablen													
	erhoben zum Zeitpunkt 1993 (1. Welle)										2. Welle			3. Welle
	cses1	altkat1	geschl	westost	aa46a1	aa46a4	wubere1	aa28a1n	aa28a2	volfam1	ba48a2	ba48a3	ba48a9	noten3
SES Elternhaus	1.00													
Alter des Kindes		1.00												
Geschlecht (Junge)			1.00											
Wohnregion: alte Bundesländer				1.00										
Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen					.57	.32								
Eltern wünschen akademischen Beruf							1.00							
Familienklima								.66	.90					
Kind lebt in vollständiger Familie										1.00				
schulleistungsspez. Selbstwirksamkeit											.63	.95	.73	
Notendurchschnitt														1.00

Legende: Berechnet auf der Grundlage der Kovarianzmatrix unter der Annahme eines metrischen Datenniveaus. Variablen siehe Tabelle D-1.

Tabelle D-2: Meßmodell für das Strukturmodell in Abbildung 13.5 ‚Lernfreude‘ - Gesamtgruppe (Faktorladungen)

latente Variablen	manifeste Variablen													
	erhoben zum Zeitpunkt 1993 (1. Welle)										2. Welle			3. Welle
	cses1	alkat1	geschl	westost	aa46a1	aa46a4	wuberel	aa28a1n	aa28a2	volfam1	ba48a11	ba48a15	ba48a16	noten3
SES Elternhaus	1.00													
Alter des Kindes		1.00												
Geschlecht (Junge)			1.00											
Wohnregion: alte Bundesländer				1.00										
Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen					.59	.69								
Eltern wünschen akademischen Beruf							1.00							
Familienklima								.88	.87					
Kind lebt in vollständiger Familie										1.00				
Lernfreude											.59	.75	.82	
Notendurchschnitt														1.00

Legende: Berechnet auf der Grundlage polychorischer Korrelationen (asymptotische Kovarianzmatrix) unter der Annahme eines ordinalen Datenniveaus.

aa46a1 „Ich komme mit anderen in meinem Alter nicht aus.“* // aa46a4 „Ich bin bei anderen (Kindern, Jugendlichen) nicht beliebt.“* // wuberel1 Eltern wünschen akademischen Ausbildungsabschluß 0=nein, ja=1 // aa28a1n „In unserer Familie kommt es oft zu Reibereien.“[invertiert]* // aa28a2 „In unserer Familie geht es harmonisch und friedlich zu.“* // vollfam1 0=unvollständige Familie, 1=vollständige Familie // ba48a11 „Ich freue mich schon auf die Zeit, wenn ich von der Schule nichts mehr sehe.“* // ba48a15 „Ich muß mich meist überwinden, wenn ich anfangen soll zu lernen.“ [invertiert]* // ba48a16 „Ich betrachte das Lernen als notwendiges Übel.“ [invertiert]* // noten3 Notendurchschnitt (in Deutsch und Mathematik) 1=sehr gut... 6=ungenügend

- Antwortvorgaben: 1=trifft gar nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu

Tabelle D-3: Meßmodell für das Strukturmodell in Abbildung 13.5 ‚Eigentumsdelinquenz‘ – Gesamtgruppe (Faktorladungen)

latente Variablen	manifeste Variablen										2. Welle jahrdel2	3. Welle noten3
	erhoben zum Zeitpunkt 1993 (1. Welle)											
	cses1	altkat1	geschl	westost	aa46a1	aa46a4	wuberel	aa28a1n	aa28a2	volfam1		
SES Elternhaus	1.00											
Alter des Kindes		1.00										
Geschlecht (Junge)			1.00									
Wohnregion: alte Bundesländer				1.00								
Kind hat Probleme mit Gleichaltrigen					.39	.76						
Eltern wünschen akademischen Beruf							1.00					
Familienklima								.84	.89			
Kind lebt in vollständiger Familie										1.00		
Jahresprävalenz Eigentumsdelikte											1.00	
Notendurchschnitt												1.00

Legende: Berechnet auf der Grundlage polychorischer Korrelationen (asymptotische Kovarianzmatrix) unter der Annahme eines ordinalen Datenniveaus.

aa46a1 „Ich komme mit anderen in meinem Alter nicht aus.“* // aa46a4 „Ich bin bei anderen (Kindern, Jugendlichen) nicht beliebt.“* // wuberel1 Eltern wünschen akademischen Ausbildungsabschluß 0=nein, ja=1 // aa28a1n „In unserer Familie kommt es oft zu Reibereien.“[invertiert]* // aa28a2 „In unserer Familie geht es harmonisch und friedlich zu.“* // vollfam1 0=unvollständige Familie, 1=vollständige Familie // jahrdel2 Jahresprävalenz Eigentumsdelikte // noten3 Notendurchschnitt (in Deutsch und Mathematik) 1=sehr gut... 6=ungenügend

Antwortvorgaben: 1=trifft gar nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu