

**Statuserhalt und Förderung der Kinder:
Handlungsstrategien von Mittelschichteltern aus
ungleichheits- und bildungssoziologischer Perspektive**

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von

Silke Kohrs

**[eingereicht im Fach Soziologie im März 2016: Technische Universität Dortmund;
Fakultät 12 – Erziehungswissenschaften, Psychologie und Soziologie;
genehmigte Fassung veröffentlicht im September 2016]**

Gutachter/innen:

Prof. Dr. Nicole Burzan (Technische Universität Dortmund)

Prof. Dr. Ronald Hitzler (Technische Universität Dortmund)

Inhalt

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	V
Vorwort	VII
1 Einleitung.....	9
1.1 Problemaufriss	9
1.2 Aufbau der Arbeit.....	10
2 Mittelschicht in der Krise?.....	14
2.1 Mittelschicht: Eine konzeptionelle Schärfung.....	16
2.2 Prozesse des sozialen Wandels.....	20
2.2.1 Arbeitsmarkt/ Erwerbsstatus	20
2.2.2 Bildung	24
2.2.3 Wohlfahrtsstaatliche Sicherung.....	27
2.3 „Objektive“ Folgen: Soziale Auf- und Abstiege	29
2.3.1 Einkommens- und Vermögenslage	29
2.3.2 Lage der Mittelschicht(en) im europäischen Vergleich	37
2.4 „Subjektive“ Folgen: Einstellungen und Haltungen.....	39
2.4.1 Werte und Normen	40
2.4.2 Sorgen und Unsicherheit	43
3 Bildungsbezogene Handlungen und Strategien	46
3.1 „Gewohnte“ Haltungen und Strategien	47
3.1.1 Berufung auf ‚mittelschichttypische‘ Werte und Normen	47
3.1.2 Stabile Bildungsaspirationen.....	48
3.2 Erweiterte oder „neue“ Haltungen und Strategien	53
3.2.1 Verstärkung der Förderaktivitäten	54
3.2.2 Akzentuierung bestimmter Erziehungsziele.....	55

4	Förderaktivitäten von Eltern im Bereich Bildung.....	60
4.1	Förderung: Begriffliche Abgrenzung	61
4.2	Nutzung organisierter Förderangebote	64
4.2.1	Deskriptiver Überblick	64
4.2.2	Schichtvergleich	67
4.2.3	Vergleich weiterer Merkmale.....	69
5	Bildungstheoretischer Rahmen: Erklärungen für Statushandeln	72
5.1	Ausgangslage: Bestehende Bildungsungleichheiten	72
5.2	Erklärungsmodelle	73
5.2.1	Rational-Choice-Theorie	73
5.2.2	Kulturtheorie	75
5.2.3	Überprüfung der Ansätze	77
6	Präzisierung der Forschungsfragen.....	80
7	Empirie I: Explorative Studie	88
7.1	Datengrundlage und Auswertungsmethode.....	89
7.2	Auswertung.....	91
7.2.1	Kategorien und Typologie.....	91
7.2.2	Typen- und Fallbeschreibungen	94
8	Empirie II: Daten und Methoden der Sekundäranalyse	107
8.1	Datenbasis.....	107
8.2	Operationalisierung	109
8.2.1	Gruppierungsmerkmale	112
8.2.2	Merkmale: Handlungsmuster der Eltern	114
8.2.3	Merkmale: Einstellungen und Haltungen der Eltern.....	117
8.2.4	Merkmale: Soziale Lage der Eltern sowie Haushaltssituation.....	121
8.3	Auswertungsmethoden	121

9	Empirie II: Ergebnisse	132
9.1	Handlungsmuster	133
9.1.1	Förderaktivitäten: Gesamt	133
9.1.2	Förderaktivitäten: Schichtvergleich	138
9.1.3	Förderaktivitäten: Weitere Merkmale	146
9.1.4	Förderaktivitäten: Zeitvergleich/ Entwicklung	154
9.1.5	Zusammenfassung	160
9.2	Einstellungen und Haltungen	161
9.2.1	Sorgen und (Status-)Unsicherheit	161
9.2.2	Bildungsaspirationen	176
9.2.3	Erziehungsziele und Elternrolle	185
9.2.4	Zusammenfassung	190
9.3	Handlungsmuster und Einstellungen im Zusammenhang	193
9.3.1	Förderung und Sorgen/ (Status-)Unsicherheit	194
9.3.2	Förderung und Bildungsaspirationen	197
9.3.3	Förderung und Erziehungsziele und Elternrolle	204
9.3.4	Zusammenfassung	205
9.4	Vertiefende Analysen	208
9.4.1	Logistische Regression Modell A	209
9.4.2	Logistische Regression Modell B	221
9.4.3	Zusammenfassung	227
10	Methodisch-konzeptionelle Reflexion	231
11	Fazit	236
12	Literatur	243
13	Anhang	255
13.1	Interview-Leitfaden	255
13.2	Transkriptionsregeln	258
13.3	Auswertung der Leitfadeninterviews	259
13.4	Übersicht der Hypothesen	262

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erklärungsmodell: Zusammenhang von Lage, Haltungen und Handlungen	80
Abbildung 2: Gruppierungsmerkmale im Jahr 2013 (Anteile)	114
Abbildung 3: Organisierte Aktivitäten und Hausaufgabenhilfe für 8jährige Kinder	135
Abbildung 4: Kontakt zu der Schule von Eltern 10jähriger Kinder	137
Abbildung 5: Förderaktivitäten nach Bildung und Haushaltseinkommen	139
Abbildung 6: Förderaktivitäten nach Schichtzugehörigkeit	141
Abbildung 7: Form und Art der Förderaktivitäten im Schichtvergleich	142
Abbildung 8: Förderaktivitäten im Schichtvergleich	144
Abbildung 9: Förderung nach Geschlecht und Alter des Kindes	147
Abbildung 10: Förderung nach weiteren Merkmalen	149
Abbildung 11: Förderung in der Mittelschicht	151
Abbildung 12: Förderaktivitäten von Eltern im Jahr 2010 und 2013	155
Abbildung 13: Zwei Förderaktivitäten im Schicht- und Zeitvergleich	156
Abbildung 14: Förderaktivitäten von Mittelschichteltern im Zeitvergleich	156
Abbildung 15: Art der Förderaktivität in der Mittelschicht im Zeitvergleich	158
Abbildung 16: Kontakt zur Schule von fördernden Mittelschichteltern 2010 und 2013	159
Abbildung 17: Statusunsicherheit von Mittelschichteltern	163
Abbildung 18: Zeitdruck und Lebenszufriedenheit von Mittelschichteltern	164
Abbildung 19: Statusunsicherheit im Schichtvergleich	165
Abbildung 20: Zeitdruck und Lebenszufriedenheit im Schichtvergleich	168
Abbildung 21: Zeitdruck im Schichtvergleich	169
Abbildung 22: Statusunsicherheit von Mittelschichteltern im Zeitvergleich	170
Abbildung 23: Lebenszufriedenheit im Schicht- und Zeitvergleich	173
Abbildung 24: Erwartete Lebenszufriedenheit in fünf Jahren im Schichtvergleich	173
Abbildung 25: Erwartete Lebenszufriedenheit im Schichtvergleich im Jahr 2012 und 2013	175
Abbildung 26: Idealistische und realistische Bildungsaspirationen im Schichtvergleich	178
Abbildung 27: Realistische Bildungsaspirationen von Eltern mit Idealvorstellung Abitur	178
Abbildung 28: Hohe Bildungsaspirationen im Schicht- und Zeitvergleich	180
Abbildung 29: Wunsch nach Teilnahme an Aktivitäten von nicht-fördernden Eltern	183
Abbildung 30: Gründe für Nichtteilnahme an einer Aktivität im Schichtvergleich	183
Abbildung 31: Mittlere Wichtigkeit von Erziehungszielen im Schichtvergleich	186
Abbildung 32: Erziehungsziele von Mittelschichteltern im Zeitvergleich	187

Abbildung 33: Mittlere Zustimmung zur Elternrolle im Schichtvergleich	189
Abbildung 34: Förderaktivitäten und Statusunsicherheit (Kind) von Mittelschichteltern	194
Abbildung 35: Statusunsicherheit (Kind) und Förderaktivitäten von Mittelschichteltern	196
Abbildung 36: Förderaktivitäten und Bildungsaspirationen im Schichtvergleich	198
Abbildung 37: Förderaktivitäten von Mittelschichteltern nach Bildungsaspiration	200
Abbildung 38: Förderaktivitäten und Wunsch nach Teilnahme von Mittelschichteltern	201
Abbildung 39: Gründe für Nichtteilnahme an (weiterer) Aktivität von Mittelschichteltern	203
Abbildung 40: Erziehungsziele von Mittelschichteltern und Förderung	205
Abbildung 41: Vorherg. Wahrscheinlichkeiten nach Alter und Schicht	218
Abbildung 42: Vorherg. Wahrscheinlichkeiten nach Alter und Bildungsaspirationen I	219
Abbildung 43: Vorherg. Wahrscheinlichkeiten nach Alter und Wohnregion	220
Abbildung 44: Vorherg. Wahrscheinlichkeiten nach Alter und Bildungsaspirationen II	226
Tabelle 1: Typologie der Statusmotivation und Förderaktivitäten	93
Tabelle 2: Fallzahlen (gewichtete Beobachtungen)	108
Tabelle 3: Übersicht der verwendeten Variablen	109
Tabelle 4: Übersicht der Dimensionen und Indikatoren	130
Tabelle 5: Anteile (soziodemografischer) Merkmale	132
Tabelle 6: Übersicht Signifikanzen verschiedener Merkmale	153
Tabelle 7: Logistische Regression Förderaktivitäten (ja/nein)	209
Tabelle 8: Wald-Test auf Signifikanz der Regressoren	216
Tabelle 9: Logistische Regression Förderaktivitäten (Anzahl)	222
Tabelle 10: Wald-Test auf Signifikanz der Regressoren	224
Formel 1: Chance (Odds)	124
Formel 2: Dichtefunktion	126
Formel 3: Schwellenwert latente Variable	126
Formel 4: Lineares Regressionsmodell mit latenter Variable	126
Formel 5: Likelihood-Ratio-Test	128
Formel 6: McFadden's Pseudo R ²	129
Formel 7: AIC (Akaike's Information Criterion)	130
Formel 8: BIC (Bayesian Information Criterion)	130

Vorwort

Die Mittelschicht in Deutschland ist faszinierend. Sie stellt den mit Abstand größten Anteil der Bevölkerung und besitzt in vielen Bereichen eine enorme Durchsetzungskraft. Eine soziale Schicht, mit deren Definition sich auch das ‚Oben‘ und ‚Unten‘ bestimmt. Zugehörigkeit zu der Mittelschicht bedeutet in Deutschland eine relative Sicherheit in ökonomischer und kultureller Hinsicht. Ein Aufstieg in die Oberschicht scheint anspruchsvoll und risikobelastet zu sein und nur mit einem bedeutenden finanziellen und zeitlichen Einsatz realisiert werden zu können. Bei einem Abstieg in die Unterschicht droht der Verlust gesellschaftlicher Anerkennung, wirtschaftliche Abhängigkeit oder kulturelle Exklusion. Wirtschaftliche und politische Veränderungen setzen Ängste des Abstiegs frei.

In meiner Arbeit suche ich nach den Anstrengungen von Eltern in der Mittelschicht, ihren Status zu erhalten. Wie sichern sie sich vor einem möglichen Verlust ab? Was investieren sie, um sich, ihre Familie und Kinder vor einem Abstieg zu bewahren?

Die Ergebnisse meiner Arbeit basieren neben Interviews auf der Auswertung von jüngsten Umfragedaten. Es wird spannend sein, die Veränderungen in Deutschland anhand zukünftiger Ergebnisse mit den hier Vorliegenden zu vergleichen. Rechtsrucke in ganz Europa, Zuwanderung in einem nie gekannten Ausmaß, Ängste vor Überfremdung, Probleme der Integration und nicht zuletzt Terrorgefahr wirkt bis tief in die Mittelschicht. Die Bevölkerung in Deutschland spaltet sich in ihrer ablehnenden und entgegenkommenden Haltung in der Flüchtlingsfrage. Meine Arbeit zu den statussichernden Maßnahmen der Mittelschicht soll auch Basis und Anknüpfungsmöglichkeit für weitere Untersuchungen sein.

Während meiner Promotion haben mich viele Personen begleitet und auf unterschiedliche Art und Weise dazu beigetragen, dass ich die Dissertation einreichen konnte. Dafür möchte ich mich bei allen ganz herzlich bedanken.

Besonders danken möchte ich

... Nicole Burzan, dass sie mir die Promotion ermöglicht hat und ihre hervorragende Betreuung,

... Ronald Hitzler für seine Begleitung und die erfrischenden Impulse,

... Ivonne Küsters für die Bereitstellung der Interviews im Rahmen unseres Forschungsprojektes für meine eigenen Fragestellungen,

... Christian Grund für hilfreiches Feedback und das stets offene Ohr,

... Andreas Schmitz für den methodischen Austausch,

... sowie dem gesamten Lehrgebiet und meinen Kollegen und Kolleginnen an der TU Dortmund, insbesondere Jennifer Eickelmann, Benjamin Neumann sowie Stefanie Weber dafür, dass es immer Freude macht ins Büro zu kommen, das unterstützende und super Arbeitsklima und die vielen Kaffees,
... La Pomarède für inspirierende (Schreib-)Zeiten.

Zu guter Letzt danke ich meiner Familie und besonders meinem Bruder Robert, der mich so nett motiviert hat, auch zu promovieren (Zitat: „Fünf Jahre vergehen doch wie im Flug- also, auf in den Kampf!“) und meinem Freund Rüdiger für einfach alles.

Dortmund im September 2016

Silke Kohrs

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss

Seit mehreren Jahren läuft eine wissenschaftliche und öffentliche Diskussion über die Mittelschicht und ihre (gefühlte) Verunsicherung, und noch immer ist diese Debatte aktuell wie zahlreiche Publikationen und Kongresse zeigen. So war unter anderem der im Zwei-Jahres-Rhythmus stattfindende Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) „Routinen der Krise – Krise der Routinen“ mit einigen Veranstaltungen zur Mittelschicht im Jahr 2014 auf das Thema ausgerichtet. Eine jüngere Veröffentlichung der Bundeszentrale für politische Bildung hatte das Schwerpunktthema ‚Mitte‘ (APuZ 2015), und zahlreiche andere Publikationen wie zum Beispiel über die „erschöpfte“ Mitte (Heinze 2011), die „driftende“ Mitte (Mau 2012), die Erosion der gesellschaftlichen Mitte (Müller 2013), die Wohlstandskonflikte mit sozialen Fragen, die aus der Mitte kommen (Vogel 2009), die „gefährdete“ Mitte (Koppetsch 2013) oder die Mitte, die sicherer als erwartet erscheint (Burzan et al. 2014), sind in den letzten Jahren erschienen.

Dabei war die Mittelschicht in Deutschland seit ihrer „Entstehung“ ein Gefüge, welches einem ständigen Prozess unterlag oder Veränderungen in der Gesellschaft selber in Gang setzte. Auch heute noch dauert dieser Wandel an, so dass man nicht von „der“ Mittelschicht per se sprechen kann, die klar definiert und in sich homogen ist. Man kann ebenso wenig mit Blick auf die Entwicklungen in der Mittelschicht in den letzten Jahren von einem neuen Phänomen sprechen in der Hinsicht, dass sie immer eine feste Ordnung hatte. Die neue Aufmerksamkeit für die Mittelschicht seit einigen Jahren zeigt vielmehr, wie stabil sie anscheinend lange Zeit gewesen ist. Seit einigen Jahren ist die Mittelschicht wieder vermehrt in den Blickpunkt von Forschung und Öffentlichkeit geraten. Auch wenn es kein neues Phänomen ist, *das* sich die Mittelschicht verändert, kann es ein neues Phänomen sein, *wie* sie sich verändert.

Diese Veränderungen sind Gegenstand der folgenden Arbeit, in der untersucht wird, inwieweit infolge von Unsicherheit ein erhöhtes Distinktionsbedürfnis gegenüber sozial schwächeren Milieus, aber auch gegenüber solchen in gleicher sozialer Lage, von Angehörigen der Mittelschicht feststellbar ist. Überprüft werden soll dies an Handlungsmustern und Einstellungen von Mittelschichteltern in Bezug auf den Statuserhalt ihrer Kinder. Die These ist, dass das bislang bereits für mittlere Lagen starke Motiv des

Stuserhalts zu nochmals erhöhten Bildungsanstrengungen führt und zum Teil mit sozialen Schließungsstrategien einhergeht. Der Fokus liegt auf der Mittelschicht, da für Eltern in dieser sozialen Lage einerseits ein höherer (Leistungs-)Druck als bei Eltern der oberen wie unteren Schicht und andererseits eine besonders große Investitions- und Förderbereitschaft angenommen wird, die durch typische Wert- und Normvorstellungen begründet wird. Bildung gilt dabei als zentrales Vehikel der Distinktion vor allem gegenüber sozial schwächeren Milieus, womit soziale Ungleichheitsprozesse weiter verstärkt werden können. So wird (Bildungs-)Förderung gerade in der Mittelschicht immer weniger nur dem öffentlichen Bildungssystem überlassen und entsprechend hier als ein Phänomen untersucht, welches zunehmend eingesetzt wird, um den eigenen Kindern einen Startvorteil zu verschaffen und den Stuserhalt zu erreichen.

Mit der – ungleichheits- und bildungssoziologische Fragen verknüpfenden – Untersuchung sollen Einflussfaktoren herausgearbeitet werden, die auf verschiedene Stuserhaltstrategien hinsichtlich mehr oder weniger intensiver Förderung in Zusammenhang mit Einstellungen wie Bildungsaspirationen und Erziehungszielen in ‚unsicheren Zeiten‘ schließen lassen. Damit soll ein Beitrag geleistet werden, Statusdruck und -motivation empirisch erfassen zu können und darüber hinaus zu bewerten, ob gegenwärtige Statusstrategien von Eltern mit einer gewissen Kapitalausstattung soziale Ungleichheitsprozesse verschärfen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorgelegte Arbeit beginnt mit der Vorstellung verschiedener theoretischer Ansätze, wie die Mittelschicht gegenwärtig adäquat – vor allem im Hinblick der Ungleichheitsforschung – erfasst werden kann. Es wird zudem erläutert, weshalb die Schichtzugehörigkeit für die weitere Untersuchung mehrdimensional über Einkommen, Bildung und berufliche Stellung gebildet wird (Kapitel 2.1).

Im Anschluss werden Prozesse des sozialen Wandels behandelt: Welche Entwicklungen haben dazu geführt, dass die Mittelschicht gegenwärtig vermehrt unter Statusdruck stehen könnte? Im Einzelnen werden dabei die Bereiche ‚Arbeitsmarkt/Erwerbsstatus‘, ‚Bildung‘ und ‚Wohlfahrtsstaatliche Sicherung‘ in ihrer Entwicklung ausgearbeitet (Kapitel 2.2).

Die Arbeit schließt mit der Frage an, welche Folgen die Prozesse in den genannten Bereichen ausgelöst haben könnten: Einerseits werden dazu die Auswirkungen auf die objektive Lage (Kapitel 2.3) und andererseits auf die subjektiven Einstellungen und Haltungen (Kapitel 2.4) erörtert. Wie hat sich die Einkommens- und Vermögenslage der Mittelschicht in den letzten Jahren durch die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt oder durch den Abbau sozialer

Leistungen verändert? Wie viel soziale Mobilität erfährt die Mittelschicht? Wie hoch sind die Aufstiegschancen in Relation zu den Abstiegsrisiken? Zeigen sich bereits krisenähnliche Entwicklungen oder kann momentan (noch) Entwarnung gegeben werden? Auf Grundlage empirischer Studien und wissenschaftlich geführter Debatten werden hier Aspekte wie Schrumpfung der Mittelschicht, Polarisierung der Einkommens- und Vermögenslage und das Abstiegsrisiko behandelt. Das Kapitel schließt mit einer Bewertung, wie die Lage der Mittelschicht in Deutschland im europäischen Vergleich einzustufen ist.

Danach geht es um die subjektiven Folgen, die sich aus den Prozessen des sozialen Wandels ergeben könnten: Nach einer Verortung ‚mittelschichttypischer‘ Werte und Normen wird die (Entwicklung der) Statusorientierung von Mittelschichtangehörigen erläutert. Besteht das Ziel darin, möglichst hoch aufzusteigen oder möchte man vielmehr in erster Linie den Status bewahren und (erst einmal) sichern? In diesem Zusammenhang haben die möglichen Auswirkungen auf das (Un-)Sicherheitsgefühl Mittelschichtangehöriger ebenfalls eine Bedeutung: Ist die Mittelschicht zunehmend verunsichert und hat mehr Sorge als Jahre zuvor, ob der eigene Nachwuchs den erreichten Status halten kann? Wie sehr sorgen sich Mittelschichtangehörige um die eigene Zukunft (zum Beispiel in Bezug auf ihren Arbeitsplatz) und um die Zukunft ihrer Kinder?

In Kapitel 3 werden mögliche Handlungsstrategien erläutert, mit denen Mittelschichteltern auf den sozialen Wandel reagieren könnten. Dabei wird unterschieden zwischen Strategien, die bisher zum Ziel des Stuserhalts geführt haben wie beispielsweise das Streben nach beruflichem Erfolg und sich durch Leistungswillen und Anpassung zu behaupten (Kapitel 3.1.1). Als weitere ‚gewohnte‘ Strategie wird angenommen, dass Mittelschichteltern weiterhin tendenziell hohe Bildungserwartungen haben, aber dass sie durch die Prozesse des sozialen Wandels nicht (noch) höhere Leistungen von den Kindern erwarten. Es wird also angenommen, dass sich die Bildungserwartungen nicht bedeutend verändert haben: als ‚statusgerechte‘ Qualifizierung gilt die mittlere Reife bzw. das Abitur (Kapitel 3.1.2).

Gegenwärtig scheinen diese Strategien jedoch nicht mehr auszureichen, um den Status für die Kinder zu erhalten: es werden zusätzliche, „neue“ Strategien benötigt. Hier werden zwei potentielle Formen untersucht: Es wird erstens angenommen, dass Mittelschichteltern die Förderaktivitäten ihrer Kinder verstärken, um ihnen Wettbewerbs- und Startvorteile gegenüber anderen Kindern zu ermöglichen (Kapitel 3.2.1). Daneben wird angenommen, dass Eltern (gegenwärtig) leistungsorientierte Erziehungsziele stärker akzentuieren bzw. verfolgen (Kapitel 3.2.2).

Kapitel 4 wendet sich eben diesen Förderaktivitäten von Eltern im Bereich Bildung zu, von denen angenommen wird, dass sie in den letzten Jahren verstärkt wurden. Es wird geklärt, um welche Aktivitäten es in der hier vorliegenden Untersuchung geht und welche bisherigen Erkenntnisse es dahingehend gibt. Dabei liegt der Fokus darauf, wie Förderangebote schichtspezifisch genutzt werden.

Kapitel 5 bildet den bildungstheoretischen Rahmen ab: In der vorliegenden Untersuchung wird – neben der „klassischen“ Bildungsentscheidung, wie zum Beispiel der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule der Eltern – die Entscheidung für oder gegen eine (intensive) Förderung des Kindes als eine Form von Bildungsentscheidung angesehen, die im Verlauf der letzten Jahre an Bedeutung gewonnen hat. Für das Verständnis von Förderverhalten werden zum einen die Rational-Choice-Theorie (aufbauend auf Boudon) und zum anderen die Kulturtheorie nach Bourdieu vorgestellt.

Anschließend werden die theoriegeleiteten Hypothesen im Kontext eines Erklärungsmodells und das weitere Forschungsvorgehen erläutert (Kapitel 6).

Bevor die Hypothesen auf Grundlage von Sekundärdaten einer standardisierten Befragung überprüft werden, bildet eine explorative Studie mit leitfadengestützten Interviews von Mittelschichteltern eine erste Basis (Kapitel 7). Die Auswertung zeigt auf, wie (erhöhter) Statusdruck anhand von berichteten Handlungen und Einstellungen erfasst werden könnten und schärft damit nach der theoretischen Herleitung noch einmal das Auswertungskonzept für die nachfolgende Analyse standardisierter Daten.

Mit Kapitel 8 folgt der zweite empirische Teil der Untersuchung: Zu Beginn werden die Datenbasis („FiD“- Familie in Deutschland), die Operationalisierung und die Auswertungsmethoden erläutert. Es wird unter anderem das Vorgehen der logistischen Regression sowie der Umgang mit marginalen Effekten beschrieben, auf denen die multivariaten Analysen beruhen.

Die Ergebnisse (Kapitel 9) setzen sich aus drei Teilen zusammen: zunächst werden die Handlungsmuster in Form von Förderaktivitäten der Eltern im Sample untersucht. Um insbesondere die Aktivitäten für die Kinder in der mittleren sozialen Lage zu bewerten, werden die Daten unter anderem im Schicht- und Zeitvergleich sowie separat für Mittelschichteltern ausgewertet (Kapitel 9.1). Danach folgen Auswertungen zu den Einstellungen bzw. Haltungen der Eltern. Wie unsicher fühlen sich die (Mittelschicht-)Eltern im Sample in Bezug auf den Stuserhalt ihrer Kinder und ihrer eigenen Situation? Wie hoch sind die Bildungserwartungen zu bewerten, und haben sich diese in den letzten Jahren verändert? Weitere Bereiche, die hier behandelt werden, sind die Gründe, weswegen nicht

oder nicht intensiver gefördert wird und welche Erziehungsziele gegenwärtig für die Eltern bedeutend sind. Hier wird basierend auf der explorativen Studie analysiert, ob Mittelschichteltern sich in ihren Erziehungszielen unterscheiden lassen können und welche Werte und Normen besonders relevant sind (Kapitel 9.2). In einem dritten Teil werden dann die Handlungsmuster und Einstellungen im Zusammenhang untersucht (Kapitel 9.3). Fördern gerade verunsicherte Eltern ihre Kinder intensiver, um ihnen möglicherweise Startvorteile zu verschaffen? Oder haben Eltern, die fördern, auch höhere Bildungserwartungen und leistungsorientierte Erziehungsziele? Daran schließen vertiefende multivariate Analysen an, durch die der gleichzeitige Einfluss unterschiedlicher Merkmale auf das Förderverhalten hin untersucht werden kann. Hier zeigt sich für die Frage nach dem Ausmaß an Förderung unter anderem noch einmal die hohe Bedeutung der Schichtzugehörigkeit (Kapitel 9.4).

Abschließend werden die beiden empirischen Teilstudien und das Forschungsdesign insgesamt methodisch reflektiert (Kapitel 10). Die Arbeit endet mit einem Fazit (Kapitel 11).

2 Mittelschicht in der Krise?

An der Entwicklung der Mittelschicht lassen sich Einfluss und Auswirkungen der wirtschaftlichen Situation und des sozialen Wandels besonders gut zeigen, da sie nicht nur aufgrund ihrer absoluten und relativen Größe in der Gesellschaft das größte Gewicht einnimmt. Sie prägt außerdem auch soziale und kulturelle Wertvorstellungen, trägt zur Stabilität bei, ebenso wie sie Reformen hervorbringt und damit ein wichtiger Träger der Gesellschaft ist.

Aus heutiger Sicht waren die Menschen in den mittleren Lagen in der Bundesrepublik über lange Zeit an „ein höheres Maß an Stabilität, auch bezüglich der eigenen wirtschaftlichen Situation, gewöhnt“ (Grabka/Frick 2008: 107). Die Mittelschicht galt lange Zeit als abgesichert und stand für eine stabile soziale Ordnung (Münkler 2010). Der Arbeitsmarkt galt als vergleichsweise reguliert (Buchholz 2008: 173), und es war lange eine relativ hohe Arbeitsplatzsicherheit sowie eine im internationalen Vergleich gute soziale Absicherung im Alter und bei Arbeitslosigkeit gegeben (Diewald 2004: 332; Hradil/Schmidt 2007: 165f.). Zumindest bis in die 1980er Jahre war ein sozialer Aufstieg mit Fleiß, Engagement und Bildungsbereitschaft möglich (vgl. Wippermann 2011f.).

Demgegenüber kehrt in jüngerer Zeit jedoch ein „bereits überwunden geglaubtes Maß an sozialer Unsicherheit“ zurück (Brinkmann et al. 2006: 10): Aufgrund wirtschaftlicher Krisenerscheinungen und sozialer Wandlungsprozesse in der Gesellschaft wie die zunehmende Deregulierung des Arbeitsmarktes, Wandel von Qualifikationsanforderungen und des Umbaus des Wohlfahrtsstaates sind auch Qualifizierte zunehmend mit unwägbareren (Erwerbs-)Biographien konfrontiert. Soziale Sicherheiten durch den Staat sind nach wie vor gegeben, aber reduziert, so dass mit Blick auf die Zukunft jeder Einzelne auch private Vorsorge leisten muss, um den Lebensstandard zu halten. Auch die Anforderungen am Arbeitsplatz sind gestiegen: Eine höhere Flexibilität und geforderte Weiterqualifikationen deuten darauf hin, dass man ‚mehr tun muss‘, um seinen Standard zu halten. Gerade für diejenigen, die in die Mittelschicht hineingeboren wurden und dadurch in der Tradition einer gewissen Stabilität und relativen Sicherheit durch den Wohlfahrtsstaat aufgewachsen sind, gehen diese Veränderungen mit Unsicherheiten einher, obwohl es auch vor den hier thematisierten Prozessen durchaus möglich war, aus der Mittelschicht abzustiegen. Wie stark die Unsicherheiten waren oder sind und welche Folgen sie (für die Mittelschichtangehörigen) haben, wurde in den letzten Jahren mehrfach für verschiedene Bereiche empirisch untersucht (Grabka/Frick 2008; Lengfeld/Hirschle 2009; Böhnke 2010, Schöneck et al. 2011, Burzan/Kohrs 2012; Bertelsmann Stiftung 2013; Schimank et al. 2014; Kohrs 2016a/2016b).

Thesen besonders hoher oder stark gestiegener Unsicherheit sind mittlerweile empirisch relativiert (zum Beispiel Bertelsmann Stiftung 2013, Burzan et al. 2014, IW Köln 2012), wenn auch nicht vollständig widerlegt. Dass trotzdem keine Entwarnung gegeben werden kann (Burzan 2014) und es sich eher um längerfristige Sorgen als um akute Unsicherheiten (Schöneck et al. 2011) handelt, deutet möglicherweise darauf hin, dass Mittelschichtangehörige gegenwärtig eine gewisse Unsicherheit spüren, aber diese weniger für sich selber als für ihren Nachwuchs. So haben Mittelschichtangehörige trotz der genannten Umbrüche und gestiegenen Anforderungen noch mehrheitlich einen Arbeitsplatz. Sie haben zudem (noch) vorhandene Ressourcen, um in ihre eigene Vorsorge zu investieren und sind nicht nur auf staatliche Zuwendungen im Alter angewiesen, auch wenn sie sich dadurch womöglich finanziell in anderen Bereichen einschränken müssen. Die empfundene Unsicherheit ist daher möglicherweise nicht so sehr auf sie selber gerichtet, sondern auf die Zukunft der Kinder. Schafft es die nachfolgende Generation, den Status zu halten? Wie sehr steigen die Anforderungen noch für die Kinder, um den gleichen Lebensstandard zu halten, wie ihre Eltern haben? Und wie kann man dafür sorgen, dass der eigene Nachwuchs bessere Startchancen hat, um gegenüber anderen zu bestehen?

Ebenso wie in den erwähnten Bereichen Vorsorge und Arbeitsplatzanforderungen die eigenen Bemühungen mehr und mehr gefordert sind (zum Beispiel finanzielle Investitionen zu leisten oder möglichst flexibel zu sein), wird auch die Bildungslaufbahn der Kinder zunehmend ein Bereich, in dem Eltern Anstrengungen unternehmen und den sie ‚in die eigene Hand‘ nehmen: „Eltern der bürgerlichen Mitte investieren viel Geld und Zeit, um den Anschluss nicht zu verlieren – eine Dynamik, die durch die Ergebnisse der PISA-Studien verstärkt wird. Bildung wird für die Bürgerliche Mitte zum Vehikel der Abgrenzung gegenüber den Milieus am unteren Rand der Gesellschaft“ (Merkle/Wippermann 2008: 11). So sind in den gehobenen Milieus die Bildungsaspirationen ebenfalls hoch, aber bei diesen Eltern stehen „neben den Kindern weitere Lebensinhalte der Mütter im Vordergrund“ (Merkle/Wippermann 2008: 12). Zugleich zeigen Entwicklungen im wachsenden privaten Bildungsmarkt im vor- und außerschulischen sowie im schulischen Bereich, dass zunehmend die „individuelle Förderung des eigenen Kindes“ im Vordergrund steht (Knötig 2010: 351).

Ausgehend von diesen Entwicklungen wird in der vorliegenden Untersuchung ein erhöhter Statusdruck von Mittelschichteltern vermutet, und es soll anhand von Haltungen und Einstellungen (unter anderem Unsicherheiten und Sorgen, Bildungsaspirationen,

Erziehungszielen) und Handlungsstrategien (im Bereich der Förderaktivitäten) analysiert werden, wie Eltern von Kindern im Grundschulalter auf diesen Druck reagieren. Führt das bislang bereits für mittlere Lagen starke Motiv des Stuserhalts zu einem nochmals erhöhten Distinktionsverhalten und forciert weitere Abgrenzungsmechanismen?

2.1 Mittelschicht: Eine konzeptionelle Schärfung

Die Mitte der Gesellschaft konzeptionell zu erfassen stellte durch „ihre relative Unübersichtlichkeit, Beweglichkeit und Dynamik [...] stets eine empirische und sozialtheoretische Herausforderung“ dar (Vogel 2009: 32) und ist auch heute nach wie vor analytisch schwer zu greifen.

Seit ihrem Beginn ist sich die Ungleichheitsforschung uneinig, nach welchen Gesichtspunkten (moderne) Gesellschaften zu beschreiben sind und ob beispielsweise Klassen- oder Schichtmodelle der komplexen Struktur moderner (Dienstleistungs-)Gesellschaften eher gerecht werden. Mit fortschreitendem sozialen Wandel kamen insbesondere seit den 1980er Jahren erneut Zweifel hinzu, ob sich die heutige Gesellschaft überhaupt noch „adäquat in Schichtmodellen abbilden lässt“ (Neugebauer 2007: 16) oder ob Prozesse der Individualisierung und Pluralisierung eine solche Einordnung nicht mehr zulassen (Geißler 2011: 112; Ulrich 2007: 846f.). In der Folge entwickelte Ansätze zur sozialen Ungleichheit wie Lebensstilanalysen, die sich hauptsächlich mit spezifischen Verhaltensmustern der individuellen Lebensgestaltung befassen, oder Milieukonzepte, die unter anderem grundlegende Einstellungen und Wertorientierungen behandeln, bewegen sich zwischen dem traditionellen Ansatz von Klassen und Schichten und Ansätzen tendenzieller Entstrukturierung (vgl. im Überblick Burzan 2011).

In den letzten Jahren werden allerdings vor dem Hintergrund der oben geschilderten Prozesse in der Ungleichheitsforschung (wieder) vertikale Ungleichheiten akzentuiert (zum Beispiel Rehberg 2006). Mittlere gesellschaftliche Lagen sind dabei jenseits des Marx'schen Klassenmodells immer als relevante, teilweise stark differenzierte und sich überlappende Gruppierungen (zum Beispiel schon in der „Bolte-Zwiebel“ der 1960er Jahre) enthalten. In Deutschland galten sie dabei nicht nur als deskriptive Klassifizierung, sondern wurden als Einheit mit wichtigen gesellschaftlichen Funktionen angesehen, wie etwa im ökonomischen sowie politischen Bereich oder auch in der Herausbildung von Werthaltungen (Hradil/Schmidt 2007).

Gegenwärtige Ansätze grenzen die „Mitte“ von sozialen Lagen am oberen und unteren Rand in unterschiedlicher Weise ab, was dementsprechend auch Auswirkungen auf die empirischen Befunde hat.

Abgrenzung nach Einkommen: Eine auf ökonomischen Determinanten basierende Definition der Mittelschicht erfolgt oft über das gewichtete Haushaltseinkommen, zum Beispiel operationalisiert durch 70 bis 150 Prozent des (monatlichen) Medianeinkommens (vgl. Grabka/Frick 2008). Die Vorteile der Abgrenzung über das Einkommen liegen zum einen darin, dass häufig detaillierte (metrische) Angaben über das jeweilige Einkommen vorliegen und dass Vergleiche – auch über einen langen Zeitraum – möglich sind und daher viele Analysen auf dem Einkommen basieren. Nachteilig demgegenüber ist, dass die jeweilige Abgrenzung der unterschiedlichen (Einkommens-)Gruppen nicht einheitlich erfolgt und so – trotz gleicher Kategorie – die Daten nur bedingt vergleichbar sind: So können die Einkommensangaben beispielsweise in Brutto- oder Netto ausgewiesen werden, auf Haushalts- oder Personenebene, auf dem Medianeinkommen oder dem arithmetischen Mittel basieren. Und auch bezüglich des Medianeinkommens werden die Grenzen teilweise unterschiedlich festgelegt: So werden mehrheitlich Personen der Mittelschicht zugeordnet, sofern sie mindestens 70 Prozent des monatlichen Medianeinkommens verdienen, teilweise wird diese Grenze auch schon bei 60 Prozent angesetzt.

Abgrenzung nach Bildung und Beruf: Abgesehen von Schwierigkeiten der Vergleichbarkeit sagt allein die (gegenwärtige) finanzielle Lage noch wenig über Zugehörigkeiten zu einer bestimmten Gruppierung, die gesamte Lebenslage, Handlungsmuster und perspektivischen Lebenschancen aus. Darüber lassen sich erst Aussagen machen, wenn man die berufliche Stellung oder/und Qualifikationen als weitere Dimensionen hinzunimmt. Die in der Gesellschaft zu besetzenden sozialen Positionen sind in ungleichem Maß ausgestattet: Der Status einer Person beruht wiederum auf der sozialen Position, womit sich anhand der Berufspositionen Ungleichheitsdimensionen abbilden lassen. Aus einer stärker soziologischen Perspektive werden deshalb neben ökonomischen Merkmalen (wie Einkommen oder Vermögen) zusätzlich Bildungs- und Berufsmerkmale als Dimensionen für das kulturelle und das soziale Kapital herangezogen (vgl. dazu auch Rössel 2014).

Nach Werding/Müller (2007: 105) sind demzufolge diejenigen Personen der Mittelschicht zuzuordnen, die mindestens einen Realschulabschluss und eine abgeschlossene Berufsausbildung haben, die Berufsstellung mindestens Angestellter, Beamter, kleinerer

Freiberufler oder Selbständiger (mit nicht zu vielen Beschäftigten) ist und wenn die ausgeübte Tätigkeit Dienstleistungscharakter aufweist.

Ein häufig verwendetes Schema für die Abgrenzung nach Berufsklassen ist hier das nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero (kurz: EGP) benannte Modell, welches sich aus der beruflichen Tätigkeit und der betrieblichen bzw. beruflichen Stellung¹ zusammensetzt und damit auch das Ausmaß der Weisungsbefugnis berücksichtigt. Es lassen sich folgende Klassen unterscheiden: obere und untere Dienstklasse, einfache nicht-manuelle Berufe, Routine-Dienstleistungen, Selbständige mit/ohne Mitarbeiter(n), Facharbeiter, un-/angelernte Arbeiter sowie Beschäftigte in der Landwirtschaft und Nicht-Erwerbstätige (Erikson et al. 1979; Erikson/Goldthorpe 1992).

Oesch (2006) erweitert das EGP-Klassenschema, indem er, aufbauend auf den Erwerbsklassen, nach verschiedenen Arbeitslogiken differenziert (Oesch 2006: 64), die jeweils nach der „Organisation des Arbeitsprozesses, nach den Autoritätsbeziehungen, nach der primären Gruppenbindung und nach den Qualifikationsanforderungen unterschieden werden [...]“ (Vester 2010: 63). Den Vorteilen der Differenzierung nach (horizontalen) Arbeitslogiken (interpersonell, technisch oder organisatorisch) steht allerdings der Nachteil gegenüber, dass vertikal die Abgrenzungen teilweise pauschal vorgenommen werden müssen, wollte man eine obere, mittlere und untere Schicht festmachen (zum Beispiel werden die akademischen Professionen pauschal als Oberschicht klassifiziert; zu den jeweiligen Vor- und Nachteilen von Analysemodellen anhand von Berufsgliederungen vgl. u.a. Weber-Menges/Vester 2011).

Eine weitere Erfassung der sozialen Lage – ebenfalls nicht allein auf die materielle Situation beschränkt – erfolgt über eine Kombination aus Einkommen, Bildung und beruflicher Stellung. In Rahmen der Bertelsmann-Studie beispielsweise werden Personen der Mittelschicht zugeordnet sofern sie ein mittleres Einkommen (70 bis 150 Prozent des Medianeinkommens) beziehen, mindestens die mittlere Reife oder eine Berufsausbildung haben und einen Beruf ausüben, der oberhalb der un- und angelernten manuellen Arbeit zu verorten ist. Durch eine Kombination aus hohem Einkommen (mehr als 150 Prozent des Medianeinkommens), einem Hochschulabschluss und einem Beruf in der oberen Dienstklasse wird hier die obere Schicht konstituiert (Bertelsmann Stiftung 2013: 55f.).

¹ nach ISCO 88-Kodierung

Abgrenzung nach Mentalitäten/Haltungen: Neben Abgrenzungen über ökonomische Aspekte und Berufsgliederungen/-positionierungen können Mentalitäten und Werte für Schichtbeschreibungen herangezogen werden: Nach Hradil/Schmidt zum Beispiel zählen Personen zur Mittelschicht, „die mittelschichttypische Mentalitäten aufweisen unabhängig davon, welcher Berufsgruppe, welchem Sektor und welcher Tätigkeit sie zuzurechnen sind“, wozu unter anderem Leistungsbewusstsein oder individuelles Konkurrenzdenken gehören (2007: 168f.).

Nolte und Hilpert grenzen mittlere Lagen nach Einkommen, Bildung und Dienstleistungscharakter der Tätigkeit ab und zusätzlich über das Maß an Sozialkapital, die Lebensführung und bestimmten Werten wie Interesse an Bildung, Disziplin oder Toleranz (2007: 31f.). Häufig werden Werte oder Mentalitäten jedoch nicht verwendet, um mittlere Lagen nach unten oder oben abzugrenzen, sondern eher, um innerhalb der Mittelschicht verschiedene Gruppierungen zu differenzieren (zum Beispiel Vester et al. 2001, Neugebauer 2007, Wippermann 2011) oder um neben anderen Abgrenzungen zusätzliche Differenzierungsmöglichkeiten zu haben. In Kapitel 2.4.1 werden diese Mentalitäten, Normen und Werte näher behandelt, wenn es darum geht, wie (Mittelschicht-)Eltern auf die Prozesse des sozialen Wandels reagieren und welche (gegenwärtigen) Einstellungen dominieren.

Abgrenzung in der hier vorliegenden Untersuchung: Wie gezeigt wurde, liegen verschiedene Konzeptionen – mit jeweils unterschiedlichem Schwerpunkt – vor, um die Mittelschicht zu erfassen. Für die vorliegende Fragestellung wurde sich für eine Definition über die kombinierten Merkmale Haushaltseinkommen, berufliche Stellung (nach EGP) und Bildungsabschluss entschieden: Das Haushaltseinkommen ist geeignet, da es sehr detailliert erfasst wird und über Jahre vergleichbar ist (vgl. auch Kohrs 2016b). Es reicht allerdings als alleiniges Merkmal nicht aus, um die Schichtzugehörigkeit aus ungleichheitssoziologischer Sicht adäquat zu erfassen. Damit der (Mittel-)Schichtbegriff hier nicht nur ein – die materiellen Ressourcen betreffend – statistischer Wert bleibt, werden die berufliche Stellung sowie der Bildungsabschluss hinzugenommen.

Die Frage nach Mentalitäten bzw. Haltungen ist für die hier vorliegende Untersuchung insofern bedeutsam, als dass einerseits die Statusorientierung einen Teil dieser Haltungen darstellt und andererseits mittelschichttypische Einstellungen für die Erfassung der Erziehungsziele eine Rolle spielen. Eine konzeptionelle Erfassung der Mittelschicht auf Grundlage der ‚typischen‘ Denkweisen und Mentalitäten fällt hier allerdings schwer, da diese – trotz gleicher sozialer Lage – nicht eindeutig von Angehörigen unterer oder oberer

Schichten abgegrenzt werden können (ausführlicher dazu in Kapitel 2.4.1). Für die theoretische Herleitung und Präzisierung der Forschungsfragen sowie für die Deutung der Ergebnisse wird hier jedoch immer wieder auf die Mentalitäten und Haltungen (insbesondere Mittelschichtangehöriger) eingegangen. So wird im weiteren Verlauf beispielsweise herausgearbeitet, inwiefern Mittelschichteltern für sich selber eher eine moderate Aufstiegsorientierung sehen bzw. eher nach *Statuserhalt* streben, während in Bezug auf die Kinder der Status wenn möglich auch durch Bildungsinvestitionen *erhöht* werden soll.

2.2 Prozesse des sozialen Wandels

In der Gesamtforschungsfrage geht es unter anderem darum zu prüfen, ob der Statusdruck von Mittelschichteltern zugenommen hat. Im folgenden Kapitel wird der Hintergrund dieser Fragestellung erläutert. Es haben Prozesse des sozialen Wandels in verschiedenen Bereichen stattgefunden, die (für sich oder auch in Kombination) dazu führen können, dass Eltern ein erhöhtes Unsicherheitsgefühl haben. Vorliegend werden insbesondere Bereiche diskutiert, in denen Veränderungsprozesse stattgefunden haben und die (damit) ein solches Unsicherheitsgefühl in Bezug auf den Statuserhalt auslösen können: der Arbeitsmarkt bzw. der Erwerbsstatus, der Bildungsbereich und die Wohlfahrtsstaatliche Sicherung. So kann beispielsweise der Abbau ehemaliger Leistungen (etwa die Rentenabsicherung betreffend) dahingehende Unsicherheiten auslösen, dass mehr Investitionen in der privaten Vorsorge geleistet werden müssen und damit in der Folge der Familie weniger Vermögen zur Verfügung steht. Bevor die möglichen Folgen erläutert werden, wird aber zunächst danach gefragt, welche Veränderungsprozesse in dem jeweiligen Bereich stattgefunden haben.

2.2.1 Arbeitsmarkt/ Erwerbsstatus

In der Nachkriegszeit in den 1950er und 1960er Jahren ermöglichte ein anhaltendes hohes Wirtschaftswachstum Vollbeschäftigung und brachte eine hohe Beschäftigungssicherheit hervor. Diese Phase war geprägt von einer Wohlstandsexpansion, wodurch sich Mobilitätschancen ausweiteten, und (neue) Dienstleistungsbranchen etwa im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen expandierten (vgl. Vester et al. 2001: 398). Dieser wirtschaftliche Aufschwung und zugleich technische Fortschritt und eine wachsende Bedeutung der industriellen Produktion, führten zu großen Veränderungen der Erwerbsstrukturen in Westdeutschland (Hradil/Schmidt 2007: 186). Anfang der 1970er Jahre

kam es jedoch mit der Ölkrise zu einer zunehmenden Erosion dieser wirtschaftlich positiven Bedingungen: Im Zuge der wirtschaftlichen Krise und einer fortschreitenden Globalisierungswelle sowie technologischer Entwicklungen nahm unter anderem der Wettbewerbsdruck zu, der das Interesse der Unternehmen an Vollbelegschaften senkte und der Deregulierungs- und Flexibilisierungsprozesse auf dem Arbeitsmarkt antrieb.

Ein zunehmendes Überangebot an Arbeitskräften und der Konkurrenzdruck führten zu Kostensenkungsstrategien der Unternehmen in der Industrie und zu einem markanten Rückgang der Facharbeiterstellen: 1990 waren noch 21 Prozent aller Beschäftigten Facharbeiter, 2007 nur noch 13 Prozent; die Nachfrage nach Ingenieuren und technischen Experten dagegen nahm zu. Gleichzeitig gab es eine „Verdichtung“ der Arbeit, also eine Erhöhung der Arbeitsleistung pro Beschäftigtem (Vester 2011). Insgesamt ist trotz Schaffung weiterer Arbeitsplätze die Zahl der Arbeitslosen gestiegen, weil die Anzahl an Arbeitsplätzen für die Menge an Arbeitssuchenden nicht ausreichte. In den 1980er und 1990er Jahre suchten einerseits immer mehr Frauen – die besonders stark von der Bildungsexpansion in den späten 1960er Jahren profitierten – eine Arbeitsstelle, hinzu kamen andererseits Zuwanderer und eine große Nachfrage durch geburtenstarke Jahrgänge (Hradil 2015: 14).

Im Zuge dieser Beschäftigungsentwicklung wurden neue Arbeitsplätze geschaffen, wobei es sich dabei jedoch nicht nur um Vollzeitbeschäftigungen handelte. Ein weiterer Teilbereich, der in diesem Zusammenhang eine Rolle spielt, ist die Zunahme sogenannter atypischer Beschäftigungsverhältnisse wie Teilzeit- und Mini-Jobs, geringfügig bzw. befristeter Beschäftigung oder Leiharbeit (Bach et al. 2005: 3; Keller/Seifert 2006: 235f.; Andreß/Seeck 2007: 461f./490; Brehmer/Seifert 2007: 2; Groß et al. 2007: 205; Buchholz 2008: 174; Castel 2009: 31; Brücker et al. 2012).

Wenn man die Zahlen der Erwerbstätigenstatistik in den letzten zehn Jahre betrachtet, erhält man ein relativ positives Bild: So ist die Situation der Erwerbstätigen als relativ stabil, mit einer leicht positiven Tendenz zu beschreiben. Die Zahl der Erwerbstätigen in Deutschland lag im Jahr 2015 nach ersten vorläufigen Berechnungen des Statistischen Bundesamtes bei rund 42,9 Millionen Personen und damit um 0,8 Prozent höher als im Vorjahr. Mit Ausnahme der Jahre 2006 und 2010, in denen eine leicht rückläufige Erwerbstätigenquote zu verzeichnen war (um 0,1 bzw. 0,3 Prozent), setzt sich damit seit 2004 ein (leichter) Anstieg der Erwerbstätigkeit fort (Statistisches Bundesamt 2015). Zu beachten ist hier jedoch, dass sich diese stabile bis positive Situation auf dem Arbeitsmarkt für einen großen Teil der Bevölkerung nicht auf das real verfügbare Einkommen ausgewirkt hat (dazu später in Kapitel

2.3). Eine Ursache dafür wird unter anderem in dem Anstieg der atypischen Beschäftigungsverhältnisse gesehen: Während sich also an der Gesamtzahl an Erwerbstätigen im Laufe der Jahre nicht viel verändert – und diese Quote damit nicht besorgniserregend ausfällt –, finden innerhalb der Gruppe der Erwerbspersonen Veränderungen statt, die die jeweilige Lebenslage, trotz Erwerbstätigkeit, durchaus beeinträchtigen kann.

Deregulierungs- und Flexibilisierungsprozesse: So ist es empirisch belegt, dass der Anteil atypischer Beschäftigung in allen Schichten zugenommen hat. Seit den 90er Jahren werden vor allem immer mehr befristete Beschäftigungsverhältnisse und Leiharbeitsstellen eingerichtet, teilweise auch in Kombination (Brücker et al. 2012: 197).

Ein großer Anteil der Zunahme atypischer Beschäftigung ist auf Flexibilisierungsprozesse von Unternehmen zurückzuführen, die nicht zuletzt in der Folgezeit der weltweiten Wirtschafts- und Finanzkrise in den Jahren 2008/2009 stattgefunden haben. Als eine der schwersten Rezessionen in der Nachkriegszeit wurde anfangs ein deutlicher Beschäftigungseinbruch durch die Krise befürchtet, der allerdings in Deutschland ausblieb (Brücker et al. 2012: 49f.). Die Ursache dafür, dass die Arbeitsmarktsituation in Deutschland – gerade in der wirtschaftlichen Krisenzeit – relativ robust gehalten werden konnte, wird in einer Reihe von Faktoren gesehen. Im Einzelnen sind dies Entscheidungen der Bundesregierung hinsichtlich arbeitsmarktpolitischer Instrumente wie die Einführung von Konjunkturpaketen oder auch die Inanspruchnahme von Kurzarbeit, aber auch die Wirkung der Hartz IV-Gesetze, Lohnzurückhaltungen oder -kürzungen und eben eine generelle Zunahme von atypischen Beschäftigungen. Statt mit Entlassungen auf die wirtschaftliche Krise zu reagieren, wurden anders als in vergangenen Rezessionen die Arbeitskräfte gehalten und durch Kurzarbeit und/oder flexible Arbeitszeiten oder kurzzeitige Lohnanpassungen weiter beschäftigt. Dies hielt die Arbeitsmarktsituation auf der einen Seite insgesamt stabil, auf der anderen Seite war dies nicht mit durchgängigen Vollzeitbeschäftigungsverhältnissen möglich: Die Arbeitsflexibilisierung der Unternehmen brachte somit Beschäftigung, aber diese war mehrheitlich atypisch (befristet, Teilzeit- oder Leiharbeit) und war dadurch mit größeren Einkommensrisiken und höherer Arbeitsplatzunsicherheit verbunden (Brücker et al. 2012: 49ff, 85; DGB 2012). Hinsichtlich der Frage jedoch, ob sich dieser Prozess überwiegend auf Kosten der Normalarbeitsverhältnisse vollzog oder entsprechende Stellen neben den bereits bestehenden Beschäftigungen geschaffen wurden, gehen die Befunde noch teilweise auseinander. Nicht nur die atypischen Beschäftigungen nahmen zu, auch für das Normalarbeitsverhältnis ist nach einem vorherigen Rückgang seit etwa 2006 wieder eine leichte kontinuierliche Zunahme zu beobachten (Statistisches Bundesamt 2013: 120).

Im Jahr 1993 lag der Anteil atypischer Beschäftigung noch bei rund 13 Prozent, im Jahr 2002 bereits bei knapp 18 Prozent. Im Jahr 2012 waren von insgesamt 36,3 Millionen Erwerbstätigen im Alter von 15 bis 64 Jahren (ohne Auszubildende), rund 67 Prozent normalerwerbstätig, 22 Prozent atypisch beschäftigt und 11 Prozent selbständig. Von den atypisch Beschäftigten waren die meisten Personen in Teilzeit (5,0 Millionen Personen²) und/oder befristet beschäftigt (2,7 Millionen Personen) oder in Zeit- bzw. Leiharbeit (0,7 Millionen Personen).

Zu differenzieren ist hier jedoch unter anderem nach der zugrundeliegenden Qualifikation: Im Jahr 2012 waren 37 Prozent der Erwerbstätigen ohne eine anerkannte Berufsausbildung atypisch beschäftigt, während Erwerbstätige mit einem (Fach-)Hochschulabschluss zu rund 14 Prozent einer atypischen Beschäftigung nachgingen (Statistisches Bundesamt 2013: 120).

Zwischen 1995 und 2012 stieg der Anteil der befristet Beschäftigten in der Mittelschicht (hier: 80 bis 150 Prozent des Medianeinkommens) damit vergleichsweise gering von 5,1 Prozent auf 6,8 Prozent (Niehues 2014: 15), und es lassen sich deutliche Bildungsunterschiede hinsichtlich atypischer Beschäftigung insgesamt und insbesondere bei bestimmten Formen erkennen. Teilzeitarbeit (bis zu 20 Stunden in der Woche) und geringfügige Beschäftigung werden nach wie vor überwiegend und auch zunehmend bei Geringqualifizierten eingesetzt (Brücker et al. 2012: 196), dagegen beschränken sich andere Formen atypischer Beschäftigung wie Befristung oder Teilzeit generell heute nicht mehr nur auf den Niedriglohnsektor, sondern bestehen ebenfalls in höher qualifizierten Berufen. Hauptsächlich werden Befristungen dabei in den ersten Beschäftigungsjahren eingesetzt und gelten daher auch eher für (junge) Erwerbseinsteiger: Im Laufe der Erwerbsdauer verlieren Befristungen in der Regel an Bedeutung (Brücker et al. 2012: 154f., 196).

Insgesamt kann mit den hier vorliegenden Daten durchaus eine Zunahme atypischer Beschäftigung bestätigt werden, die allerdings für die hier im Fokus stehende Mittelschicht nur teilweise bzw. mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit als für gering Qualifizierte gilt. Auswirkungen sind für Mittelschichtangehörige vor allem in Form von Befristungen im Erwerbseinstieg möglich und in Form von Teilzeitarbeit für Mütter (meist verbunden mit Erwerbsunterbrechungen nach der Geburt eines Kindes). Andere Bereiche der atypischen Beschäftigung gelten überwiegend für Geringqualifizierte (Brücker et al. 2012: 154f.).

Ein Wechsel des Erwerbsstatus, insbesondere der Verlust bzw. die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit, wirkt sich in der Folge in den meisten Fällen auch auf eine Veränderung des

² Hier waren Mehrfachnennungen möglich, weshalb die Anteile auf alle atypisch beschäftigten Personen berechnet über 100 Prozent ergibt und die Werte deshalb nicht mit angegeben werden.

(Haushalts-)Einkommens aus und trägt damit zu einer erhöhten Abstiegs- bzw. Aufstiegsmobilität bei. Die Daten einer Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln zeigen für den Zeitraum 2005 bis 2011, dass knapp 92 Prozent der Erwerbstätigen eines Jahres auch im Folgejahr erwerbstätig waren. Das heißt, dass rund acht Prozent einen Wechsel des Erwerbsstatus in dem Zeitraum erfahren haben. Rund fünf Prozent der Erwerbstätigen sind im Anschluss in eine Phase der Nichterwerbstätigkeit oder Arbeitslosigkeit gekommen; umgekehrt hat knapp ein Viertel der Nichterwerbstätigen/Arbeitslosen im Durchschnitt innerhalb eines Jahres den Übergang in eine Erwerbstätigkeit vollzogen. Von allen Erwerbstätigen eines Jahres (das heißt der Einkommensquintile 1 bis 4), die auch im Folgejahr erwerbstätig waren, sind im Durchschnitt innerhalb eines Jahres knapp 26 Prozent um mindestens ein Einkommensquintil aufgestiegen, während 19,4 Prozent abgestiegen sind. Hier zeigt sich eine höhere Aufstiegswahrscheinlichkeit durch Erwerbstätigkeit (IW Köln 2013: 18).

Die Erwerbssituation ist damit insgesamt im Hinblick auf die vorliegende Fragestellung weder als dramatisch noch als übermäßig positiv zu werten. Die Erwerbstätigenquote in Deutschland ist seit dem Jahr 2004 trotz der weltweiten Finanz- und Wirtschaftskrise stabil, und nur ein relativ geringer Anteil von rund fünf Prozent der Erwerbstätigen ist im Zeitraum 2005 bis 2011 in die Arbeitslosigkeit abgerutscht, wohingegen ein größerer Anteil an Nichterwerbstätigen eine Beschäftigung aufnehmen konnte. Auf der anderen Seite handelt es sich bei diesen Zahlen nicht nur um Vollzeitbeschäftigungen, sondern ebenso um einen zunehmenden Anteil an atypischen Beschäftigungsverhältnissen, weshalb sich eine hohe Beschäftigungsquote auch nicht zwangsläufig auf ein jeweiliges höheres Einkommen auswirkt und mit Unsicherheiten einhergeht. Für die Mittelschicht gilt dies besonders im Bereich von befristeten Arbeitsverhältnissen (hier größtenteils im Erwerbseinstieg) und für Teilzeitarbeit (hier im Besonderen für Frauen).

2.2.2 Bildung

Entwicklungen im Bereich des Bildungssystems: Bis Mitte der 1960er Jahre war das Gymnasium und entsprechend eine längere Verweildauer im Bildungssystem hauptsächlich den oberen Schichten vorbehalten: die Quote der Abiturienten lag in dem Zeitraum bei 6 Prozent (im Vergleich dazu: im Jahr 2003 bei 27 Prozent) (Geißler 2011: 275). Fast vier Fünftel der Schülerinnen und Schüler besuchte zwischen 1950 und 1960 dagegen die

Hauptschule („Volksschule“), die mittlerweile deutlich an Bedeutung verloren hat und im Jahr 2004 nur noch von 23 Prozent (hier gemessen an Siebtklässlern) besucht wurde (Geißler 2011: 275).

Die in Deutschland in den 1960er Jahren einsetzende Bildungsexpansion ebnete zunächst den Weg zu einer Öffnung der höheren Bildung auch für Kinder in den unteren und mittleren Schichten und führte insgesamt dazu, dass die Bildungsbeteiligung in allen Sozialschichten zunahm (vgl. auch Müller 1998; Geißler 2011: 257). Man konnte optimistisch sein, dass durch Leistung und Fleiß ein sozialer Aufstieg möglich war. Zwar war es nicht selbstverständlich, dass das Kind es auf das Gymnasium schafft, aber mit Inkaufnahme finanzieller Belastungen und bereitwilliger Selbsteinschränkung der Eltern möglich (Wippermann 2011). So zeigt Noll (1987) für die 1970er Jahre, dass sich in allen Berufsgruppen die Aufstiegschancen verbessert und die Abstiegsrisiken verringert haben, wobei nicht nur die Häufigkeit der Aufstiege höher war, sondern auch die Höhe des Aufstiegs größer wurde. Während es 1970 nur „fünf Prozent der Arbeitersöhne den Aufstieg in die Schicht der gehobenen und höheren Dienstleistungsberufe“ (Geißler 2011: 258) schafften, waren es 1979 bereits 11 Prozent (ebd.). In den 1980er und 1990er Jahren konnten insbesondere Frauen ihre Aufstiegschancen erhöhen und ihre Abstiegsrisiken mindern, womit das Verhältnis zwischen Männern und Frauen etwas ausgeglichener wurde (ebd.: 257). Ende der 1980er Jahre besuchten bereits 30 Prozent der 13-jährigen Schulkinder das Gymnasium (1960: knapp 16 Prozent), und der relative Zuwachs bei Arbeiterkindern (allerdings auf einem niedrigeren Niveau) fiel von 4 auf 11 Prozent noch deutlicher aus (Becker/Lauterbach 2007: 8).

Seit den 1970er Jahren wurden – trotz anhaltender Bildungsexpansion – die Teilhabechancen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt ungleicher (Hradil/Schmidt 2007: 193): Kinder aus Arbeiterfamilien hatten zwar insgesamt mehr Bildungschancen als noch Jahre zuvor, aber immer noch wesentlich geringere Bildungschancen als Mittelschichtkinder.

Inwieweit im Rahmen der Bildungsexpansion herkunfts- und geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten tatsächlich reduziert werden konnten, zeigte sich ernüchternd im sogenannten „Pisa-Schock“³. Nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der schülervergleichenden Leistungstests Ende 2001 wurde die „zweite deutsche Bildungskatastrophe“ (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002: 10) ausgerufen. Sie zeigten: Bildung ist weiterhin stark abhängig von sozialer Herkunft, und zwar in

³ Programme For International Student Assessment

Deutschland stärker als in jedem anderen getesteten OECD-Land (in Folgetests 2003 und 2006 wurde in Ungarn und der Tschechischen Republik der stärkste Zusammenhang gefunden), und das trotz Bildungsexpansion. Ergebnisse der PISA Folgestudie 2009 zeigte dann zwar insgesamt eine positive Entwicklung seit 2000, zum Beispiel einen signifikanten Anstieg der Lesekompetenz und eine signifikante Abnahme der Bedeutung der sozialen Herkunft für die Bildungskompetenzen insgesamt, aber es besteht nach wie vor beispielsweise ein großer Geschlechterunterschied bezüglich der Lesekompetenz (Klieme et al. 2010).

Wie bereits bezüglich der Erwerbssituation (Kapitel 2.2.1) gezeigt wurde, sind Mobilitätsprozesse eng mit der jeweiligen Bildungsqualifikation verbunden. Daten des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln aus den Jahren 2005 bis 2011 zeigen auch hier, dass das Bildungsniveau einen deutlich positiven Effekt auf die Aufstiegsmobilität hat und gleichzeitig auch mit umso geringeren Abstiegsgefahren verbunden ist: So ist der Anteil der Aufstiegsprozesse unter Universitätsabsolventen knapp doppelt so hoch wie unter Geringqualifizierten (IW Köln 2013: 16). Ein guter Bildungsabschluss (also zum Beispiel ein Hochschulabschluss) und eine bisherige berufliche Stellung in qualifizierten Bereichen bietet nach wie vor vergleichsweise Schutz vor einem solchen Abstieg, gerade auch vor Langzeitarbeitslosigkeit und Verarmung (Werding/Müller 2007: 142ff.; Groh-Samberg/Hertel 2010).

Trend zur Höherqualifizierung: Ferner ist ein Trend zur Höherqualifizierung zu beobachten: Damit ist gemeint, dass es durch einen breiteren Zugang zu tertiärer Bildung und einer steigenden Verbreitung höherer Bildungstitel zu einer „Inflation“ von Bildungsabschlüssen“ (Bertelsmann Stiftung 2013: 120) kommen kann. Das Abitur wird demnach „zunehmend zur Voraussetzung des Stuserhalts“ (Bertelsmann Stiftung 2013: 51), dies galt noch nicht in dem Maße für die heutigen Mittelschichteltern oder deren Eltern. Als Ursache werden hier unter anderem die Prozesse im Zuge der Bildungsexpansion gesehen, durch die sich „ein erhöhter Wettbewerb im Bildungssystem ergeben hat“ (Becker/Lauterbach 2004: 20). Dieser Trend zur Höherqualifizierung halte gegenwärtig weiterhin an (Mau 2014a: 8). Auch Geißler sieht in dem Trend der Höherqualifizierung den Effekt, dass bei „statusambitionierten Menschen“ ein immer größerer Druck zu höherer Bildung erzeugt wird: „Man möchte individuellen Nutzen für den eigenen Sozialstatus aus einem Bildungsvorsprung vor anderen erzielen und nimmt große Mühe auf sich, diesen Vorsprung zu halten oder durch weitere

Bildungsanstrengungen wiederherzustellen, wenn andere ihr Bildungsniveau verbessern“ (Geißler 2011: 279).

Die Entwicklungen im Bereich des Bildungssystems sind in Bezug auf die vorliegende Fragestellung zeigen damit insgesamt: Die Bildung der Eltern ist für die Bildungschancen der Kinder nach wie vor und trotz Bildungsexpansion von zentraler Bedeutung. Mittelschichtkinder haben somit immer noch wesentlich höhere Bildungschancen als Kinder aus Arbeiterfamilien. Das Bildungsniveau hat zudem einen deutlich positiven Effekt auf die Aufstiegsmobilität und verringert gleichzeitig auch die Abstiegsgefahren. Ein bereits einsetzender Trend zur Höherqualifizierung hat zur Folge, dass das Abitur für einen Stuserhalt nicht mehr nur förderlich, sondern vielmehr notwendig wird und ein Wettbewerbsdruck um Bildungsqualifikationen entsteht.

2.2.3 Wohlfahrtsstaatliche Sicherung

Weitere Prozesse, die Veränderungen in Gang brachten und die potentiell zu mehr Statusdruck führen, sind Reformen des sozialen Sicherungssystems und Veränderungen in der Sozialgesetzgebung. Deutschland als Beispiel für einen sogenannten ‚konservativen Wohlfahrtsstaat‘ ist geprägt durch das Bismarcksche Sozialversicherungsmodell: Versicherungsleistungen (die vor rund 125 Jahren geschaffenen Kranken-, Unfall- und Renten-versicherungen) stehen im Vordergrund, wohingegen die Umverteilung von Sozialleistungen in dem Modell gering ist. Das Sozialsystem beruht damit im Wesentlichen auf Beiträgen der Arbeitnehmer und ihrer Arbeitgeber, und dessen Leistungen richten sich danach, wie viele und wie hohe Beiträge gezahlt werden (Oschmiansky/Kühl 2010). Mau beschreibt den Wohlfahrtsstaat als ein staatlich organisiertes Geben (von Beiträgen) und Nehmen (von Leistungen) (Mau 2004: 58).

Im Rahmen der „Agenda 2010“ wurden im Jahr 2003 Reformen eingeführt (wie zum Beispiel die Zusammenführung von Arbeitslosen- und Sozialhilfe zu Arbeitslosengeld oder Auflockerung des Kündigungsschutzes), die die sozialen Vor- und Fürsorgeaufgaben des Staates deutlich veränderte. Durch den Um- bzw. Abbau des Sozialstaats und der Privatisierung sozialer Sicherheit wurde von der ‚Versorgung‘ auf ‚Aktivierung‘ umgestellt (Hradil/Schmidt 2007: 216). Der Einzelne bekommt zunehmend mehr Vorsorgeverantwortung und dies vor allem in den Bereichen Rente und Gesundheit (Nullmeier 2002, Mau 2014b: 271). Als Ursache wurden die hohen finanziellen Kosten

angeführt, die damit unter anderem die Wettbewerbs-fähigkeit Deutschlands gefährde (Oschmiansky/Kühl 2010). Insbesondere für Angehörige der Mittelschicht könnten die Reformen des sozialen Sicherungssystems (objektive wie subjektive) Folgen hervorrufen, da es gerade die Mittelschicht war, die vom bisherigen Wohlfahrtsmodell, welches soziale Risiken minimierte und Arbeitnehmerrechte stark machte, profitieren konnte.

Die Entwicklung im europäischen Vergleich zeigt, dass die Besteuerung und wohlfahrtsstaatliche Umverteilung in (west)europäischen Ländern großen Einfluss auf die Größe und Entwicklung der Mittelschicht hat (Dallinger 2011). Auf Basis von EU-SILC Daten (European Union Statistics on Income and Living Conditions) für das Erhebungsjahr 2009 konnte gezeigt werden, dass „staatliche Transferleistungen (und hier besonders die staatlichen Renten, die in der Regel den größten Anteil an den Sozialtransfers stellen) einen sehr wichtigen Einkommensbestandteil vieler Mittelschichthaushalte ausmachen“ (Bertelsmann Stiftung 2013: 100). Ein Abbau solcher Leistungen hat demnach gleichzeitig zur Folge, dass sich weniger Personen in der Mittelschicht halten können. Deutschland zählt dabei neben Dänemark, den Niederlanden, Ungarn und Belgien zu denjenigen Ländern, in denen dem Wohlfahrtsstaat eine große Bedeutung für die Größe der Mittelschicht zukommt. Für andere Länder wie beispielsweise Bulgarien ist der Unterschied zwischen Größe der Mittelschicht und Ausmaß der Transfers nicht entsprechend wichtig (Bertelsmann Stiftung 2013: 100). Dallinger zeigt, dass die Größe der Mittelschicht eng mit der Ungleichheit der Markteinkommen zusammenhängt und ein Schrumpfen der Mittelschichten in vielen europäischen Ländern bis 2005 durch wohlfahrtsstaatliche Leistungen kompensiert werden konnte (Dallinger 2011).

Als Folge des Abbaus wohlfahrtstaatlicher Sicherungssysteme in Deutschland wird für die vorliegende Fragestellung neben einer gestiegenen Unsicherheit auch ein erhöhter Statusdruck vermutet: die Reduzierung von staatlichen Leistungen erfordert höhere Investitionen des Einzelnen.

Wie dargestellt wurde, betreffen die aufgeführten Veränderungen die Mittelschicht auf unterschiedliche Weise. Beispielsweise kann der Trend zur Höherqualifizierung vergleichsweise hohe Auswirkungen auf den empfundenen Leistungsdruck haben und über Zugehörigkeiten entscheiden, andere Veränderungsprozesse wie zum Beispiel auf dem Arbeitsmarkt gelten teilweise nur für einzelne Gruppierungen innerhalb der Mittelschicht. Aus der Datenlage heraus kann zum Beispiel angenommen werden, dass eine Zunahme

atypischer Beschäftigung (in dem Fall Befristung) hauptsächlich für Berufseinsteiger gilt. Insgesamt handelt es sich bei den dargestellten sozialen Wandlungsprozessen um solche, die gesamtgesellschaftlich stattfinden und die objektiv sowie subjektiv die Lage der Mittelschicht verändern können. Welche Folgen die sozialen Wandlungsprozesse im Einzelnen haben können, wird in den beiden anschließenden Kapiteln – getrennt nach ‚objektiven‘ und ‚subjektiven‘ Auswirkungen – erläutert.

2.3 „Objektive“ Folgen: Soziale Auf- und Abstiege

2.3.1 Einkommens- und Vermögenslage

Die Einkommens- und Vermögensentwicklung hängt unweigerlich mit der jeweiligen Arbeitsmarktsituation, der wirtschaftlichen Lage und dem Ausbau des Wohlfahrtsstaates zusammen: So ist in Zeiten prosperierender Wirtschaft auch mit einer Zunahme der individuellen Einkommen zu rechnen, während sich in der anderen Richtung ein Anstieg von Arbeitslosigkeit ebenso auf die Vermögenslage der Bevölkerung auswirkt. Welche Gruppen aber besonders von einer wirtschaftlich positiven Phase profitieren und ob es sich dabei um ein schichtübergreifendes Wachstum handelt oder Einkommensungleichheiten verschärft werden, ist näher zu betrachten. „Das Einkommen kann als allgemeines Äquivalent für Lebenschancen und sozialen Status betrachtet werden: Letztlich sollte sich jede Art von individuellem Erfolg und sozialem Status, auf die sich die Zugehörigkeit zur Mittelschicht begründet, auch im Einkommen niederschlagen“ (Bertelsmann Stiftung 2013: 17).

Für den Wirtschaftsaufschwung in der Nachkriegszeit kann zunächst festgehalten werden, dass dieser für alle Bevölkerungsschichten galt: Die wirtschaftliche Entwicklung brachte einen Anstieg des Pro-Kopf-Volkseinkommens von 1950 bis 1989 um mehr als das Sechsfache hervor (Hradil/Schmidt 2007: 187). Die Steigerung der materiellen Lebensbedingungen galt dabei nicht nur für Deutschland, sondern war in allen westeuropäischen Ländern zu verzeichnen: „Das durchschnittliche jährliche Wachstum der westeuropäischen Volks-wirtschaften lag in den 1960er Jahren zwischen fünf und sieben Prozent“ (Mau 2014a: 6), welches nicht nur kleinen, oberen Gruppen zu Gute kam, sondern auch die breite Gesellschaft erreichte (ebd.). Seit Mitte der 1970er Jahre und dem Überangebot an Arbeitskräften und einer nachlassenden nachfrageorientierten Wirtschaftspolitik kam es jedoch zu einer zunehmenden Ungleichverteilung der Einkommen. Die Schere zwischen Arm und Reich öffnete sich seit den 1980er Jahre zunehmend, ab Mitte der 1990er auch bezogen auf die Vermögensverteilung in Deutschland (Hradil 2015: 16). Das

Anwachsen der Einkommensungleichheit war dabei kein speziell deutsches Phänomen, sondern fand auch in vielen anderen europäischen Ländern statt: Als Ursache wird hier – neben demografischen Gründen und gewandelten Lebensformen – vor allem die technologische Entwicklung gesehen, die einerseits ein produktiveres Arbeiten ermöglichte, andererseits aber auch hohe Qualifikationen forderte (ebd.), die in der Folge ein Ungleichgewicht hervorbrachte. Trotz sinkender Arbeitslosigkeit in Deutschland seit etwa 2005 sind die Einkommen weiterhin ungleich verteilt und die Armut wächst weiterhin an.

Hat sich die Situation für die Mittelschicht – zunächst unabhängig von dem möglichen empfundenen sozialen Druck – die Einkommens- und Vermögenslage betreffend in den letzten Jahren verschärft? Dazu wird im Folgenden die gegenwärtige Einkommens- und Vermögenslage der Mittelschicht skizziert. Weiterhin wird erläutert, in welchem Verhältnis soziale Auf- und Abstiege zueinander stehen und wie Deutschland im europäischen Vergleich einzuordnen ist.

Um soziale Mobilität zu messen, können erneut verschiedene Indikatoren herangezogen werden, wie zum Beispiel das Einkommen, die Anzahl sozialer Kontakte oder der Grad der gesellschaftlichen Anerkennung. In den meisten Fällen erfolgt die Mobilität für die genannten Indikatoren über die Erwerbsarbeit: So kann ein sozialer Auf- oder Abstieg eine Folge einer veränderten Einkommens- oder Vermögenslage sein, die häufig mit einer veränderten beruflichen Position zusammenhängt und wiederum ein höheres oder niedrigeres Prestige mit sich bringen kann.

Zur Berechnung der Einkommensverteilung wird häufig (entsprechend der Konvention zur Messung von Armutsrisiko und Einkommensverteilung auf europäischer Ebene) das äquivalenzgewichtete⁴ Nettoeinkommen des Vorjahres herangezogen. Die Grenzen weichen teilweise voneinander ab; eine häufig verwendete Berechnung erfolgt danach, dass Personen mit einem Einkommen bis 70 Prozent des Medianeinkommens zur Unterschicht gezählt werden, Personen mit einem Einkommen zwischen 70 bis 150 Prozent zur Mittelschicht und Personen, die über 150 Prozent des Medianeinkommens verdienen, zur Oberschicht. Einige Abweichungen nach unten beziehen sich auf die Armutsrisikogrenze auf europäischer Ebene (vgl. European Commission 2010) und setzen bei 60 Prozent des Medianeinkommens ein, während die Grenze nach oben teilweise auch bei 200 oder 300 Prozent des Medians gesetzt

⁴ Durch eine Gewichtung der Einkommen werden diese an die Größe des Haushalts angepasst, so dass die jeweiligen Einkommen unabhängig von der Haushaltsgröße miteinander vergleichbar sind. Gegenwärtig werden die Lebenshaltungskosten einer erwachsenen Person mit dem Gewicht 1,0 berechnet und durch jedes weitere Haushaltsmitglied ab 14 Jahren um 0,5 und für jedes Haushaltsmitglied unter 14 Jahren um 0,3 erhöht.

wird (vgl. ISG 2011a). Auf Basis des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) von 2012 beträgt das bedarfsgewichtete Medianeinkommen (Vorjahreseinkommen) 1638 Euro netto pro Monat, das heißt ein Alleinlebender gehörte im Jahr 2011 zur Mittelschicht (70 bis 150 Prozent), wenn er über ein Nettoeinkommen zwischen 1147 und 2457 Euro im Monat verfügte.

Auf Basis von SOEP-Daten aus den Jahren 2005 bis 2011 hat das IZ Köln die Einkommensmobilität untersucht (Schäfer et al. 2013): Die Ergebnisse beziehen sich dabei auf Einkommensquintile auf der Basis des gewichteten monatlichen Haushaltsäquivalenzeinkommens. Die Mobilitätsprozesse zwischen den Jahren 2005 und 2011 zeigen zunächst, dass knapp drei Viertel der Personen des untersten Einkommensquintils im Durchschnitt auch ein Jahr später noch in dieser Einkommenschicht verblieben sind. Demnach schaffte durchschnittlich gut ein Viertel innerhalb eines Jahres den Aufstieg in höhere Einkommenschichten. Der Großteil dieser Aufstiege erfolgte in das nächsthöhere Quintil: 17,5 Prozent der Personen des untersten Einkommensquintils stiegen innerhalb eines Jahres in das zweite Einkommensquintil auf (etwa 5 Prozent in das dritte und knapp 2 Prozent in das vierte Quintil).

In die unterste Einkommenschicht sind durchschnittlich rund 18 Prozent der Personen der unteren Mittelschicht (zweites Einkommensquintil) innerhalb eines Jahres abgestiegen, 5,5 Prozent aus der mittleren Mittelschicht und knapp zwei Prozent aus der oberen Mittelschicht. Eine andere Studie – ebenfalls auf Basis von SOEP-Daten – für den Zeitraum 2007 bis 2011 zeigt nur leichte Abweichungen: So betrug danach das Abstiegsrisiko aus der mittleren Mittelschicht in den Bereich der relativen Einkommensarmut 3,6 Prozent (Niehus 2014: 12). Mobilitätsprozesse innerhalb der Mittelschicht zeigen, dass aus der unteren Mittelschicht knapp 20 Prozent in die mittlere Mittelschicht aufgestiegen sind (5 Prozent in die obere Mittelschicht) und knapp 19 Prozent aus der oberen Mittelschicht in die mittlere Mittelschicht abgestiegen sind (fünf Prozent in die untere Mittelschicht).

Insgesamt konnten innerhalb eines Jahres durchschnittlich rund 20 Prozent aus der Mittelschicht in die oberste Einkommenschicht aufsteigen (16 Prozent aus der oberen Mittelschicht).

Auf- wie auch Abstiege erfolgen mehrheitlich in das nächsthöhere bzw. -niedrigere Quintil. In den Jahren 2005 bis 2011 konnte eine Aufstiegsquote von 22,4 Prozent und eine Abstiegsquote von 23,0 Prozent festgestellt werden (auf alle Quintile bezogen). Im Vergleich zu allen untersuchten Personen konnten hinsichtlich Geschlecht, Migrationshintergrund und

Region (West-/Ostdeutschland) keine nennenswerten Abweichungen für die Gruppe der Auf- und Absteiger insgesamt festgestellt werden (IW Köln 2013: 13f.)

Die Befunde insgesamt für den Zeitraum 2005 bis 2011 betrachtet, rutschten damit rund 26 Prozent aus der Mittelschicht in die Unterschicht ab, 20 Prozent stiegen in die Oberschicht auf und innerhalb der Mittelschicht hielten sich Auf- und Abstiege ungefähr die Waage, mit einer leichten Tendenz zu mehr Aufstiegen. Knapp 25 Prozent der Personen aus der untersten Einkommensschicht schafft den Aufstieg in die Mittelschicht. Es zeigt sich für diesen Zeitraum also, dass – wenn auch geringfügig – mehr Personen aus der Mittelschicht in die unterste Einkommensschicht abstiegen, als Personen ein Aufstieg in die Mittelschicht gelang (vgl. hierzu auch Hradil/Schmidt 2007; Werding/Müller 2007, Geißler 2011: 256f.).

Ein Teil von sozialer Mobilität lässt sich auch durch Veränderungen der Erwerbsstruktur erklären: So ist – gemessen seit den 1970er Jahre Jahren für Westdeutschland und seit der Wiedervereinigung für Ostdeutschland jeweils bis zum Jahr 2010 – der Anteil an Facharbeiter-positionen gesunken, während in anderen Positionen Stellen geschaffen werden konnten. Relevant für die Mittelschicht sind hier vor allem die einfachen Büroberufe zu erwähnen, die ausgeweitet wurden (Pollack 2013: 195). Groh-Samberg und Hertel vergleichen die erreichten Bildungsabschlüsse und Berufspositionen von erwerbstätigen Personen zwischen 30 und 64 Jahren und die nach 1933 geboren wurden mit der Klassenlage des Vaters. Insgesamt zeigen hier die Befunde, dass die Aufstiegsmobilität aus unteren Berufspositionen relativ hoch ist: Mehrheitlich handelt es sich um Aufstiege in gelernte Arbeiterberufe, aber es gibt auch Aufstiege in die höchste Berufsklasse (2015: 260f.). Diese intergenerationale Aufstiegsmobilität geht jedoch in jüngeren Kohorten gerade in den mittleren Berufsklassen wieder zurück, dies insbesondere in Ostdeutschland (ebd. 261).

Krisenanzeichen oder Entwarnung für die Mittelschicht in Deutschland? Die Befunde über die soziale Lage der Mittelschicht gehen in der seit einigen Jahren geführten Debatte auseinander, und auch gegenwärtig ist noch kein Konsens darüber gefunden, ob die Entwicklungen in der Mittelschicht in den letzten Jahren als besorgniserregend oder eher als Entwarnung zu bewerten sind. Dies liegt zum einen an der angesprochenen Problematik der Erfassung der Mittelschicht, das heißt je nach Definition, den verwendeten Indikatoren, dem betrachteten Zeitraum, dem Kontext etc. ergeben sich unterschiedliche Bewertungen. So können auch in einem gleichen Messkonzept (zum Beispiel Median-Nettoäquivalenzeinkommen des Haushalts) die Grenzen anders gesetzt werden, so dass die Befunde in einem Fall für eine Mittelschicht in dem Bereich 70 bis 150 Prozent des

(monatlichen) Medianeinkommens gelten und in einem anderen Fall werden Haushalte zu der Mittelschicht gerechnet, die ein Medianeinkommen über 80 Prozent aufweisen. Andererseits zeigen Beispiele (insbesondere bei der Bewertung einer möglichen Schrumpfung der Mittelschicht), dass Interpretationen auf Grundlage derselben Befunde gegensätzlich sein können und so gleichermaßen Risiken und Entwarnungen auf der Basis identischer Daten ausgesprochen werden (zum Beispiel Grabka/Frick 2008; Goebel et al. 2010 und Enste et al. 2011).

Das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) diagnostizierte auf Grundlage von Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) im Jahr 2008 auf Basis dieses äquivalenzgewichteten Nettoeinkommens des Vorjahres, dass der Anteil der mittleren Einkommensgruppen (hier 70 bis 150 Prozent des Medianeinkommens) deutlich gesunken sei. „Ihr Anteil an der gesamten Bevölkerung ging von 62 Prozent im Jahr 2000 auf 54 Prozent (im Jahr) 2006 zurück. [...] wobei in der Mittelschicht die Abwärtsmobilität stärker ausgeprägt war als der Aufstieg in höhere Einkommensklassen“ (Grabka/Frick 2008). In einer Folgeanalyse des DIW wurde eine Fortsetzung dieses Trends konstatiert (hier wurde statt des Vorjahreseinkommens das aktuelle Monatseinkommen herangezogen): Nach dieser Auswertung waren im Jahr 2009 nur noch 62 Prozent der Bevölkerung der Mittelschicht zuzuordnen, während es im Jahr 2000 nach diesen Berechnungen noch rund 67 Prozent waren, die zur Mittelschicht gehörten (Goebel et al. 2010). Die Einkommensdifferenzen zwischen den Einkommensgruppen hätten sowohl relativ als auch absolut zugenommen (Grabka/Frick 2008; Goebel et al. 2010). Aktuellere Zahlen deuten noch auf einen leichten Rückgang der Mittelschicht (hier allerdings 80 bis 150 Prozent des Median-einkommens) hin: von 50,1 Prozent im Jahr 2010 auf 49,1 Prozent im Jahr 2011 (Niehues 2014: 12).

Daneben gab es weitere Befunde zu stagnierenden Realeinkommen in der Mitte (Grabka 2011), zunehmenden Einkommensungleichheiten (Wehler 2013) und einer deutlichen Polarisierung des Vermögens (Bertelsmann Stiftung 2013: 39). Für das Jahr 2007 konnte festgestellt werden, dass „das reichste Zehntel über mehr als 60 Prozent des gesamten Vermögens verfügt“ (Frick/Grabka 2009: 59). Dies bedeutet im Vergleich zu den Vorjahren eine zunehmende „Konzentration der Nettovermögen“ in den oberen Bereichen (ebd.). Neuere Befunde bestätigen eine deutliche Polarisierung der Einkommen: Auf Basis von Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) ist das durchschnittliche reale verfügbare Haushaltseinkommen von 2000 bis 2012 zwar um fünf Prozent gestiegen, allerdings gibt es

deutliche Unterschiede innerhalb der Einkommensgruppen. So ist in der höchsten Einkommensgruppe (oberste 10 Prozent⁵) ein Einkommensanstieg um mehr als 15 Prozent zu verzeichnen, in den mittleren Einkommensgruppen eine Stagnation sowie in den unteren Einkommensgruppen sogar eine Reduzierung der Einkommen (Goebel et al. 2015: 577f.).

Auf der anderen Seite gibt es Relativierungen dieser Befunde: Das Roman-Herzog-Institut (Enste et al. 2011) stellte weder eine Polarisierung der Einkommen noch eine Schrumpfung der Mittelschicht fest, und auch das Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (ISG 2011a: 28) bezeichnete die Entwicklungen als eine eher leichte Schwankung von Mittelschicht-anteilen ohne dramatischen Schrumpfungstrend sowie weitgehende Stabilität der Berufs-gruppenstruktur und der damit verbundenen Einkommenspositionen. Ebenso sehen Arndt (2012) und Niehues et al. (2013) die Mittelschicht auch in einer langfristigen Perspektive stabil. Aktuellere Einschätzungen bestätigen ebenfalls eine Relativierung der Schrumpfungsthese: So stellt Niehues die „aktuell gute wirtschaftliche Situation“ (2014: 17) fest: „Insbesondere ist kein kontinuierlicher Trend dahingehend zu erkennen, dass sich die Mitte zunehmend von den Rändern abspaltet. Alle einkommensbasierten Strukturierungsmerkmale kennzeichnen sich durch eine bemerkenswerte Stabilität und das seit mindestens 2005“ (ebd.).

Auch im Rahmen des vierten Armuts- und Reichtumsberichts kommt man zu dem Schluss, dass sich die mittlere Einkommensschicht in längerfristiger Perspektive als relativ stabil zeige, und auch die Ungleichverteilung der Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen sei seit 2007 laut Gini-Koeffizient wieder leicht rückläufig (BMAS 2013: X, 325/326).

Am unteren Rand der Mittelschicht sind jedoch schon einige Krisenanzeichen zu beobachten: So sind nach Daten auf Grundlage des SOEP aus der unteren Mittelschicht (hier: 60 bis 80 Prozent des Medianeinkommens) zwischen den Jahren 2007 und 2011 knapp 16 Prozent in den Bereich der relativen Einkommensarmut (unter 60 Prozent des Medianeinkommens) abgerutscht (Niehues 2014: 12).

Mobilitätsprozesse nach Haushaltstyp: Im Folgenden werden Mobilitätsprozesse näher nach Haushaltstyp differenziert: Die Daten der IW-Studie aus den Jahren 2005 bis 2011 zeigen,

⁵ Die Berechnung erfolgte in Dezilen, das heißt es wurden zehn gleich großen Gruppen, sortiert nach der Höhe des Einkommens, verglichen; das unterste (oberste) Dezil gibt die Einkommenssituation der ärmsten (reichsten) zehn Prozent der Bevölkerung an und die Aussagen beziehen sich auf die durchschnittlichen Veränderungen der zehn Einkommensgruppen (vgl. Goebel et al. 2015: 577f.).

dass rund 95 Prozent der Paarhaushalte mit und ohne Kinder innerhalb eines Jahres in demselben Status verbleiben. Das bedeutet, dass ein relativ hoher Anteil der Haushaltstypen stabil bleibt und damit wenige negative (wie positive) Effekte von Einkommensmobilität (zum Beispiel in Form eines niedrigeren oder höheren Haushaltseinkommens) zu erwarten sind. Von allen Mobilitätsprozessen in dem Zeitraum sind knapp 43 Prozent von einem Paarhaushalt mit Kindern ausgegangen und 30 Prozent von Paaren ohne Kinder. Während bei Alleinstehenden und Alleinerziehenden die Abstiege dominieren, überwiegen bei Paarhaushalten mit und ohne Kinder die Aufstiegschancen. Von allen Paarhaushalten mit Kindern eines Jahres (der Einkommensquintile eins bis vier), die auch im Folgejahr ein Paarhaushalt mit Kind waren, sind im Durchschnitt innerhalb eines Jahres 25 Prozent um mindestens ein Einkommensquintil aufgestiegen und 22,7 Prozent abgestiegen (im Vergleich Paarhaushalte ohne Kinder: jeweils rund 19 Prozent Auf- wie Abstiege).

Wechselprozesse führen grundsätzlich zu höheren Aufstiegschancen, wenn im Anschluss ein Paarhaushalt ohne Kinder entsteht (zum Beispiel bei einem Zusammenschluss von zwei Alleinstehenden-Haushalten). Eine (fortgesetzte) Erwerbstätigkeit ist für alle Haushaltstypen mit höheren Aufstiegschancen verbunden (IW Köln 2013: 20).

Mobilitätsprozesse nach Dauer: Sind die Mobilitätsprozesse eher langfristige Wechsel oder handelt es sich eher um kurze Phasen? Nach Befunden der IW-Studie von 2005 bis 2011 fallen im ersten Jahr nach dem Aufstieg ein Drittel der Aufsteiger wieder zurück, aber zwei Drittel verbleiben in höheren Einkommensschichten. Im zweiten Jahr nach dem Aufstieg konnten sich sogar fast 90 Prozent in höheren Einkommensschichten halten. Hier werden die sozialen Aufstiege als „durchaus nachhaltig“ beschrieben (IW Köln 2013: 24f.). Andere Studien kommen zu einem ähnlichen Befund: Käme es zu einem sozialen Abstieg eines Haushalts in den unteren Einkommensbereich, würde der „größere Teil dieser Haushalte nicht langfristig im unteren Einkommensbereich“ (Niehues 2014: 13) verharren. Dies deckt sich mit älteren Daten, zum Beispiel von Werding/Müller, die für die Mittelschicht im Durchschnitt eine geringere Dauer der Arbeitslosigkeit feststellen. Zwar steige auch in der Mittelschicht die Häufigkeit der Arbeitslosigkeitserfahrungen an, jedoch fänden die Betroffenen relativ zur Gesamtbevölkerung gesehen eher wieder eine Anstellung (2007: 144f.).

Die Mobilitätsprozesse finden damit mehrheitlich an den jeweiligen Rändern statt; für diejenigen, die sich in der mittleren Mittelschicht befinden, ist das Abstiegsrisiko relativ

gering, so dass sie wirtschaftlich noch recht (ab-)gesichert scheinen. Einschränkungen können dabei durchaus in bestimmten Gruppen (zum Beispiel Qualifizierte ohne mittlere berufliche Stellung oder Alleinerziehende), Berufen (zum Beispiel teilweise Freiberufler ohne Mitarbeiter) bzw. Branchen (zum Beispiel negative Beschäftigungsentwicklung bei Banken und Versicherungen auch schon vor der Finanzkrise 2008) bestehen. Auch ein Aufstieg in die oberste Einkommensschicht scheint schwierig, aber nicht unmöglich zu sein: So gelingt knapp 20 Prozent hier eine Einkommensverbesserung.

Die Entwicklungen zeigen eine ernst zu nehmende Erosion vor allem an den unteren Rändern der Mitte, die durch eine Zunahme prekärer Arbeitsverhältnisse und diskontinuierlicher Erwerbsbiographien gekennzeichnet ist. Von einer unmittelbaren Abstiegsgefährdung für weite Teile der Mittelschicht lässt sich aufgrund ihrer Lagemerkmale und der Mobilitätsprozesse jedoch nicht sprechen.

Die Verharrungstendenz im Bereich der relativen Einkommensarmut (unter 60 Prozent des Medianeinkommens) habe jedoch seit dem Jahr 2000 zugenommen: „In den 1990er Jahren lag der Anteil derjenigen, die nach fünf Jahren weiterhin der untersten Einkommensschicht angehörten, noch bei knapp unter 40 Prozent“ (Niehues 2014: 12); zwischen 2007 und 2011 erhöhte sich dieser Anteil auf 50 Prozent (ebd.). Dies zeigen auch andere Studien: Die Chancen, aus einer prekären Lage herauszukommen, sind in den vergangenen rund zehn Jahren gesunken (Grabka 2011: 85; Groh-Samberg/Hertel 2010). In einer jüngeren Analyse bezeichnen Groh-Samberg und Hertel die abnehmende Aufstiegsmobilität aus Armut bereits als „besonders alarmierend“ (2015: 266).

Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales berichtet 2008 von einer zunehmenden Armutsrisikoquote (unter 60 Prozent des mittleren Nettoäquivalenzeinkommens, BMAS 2008a: IX) in der Gesamtbevölkerung seit den 1980er Jahren und verstärkt seit dem Jahr 2000; 2006 lag diese bei 18,3 Prozent (BMAS 2008b: IV; BMAS 2008a: 25, 86). Daten auf Basis des Mikrozensus 2013 zeigen ebenfalls, dass das Armutsrisiko seit dem Jahr 2006 leicht zugenommen hat: von 14,0 Prozent im Jahr 2006 auf 15,2 Prozent im Jahr 2012 (Bäcker/Kistler 2014). Besondere Risikogruppen waren im Jahr 2012 Erwerbslose (59,3 Prozent), Alleinerziehende (41,9 Prozent), Einpersonenhaushalte (25,8 Prozent) und Personen unter 18 Jahren (18,9 Prozent) (Bäcker/Kistler 2014). Insbesondere für die Frage des intergenerationalen Statuserhalts ist hier der Befund interessant, dass Alleinerziehende ein erhöhtes Armutsrisiko aufweisen. Hieraufhin wäre zu prüfen, ob innerhalb der Mittelschicht Alleinerziehende einen besonders hohen Statusdruck empfinden.

Die Einkommens- und Vermögenslage hat sich insgesamt für die Mittelschicht – unabhängig von der möglichen empfundenen Verunsicherung – in den letzten Jahren verschlechtert, wenn auch in einem geringeren Maße, als dies für die unteren sozialen Schichten gilt. Während die Aufstiegschancen aus der unteren Schicht in die Mittelschicht abgenommen haben, ist das Risiko, aus der Mittelschicht (70 bis 150 Prozent des Medianeinkommens) abzustiegen, (noch) relativ gering. Eine umfassende Entwarnung für die Mittelschicht kann hier jedoch aufgrund stagnierender Realeinkommen, auf hohem Niveau bleibender Einkommensungleichheiten und einer nicht mehr wachsenden bis leicht zurückgehenden Mittelschicht nicht gegeben werden.

2.3.2 Lage der Mittelschicht(en) im europäischen Vergleich

Inwiefern unterscheidet sich die deutsche Mittelschicht von der Mittelschicht anderer europäischer Länder und im weiteren internationalen Kontext?

Gleichwohl nach dem Zweiten Weltkrieg alle europäischen Länder und Nordamerika von einem zunehmenden Wohlstand, zahlreichem sozialen Aufstieg und wirtschaftlichem Wachstum profitierten (Hradil/Schmidt 2007: 176), ist das starke Anwachsen der Mittelschicht in Westeuropa einzigartig im internationalen Kontext: Mitte der 1980er Jahre zählte „in fast allen (westeuropäischen) Ländern“ (Bertelsmann Stiftung 2013: 83ff.) über die Hälfte der jeweiligen Bevölkerung zur Mittelschicht. Als Ursache dafür wird die Marktregulierung, Umverteilung, Risikokompensation und der Wohlstand der Mittelschicht gesehen (ebd.).

Auf Basis von EU-SILC-Daten für das Erhebungsjahr 2009 kommen Autoren der Bertelsmann-Studie zu dem Ergebnis, dass die durchschnittliche Größe der Mittelschicht aller erfassten Länder⁶ 55,6 Prozent beträgt (70 bis 150 Prozent des äquivalenzgewichteten Median-Haus-haltsnettoeinkommens). Zu der Unterschicht zählen im gleichen Jahr 24,0 Prozent und zur Oberschicht 20,4 Prozent (Bertelsmann Stiftung 2013: 84ff.). Dabei weist Norwegen mit 68,4 Prozent den größten Mittelschichtanteil auf, während in den Ländern Lettland, Rumänien, Litauen, Bulgarien und Estland zu diesem Zeitpunkt der Mittelschichtanteil unter 50 Prozent lag. Deutschland lag in dem Vergleich mit 58 Prozent

⁶ Zu der Datengrundlage gehören 29 Länder: Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Schweden, die Slowakei, Slowenien, Spanien, die Tschechische Republik, Ungarn, das Vereinigte Königreich und Zypern.

etwa in der Mitte, hinter Frankreich (59,4 Prozent). Die Unterschiede lassen sich dabei weniger auf die bestimmte Regierungsform oder solche zwischen ost- und westeuropäischen Ländern zurückführen. Die jeweilige Bevölkerungszusammensetzung zeigt, dass es einen klaren Zusammenhang zwischen Einkommensungleichheit und Größe der Mittelschicht gibt (Bertelsmann Stiftung 2013: 86). Die Unterschiede zwischen den Ländern sind bezüglich der Größe der Unterschicht jeweils noch größer als für die Mittelschicht: In Lettland beträgt der Unterschichtanteil 32 Prozent und in Tschechien 16,6 Prozent. Auch bei diesem Vergleich liegt Deutschland mit 22,6 Prozent in der Mitte.

Die Daten zeigen, dass das Schrumpfen der Mittelschicht, welches in Deutschland seit etwa 2008 stark diskutiert wird, nicht nur für Deutschland gilt, sondern auch in zahlreichen OECD-Ländern stattfindet (Brandolini 2010; Pressman 2007). Die schmalere werdende Mittelschicht ist dabei vor allem auf Mobilitätsprozesse von der Mitte in die Unterschicht zurückzuführen (Pressman 2007), hervorgerufen durch Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, globalen Wettbewerbsdruck, Polarisierung der Einkommensverteilung, soziodemografische Veränderungen und der Abbau wohlfahrtstaatlicher Sicherungen.

Im Vergleich der relativen Einkommensposition basierend auf dem Median der bedarfsgewichteten Haushaltsnettoeinkommen des jeweiligen Landes liegt Deutschland etwas oberhalb des europäischen Durchschnitts. Das bedeutet, dass es sich um eine tendenziell wohlhabendere Mittelschicht handelt (Bertelsmann Stiftung 2013: 89ff.).

Die Unterschiede der Mittelschichten sind im europäischen Vergleich insgesamt als groß zu bezeichnen: Während lange Zeit ein Nord-Süd-Gefälle dominierte, wird seit der Erweiterung der Europäischen Union ein Ost-West-Gefälle festgestellt. Länder mit einer einigermaßen vergleichbaren Einkommenspositionierung sind für Deutschland vor allem westeuropäische Länder wie Frankreich, Großbritannien, die Niederlande, Österreich, Belgien, Italien und Skandinavien (Bertelsmann Stiftung 2013: 92).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein Teil der verschiedenen Einschätzungen zur Mittelschicht in Deutschland auf unterschiedliche Indikatoren oder Zeiträume zurückzuführen ist. Ein zentraler Teil der Divergenzen beruht darüber hinaus allerdings auch auf der Deutung, ob angesichts weniger großer Schrumpfungsprozesse oder Abstiegsrisiken nun von einer Entwarnung auszugehen sei oder ob nicht auch in Ausmaß oder Verbreitung kleinere Veränderungsprozesse Alarmsignale für künftige Entwicklungen bedeuten können.

Gegenwärtig sind zwar keine (deutlichen) Schrumpfungstendenzen auf Basis der verfügbaren Einkommen sichtbar, jedoch auch keine Steigerungen in den mittleren Einkommensgruppen. Das Risiko, aus der (mittleren) Mittelschicht in untere Einkommensbereiche abzustiegen, ist relativ gering. Eine gute Qualifikation und eine bisherige berufliche Stellung in qualifizierten Bereichen bieten nach wie vor vergleichsweise großen Schutz vor einem Abstieg aus der Mittelschicht im engeren Sinne. Auf der anderen Seite kann momentan jedoch auch nicht mehr von einer – lange Zeit anhaltenden – Expansion der Mittelschicht ausgegangen werden, und ein Aufstieg aus der Mittelschicht in obere Einkommensbereiche wird zunehmend schwierig. Auch am unteren Rand zeigen sich Entwicklungen wie insgesamt verschärfte Einkommensungleichheiten, eine Verfestigung von Armutslagen und vergleichsweise hohe Abstiegsrisiken aus der unteren Mittelschicht, die sich – zumindest subjektiv – auch auf die stabileren Gruppierungen innerhalb der Mittelschicht auswirken können. So können die Entwicklungen der letzten Jahre als Alarmsignal verstanden werden und mit Blick auf den Stuserhalt eigene Bemühungen bezüglich Vorsorge, Arbeitsplatzsicherheit und Bildung der Kinder verstärken. „Dass die Mittelschicht überhaupt schrumpft, ist ein vollkommen neues Phänomen, welches einen Bruch mit dem lange gültigen Wachstums- und Wohlstandsmodell darstellt“ (Mau 2012: 61).

2.4 „Subjektive“ Folgen: Einstellungen und Haltungen

In den vorausgehenden Ausführungen ging es darum, wie sich die soziale Lage der Mitte darstellt, welche Mobilitätsprozesse in den letzten Jahren stattgefunden haben und wie durchlässig (gegenwärtig) die Schichten sind. Im Folgenden wird thematisiert, ob und wie sich in dieser Zeit Einstellungen und Haltungen – insbesondere bezogen auf die Statusorientierung – verändert haben. Wie hoch schätzen Mittelschichteltern ihre Abstiegsrisiken ein, und wie viel Sorge haben sie, den Status der nachfolgenden Generation halten zu können? Fühlen sich (Mittelschicht-)Eltern immer mehr verunsichert?

Um die gegenwärtige Situation beurteilen zu können, wird zuvor skizziert, was unter Normen und Werten verstanden wird und welche Wertvorstellungen der Mittelschicht typischerweise zugeschrieben werden. Anschließend werden Faktoren untersucht, die die Statusorientierung neben den zuvor dargestellten ‚objektiven‘ Veränderungen wie Abbau von wohlfahrtsstaatlichen Leistungen beeinflussen können. Wollte man immer schon aufsteigen? Will heutzutage überhaupt die Mehrheit der Mittelschichtangehörigen aufsteigen oder sind sie mit der erreichten Position zufrieden? Welchen Status wünschen sich Mittelschichteltern für ihre Kinder?

2.4.1 Werte und Normen

Werte können als erstrebenswerte Zustände oder Ziele definiert werden (vgl. Gensicke/Neumaier 2014). Als gesellschaftliche Werte können dabei Wertvorstellungen subsumiert werden, die von einer Gesellschaft (in einem bestimmten Zeitraum) als allgemeingültig angesehen werden. Diese Werte werden von den (meisten) Mitgliedern der bestimmten Gesellschaft akzeptiert und wirken handlungsleitend. Neben solchen allgemein anerkannten (Grund-)Werten für die deutsche Gesellschaft wie Menschenwürde, Freiheit und Gerechtigkeit, können auch innerhalb einer Gesellschaft Werte zwischen bestimmten Teilgruppen voneinander abweichen bzw. eine unterschiedlich hohe Bedeutung haben (zum Beispiel eine postmaterialistische gegenüber materialistischer oder traditionelle gegenüber moderner Wertorientierung). Die von den Akteuren individuell vertretenen Wertorientierungen werden in der Regel durch die Sozialisation (Familie, Alterskohorte, Bildungseinrichtungen etc.) geprägt. Im Zusammenspiel mit den gesellschaftlichen Werten, die zum Beispiel durch das politische System, das Rechtssystem oder das Beschäftigungs- bzw. Wirtschaftssystem an den Akteur weitergegeben werden, können Individuen ihre Wertvorstellungen beibehalten, mit neuen Akzenten versehen oder verändern. Letzteres kann Wertverschiebungen oder gar Wertewandelprozesse auslösen, wenn es sich um einen längeren Zeitraum handelt.

Werte bzw. Zielvorstellungen bestimmen den Handlungsrahmen der Akteure. Aus diesem Handlungsrahmen werden Normen abgeleitet, das heißt Verhaltensweisen, die explizit festlegen, wie sich die Akteure verhalten sollen (Gensicke/Neumaier 2014: 610). Zu diesen Verhaltensregeln, die in Form von Vorschriften oder Gesetzen je nach Höhe der Sanktionen variieren (Kann-, Soll-, Muss-Normen), gehören auch Verhaltenserwartungen.

Durch die angesprochenen sozialen Wandlungsprozesse unter anderem auf dem Arbeitsmarkt und den dadurch potentiell steigenden Wettbewerbsdruck wird in der vorliegenden Untersuchung die These aufgestellt, dass diese Prozesse einen Einfluss darauf haben, welche Werte Mittelschichteltern an ihre Kinder verstärkt weitergeben. Es wird angenommen, dass der Wert der Status- und Wettbewerbsorientierung bei Mittelschichteltern an Bedeutung zunimmt und dadurch andere Werte an Relevanz verlieren bzw. nicht mehr in gleicher Art und Weise vermittelt werden (können). Aber welche Werte und Normen kann man als spezifisch mittelschichttypisch bezeichnen?

Werte und Normen von Mittelschichteltern: Eine Abgrenzung von unterschiedlichen Werten und Normen und damit verbundenen Mentalitäten zwischen sozialen Schichten zu finden, ist mit Schwierigkeiten verbunden, da die Übergänge teilweise fließend und wenig verallgemeinbar sind (vgl. Hradil 2015: 21f.). In Kapitel 2.1 wurden bereits im Zuge der konzeptionellen Schärfung der Mittelschicht einige Mentalitäten aufgeführt, die neben ökonomischen Aspekten und Berufsgliederungen die Mittelschicht charakterisieren bzw. mit denen die Mittelschicht häufig in Verbindung gebracht wird. So sind die Haltungen der gesellschaftlichen Mitte nach Hradil/Schmidt gekennzeichnet durch „das Bewusstsein von der eigenen Individualität und durch Aufstiegsstreben, mindestens aber durch das Bemühen um die Erhaltung des gegenwärtigen Status, durch zielstrebige, oft kühl kalkulierende Erfüllung von Normen [...]. Zweckrationalität, Leistungsbewusstsein und individuelle Konkurrenz sind kennzeichnend“ (2007: 170f.). Weiter seien zentrale Werthaltungen der Mittelschicht wie „Ehrgeiz, individuelles Aufstiegsstreben, rationale Gestaltung des Alltags, planende Zukunftsorientierung sowie Selbstdefinition durch Arbeit und Tüchtigkeit“ (Hradil/Schmidt 2007: 178) in der Nachkriegszeit geprägt worden. Breiter gefasste Merkmale, die als mittelschichttypisch genannt werden, sind Interesse an Bildung sowie Disziplin und Toleranz (Nolte/Hilpert 2007: 31f.). Dagegen werden den unteren Schichten Haltungen wie „Gegenwartsorientierung, Familismus, unmittelbare Bedürfnisbefriedigung, Sich-Einrichten in und Sicherung der gegenwärtigen Existenz“ (Hradil 2015: 21f.) zugeschrieben, wobei gleichzeitig betont wird, dass diese Einstellungen als typisch angesehen werden, die Grenzen aber immer fließender werden, zum Beispiel auch im Bereich des Familienideals. Noch schwieriger wird es, typische Haltungen der Oberschicht von der Mittelschicht abzugrenzen (ebd.).

Werte und Funktionen, die mit der Mittelschicht assoziiert werden, sind unter anderem Leistungswille, Trägerschaft sozialer Sicherung, planerische Lebensführung, ein ausgeprägtes Familienideal und auch Aufstiegsorientierung (Hradil/Schmidt 2007). Mit dem Wiederaufbau der 1950er Jahre kann man die Haltung der damaligen Mitte der Gesellschaft dabei durchaus als (realistische) dominante Aufstiegsorientierung bezeichnen: „Mit einer guten Schul- und Berufsausbildung sowie mit Fleiß konnte man es auch aus kleinbürgerlichen Verhältnissen kommend zu etwas bringen und in der Gesellschaft bis in hohe Kreise aufsteigen“ (Wippermann 2011: 29). Es bildete sich eine breite Mittelschicht, die sich zu einer bedeutenden sozialstrukturellen Gruppe entwickelte, wobei mit der Zeit (soziale) Aufstiege immer schwieriger wurden. Mit dem Ende des Wirtschaftswunders Anfang der 1970er Jahre blieb das Aufstiegsdenken als Grundhaltung zunächst bestehen. Daneben entwickelte sich

jedoch auch zunehmend ein Form von Statusbewahrung: Anstatt durch hohe Investitionen eventuell einen sozialen Aufstieg zu schaffen, ging es vielmehr darum, den erreichten Status zu erhalten und abzusichern. Hradil/Schmidt stellen drei soziale Milieus innerhalb der Mittelschicht heraus, für die (weiterhin) Aufwärtsstreben und Leistungsbereitschaft prinzipiell wichtige Handlungsorientierungen waren, die sich im Laufe der 1970er und 1980er aber in jeweils andere Richtungen bewegt haben. Sie nennen zum einen die ‚moderne Mitte‘ (1982 rund 27 Prozent der Bevölkerung), die aufgrund ihrer beruflichen Qualifikationen die Möglichkeit hatten, gute Statuspositionen einzunehmen, und die nach oben sowie nach sozialer Anerkennung strebten. Daneben gab es das kleinbürgerliche Milieu (1982 rund 22 Prozent der Bevölkerung), dessen Werthaltung einerseits traditional geprägt war und dessen Lebensweise auf Sicherheiten und Pflichten ausgerichtet war. Andererseits wurden aber innerhalb dieser Gruppe auch individualisierte Werte wie Selbstverwirklichung und moderner Konsum vertreten. Im Gegensatz zu den beiden anderen Milieus machen die ‚Hedonisten‘ innerhalb der Mittelschicht einen eher kleineren Teil aus (1982 rund 10 Prozent der Bevölkerung). Für sie waren Werte wie Freiheit, individuelles Sein und Spaß von zentraler Bedeutung, und das Streben nach (materieller) Sicherheit wurde entschieden abgelehnt (2007: 199f., 212). Daraus resultierte zum einen, dass sich die Werthaltungen innerhalb der Mitte in den Jahren ausdifferenzierte, ihnen aber auf der anderen Seite auch weiterhin gemeinsame Wertorientierungen wie Aufwärtsstreben und Leistungsbereitschaft prinzipiell zugrunde lagen (vgl. Hradil/Schmidt 2007: 211). Es zeigt sich zum anderen, welche Schwierigkeiten sich ergeben, möchte man die Mentalitätsentwicklungen ‚der‘ Mittelschicht adäquat beschreiben. Seit den 1990er Jahren haben sich diese Mentalitäten innerhalb der Mittelschicht weiter ausdifferenziert, ohne dass hier jedoch von Spaltungen gesprochen werden kann: ‚Von einer relativ einheitlichen Mittelschichtmentalität kann weniger denn je die Rede sein. Bestimmte Mentalitäten sind noch den ‚alten‘ Pflicht- und Akzeptanzwerten verpflichtet, andere sind von den ‚neuen‘ Werten der Selbstverwirklichung und der Individualisierung bereits voll erfasst. Einige soziale Milieus stellen die optimistische und liberale Mentalität von Modernisierungsgewinnern dar, andere die politikverdrossene und pessimistische Sicht von Modernisierungsverlierern‘ (Hradil 2007: 189ff.). An anderer Stelle ist von einem deutlichen ‚Auseinanderdriften‘ von Milieus sowohl in räumlicher als auch in kultureller Hinsicht die Rede, wobei die Trennungslinie nicht nur etwa über das Bildungskapital, sondern auch über Werte und Alltagsästhetik verläuft (Merkle/Wippermann 2008: 8).

Bei einem prinzipiell aufrecht erhaltenen Denken, durch Leistung den Aufstieg zu schaffen, lag die Basis vor allem in der Sicherung des Arbeitsplatzes. Um das erhöhte Risiko des

Arbeitsplatzverlustes zu mindern, musste man möglichst flexibel und mobil sein. Statt den Status zu verbessern, kam es mehr und mehr darauf an, in gut gesicherten Verhältnissen zu leben. Nach Schimank et al. bestimmt sich die Mittelschicht unter anderem durch eine spezifische Lebensführung, die auf „[...] den Erhalt und, wo möglich, die Verbesserung des sozialen Status durch beständiges Investieren ökonomischen und kulturellen Kapitals ausgerichtet ist“ (2014: 23.).

Nach einer Sinus-Studie strebt die „Bürgerliche Mitte“ (im Jahr 2007 knapp 19 Prozent der Bevölkerung mit Kindern unter 18 Jahren im Haushalt), welche hauptsächlich die ‚mittlere Mittelschicht‘ repräsentiert, einen „angemessenen Status in der Gesellschaft (in der wohl situierten Mitte)“ an und versucht diesen durch „Leistung, Zielstrebigkeit und Vorsorge“ aufrechtzuerhalten (Merkle/Wippermann 2008: 141). Auch hier wird noch einmal die „langfristige Sicherheit“ (ebd.: 143) als zentrales Merkmal betont: Der bürgerlichen Mitte gehe es dabei weniger um die Karriere oder einen steilen Aufstieg, als vielmehr die Sicherung des Status quo (ebd.: 147).

Für die gegenwärtige Statusorientierung wird hier demnach eine moderate Wettbewerbs- und Aufstiegsorientierung der Mittelschicht angenommen, wobei eher die bestehenden Verhältnisse stabil bleiben sollen, bevor ein (risikobehafteter) Aufstieg angestrebt wird. Diese Haltung muss dabei nicht zwingend für die Kinder gelten: In die Bildung der eigenen Kinder wird zunehmend investiert – so die These – um mindestens den gleichen Status, wenn nicht einen höheren, für diese zu erreichen.

2.4.2 Sorgen und Unsicherheit

Die sozialen Wandlungsprozesse, auf die hier im Rahmen der Fragestellung näher eingegangen wurde (Kapitel 2.2), beziehen sich im Wesentlichen auf die Bereiche Arbeitsmarkt, den Abbau wohlfahrtsstaatlicher Leistungen und den Bildungsbereich. Die dargestellten Veränderungen, wie beispielsweise die Zunahme atypischer Beschäftigungsverhältnisse, können dabei unterschiedlich große Sorgen in verschiedenen Bereichen wie der Arbeitsplatz- oder Einkommenssicherheit verursachen und/oder ein allgemeines Klima der Besorgnis auslösen. So wurde neben der ‚objektiven‘ Lage der Mittelschicht insbesondere im Zuge der Finanz- und Eurokrise die gefühlte Verunsicherung in der Mittelschicht thematisiert: Angehörige mittlerer Lagen könnten sich verstärkt Sorgen machen, und selbst ein sozialer Abstieg wäre denkbar. Auch wenn die Krise nicht direkt spürbar die materielle Lage oder Arbeitsplatzsituation verschlechtert hat, kann sie dennoch als problematisch angesehen werden, da die subjektive Verunsicherung zugenommen hat: „Mit

der Euro-, Staatsschulden- und Finanzmarktkrise hat sich diese Entwicklung zugespitzt, weil viele dadurch ausgelöste Belastungen die Mittelschicht treffen und sich hinsichtlich Sicherheit, Teilhabe und Vermögensentwicklung zum Teil gravierende Unsicherheiten ergeben“ (Mau 2014b: 253). Für die vorliegende Fragestellung ist deshalb vor allem relevant, wie sehr sich Mittelschichteltern gegenwärtig um ihre eigene (wirtschaftliche) Situation sorgen und wie unsicher sie sich in Bezug auf den Stuserhalt ihrer Kinder fühlen.

Ausgehend von den Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt wurde festgestellt, dass atypische Beschäftigung zugenommen hat und auch die Mittelschicht von dieser Form der Arbeitsverhältnisse teilweise betroffen ist. Doch auch bei unterschiedlicher eigener Betroffenheit kann atypische Beschäftigung subjektiv unterschiedlich bewertet werden. Dies hängt neben anderen Faktoren unter anderem auch von der Dauer und Erwünschtheit dieser Beschäftigungsform ab (Brehmer/Seifert 2007: 7; Dörre/Fuchs 2005), und wird teilweise auch positiv konnotiert, wenn beispielsweise Hochqualifizierte die Zunahme an Flexibilisierung auf dem Arbeitsmarkt auch mit einem Freiheitsgewinn verbinden (zum Beispiel bei Sander 2012, die unter anderem untersucht, ob Akademiker in befristeten Beschäftigungsverhältnissen ihre Situation als Belastung oder Herausforderung empfinden). In diese Richtung ist auch der Trend hin zu einer Projektlogik von Erwerbsarbeit anstelle stabiler Arbeitsverhältnisse zu sehen (Koppetsch 2011: 269f.), der unterschiedlich bewertet werden kann. Einerseits wird durch diese Arbeitsform eine höhere Flexibilisierung ermöglicht, was vor allem auch (höher gebildeten) Eltern potentiell eine Chance bietet, Erwerbstätigkeit und Familie zu vereinbaren, gewährt aber auch weniger Sicherheiten im Vergleich zu einer Festanstellung im Normalarbeitsverhältnis. Atypische Beschäftigung allgemein könne vor allem dann Unsicherheiten hervorrufen, wenn durch die Reduzierung wohlfahrtsstaatlicher Leistungen ehemalige Sicherheiten brüchig werden (Dörre/Fuchs 2005: 20f.). Ebenfalls in diesem Zusammenhang ist der sogenannte „Spill-Over-Effekt“ zu lesen, der hier meint, dass eine Zunahme atypischer Beschäftigung als Bedrohung oder zumindest Verunsicherung der eigenen Situation empfunden werden kann, selbst wenn man selber nicht davon betroffen ist, sondern (noch) in einem Normalarbeitsverhältnis beschäftigt ist (vgl. Lengfeld/Hirschle 2009: 380).

Gefühlte Verunsicherung: Thesen besonders hoher oder stark gesteigener Unsicherheit in der Mittelschicht sind mittlerweile empirisch jedoch wieder relativiert (zum Beispiel Bertelsmann Stiftung 2013, Burzan et al. 2014, IW Köln 2012) wenn auch nicht vollständig widerlegt.

Nicht alle Gruppierungen der Mittelschicht fühlen sich pauschal verunsichert, und nach subjektiven Schichteinstufungen ordnen sich breite Bevölkerungsteile nach wie vor in der Mittelschicht ein (Noll/Weick 2011; nach Habich 2013: 187 ordneten sich 2012 in Westdeutschland 64 Prozent, in Ostdeutschland 53 Prozent der Mittelschicht zu). Allerdings sind Angehörige der mittleren Lage mehr als noch Jahrzehnte zuvor mit unwägbareren (Erwerbs-)Biographien konfrontiert, und der soziale Status, die Lebensplanung und die Zukunft der Kinder erscheinen unsicherer.

Dabei handelt es sich eher um längerfristige Sorgen als um akute Unsicherheiten (Schöneck et al. 2011) und eine Entwarnung für jegliches Krisenszenario kann nicht gegeben werden, wie auch eine Untersuchung zeigt, an der die Autorin beteiligt war: „Dass die Mittelschicht schlechthin nicht in Statuspanik verfällt, bedeutet auf der anderen Seite nicht, dass (Schließungs-)Strategien, die auch mit Konkurrenz und sozialen Konflikten verbunden sind, nicht vorkämen, beispielsweise in Form gezielter Statusinvestitionen für die eigenen Kinder oder von Ausgrenzungsversuchen mit politischen Mitteln“ (Burzan 2014: 23).

Die Unsicherheit und Sorgen in der Mittelschicht haben sich in den letzten Jahren verstärkt, wengleich ein gewisses Sorgenempfinden in den mittleren Lagen kein neues Phänomen ist und die anfangs postulierten Krisenszenarien bezüglich einer stark gestiegenen Abstiegsangst relativiert worden sind. Empirische Befunde, die darauf hindeuten, dass es sich um eher längerfristige als um akute Sorgen handelt, verstärken die Annahme der vorliegenden Untersuchung, dass sich Mittelschichteltern eher um die Zukunft ihrer Kinder, als um ihren eigenen Stuserhalt, sorgen. Aus bisherigen Befunden bezüglich des Sorgenempfindens ergibt sich die weitere Annahme für die vorliegende Untersuchung, dass Sorgen um den Stuserhalt nicht zwangsläufig offensiv präsentiert werden bzw. auch Ausdruck mittelschichttypischer Mentalität oder unterschiedlicher Konjunkturen sind. So wird möglicherweise auch abhängig von der jeweiligen medialen Berichterstattung oder gerade akuten wirtschaftlichen Ereignissen mehr oder weniger Sorge geäußert, und an Werten wie „planende Zukunftsorientierung“ sowie „Selbstdefinition durch Arbeit und Tüchtigkeit“ (Hradil/Schmidt 2007: 178) festgehalten. Es wird daher im Weiteren untersucht, ob Handlungsstrategien wie eben besondere oder gezielte Bildungsinvestitionen für die Kinder nicht eben auch Ausdruck einer erhöhten Verunsicherung in der Mittelschicht sein können.

3 Bildungsbezogene Handlungen und Strategien

Durch den Umbau des Wohlfahrtsstaates und anderer politischer Reformen wird im Bereich der Vorsorge der Einzelne mehr in Verantwortung genommen, sich um eine (private) soziale Sicherung zu bemühen. Die bisherigen Ausführungen haben dabei gezeigt: Ein (intergenerationaler) Stuserhalt ist – auch für die Mittelschicht – keine Selbstverständlichkeit mehr. Eltern in den mittleren Lagen sehen sich zunehmend auch hier dafür verantwortlich, eigene Interventionen zu unternehmen, um den Status für sich und vor allem für ihre Kinder zu erhalten.

Es bieten sich verschiedene Wege, einen Stuserhalt zu ermöglichen. So kann beispielsweise die Aneignung von kulturellem Kapital nicht nur den Bildungserwerb, sondern auch den Heiraterfolg beeinflussen, womit das Heiratsverhalten (Partnerschaft) als Ausdruck von Strategien des Stuserhalts interpretiert werden kann (vgl. Bourdieu 1982; Breen/Goldthorpe 1997; DiMaggio/Mohr 1985). Ebenso kann die Reproduktion des Status über das ökonomische Kapital führen wie beispielsweise in Form einer Erbschaft (Vermögensbildung) oder einer hohen beruflichen Position mit hohem Einkommen (Erwerbsstatus).

Im Vergleich mit der oberen und unteren Schicht sind Eltern in der Mittelschicht entsprechend mit je mittlerem ökonomischem und kulturellem Kapital ausgestattet (Schimank et al. 2014). Gerade in der Mittelschicht ist Bildung ein wichtiges Statusvehikel: Im Sinne von Bourdieu (1982) erfolgt die Reproduktion der sozialen Position über die Weitergabe kulturellen Kapitals, das heißt neben dem frühzeitigen Erwerb von kultureller Kompetenz, vorrangig durch Investitionen in den Bildungsmarkt und den Erwerb von möglichst hohen Bildungstiteln (ebd.: 442ff.). Die Weitergabe an (inkorporiertem) kulturellem Kapital impliziert damit eine entsprechende Wertevermittlung und schließt Bildungserwartungen und bestimmte Erziehungsziele ein. Im folgenden Kapitel werden Strategien danach diskutiert, inwiefern sie von Mittelschichteltern verfolgt werden, um das Ziel ‚Stuserhalt‘ zu erreichen: Es beginnt mit der bisher „gewohnten“ Strategie, durch beruflichen Erfolg den Status für sich und seine Familie zu halten. Ebenso wird angenommen, dass sich die Bildungserwartungen trotz Wettbewerbsdruck nicht erhöht haben, weshalb die Aspirationen der Eltern unter den ‚gewohnten‘ Strategien diskutiert werden. Danach folgen andere bekannte Strategien, die aber ausgeweitet oder verstärkt wurden. So werden (zunehmende) intensive Förderaktivitäten im Bereich der Bildung von Kindern und anders akzentuierte Erziehungsziel als „neue“ bzw. erweiterte Strategien erörtert.

3.1 „Gewohnte“ Haltungen und Strategien

3.1.1 Berufung auf ‚mittelschichttypische‘ Werte und Normen

Als ‚mittelschichttypisch‘ wurden im vorangegangenen Kapitel (vgl. 2.4.1) Werte aufgeführt wie unter anderem Leistungsbewusstsein, planende Zukunftsorientierung sowie eine individuelle Aufstiegsorientierung.

Gerade in (wirtschaftlich) schwierigen Zeiten scheinen sich Mittelschichteltern für die Zukunft ihrer Kinder weiterhin auf gewohnte Strategien und Werte zu berufen: „Je unsicherer die Zeiten, desto stärker versucht man, sich durch Leistung, Zielstrebigkeit und Anpassung zu behaupten und beruflich erfolgreich zu sein“ (Wippermann 2011: 30). Man ist sich eben seiner Leistung bewusst, das heißt, man vertraut seinen Fähigkeiten und darauf, dass dieses Strategie bisher zu einem „sicheren“ Status geführt hat. Als eine ebenso wichtige Strategie in diesem Zusammenhang beruft man sich weiterhin auf die planende Zukunftsorientierung. Im Gegensatz zu Angehörigen der unteren Schichten, die vielmehr auf eine (akute) Veränderung der gegenwärtigen Situation bedacht sind, geht die Mittelschicht typischerweise eher strategisch vor: Welche Basis sichert die Zukunft nachhaltig und nicht nur die gegenwärtige Situation? So ist dieser Planungsimperativ der Mittelschicht im folgenden Sinn zu verstehen: „Mittelschichtangehörige schreiben sich demgegenüber [Anm: gegenüber Unterschichtangehörigen] zunächst einmal eine planvolle Irritationsbewältigung im Sinne einer systematischen Problemsondierung, einer Vergegenwärtigung von Zielgrößen und Rücksichtnahmen sowie einer Suche nach und vergleichenden Bewertung von Alternativen auf die Fahne, so dass am Ende ein *nachhaltiges Neuarrangement* des betreffenden Aspekts der Lebensführung implementiert wird, das die Irritation möglichst vollständig aus der Welt schafft“ (Schimank et al. 2014: 72, Hervorhebung im Original). So könnte beispielsweise in Bezug auf die Bildungslaufbahn der Kinder ein planvolles Vorgehen zunächst darin bestehen, nach einer intensiven Informationsbeschaffung eine wohlüberlegte Entscheidung hinsichtlich der Schulwahl zu treffen, vor allem unter dem Aspekt der Verwertbarkeit des dort möglichen Schulabschlusses. Möglicherweise muss dafür auch die Alternative gewählt werden, die im Moment mehr Investitionen erfordert (zum Beispiel bei der Entscheidung für eine Privatschule, die hohe finanzielle Kosten verursacht), die sich aber – vor allem die Zukunft betreffend – in Form einer höheren Bildungsqualifikation des Kindes auszahlt.

Das Festhalten an den genannten Werte und Normen, wie Leistung, Zielstrebigkeit und Anpassung, werden hier somit als bislang bewährte Handlungsstrategien von

Mittelschichteltern angesehen, das Ziel des Stuserhalts zu erreichen. Charakteristisch gerade für Mittel- (und Ober-)schichteltern ist hier ebenfalls die Strategie der ‚deferred gratification‘ zu nennen, nach der die Eltern auf momentane Vorzüge verzichten, weil mit diesem Zurückstellen oder Aufschieben die Chance auf später umso größere Gewinne (wie zum Beispiel der Stuserhalt) verbunden ist. Dieses Verhaltensmuster kann jedoch damit auch in Konflikt mit langfristigen Planungsunsicherheiten geraten.

3.1.2 Stabile Bildungsaspirationen

Bildungserwartungen können als Mittel gesehen werden, kulturelles Kapital an die Kinder weiterzugeben und damit Bedingungen zu schaffen, dass diese den Status sichern können.

Bildungsaspirationen können als Erwartungen der Eltern im Hinblick auf das zu erreichende Bildungsniveau ihres Kindes verstanden werden. Das Konzept der Bildungsaspirationen wurde ursprünglich in der Sozialpsychologie entwickelt (nach dem Konzept der Aspiration, das heißt ‚Ansprüche einer Person an sich selbst‘, Haller 1968) und wurde in der Bildungssoziologie vor allem durch Vertreter der Wisconsin Schule in den 1960/70er Jahren prominent. Sewell et al. formulierten Bildungsaspirationen als normative Erwartungen von „signifikanten Anderen“ (1969/1970: 87f.), wie zum Beispiel Eltern, Lehrern, Gleichaltrigen, sowie resultierend aus den eigenen schulischen Leistungen. Die Entstehung unterschiedlich hoher Anspruchserwartungen wird vor allem durch den Einfluss der sozialen Herkunft, die zu unterschiedlichen Einstellungen und Werthaltungen gegenüber Bildung führt, erklärt. Die auf schichtspezifischen Normen und Werthaltungen beruhenden Bildungsaspirationen haben wiederum Einfluss auf die Handlungen der Akteure: Sewell et al. (1969; 1970) konnten in ihrem Modell zeigen, dass neben sozialstrukturellen Merkmalen auch Bildungsaspirationen für den späteren Bildungs- bzw. beruflichen Erfolg mitverantwortlich sind.

Mit dem Konzept der Bildungsaspirationen wurden bisher vor allem die Einflüsse der sozialen Herkunft auf die unterschiedlichen Leistungen von Schülern und unterschiedliche Aspekte des Bildungsverhaltens versucht zu erklären. Nach Ergebnissen von Studien haben Bildungsaspirationen von Eltern und die damit verbundenen Stuserhaltmotive einen erheblichen Einfluss auf den Bildungserfolg von Kindern (vgl. Paulus/Blossfeld 2007; Stocké 2007; Solga/Dombrowski 2009: 22). Am Beispiel der erreichten Schulnoten und der elterlichen Bildungsaspirationen analysierten Schulze/Preisendörfer (2013) den Einfluss der Stellung in der Geschwisterreihe auf die Bildungschancen und den Bildungserfolg von Grundschulkindern. Sie konnten zeigen, dass sich in Familien mit hohem sozialem Status die

Bildungsaspiration für jüngere Geschwister dann verringert, „wenn ältere Geschwister die Statusvererbung in intergenerationaler Perspektive bereits gewährleisten [...] (Wegfall des Stuserhaltungsmotivs). In Familien mit niedrigem sozialem Status hingegen steigen die Bildungsaspirationen der Eltern für jüngere Geschwister, wenn ältere bereits höhere Bildungswege erreicht haben (Lernen am Modell)“ (Schulze/Preisendörfer 2013: 339).

Idealistische und realistische Bildungsaspirationen: Weiterhin ist eine Differenzierung des Aspirationsbegriffs – auch bezüglich elterlicher Bildungsaspirationen – möglich. Diesbezüglich werden die Arbeiten von Haller genannt, der in Anlehnung an Lewin zwischen idealistischen und realistischen Aspirationen unterscheidet (Haller 1968: 484, Lewin 1939). Ein Vorteil der analytischen Trennung der Aspirationen bietet die Möglichkeit zu unterscheiden, inwieweit sich Eltern von ihren ursprünglichen idealistischen Bildungswünschen fortbewegen, wenn die „tatsächlichen“ Voraussetzungen (zum Beispiel Schulleistungen des Kindes, Kosten) nicht gegeben sind (Kurz/Paulus 2008).

Unter idealistischen Bildungsaspirationen wird der gewünschte bzw. erhoffte Bildungsabschluss der Eltern für ihr Kind verstanden, unabhängig von ökonomischen und strukturellen Rahmenbedingungen sowie anderen Faktoren wie zum Beispiel den schulischen Leistungen des Kindes. Unter einer realistischen Bildungsaspiration wird dagegen der von den Eltern als realisierbar eingestufte Bildungsabschluss verstanden, der die gegebenen ökonomischen und strukturellen Rahmenbedingungen sowie die schulischen Leistungen der Kinder berücksichtigt.

Hier ist jedoch kritisch abzuwägen, inwieweit nicht auch schon bei den idealistischen Bildungsaspirationen die Persönlichkeit des Kindes oder dessen Schulleistungen bei der Entscheidung eine Rolle spielen. Die Vermutung liegt nahe, dass Eltern bereits bei den „idealen“ Vorstellungen und nicht erst bei den „realistischen“ Vorstellungen ihre Erwartungen gesenkt haben, wenn sie erkennen, dass ihr Kind überfordert ist, schlechte Schulnoten bekommt oder es voraussichtlich keinen höheren Bildungsabschluss schaffen kann. Studien weisen darauf hin, dass Erfolgswahrscheinlichkeiten Einfluss auf die idealistischen Bildungsaspirationen der Eltern haben, obwohl diese Aspirationen annähernd „unabhängig von der schulischen Leistung und der strukturellen Situation“ (Paulus/Blossfeld 2007: 503) gebildet werden. Das bedeutet, dass eine Anpassung der Bildungspräferenzen stattfindet (Paulus/Blossfeld 2007: 503; auch Kurz/Paulus 2008; Stocké 2014: 16), wobei die Effektstärke des Notendurchschnitts immer noch deutlich mehr die realistischen Aspirationen

als die idealistischen Erwartungen beeinflusst (Kurz/Paulus 2008: 5502). Schichtspezifische Unterschiede werden diesbezüglich nicht thematisiert.

Erklärungsmodelle für die Entstehung von Bildungsaspirationen: Die Ursachen für unterschiedliche Bildungsaspirationen werden einerseits durch den Einfluss schichtspezifischer Normen und Werthaltungen, andererseits mit einer Kosten-Nutzen-Abwägung im Sinne der Rational Choice-Theorie oder in Kombination aus beiden Ansätzen gesehen.

Gambetta (1996) verbindet Elemente der Rational-Choice-Theorie mit dem Ansatz der schichtspezifischen Präferenzen: Nach seinem Ansatz werden Bildungsentscheidungen aufgrund der allgemeinen Erwartungen der Eltern in Bezug auf den Lebenslauf ihrer Kinder getroffen. Diese variieren ebenfalls je nach Schichtzugehörigkeit, aber für die Entscheidung steht der mit dem Bildungsabschluss zu erwartende Nutzen (Einkommen, Karriere, Prestige etc.) nicht ganz so sehr im Vordergrund wie beispielsweise nach dem Rational-Choice-Ansatz (vgl. Gambetta 1996: 176).

Nach dem schichtspezifischen Modell orientiert sich das Verhalten der Akteure (hier: Eltern) hauptsächlich an Werten und Normen, die für die jeweilige Schicht als typisch oder dominant gelten. Nach der Rational-Choice-Theorie hingegen bewerten Eltern die verschiedenen Bildungsabschlüsse nach den zu erwartenden Kosten und Nutzen, und wählen dann den Bildungsgang aus, der die erwarteten Erträge maximiert (Breen/Goldthorpe 1997; Erikson/Jonsson 1996). Der Nutzen eines höheren Bildungsabschlusses setzt sich dabei beispielsweise aus dem zu erwartenden Einkommen und dem Stuserhalt zusammen, die Kosten lassen sich nach direkten Kosten (Bücher, Schulgeld, Fahrtkosten etc.) und indirekten Bildungskosten (vor allem Opportunitätskosten, das heißt längere Verweildauer im Bildungssystem) differenzieren. Dabei wird angenommen, dass unabhängig von zeitlichen oder räumlichen Faktoren und auch der jeweiligen Schichtzugehörigkeit die gleichen Ansprüche oder Erwartungen in Bezug auf den beruflichen Erfolg etc. bestehen. Dieses Ziel zu erreichen, hängt allerdings mit schichtspezifischen Voraussetzungen und Möglichkeiten (beispielsweise bezüglich der finanziellen Ressourcen) zusammen (Paulus/Blossfeld 2007: 492; Breen/Goldthorpe 1997; Erikson/Jonsson 1996).

Nach der Rational-Choice-Theorie wäre für die idealistischen Bildungsaspirationen demnach anzunehmen, dass alle Akteure gleich hohe Vorstellungen (in der Regel das Gymnasium als

höchste allgemeinbildende Schulform) unabhängig von ihrer sozialen Lage haben (vgl. Paulus/Blossfeld 2007). Für die realistischen Bildungsaspirationen wäre hingegen anzunehmen, dass Eltern je nach Schichtzugehörigkeit aufgrund von strukturellen Umständen und Schulleistungen der Kinder unterschiedliche Erwartungen haben.

Nach dem schichtspezifischen Ansatz ist anzunehmen, dass sich sowohl die idealistischen als auch die realistischen Aspirationen aufgrund unterschiedlicher Norm- und Werthaltungen unterscheiden: Für Eltern mit hohem kulturellem Kapital entspricht nach dem Ansatz eher das Abitur als Idealvorstellung für den Schulabschluss ihres Kindes und sie investieren auch eher in eine längere Bildungslaufbahn ihres Kindes als Eltern mit weniger ausgestatteten Kapitalien.

Bei einer Untersuchung auf der Grundlage von BiKS-Daten⁷ kommen Paulus/Blossfeld (2007) zu dem Ergebnis, dass die befragten Eltern bezüglich der Bildungsaspirationen (idealistische sowie realistische) einerseits klassenübergreifend⁸ mehrheitlich zum Gymnasium tendieren, was für die Rational-Choice-Theorie sprechen würde. Auf der anderen Seite stellen sie „beträchtliche Unterschiede zwischen den sozialen Klassen“ (Paulus/Blossfeld 2007: 499) fest, was den schichtspezifischen Ansatz annehmen lässt: Differenzen zeigten sich insbesondere zwischen den Dienstklassen und den EGP-Klassen Routinetätigkeiten, Facharbeitern sowie un- und angelernten Arbeitern. Unter Einbezug der schulischen Leistungen war bei hohen Schulnoten des Kindes schichtenübergreifend das Gymnasium die weitaus am häufigsten gewählte Schulform (idealistische und realistische Bildungsaspirationen), wonach sich die Rational Choice Theorie bestätigen würde. Bei niedriger schulischer Leistung wurde festgestellt, dass die untere soziale Klasse eine „deutlich geringere idealistische Bildungspräferenz für das Gymnasium“ (Paulus/Blossfeld 2007: 500) hatte als die mittlere und obere Schicht, was wiederum für die schichtspezifische Theorie sprechen würde.

Kinder von Mittel- und Oberschichteltern besuchen eher als Unterschichtkinder eine höhere Schule, wenn es eine Diskrepanz zwischen Vorstellung der Eltern und (schulischer) Leistung des Kindes gibt: „Höher gebildete Eltern versuchen in der Regel, auch entgegen der Grundschulempfehlung ihre leistungsschwächeren Kinder auf das Gymnasium zu bringen, während manche Eltern mit einem niedrigeren Bildungsniveau entgegen den günstigen

⁷ Bei der BiKS-Studie handelt es sich um eine interdisziplinär angelegte Längsschnittstudie, in der auf Ansätze aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie zurückgegriffen wird (vgl. Kurz, K.; Kratzmann, J.; von Maurice, J. (2007): Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur Stichprobenziehung. Unveröffentlichtes Manuskript.).

⁸ Die Auswertung erfolgte über das EGP-Klassenschema

Grundschulempfehlungen darauf bestehen, dass ihr Kind die Hauptschule besucht“ (Becker 2000b: 461). Während sich bei niedrigen Schulleistungen in unteren Schichten die realistischen Aspirationen deutlich Richtung Hauptschule verschieben, halten demnach „vor allem die oberen und mittleren sozialen Klassen an ihren idealistischen Bildungsaspirationen fest“ (Paulus/Blossfeld 2007: 502).

Kurz und Paulus (2008) untersuchen die Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen ebenfalls getrennt für die idealistischen und die realistischen Bildungsaspirationen. Erwartungsgemäß lagen die idealistischen Aspirationen höher als die realistischen. Insgesamt kann aus den Ergebnissen festgehalten werden, dass Werthaltungen und die Nutzenerwartung bezüglich hoher Schulbildung stärker die idealistischen Aspirationen beeinflussen und Kostenfaktoren sowie Schulnoten des Kindes stärker die realistischen Aspirationen determinieren. Allerdings zeigte sich der bereits angeführte Befund, dass Eltern schon bei den idealistischen Aspirationen die Schulleistungen des Kindes zu berücksichtigen scheinen (Kurz/Paulus 2008).

Die Ausführungen haben gezeigt, dass Bildungsaspirationen von Eltern in direktem Zusammenhang mit Statuserhaltungsmotiven zu sehen sind und einen erheblichen Einfluss auf den Bildungserfolg von Kindern haben. Für die hier vorliegende Forschungsfrage nach Handlungsstrategien infolge erhöhter Statusunsicherheit, nehmen demnach die Bildungsaspirationen ebenfalls eine bedeutende Rolle ein. Wenn angenommen wird, dass ein hoher Schulabschluss (zumindest die mittlere Reife) eine Voraussetzung dafür ist, dass der Status erhalten werden kann, da nur mit einem bestimmten Bildungsabschluss eine angemessene berufliche Position erreicht werden kann, geht mit einer Statusorientierung auch eine hohe Bildungsaspiration einher. Dabei werden hier jedoch keine bedeutsamen Unterschiede zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen erwartet: Einerseits begründet sich dies durch die oben beschriebenen Befunde, dass Eltern voraussichtlich bereits bei ihren idealistischen Aspirationen die Schulleistungen des Kindes mit einbeziehen, andererseits können sich Eltern, die hohen Statusdruck empfinden, auch nicht auf die (momentanen) guten Schulleistungen des Kindes „verlassen“. Es wird also hier davon ausgegangen, dass sich die idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen nicht wesentlich unterscheiden. Des Weiteren wird für die vorliegende Untersuchung der schichtspezifische Ansatz angenommen: Eltern mit hohem kulturellem Kapital sollten demnach für ihre Kinder weit häufiger den Statuserhalt anstreben als Eltern aus unteren

sozialen Schichten mit weniger gut ausgestatteten Kapitalien. Aufgrund von unterschiedlichen Norm- und Werthaltungen und schichtspezifischen Präferenzen sollten sich hier auch die Bildungserwartungen unterscheiden: Obwohl sich Eltern mehrheitlich – auch in unteren Lagen – das Abitur als Schulabschluss wünschen, wurden zwischen Berufsklassen (auf EGP-Ebene) deutliche Unterschiede festgestellt. Da vor allem die oberen und mittleren sozialen Schichten an ihren idealistischen Bildungsaspirationen festhalten, auch wenn die schulischen Leistungen nicht dafür sprechen, wird hier von dem schichtspezifischen Ansatz ausgegangen, da bei diesem Ansatz die Erwartungen nicht ‚angepasst‘ werden, sondern relativ stabil bleiben. Es wird insgesamt angenommen, dass sich die Erwartungen von Mittelschichteltern in Bezug auf den zu erreichenden Bildungsabschluss ihres Kindes nicht bedeutend verändert haben. Mittelschichteltern haben auch nach den beschriebenen Prozessen des sozialen Wandels weiterhin eher hohe Bildungsaspirationen (mittlere Reife bzw. das Abitur). Diese sind aber – auf der Annahme der relativen Stabilität schichtspezifischer Werthaltungen basierend – in den letzten Jahren vermutlich nicht wesentlich gestiegen.

In der weiteren Untersuchung wird zudem der Zusammenhang von Bildungsaspirationen und Förderverhalten zu prüfen sein: An die Frage, wie ausgeprägt die Bildungserwartungen von Mittelschichteltern (gegenwärtig) sind und ob sich diese Erwartungen in den letzten Jahren verändert haben, ist zu untersuchen, was Mittelschichteltern dafür tun, damit ihr Kind den Schulabschluss erreicht, den sie für den Stuserhalt als geeignet ansehen. Je höher die Bildungsaspirationen sind, desto höher ist auch die Unsicherheit, dieses Ziel zu erreichen und desto mehr Investitionen sind möglicherweise notwendig, ein solches (Bildungs-)Ziel zu erreichen. Höhere Bildungsaspirationen bei gleichzeitigem Anstieg dieser Investitionen (wie zum Beispiel intensivere Förderung) würden eher auf ein höheres Leistungs- und Wettbewerbsdenken deuten. Hier wird vielmehr angenommen, dass intensiver gefördert wird, während sich die Erwartungen nicht wesentlich verändert haben. Weitgehend stabil gebliebene Ansprüche können jedoch zunehmend nur mit steigenden Bildungsanstrengungen erreicht werden.

3.2 Erweiterte oder „neue“ Haltungen und Strategien

Die folgenden Strategien die hier aufgeführt werden, sind in dem Sinne als „neu“ zu verstehen, als dass sie bisher in geringerem Ausmaß und nicht so gezielt eingesetzt worden sind, um den Stuserhalt der Kinder zu sichern. So ist es im Bereich der Förderaktivitäten

kein neues Phänomen, das Kinder beispielsweise bei ihren Hausaufgaben unterstützt werden oder in ihrer Freizeit ein Musikinstrument erlernen. Die These ist hier jedoch, dass Förderaktivitäten deutlich an Umfang gewonnen haben, die Art teilweise Exklusivität ausdrücken soll (zum Beispiel in der Wahl des Musikinstruments oder der Sportart) und ‚strategisch‘ von Eltern eingesetzt werden, um ihren Kindern Bildungsvorteile zu ermöglichen. Nachfolgend werden die Annahmen für die beiden Bereiche Fördermaßnahmen und Erziehungsziele skizziert.

3.2.1 Verstärkung der Förderaktivitäten

Im Zuge der Weitergabe von kulturellem Kapital – neben elterlichen Bildungserwartungen und der Vermittlung bestimmter Werte – stellen die Bildungsbemühungen der Eltern für ihre Kinder eine wichtige Dimension dar.

Bude spricht in diesem Zusammenhang bereits von Status- oder Bildungsangst von Mittelschichteltern: „Man sieht sich genötigt, den optimalen Weg durch die Systeme der primären, sekundären und tertiären Bildung zu finden, um seinem Kind die angemessenen Startchancen bieten zu können, die es in einer Welt gesteigerter Konkurrenzfähigkeit zum Überleben benötigen wird“ (Bude 2011: 15f.). Ein Weg, um die relative Startposition gegenüber anderen Kindern zu verbessern, ist es da, sein Kind an außerschulischen Bildungsangeboten teilnehmen zu lassen (zum Beispiel Hille et al. 2013).

Jungbauer-Gans et al. untersuchten die seit den 1990er Jahren zu beobachtende Zunahme des Besuchs von Privatschulen unter anderem daraufhin, ob es empirisch bestätigt werden kann, dass durch den Trend zur Höherqualifizierung statushöhere Eltern Privatschulen zunehmend als Alternative wählen, „um ihren Kindern im Bildungswettbewerb bessere Möglichkeiten zu verschaffen“ (2012: 70). Ihre Befunde bestätigen, dass Kinder von höher gebildeten Eltern mit einer größeren Wahrscheinlichkeit eine Privatschule besuchen und dass die soziale Selektion in der Sekundarstufe in den letzten Jahren zugenommen hat. Die Autoren führen die Ergebnisse auf eine zunehmende ‚Entdifferenzierung‘ des deutschen Schulsystems zurück, „die dazu führt, dass Eltern mit einer hohen Bildungsaspiration versuchen, Distinktionen über einen Privatschulbesuch ihrer Kinder aufrechtzuerhalten“ (Jungbauer-Gans et al. 2012: 81).

Koppetsch macht unter anderem den Umbau des Wohlfahrtsstaates dafür verantwortlich, dass „Statuskämpfe innerhalb der Mittelschicht“ entstehen, da (ehemals) öffentliche Güter wie Gesundheit, Bildung und Sicherheit „mehr und mehr als private Güter empfunden [werden], die eigene Anstrengungen erfordern“ (2011: 277, vgl. auch Bude 2010). Aber auch sie sieht –

ähnlich wie Bude – ein (notwendiges) verstärktes Bemühen der Eltern für den Statuserhalt: So ist die Mittelschicht „heute dazu angehalten, zur Statussicherung beständig all ihre Ressourcen zu mobilisieren, um im Spiel sozialer Platzierung zu bestehen“ (Koppetsch 2011: 271), und dies vor allem in Hinblick auf die nachfolgende Generation und deren Zukunft.

Knötig stellt ebenso die Gestaltung der Bildung und Erziehung betreffend ein besonders aktives Verhalten in der Mitte fest und sieht Abgrenzungsmechanismen wie individuelle Förderung – auch im Privatschulbereich – bestätigt (2010: 352). Sie spricht hier jedoch von der „bildungsbürgerlichen Mitte“, die nach dem Einkommen mindestens im oberen Bereich der Mitte liegen. Auch an anderer Stelle wird für obere Schichten, sowie die (obere) Mittelschicht⁹, das abnehmende Vertrauen in das öffentliche Bildungssystem angeführt, in dessen Reaktion Eltern „die Förderung ihrer Kinder zu einem möglichst frühen Zeitpunkt selbst in die Hand [nehmen], auch weil sie das Gefühl haben, „dass es heute unabdingbar ist, einen Vorsprung zu den anderen zu haben“ (Merkle/Wippermann 2008: 12).

Mit diesem Begründungszusammenhang ist die an Bedeutung zunehmende, intensive und als notwendig befundene Unterstützung der Kinder in Form von Förderung in und außerhalb der Schule als relativ neues Phänomen der Statusstrategie einzuordnen. In Kapitel 4 wird diese für die hier untersuchte Forschungsfrage (zunehmende) Förderung der Kinder als ausgeweitete Strategie zur Statussicherung näher thematisiert.

3.2.2 Akzentuierung bestimmter Erziehungsziele

Eine weitere Statusstrategie von Mittelschichteltern kann in der Erziehung ihrer Kinder gesehen werden:

Zwischen Teilgruppen einer Gesellschaft gibt es unterschiedliche Wertorientierungen. Da Normen aus diesen Werten abgeleitet werden, sind dementsprechend auch die einzelnen Normen für unterschiedliche Teilgruppen nicht alle gleich wichtig. Vorstellungen, Wünsche, und Erwartungen können je nach Schichtzugehörigkeit variieren, aber auch zwischen Mitgliedern einer Schicht anders gewichtet werden.

Die Erziehung der Mittelschicht in der Nachkriegszeit war gekennzeichnet durch einen „hohen Leistungsanspruch bei starker Kontrolle“ (Hradil/Schmidt 2007: 180), die zu Pflichtbewusstsein und Anpassungsbereitschaft sowie einer langfristigen Zielsetzung beitragen sollte. Daneben hatten in der Erziehung seit den 1950er und 1960er Jahren schichtenübergreifend Ordnungsliebe und Fleiß einen hohen Stellenwert.

⁹ Ergebnisse einer Sinus-Studie; gemeint sind hier gehobene Milieus bis in die ‚Bürgerliche Mitte‘ hinein (Merkle/Wippermann 2008)

In einer neueren Studie stellen Merkle/Wippermann auf Grundlage von Sinus-Milieus unter anderem dominante Erziehungsstile für die verschiedenen Milieus heraus. Die Erziehung in der „Bürgerlichen Mitte“, welche überwiegend die ‚mittlere Mittelschicht‘ repräsentiert, ist demnach geprägt von „aufopfernder Erziehungsarbeit“, „behüten und beschützen“, „nichts unversucht lassen“, um eine „positive Weichenstellung in eine erfolgreiche Zukunft des Kindes“ zu erreichen (Merkle/Wippermann 2008: 151ff.). Betont wird zudem, dass Eltern in der bürgerlichen Mitte „hohe Statusaspirationen für ihr Kind“ haben und es demnach bereits im Kindergarten- bzw. Vorschulalter fördern (ebd.: 152). In der mittleren Mitte lassen sich nach dem Sinus-Konzept auch die „Experimentalisten“ verorten (im Jahr 2007 8,5 Prozent der Bevölkerung mit Kindern unter 18 Jahren im Haushalt), bei denen unter anderem die freie Entfaltung des Kindes als Erziehungsziel im Vordergrund steht; Eltern in diesem Milieu sehen sich als Begleiter und Unterstützer ihrer Kinder (ebd.: 191ff.). Obere Milieus (hier: „Etablierte“) setzen hingegen darauf, gut informiert zu sein, „um sich selbst gegenüber sicher sein zu können, die bestmögliche Variante für ihr Kind gewählt zu haben“ (ebd.: 84ff.); es werden Fachliteratur, Erziehungsratgeber und teilweise professionelle Hilfe wie Psychologen oder Logopäden hinzugezogen. Den unteren Milieus (hier: „Konsum-Materialisten“) wird nach der Studie zugeschrieben, dass Bestrafen bewusst in der Erziehung eingesetzt wird und die Kinder früh zur Selbstständigkeit erzogen werden, in dem Sinne, „alleine klarkommen“ zu müssen; Konsum wird als persönliche Zuwendung verstanden (ebd.: 171ff.). Insgesamt zeigt die Studie schichtspezifische Unterschiede auf, wobei hier bereits von milieuspezifischen Abgrenzungsprozessen gesprochen wird: „Die [erste] massive Trennungslinie sozialer Abgrenzung verläuft heute zwischen aktiven Eltern, die sich um ihre Kinder kümmern, sie bewusst erziehen und intensiv fordern, gegenüber Eltern, die die Entwicklung ihrer Kinder laufen lassen. Diese Eltern sind schnell mit ihren Kindern überfordert, stellen an sie eher niedrige Anforderungen und sind oft schon zufrieden, wenn sie nicht kriminell oder schwanger werden. Der Anteil der Eltern liegt bei etwas mehr als einem Fünftel. Diese Trennungslinie trennt die Ober- und Mittelschicht von den Milieus am unteren Rand der Gesellschaft“ (Merkle/Wippermann 2008: 8).

Kritisch zu beachten ist hier allerdings die fehlende intersubjektive Überprüfung der Sinus-Typologie (vgl. hierzu Otte 2005), das Studiendesign, welches auf Selbstaussagen der Eltern beruht und der Aspekt, dass keine Aussagen dazu gemacht werden (können), wie typisch letztlich die beschriebenen Erziehungsstile für die Milieus sind (vgl. hierzu Choi 2012: 939f.). Ein Grund dafür, dass man hier nicht auf eine breite empirische Basis für die jüngere Zeit

zugreifen kann ist, dass eine schichtspezifische Sozialisationsforschung im Zuge der Konzeptualisierung pluralisierter sozialer Ungleichheiten an Bedeutung verloren hat.

Lareau (2011) zeigte in einer umfangreichen ethnografischen Studie verschiedene Erziehungsstile für US-amerikanische Familien unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit. Eine Besonderheit von Mittelschichteltern bestand beispielsweise darin, wie diese den Alltag ihrer Kinder organisierten und diese verstärkt an bildungsorientierten Freizeitaktivitäten teilnehmen ließen mit dem Ziel, die Kinder auf die Zukunft vorzubereiten. Für diesen Erziehungsstil, der sich als charakteristisch für die Mittelschicht herausstellte, prägte sie den Begriff „concerted cultivation“ (Lareau 2011; vgl. auch Vincent/Ball 2007).

In der vorliegenden Arbeit werden die unterschiedlichen Erziehungsziele als eine (weitere) Haltung angesehen, an der sich Strategien zur Statussicherung orientieren: Werden in ‚unsicheren‘ Zeiten oder bei erhöhtem Statusdruck einzelne Erziehungsziele, die z.B. auf Leistungsorientierung ausgerichtet sind, stärker vermittelt? Wird das Wettbewerbsdenken von Kindern in der Erziehung zunehmend gefördert, damit diese Startvorteile gegenüber anderen Kindern haben? Und wie passen dann dazu andere ‚mittelschichttypische‘ Werte wie eine Balance von Leistung und Freizeit?

Es wird deshalb nicht nur untersucht, ob die Akzentuierung von bestimmten Erziehungszielen eine Strategie darstellt, den Statuserhalt der Kinder zu sichern, sondern auch, ob hierdurch eine Konfliktsituation entsteht:

Als soziale Norm werden „sanktionsbewehrte Handlungs- und Einstellungserwartung[en] von überindividueller Gültigkeit“ (Lucke 2014: 338) bezeichnet. Eine Form von sozialen Normen stellen Erziehungsziele dar, die als Soll-Vorstellungen verstanden werden können, die der Werthaltung der Eltern entspricht. Erziehung bezeichnet den Teil der Sozialisation, der bewusst geplant und beabsichtigt gesteuert wird und ist als ein ganzheitlicher Prozess zu sehen, der alle „gezielten und bewussten Einflüsse auf den Bildungsprozess“ (Hurrelmann 2014: 446f.) bezeichnet. Dabei ist Erziehung ein „situativ gebundenes, kommunikativ bestimmtes menschliches Handeln, das gewisse Prinzipien des Handelns berücksichtigen muss. Gemeint ist die Entscheidung, ob geführt werden soll oder ob man es wachsen lassen soll, ob es um das Behüten, die Unterstützung von Verhaltensweisen oder um ein Gegenwirken gehen muss“ (Kochansky 1984: 22). Erziehung ist damit ein komplexer Prozess und darin eingebundene Erziehungsziele sind häufig miteinander verwoben bzw. nicht klar gegeneinander abzugrenzen: So ist zum Beispiel die Fähigkeit, Konflikte auszuhalten oder zu lösen, eng mit der Fähigkeit verbunden, andere Menschen zu tolerieren (durch Anerkennung

von Andersartigkeit und Respekt vor Besonderheiten). Zudem kann es vorkommen, dass Erziehungsziele nicht einer Linie folgen, sondern (aus verschiedenen Konzepten) zusammengesetzt sind und damit auch in einen Konflikt miteinander geraten können. Ein klassisches Beispiel ist hierfür das dialektische Spannungsverhältnis zwischen den Erziehungszielen Kreativität versus Anpassungsfähigkeit: Die Überbetonung der Anpassung kann leicht die notwendige persönliche Entfaltung im Hinblick auf Kreativität beeinträchtigen, und umgekehrt würde eine Überbetonung kreativen Verhaltens die erforderliche gesellschaftliche Eingliederung und Anpassung stören (vgl. hierzu Kochansky 1984: 25). Eine Konfliktsituation wird auch dann aufgelöst, wenn gleichzeitig Werte wie Empathie gegenüber Anderen und Wettbewerbsdenken vermittelt werden. Eine solche Konkurrenz von Zielsetzungen wird in der hier vorliegenden Arbeit untersucht: Angenommen wird ein Bedeutungszuwachs von status-(und wettbewerbs-)bezogenen Werten in der Erziehung von Mittelschichteltern. Es entsteht eine Konfliktsituation mit den Werten, die stärker auf den Stuserhalt und die stärker auf die Selbständigkeit des Kindes ausgerichtet sind. Unter Selbständigkeit wird hier die Fähigkeit verstanden, in eigener Verantwortung Entscheidungen zu treffen, Urteile zu bilden und danach zu handeln. Werden dem Kind die Entscheidungen abgenommen, wenn Eltern beispielsweise ihr Kind verstärkt an Fördermaßnahmen binden, wirkt dies der Selbständigkeit entgegen. Unter statusbezogenen Werten wird hier das Bestreben verstanden, eine bestimmte Position gegenüber anderen im sozialen Umfeld zu erlangen bzw. zu verteidigen und einen bestimmten (vorderen) Platz in der sozialen Hierarchie einzunehmen. Eltern mit hohen Statuswerten erziehen ihre Kinder stärker leistungsbezogen und streben ein berufliches Fortkommen für sie an. Wettbewerbsorientierung umfasst die Tendenz, Personen in ähnlicher sozialer Lage als Konkurrenz für eine bestimmte Position zu sehen. Der Vergleich mit anderen bestimmt die eigene Leistung.

Mittelschichteltern erziehen ihre Kinder – so die Annahme – vermehrt leistungsorientiert, und ihr Alltag (in Form von organisierten, bildungsorientierten Aktivitäten) wird danach von den Eltern zunehmend mitbestimmt. Die Vermittlung dieser Werte ist dabei nicht deterministisch zu sehen: So können Eltern ihren Kindern einen Freiraum lassen, über den die Kinder selber bestimmen können; andererseits können Eltern daneben auf gute Schulleistungen oder generell auf den Bildungserfolg der Kinder achten, indem sie sich beispielsweise um den Lernerfolg in der Schule kümmern. Gerät aber dieses Verhältnis von verschiedenen Werten (die sich in sich widersprechen: das Kind handelt nicht gänzlich selbstbestimmt, wenn die Eltern gleichzeitig dessen Freizeitaktivitäten organisieren) in ein Ungleichgewicht, kann die

angesprochene Konfliktsituation entstehen: In welchem Maße kann Selbst- und Mitbestimmung noch vermittelt werden, wenn beispielsweise die Förderaktivitäten durch die Eltern deutlich verstärkt werden, um dem Statusdruck entgegen zu wirken? Wird der Förderaufwand von Mittelschichteltern also stark erhöht, resultiert daraus eine veränderte Akzentuierung der Werte innerhalb der Erziehung. Es soll hier untersucht werden, ob es Anzeichen dafür gibt, dass sich dieser Konflikt in Mittelschichtfamilien bereits zeigt, das heißt, dass eine solche Konkurrenzsituation eingetreten ist.

4 Förderaktivitäten von Eltern im Bereich Bildung

Während in den vorherigen Kapiteln herausgestellt wurde, wie sich die gegenwärtige soziale Lage der Mittelschicht darstellt, welche Prozesse des sozialen Wandels in den Bereichen Erwerbsarbeit, Bildung und Wohlfahrtsstaat stattgefunden haben, welche objektiven wie subjektiven Folgen sich daraus ergeben könnten und kurz angerissen wurde, mit welchen (Handlungs-)Strategien Mittelschichteltern darauf reagieren könnten, sollen diese nun genauer herausgearbeitet werden. Folgend werden dazu die Förderaktivitäten von Eltern im Bereich Bildung behandelt.

Man bekommt heutzutage in kürzester Zeit Informationen über eine Reihe an Angeboten für (Früh-)Förderprogramme für Kinder. Die Bandbreite reicht dabei von Luxus- und Little-Giants-Kindergarten, Japanisch für Kindergartenkinder, Geigenunterricht nach der Suzuki-Methode, Baby-Signal-Gebärden-Kurs, Kinderyoga, CreativeKidsClub, Englisch für Einjährige im Buggy, Early Learning Centers für 1000 Euro im Monat, Sprachcenter für Kinder zwischen drei Monaten und 14 Jahren, Mathematik für Zweijährige, Ökonomie für Vierjährige und „FasTracKids – Education for tomorrow’s leader“ u.v.m.. Daneben wird seit jüngerer Zeit eine ‚Über‘-Fürsorge insbesondere von Eltern in der Mittelschicht problematisiert (Kraus 2013), bei der es darum geht, inwieweit der aus dem Amerikanischen stammende Ausdruck „Helikopter-Eltern“ (oder auch „Overparenting“) auch auf – normativ wertend – überfürsorgliche Eltern in Deutschland zutrifft, wenn sie „aus Angst, der Nachwuchs könnte im Leben scheitern“ (Kullmann 2013) ständig um ihre Kinder kreisen (Kraus 2013, Schloemann 2013; weitere Beispiele: Gerstlauer 2015, Maeck 2013, Bös 2011 und Herzog 2013). Diese Beispiele zeigen, wie früh heutige Förderprogramme beginnen und dass dabei alle Altersgruppen angesprochen werden. Wie hoch die Nachfrage ist und von wem insbesondere diese Angebote genutzt werden, ist bisher jedoch wenig empirisch untersucht worden (inwieweit trifft zum Beispiel die These der Helikopter-Eltern empirisch in Deutschland tatsächlich auf Mittelschichteltern zu?), weshalb die gegenwärtigen Handlungsstrategien von Mittelschichteltern (genauer) betrachtet werden sollen.

Fördern Eltern gegenwärtig verstärkt oder eher moderat und kann diesbezüglich ein (mittel-)schichttypisches Verhalten beobachtet werden, oder sind vielmehr unterschiedliche Gruppierungen innerhalb der Mittelschicht identifizierbar? Gibt es Hinweise darauf, dass Mädchen und Jungen unterschiedlich intensiv gefördert werden oder dass ältere Kinder anders als jüngere Kinder an (Bildungs-)Aktivitäten teilnehmen? Dies soll anhand von

Förderaktivitäten von Eltern für ihre acht- und zehnjährigen Kinder im empirischen Teil dieser Arbeit untersucht werden.

4.1 Förderung: Begriffliche Abgrenzung

Die Förderung von Kindern kann mit einer Vielzahl an Bezeichnungen, die nicht immer trennscharf voneinander abgegrenzt werden (können), beschrieben werden: So wird Förderung explizit oder implizit beispielsweise mit bildungsorientierten Freizeitangeboten, formalen Aktivitäten, organisierten (Bildungs-)Angeboten oder Bildungsförderung u.v.m. gleichgesetzt. Diese Aktivitäten lassen sich anhand verschiedenster Kategorien differenzieren: nach Art der Aktivität (schulisch/außerschulisch, formal/non-formal, innerhalb oder außerhalb der Familie etc.), nach der zeitlichen Intensität (einmalige Aktionen vs. regelmäßige und/oder auf Dauer ausgelegte Veranstaltungen), nach dem finanziellen Aufwand (Privatunterricht in der Musikschule oder kostenloses Angebot der Stadt/Schule etc.), nach dem Grad des organisatorischen Aufwands für die Eltern und die Kinder, nach dem Alter des Kindes („Beschallung“ im Mutterleib, frühkindliche Angebote bis zu Angeboten für Kinder und Jugendliche) und letztlich nach inhaltlichen Aspekten bzw. um welche Aktivität es sich thematisch handelt (zum Beispiel Kunst, Sport, Musik etc.).

Allen Förderaktivitäten ist gemein, dass sie sich positiv auf die Entwicklung des Kindes bzw. die schulischen Leistungen des Kindes auswirken (sollen) und somit potentiell dafür geeignet sind, den Status zu erhalten. Beispielsweise wurde ein solcher Einfluss für Kinder im Vorschulalter (bis zu sechs Jahre) bezüglich gemeinsamer Aktivitäten von Eltern und Kindern (wie zum Beispiel gemeinsames Singen/Musizieren oder Bücher lesen) nachgewiesen (Denton et al. 2001; Schöler et al. 2005, Waterman/Baumert 2006, Biedinger 2009). Die Wechselwirkungen zwischen außerschulischen Bildungsangeboten und dem schulischen Erfolg sind allerdings bisher insgesamt noch defizitär erforscht (Solga/Dombrowski 2009). Generell zu kulturellen Aktivitäten (in dem Fall häufiges Bücher lesen, klassische Musik hören oder das Theater besuchen) und dem Schulerfolg konnten Rössel/Beckert-Zieglschmid 2002 einen positiven Zusammenhang feststellen: Schüler/innen der 8. und 10. Klasse, die diesen Aktivitäten nachgingen, haben bessere schulische Leistungen erreicht als Schüler/innen, die diese Angebote nicht nutzten (im Bereich Musik ebenfalls Bastian 2000). Ähnliche Effekte wurden auch für das Ausüben von sportlichen Aktivitäten bestätigt (zum Beispiel Felfe et al. 2011, vgl. auch Hille/Schupp 2013).

Außerschulische Bildung bezieht sich auf die Lebenswelten von Kindern außerhalb des Unterrichts und die dort ablaufende Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse. Es wird „unter anderem davon ausgegangen, dass sich das Erlernen eines Instrumentes neben der Vermittlung von musikalischen Kompetenzen auch positiv auf die kindliche Persönlichkeitsentwicklung auswirkt und darüber hinaus andere, für die schulische Bildung relevante Kompetenzen (wie Selbstkontrolle, Zielstrebigkeit oder Ehrgeiz) vermittelt“ (Solga/Dombrowski 2009: 35). Charakteristisch für diese außerschulischen Angebote sei, dass sie „Elemente kognitiven Lernens ebenso enthalten wie Bewegungselemente und Elemente sozialer Einbindung, wobei die Übergänge zwischen Bildung, Kultur, Sport und Freizeit fließend sein können“ (ISG 2011b: 3).

Warum wurde hier der Altersbereich von acht- und zehnjährigen Kindern und deren Eltern für die Analyse der Bildungsbemühungen gewählt? Zwar nehmen organisierte (Bildungs-) Aktivitäten im frühkindlichen Bereich in den letzten Jahren zu, und es finden Aktivitäten innerhalb der Familie statt, wie Malen und Basteln, Geschichten Vorlesen und Erzählen, zusammen Musizieren und Singen, Theater- sowie Museumsbesuche, die darauf ausgerichtet sein können, die Kompetenzen der Kinder zu fördern und damit auch statusorientiert sind. Aufgrund der Messbarkeit und der Vergleichbarkeit sind vorliegend jedoch nur solche Aktivitäten Gegenstand der Untersuchung, die außerhalb der Familie stattfinden. Im Altersbereich von acht bis zehn Jahren ist das Kind zudem noch so jung, dass Statusstrategien wirksam sein können: Die (Bildungs-) Laufbahn der Kinder kann noch beeinflusst werden. Eltern bestimmen noch (weitestgehend) über die Aktivitäten ihrer Kinder mit und haben möglicherweise Erwartungen an dessen persönliche Entwicklung angepasst. In dem Altersbereich von acht bis zehn Jahren zeigen Kinder bereits Neigungen/Interessen, und die Eltern können auf schulischen Leistungen basierend Entscheidungen treffen. Der Altersbereich zählt zu demjenigen, in dem Kinder Förderangebote besonders intensiv nutzen (Allensbach-Institut 2013: 204): Investitionen in die Bildung sind also gerade in diesem Alter typisch. Des Weiteren ist der gewählte Altersbereich relevant für eine Unterscheidung zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen. Es wird angenommen, dass sich die realistischen Bildungsaspirationen in dem Altersbereich von acht und zehn Jahren soweit an die gegebenen Umstände (Entwicklungsstadium des Kindes, Leistungen, Persönlichkeit, Interesse, Neigungen etc., sowie auch strukturelle Gegebenheiten wie Lernumfeld, institutionelle Angebote) angepasst haben, dass hier zwischen Erwartungen differenziert werden kann, die gewünscht werden oder die unter den gegebenen Umständen als realisierbar eingestuft werden.

Als statusförderliche Aktivitäten sollen Angebote im musischen, künstlerischen, darstellerischen sowie sportlichen Bereich und solche, die gemeinnützig ausgerichtet sind (Jugendgruppen oder Jugendorganisationen) untersucht werden. Ausgeschlossen werden damit religiös motivierte Aktivitäten oder solche, die zum Beispiel ausschließlich der Kommunikation dienen. Für Kinder im Grundschulalter handelt es sich um Aktivitäten, die die Kinder alleine unternehmen, – im Gegensatz zum Beispiel zu einer Eltern-Kind-Gruppe und die erwähnten innerfamiliaren Aktivitäten im Vorschulalter (wie das gemeinsame Lesen oder Singen) – über die Eltern aber (noch) entscheiden können. Die Aktivitäten können in der Schule, zum Beispiel in Form von Arbeitsgemeinschaften, und in der Freizeit der Kinder stattfinden. Im Unterschied zu Aktivitäten, die innerhalb der „selbstorganisierten Freizeit (wie Mediennutzung, Hobbys, soziale Kontakte, Unterhaltung und Kultur)“ (Solga/Dombrowski 2009: 35) ausgeführt werden, sind hier Aktivitäten gemeint, die in irgendeiner Art und Weise organisiert sind. Zudem finden sie im Gegensatz zu sporadischen Aktivitäten mit einer gewissen Regelmäßigkeit statt, das heißt die Aktivität wird zeitlich koordiniert, ist pädagogisch betreut oder in einem Verein organisiert, es wurden Absprachen getroffen oder Informationen über die Angebote eingeholt. Eine hohe Anzahl an (organisierten) Freizeitterminen verhindert zwar einerseits spontane Aktivitäten und reduziert kindliche Spielräume, andererseits können Kinder dadurch (bereits in frühen Jahren) Kompetenzen wie Zeitmanagement, Teamfähigkeit, Planungs- und Konfliktlösungskompetenzen erwerben, das heißt Schlüsselkompetenzen, die den Bildungserwerb erleichtern (Grunert/Krüger 2006, Peuckert 2012: 275). Peuckert bezeichnet dies bereits als Trend zur „Verschulung von Freizeit“ (2012: 276), was gemeint ist, wenn (organisierte) Freizeit als potenzielles Lernen definiert wird, in der die Kinder kulturelles Kapital erwerben, das ihnen auch für ihre spätere Berufslaufbahn von Nutzen sein soll, und sich Bildungsprozesse immer mehr in die schulfreie Zeit von Kindern ausweiten (ebd. 276). Insofern wird hier organisierte Freizeit als Teil einer Statusförderungsstrategie verstanden, die mit einer gewissen Regelmäßigkeit ausgeführt wird und einen gewissen zeitlichen und/oder finanziellen Aufwand (Mitgliedsbeitrag, Kosten für Unterrichtsstunden, Material etc.) bedeutet. Sofern die Aktivität außerhalb der Schule angeboten wird (zum Beispiel Aktivität bzw. Mitgliedschaft im Sportverein im Gegensatz zu einer Schul-Arbeitsgemeinschaft), ist der Aufwand für Eltern und Kinder höher (zum Beispiel Hinbringen und Abholen des Kindes, Absprachen treffen, zeitliche Organisation), so dass außerschulische Aktivitäten deutlicher einem Stuserhaltmotiv zugeordnet werden können als schulische Förderangebote.

Statuserhaltungsmotive von Eltern, die solche Aktivitäten unterstützen, sind natürlich hier generell nicht von Beweggründen wie Spaß, Geselligkeit, Fitness etc. abzugrenzen. Die Trennschärfe ist somit nicht vollständig gegeben. Da der Fokus jedoch auf organisierten (bildungsbezogenen) Aktivitäten liegt, ist zumindest weitestgehend ausgeschlossen, dass es sich bei den Aktivitäten um einmalige oder sporadische Betätigungen handelt. Neben den Aktivitäten im schulischen und außerschulischen (Freizeit-)Bereich werden auch noch stärker auf die Schule bezogene Aktivitäten wie Nachhilfe und der Kontakt zu der Schule (zum Beispiel durch das Engagement als Elternvertretung) untersucht. Aber auch diese Indikatoren sind nur eingeschränkt valide: So ist auch hier nicht zu unterscheiden, ob die Lehrperson erst dann persönlich aufgesucht wird, wenn das Kind Probleme in der Schule hat.

Mit Förderaktivitäten werden in der weiteren Untersuchung zusammenfassend diejenigen organisierten (Bildungs-)Angebote für acht- und zehnjährige Kinder verstanden, die innerhalb der Schule (zum Beispiel in Form von Arbeitsgemeinschaften), aber vor allem außerschulisch im musischen, künstlerischen, darstellerischen sowie sportlichen Bereich stattfinden oder die gemeinnützig ausgerichtet sind (zum Beispiel Jugendgruppen). Des Weiteren werden zusätzlich im Rahmen der Förderaktivitäten Nachhilfe, (nicht-organisierte) Freizeitbeschäftigungen und der Kontakt zu der Schule analysiert.

Im Folgenden wird berichtet, von wem, in welcher Form, und in welchem Ausmaß solche organisierten Förderaktivitäten (bisher) genutzt werden und welche Muster sich erkennen lassen.

4.2 Nutzung organisierter Förderangebote

4.2.1 Deskriptiver Überblick

Ergebnisse der World Vision Studie 2010 zeigen, dass über drei Viertel aller Kinder zwischen 6 und 11 Jahren einen Teil ihrer Freizeit in „Vereinen und festen Gruppen“ verbringen; der Sportverein nimmt dabei für Deutschland den höchsten Stellenwert ein, danach folgen Angebote der Musikschule und andere Musikgruppen (World Vision Studie 2010).

Nach einer Studie des DIW mit Daten auf Basis des SOEP und FiD aus dem Jahr 2010 nutzen von insgesamt 3361 Schulkindern (7 bis 12-Jährige) rund 85 Prozent Förderaktivitäten (hier: musische, sportliche oder auch künstlerische Aktivitäten). Damit nimmt lediglich rund ein Siebtel der Kinder zwischen sieben und zwölf Jahren an keinem schulischen oder

außerschulischen Förderangebot teil (im Vergleich dazu: 66,5 Prozent der bis Zweijährigen nutzten kein Angebot und 36,5 Prozent der Drei- bis Sechsjährigen nutzen keine außerschulischen Angebote wie Sport, Musik, Malen/Kunst, Eltern-Kind-Gruppe). Die Nutzung außerschulischer Angebote ist dabei höher als die Nutzung schulischer Angebote (DIW 2013: 156). Unter denjenigen, die außerschulische Förderangebote nutzen, überwiegt der Anteil von Schülern, die nur halbtags die Schule besuchen gegenüber Ganztagschülern (DIW 2013: 16).

Für 6- bis unter 16-Jährige nennt das Allensbach-Institut mit Daten aus dem Jahr 2011¹⁰ als Förderangebote außerhalb der Familie insbesondere Sportangebote (im Rahmen einer Mitgliedschaft im Verein und außerhalb eines Vereins) sowie Arbeitsgemeinschaften in der Schule, Musikunterricht außerhalb der Schule, Nachhilfeunterricht, kirchlich organisierte Jugendgruppen, Engagement bei der Freiwilligen Feuerwehr und beim Deutschen Roten Kreuz und anderen Organisationen. Daneben werden die Mitgliedschaft in einem anderen Verein als einem Sportverein und sonstige Förderangebote wie zum Beispiel Sprachunterricht aufgeführt (2013: 191).

Nach Art der Aktivität differenziert, nehmen knapp 59 Prozent der 7-12 jährigen Kinder an einem Sportangebot teil und rund ein Viertel der Kinder besucht außerschulischen Musikunterricht. Innerhalb der Schule nehmen 26,5 Prozent an einer Musik-, Malen/Kunst- oder Theater-AG teil, sowie knapp 24 Prozent an einer Sport-AG (DIW 2013: 156).

Ebenso auf Grundlage von Daten des Sozio-ökonomischen Panels zeigen Hille et al. insbesondere für sogenannte „bildungsorientierte Freizeitangebote“ wie außerschulischem Musikunterricht oder Sport, einen deutlichen Anstieg an Aktivitäten bei Jugendlichen in den letzten zehn Jahren: „Während in der ältesten analysierten Geburtskohorte (Jahrgänge 1984 bis 1987, befragt in den Jahren 2001 bis 2004) nur etwa zehn Prozent der 16- bis 17-jährigen Jugendlichen musizierten, waren es in der jüngsten Kohorte (Jahrgänge 1992 bis 1995, befragt in den Jahren 2009 bis 2012) bereits knapp 18 Prozent“ (2013: 17). Eine gestiegene Nachfrage sei im Beobachtungszeitraum ebenfalls beim ehrenamtlichen Engagement (von 11 auf 22 Prozent) und in Bereichen wie Sport, Tanz und Theaterspielen zu beobachten (ebd.).

10 Die „zweite Akzeptanzanalyse“ von der hier berichtet wird, umfasste einen qualitativen sowie einen quantitativen Untersuchungsteil. Die quantitative Befragung umfasste eine bevölkerungsrepräsentative Gesamtstichprobe von insgesamt 7.459 Personen ab 18 Jahren.

Nach Daten auf Grundlage des NEPS (National Educational Panel Study, vgl. Blossfeld et al. 2011) gaben 58 Prozent der Fünftklässler an, „im letzten Monat mindestens an einem Tag ein Instrument gespielt oder im Chor gesungen zu haben“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 85).

Die Zeitverwendungserhebung 2012/2013 des Statistischen Bundesamtes enthält repräsentativ für Deutschland Daten für die durchschnittliche Dauer verschiedener täglicher Tätigkeiten für unterschiedliche Personengruppen. Demnach üben 31,5 Prozent der Jugendlichen zwischen 10 und 17 Jahren täglich Sport¹¹ aus (35,8 Prozent Jungen gegenüber 26,9 Prozent Mädchen) und 12,5 Prozent beschäftigen sich mit bildender/darstellender/literarischer Kunst oder Musizieren (15,4 Prozent Mädchen gegenüber 9,8 Prozent Jungen) (Statistisches Bundesamt 2015: 15ff.). Daneben geben 30,6 Prozent der 10- bis 17Jährigen an, dass sie täglich lesen; auch hier zeigt sich ein deutlicher Geschlechterunterschied: Mädchen lesen deutlich mehr als Jungen (35,6 Prozent gegenüber knapp 26 Prozent) (ebd. 18).

Eine Befragung des Allensbach-Instituts von Eltern mit Schulkindern unter 14 Jahren im Jahr 2011 ergab jeweils einen Mittelwert von zwei bis drei Terminen in der Woche von jeweils ein bis zwei Stunden für außerschulische Aktivitäten (2013: 201; ähnliche Ergebnisse Peuckert 2012: 274, Büchner et al. 1996). Eine Phase der besonders intensiven Nutzung von Förderangeboten (das heißt, viele Angebote werden in Anspruch genommen) konnte etwa vom siebten bis zum sechzehnten Lebensjahr der Kinder ausgemacht werden (Allensbach-Institut 2013: 204). Einschließlich aller Nebenkosten geben die Familien, deren Kinder Förderangebote nutzen, im Durchschnitt 92 Euro im Monat für die Förderung aller Kinder aus (ebd.: 184).

Die empirischen Studien bezüglich der im Fokus stehenden Förderaktivitäten kommen damit übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass die überwiegende Mehrheit aller Kinder einen (großen) Teil ihrer Freizeit in Vereinen und festen Gruppen verbringt. Dabei nimmt der Sportverein den höchsten Stellenwert ein, gefolgt von Angeboten der Musikschule: Seit etwa 2001 haben zudem in diesen beiden Bereichen sowie beim ehrenamtlichen Engagement die Aktivitäten deutlich zugenommen. Insgesamt werden mehr außerschulische als schulische Angebote genutzt; Kinder unter 14 Jahren nahmen im Jahr 2011 durchschnittlich an zwei bis drei außerschulischen Angeboten in der Woche teil und kamen damit auf jeweils ein bis zwei

¹¹ Darunter zählen: Spazieren gehen, Jogging/Walking/Wandern, Radsport/Skaten, Ballspiele, Gymnastik/Fitness/Ballett/Tanzen und Wassersport.

„aktive“ Stunden. Der Befund, dass besonders intensiv Kinder bzw. Jugendliche im Alter zwischen 7 und 16 Jahren an Förderangeboten teilnehmen, unterstützt noch einmal zusätzlich die Zielgruppenfestlegung in der vorliegenden Untersuchung von acht- und zehnjährigen Kindern.

4.2.2 Schichtvergleich

Unterscheidet sich die Teilnahme an Förderaktivitäten von acht- und zehnjährigen Kindern in der Mittelschicht gegenüber anderen Kindern? Es wurden nicht viele empirische Studien gefunden, die den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, schulischem Bildungserfolg und außerschulischer Bildung untersuchen. Die bisherigen Forschungen in dem Bereich kommen jedoch zu Befunden, die in die gleiche Richtung gehen: So unterscheidet sich das Förderverhalten von Eltern je nach deren Bildung und der Höhe des Haushaltseinkommens. Kinder in Haushalten mit einem Einkommen unter dem Median und Kinder, deren Mutter keine berufliche Ausbildung hat im Gegensatz zu Kindern von Akademikerinnen, nutzen Förderangebote in einem geringeren Umfang (DIW 2013: 18f.; Jänsch/Schneekloth 2013, World Vision 2010, Betz 2009, Andresen 2008). In einem Vergleich von Milieus mit unterschiedlich ausgestattetem Kapital (ebenfalls auf Basis des Einkommens und dem schulischen Bildungsabschluss der Eltern) kommt Betz (2009) zu dem Ergebnis, dass Kinder in Milieus mit geringem Kapital häufiger in unorganisierten, nicht verplanten Kontexten zu finden sind: Weniger als 50 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund sind Mitglied in einem Verein, bei den Kindern und Jugendlichen mit einem höheren sozioökonomischen Hintergrund sind es hingegen 78 Prozent; zudem sind Kinder aus höheren sozialen Schichten häufiger in mehr als einem Verein Mitglied (ebd.).

Weitere Studien zeigen, dass Kinder aus höheren Schichten deutlich häufiger Mitglied in Vereinen sind oder ihre Freizeit in organisierten Aktivitäten verbringen als Kinder aus unterem Schichten (Betz 2006, 2009; Schmiade/Mutz 2012). Kinder in Milieus mit umfangreicher Kapitalausstattung verbringen ihre Freizeit mehr in außerschulischen Unterrichtsstunden (Musik, Sport etc.), werden dabei häufiger von Erwachsenen begleitet und die Kindheit ist geplanter und strukturierter als bei Kindern mit geringeren Kapitalien (Betz 2006, 2009).

Familien mit höherem Einkommen geben des Weiteren nicht nur absolut, sondern auch relativ mehr für Bildung aus als einkommensschwächere Familien¹² (Schröder et al. 2015, auf Basis von SOEP-Daten): Für die Nutzung außerschulischer Bildungsangebote zeigt sich eine „erhebliche Ausgabendifferenz von über 50 Euro zwischen Familien mit hohen und niedrigen Einkommen“ (Schröder et al. 2015: 166). Der Anteil derjenigen, die überhaupt Ausgaben tätigen, „steigt mit dem Einkommen: von knapp 30 Prozent in den untersten auf 80 Prozent in den obersten Einkommensgruppen“ (ebd.).

Weitere Befunde zeigen, dass Kinder aus höheren Schichten mit einer sehr viel höheren Wahrscheinlichkeit ein Instrument spielen als Kinder aus unteren sozialen Schichten (Büchner/Krüger 1996; Grgic/Züchner 2013; vgl. zu kulturellen/musikalischen Aktivitäten auch Mudiappa/Klucznick 2012; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 85), und je höher die soziale Herkunft ist, „desto selbstverständlicher ist es für die Kinder, in ihrer Freizeit zu lesen“ (World Vision 2010).

Unterschiede zwischen Familien unterschiedlicher sozialer Schichtzugehörigkeit zeigen sich auch im Bereich Sport: So sind Kinder und Jugendliche aus Mittel- und Oberschichtfamilien häufiger als Kinder aus unteren Sozialschichten sportlich aktiv bzw. in Sportvereinen organisiert (ISG 2011b). Ebenso stellen Schmiade/Mutz (2012) eine niedrigere Sportbeteiligung von Vorschulkindern (bis 6 Jahre) aus bildungs- und einkommensschwachen Familien fest.

Musik und Sport werden dann auch als ein „sicheres Vehikel der Distinktion nach unten“ bezeichnet (Merkle/Wippermann 2008: 50), wenn das Bedürfnis nach Individualität und Status deutlich wird: „Man beginnt nicht mehr mit der ‚einfachen‘ (profanen) Blockflöte, sondern es sollte schon ein außergewöhnliches Instrument sein: Geige, Klarinette, Saxofon etc.“ (ebd.: 50), für den Bereich Sport ist hier vergleichbar von Sportarten wie Taekwondo, Hockey, Golf (für Kinder), Rudern etc. die Rede.

Eine neuere Umfrage des Allensbach-Instituts kommt zu dem Ergebnis, dass insbesondere Eltern aus höheren sozialen Schichten ihre Kinder gerade im außerschulischen Bereich wesentlich breiter fördern: Es wird festgestellt, dass die Eltern „[...] ihre Kinder grundsätzlich häufiger ermutigen, ihren Begabungen nachzugehen, aber auch daran, dass sie weitaus häufiger gezielt versuchen, zum Beispiel die musikalischen, kulturellen und auch sportlichen Interessen ihrer Kinder zu fördern und Anregungen zu geben“ (Vodafone Stiftung 2015: 8).

¹² Basis: Alle Familienhaushalte in Deutschland für das Jahr 2012 betrachtet.

Ebenso werden Auslandsaufenthalte zur Verbesserung der Sprachkenntnisse als Fördermaßnahmen von Eltern höherer sozialer Schichten genannt (ebd.).

Ein schichtspezifisches Verhalten wird unter anderem damit begründet, dass „eine Teilnahme an organisierten Freizeitaktivitäten, wie etwa Vereinen, Musikschulen oder Sprachkursen abhängig ist von den finanziellen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen bzw. ihrer Herkunftsfamilien sowie dem Stellenwert, den Eltern solchen Beschäftigungen beimessen“ (Grunert 2006).

Insgesamt konnten nur wenige empirische Studien gefunden werden, die außerschulische Bildungsaktivitäten im Schichtvergleich analysieren und wenn, wird vornehmlich zwischen ‚höheren und unteren‘ sozialen Lagen unterschieden, womit die mittlere Schicht nicht immer adäquat erfasst wird. Die Befunde gehen dabei einheitlich in die Richtung, dass Kinder in Haushalten mit hohem Einkommen und höherer Bildung auch mehr gefördert werden. So sind weitaus weniger Kinder mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund Mitglied in einem Verein im Gegensatz zu Kindern aus höheren Schichten, deren Freizeit als geplanter und strukturierter beschrieben wird. Die absoluten und relativen Ausgaben für Bildung sind in Familien mit höherem Einkommen am höchsten; Kinder höherer Schichten spielen mit einer sehr viel höheren Wahrscheinlichkeit ein Instrument und lesen in ihrer Freizeit mehr als Kinder unterer Schichten. Die Teilnahme an Musik- und Sportangeboten (gerade wenn es sich um Musikinstrumente oder Sportarten handelt, die ‚Individualität‘ ausdrücken) werden folglich auch als ein (Status-)Abgrenzungsmechanismus nach unten verstanden. Wie das Förderverhalten gegenwärtig beschrieben werden kann und ob es ebenfalls differenzierter für die Mittelschicht erfasst werden kann (und nicht nur zwischen ‚oben‘ und ‚unten‘ Muster identifizierbar sind), soll in der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet werden.

4.2.3 Vergleich weiterer Merkmale

Neben der erläuterten schichtspezifischen Nutzung von Förderangeboten konnten für Kinder in dem Altersbereich acht bis zehn Jahre Unterschiede bezüglich der Familienform und dem Migrationshintergrund festgestellt werden: Kinder Alleinerziehender und Kinder mit Migrationshintergrund nutzen demnach außerschulische Förderangebote in einem geringeren Umfang. Unterschiede, die das Arbeitsvolumen der Mutter, die Gemeindegröße, die Anzahl der Kinder im Haushalt betreffen sowie zwischen Ost- und Westdeutschland waren dabei marginal, während beispielsweise Kinder unter 6 Jahren Förderangebote öfter in West- als in

Ostdeutschland nutzen; der Unterschied beträgt 10 Prozentpunkte (DIW 2013: 18f.; vgl. auch Jänsch/Schneekloth 2013, World Vision 2010, Betz 2009, Andresen 2008). Hinsichtlich des Förderverhaltens zeigt auch die Studie des Allensbach-Instituts (2013: 199) nur einen sehr geringen Einfluss durch die Berufstätigkeit der Mutter: Während die 6- bis unter-16-Jährigen mit berufstätigen Müttern im Schnitt 1,9 Angebote wahrnehmen, nutzen die Gleichaltrigen, deren Mütter nicht berufstätig sind, im Schnitt 1,6 Angebote.

Ebenso wurden Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen festgestellt: Während Jungen insgesamt eher an festen Aktivitäten teilnehmen als Mädchen, werden Mädchen – falls sie denn aktiv sind – nicht nur in einem Angebot gefördert, sondern gleich in mehr als einer Gruppe oder mehr als einem Verein (World Vision 2010). Geschlechterunterschiede bestehen nicht nur in der Häufigkeit der Teilnahme, sondern auch in der Art der Aktivität: Während Jungen deutlich häufiger als Mädchen in einem Sportverein aktiv sind, bevorzugen überwiegend Mädchen Musikgruppen, Ballettschulen oder Tanzclubs; generell werden kulturell-musische Aktivitäten vor allem von Mädchen wahrgenommen (Peuckert 2012: 276) bzw. von Mädchen aus höheren sozialen Schichten (World Vision 2010). Für Bereiche der kulturellen Bildung (siehe oberer Abschnitt) zeigt sich das „bekannte Ergebnis einer häufigeren Aktivität von Mädchen und von jungen Menschen aus bildungsnahen Elternhäusern“ (Autorengruppe Bildungs-berichterstattung 2014: 85).

Außerschulische Aktivitäten sind in Ostdeutschland weniger verbreitet als in Westdeutschland: Kinder in Westdeutschland nehmen in einem höheren Ausmaß an regelmäßigen Aktivitäten innerhalb der Woche teil als in Ostdeutschland (Peuckert 2012: 277ff.; für Kinder zwischen 10 und 13 Jahren nur in Westdeutschland 1993: Silbereisen/Zinnecker 1998).

Unterschiede bezüglich der Nutzung von Förderangeboten wurden damit im Wesentlichen für folgende Merkmale festgestellt: Eher weniger gefördert werden Kinder Alleinerziehender, Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder in Ostdeutschland. Geschlechterunterschiede zeigten sich hinsichtlich der Häufigkeit, Intensität und Art der Aktivität: Jungen nehmen häufiger an organisierten Angeboten teil, Mädchen dafür intensiver; Jungen sind deutlich häufiger als Mädchen in einem Sportverein aktiv, während Mädchen kulturell-musische Aktivitäten bevorzugen.

Forschungsdesiderata bezüglich der Förderaktivitäten von Eltern im Bereich Bildung zeigen sich somit in den folgenden Punkten (vgl. auch Kohrs 2016b):

- a) Die empirischen Befunde zeigen in einigen wenigen aktuellen Studien bereits Anzeichen dafür, dass Förderaktivitäten von Eltern in den letzten Jahren intensiviert wurden. Mit Daten aus den Jahren 2010 bis 2013 soll vorliegend untersucht werden, ob eine zunehmende Förderung bestätigt werden kann und nach welchen Merkmalen die Förderaktivitäten (weiterhin) unterschieden werden können.
- b) Mit der vorliegenden Untersuchung sollen insbesondere die Förderaktivitäten von Mittelschichteltern analysiert werden: Während bisher nur wenige Studien explizit auf die Handlungsstrategien der mittleren Lagen eingehen, sondern vielmehr zwischen ‚hoher und niedriger‘ sozialer Schichtzugehörigkeit unterscheiden, stehen hier die Handlungsmuster von Eltern in der Mittelschicht im Fokus.
- c) Schließlich soll untersucht werden, inwieweit das Förderverhalten im Zusammenhang mit dem angenommenen erhöhten Statusdruck steht, der sich durch die beschriebenen Prozesse des sozialen Wandels ergeben haben könnte. Ist bei Eltern – insbesondere bei Mittelschichteltern –, die fördern, die (Status-)Unsicherheit besonders hoch?

5 Bildungstheoretischer Rahmen: Erklärungen für Statushandeln

5.1 Ausgangslage: Bestehende Bildungsungleichheiten

Trotz der dargestellten schichtenübergreifend höheren Bildungsbeteiligung (vgl. Kapitel 2.2.2) konnten soziale Bildungsungleichheiten bis heute nur bedingt abgebaut werden. Um die Ursachen und Mechanismen für diese Bildungsungleichheiten zu erklären, haben sich als theoretische Erklärungsmodelle im Wesentlichen zwei Ansätze durchgesetzt: der kulturtheoretische Ansatz von Pierre Bourdieu (Bourdieu 1982, 1983; Bourdieu/Passeron 1971; Coleman 1988) und auf Raymond Boudon (1974) aufbauende Rational-Choice-Ansätze (Erikson/Jonsson 1996, Breen/Goldthorpe 1997, Esser 1999).

Im vorliegenden Kontext ist zu fragen, welche Faktoren und Handlungsmuster zu unterschiedlichem Förderverhalten führen und welche Rolle dabei insbesondere die Schichtzugehörigkeit auch in jüngerer Zeit spielt. Dazu wird auf die genannten Erklärungsmodelle zurückgegriffen, die sich im Zusammenhang von (Re-)Produktion von Ungleichheit im Bereich der Bildung etabliert haben und dabei vor allem sogenannte Bildungsentscheidungen von Eltern zu erklären versuchen. Bildungsentscheidungen können als zentrale Weichenstellungen im Lebenslauf und in der Bildungsbiographie bezeichnet werden (Miethe et al. 2014). Schwerpunktmäßig sind damit Übergänge innerhalb des Schul- bzw. Bildungssystems, zum Beispiel die Wahl der Schule (bei der Einschulung sowie beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule), der Verbleib im Schul- bzw. Bildungssystem, die (Studien-)Fachwahl (zum Beispiel Becker/Hecken 2007) oder auch die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Fokus. Aufgrund der höheren Bedeutung an (frühkindlicher) Förderung in den letzten Jahren (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 45ff.), wird hier davon ausgegangen, dass die Entscheidung für oder gegen eine intensive Förderung des Kindes auch einen wesentlichen Bestandteil im Rahmen der Bildungsentscheidung der Eltern einnimmt und deswegen die Erklärungsmodelle auch für die Abwägung ihres Erklärungswerts von Förderverhalten jenseits schulbezogener Bildungsentscheidungen nützlich sind.

5.2 Erklärungsmodelle

Der kulturtheoretische Ansatz und die Rational-Choice-Ansätze unterscheiden sich in Aufbau und Herangehensweise, haben jedoch gemeinsam, dass – je nach Ressourcenausstattung – Investitionen getätigt werden, um möglichst hinreichend Kapital für sich selber und die nachfolgende Generation anzueignen und den sozialen Status so zu reproduzieren.

Im Folgenden werden die beiden Modelle vorgestellt und anschließend kritisch abgewogen; einige Grundmerkmale der Modelle wurden bereits bei der Diskussion um die Bildungsaspirationen (vgl. Kapitel 3.1.2) genannt, da sich die Erklärungsansätze für Bildungsaspirationen und -entscheidungen nicht wesentlich unterscheiden. Teilweise werden Bildungsaspirationen selbst als „vorweggenommene Bildungsentscheidungen“ (Kleine et al. 2009: 104) verstanden, da man „aufgrund der relativ geringen Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems davon ausgehen [kann], dass Eltern beim ersten Bildungsübergang ihre Abschlusswünsche, die sie für ihr Kind für erreichbar halten, direkt zu realisieren versuchen“ (ebd.).

5.2.1 Rational-Choice-Theorie

Die Grundannahme der Rational-Choice-Theorie ist, dass die Individuen rationale Akteure sind, die vor einer Handlung Kosten und Nutzen für verschiedene Alternativen abwägen und diejenige Option auswählen, die den höchsten Nutzen für den Akteur hat. Prominent in der Bildungssoziologie wurde der Ansatz durch Boudon (1974). Er unterscheidet in seiner Theorie primäre und sekundäre Effekte: Primäre Effekte sind dabei Unterschiede, die sich aufgrund der sozialen Lage bzw. der Kapitalausstattung ergeben. Diese schichtspezifischen Unterschiede der Herkunftsfamilie können sich auf die kognitiven und sozialen Fähigkeiten des Kindes, die Schulleistungen und damit direkt auf den schulischen Erfolg auswirken: Je niedriger der soziale Status einer Familie, desto weniger hoch ist deren kultureller Hintergrund, (beruflicher) Erfolg und ihr ökonomisches Kapital. Bessere Leistungen der Kinder sind auf die besseren Möglichkeiten, die Eltern aus höheren Schichten haben, direkt zurückzuführen: Unterschiedliche Ressourcenausstattung und auch Möglichkeiten, die Kinder zu fördern, spiegeln sich in unterschiedlichen schulischen Leistungen der Kinder und in den darauf aufbauenden Bildungschancen (zum Beispiel Lehrerempfehlungen für die weiterführende Schule) wider. Sekundäre Effekte sind dagegen soziale Disparitäten, die zu unterschiedlichen Handlungsentscheidungen führen können. Diese Effekte können nach dem rationalen Ansatz als Ursache dafür gesehen werden, warum Eltern – abhängig von ihrer

eigenen Position – unterschiedliche Bildungsentscheidungen bei gleichen schulischen Leistungen der Kinder treffen: Die Kosten und auch die Erträge unterscheiden sich je nach Bildungsabschluss und nach Schichtzugehörigkeit (Boudon 1974; Breen/Goldthorpe 1997; Becker 2000a). Ein längerer Bildungsweg des Kindes kann von Eltern in höherer sozialer Lage eher finanziell getragen werden und bringt vergleichsweise mehr Vorteile als für Kinder aus unterer sozialer Lage. Die sekundären Effekte beinhalten latente Einstellungen, Risikobewertungen und Ambitionen, wobei die relative Entfernung zu den jeweiligen Zielen je nach sozialem Hintergrund unterschiedlich ist. Unter diesen sekundären Effekten ist auch das Motiv des Stuserhalts einzuordnen: Je nach sozialer Schichtzugehörigkeit unterscheidet sich die „Notwendigkeit zum Erwerb höherer Bildungsabschlüsse zur Statusreproduktion“ (Kotitschke/Becker 2015: 745). Bei der Schulauswahl zum Beispiel bedeutet ein Verlassen der Schule nach der 10. Klasse für diejenigen in einer höheren Schicht einen Statusverlust, nicht aber für diejenigen aus der unteren Schicht. Auch Eltern unterer sozialer Schichten kann ein Motiv zum Stuserhalt unterstellt werden (Stocké 2012: 425, 427), wobei hier der Stuserhalt nicht unbedingt mit dem Erreichen eines hohen Bildungsabschlusses verbunden ist. So können „Kinder in unteren Sozialschichten ihren Herkunftstatus auch über Bildungsabschlüsse reproduzieren, die mit hoher Wahrscheinlichkeit in niedrige berufliche Stellungen münden“ (Kotitschke/Becker 2015: 746), was nicht in gleichem Maße für Kinder in der Mittelschicht gilt. Auch die jeweiligen Kosten, die für ein bestimmtes Ziel eingesetzt werden, variieren je nach sozialer Schicht.

Um Bildungsungleichheiten im späteren Lebensverlauf zu erklären, kann zusammenfassend unter dem primären Herkunftseffekt der Einfluss der sozialen Herkunft auf die (schulischen) Leistungen und unter dem sekundären Herkunftseffekt der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungsentscheidung (im Sinne von weiterführender und höherer Bildung vs. niedriger Bildung oder frühes Verlassen des Schulsystems) trotz gleicher Schulleistungen verstanden werden.

Das Grundmodell von Boudon wurde in den Folgejahren vielfach aufgenommen und teilweise erweitert: Erikson/Jonsson (1996) zeigen für Schweden, dass die Bildungsentscheidung der Eltern auch von institutionellen Veränderungen beeinflusst wird und gewichten deshalb die Erfolgswahrscheinlichkeiten der Bildungserträge stärker als Boudon. Breen/Goldthorpe (1997) heben dagegen den Wert des Stuserhaltmotivs als grundlegend für die (unterschiedlichen) Bildungsentscheidungen explizit hervor. Zwar wird das Ziel, durch die Bildungswahl den Status zu erhalten, ebenfalls in Boudons Grundmodell benannt, dessen Wirkung wird in der Erweiterung von Breen/Goldthorpe jedoch noch stärker differenziert.

Esser (1999) erweitert die vorherigen Ansätze, indem er auch den (erwarteten) materiellen Nutzen einbezieht, der aus den unterschiedlich hohen Schulabschlüssen hervorgeht.

Unterschiede zwischen den Modellen zeigen sich im Wesentlichen in einer anderen Bewertung der Kosten und des (erwartbaren) Nutzens sowie der primären und sekundären Effekte.

5.2.2 Kulturtheorie

Bourdieu geht es um die Verbindung der sozialen Praxis und des (habitualisierten) Handelns: Er geht dabei von einer einheitlichen Grundorientierung sozialen Handelns aus, die in der Gesamtheit einer Person zum Ausdruck kommt. Mit dem Habituskonzept erfasst er eben diese Einheit der Person und des Handelns. Der an die soziale Herkunft gebundene Habitus – kollektive (verinnerlichte) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die im Lebensverlauf relativ träge bleiben – strukturiert Praktiken und prägt den Lebensstil jedes Einzelnen (Bourdieu 1982: 277f.) und somit auch die Art und Weise, wie sich aus unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zu Status, Positionen und Gütern spezifische Muster der Alltagspraxis ergeben. Das Modell berücksichtigt bei der Analyse sozialer Positionen neben Habitus und Handlungspraktiken das unterschiedliche Potenzial an ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital. In dem Kapitalbegriff spiegelt sich die Einheit der Person wider, da Bourdieu davon ausgeht, dass die einzelnen Kapitalsorten konvertierbar sind. Dies wiederum widerspricht beispielsweise der Rational-Choice-Theorie insofern, als dass hier die ökonomischen Aspekte für sich stehen. Familien unterscheiden sich auch hinsichtlich des klassenspezifischen Habitus: verinnerlichte Beurteilungs- und Handlungsschemata, die der alltäglichen Praxis zugrunde liegen (Bourdieu 1993). Diese herkunftsspezifischen Dispositionen (Einstellungs- und Erwartungshaltungen) gegenüber der Bildung führen zu unterschiedlichen Präferenzen und Aspirationen.

Bourdieu betont dabei, dass es für die soziale Positionierung eines Individuums nicht nur auf die Summe der einzelnen Kapitalarten ankommt, sondern auf ihre Zusammensetzung. Somit nimmt das ökonomische Kapital, also Vermögen und Einkommen, eine große Bedeutung in Bourdieus Theorie ein, muss aber zusammen mit den anderen Kapitalarten verstanden werden (Bourdieu 1983: 184f.). Ökonomisches Kapital ist direkt und unmittelbar in Geld konvertierbar und damit ‚quantifizierbar‘ (Bourdieu 1983: 185). Mit dem sozialen Kapital ist das Netz von Beziehungen eines Individuums gemeint. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe kann dabei einerseits vererbt oder erworben werden. Das kulturelle Kapital wird schließlich

nochmals in drei Formen differenziert: Das inkorporierte kulturelle Kapital, auch als verkörperte Kapitalart beschrieben, setzt einen Verinnerlichungsprozess voraus (Bourdieu 1983: 187). Zudem werden damit unbewusste, im Rahmen familialen Alltagshandelns angeeignete Fähigkeiten, zum Beispiel kulturelle Werke zu entschlüsseln, bezeichnet. Ob und welche Art von Literatur in der Familie gelesen wird, ist neben anderen Bereichen (Musik, Einrichtung etc.) maßgeblich dafür, wie das Kind beispielsweise den Alltag wahrnimmt. Das objektivierte kulturelle Kapital meint die materielle Übertragbarkeit in Form von kulturellen Gütern, Kunstwerken, Büchern, Instrumente etc. Schließlich existiert das kulturelle Kapital noch in einem ‚institutionalisierten‘ Zustand, einer ‚Form von Objektivierung‘: Der (schulische) Titel dient dabei als ‚Zeugnis für kulturelle Kompetenz‘ und überträgt einen ‚dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert‘ (Bourdieu 1983: 186, 190).

Das Kapitalvolumen entspricht der Addition der unterschiedenen Kapitalarten, während die Art der Zusammensetzung Aussagen über die Struktur des Kapitals zulässt. Danach lässt sich neben einer vertikalen (Umfang des Kapitals) auch eine horizontale (Kapitalzusammensetzung) Verortung im sozialen Raum abbilden, das heißt, ob ein Individuum mit einem gewissen Kapitalvolumen eher über ökonomisches oder kulturelles Kapital verfügt. Zeit hat in Bourdieus Theorie ebenfalls eine wichtige Bedeutung, denn nur über die Zeit können die Kapitalarten erworben und vermehrt werden: Akkumulation von Kapital braucht Zeit (Bourdieu 1983: 184). Zusammen mit Hauptachsen Kapitalvolumen und Kapitalstruktur bildet die (soziale) Zeit bzw. Laufbahn die dritte Achse des sozialen Raums (Bourdieu 1982: 195f.). Die Reproduktion der sozialen Position erfolgt über die Weitergabe des entsprechenden Kapitals durch die Eltern an die Kinder (Bourdieu 1982: 442ff.). Somit lässt sich erklären, weshalb Eltern, die über hohes kulturelles Kapital verfügen – gegenüber Eltern, die mehr ökonomisches Kapital besitzen –, die Bildung(slaufbahn) ihrer Kinder besonders wichtig ist. Bei Eltern mit einem Übergewicht von kulturellem Kapital erfolgt die Reproduktion der sozialen Position ‚neben der frühzeitigen Weitergabe an kultureller Kompetenz vorrangig durch Investitionen in den Bildungsmarkt und den Erwerb von möglichst hohen bzw. höheren Bildungstiteln‘ (Rössel/Beckert-Zieglschmid 2002: 499).

Nicht nur die drei Kapitalarten (ökonomisch, sozial und kulturell) stehen bei Bourdieu in einem engen Verhältnis zusammen, sondern auch die verschiedenen Formen des kulturellen Kapitals. So setzt zum Beispiel die Institution Schule nach Bourdieu ein bestimmtes Maß an (inkorporiertem) kulturellem Kapital voraus, das sich je nach sozialer Lage unterscheidet und somit bereits zu Beginn der Schullaufbahn soziale Ungleichheit verfestigt wird. Entgegen den Annahmen in der Rational-Choice-Theorie sieht Bourdieu die Entscheidungen für

unterschiedliche Bildungsgänge nicht als Ergebnis einer rationalen Kosten-Nutzen-Abwägung, sondern als eine auf dem (teilweise unbewussten) Habitus beruhende Folgerung. So muss nach Bourdieu berücksichtigt werden, dass die „Begabung“ oder „Fähigkeit“ eines Schülers bereits das Produkt einer „Investition von Zeit und kulturellem Kapital ist“ (Bourdieu 1983: 186). Im Gegensatz zum Rational-Choice-Ansatz, bei dem die Bildungsentscheidungen bewusst getroffen werden, das heißt eine Auswahl zwischen mehreren Alternativen möglich sein muss sowie den Akteuren die Folgen der Möglichkeiten bewusst sein müssen, um eine nutzenmaximierende Möglichkeit wählen zu können, geht Bourdieu in seiner Theorie von einer unbewussten Entscheidung – als Produkt des (verinnerlichten) Habitus – aus.

5.2.3 Überprüfung der Ansätze

Welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für das Förderverhalten infolge von unterschiedlich ausgeprägter Statusunsicherheit von Eltern? Nach der *Rational-Choice-Theorie* müssten alle Eltern ein gleich hohes Interesse an Förderung haben; Unterschiede ergeben sich aus den strukturellen Gegebenheiten wie ökonomischen Aspekten, Schulleistungen des Kindes oder dem zeitlichen Aufwand. Der Nutzen von Förderung bemisst sich in Abhängigkeit von dem zu erwartenden Statuserhalt, während die Kosten durch den jeweiligen finanziellen Aufwand (Kosten für die Förderaktivitäten, Organisation und zeitlichen Aufwand in der Freizeit) entstehen. Wenn alle Akteure dieselben Ziele bezüglich der Laufbahn ihres Kindes haben und sie diese auch nicht im Zeitverlauf verändern, lässt sich ein unterschiedliches Förderausmaß über die schichtspezifischen Kosten erklären. Nach der *Kulturtheorie* hingegen müssten Eltern je nach Schichtzugehörigkeit deutlich unterschiedliche Präferenzen bezüglich Förderung haben; Unterschiede im Förderverhalten ergeben sich damit (zusätzlich) aus den schichtspezifischen Wert- und Normhaltungen (Einstellungen gegenüber Bildung, Wertschätzungen verschiedener Bildungsabschlüsse usw.).

Empirische Studien bezüglich des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule bestätigen, dass Kinder aus höheren sozialen Schichten bessere schulische Leistungen erbringen (zum Beispiel in den PISA-Studien, hier vor allem Baumert et al. 2006). Sekundäre Effekte konnten beim Übergang auf die weiterführende Schule festgestellt werden (z.B. Becker 2000a; Stocké 2007; Baumert/Schümer 2001; Ehmke et al. 2004; Ditton et al. 2005), sowie bei der Vergabe von Grundschulempfehlungen (u. a. Arnold et al. 2007; Bos et al.

2004; Ditton et al. 2005) oder für die elterliche Bildungsaspiration (Ditton et al. 2005; Paulus/Blossfeld 2007).

Demgegenüber abzuwägen ist, dass Entscheidungen im Sinne der Rational-Choice-Theorie nur (sinnvoll) erfolgen können, sofern die Kosten bzw. Risiken und auch der erwartbare Nutzen bekannt ist; es ist zumindest anzuzweifeln, dass dies, gerade bei erhöhter allgemeiner Unsicherheit, immer und für alle Schichten der Fall ist.

Ebenso fand der kulturtheoretische Ansatz nach Bourdieu in empirischen Studien Unterstützung, wobei sich gleichzeitig eine empirische und messtheoretische Unschärfe des Ansatzes herausgestellt hat (Georg 2005: 194). Zwar zeige Bourdieu in mehreren empirischen Studien zur Bildungsbeteiligung in den 1960er Jahren für das französische Bildungssystem, dass beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule eine hohe soziokulturelle Selektion besteht (Bourdieu/Passeron 1964, 1971); für das deutsche Bildungssystem konnte diese Selektion jedoch nur teilweise bestätigt werden. Schwierigkeiten machten sich vor allem darin fest, „wie kulturelles Kapital messbar gemacht werden kann, mit Hilfe welcher Mechanismen und Praktiken die Transmission kulturellen Kapitals in der familialen Alltagsinteraktion erfolgt, und wie sich das auf diese Weise inkorporierte Kulturkapital im Lebenslauf auf bildungsbezogene Selektionsprozesse auswirkt“ (Georg 2005: 182f.). Auch an anderer Stelle wird die Frage gestellt, ob vor dem Hintergrund der Diskussionen in der Ungleichheitsforschung „die Orientierung an der traditionellen Hochkultur immer noch ein schulisch verwertbares kulturelles Kapital darstellt, welches von den Eltern auf die Kinder weitergegeben wird und zu höherem Bildungserfolg führt“ (Rössel/Beckert-Zieglschmid 2002: 497).

Trotz der dargestellten Schwierigkeiten, soll im Weiteren überprüft werden, ob die Kulturtheorie für das Förderverhalten infolge eines erhöhten Statusdrucks als Erklärungsansatz geeignet ist. Es wird hier angenommen, dass Mittelschichteltern umso intensiver fördern, je höher der Statusdruck ist. Nach der *Rational-Choice-Theorie* dürfte nur so viel gefördert werden, dass die Kosten (unter anderem finanzieller, zeitlicher und organisatorischer Aufwand), die zudem zeitvariabel sind, nicht den Nutzen (Erreichen eines bestimmten Schulabschlusses) übersteigen. Dabei wird jedoch vorausgesetzt, dass sich Eltern dem Nutzen von intensiver(er) Förderung bewusst sind und sie diesen Nutzen – ebenso wie die Statusunsicherheit – abschätzen können. Ebenso wird in dem Ansatz unterstellt, dass die Eltern bewerten können, bis wann sich eine gewisse Förderung ‚lohnt‘ und ab wann die Kosten der Förderung deren Nutzen übersteigen. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass

die Eltern die Option haben, dass sie ihr Kind (intensiv) fördern oder nicht (intensiv) fördern. Gerade im Rahmen der Statusunsicherheit wird hier davon ausgegangen, dass die genannten Voraussetzungen nicht in dem Maße gegeben sind, weshalb im Weiteren der kulturtheoretische Ansatz nach Bourdieu als Erklärungsansatz herangezogen wird. Die *Kulturtheorie* bezieht die schichtspezifischen Wert- und Normhaltungen der Eltern ein: Mittelschichteltern sehen in der Förderung ein geeignetes Mittel, das Ziel, den Status zu halten, zu erreichen. Ändern sich nun die Voraussetzungen – beispielsweise durch einen erhöhten Statusdruck –, ändern sich dadurch jedoch nicht die schichtspezifischen, verinnerlichten Präferenzen. Das Ziel, den Status zu erhalten, ändert sich nicht, jedoch ist mehr Förderung notwendig, um dieses Ziel zu erreichen.

Im folgenden Kapitel werden die Forschungsfragen basierend auf den vorangegangenen Ausführungen präzisiert und zu der empirischen Überprüfung hingeleitet.

6 Präzisierung der Forschungsfragen

Im Folgenden wird dargestellt, wie die zu Beginn skizzierte Problematik präzisiert werden kann und welche Hypothesen für die empirische Überprüfung daraus abgeleitet werden. Basierend auf den vorangegangenen Ausführungen ergibt sich nachstehendes Erklärungsmodell:

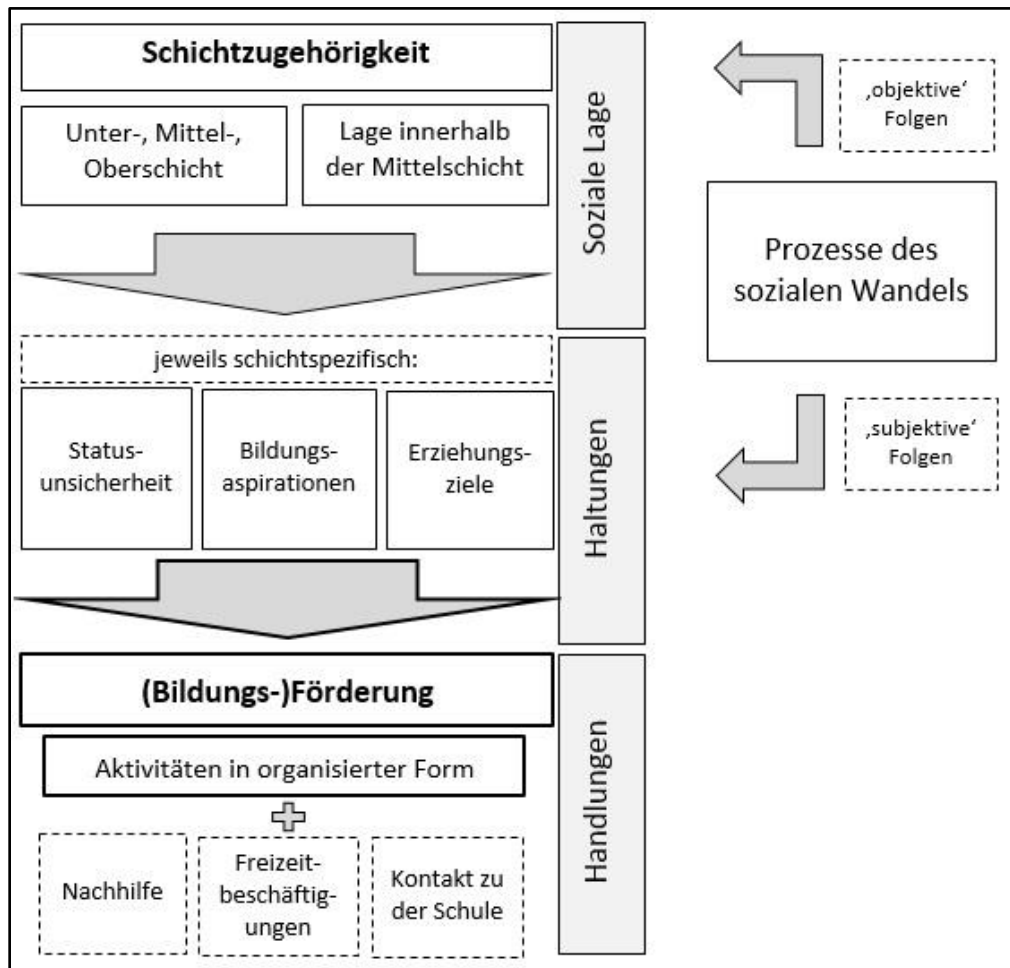


Abbildung 1: Erklärungsmodell: Zusammenhang von Lage, Haltungen und Handlungen

In der Analyse geht es um die Überprüfung, ob bei Mittelschichteltern eine erhöhte Statusunsicherheit – von der vermutet wird, dass sie durch Prozesse des sozialen Wandels in den Bereichen Erwerbsarbeit, Bildung und wohlfahrtsstaatlicher Sicherung ausgelöst wird – vorliegt. Es wird untersucht, welche Handlungsstrategien Mittelschichteltern in der Reaktion darauf einsetzen, um den Stuserhalt ihrer Kinder zu sichern und welche weiteren Einstellungen wie Bildungserwartungen oder Erziehungsziele mit von Bedeutung sind. Angenommen wird, dass Mittelschichteltern ihre Bildungsförderung intensivieren.

Gemein ist den Eltern, dass sie über ein mittleres Haushaltseinkommen sowie einen mittleren Bildungsabschluss verfügen und eine mittlere berufliche Stellung inne haben, sich jedoch hinsichtlich weiterer Faktoren ihrer Lebenssituation wie Alter, Umfang der Erwerbstätigkeit, derzeitige Lebensform etc. unterscheiden können. ‚Objektive‘ und ‚subjektive‘ Komponenten werden also gleichermaßen berücksichtigt, wenn es im Folgenden um den Zusammenhang von Stuserhaltmotiven und der Förderung der eigenen Kinder geht.

Es wird damit einerseits eine Verknüpfung zwischen sozialer Lage und subjektiven Haltungen (im Bereich von Statusunsicherheit, Bildungsaspirationen und Erziehungszielen) angenommen, andererseits soll die Verknüpfung dieser Lage und schichtspezifischen Haltungen mit Handlungen (hier: im Bereich der Bildungsförderung) untersucht werden. Das Erklärungsmodell zeigt weiterhin, inwiefern der Einfluss sozialer Prozesse des sozialen Wandels zu verstehen ist: ‚objektive‘ Folgen ergeben sich möglicherweise die soziale Lage betreffend (etwa durch Veränderungen der Einkommens- und Vermögenslage oder soziale Auf- und Abstiege) und ‚subjektiv‘, indem potentiell die Statusunsicherheit zunimmt, die Bildungsaspirationen steigen oder vermehrt auf leistungsorientierte Erziehungsziele Wert gelegt wird. Während also durch unterschiedliche Kapitalausstattung je nach Schichtzugehörigkeit die Haltungen beeinflusst werden, prägen diese Haltungen wiederum die Handlungsstrategien.

Aus den bisherigen Ausführungen kann dabei angenommen werden, dass sich das Ziel hinsichtlich der Statusorientierung nicht verändert hat: Eltern in der Mittelschicht sind bemüht, ihren eigenen Status zu erhalten und zudem Voraussetzungen zu schaffen, dass ihre nachfolgende Generation diesen Status ebenfalls sichern kann, wenn möglich sogar eine höhere Position erreicht. Um dieses Ziel zu erreichen, setzt die Mittelschicht verstärkt auf Bildung, auch als zentrales Vehikel der Distinktion: So soll möglichst viel kulturelles Kapital aufgebaut werden und an die Kinder weitergegeben werden. Prozesse des sozialen Wandels führen zu erhöhter Statusunsicherheit, wonach der These folgend die Sorge verstärkt wird und durch einen Trend zur Höherqualifizierung das Abitur zunehmend wichtiger als Grundvoraussetzung für Mittelschichtkinder wird, um den Stuserhalt zu schaffen. Daher wird hier angenommen, dass sich Mittelschichteltern, die sich um den Stuserhalt der Kinder sorgen, ihre (Handlungs-)Strategien in Bezug auf die Weitergabe des kulturellen Kapitals ändern bzw. erweitern. ‚Eigenständige‘ Bemühungen seitens der Eltern sind mehr und mehr gefordert, und die Bildungslaufbahn der Kinder wird zunehmend zu einem Bereich, der unterstützt werden muss. Die Eltern verlassen sich womöglich nicht mehr ‚nur‘ auf die Vermittlung bestimmter Werte in der Erziehung und die Schulbildung, sondern fördern ihre

Kinder intensiver in Form von organisierten Aktivitäten, Nachhilfe oder suchen vermehrt den persönlichen Kontakt zu den Lehrern. An dieser Schnittstelle können soziale Schließungsmechanismen auftreten: Investieren Mittelschichteltern noch mehr in die Bildung ihrer Kinder als sie es ohnehin schon tun, wird Kindern aus unteren sozialen Lagen der Zugang zu Ressourcen und Opportunitäten weiter eingeschränkt, und Bildungsungleichheiten nehmen zu.

Diese intensivere Förderung als „neue“ Strategie kann auch additiv zu der Berufung auf gewohnte Normen und Werte wie Leistung, Zielstrebigkeit, Anpassung und eine systematische Planung stattfinden mit dem Ziel, zusätzliches kulturelles Kapital aufzubauen. Der *Statusdruck* zeigt sich darin, dass mehr investiert werden muss, um die (nahezu konstant gebliebenen) Erwartungen zu erreichen. Hier soll eine weitere Strategie überprüft werden, mit der bestimmte Erziehungsziele, die leistungsorientiert ausgerichtet sind, mehr Gewicht in der Erziehung einnehmen.

Dagegen wird nicht angenommen, dass bei diesen Eltern auch die Bildungsaspirationen gestiegen sind. Das bedeutet, dass durch den sozialen Wandel nicht grundsätzlich die (Leistungs-)Erwartungen oder die Bildungsaspirationen gestiegen sind, sondern sich die Art und Weise verändert hat, wie das Ziel erreicht werden kann.

Ausgehend von einem erhöhten Statusdruck bei Eltern in der Mittelschicht könnte das bislang bereits für mittlere Lagen starke Motiv des Statuserhalts zu einem nochmals erhöhten Distinktionsverhalten führen und weitere Abgrenzungsmechanismen forcieren. Ob und in welcher Form Eltern in der Mittelschicht tatsächlich eine solche Strategie verfolgen, soll hier unter anderem anhand der Förderaktivitäten untersucht werden.

Um die Forschungsfragen zu bearbeiten wurden im Rahmen des Untersuchungsdesigns zwei empirische Zugänge angewendet:

Eine erste Basis bildeten leitfadengestützte Interviews mit Mittelschichtangehörigen: Hier stand die Darstellungsweise ihres Förderverhaltens im Vordergrund. Wie berichten Eltern über ihre Handlungsstrategie? Die Art und Weise der Präsentation sollte dabei möglichst nicht isoliert, sondern im Kontext der gegenwärtigen Lebenssituation untersucht werden und Statusorientierungen erfassen. Die Fragestellung der qualitativen Untersuchung war damit eher offen angelegt. Ein weiterer Schwerpunkt lag jedoch in der Frage, ob (gegenwärtige) Werte und Normen in der Erziehung identifiziert werden können.

Der Schwerpunkt der Untersuchung bildet eine quantitative Sekundäranalyse repräsentativer Daten: Auf Basis einer großen Fallzahl werden Häufigkeiten, Verteilungen und

Zusammenhänge von Handlungs- und Einstellungsmustern von Eltern 8- und 10jähriger Kinder aus den Jahren 2010 bis 2013 analysiert. Dabei sollen durch eine konsistente Operationalisierung mittlerer sozialer Lagen die Befunde mit der qualitativen Analyse grundsätzlich vergleichbar sein. Die quantitative Analyse bietet zudem die Möglichkeit, spezifische Auswertungen für verschiedene Gruppierungen innerhalb der Mittelschicht, im Schichtvergleich und – zumindest kurzfristig – im Zeitverlauf vorzunehmen.

Die Analyse stützt sich auf vorab festgelegte Hypothesen und gliedert sich in die drei Schwerpunkte a) Handlungsmuster (Förderung), b) Einstellungen/Haltungen und c) Zusammenhang von Handlungsmustern und Einstellungen¹³.

[Förderung]

Im Bereich der Handlungsmuster werden die Förderaktivitäten und der Zusammenhang von unterschiedlichen Arten der Förderung (organisierte Förderaktivitäten, Nachhilfe, Freizeitbeschäftigungen, Kontakt zu der Schule) zunächst für alle Eltern im Sample untersucht:

H1a: Eltern fördern ihr Kind intensiv in Form von organisierten Aktivitäten.

H1b: Eltern, die ihr Kind in Form von organisierten Aktivitäten fördern, fördern ihr Kind zusätzlich in Form von Nachhilfe.

H1c: Eltern, die ihr Kind in Form von organisierten Aktivitäten fördern, fördern ihr Kind zusätzlich in Form von Freizeitbeschäftigungen.

H1d: Eltern, die ihr Kind in Form von organisierten Aktivitäten fördern, fördern ihr Kind zusätzlich, indem sie intensiven Kontakt zu der Schule halten.

[Soziale Lage und Förderung]

Anschließend wird das Förderverhalten hinsichtlich Gruppen mit ökonomisch und kulturell unterschiedlicher Kapitalausstattung und nach den im Weiteren verwendeten Schichtmerkmalen untersucht:

H2a: Eltern mit mittlerem Haushaltsnettoeinkommen und mittlerer Bildung fördern ihre Kinder mehr noch als Haushalte mit niedrigem/hohem Einkommen bzw. niedriger/hoher Bildung.

H2b: Mittelschichteltern fördern ihre Kinder mehr noch als Eltern aus der unteren/oberen Schicht.

¹³ Ein Teil der hier formulierten Thesen und der nachfolgenden Interpretationen erscheint in gekürzter Form bereits in Kohrs 2016a/2016b.

H2c: Die Art der Förderaktivitäten von Eltern unterscheidet sich je nach Schichtzugehörigkeit.

Es folgen Untersuchungen, nach welchen Merkmalen sich das Förderverhalten – neben der Schichtzugehörigkeit – noch unterscheiden lässt: zunächst erneut für alle Eltern im Sample (H3a-H3e) und in einem weiteren Schritt getrennt für Eltern in der Mittelschicht (H4a-H4e).

H3a/H4a: Während Jungen eher an Aktivitäten teilnehmen, sind Mädchen intensiver aktiv.

H3b/H4b: Ältere Kinder werden mehr gefördert als jüngere Kinder.

H3c/H4c: Es fördern mehr west- als ostdeutsche Eltern ihre Kinder.

H3d/H4d: Kinder mit Migrationshintergrund nehmen weniger häufig an organisierten Angeboten teil gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund.

H3e/H4e: Kinder von verheirateten Eltern werden häufiger gefördert als Kinder von nicht-verheirateten Eltern.

Die abschließenden Hypothesen im Bereich der Handlungsmuster beziehen sich auf die zeitliche Entwicklung des Förderverhaltens:

H5a: Kinder werden zunehmend intensiver in Form von organisierten Aktivitäten gefördert.

H5b: Mittelschichtkinder werden im Vergleich zu allen Kindern zunehmend intensiver gefördert.

H5c: Mittelschichteltern fördern zunehmend musische und sportliche Aktivitäten ihrer Kinder.

H5d: Mittelschichteltern haben den Kontakt zu der Schule in den letzten Jahren intensiviert.

[Soziale Lage und Statusunsicherheit]

Im Rahmen des Teilbereichs ‚Einstellungen und Haltungen‘ werden zu Beginn verschiedene Hypothesen überprüft, die sich auf die Statusunsicherheit und die Sorgen von Mittelschichteltern beziehen:

H6a: Mittelschichteltern sind bezogen auf ihre eigene Situation und die ihrer Kinder statusverunsichert.

H6b: Die Statusverunsicherung von Mittelschichteltern ist deutlich höher als in der Oberschicht.

H6c: Die Statusverunsicherung von Eltern – insbesondere von Mittelschichteltern – hat sich im Zeitverlauf erhöht.

[Soziale Lage und Bildungsaspirationen]

Die Bildungsaspirationen werden mit folgenden Hypothesen überprüft:

H7a: Je höher die Schichtzugehörigkeit der Eltern, desto höher sind deren Bildungsaspirationen.

H7b: Die idealistischen Bildungsaspirationen von Eltern sind höher als ihre realistischen Bildungsaspirationen.

H7c: Der Unterschied zwischen idealistischer und realistischer Bildungsaspiration ist gering.

H7d: Die Bildungsaspirationen der Eltern – insbesondere der Mittelschichteltern – sind nicht im besonderen Maß gestiegen.

Unabhängig davon, in welchem Ausmaß letztendlich Förderung stattfindet, wird die Frage gestellt, ob für die Eltern der Wunsch nach Förderung besteht. Dieser Indikator wird hier ebenfalls der Dimension ‚Bildungsaspirationen‘ zugeordnet, da er eng mit der Bewertung von Bildung und damit dem kulturellen Kapital zusammenhängt. In einem weiteren Schritt wird deshalb untersucht, ob Eltern den Wunsch haben, ihr Kind (intensiver) zu fördern. In dem Zusammenhang werden auch die Gründe ausgewertet, warum Eltern ihr Kind nicht fördern oder es nicht noch intensiver fördern.

H8a: Der Wunsch von Eltern nach Förderung ist umso eher vorhanden, je höher die Schichtzugehörigkeit ist.

H8b: Bezüglich der Nicht-Förderung ihrer Kinder geben Eltern unterer Schichten eher finanzielle Gründe an, Eltern mittlerer und höherer Schichten eher zeitliche Gründe.

[Soziale Lage und Erziehungsziele]

Als eine weitere Strategie, den Stuserhalt der Kinder zu sichern, wurde angenommen, dass die Erziehungsziele von Mittelschichteltern zunehmend anders akzentuiert werden. Es soll deshalb geprüft werden, ob (gegenwärtig) leistungsorientierte Erziehungsziele stärker vermittelt werden und wie Mittelschichtangehörige ihre Elternrolle empfinden.

H9a: Mittelschichteltern legen besonderen Wert auf leistungsorientierte Erziehungsziele.

H9b: Mittelschichteltern legen zunehmend besonderen Wert auf leistungsorientierte Erziehungsziele (Unterschiede im Zeitverlauf).

H9c: Mittelschichteltern fühlen sich mehr als Eltern in der unteren und auch oberen Schicht in ihrer Elternrolle gefordert.

[Soziale Lage und Förderung und Statusunsicherheit]

Die weiteren Hypothesen richten sich auf den Zusammenhang von Handlungsmustern und Einstellungen. Hier wird zunächst darauf eingegangen, inwiefern die (Status-)Unsicherheit im Zusammenhang mit den Förderaktivitäten steht. Wenn bestätigt werden kann, dass die Bildungserwartungen relativ konstant bleiben und die Bildungsanstrengungen für das Kind erhöht werden, würde dies auf einen Statusdruck deuten.

H10: Mittelschichteltern fördern ihre Kinder umso eher intensiv, wenn sie hohe Statusunsicherheit empfinden.

[Soziale Lage und Förderung und Bildungsaspirationen]

Es folgen Analysen zu dem Zusammenhang von Bildungsaspirationen und Förderung.

H11a: Eltern – insbesondere Mittelschichteltern – fördern ihre Kinder umso eher, wenn sie hohe Bildungsaspirationen haben (Förderung ja/nein).

H11b: Mittelschichteltern fördern ihre Kinder umso eher intensiv, wenn sie hohe Bildungsaspirationen haben (Anzahl an Aktivitäten).

Inwiefern unterscheiden sich die Bildungseinstellungen von Mittelschichteltern, die bereits fördern und die nicht fördern, bezogen auf den Wunsch und die Begründung nach (intensiverer) Förderung?

H12a: Mittelschichteltern, die ihr Kind nicht fördern oder nur wenig fördern, äußern den Wunsch, es (intensiver) fördern zu wollen.

H12b: Mittelschichteltern begründen die Nichtteilnahme ihrer Kinder an (weiteren) Aktivitäten unterschiedlich, je nachdem ob sie ihr Kind bereits fördern oder nicht.

[Soziale Lage und Förderung und Erziehungsziele]

Schließlich soll geprüft werden, ob die Vermittlung bestimmter Erziehungsziele und Förderaktivitäten in einem Zusammenhang stehen:

H13: Mittelschichteltern, die (besonderen) Wert auf leistungsorientierte Erziehungsziele legen, fördern ihr Kind intensiver.

In der anschließenden multivariaten Analyse wird auf die bisherigen Befunde vertiefend eingegangen. Mithilfe von logistischen Regressionsmodellen wird so der Einfluss auf die Förderwahrscheinlichkeit verschiedener Merkmale, die sich als relevant herausgestellt haben, unter Kontrolle der übrigen Variablen, hin überprüft.

Es wird zunächst die explorative Studie dargestellt (Kapitel 7), die unter anderem einen Beitrag dazu leisten soll, wie die Indikatoren für die quantitative Analyse (weiter) geschärft werden können. Nach der Erläuterung der Datenbasis der Sekundäranalyse (Kapitel 8.1) folgt im Anschluss die Operationalisierung der quantitativen Analyse (8.2). Darin werden die Erkenntnisse der bisherigen Ausführungen und der explorativen Studie besonders berücksichtigt.

7 Empirie I: Explorative Studie

Die explorative Studie erfüllt im Rahmen dieser Fragestellungen folgende Funktionen:

Schärfung des Analysekonzepts für die quantitative Analyse: Wie lassen sich Statusdruck und -orientierung in der quantitativen Analyse erfassen? Dafür werden explorativ Einstellungen und Werte untersucht, unter anderem auch zu unterschiedlichem Empfinden von Unsicherheit. Um zusätzliche Hinweise auf die Statusorientierungen von Eltern zu bekommen, soll insbesondere auch die *Darstellungsweise des Förderverhaltens untersucht* werden: Inwiefern berichten Mittelschichteltern über die Förderaktivitäten für ihre Kinder? Werden Bildungsanstrengungen als (besondere) Förderung bezeichnet und auch als erforderlich und erstrebenswert dargestellt, oder werden Bildungsbemühungen zwar unternommen, aber rhetorisch abgeschwächt bis ‚untertrieben‘? Eine eher offensive oder weniger offensive Rhetorik kann im Zusammenhang mit dem Förderverhalten die Statusorientierung der Eltern zum Ausdruck bringen.

Konfliktsituation mit bestimmten Werten durch verstärkte Förderung? Die Intensivierung von Förderaktivitäten wurde als eine mögliche Strategie aufgezeigt, wie Eltern den Statuserhalt ihrer Kinder sichern können (vgl. Kapitel 3.2.1). Eltern, die nun erhöhten Statusdruck empfinden und in der Folge die Förderaktivitäten für ihre Kinder verstärken, können nicht mehr in gleichem Maße wie zuvor Werte wie Selbstbestimmtheit vermitteln: Durch die Förderung nehmen Eltern stärkeren Einfluss auf die Freizeitgestaltung des Kindes. Damit können nicht gleichzeitig bzw. gleichermaßen andere Werte wie Selbstentfaltung oder Selbständigkeit vermittelt werden: Es entsteht ein Konflikt für die Eltern. Sollen sie versuchen dem Statusdruck entgegenzuwirken indem sie (Bildungs-)Aktivitäten unterstützen bzw. für das Kind organisieren oder sollen sie ihr Kind (wie bisher?) möglichst selbstbestimmt erziehen und ihm Zeit für persönliche Entfaltung geben? Um zu verhindern, dass das Kind leistungsmäßig „abgehängt“ wird und um sich vor allem von unteren Schichten abzugrenzen, kann dazu führen, dass die Erziehung zunehmend leistungsorientierter ausgerichtet wird. Es wird hier die Frage gestellt, ob ein solcher Konflikt zu erkennen ist und wie Mittelschichteltern damit umgehen, dass leistungsbezogene Werte innerhalb der Erziehung möglicherweise mehr Gewicht bekommen. Im Hinblick auf die Analyse standardisierter Daten sollen dafür (gegenwärtige) Erziehungswerte herausgelesen werden. Gibt es bestimmte

Werte, die in den Interviews besondere Dominanz einnehmen und wie werden Erziehungsziele generell zum Ausdruck gebracht?

Herstellung eines Interpretationsrahmens: Des Weiteren wird durch die explorative Studie hier ein Interpretationsrahmen geschaffen. Durch einen Rückbezug der Befunde standardisierter Verfahren auf die qualitativen Interviews sollen auch diese Aussagen ganzheitlich gedeutet werden. Im Beispiel der erfassten Rhetorik können so auch weniger offensive Darstellungen von Förderaktivitäten in bestimmten Konstellationen als statusorientiert bewertet werden, in dem Sinne wenn Sorgen aufgrund einer mittelschichttypischen Mentalität nicht offensiv vorgetragen werden, aber ein intensives Förderverhalten zum Ausdruck kommt. Auch für andere Aspekte bietet die explorative Studie einen heuristischen Rahmen, wie zum Beispiel die Bewertung der Bildungserwartungen, die generell bei Mittelschichteltern eher hoch angesetzt sind und auch hier in Kombination mit den Förderaktivitäten weiter differenziert werden können.

7.1 Datengrundlage und Auswertungsmethode

Ermöglicht wurde dieser qualitative Zugang durch ein Forschungsprojekt zu Handlungsstrategien von Angehörigen der Mittelschicht¹⁴. Im Rahmen dieses – von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten – Projektes wurden, schwerpunktmäßig im Jahr 2012, insgesamt 27 Interviews mit akademisch gebildeten, erwerbstätigen Angehörigen der beiden Berufsgruppen Journalisten und Journalistinnen und qualifizierte administrative Angestellte in Wirtschaftsunternehmen geführt, die hier als Grundlage dienen (vgl. Burzan et al. 2014: 102ff.). Im Mittelpunkt der Fragestellung für das Forschungsprojekt stand die omnipräsente Krisendiagnose über die Mittelschicht, für deren empirische Überprüfung Haltungen und darauf basierende Handlungsmuster von Mitgliedern der genannten Berufsgruppen untersucht wurden. Der Interviewleitfaden (vgl. Anhang 13.1) nahm unter anderem Bezug auf den Ausbildungs- und Berufsweg, die aktuelle Tätigkeit und Beschäftigungsbedingungen, Freizeit, Paarbeziehung, Familie und Zukunftsvorstellungen und -planung (für den Befragten sowie für die Kinder) und begann mit einer Eingangsfrage, die zur Narration bewegte (Küsters 2009). Als Ergebnis konnte eine Typologie herausgearbeitet werden, die einerseits zwischen einem vorhandenen und nicht vorhandenen

¹⁴ Es handelt sich hierbei um das zwischen 2011 und 2014 von Nicole Burzan geleitete DFG-Forschungsprojekt: „Handlungsstrategien einer ‚verunsicherten‘ Mitte der Gesellschaft“; Mitarbeiterinnen waren Silke Kohrs und Ivonne Küsters, TU Dortmund.

Unsicherheitserleben im Erwerbsbereich unterscheidet und darauf aufbauend auf einer zweiten Stufe danach differenziert, „wie handlungswirksam Unsicherheit jeweils ist“ (Burzan et al. 2014: 174), das heißt beispielsweise, ob versucht wird, die empfundene Unsicherheit zu bekämpfen oder sie (zumindest zunächst einmal) ausgehalten wird.

Auf diese Typologie wird in der folgenden Analyse zum Teil Bezug genommen und im Zusammenhang mit der Förderung des Nachwuchses erweitert. Von den im Forschungsprojekt 27 Befragten haben zum Zeitpunkt des Interviews 15 Personen Kinder; diese Interviews sind Grundlage der hier vorliegenden Analyse.

Neben dem Schwerpunkt zu dem Unsicherheitsempfinden wurden in den Interviews jeweils verschiedene Bereiche angesprochen, die einen Bezug zur Förderung der Kinder und Statusreproduktion haben. Zum einen legten Eltern beispielsweise dar, ob ein Entscheidungsprozess hinsichtlich der Auswahl der Kita oder Schule stattgefunden hat und nach welchen Kriterien diese letztendlich ausgesucht wurden. Daneben wurde von den Befragten im Bereich der schulischen Bildung zum Beispiel die Bedeutung von Noten oder Zertifikaten, dem angestrebten Schulabschluss, die von den Eltern präferierte Schulform oder die Schullaufbahnempfehlung der Lehrer angesprochen. Zudem wurde vereinzelt über das Thema Vorsorgemaßnahmen (allgemeine und speziell auf den Bildungsverlauf des Kindes ausgerichtete Maßnahmen) berichtet.

Durch die Auswertung der Erzählungen von Mittelschichteltern über deren Handlungsverläufe und Haltungen im Bereich der Förderung von (Bildungs-)Aktivitäten ihrer Kinder soll hier nun vor allem die Statusorientierung rekonstruiert werden und Aussagen daraufhin beleuchtet werden, ob sie auf den beschriebenen Wertekonflikt hinweisen. Über bereits getätigte oder auch geplante Bildungsentscheidungen im Zusammenhang mit dem Unsicherheitsempfinden sollte versucht werden, Rückschlüsse auf einen möglichen empfundenen Statusdruck zu erhalten (vgl. auch Kohrs 2016a, 2016b).

Die Auswertung der Interviews erfolgte aus Kategorien, die sich aus dem Material heraus als wichtig erwiesen (Kelle/Kluge 2010: 69ff.); andererseits wurde nach vorab festgelegten Kategorien hin ausgewertet, die sich aus dem der Forschungsfrage zugrundeliegenden Konzept ergaben, wie zum Beispiel Ausmaß und Intensität an Förderaktivitäten.

Bezüglich Sampling und Interviewführung stand eine Elternsichtweise nicht im Vordergrund der Leitfadenbefragung. Gleichwohl liefert die quasi Sekundärnutzung für die vorliegende Thematik eine wertvolle Bereicherung zur Konkretisierung des heuristischen Rahmens.

7.2 Auswertung

Um die dargestellten Schwerpunkte zu bearbeiten, wurden verschiedene ‚Förder-Typen‘ ermittelt, die im Folgenden vorgestellt werden. Beginnend mit der Erläuterung der Kategorien, die sich als maßgeblich für die Typenbildung herausgestellt haben, werden im Anschluss die herausgearbeiteten Typen vorgestellt.

7.2.1 Kategorien und Typologie

Um Eltern in der Mittelschicht danach zu unterscheiden, wie sie ihre Kinder fördern, ob sich diese Förderung (noch) zusammen mit anderen Erziehungsvorstellungen vereinbaren lässt und wie dies insgesamt kommuniziert wird, werden verschiedene Kategorien und deren Zusammenwirken betrachtet. Die Frage ist hier, inwieweit die jeweilige Gewichtung von dem Befragten selber vorgenommen wird.

Förderaktivitäten (Handeln): Innerhalb dieser Kategorie werden Äußerungen untersucht, die sich auf Aktivitäten mit dem Kind oder für das Kind beziehen. Unter Förderung sind hier konkrete Bildungsbemühungen gemeint, wie zum Beispiel das Erlernen einer Fremdsprache oder die Teilnahme an Musikunterricht, und weitere Aktivitäten, die die Bildungslaufbahn der Kinder betreffen, wie die Auswahl der Schule oder die Kontaktaufnahme oder Gespräche mit Lehrern und Lehrerinnen. Hier ist insbesondere von Interesse, was die Eltern konkret tun bzw. welche Maßnahmen oder Aktivitäten sie für ihre Kinder planen und organisieren und wie hoch dieser Förderaufwand ist.

Ausmaß an Förderung: Zunächst gilt es zu ergründen, inwieweit Eltern ihre Kinder fördern. Indem Eltern über ihre (Bildungs-)Bemühungen für ihre Kinder berichten, kann daraus einerseits geschlossen werden, welche dieser Handlungen als erzählenswert und damit wichtig empfunden werden, andererseits wird eventuell gefördert, aber die Aktivität ist für den Befragten so selbstverständlich, dass er sie eventuell gar nicht erwähnt. Beispielsweise helfen die Eltern ihren Kindern möglicherweise regelmäßig bei den Hausaufgaben, empfinden es aber als so natürlich oder ‚normal‘, dass sie es nicht als besondere Bildungsförderung hervortun. Um das Ausmaß an Förderung zu ermitteln, kann demnach zunächst einmal nur darauf Bezug genommen werden, welche Aktivitäten die Eltern erwähnen.

Stellenwert der Förderaktivitäten (Rhetorik): In direktem Zusammenhang mit der Narration über die konkrete Handlung (Förderverhalten) ist hier von besonderem Interesse, ob Aussagen dazu gemacht werden, wie der Förderaufwand von dem Befragten subjektiv dargestellt und damit auch gewertet wird. Werden bestimmte Aktivitäten besonders herausgestellt oder eben als selbstverständlich dargestellt? Wird das Erlernen eines Musikinstruments als Fördermaßnahme präsentiert oder als eine Aktivität neben vielen anderen. Oder wird explizit begründet, warum das Kind eventuell nicht in dieser Form gefördert wird?

Die subjektive Darstellung muss dann in Kombination mit dem berichteten Förderverhalten gesehen werden: Eine ‚offensive‘ Erzählweise bezüglich der Förderaktivitäten in Kombination mit hohen Förderaktivitäten zeigt eine insgesamt statusorientierte Haltung. Förderung wird zum Befragungszeitpunkt prioritär gegenüber anderen Werten gewertet. Werden Förderaktivitäten nicht in einem verstärkten Maß unternommen und auch nicht explizit hervorgehoben, kann angenommen werden, dass die Befragungsperson nicht verstärkt statusorientiert ist. Berichten Eltern eher verhalten über ihr Förderverhalten und stellen es nicht in den Vordergrund und es wird trotzdem intensiv gefördert, wird eine Inkonsistenz deutlich: das Ausmaß an Förderaktivitäten steht für eine hohe Statusmotivation; in der Narration werden diese Förderaktivitäten jedoch abgeschwächt.

Werte in der Erziehung: Welche Werte (gegenwärtig) besonderes Gewicht in der Erziehung von Mittelschichteltern einnehmen, wurde nicht explizit in den Leitfadeninterviews thematisiert. Es wurde dennoch versucht, aus den Erzählungen heraus zu ergründen, ob das Kind beispielsweise eher leistungsorientiert oder möglichst selbstbestimmt erzogen wird und ob die Erziehung generell in einem Konflikt mit der Förderung gesehen wird.

Entscheidungsträger: Eine weitere Kategorie für die Analyse der Statusorientierung ist die Unterscheidung danach, von wem die Bildungsbemühungen bzw. Fördermaßnahmen in erster Linie ausgehen. Entscheidungen, die die Bildungslaufbahn der Kinder (zum Beispiel Wahl der Schulform beim ersten Übergang) oder die Aktivitäten nach der Schule (zum Beispiel Musikunterricht oder nichtorganisiertes Spielen) betreffen, können von den Eltern alleine (in Einzelfällen den Kindern alleine) oder gemeinsam getroffen werden. Es steht hier in Frage, ob Eltern umso eher Entscheidungen alleine treffen, je statusorientierter sie sind, da so die Aktivitäten gesteuert werden können: Förderaktivitäten werden dann auf das Ziel des Stuserhalts ausgerichtet und danach ausgewählt, wie sehr sie zum Stuserhalt beitragen können. Die Frage nach dem Entscheidungsträger ist hier als ergänzend zu betrachten,

während die ersten beiden Kategorien (Handeln und Rhetorik) die Hauptachsen für die Typendifferenzierung bilden.

Die nachfolgende Abbildung der Typologie (Tabelle 1) veranschaulicht das Zusammenwirken der aufgeführten Aspekte und fokussiert dabei das Ausmaß an Förderaktivitäten und deren Darstellung. Die Kategorien ‚Entscheidungsträger‘ und ‚Werte in der Erziehung‘ werden untersucht, fließen aber nicht systematisch in die Typologie ein, da hierfür nur in einzelnen Fällen Informationen vorliegen.

Die horizontale Achse bildet dabei das Ausmaß an Förderaktivitäten ab. Wenn der Befragte von einer hohen Anzahl an (Bildungs-)Aktivitäten für sein Kind berichtet oder es sich um wenige Angebote handelt, die aber häufig und regelmäßig wahrgenommen werden, wird dieses Förderverhalten unter „intensiv“ (linke Spalte) eingeordnet. Wird das Kind eher wenig oder gar nicht gefördert oder nimmt es nur sporadisch an Angeboten teil, so wird dieses Förderverhalten unter „wenig“ (rechte Spalte) eingeordnet.

Die vertikale Achse zeigt an, wie der Befragte diese Förderaktivitäten subjektiv darstellt bzw. bewertet. Werden Bildungsmaßnahmen positiv und/oder als erforderlich und etwas Erstrebenswertes dargestellt, so wird diese Darstellung als „offensiv“ (obere Zeile) bezeichnet. Wird Förderung (unabhängig davon, ob gefördert wird) rhetorisch abgeschwächt und/oder als nicht notwendig oder nichts Besonderes hervorgehoben, ist diese Darstellung eher „nicht-offensiv“ (untere Zeile).

Es sei nochmals betont, dass es sich um keine Kodierung in vorab feststehende Kategorien handelt, sondern um die Herausbildung einer Typologie aus dem Material heraus, die die Fälle stimmig systematisiert.

Tabelle 1: Typologie der Statusmotivation und Förderaktivitäten

		Ausmaß an Förderaktivitäten	
		Intensiv	Nicht intensiv
Stellenwert/ Darstellung: Förder- aktivitäten	Offensiv	Typ A <i>Fallbeispiel: Jepsen</i>	[Typ D] <i>Fallbeispiel: ---</i>
	Nicht offensiv	Typ B <i>Fallbeispiel I: Hettich</i> <i>Fallbeispiel II: Königs</i>	Typ C <i>Fallbeispiel: Jansen</i>

Aus der Kombination heraus ergeben sich dann die unterschiedlichen „Förder-Typen“, für die jeweils Fallbeispiele¹⁵ angegeben sind. Ein „Typ D“ (rechte Spalte, obere Zeile) müsste der Typologie folgend konsequenterweise sein Kind wenig bis gar nicht fördern, aber Förderaktivitäten offensiv als erforderlich und etwas Erstrebenswertes präsentieren. Welche Gründe in dem Fall gegen eine Förderung sprechen und wie die Diskrepanz zwischen Verhalten (Förderung) und Darstellung zu erklären ist, wäre in dem Fall zu untersuchen. In dem vorliegenden Sample konnte für diese Kombination nicht gefunden werden, was eventuell auch damit zu erklären ist, dass Typ D nicht ‚mittelschicht-typisch‘ ist. Einerseits sind Bildungsinvestitionen für Mittelschichteltern ein wichtiger Bestandteil, andererseits ist gleichzeitig eine eher moderate Darstellungsweise zu vermuten.

Die Bezeichnungen (Typ A bis Typ D) sind dabei nicht als Wertung zu sehen, ebenso wenig wie die Richtung der Achsen. Zudem stellt dies keine abgeschlossene Typologie dar: Um den Zusammenhang von Förderung und ihrer verbalen Einbettung herauszustellen liegt die Konzentration hier auf den polarisierenden Typen mit der Unterscheidung nach viel oder wenig Förderung und nach der offensiven oder nicht-offensiven Darstellung dieser Förderung.

7.2.2 Typen- und Fallbeschreibungen

Typus A

Dieser Typus fördert sein Kind, und zwar in hohem Maße. Dazu gehören bildungsbezogene Aktivitäten wie beispielsweise Cello-, Klavier- oder Gitarrenunterricht im musikalischen Bereich oder Yoga und Tennis im Sportbereich sowie die Förderung von Fremdsprachen (zum Beispiel zweisprachige Erziehung). Bei den hier aufgeführten Aktivitäten handelt es sich explizit um solche, die außerhalb des Schulalltags ausgeübt werden, wenn nötig auch in einem anderen Stadtteil. Es werden besondere Vorsorgemaßnahmen getroffen, die auf den (Aus-) Bildungsverlauf des Kindes ausgerichtet sind (wie ein Sparkonto für das Kind, Ausbildungsversicherung etc.). Sofern bisher noch keine Vorsorgemaßnahmen getroffen wurden, werden diese (in naher Zukunft) angestrebt.

Generell treffen hier die Eltern der Kinder die Entscheidungen: Teilweise hat das Kind die Wahl zwischen festgelegten Optionen, beispielsweise kann es aussuchen, *welches* Musikinstrument erlernt werden soll, aber die Eltern legen die Aktivität fest, das heißt *dass* beispielsweise ein Musikinstrument erlernt wird.

¹⁵ Die Namen der Befragten wurden dabei anonymisiert.

Der hier beschriebene Typus ist beruflich orientiert. Der Beruf oder auch die Position als solche hat einen hohen Stellenwert. Die Kinder sollen einmal möglichst eine gleich hohe Position erreichen.

Noten, Titel, Zertifikate sowie die entsprechenden Lehrerempfehlungen für die (weiterführende) Schule spielen eine wichtige Rolle, und es wird der Schulverlauf des Kindes mitverfolgt, wie zum Beispiel in Form von Hausaufgabenüberprüfung.

Eltern, die diesem Typus zuzuordnen sind, befürworten ausdrücklich besondere Fördermaßnahmen für das eigene Kind. Die Fördermaßnahmen werden rhetorisch offensiv vertreten und als gut, aber auch notwendig herausgestellt. Das heißt, dass statusbezogene Förderung einen hohen Stellenwert bei dem Typus einnimmt

Üblicherweise empfindet der von hoher Statusmotivation geprägte Typus selber im Erwerbsbereich kein Unsicherheitsgefühl: Die bestehende berufliche Lage ist weitestgehend abgesichert, so dass keine (akute) Abstiegsgefahr empfunden wird. Dieses Gefühl ist allerdings nicht so gefestigt, dass man nichts dafür tun müsste, damit es so bleibt. Es wird eine latente Bedrohung verspürt, die dazu auffordert, ständig etwas dafür zu tun, dass man sich dieser Position auch wirklich sicher sein kann. Dieses Gefühl, Sicherheit für den (eigenen) Erwerbsbereich herstellen zu müssen, wird auf die Bildungsbemühungen und Statusinvestitionen für die Kinder übertragen: Es ist den Eltern wichtig, dass die Kinder gute bis sehr gute Schulnoten haben, auf eine ‚gute‘ Schule gehen (das heißt auf ein Gymnasium) und dort alle Leistungsanforderungen erfüllen. Die Rückmeldung durch das letzte Schulzeugnis reicht nicht aus, sondern es muss fortwährend weiter in Bildungsmaßnahmen investiert werden, damit dies so bleibt und auch für die Zukunft gilt. Die hier dargestellten Eltern empfinden eine Bildungsverantwortung für die Kinder, so dass sie diese Aufgabe mitunter nicht anderen Institutionen wie etwa der Schule überlassen wollen, sondern selber diese Förderung steuern. Aus dieser Haltung heraus lässt sich ein gewisser Statusdruck ableiten.

Fallbeispiel: Matthias Jepsen, ein Vertriebsleiter mittleren Alters, ist verheiratet und hat drei Kinder. Der Bildungserfolg seiner Kinder ist für ihn nachdrücklich wichtig, und er investiert dafür sehr viel, wobei ein deutliches Motiv der Scheiternsprävention sichtbar wird.

Beide Elternteile sind gebürtige Deutsche; der Befragte selber spricht mit seinen Kindern (zwischen fünf und zwölf Jahre alt) seit ihrer Geburt in einer europäischen Fremdsprache: eine Statusinvestition, die den gesamten Familienalltag einnimmt und mit einem hohen Aufwand verbunden ist.

I: Ok. Ok. Ok. Und das heißt, Sie sprechen wirklich jedes Wort mit Ihren Kindern dann auf Y-LÄNDISCH?

B: Ich fluche, ich schimpfe ich ähm mach alles auf Y-LÄNDISCH.

I: Schimpfen, fluchen. [lacht] Das iss aber auch für Sie nich einfach, oder?

B: Nee. Nee, das iss viel nachgucken.

I: Also- Ja.

B: Und vor allen Dingen, wenn n Kind ankommt und fragt: „Wie heißt das denn auf Y-LÄNDISCH?“ Ähm ok, das iss n Löffel, ne Gabel, ok, das hab ich drauf. Aber wenn das nenne Eichel iss oder n Tannenzapfen, dann kann das schonmal passieren, dass ich das nachgucken muss.

I: Mhm, mhm.

B: Ähm wir ham n irres Wörterbuch. Wirklich irres Wörterbuch. [lacht] Und ich verbringe Abende damit, da Seiten auswendig zu lernen, wenn in der Schule Themen kommen, wie dieses, jenes, welches, weil ich weiß ‚Morgen fragt mich mein Sohn nach was weiß ich- dem Eichenblatt oder nach der Eichel‘. Ähm da möchte ich schon wissen, was ich antworte. Und nich immer nur ein Ding sagen.

I: Ok. Ok.

B: Wir ham uns drauf geeinigt, dass ich die Vogelarten nich auswendig kennen muss.

I: [lacht]

B: Ähm weil die kann ich im Deutschen schon nich... Aber meine Kinder ham ähm das'ss ganz spannend zu wissen. Meine Tochter hat mit sieben Jahren erst gelernt, dass ich auch Deutsch kann. Mein Sohn hat mit- jetzt muss ich ma überlegen- mit sechs Jahren noch stur behauptet: ‚Mein Papa kann kein Deutsch. Der spricht Y-LÄNDISCH.‘ (1179–1202).

Es wird hier deutlich, dass die Förderung für Herrn Jepsen selber einen hohen Aufwand bedeutet: Er verbringt Abende damit, Seiten aus dem Wörterbuch auswendig zu lernen und seine gesamte Kommunikation mit den Kindern findet in einer Fremdsprache statt, die er selber erst erlernt hat bzw. mit der er selber nicht aufgewachsen ist. Die Fremdsprachenerziehung erfolgt dabei präventiv: Es war zwar zwischenzeitlich im Gespräch, dass die Familie aufgrund seiner Arbeitsstelle zumindest einige Jahre im Ausland verbringt, dazu kam es jedoch bisher nicht. An der Sprachförderung wurde trotzdem festgehalten und wird weiterhin sehr ernst genommen (siehe Zitat oben): ‚Ich fluche, ich schimpfe ich ähm mach alles auf Y-LÄNDISCH‘; ‚Ähm da möchte ich schon wissen, was ich antworte. Und nich immer nur ein Ding sagen‘; ‚Wir ham uns drauf geeinigt, dass ich die Vogelarten nich auswendig kennen muss‘.

Dies zeigt, dass der mögliche Auslandsaufenthalt eventuell der Auslöser war, seine Kinder mehrsprachig zu erziehen. Im Laufe der Erziehung hat diese Förderung aber einen so hohen Stellenwert bekommen, dass sie fortgeführt wird.

Seine drei Kinder haben einen bilingualen Kindergarten besucht, und er hätte sich auch eine bilinguale Schule für sie gewünscht. Eine solche habe es in der Stadt jedoch nicht gegeben: Stattdessen gingen die Kinder jetzt auf ein „*einfaches, normales Gymnasium*“.

Jepsen bewertet seinen Erziehungsstil selber als unüblich: „*Heißt aber- - In der Erziehung gehen wir n außergewöhnlichen Weg.*“.

Jepsen betont mehrmals, seine Kinder nicht unter Druck zu setzen; die Erziehungsmaßnahmen, die er im Gesprächsverlauf aufzählt, unterstützen diese Aussagen jedoch nicht uneingeschränkt: So haben die Kinder beispielsweise die freie Wahl bei Freizeitaktivitäten. Es wird jedoch hinterfragt, wie intensiv der Wunsch ist und erst erlaubt, wenn es den Eltern plausibel erscheint.

Beim Thema Noten in der Schule sieht der Befragte zum Zeitpunkt des Interviews noch keinen besonderen Handlungsbedarf, würde aber eingreifen, sobald sich die Noten verschlechtern:

„Nee ähm ich – ich glaub, sie geht auch- sie is dann aufm guten Wege. Ähm aber wir- wir setzen uns nicht hin: ‚Du musst aber jetzt. Und lern doch mal.‘ Das's alles ihr Spiel. Ähm wir wären aber mit Sicherheit hinterher, wenns deutlich anders aussehen würde.“ (1270-1272);

Dies zeigt zum einen, dass der Befragte die Kontrolle über das hat, was seine Kinder hinsichtlich ihres ausreichenden Lernverhaltens tun. Andererseits soll zum Ausdruck kommen, dass die Kinder selbständig erzogen werden, indem sie selber über ihr Lernen entscheiden. Eine Statusorientierung zeigt sich darin, dass die Eltern eingreifen würden, wenn sich die Noten verschlechtern. Zu einer Einschätzung, wie sehr diese ausgeprägt ist, fehlt in diesem Beispiel jedoch eine Grenze, ab wann der Befragte Handlungsbedarf sieht: schon, wenn das Kind keine (sehr) guten Noten mehr bekäme, oder erst, wenn beispielsweise die Versetzung gefährdet wäre? Der Kontext deutet darauf hin, dass die Erwartung für die Noten relativ hoch angesetzt ist.

Insgesamt wird bei diesem Typus eine hohe Statusorientierung deutlich: Die Eltern fördern in hohem Maße und übernehmen die Bildungsverantwortung für die Kinder. Dies bestimmt den gesamten Familienalltag und ist insgesamt mit einem hohen Aufwand verbunden. Die Bemühungen werden offensiv vertreten und teilweise als notwendig dargestellt.

Typus B

Eltern des hier dargestellten Typus unternehmen ebenfalls Maßnahmen zum Zweck des Stuserhalts und fördern ihre Kinder. Mittelschichtangehörige, die diesen Typus bilden, handeln ebenso aktiv bezüglich der Bildungsanstrengungen für das eigene Kind, vergleichbar

mit den Aktivitäten, die Typus A unternimmt. Generell wird Förderung hier jedoch nicht an die oberste Stelle innerhalb der Werte und Normen gestellt. Dass Statusbemühungen wichtig sind, wird durch die Aktivitäten deutlich. Hier wird die Förderung allerdings vom Befragten selber nicht als in erster Linie statusmotiviert begründet, sondern beispielsweise mit der Neigung des Kindes erklärt. So werden beispielsweise auch Werte wie Glück und Zufriedenheit als höher oder gleich hoch bewertet wie Erfolg. Ebenso wird der Stellenwert des Berufes nicht so hoch eingestuft wie beim zuvor dargestellten Typus: Der Beruf an sich und der berufliche Erfolg sind durchaus wichtig, die Bedürfnisse, Interessen und Neigungen des Kindes werden als mindestens ebenso wichtig in der Erzählung herausgestellt. Es findet entschieden Förderung statt, wobei zugleich der vorrangige Bezug auf das Kindeswohl gelegt wird („Ich will doch nur, dass mein Kind glücklich ist“). Gleichwohl ist die statusbezogene Förderung erkennbar. Die Eltern sind nicht mehr (wie bei Typ A) alleiniger Entscheidungsträger, sondern Entscheidungen werden meist von den Eltern und Kindern getroffen.

Statusreproduktion und Förderung werden also rhetorisch weitaus weniger offensiv vorgetragen wie beim zuvor dargestellten Typus. Hier werden die Fördermaßnahmen (positiv) dargestellt, jedoch nicht hervorgehoben oder über andere Handlungsstrategien gestellt.

Der Typus fühlt sich nicht zwingend selber im Erwerbsbereich verunsichert, agiert aber größtenteils risikovermeidend. Dazu gehören auch der Erhalt des Status und das Vermeiden eines Statusverlustes bezogen auf die Kinder.

Anders als bei Typus A wird der hohe Förderaufwand jedoch nicht damit begründet, dass Leistungsbereitschaft und Statusorientierung nun eine hohe Stellung haben. In dieser Konstellation (hohe Förderung und eine nicht-offensive Rhetorik) wird deutlich, dass Förderung praktiziert wird, aber eine andere Akzentuierung von Werten innerhalb der Erziehung bisher nicht stattgefunden hat.

Fallbeispiel I: Martina Hettich, eine 50jährige Journalistin, ist in zweiter Ehe verheiratet und hat drei Kinder. Die Bildungserfolge ihrer Kinder sind ihr wichtig, und es werden Anstrengungen dafür unternommen. Größere Anstrengungen in der Kindererziehung und für den Bildungserfolg werden allerdings nicht als Bemühungen um die Statusreproduktion präsentiert, sondern vielmehr als Sorge um das emotionale Wohlergehen der Kinder.

I: Mhm. So die Ausbildung Ihrer Kinder überhaupt, ist das n großes Thema für Sie? Ist das n Punkt, wo Sie viel rein investieren?

B: Joa.

I: So---

B: Joa. Also das hab ich auch damals immer schon gemacht. Also- natürlich als Musik- äh stu- stu- studierte hab ich die ähm in die Früherziehung ge- geschickt und- also diese herumfahrenden Muttis, ne so... Hab ihnen Klavierunterricht... ähm- nicht selbst gegeben, sondern besorgt und dann ham se- die eine hat- ist bei Klavier geblieben, hat aber zwischendurch auch Klarinette noch n bisschen gelernt. Die andere hat Cello gelernt, hat das irgendwann weggeschmissen als Pubertierende hatte se keinen Bock mehr. Spielt jetzt aber schon seit drei Jahren Gitarre... Das ist mir sehr wichtig, ja klar. Sie gehen halt beide zum Gymnasium. (544-560).

In der Interviewpassage zeigt sich ein hohes Förderverhalten: So bekamen die Kinder musische (Früh-)Förderung, konkret haben sie Klavier, Klarinette und Cello gelernt, bevor eine der beiden Töchter angefangen hat Gitarre zu spielen, was sie mittlerweile auch schon drei Jahre macht. Es zeigt sich Vielfalt und Dauerhaftigkeit in der Ausübung von Musik. Zumindest Klavier, Klarinette und Cello sind dabei gerade Musikinstrumente, die Individualität ausdrücken und auch als Statusabgrenzung nach unten verstanden werden können. Beide Töchter gehen auf das Gymnasium. An anderer Stelle erwähnt Frau Hettich zudem, dass die Kinder ein Schuljahr im Ausland verbracht hätten. Die gesamten Förderaktivitäten, über die hier berichtet wird, werden rhetorisch entweder leicht heruntergespielt („*zwischen*durch auch Klarinette noch n bisschen gelernt“) oder als selbstverständlich bzw. ‚normal‘ dargestellt („*Das ist mir sehr wichtig, ja klar*“), zumindest jedoch in keiner Weise hervorgehoben.

Und weiter:

B: Wichtig war

I: Mhm, mhm.

*B: mir sehr wohl, dass sie ähm guten Klavierunterricht kriegt. Und da ham wir n bisschen rumprobiert, aber ham dann durch Zufall jemanden gefunden und das ist toll und ist- hat sofort den Ehrgeiz in dem Kind geweckt und sie hat auch gesagt: „Mama, ich möchte so gerne einmal bei MUSIKWETTBEWERB mitmachen. Kann ich das?“ Ja, und dann hat se das jetzt zum zweiten Mal gemacht und hat auch n ersten Preis gekriegt. Und ähm... **das** tut mir gut, das tut ihr gut und da bin ich auch froh, dass ich die richtige Lehrerin gefunden hab. (595-602).*

Hier beginnt Hettich mit der Aussage, wie wichtig ihr die Musikausbildung sei. Sie schmälert aber gleich wieder ihr (intensives) Engagement bei der Suche nach einer guten Musiklehrerin („*n bisschen rumprobiert*“ und „*ham dann durch Zufall jemanden gefunden*“) und betont, dass das Interesse eigentlich gar nicht von ihr ausging, sondern von ihrer Tochter.

In Bezug auf die Berufsvorstellung ihrer Tochter erzählt sie:

Da hab ich gesacht: „Ja, also ich mein, Musik und Psychologie und Kinder. Du kannst ja mal gucken, was dir so gut gefällt.“ Und sie hat aber gesagt, sie möchte Schauspielerin werden.

Hab ich gesagt: „Ja gut. Auch da stehe ich dir nicht im Wege, sondern werde dich unterstützen, wie ich kann. Aber kümmern musst du dich selbst.“ ... Macht sie nicht, also denk ich, dass der Anfall vorbei iss und ähm- also so, ich bin

I: Mhm.

B: jetzt nich so eine, die dann überall hinrennt zu Agenturen und sacht: „Meine Tochter ist die Beste und ich möchte gerne-...“ Aber mir ist schon wichtig, dass- also mir ist wichtig, dass die Kinder die Dinge tun, die sie wirklich glücklich machen. Sofern sie es herausfinden können...“ (610-618).

Gerade in den die letzten beiden Sätzen wird deutlich, dass Frau Hettich einerseits möchte, dass die Kinder ‚über ihr Glück selber entscheiden‘, andererseits sie sich aber besser zutraut zu wissen, was ihre Kinder glücklich macht: nämlich die von ihr gesetzten Statusziele wie eine gute Musikausbildung etc.. Damit lässt sie die Kinder (rhetorisch) selbst bestimmen, aber im Grunde ist sie es, die die Aktivitäten lenkt. Im Gegensatz zu ihr würde der statusorientierte, offensive Typus A eher sagen, dass es ihm wichtig sei, dass die Kinder eine gute Musikausbildung bekommen (weil sie damit glücklich werden).

Fallbeispiel II: Andreas Königs, ein 35jähriger Musikjournalist, ist verheiratet und hat drei Kinder.

Königs leistet hohe Bildungsinvestitionen, obwohl sich die Familie dies finanziell eigentlich nicht leisten kann. Hier wird besonders deutlich, wie der Bildungserfolg und die Statusreproduktion als wichtige Ziele neben anderen Werten verinnerlicht sind und an die Kinder weitergegeben werden sollen: Königs will seinen Kindern das weitergeben, was ihm selber ermöglicht wurde: Familiensolidarität in beide Richtungen (gegenseitiges Geben und Nehmen zwischen den Generationen) und Statuserhalt stehen so in der Wertehierarchie auf gleicher Stufe. Gefördert werden die Kinder vor allem im musischen Bereich (Cello-Unterricht).

B: Der älteste Sohn, der iss äh fängt an- der spielt seit zwei Jahren Cello.

I: Aha.

B: Und bei den anderen Kindern ham wir Ähnliches vor. Natürlich, mir iss Musik wahnsinnig wichtig äh dass meine Kinder an Musik herangeführt werden in irgendeiner Form. Ob sie das dann auch zu Ihrem Beruf machen wie der Papa, sei mal dahingestellt. Aber ich will auf jeden Fall ihnen das Angebot geben, eben musikalisch in irgendeiner Form tätig zu werden.

Auch in diesem Fallbeispiel spielt der Sohn Cello, also auch hier handelt es sich um ein Musikinstrument, das soziale Differenz ausdrücken kann. Dass der Sohn einmal nicht nur den gleichen Status, sondern ebenfalls, wie der Vater, im Bereich der Musik tätig wird, entspricht der Vorstellung des Vaters, aber es wird keine Erwartungshaltung in der Richtung explizit ausgedrückt.

Königs stellt die Förderung an zentrale Stelle. Das Kind bekommt ein eigenes Zimmer und Musikunterricht, obwohl das (finanziell) nicht einfach für die Eltern ist:

*B: Wohnung iss zu klein eigentlich, Mietwohnung. Ähm brauchen eigentlich mindestens noch n Zimmer mehr, jetzt wo der Große in die Schule kommt. Äh der braucht eigentlich n eigenes Zimmer. Ham wa **eigentlich** nich. Er kriegt trotzdem n neues (463-466).*

Der Beruf hat durchaus einen hohen Stellenwert, wird aber der Familie untergeordnet:

*B: Da sehen Sie ma, wie- wie gerne bei uns Beruf und Kinder kombiniert werden. Ich finde, das hat miteinander eigentlich gar nix zu tun. N Kinderwunsch ist ein Bedürfnis, was man als Mensch hat und nicht als Arbeitnehmer. Und der **Beruf** iss letztendlich das, was ich eher an die Kinder anpassen muss. Sollte- **sollte** sag ich ma. Denn es iss oft nich so. (640-643).*

So sind Kinder für den Befragten wichtiger als zum Beispiel „berufliche Vervollkommnung“ (664/665): „Das is mir auch wahnsinnig wichtig, aber dieses Persönliche, dieses Kinderkriegen, Kinder großziehen, Menschen ein neues Leben zu geben, das is eigentlich stärker bei mir ausgeprägt“ (665f.), „Also ich nenn es mal so ein Urbedürfnis.“ (669).

Die Familiensituation gibt dem Befragten Sicherheit (757) und Rückhalt in psychischer Hinsicht (762): durch die familiäre Bindung und die Bereitschaft, sich zu helfen. Die ältere Generation, das heißt in dem Fall seine Schwiegereltern, leben in der Nähe und kümmern sich ab und zu um die Kinder; „Und das tatsächlich gibt mir natürlich auch ne gewisse Sicherheit, dass im Zweifelsfall immer jemand da ist, der einem wieder irgendwie aus der Patsche helfen kann.“. Seine Familie gibt ihm zudem Sicherheit durch die beschriebene Familiensolidarität: „Weil man ja weiß, wir ham hier eine Gemeinschaft in der Familie zwischen Kindern und Erwachsenen. Die wird sich schon irgendwie durchbeißen.“ (693f.);

Königs investiert viel in die Bildung der Kinder. Diese Investition in die Bildung und auch der Beruf werden jedoch anderen Werten rhetorisch untergeordnet oder zumindest nicht höhergestellt. Königs Gegenüberstellung von Status, Bildung und Beruf zu Kindern, Familie und dazugehörigen Werten ist hier dominant.

Insgesamt ist Typus B ebenso wie Typus A statusorientiert und investiert viel in die Bildung der Kinder. Die Darstellung dieser Förderbemühungen unterscheidet die beiden Typen. Typus B stellt die Investitionen rhetorisch nicht als etwas Besonderes hervor und betont vor allem familienbezogene Werte und die Selbstbestimmtheit der Kinder. Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass die Aktivitäten trotz nicht-offensiver Darstellung leistungsorientiert motiviert sind, von den Eltern bewusst gelenkt werden und oft auch mit Aufwand verbunden sind (finanzieller oder organisatorischer Art).

Typus C

Die Förderung der Kinder steht bei diesem Typus nicht im Vordergrund bzw. wird nicht so stringent verfolgt wie bei Typ A und B. Dies geschieht nicht, weil hier die Statusreproduktion nicht wichtig ist, sondern hat verschiedene andere Gründe. An nennenswerter Stelle spielen etwa alltagspragmatische, organisatorische und ichbezogene Bezüge der Eltern eine Rolle oder es gibt gar keine expliziten Begründungen (zum Beispiel bei Vätern, die Kindesangelegenheiten vor allem ihrer Frau überlassen). Die Kinder sollen möglichst „natürlich“ aufwachsen, gleichwohl wird Förderung nicht per se abgelehnt. Im Unterschied zu Typ B wird aber auch keine entschiedene Förderung *gesucht*. Wenn eine Fördermaßnahme gerade in die Lebenssituation hineinpasst, wird diese wahrgenommen (zum Beispiel in Form eines Angebots in der Schule). Die Förderziele sind eher die Einhaltung von Normen und das Sich-Einfügen in die Gesellschaft und nicht in erster Linie die Entfaltung möglicher Fähigkeiten oder möglichst größter Erfolg. Die Auswahl an Förderangeboten richtet sich nach der Praktikabilität der Nutzung, an den Zeiten und an dem materiellen/ immateriellen Aufwand und nicht nach bestimmten Lernzielen. Hier treffen hauptsächlich auch die Eltern die Entscheidungen; diese sind oft auch von „äußeren“ Möglichkeiten/Gegebenheiten abhängig bzw. werden dadurch begründet.

Bei diesem Typus müssen Kind, Familie und Beruf gleichermaßen „funktionieren“. Der Beruf hat dabei nicht zwangsläufig Priorität, ist aber weniger der Lebenssituation anzupassen, so dass letztendlich der Alltag (auch des Kindes) dem Beruf und/oder dem Leben der Eltern angepasst wird.

Rhetorisch werden Statusreproduktion und Förderung deutlich weniger offensiv vorgetragen als bei Typ A: Es wird durchaus von (Bildungs-)Maßnahmen berichtet, aber in einer neutralen bis abschwächenden Weise. Im Unterschied zu Typ B wird hier auch von wesentlich weniger intensiven Förderung berichtet.

Der C-Typus fühlt sich selber im Erwerbsbereich tendenziell unsicher und empfindet diese Unsicherheit auch als Bedrohung, die bekämpft werden muss. Anstrengungen in diese Richtung werden dabei jedoch weniger bezüglich der (Bildungs-)Laufbahn des Kindes unternommen, sondern auf den (eigenen) Erwerbsbereich projiziert. Durch die Herstellung der (eigenen) Sicherheit soll so eine Basis für die Sicherheit des Kindes erreicht werden.

Der Förderaufwand wurde damit auch nicht in einem hohen Maße erhöht. Die Verantwortungszuschreibung für den Bildungserfolg des Kindes wird als Bringschuld eher bei den dafür zugeschriebenen Institutionen wie Schule gesehen als bei sich selber.

Fallbeispiel: Barbara Jansen, eine Journalistin im Alter von Anfang 30, geschieden (die zweite Hochzeit ist geplant), hat ein Kind im Alter von 5 1/2 Jahren.

Jansen fördert ihr Kind betont nicht mehr als „normal“:

„Nachmittags versuch ich, dass ich mit ihm dann irgendwie was mache, wo er Spaß dran hat, oder auch mal Einkaufen oder was weiß ich, die Wohnung aufräumen. So die ganz normalen Sachen. Der kriegt jetzt nicht nur...Superfreizeitprogramm. Aber ich versuch halt, dass ich dann nicht sag ‚Soo, jetzt willkommen zu Hause, setz dich vorn Fernseher, ich arbeite.‘“ (89-92)

Jansen versucht, alltagspragmatische Pflichten und die Freizeitbeschäftigung des Kindes miteinander zu verbinden. Die Betonung, dass ihr Kind nicht nur ein „Superfreizeitprogramm“ bekommt, deutet darauf hin, dass es Erwartungen in diese Richtung gibt.

Auch der Kindergarten wird nicht als etwas Besonderes hervorgehoben und Jansen nimmt direkt vorweg, dass sie ihn nicht der Förderung wegen ausgesucht hat:

„...hier werden dann so kleinere Aktionen gemacht, aber es gibt überhaupt nichts, wo man jetzt profilmäßig sagen kann, das wird toll gefördert in der Kita. Aber s halt nen wahnsinnig netter Umgang...Und die lernen da irgendwie gut miteinander zu spielen und zufrieden zu sein. Und das ist eigentlich auch das Einzige, was ich erwarte von der Kita.“ (685-689);

Sie betont, dass die Erziehung nicht auf leistungsorientierte Werte ausgerichtet ist, sondern gruppenbezogene Werte und Zufriedenheit wichtiger für sie sind.

Jansen lehnt im Gegensatz zu „fast allen“ Müttern in ihrem Umfeld Aktivitäten wie PEKIP¹⁶, Babyschwimmen oder musikalischer Früherziehung ab, damit ‚man‘ nicht zum ‚Manager seines Kindes‘ wird. Gleichwohl wird im Verlauf des Interviews deutlich, dass sie Förderung an sich befürwortet. So liest sie mit ihrem Kind beispielsweise Bücher, die für sein Alter (fünf Jahre) relativ anspruchsvoll seien (*„Da sind jetzt wenig Bilder drin und so“*, 633), und sieht

¹⁶ Prager Eltern-Kind-Programm für Eltern mit ihren Kindern im ersten Lebensjahr

dies als eine Art von Förderung, die sie selber gar nicht so wahrnehme, da es ihr Spaß mache. Institutionelle Förderung wird dagegen eher skeptisch gesehen:

„Also dann muss man irgendwie jeden Nachmittag im Kopf haben: ‚So was ist jetzt, was ist jetzt und wo geht’s hin und so‘ ... ‚ich finde, dass Kinder ein überdimensionales Gewicht bekommen, dass das irgendwie auch nicht passt wie sich eigentlich die Menschheit entwickelt hat.“ ... ‚finde ich von der Konstellation her...laufen Kinder irgendwie mit und die Erwachsenen geben den Rhythmus vor und geben den Ort vor, wo man lebt und wie man lebt und alles. Und ähm Kinder sollen sich da irgendwie anpassen, finde ich...“ (614ff.)

Hier wird herausgestellt, dass es nicht die Eltern sind, die ihr Leben an das des Kindes anpassen sollten, womit gleichzeitig begründet wird, warum das Kind keine ‚besondere‘ Förderung bekommt. Diese Einstellung steht im Gegensatz zu Königs (Fallbeispiel II bei Typus B), der die Auffassung vertritt, dass sich der Beruf an das Kind anpassen muss und nicht umgekehrt. Für das hier aufgeführte Fallbeispiel gilt: Wenn Förderung – ohne viel Aufwand – in die alltägliche Struktur hineinpasst, wird diese nicht abgelehnt, aber es wird auch nicht danach gesucht:

„...wenn es irgendwie sich in der Schule so ergibt, dass AGs angeboten werden und der hat da Spaß dran, dann würd ich natürlich sagen ‚Mach das‘ und dann würd ich auch irgendwie das Geld dafür bezahlen, wenns irgendwie...realistisch ist das zu machen oder so...“ (625-628); „...mich stört dieses Institutionalisierte, dass man dahin geht und dahin.“ (629);

Insgesamt sind die Aussagen über die Förderung des Kindes und eine generelle Vorstellung über Förderung wie auch über ihren Status als freiberufliche Journalistin (gegenüber einer Festanstellung) häufig ambivalent. So wird hier der Grat zwischen positiv bewerteter und auch praktizierter Förderung und einer Förderung, die generell nicht angestrebt wird, nicht durchgängig deutlich. Letztendlich wird aber Statusreproduktion nicht als maßgeblich handlungsleitend hervorgehoben.

Die explorativ angelegte qualitative Studie sollte unter anderem Hinweise für die Erfassung von Statusmotivation liefern. Die Ausführungen zeigen, dass in der späteren Analyse besonders der Zusammenhang von Handlungen einerseits und der Art und Weise der Präsentation andererseits wichtig sein kann. Bei den ersten beiden Typen ist ein vergleichbar hohes Förderverhalten zu erkennen, welches jedoch jeweils unterschiedlich rhetorisch dargestellt wurde. Betrachtet man bei Typ B also isoliert dessen Einstellungen, käme man bei der eher defensiven Darstellung sehr wahrscheinlich zu dem Schluss, dass die Statusmotivation, und damit auch der Statusdruck, nicht hoch sind. In Kombination jedoch

mit einem sehr intensiven Förderverhalten, kann auch die nicht-offensive Darstellung als statusorientiert eingeschätzt werden. Ebenfalls bei Typ A ist erst der Zusammenhang von Haltung und Handlung entscheidend: Die Bedeutung der Statusorientierung kommt bei diesem Typ erst durch sein Handeln vollständig heraus. Er stellt nicht nur offensiv dar, wie wichtig ihm Bildungsförderung ist, er investiert auch viel hinein. Bei dem dritten Typus ist Förderung hingegen als weniger handlungsleitend einzustufen. Hier kommt eine Ambivalenz dahingehend zum Ausdruck, dass Förderung per se nicht abgelehnt wird, die aber gleichzeitig auch nicht stringent verfolgt wird. Der Typus ist in Bezug auf institutionelle Förderung als weniger leistungsorientiert einzustufen und versucht Förderung eher auf anderem Wege zu erreichen.

Die in der explorativen Studie herausgearbeitete Rhetorik der Eltern ist im Rahmen einer standardisierten Analyse von Umfragedaten nur bedingt übertragbar. So kann aber auch im Rahmen von standardisierten Fragen zu Einstellungen eine eher offensive oder weniger offensive Darstellung abgeleitet werden. Eine gewisse Leistungs-/Statusorientierung zeigt sich beispielsweise bei der Frage, wie wichtig den Eltern das Abitur als Schulabschluss ist. Bei der Analyse von Statusorientierung soll in der quantitativen Untersuchung ebenfalls eine Differenzierung verschiedener Erziehungsziele vorgenommen werden, die Hinweise auf die Rhetorik geben. Welchen Stellenwert haben bestimmte Erziehungsziele wie zum Beispiel Leistungsorientierung oder Zufriedenheit bei Eltern, und wie stehen diese Erziehungsziele im Zusammenhang mit Förderung? Auch hier könnte ein Hinweis auf eine offensive Einstellung sein, wenn Eltern in der Erziehung leistungsorientierte Werte besonders wichtig sind.

Es wurde deutlich, dass es jedoch zu kurz gegriffen wäre, Statusmotivation nur auf Basis von Einstellungen oder nur auf Handlungen zu erfassen. Die Ausführungen zeigen vielmehr, dass nicht nur Eltern Statusdruck empfinden, die die Förderung auch offensiv statusbezogen rahmen (Typus A), sondern dass auch Eltern betroffen sein könnten, bei denen eine Ambivalenz zum Ausdruck kommt (Typus B). Die weniger offensiv vorgetragene Förderung von Typus B ist im Zusammenspiel mit dem Handeln durchaus als statusmotiviert zu bezeichnen. Es lässt sich daher nicht zwingend schlussfolgern, dass es keinen Statusdruck gibt, wenn die Erziehungsziele nicht betont statusbezogen sind.

Durch das Kriterium der ‚Rhetorik‘ wird deutlich, dass ähnlich hohe Förderaktivitäten (wie beispielsweise Typ A und B) auf eine unterschiedliche Art und Weise artikuliert und damit auch bewertet werden können. Die Rhetorik zeigt, dass das Förderverhalten eine Konfliktsituation mit anderen Werten auslösen kann: Indem Typ B beispielsweise gerade

nicht die Leistungsorientierung in den Vordergrund stellt und dennoch viel fördert, wird deutlich, dass ihm weitere Werte mindestens genauso wichtig sind. Für die Umsetzung dieser Dimension in der standardisierten Analyse sollte versucht werden, Indikatoren zu finden, die den rhetorischen Elementen nahe kommen: Ein Indikator könnte dafür die Frage nach der Wichtigkeit bestimmter Erziehungsziele sein (beispielsweise im Vergleich leistungsbezogener und nicht-leistungsbezogener Ziele). Die explorative Studie ist ein Plädoyer dafür, Statusmotivation über die Einstellung *und* das Handeln zu erfassen.

Die statistischen Zusammenhänge, die sich in der folgenden quantitativen Analyse auf soziale Lage, Haltungen und das Förderverhalten zugleich richten (Hypothesen 10 bis 13), werden folglich vor diesem explorativen Hintergrund unter besonderer Berücksichtigung etwaiger Ambivalenzen (die möglicherweise gerade mittelschichttypisch sind) gedeutet.

8 Empirie II: Daten und Methoden der Sekundäranalyse

Für die Analyse werden im Weiteren standardisiert erhobene Sekundärdaten verwendet, die durch ihr Design vielfältige Informationen bieten: Teilweise sind sie über mehrere Jahre angelegt und enthalten spezifische Fragen an Eltern über deren Kinder in bestimmten Altersbereichen. Die Anzahl der Befragten ermöglicht es im Idealfall, Muster zu erkennen, die – mit einer gewissen Vorsicht interpretiert – zudem einen Einblick in die Schichtspezifik zulassen. So können tragen quantitativ erhobene Daten zur Klärung der Geltungsbereichweite bei und können zudem Schlussfolgerungen zur Gruppenspezifität qualitativ ermittelter Wissensbestände erhärten (Kelle 2008: 261).

8.1 Datenbasis

Die Analysen basieren auf Daten der Studie „Familien in Deutschland“ (FiD) über die Jahre 2010 bis 2013. Die FiD-Studie ist eng an das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) angelehnt und ist ebenso wie das SOEP eine Befragung auf Personen- und Haushaltsebene. Die Studie wurde im Jahr 2010 zum ersten Mal durchgeführt; im Jahr 2013 wurden knapp 4.500 Privathaushalte befragt, in denen über 8.000 Kinder leben¹⁷.

Alle Angaben in den folgenden Tabellen und Abbildungen basieren auf den Daten FiD v4.0 (gewichtet)¹⁸, eigene Berechnungen; sofern nicht anders angegeben, beziehen sich die Daten auf das Auswertungsjahr 2013.

Neben Fragebögen, die an den Haushalt gerichtet sind, gibt es nach Alter des Kindes differenzierte Versionen: Fragebögen für Eltern mit Neugeborenen bis einjährigen Kindern, mit ein bis zweijährigen, zwei bis dreijährigen, fünf bis sechsjährigen, sieben bis achtjährigen und neun bis zehnjährigen Kindern. Die Fragebögen für Kinder bis sieben Jahre werden dabei von einem Elternteil ausgefüllt, diejenigen für die älteren Kinder von jeweils beiden Elternteilen. Die Studie enthält Fragen über die Aktivitäten des Kindes, dessen Gesundheit, Temperament und Persönlichkeit. Es wird zudem nach der Schulsituation gefragt: So werden die letzten Zeugnisnoten erfragt, aber auch, ob beispielsweise die Eingewöhnung in der Grundschule mehr oder weniger problematisch verlief und wie das Kind (generell) die

¹⁷ Weitere Informationen zu diesen Studien finden sich in Wagner et al. (2007) und in Schröder et al. (2013).

¹⁸ vgl. Fallzahlen in Tabelle 2.

Schulsituation empfindet. Die Eltern werden zudem nach den Bildungsaspirationen für ihr Kind gefragt, wie sie ihre Elternrolle sehen und welche Erziehungsziele sie für wichtig halten.

Fallauswahl/Stichprobe: Grundlage der Analyse sind die FiD-Daten aller bisher durchgeführten Wellen (2010, 2011, 2012 und 2013); die Analyseeinheit sind Mütter und Väter, deren Kind zum Befragungszeitpunkt zwischen acht und zehn Jahre alt ist. Als Vater wird derjenige Partner der Mutter gezählt, der zum Zeitpunkt der Befragung im Haushalt lebt. Bei der ‚Familie in Deutschland‘-Umfrage handelt es sich um eine Längsschnittbefragung, das heißt, dass es möglich ist, dass in den unterschiedlichen Wellen Personen mehrmals befragt wurden, wenn diese an mehreren Befragungswellen teilgenommen haben. Beispielsweise kann eine Mutter, die im Jahr 2011 aufgrund ihres achtjährigen Kindes an der Befragung teilgenommen hat, im Jahr 2013 mit ihrem zehnjährigen Kind befragt worden sein. Die Analysen beziehen sich demnach nicht auf Fälle, sondern Beobachtungen, wobei die gleichen Mütter (oder Väter) in unterschiedlichen Befragungswellen durch das sich verändernde Alter des Kindes als unterschiedliche Beobachtung behandelt wird. Somit ergeben sich über die vier Wellen hinweg insgesamt 5.397 Beobachtungen: Der Anteil an befragten Vätern und Müttern verteilt sich auf circa 42 zu 58 Prozent (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Fallzahlen (gewichtete Beobachtungen)

	Gesamt	Mutter	Vater
Jahr	N	Anteil	Anteil
2010	1.186	58,1	41,9
2011	1.508	56,5	43,5
2012	1.407	57,8	42,2
2013	1.296	59,2	40,8

Quelle: FiD v4.0, Wellen 2010-2013

Bei den Daten handelt es sich um unterschiedliche Teilstichproben, die nach ausgewählten Merkmalen gezogen wurden: Familien mit niedrigem Einkommen (weniger als 2500 Euro monatliches Haushaltseinkommen, wenn mindestens zwei Erwachsene und zwei Kinder im Haushalt leben, weniger als 2000 Euro, wenn mindestens zwei Erwachsene und ein Kind im Haushalt leben und weniger als 1500 Euro, wenn ein Erwachsener und mindestens ein Kind im Haushalt leben), Mehrkindfamilien (Familie mit drei und mehr Kindern), Alleinerziehende und Familien mit sehr jungen Kindern sowie Kohortenhaushalte (Haushalte mit mindesten einem Kind, das in 2007, 2008, 2009 oder im 1. Quartal 2010 geboren wurde). Diese Teilstichproben können mithilfe einer Gewichtung so hochgerechnet werden, dass der Anteil

der Haushalte dem Anteil an der Gesamtbevölkerung entspricht. Das FiD-Querschnittsgewicht passt die Beobachtungen an den Mikrozensus und das Sozio-oekonomische Panel an¹⁹.

Für die Auswertung wurden die einzeln zur Verfügung stehenden Datensätze über die Keyvariable „Personennummer Kind“ jeweils für die Jahre 2010 bis 2013 über den Befehl ‚merge‘ zusammengefügt. Auf diesem Wege entstanden vier Masterdatensätze, die jeweils als Querschnittsdatsatz verwendet wurden.

8.2 Operationalisierung

Für die Analyse der Handlungsmuster werden unterschiedliche Merkmale herangezogen, die im Folgenden aufgeführt und erläutert werden. Es wird unterschieden zwischen a) Gruppierungsmerkmalen, die insbesondere für den Schichtvergleich relevant sind, b) Merkmalen, die die Handlungsmuster (Förderung) der Eltern darstellen, c) Merkmalen, die sich auf Einstellungen und Haltungen der Eltern beziehen (Statusunsicherheit, Bildungsaspirationen sowie Erziehungsziele) und d) Merkmalen, die die individuelle Situation der Eltern bzw. Kinder sowie die Haushaltssituation näher beschreiben.

Tabelle 3: Übersicht der verwendeten Variablen

Variable	Beschreibung	Ausprägung	Bemerkung
a) Gruppierungsmerkmale/ Soziale Lage			
Schichtzugehörigkeit	<u>Unterschicht</u> kein Schulabschluss oder Hauptschulabschluss ohne Lehre; EGP-Klasse: unterhalb unterer Dienstklasse; Haushaltseinkommen unter 70 Prozent des Median-Äquivalenzeinkommens <u>Mittelschicht</u> Schulabschluss: mindestens mittlere Reife oder einen Hauptschulabschluss mit Lehre; EGP-Klasse: mindestens Facharbeiter; Haushaltseinkommen mindestens 70 Prozent des Median-Äquivalenzeinkommens <u>Oberschicht</u> Schulabschluss: (Fach-) Hochschulabschluss; EGP-Klasse: obere Dienstklasse; Haushalts-einkommen: mindestens 150 Prozent des Median-Äquivalenzeinkommens	Drei binäre Variablen: 0/1	
Sozio-ökonomischer	<u>Niedriger Status</u>	Drei binäre	

¹⁹ Für das Jahr 2013 liegt zum Zeitpunkt der Analyse nur ein vorläufiges Gewicht vor, das noch nicht final auf die SOEP-Daten angewendet wurde.

Status nach Ganzeboom	0-25 Prozent-Quartil <u>Mittlerer Status</u> 25-75 Prozent-Quartil <u>Hoher Status</u> 75-100 Prozent-Quartil	Variablen: 0/1	
b) Merkmale, die sich auf die Handlungsmuster der Eltern beziehen			
Förderaktivitäten I	Anzahl - Mindestens eine Aktivität - Zwei und mehr Aktivitäten - Drei und mehr Aktivitäten	Drei binäre Variablen: 0/1	
	Art - musische/ künstlerische - sportliche - sonstige	Drei binäre Variablen: 0/1	
	Form - Schul-AG - außerhalb der Schule	Zwei binäre Variablen: 0/1	
Förderaktivitäten II	Hausaufgabenhilfe - dem Kind wird immer geholfen - dem Kind wird oft geholfen	Zwei binäre Variablen: 0/1	[nur an Eltern mit achtjährigen Kindern]
Förderaktivitäten III	Freizeitbeschäftigung: (Musik machen, Sport treiben oder Lesen) - das Kind übt mindestens eine der Beschäftigung täglich aus - das Kind übt mindestens eine der Beschäftigung jede Woche aus	Zwei binäre Variablen: 0/1	[nur an Eltern mit zehnjährigen Kindern]
Förderaktivitäten IV	Kontakt zu der Schule - Elternabend - Elternsprechtag - Aufsuchen außerhalb von Sprechtagen - Elternvertreter	Vier binäre Variablen: 0/1	[nur an Eltern mit zehnjährigen Kindern]
c) Merkmale, die sich auf Einstellungen und Haltungen der Eltern beziehen			
Statusunsicherheit I	Große oder keine/einige Sorgen: - um die wirtschaftliche Zukunft des Kindes - um die eigene wirtschaftliche Situation - um den Arbeitsplatzverlust - um die allgemeine wirtschaftliche Lage	Vier binäre Variablen: 0/1	[Frage um die Sorge um den Arbeitsplatzverlust nur an Erwerbstätige gestellt]
Statusunsicherheit II	Lebenszufriedenheit - gegenwärtig (hoch/niedrig) - in fünf Jahren (schlechter als heute)	Zwei binäre Variable: 0/1	[zukünftige Lebenszufriedenheit nur in den Wellen 2012 und 2013 gestellt]
Statusunsicherheit III	Zeitdruck - gefühlt in den letzten vier Wochen: immer/oft	Binäre Variable: 0/1	[Frage nur in der Welle 2013 gestellt]
Bildungsaspirationen I	Befragte/r hat - hohe ideale Vorstellungen	Zwei binäre Variablen:	

	- hohe realistische Vorstellungen	0/1	
Bildungsaspirationen II	- Wunsch, dass Kind an (weiteren) Aktivitäten teilnimmt	Binäre Variable: 0/1	[Frage nur in der Welle 2013 gestellt]
Bildungsaspirationen III	Gründe, warum keine (weiteren) Aktivitäten: - Kind: kein Interesse/keine Zeit - Eltern: keine Zeit - Angebot - Sonstiges	Vier binäre Variablen: 0/1	[Frage nur in der Welle 2013 gestellt]
Erziehungsziele	Wichtigkeit: Dass das Kind, - ein guter Schüler/eine gute Schülerin ist - sich bemüht, seine Ziele zu erreichen - zufrieden mit dem ist, was es hat und kann - sich gut in Gruppen einfügen kann	Vier binäre Variablen: 0/1	
Elternrolle	Zustimmung (voll und ganz): - Ich lasse oft alles stehen und liegen, um mein Kind zu unterstützen - Ich bin bereit, meine eigenen Wünsche denen meines Kindes zu opfern - Ich habe das Gefühl, dass Betreuung und Erziehung meines Kindes mich völlig in Beschlag nehmen, mein ganzes Leben bestimmen - Für das Wohl meines Kindes würde ich alles aushalten	Vier binäre Variablen: 0/1	
d) Merkmale, die die soziale Lage der Eltern bzw. Kinder sowie die Haushaltssituation näher beschreiben			
Alter (Kind)	acht Jahre vs. zehn Jahre	Binäre Variable: 0/1	
Geschlecht (Kind)	Mädchen	Binäre Variable: 0/1	
Alter (Eltern)	24-65 Jahre	metrisch	
Geschlecht (Eltern)	weiblich	Binäre Variable: 0/1	
Migrationshintergrund	Migrationshintergrund: ja/nein	Binäre Variable: 0/1	
Bildung nach der CASMIN-Klassifikation	<u>Niedrige Bildung</u> ohne Abschluss, Hauptschule (und Lehre) <u>Mittlere Bildung</u> Mittlere Reife (und Lehre), (Fach-)Abitur (und Lehre) <u>Hohe Bildung</u> (Fach-)Hochschulabschluss	Drei binäre Variablen: 0/1	
Berufliche Stellung nach der EGP-Klassifikation	<u>Niedrige berufliche Stellung</u> un- und angelernte Arbeiter, Landwirt und Nicht-Erwerbstätige <u>Mittlere berufliche Stellung</u>	Drei binäre Variablen: 0/1	

	untere Dienstklasse, Routine nonmanuel, Routine Service Sales, Selbständige (mit und ohne Angestellte), Facharbeiter <u>Obere berufliche Stellung</u> obere Dienstklasse		
Erwerbsstatus	Erwerbstätig: ja/nein	Binäre Variable: 0/1	
Voll-/Teilzeit	1= Vollzeit 0= Teilzeit	Binäre Variable: 0/1	
Arbeitslosigkeitserfahrung	Arbeitslosigkeitserfahrung: ja/nein	Binäre Variable: 0/1	
Frist der derzeitigen Beschäftigung	Unbefristetes Arbeitsverhältnis: ja/nein	Binäre Variable: 0/1	
Branche (NACE-Klassifikation)	- Verarbeitendes Gewerbe - Öffentliche Verwaltung/Erziehung - Gesundheitsbranche - Handel und Verkehr	Vier binäre Variablen: 0/1	
Familienstand	- ledig - verheiratet - geschieden - verwitwet	Vier binäre Variablen: 0/1	
Haushaltseinkommen	Monatliches Medianäquivalenzeinkommen: - unter 70 Prozent - 70 bis 150 Prozent - mehr als 150 Prozent	Drei binäre Variablen: 0/1	
Region	Ost-/Westdeutschland	Binäre Variable: 0/1	

8.2.1 Gruppierungsmerkmale

Um zu analysieren, ob der Statusdruck insbesondere in der Mittelschicht zugenommen hat und die Förderaktivitäten als Abgrenzungsmechanismen gerade in dieser Schicht erhöht haben, wird als Gruppierungsmerkmal die Schichtzugehörigkeit herangezogen. Wie bereits dargelegt wurde, kann die ‚Mittelschicht‘ unterschiedlich definiert werden (vgl. Kapitel 2.1); für den hier vorliegenden Kontext wird ein Konzept verwendet, welches neben ökonomischen Aspekten ebenfalls die berufliche Stellung und Bildungsmerkmale mit einbezieht. Im Folgenden wird die Operationalisierung dazu vorgestellt und erläutert.

Schichtzugehörigkeit: Die Schichtzugehörigkeit wird über eine Kombination aus dem Bildungsabschluss (CASMIN-Klassifikation), der beruflichen Stellung nach der EGP-Klassifikation²⁰ und dem Haushalts-Nettoeinkommen operationalisiert. Zur Mittelschicht

²⁰ Das nach Erikson et al. benannte Klassenschema setzt sich zusammen aus der beruflichen Tätigkeit und der betrieblichen bzw. beruflichen Stellung (nach ISCO 88-Kodierung), wobei auch die Art der Weisungsbefugnis berücksichtigt wird. Es lassen sich folgende Klassen unterscheiden: obere und untere Dienstklasse, einfache nicht-manuelle Berufe, Routine-Dienstleistungen, Selbständige mit/ohne Mitarbeiter(n), Facharbeiter, un-/angelernte Arbeiter sowie Beschäftigte in der Landwirtschaft und Nicht-Erwerbstätige (Erikson et al. 1979; Erikson, Goldthorpe 1992).

werden diejenigen gezählt, die mindestens die mittlere Reife oder einen Hauptschulabschluss mit Lehre haben, die mindestens Facharbeiter nach dem EGP-Schema sind und deren Haushaltseinkommen mindestens 70 Prozent des Median-Äquivalenzeinkommens entspricht. Personen, die der oberen Schicht zugerechnet werden, müssen mindestens einen (Fach-)Hochschulabschluss erlangt haben, der oberen Dienstklasse angehören und mindestens 150 Prozent des Median-Äquivalenzeinkommens (HH-Nettoeinkommen) verdienen. Zu der unteren Schicht werden hier Personen ohne Schulabschluss oder mit einem Hauptschulabschluss ohne absolvierte Lehre gerechnet, wenn sie nicht der Dienstklasse angehören sowie unter 70 Prozent des Median-Äquivalenzeinkommens (Haushalts-Nettoeinkommen) verdienen.

Im Jahr 2013 lag der Anteil der Mittelschicht im Sample nach dieser Definition bei 64 Prozent, die obere Schicht machte einen Anteil von knapp acht Prozent aus und der Anteil der unteren Schichten betrug rund 28 Prozent (vgl. Abbildung 2).

Sozio-ökonomischer Status nach Ganzeboom (ISEI): Für einzelne Analysen wird zusätzlich der Status nach Ganzeboom (International Socio-Economic Index of Occupational Status; ISEI; vgl. Ganzeboom et al. 1992) als Indikator für die Schichtzugehörigkeit herangezogen. Dieser wird häufig in ländervergleichenden Analysen als Indikator der sozioökonomischen Lage verwendet, so auch beispielsweise als Standardindikator für die sozioökonomische Stellung der Eltern in den internationalen PISA-Vergleichen (vgl. Schimpl-Neimanns 2004). Die Berufsangaben, die in ISEI verwendet werden, basieren auf der Internationalen Standardklassifikation der Berufe 1988 (ISCO-88). Die Zuordnung erfolgt auf folgende Weise: Niedriger Status: 0-25 Prozent-Quartil; Mittlerer Status: 25-75 Prozent-Quartile; Hoher Status: 75-100 Prozent-Quartil.

Im Jahr 2013 lag der Anteil der Eltern mit mittlerem Status im Sample danach bei knapp 49 Prozent, Eltern mit hohem Status waren zu knapp 21 Prozent vertreten und der Anteil der Eltern mit niedrigem Status betrug rund 31 Prozent (vgl. Abbildung 2).

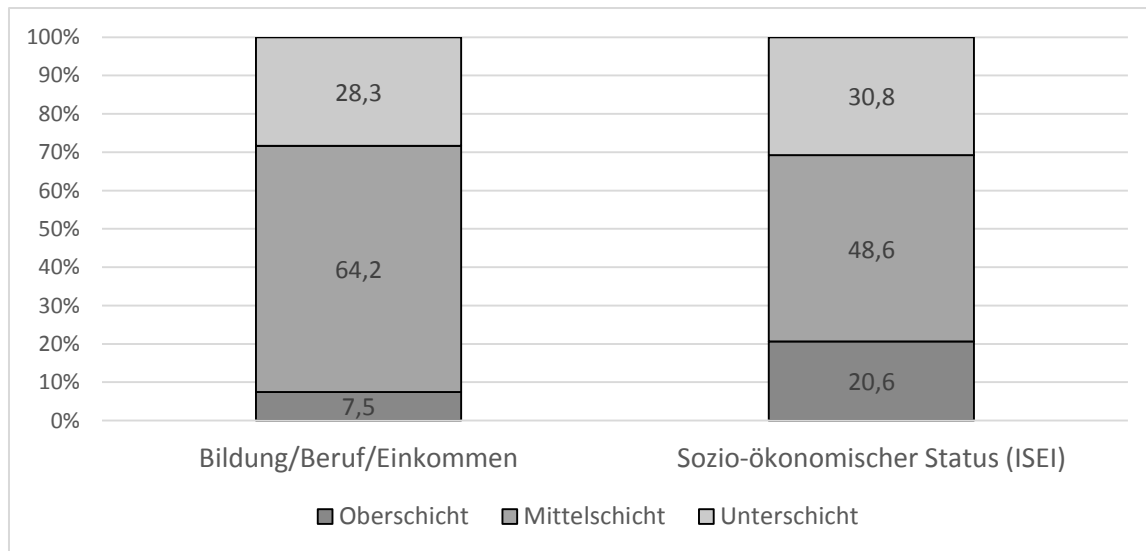


Abbildung 2: Gruppierungsmerkmale im Jahr 2013 (Anteile)

8.2.2 Merkmale: Handlungsmuster der Eltern

Handlungsmuster, die in dem hier vorliegenden Kontext untersucht werden, beziehen sich auf den Bereich der Förderung (vgl. Kapitel 4). Um sich der Gesamtforschungsfrage zu nähern, muss zunächst differenziert werden, wie und in welchem Ausmaß Eltern – in der Mittelschicht, aber auch im Schichtvergleich – ihre Kinder fördern. Dafür werden folgende Indikatoren herangezogen:

Förderaktivitäten: Es werden zum einen organisierte Aktivitäten untersucht, womit impliziert wird, dass die Aktivitäten mit einer gewissen Regelmäßigkeit ausgeführt werden und möglicherweise einen gewissen zeitlichen und finanziellen Aufwand (Mitgliedsbeitrag, Kosten für Unterrichtsstunden, Material etc.) bedeuten. Die im FiD-Datensatz verfügbaren Variablen, die solche Aktivitäten darstellen, beziehen sich auf die Teilnahme im außerschulischen und schulischen Rahmen. Konkret wird die Frage gestellt, ob das Kind an einer Sport-, Musik-, Kunst-, Tanz- oder sonstigen AG in der Schule zusätzlich zum regulären Unterricht und ob es an einem oder mehreren der folgenden Aktivitäten außerhalb der Schule teilnimmt: Sport, Tanzen, Gymnastik, Ballett, Musik- oder Gesangsunterricht, Kunsterziehung, Malen, Jugendfeuerwehr, Rotes Kreuz oder ähnliche Hilfsorganisationen, Jugendgruppen (zum Beispiel Pfadfinder), kirchliche Gruppen, Umweltgruppen oder regelmäßiger Besuch von Jugendzentren/-häusern. Um zu untersuchen, ob Mittelschichteltern ihre Kinder gegenwärtig verstärkt fördern, wird nach der *Anzahl an Aktivitäten* unterschieden, an denen die Kinder teilnehmen. Ab wann Förderung für die hier festgelegte Altersgruppe

von acht- und zehnjähriger Kindern als intensiv zu bezeichnen ist, kann aus bisherigen Studien nicht abgeleitet werden. So wird zwar in einer Studie berichtet, dass im Jahr 2011 Kinder durchschnittlich an zwei bis drei Aktivitäten in der Woche teilgenommen haben (Allensbach-Institut 2013: 201, vgl. Kapitel 4.2.1). Die Ergebnisse beziehen sich jedoch auf Schulkinder unter 14 Jahren, wobei nicht weiter in Alterskategorien differenziert wird. An anderer Stelle wird von bis zu zwei Angeboten im Schnitt für 6- bis unter-16-Jährige berichtet (Allensbach-Institut 2013). Es ist anzunehmen, dass ältere Kinder im Vergleich zu jüngeren Kindern an mehr Aktivitäten teilnehmen. Zum einen wird im Folgenden danach unterschieden, ob Kinder an mindestens einer Aktivität teilnehmen oder nicht. Zum anderen wird nach der Intensität unterschieden. Für beide Altersgruppen gilt, dass die Förderung als umso intensiver zu bezeichnen ist, je höher die Anzahl an Aktivitäten ist. Wenn achtjährige Kinder an mindestens zwei Aktivitäten teilnehmen und zehnjährige Kinder an mindestens drei Aktivitäten teilnehmen, handelt es sich im Kontext dieser Analyse um eine intensive Förderung.

Neben der Häufigkeit, mit denen Kinder an Aktivitäten in der Schule und im außerschulischen Bereich teilnehmen, ist die Frage nach der *Art der Aktivität* zu klären. Insbesondere stehen hier solche Aktivitäten im Fokus, die auf den Stuserhalt ausgerichtet sind. Dies können demnach Aktivitäten sein, die in direktem Zusammenhang mit dem schulischen Erfolg stehen oder solchen, die sich allgemein positiv auf Schlüsselkompetenzen auswirken (vgl. Kapitel 4.1). Als statusförderliche Aktivitäten werden demnach solche untersucht, die im musischen, künstlerischen, darstellerischen sowie sportlichen Bereich stattfinden und solche, die gemeinnützig ausgerichtet sind (wie Jugendgruppen oder Mitgliedschaft in Jugendorganisationen). Da aus bisherigen Studien nicht fundiert hervorgeht, welche Aktivitäten – innerhalb der genannten Bereiche – statusförderlicher wirken als andere, wird nur für einige Analysen, auch aufgrund der Fallbasis, nach Art der Aktivität differenziert.

Weiterhin lassen sich die Aktivitäten aufgrund der Frageformulierung der FiD-Umfrage danach unterscheiden, ob es sich um eine außerschulische Aktivität oder um eine Arbeitsgemeinschaft in der Schule handelt. Diese Differenzierung gibt einen Hinweis darauf, wie hoch der Aufwand für die Eltern ist. Wird die Aktivität innerhalb der Schule angeboten (in der Regel in Form einer Arbeitsgemeinschaft), wird der Aufwand für die Eltern als geringer eingeschätzt, als wenn es sich um eine außerschulische Aktivität (zum Beispiel Sportverein oder privater Musikschulunterricht) handelt. Bei letzterer muss das Hinbringen und Abholen des Kindes übernommen oder organisiert werden, es müssen Absprachen

getroffen werden, die Aktivität muss zeitlich organisiert werden und es kommen möglicherweise Kosten für das jeweilige Angebot (Mitgliedschaft in einen Sportverein oder Unterricht in einer Musikschule etc.) hinzu. Anhand des Fragebogens kann jedoch nicht danach unterschieden werden, ob eine außerschulische Förderung trotz höherem Aufwand gezielt unterstützt wird oder der Mehraufwand beispielsweise aufgrund eines fehlenden Angebots in der Schule ‚notwendigerweise‘ auf sich genommen wird. Der Indikator wird daher nur für vereinzelte Analysen verwendet, während mehrheitlich nicht danach unterschieden wird, ob es sich um eine schulische oder außerschulische Aktivität handelt.

Neben diesen ‚organisierten‘ Aktivitäten werden weitere Indikatoren herangezogen, um nach dem Ausmaß an Förderung zu differenzieren. Für die Eltern achtjähriger Kinder steht die Variable zur Verfügung, wie häufig das Kind *Hilfe bei den Hausaufgaben* bekommt. Gefragt wird, ob die Hilfe durch die Mutter, den Vater, Geschwister, Freunde bzw. Freundinnen, einen Nachhilfelehrer bzw. Nachhilfelehrerin und eine Hausaufgabenbetreuung (zum Beispiel in der Schule, im Gemeindetreff) erfolgt und, ob dem Kind jeweils immer, oft, manchmal, selten oder nie geholfen wird. Sofern dem Kind oft oder immer von der Mutter, dem Vater oder in der Hausaufgabenbetreuung geholfen wird, ist dies als Förderung zu bezeichnen. In Kombination mit der Anzahl an Aktivitäten kann also die Förderung von Eltern, deren achtjährige Kinder an mindestens zwei Aktivitäten teilnehmen und denen mindestens ‚oft‘ bei den Hausaufgaben geholfen wird, als ‚hoch‘ bezeichnet werden.

Für zehnjährige Kinder wird die Frage nach der Ausübung von (*weiteren*) *Freizeitbeschäftigungen* gestellt. Als relevant für die vorliegende Untersuchung sind die Bereiche: ‚Musik machen‘, ‚Sport treiben‘ oder ‚Lesen‘. Diese Freizeitbeschäftigungen werden getrennt von den bereits dargestellten Aktivitäten erfragt, und zudem ist eine Differenzierung nach der Intensität möglich: Es wird gefragt, ob das Kind diese Aktivitäten täglich, jede Woche, jeden Monat, seltener oder nie ausübt. Sofern das Kind mindestens eine der drei Beschäftigungen täglich oder jede Woche ausübt, ist dies als Förderung zu bezeichnen. In Kombination mit der Anzahl an Aktivitäten kann also die Förderung von Eltern, deren zehnjährige Kinder an mindestens zwei Aktivitäten teilnehmen und die mindestens eine der drei Beschäftigungen ‚Musik machen‘, ‚Sport treiben‘ oder ‚Lesen‘ mindestens jede Woche ausüben, als ‚hoch‘ bezeichnet werden.

Neben den dargestellten Aktivitäten wird als weiterer Indikator für Förderung die Frage untersucht, auf welche Weise Eltern den *Kontakt zu der Schule* suchen: Nehmen sie regelmäßig am Elternabend oder am Sprechtag teil? Suchen sie den Lehrer bzw. die Lehrerin auch außerhalb von Sprechtagen auf oder engagieren sie sich als Elternvertreter? Je mehr

Kontaktmöglichkeiten von den Eltern gesucht werden, desto höher wird der Aufwand eingeschätzt und desto eher wird angenommen, dass Eltern der Auffassung sind, dass die Bildungslaufbahn der Kinder zunehmend zu einem Bereich wird, der unterstützt werden muss.

8.2.3 Merkmale: Einstellungen und Haltungen der Eltern

Die hier untersuchten Einstellungen und Haltungen der Eltern beziehen sich einerseits auf eine Statusunsicherheit (die auch durch die Prozesse des sozialen Wandels hervorgerufen werden kann), auf Bildungsaspirationen und Erziehungsziele.

(Status-)Unsicherheit: Anhand von verschiedenen Indikatoren soll untersucht werden, ob Mittelschichteltern sich in Bezug auf den Stuserhalt sorgen oder verunsichert sind. Abgeleitet aus dem Forschungsstand und dem theoretischen Hintergrund geht es dabei schwerpunktmäßig um solche Sorgen, die sich auf den Stuserhalt des Kindes richten. Um jedoch ein Gesamtbild über die Verunsicherung zu bekommen, werden auch solche Indikatoren einbezogen, die sich auf die mögliche Statusunsicherheit der Eltern beziehen.

Der FiD-Datensatz stellt mehrere Variablen bereit, die jeweils unterschiedliche *Sorgenbereiche* thematisieren. Die Fragen wurden in jedem Untersuchungsjahr von 2010 bis 2013 gestellt und bieten damit auch einen Zeitvergleich. Als Antwortkategorien stehen jeweils ‚große Sorgen‘, ‚einige Sorgen‘ und ‚keine Sorgen‘ zur Verfügung. Als verunsichert werden Eltern bewertet, wenn sie sich in dem jeweiligen Bereich ‚große Sorgen‘ machen.

Um die Sorgen bezüglich des intergenerationalen Stuserhalts abzubilden, ist die Frage nach der wirtschaftlichen Zukunft²¹ des Kindes als zentral zu sehen. Implizit werden damit die spätere Erwerbstätigkeit sowie die berufliche Position und damit auch das zukünftige Einkommen des Kindes angesprochen. Machen sich Eltern große Sorgen um die zu erwartende wirtschaftliche Situation ihres Kindes, bedeutet dies, dass möglicherweise mit einem geringeren Einkommen gerechnet werden muss im Vergleich zum Einkommen der Eltern. Ein Statusverlust wäre damit nicht (mehr) auszuschließen.

Die Sorge um den Verlust des Arbeitsplatzes²² zielt auf einen möglichen Statusverlust des Elternteils ab. Zwar würde ein sozialer Abstieg eines der Elternteile womöglich für den

²¹ Fragebogenfrage im Original: „Wie ist es mit den folgenden Gebieten – machen Sie sich da Sorgen? - Um die wirtschaftliche Zukunft Ihrer Kinder“; „Große Sorgen“, „Einige Sorgen“, „Keine Sorgen“

²² Fragebogenfrage im Original: „Wie ist es mit den folgenden Gebieten – machen Sie sich da Sorgen? – [Nur wenn Sie erwerbstätig sind:] Um die Sicherheit Ihres Arbeitsplatzes“; „Große Sorgen“, „Einige Sorgen“, „Keine Sorgen“

gesamten Haushalt, also auch für die Kinder, Veränderung verursachen, dennoch ist die Frage mehr noch auf die persönliche Situation des Elternteils gerichtet. Eltern können ihre eigene Situation als weniger besorgniserregend einstufen, aber eine größere Sorge bezüglich des Stuserhalts seiner Kinder empfinden (vgl. Kapitel 2.4). Mit der Frage um den Verlust des Arbeitsplatzes werden unmittelbar Reaktionen auf mögliche Veränderungen am Arbeitsmarkt widergespiegelt (vgl. Kapitel 2.2.1). Nicht berücksichtigt wird bei der Frage jedoch, ob man bei möglicher eigener (Arbeitsplatz-)Unsicherheit beispielsweise durch einen Partner oder eine Partnerin abgesichert ist oder, ob der eigene Arbeitsplatz die tragende Rolle für den Lebensstandard einnimmt.

Eine weitere Frage, die sich einerseits auf die persönliche Situation des Befragten bezieht und andererseits auch den Haushaltskontext mit einbezieht, ist die Sorge um die eigene wirtschaftliche Situation²³.

Zusätzlich zu den Fragen, die die Sorgen betreffen, werden Fragen nach der *gegenwärtigen Lebenszufriedenheit* (in der Formulierung: „Wie zufrieden sind Sie gegenwärtig, alles in allem, mit Ihrem Leben?“) und der geschätzten Lebenszufriedenheit in fünf Jahren ausgewertet. Die Fragen sind verglichen mit den anderen Indikatoren allgemeiner, wurden jedoch auf Basis einer 11er-Skala differenzierter als die kategoriale Frage nach den Sorgen erfasst. Eine hohe Lebenszufriedenheit widerspricht hier einem hohen Statusdruck, da man sich nicht einerseits unter Druck fühlen kann und andererseits ‚voll und ganz‘ zufrieden sein kann. In einigen Wellen liegt zudem die Frage vor, wie man seine Lebenszufriedenheit in fünf Jahren einschätzt: Dies ist insbesondere dafür interessant, um zu sehen ob die jeweilige Person einen eher optimistischen oder pessimistischen Blick in die Zukunft (und die Statussicherheit) wirft, da es sich bei der Unsicherheit von Mittelschichteltern bisheriger empirischer Befunde eher um längerfristige Sorgen handelt (vgl. Kapitel 2.4). Wird die Lebenszufriedenheit in fünf Jahren als genauso hoch oder höher als gegenwärtig eingeschätzt kann nicht von einem erhöhten Statusdruck ausgegangen werden.

Als einen weiteren Indikator für Unsicherheit wird die Frage herangezogen, inwieweit man sich in den letzten vier Wochen unter Zeitdruck gefühlt hat; als Antwortmöglichkeiten standen hier die Kategorien ‚nie, manchmal, oft oder immer‘ zur Verfügung. Die Frage zielt nicht direkt auf das Bemühen, den Stuserhalt seiner Kinder zu erhalten, ab, ist jedoch ein Hinweis darauf, ob das Leben möglicherweise als sehr schnelllebig empfunden wird oder insgesamt ein erhöhter (auch Leistungs-)Druck empfunden wird.

²³ Fragebogenfrage im Original: „Wie ist es mit den folgenden Gebieten – machen Sie sich da Sorgen? - Um die eigene wirtschaftliche Situation“; „Große Sorgen“, „Einige Sorgen“, „Keine Sorgen“

Um die *Bildungsaspirationen* zu operationalisieren (vgl. Kapitel 3.1.2) kann im Rahmen der vorliegenden Datenbasis zunächst auf zwei Fragen zurückgegriffen werden, die die idealistischen und realistischen Aspirationen thematisieren: Auf einer siebenstufigen Skala soll erstens jeweils für die drei Schulabschlüsse „Hauptschule“, „Realschule/Mittlere Reife“ und „Abitur“ angegeben werden, inwieweit diese Abschlüsse jeweils der idealen Vorstellung des Schulabschlusses für das Kind entspricht („idealistische Bildungsaspiration“²⁴). Zweitens wird gefragt, für wie wahrscheinlich der Befragte es hält, dass das Kind den jeweiligen Schulabschluss erreicht („realistische Bildungsaspiration“²⁵). Hohe Bildungsaspirationen liegen dann vor, wenn für den Schulabschluss ‚Abitur‘ Zustimmungswerte zwischen fünf und sieben bei der persönlichen Idealvorstellung genannt werden bzw. wenn die Befragungsperson es für (ganz) sicher hält, dass das Kind mit dem Abitur die Schule abschließt (ebenfalls Zustimmungswerte zwischen fünf und sieben).

Ein weiterer Indikator für die Bildungserwartungen der Eltern stellt die Frage nach dem Wunsch nach (mehr) Förderung dar. Diese Frage wird an Eltern gestellt, deren Kind an keiner Aktivität teilnimmt, sowie an Eltern, deren Kind bereits aktiv ist. Sofern ein solcher Wunsch besteht, wird nach den Gründen gefragt, warum das Kind bisher nicht an (weiteren) Aktivitäten teilnimmt. Als Antwortmöglichkeiten stehen Gründe zur Verfügung, die sich auf das Kind (das Kind hat kein Interesse oder keine Zeit), die Angebotsstruktur (die Aktivitäten sind zu teuer oder es werden keine Aktivitäten in der Nähe angeboten) oder die Eltern selber (Erwachsene im Haushalt haben keine Zeit das Kind zu begleiten) beziehen bzw. sonstiger Art sind (offene Nennung). Die Befragungsperson gibt für jeden der jeweiligen Gründe an, ob dieser zutrifft oder nicht.

Die *Erziehungsziele* der Eltern wurden anhand von 18 Items erfragt, wobei für jedes Item auf einer fünfstufigen Skala angegeben werden sollte, wie wichtig das jeweilige Ziel für die Befragungsperson ist²⁶. Für die vorliegende Analyse wurden Erziehungsziele ausgewählt, die sich dahingehend unterscheiden lassen, ob sie stärker leistungsorientiert oder stärker gruppenbezogenen sind.

²⁴ Frageformulierung im Original: „Inwieweit entsprechen die folgenden Schulabschlüsse Ihrer persönlichen Idealvorstellung für die schulische Ausbildung des Kindes?“ (jeweils für Hauptschulabschluss; Realschulabschluss/Mittlere Reife; Abitur); Werte 1-7 (1= überhaupt nicht; 7= voll und ganz).

²⁵ Frageformulierung im Original: „Und für wie wahrscheinlich halten Sie es, dass das Kind die Schule mit einem der folgenden Abschlüsse verlassen wird?“ ebenfalls Werte von 1-7 (1= überhaupt nicht; 7= voll und ganz).

²⁶ Die Frageformulierung lautet im Original: „Im Folgenden werden einige Eigenschaften und Fähigkeiten genannt, die man durch Erziehung fördern kann. Für wie wichtig halten Sie persönlich die folgenden Erziehungsziele?“ (jeweils für 18 Items); Werte 1-5 (1= überhaupt nicht wichtig; 5= sehr wichtig).

In der explorativen Studie wurde herausgearbeitet, dass Statusdruck nicht nur dann vorliegen kann, wenn das Förderverhalten explizit offensiv dargestellt wird, sondern auch, wenn die Erziehungsziele nicht ausschließlich betont statusbezogen sind. Es soll daher zunächst einmal festgestellt werden, wie die Erziehung beschrieben werden kann, ob sie auf eine bestimmte Richtung deutet oder sich ambivalent darstellt, und in einem zweiten Schritt, in welchem Zusammenhang die Erziehung mit dem Förderverhalten steht.

Eine stärker leistungs- oder statusorientierte Einstellung liegt dann vor, wenn es Eltern sehr wichtig ist, dass ihr Kind ‚sich bemüht, seine Ziele zu erreichen‘ (Item) sowie ‚ein guter Schüler bzw. eine gute Schülerin‘ (Item) ist. Diese Erziehungseinstellung geht in die Richtung des Typus A in der qualitativen Studie (vgl. Kapitel 7.2.2): Bewerten Eltern die beiden Erziehungsziele als sehr wichtig, geht dies einher mit der offensiv begründeten Darstellungsweise. Leistungsbereitschaft und Statusorientierung haben einen höheren Stellenwert als z.B. gruppenbezogene Werte.

Soll das Kind dagegen hauptsächlich ‚zufrieden sein mit dem, was es hat und kann‘ (Item) oder soll es ‚lernen sich gut in Gruppen einzufügen‘ (Item), könnte dies als Hinweis gesehen werden, dass die Erziehung in geringem Maße auf Leistung und Stuserhalt ausgerichtet ist. Diese Einstellung spiegelt somit Typus C in der qualitativen Studie wieder: Die Kinder sollen möglichst ‚natürlich‘ aufwachsen; das Spannungsverhältnis zwischen Werten wie Selbstbestimmtheit und Statusorientierung wird nicht offen thematisiert (vgl. ebenfalls Kapitel 7.2.2).

Werden Erziehungseinstellungen ambivalent dargestellt (zum Beispiel wenn statusbezogene und weniger statusbezogene Werte gleichermaßen verfolgt werden), würde dies bei gleichzeitiger hoher Förderung dem Typus B in der qualitativen Studie nahe kommen.

Im Zusammenhang mit der Statusunsicherheit und den bisherigen Ausführungen wird angenommen, dass insbesondere Mittelschichteltern (gegenwärtig) ihre Erziehung auf Leistungsorientierung ausrichten.

Weiterhin gibt es Fragen, die sich darauf beziehen, wie die Befragungspersonen ihre *Rolle als Eltern* sehen. Auf einer fünfstufigen Skala kann man der jeweiligen Aussage zustimmen (stimme voll und ganz zu) oder sie ablehnen (stimme überhaupt nicht zu) und mit den Werten dazwischen jeweils abstufen. In die Analyse einbezogen werden die Aussagen:

- Ich lasse oft alles stehen und liegen, um mein Kind zu unterstützen.
- Ich habe das Gefühl, dass Betreuung und Erziehung meines Kindes mich völlig in Beschlag nehmen, mein ganzes Leben bestimmen.

- Für das Wohl meines Kindes würde ich alles aushalten.
- Ich bin bereit, meine eigenen Wünsche denen meines Kindes zu opfern.

8.2.4 Merkmale: Soziale Lage der Eltern sowie Haushaltssituation

Neben den Handlungsmustern und Einstellungen der Eltern werden in die Analyse Merkmale einbezogen, die die soziale Lage der Eltern bzw. der Kinder sowie die Haushaltssituation näher beschreiben. So werden zum Beispiel das Alter und Geschlecht der Kinder sowie der Eltern, die Branche nach der NACE-Klassifikation sowie eine Befristung der Beschäftigung berücksichtigt. Zudem wird nach der Region kontrolliert, da bezüglich der Förderaktivitäten unterschiedliche Handlungsmuster für Ost- und Westdeutschland in früheren Untersuchungen festgestellt wurden.

8.3 Auswertungsmethoden

Es wird zunächst erläutert, wie die Ergebnisse, die im nachfolgenden Kapitel vorgestellt werden, berechnet wurden. Alle Analysen wurden mit dem Statistikprogramm Stata Version 12.1 (SE) durchgeführt.

Deskriptive und induktive Auswertungen: Die Auswertungen beginnen mit deskriptiven Verfahren, mit denen für einzelne Merkmale Verteilungen berechnet werden, um Aussagen über vorliegende Muster im Sample zu erhalten. Dabei werden sowohl Häufigkeiten als auch Mittelwerte für Variablen mit unterschiedlichem Skalenniveau aufgeführt.

Induktive Analysen ermöglichen in einem weiteren Schritt, Rückschlüsse von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit zu ziehen. Dafür wird beispielsweise geprüft, mit welcher Wahrscheinlichkeit sich die beobachteten Mittelwerte in der vorliegenden Stichprobe von dem Mittelwert in der Grundgesamtheit unterscheiden bzw. ob sich die Mittelwerte zweier Gruppen signifikant unterscheiden. Für die vorliegenden Variablen werden im Einzelnen jeweils der t-Test (je nach Varianzgleichheit) für unabhängige Stichproben bzw. der Mann-Whitney-U-Test durchgeführt, wenn keine Normalverteilung der Variablen vorausgesetzt werden kann. Für den Vergleich von mehr als zwei Gruppen wird auf Basis des Medians der Kruskal-Wallis-Test angewendet, der ebenfalls keine Normalverteilung voraussetzt und damit robust gegenüber Ausreißern reagiert. Die Mittelwerte (bzw. der Median) werden dann unter Berücksichtigung der Varianz und des Stichprobenumfangs miteinander verglichen und auf

Signifikanz überprüft. Die Grundidee eines Signifikanztests ist es zu prüfen, wie wahrscheinlich es ist, dass die ermittelten Ergebnisse in der Stichprobe auch dann auftreten, wenn die Populationsparameter der Nullhypothese entsprechen. Möchte man beispielsweise untersuchen, wie Eltern das Erziehungsziel bewerten, dass das Kind andere respektvoll behandelt, kann der Mittelwert berechnet werden (als Antwortskala liegt eine fünfstufige Skala vor). Berechnet man die Mittelwerte für unterschiedliche Gruppierungen, zum Beispiel von Eltern, die ihr Kind fördern und für diejenigen, die ihr Kind nicht (oder wenig) fördern, kann festgestellt werden, ob die beiden Gruppen das Erziehungsziel unterschiedlich hoch bewerten. Falls der Vergleich der Mittelwerte auf einen Zusammenhang hindeutet, kann nun mit einem Signifikanztest (in diesem Fall einem t-Test für Mittelwertvergleiche) überprüft werden, ob es sich um einen zufälligen Unterschied in der Stichprobe handelt oder der Unterschied auch in der Population auftauchen würde. Um dies zu testen, wird die Nullhypothese unter der Annahme formuliert, dass der Unterschied zufällig ist. Bei einem signifikanten Ergebnis wird die Nullhypothese abgelehnt und die Alternativhypothese wird als Erklärung vorgezogen. Die Signifikanz bezieht sich dabei auf die Stichprobe und nicht die Population und ist abhängig von der Anzahl der Beobachtungen: Je höher die Fallzahl ist, desto eher fällt das Ergebnis signifikant aus. Es wird jeweils berechnet, mit welcher Wahrscheinlichkeit die Befunde der Stichprobe auftreten, wenn die Nullhypothese gilt. Ein Signifikanzniveau von 95 Prozent sagt dabei aus, dass die Irrtumswahrscheinlichkeit bei 5 Prozent liegt, das heißt im Beispiel: Es besteht ein Risiko von 5 Prozent, dass die Nullhypothese, dass sich die Mittelwerte nicht unterscheiden, fälschlicherweise verworfen (α -Fehler) wird, obwohl sie richtig ist, oder dass sie angenommen wird, obwohl sie falsch ist (β -Fehler). Ein Zusammenhang gilt im Weiteren als signifikant, wenn der p-Wert kleiner als 0.05* (95 Prozent Signifikanzniveau) bzw. kleiner als 0.01** (99 Prozent Signifikanzniveau) oder kleiner als 0.001*** (99,9 Prozent Signifikanzniveau) ist.

Der p-Wert sagt demnach etwas über die Signifikanz des Prüfwerts aus, der Prüfwert selber ist ein Maß für die jeweilige Stärke. Es gelten jeweils verschiedene Prüfgrößen für die Signifikanztests.

Neben Auswertungen hinsichtlich einzelner Merkmale werden in bivariaten Analysen Zusammenhänge von zwei Variablen überprüft. Dabei werden einerseits Kontingenztabellen daraufhin ausgewertet, ob sich die jeweiligen (Spalten-) Prozente so unterscheiden, dass sie auf einen Zusammenhang hindeuten. Andererseits werden auch hier (unterschiedliche) Signifikanztests durchgeführt, um die Annahmen darüber, ob ein Zusammenhang vorliegt

oder nicht, statistisch zu bestätigen oder abzulehnen. Dabei wird jeweils zwischen dem Prüfwert und der Signifikanz des Prüfwerts unterschieden. Je nachdem, wie die Variablen skaliert sind und auf was geprüft werden soll (Zusammenhang, Unabhängigkeit, Normalverteilung, Gruppenvergleich etc.), wird für den Signifikanztest jeweils ein anderes Verfahren angewendet.

Um den Zusammenhang von ordinalen Variablen zu testen, wird eine Korrelation mit dem Prüfwert des Rangkorrelationskoeffizienten Spearman's Rho berechnet, für Vierfelder-Kreuztabellen wird der Phi-Koeffizient verwendet und für weitere bivariate Zusammenhänge die auf dem der Chi-Quadrat-Statistik zugrundeliegenden Maßzahl Cramers V. Während Cramers V nur Werte zwischen 0 und 1 annehmen kann, können Phi Werte (ϕ), die eine 2x2 (Vierfelder-)Version von Cramers V sind, je nach Art und Weise der Berechnung auch negativ werden. Bei einem Prüfwert von 0,3 bis 0,4 für Cramers V (Wertebereich 0 bis 1) kann dabei schon ein relativ aussagekräftiger Zusammenhang angenommen werden.

Multivariate Auswertungen: Im Rahmen dieser Arbeit werden unter anderem Fragestellungen untersucht, bei denen es sich um die Analyse von Eintrittswahrscheinlichkeiten binärer Zustände, zum Beispiel dem Vorliegen von Unsicherheit (hohe vs. geringe) oder auch von Entscheidungen zwischen binären Alternativen (zum Beispiel Treffen von Vorsorgemaßnahmen oder Unterstützung von Fördermaßnahmen für den Nachwuchs) handelt. Bei der Überprüfung eines solchen Zusammenhangs wird also nicht von einem linearen Zusammenhang zwischen den unabhängigen und den abhängigen Variablen ausgegangen, demzufolge kann ein lineares Regressionsmodell den Zusammenhang nicht adäquat abbilden. Anstelle einer Regressionsgeraden wird als Anpassungsfunktion eine logistische Funktion gewählt, mit der nicht die Werte der abhängigen Variablen geschätzt werden, sondern die Eintrittswahrscheinlichkeit, dass ein Ereignis oder ein Zustand auftritt oder nicht. Dies wird im Folgenden erläutert:

Möchte man beispielsweise untersuchen, welche Faktoren die Wahrscheinlichkeit beeinflussen, dass eine Person hohe oder geringe Unsicherheit empfindet, kann die abhängige Variable zwei Ausprägungen annehmen, entweder 1 (hoch verunsichert) oder 0 (gering verunsichert). Liegt der Berechnung ein lineares Wahrscheinlichkeitsmodell zugrunde, kann die geschätzte abhängige Variable als Wahrscheinlichkeit interpretiert werden. Die Konstante β_0 markiert dann die Erfolgswahrscheinlichkeit des Eintreffens des Zustandes, wenn alle unabhängigen Variablen den Wert 0 annehmen. Die Steigungskoeffizienten der einzelnen unabhängigen Variablen (x) zeigen die Änderung der Erfolgswahrscheinlichkeit, wenn sich x

– bei Konstanthaltung aller anderen unabhängigen Variablen – um eine marginale Einheit verändert. Schätzt man eine solche diskrete Variable mit einem linearen Regressionsmodell, so können die prognostizierten Wahrscheinlichkeiten – anders als bei stetigen abhängigen Variablen – jedoch außerhalb des definierten Wertebereichs (0/1) der Wahrscheinlichkeiten liegen, da die Regressionsgerade Werte größer als 1 und kleiner als 0 annehmen kann. Ein weiteres Problem liegt bei dem sogenannten Fehlerterm: dieser ist die Differenz zwischen dem realisierten Wert und dem Erwartungswert. Da die abhängige Variable entweder 0 oder 1 ist, können auch die Residualwerte der unabhängigen Variablen nur zwei Werte annehmen, womit der Fehlerterm nicht normalverteilt ist. Insbesondere Stichproben mit kleinen Fallzahlen sind somit verzerrt. Neben dem Wertebereich und der Annahme der Normalverteilung ist bei Schätzungen von binären abhängigen Variablen mit Hilfe eines linearen Regressionsmodells ebenso die Heteroskedastizität kritisch: So hängt die Varianz der Residuen mit den Ausprägungen von x systematisch zusammen, womit die Standardfehler verzerrt sind und das Modell nicht effizient ist. Aufgrund der genannten Probleme hat sich gegenüber den linearen Modellen die logistische Regression als Alternative etabliert. Im Folgenden werden deshalb für Fragestellungen mit binär abhängigen Variablen, bei der die abhängige Variable 0/1 kodiert ist, logistische Regressionsmodelle verwendet (vgl. dazu auch Andreß et al. 1997).

Die Herleitung einer Schätzequation, die es erlaubt, die Stärke des Einflusses der unabhängigen Variablen zu messen, erfolgt auf Basis von Chancen (Odds) oder durch ein Modell mit latenter abhängiger Variable.

Anders als bei der Wahrscheinlichkeit (definiert als p mit dem Wertebereich $p \in [0;1]$) ist die Chance (Odds) definiert als

Formel 1: Chance (Odds)

$$Odds = \left(\frac{p(y=1)}{1-p(y=1)} \right) \quad \begin{array}{l} \text{mit dem Wertebereich } O \in [0;+\infty] \text{ und} \\ p = \text{Wahrscheinlichkeit des Auftretens des Ereignisses} \end{array}$$

bereits nach oben hin nicht mehr begrenzt, das heißt die abhängige Variable kann Werte zwischen 0 und $+\infty$ annehmen. Sofern die Wahrscheinlichkeit des Auftretens und des Nicht-Auftretens des Ereignisses gleich groß ist, nehmen die Odds den Wert 1 an. Sind die Odds größer als 1, ist es wahrscheinlicher, dass das Ereignis auftritt als dass es nicht auftritt; Odds kleiner als 1 bedeuten, dass das Ereignis mit größerer Wahrscheinlichkeit nicht auftritt als dass es auftritt. Häufig wird auch hier das sogenannte Chancenverhältnis (Odds Ratio)

betrachtet: das Verhältnis zweier Odds zueinander. Dieses Verhältnis gibt an, um wie viel wahrscheinlicher ein Ereignis auftritt. Die Erfolgswahrscheinlichkeit des Eintritts wird dividiert durch die Wahrscheinlichkeit, dass das Ereignis nicht eintritt. Mit Hilfe von Odds ist somit eine inhaltlich sinnvolle Interpretation für die Wahrscheinlichkeit von Ereignissen besser möglich als mit einer Linearkombination, da zumindest alle positiven Werte innerhalb des Definitionsbereichs liegen.

Um einen vollständigen Definitionsbereich für die abhängige Variable zu erhalten, müssen die Chancen in einem weiteren Schritt logarithmiert werden. Die inhaltliche Interpretation erfolgt nunmehr nicht mehr über Wahrscheinlichkeiten, sondern über die logarithmierten Chance, was sich als schwierig erweist: Anders als bei einer linearen Regression also, bei der die marginalen Effekte konstant sind und eine Dummy-Variable eine parallele Verschiebung der Regressionsgeraden im Ausmaß des Koeffizienten der Dummy bewirkt, ist dies nicht übertragbar auf nichtlineare Modelle auf Basis von Logits.

Um den Einfluss sinnvoll zu interpretieren, besteht nun die Möglichkeit, beide Seiten der Regressionsgleichung zu exponentialisieren, womit man den Logarithmus wieder auflöst und dadurch den sogenannten Effektkoeffizienten bildet. Die β -Regressionsparameter in der logistischen Regression geben an, wie sich die logarithmierte Chance verändert, wenn die unabhängigen Variablen erhöht werden. Um diese unbekannt β -Regressionsparameter auf Basis der Odds zu schätzen, wird hier der Maximum-Likelihood (ML)-Schätzer verwendet (vgl. zum Beispiel Eliason 1993) (das bei der linearen Regression eingesetzte OLS-Verfahren zur Schätzung der β -Koeffizienten ist bei der logistischen Regression nicht so effizient wie das MLE-Verfahren). Der Grundgedanke der Maximum-Likelihood Schätzung ist der, dass Werte als Schätzer für die unbekannt Parameter herangezogen werden, so dass die tatsächlich beobachteten Werte maximal wahrscheinlich werden. Die Schätzung der Regressionskoeffizienten β erfolgt so, dass die beobachteten Daten (y, x) möglichst gut reproduziert werden. Es wird so lange mithilfe iterativer Algorithmen ‚gesucht‘, bis derjenige Schätzer gefunden wird, für den die Wahrscheinlichkeit maximal ist; eine algebraische Lösung wie beispielsweise bei dem OLS-Verfahren gibt es hier nicht.

Die bedingte Dichtefunktion $f(y|x)$ entspricht der zu maximierenden Likelihood, wobei alle Fälle $i=1, \dots, N$ als Produkte einfließen:

Formel 2: Dichtefunktion

$$\max_{\beta} L(y|x; \beta) = \prod_{i=1}^N \left[\frac{e^{\beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \dots + \beta_k x_{ik}}}{1 + e^{\beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \dots + \beta_k x_{ik}}} \right]^y \cdot \prod_{i=1}^N \left[1 - \left(\frac{e^{\beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \dots + \beta_k x_{ik}}}{1 + e^{\beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \dots + \beta_k x_{ik}}} \right) \right]^{1-y}$$

Um die Dichtefunktion zu vereinfachen wird häufig auch die logarithmierte Likelihood $\ln(L)$ -Funktion (Log-Likelihood) verwendet; hier wird die Likelihood mittels numerischer Simulationen maximiert. Der Log-Likelihood ist immer negativ, wobei das Modell umso besser angepasst ist, je kleiner der Betrag ist.

Eine weitere Möglichkeit – neben der durch die Herleitung auf Basis von Chancen (Odds) – einer Schätzgleichung ist durch das Modell mit latenter Variable gegeben. Dabei wird angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen der abhängigen binären Variable (y) und einer ihr zugrundeliegenden, unbeobachtbaren Variable y^* besteht. Es wird genau dann die Entscheidung „ $y=1$ “ statt „ $y=0$ “ getroffen, wenn die Schwelle für $y=1$ diejenige für $y=0$ überschreitet:

Formel 3: Schwellenwert latente Variable

$$y = 1[y^* > 0] = \begin{cases} y = 1, & \text{falls } y^* > 0 \\ y = 0, & \text{falls } y^* \leq 0 \end{cases}$$

Dabei wird angenommen, dass die latente Variable y^* durch ein lineares Regressionsmodell beschrieben werden kann,

Formel 4: Lineares Regressionsmodell mit latenter Variable

$$y^* = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \dots + \beta_k x_k + u = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \dots + \beta_k x_k + \sigma \cdot \varepsilon$$

wobei die Verteilung des wahren Fehlerterms unbekannt ist (da y^* unbekannt ist) und dieser mittels eines Skalierungsfaktors fixiert wird. Da die Schätzung der β -Koeffizienten also mit dem unbekanntem Skalierungsfaktor erfolgt, hat die Größe des geschätzten Koeffizienten b keine Aussagekraft, wohl aber das Vorzeichen, welches dem Vorzeichen des wahren β -Koeffizienten entspricht.

Ein weiteres Problem ist für die unbeobachtete Heterogenität bei der logistischen Regression gegeben: Während im linearen Regressionsmodell nur von einer Verletzung der

Exogenitätsannahme ausgegangen werden kann, wenn die unbeobachtete Heterogenität mit den Regressoren korreliert ist, trifft dies im Falle der logistischen Regression auch dann zu, wenn die Variablen unkorreliert sind (vgl. hierzu ausführlich Auspurg/Hinz 2011). In der Folge werden die Koeffizienten verzerrt geschätzt.

Mögliche Lösungen bestehen hier in der Anwendung von y -standardisierte Variablen oder in der Verwendung der Maßzahl des sogenannten „durchschnittlichen Marginaleffekts“. Im Weiteren werden zwei Verfahren der Marginaleffekte (MEM und AME) vorgestellt, da die y -Standardisierung das Problem unkorrelierter unbeobachteter Heterogenität nicht vollständig löst.

(Durchschnittliche) Marginale Effekte: Allgemein bezeichnen ‚margins‘ die Mittelwerte der geschätzten Werte. In der einfachen, linearen OLS-Regression entsprechen die marginalen Effekte (margins) demnach den Werten der Regressionskoeffizienten (beta-Werte). Bei nichtlinearen Modellen gibt es jedoch keine (allgemein akzeptierte) Maßzahl, die den Effekt der unabhängigen Variablen in einer einzigen Ziffer ausdrückt (vgl. Kohler/Kreuter 2012: 344), da dieser Effekt nicht konstant ist. So hat in der logistischen Regression der marginale Effekt immer das gleiche Vorzeichen wie der Logit-Koeffizient β , aber der Effekt hängt auch über den Skalierungsfaktor von den Ausprägungen der anderen unabhängigen Variablen x ab. Der Marginaleffekt ist die Steigung einer Regressionslinie an einem bestimmten Punkt; die Steigung der Regressionslinie ist – anders als bei der linearen Regression – bei der logistischen Regression nicht konstant, weswegen auch der Marginaleffekt nicht konstant ist. Der Marginaleffekt wird daher an verschiedenen Punkten der Regressionslinie berechnet. Um den durchschnittlichen Marginaleffekt zu berechnen gibt es zwei unterschiedliche Verfahren: die Berechnung erfolgt über MEM (Marginal Effects at the Means) oder AME (Average Marginal Effects).

Der Marginal Effect at the Mean zeigt den marginalen Effekt einer „durchschnittlichen“ Person an, das heißt, wenn alle unabhängigen Variablen ihren Durchschnittswert annehmen. Damit ist jedoch keine sinnvolle Interpretation für diskrete erklärende Variablen x möglich (wird zum Beispiel die Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu sein, mit den Variablen Berufserfahrung, Region, Bildungsabschluss und Geschlecht versucht zu erklären, könnte als eine ‚durchschnittliche‘ Person gelten: 14 Jahre Berufserfahrung, 7 Prozent in Ostdeutschland lebend, 20 Prozent Hauptschüler und 52 Prozent weiblich). Auch hier wird das Problem unkorrelierter unbeobachteter Heterogenität (siehe oben) nicht vollständig gelöst.

Die Average Marginal Effects zeigen die durchschnittlichen Steigungen der Regressionsfunktion für alle unabhängigen Variablen im Modell, abhängig von ihrem Niveau an. AME ist im Gegensatz zum Marginal Effect at the Mean nicht durch unkorrelierte unbeobachtbare Heterogenität verzerrt, da anstelle der individuellen Werte Erwartungswerte geschätzt werden.

Für nähere Interpretationen werden hier deshalb die vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten auf Grundlage des Average Marginal Effects (AME)-Verfahrens berechnet und grafisch dargestellt; diese stellen die Veränderung der Eintrittswahrscheinlichkeit in Prozentpunkten dar, weshalb sie sich besser interpretieren lassen: die Koeffizienten stellen die durchschnittliche Veränderung der Eintrittswahrscheinlichkeit dar.

Statistische Signifikanz: Für logistische Regressionen allgemein gilt, dass man z-Werte (Logits) erhält, die analog zu den t-Werten bei der linearen Regression sind.

Um die Signifikanz zu testen, stehen zum einen der Wald-Test und zum anderen der Likelihood-Ratio-Test zur Auswahl. Mit dem Wald-Test kann die Signifikanz einzelner Regressoren oder auch Gruppen von Regressoren überprüft werden (analoge Verwendung zur linearen Regression). Hier kann beispielsweise geprüft werden, ob es sinnvoll ist, eine weitere Variable mit in das Modell aufzunehmen, also ob die zusätzliche Variable dazu beiträgt, dass die Erklärungskraft des Modells erhöht wird. Bei dem Likelihood-Ratio-Test handelt es sich ebenfalls um einen Test zur Signifikanz einzelner Regressoren bzw. Gruppen von Regressoren: Hier wird der Likelihood des unrestringierten Modells mit dem Likelihood des restringierten Modells verglichen und eine Teststatistik berechnet. Beim Test von q Restriktionen gilt:

Formel 5: Likelihood-Ratio-Test

$$LR = -2 \ln \left(\frac{L_r}{L_{ur}} \right) = -2(\ln L_r - \ln L_{ur}) \text{ ist } \chi_q^2 \text{-verteilt}$$

Bei dem Likelihood-Test können allerdings nur Modelle miteinander verglichen werden, die auf der gleichen Anzahl an Beobachtungen beruhen (das heißt es dürfen keine fehlenden Werte für einzelne Variablen in den unterschiedlichen Modellen vorkommen) und bei denen das eine Modell im anderen enthalten ist (das heißt es handelt sich um genestete Modelle: das eine Modell geht aus dem anderen durch Nullsetzen einzelner Variablen hervor).

Modellgüte (Goodness-of-fit): Auch für die logistische Regression können Maßzahlen berechnet werden, um die Anpassungsgüte eines Modells zu beschreiben. Probleme ergeben sich jedoch darin, dass diese Maßzahlen – anders als bei der linearen Regression – nicht auf Basis der Varianz der abhängigen Variable berechenbar ist, da diese unbekannt ist. Anstelle dessen wird hier auf Maßzahlen zurückgegriffen, die auf der Veränderung der Log-Likelihood basieren.

In den Analysen wird auf *McFaddens Pseudo-R²* zurückgegriffen: Wie beim oben aufgeführten Likelihood-Ratio-Test werden auch hier zwei Modelle geschätzt (ein ‚vollständiges Modell‘, welches alle erklärenden Variablen enthält und ein ‚Nullmodell‘, welches nur die Konstante β_0 enthält) und deren Werte voneinander abgezogen. McFaddens Pseudo-R² berechnet sich aus eins minus dem Quotienten aus diesem vollständigen Modell und dem Nullmodell. Unterscheiden sich die beiden Modelle kaum, entspricht dies dem Quotienten 1, und das Pseudo-R² liegt bei nahezu 0: Die im Modell enthaltenen Variablen haben wenig Einfluss auf die Erklärung der Wahrscheinlichkeit. Je größer der Wert von Pseudo-R² ist, desto besser ist das Modell, wobei die Maßzahl – selbst bei perfekter Vorhersage – nicht den Wert 1 erreichen kann und abhängig von der Fallzahl ist. Als Regel kann man bereits bei Werten von 0,2 bzw. 0,4 von einer guten Modellanpassung ausgehen (Backhaus et al. 2003: 441).

Formel 6: McFadden's Pseudo R²

$$R_{MF}^2 = 1 - \frac{\ln(L_{ur})}{\ln(L_0)}$$

Likelihood-basierte Maßzahlen bei logistischen Regressionen sind jedoch generell nur mit Vorsicht zu genießen, da sie sich nicht auf die aufgeklärte Varianz beziehen. Je mehr Variablen in das Modell mit aufgenommen werden, desto höhere (Pseudo-) R²-Werte hat das jeweilige Modell.

AIC (Akaike's Information Criterion): Das AIC ist eine Likelihood-basierte Maßzahl, die für zusätzliche Parameter, das heißt Variablen, „bestraft“: Jede zusätzliche Variable – unabhängig von dem möglichen Erklärungsgewinn – , die aufgenommen wird, erhöht die Strafe und

entsprechend größer ist der AIC-Wert. Ein Modell mit einem niedrige(re)n AIC-Wert steht demnach für ein geeignete(re)s Modell. Der Wertebereich des AIC liegt zwischen $[0; +\infty]$.

Formel 7: AIC (Akaike's Information Criterion)

$$AIC = -2\ln(L_{ur}) + 2(k+1)$$

mit L_{ur} : Likelihood des unrestringierten Modells
und k : Anzahl der zu schätzenden Parameter

BIC (Bayesian Information Criterion): Das BIC ist ebenfalls eine Likelihood-basierte Maßzahl, die auch für zusätzliche Parameter, das heißt Variablen, „bestraft“ und das noch mehr als AIC. Auch hier gilt: Je mehr Variablen aufgenommen werden, desto größer ist die Strafe und entsprechend größer ist der BIC-Wert. Ein Modell mit einem niedrige(re)n BIC-Wert steht demnach für ein geeignete(re)s Modell. Der Wertebereich des BIC liegt ebenfalls zwischen $[0; +\infty]$.

Formel 8: BIC (Bayesian Information Criterion)

$$BIC = -2\ln(L_{ur}) + \ln N(k+1)$$

mit L_{ur} : Likelihood des unrestringierten Modells
und N : Anzahl der Beobachtungen und k : Anzahl der zu schätzenden Parameter

Somit gibt es auch für logistische Regressionen Möglichkeiten, um Aussagen über die jeweilige Modellgüte machen zu können. Eine gute Modellanpassung sagt jedoch auch hier noch nicht eindeutig etwas über eine mögliche Kausalität aus.

Aufbau der Auswertungen

Im Folgenden werden noch einmal zusammenfassend die Dimensionen und Indikatoren (Tabelle 4) und der Aufbau der Auswertungen vorgestellt, bevor im anschließenden Teil (Kapitel 9) die Ergebnisse erläutert und diskutiert werden.

Tabelle 4: Übersicht der Dimensionen und Indikatoren

Soziale Lage	Handlungsmuster	Einstellungen	
- Schicht-zugehörigkeit (Bildung, Beruf, Haushaltseinkommen)	- Organisierte Aktivitäten (Anzahl, Art, Form) - Hilfe bei den Hausaufgaben	- Sorgenbereiche - Gegenwärtige Lebenszufriedenheit - Lebens-	- Bildungsaspirationen (idealistische/realistische und Wunsch an

<ul style="list-style-type: none"> - Status (ISEI) - Soziodemografische und erwerbsbezogene Merkmale 	<ul style="list-style-type: none"> - Freizeitbeschäftigung (Musik machen, Sport treiben oder Bücher lesen) - Kontakt zu der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> zufriedenheit in fünf Jahren - Zeitdruck 	<ul style="list-style-type: none"> Teilnahme an Aktivitäten bzw. Gründe, warum keine Aktivitäten) - Erziehungsziele - Elternrolle
--	--	---	--

Die Auswertungen sind an den Hypothesen (vgl. Kapitel 6) orientiert und wie folgt aufgebaut: Zunächst wird die soziale Lage der Mittelschichteltern in dem hier vorliegenden Sample beschrieben. Dabei wird die Verteilung der Gruppierungsmerkmale Schichtzugehörigkeit nach Bildung, Beruf und Einkommen sowie weiterer soziodemografischer und erwerbsbezogener Merkmale dargestellt.

Handlungsmuster: Es wird daraufhin beschrieben, in welchem Umfang Eltern ihre Kinder fördern und wie sich die Förderung im Einzelnen darstellt (zum Beispiel getrennt nach Anzahl oder Art). Es wird hierbei gezeigt, in welchem Ausmaß acht- und zehnjährige Kinder von Mittelschichteltern (auch im Vergleich zu Eltern in anderer sozialer Lage) gefördert werden und ob die letzten vier Jahre auf eine Zunahme diesbezüglicher Aktivitäten hinweisen.

Einstellungen und Haltungen: Daraufhin soll die Statusunsicherheit von Mittelschichteltern anhand verschiedener Indikatoren analysiert werden. Deuten Einstellungen zum erwarteten Schulabschluss oder zu bestimmten Erziehungszielen darauf hin, dass sich Eltern in der Mittelschicht verstärkt um den Stuserhalt Sorgen machen oder verunsichert sind? Dies wird ebenfalls im Schichtvergleich und im Zeitvergleich der letzten vier Jahre untersucht.

Zusammenhang Handlungsmuster und Einstellungen: Im Anschluss soll auf den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Einstellungen der Eltern bezüglich deren Statusunsicherheit und ihren Förderbemühungen eingegangen werden und unter dem Aspekt eines erhöhten Statusdrucks diskutiert werden.

In verschiedenen Analysen wird nach Schichtzugehörigkeit differenziert, für manche Auswertungen werden die Daten aus den unterschiedlichen Wellen herangezogen, um die Entwicklung zu zeigen, und es werden teilweise Merkmale und Informationen nur für Eltern innerhalb der Mittelschicht ausgewertet, da auf diesen der besondere Fokus liegt.

9 Empirie II: Ergebnisse

Im Folgenden wird zunächst darüber berichtet, wie Eltern ihre Kinder fördern und ob sich in der Entwicklung und zwischen sozialen Gruppierungen unterschiedliche Muster identifizieren lassen. Dabei werden auch mögliche Besonderheiten innerhalb der Mittelschicht untersucht (9.1).

Im zweiten Teil (9.2) werden Einstellungen und Haltungen, die im Rahmen von Statusinvestitionen als relevant befunden wurden, für das Sample untersucht. Hier werden unter anderem Verknüpfungen zu der explorativen Studie (Kapitel 7) erstellt: Lassen sich auch aus den standardisierten Daten heraus unterschiedliche Motivationslagen innerhalb der Mittelschicht bestimmen, die sich beispielsweise durch eine unterschiedliche Akzentuierung der Erziehungsziele äußern?

Der dritte Teil (9.3) stellt einen Zusammenhang zwischen den Handlungsmustern und den Einstellung her, bevor dazu im vierten Teil (9.4) vertiefende multivariate Analysen dargestellt werden.

In Tabelle 5 wird zunächst ein Überblick gegeben, wie hoch die Anteile bezüglich einiger ausgewählter Merkmale für das Jahr 2013 der Eltern im Sample sind. Darin wird nach soziodemografischen Merkmalen wie Geschlecht des Kindes oder Migrationshintergrund der Eltern differenziert, aber es werden auch Merkmale miteinander verglichen, die eine schicht- und statusbezogene Unterscheidung fokussieren, wie die Schichtzugehörigkeit gebildet aus Bildungsabschluss, beruflicher Position und Haushaltsnettoeinkommen oder auch nach dem sozio-ökonomischen Status nach Ganzeboom (ISEI).

Tabelle 5: Anteile (soziodemografischer) Merkmale

Merkmalsname	Ausprägung	Anteil
Alter (Mittelwert) des Befragten		39,2 Jahre
Alter des Kindes	8 Jahre	47,1
	10 Jahre	52,9
Geschlecht des Kindes	Mädchen	45,7
	Junge	54,3
Bildung (nach CASMIN)	gering	30,2
	mittel	48,1
	hoch	21,7
Berufliche Stellung (nach EGP-Klasse)	niedrig	29,4
	mittel	59,4
	hoch	11,2
Haushaltseinkommen (Median-Äquivalenzeinkommen)	gering	18,9
	mittel	59,5

	hoch	21,6
Schichtzugehörigkeit (Bildung, Berufliche Stellung, Haushaltseinkommen)	untere	28,3
	mittlere	64,2
	obere	7,5
Status (ISEI) (nach Ganzeboom)	gering	30,8
	mittel	48,6
	hoch	20,6
Soziale Herkunft	niedrig	24,0
	mittel	61,6
	hoch	14,4
Migrationshintergrund	ja	33,6
	nein	66,4
Region	Westdeutschland	82,9
	Ostdeutschland	17,1
Erwerbstätig	ja	74,7
	nein	25,3
Umfang Erwerbstätigkeit	Vollzeit	64,6
	Teilzeit	35,6
Unbefristete Beschäftigung	ja	85,7
	nein	14,3
Arbeitslosigkeitserfahrung	ja	37,8
	nein	62,2
Branche	Ver. Gewerbe	23,0
	Gesundheitsbranche	17,8
	Öff. Verw./Erziehung	11,9
	Handel und Verkehr	15,4
	Sonstige	31,9

Quelle: FiD v4.0, eigene Berechnungen, Jahr 2013

9.1 Handlungsmuster

In diesem Kapitel geht es darum, was Eltern konkret tun, um ihre Kinder zu fördern: Bekommen die Kinder (privaten) Musikunterricht, sind die Kinder in einem Sportverein regelmäßig aktiv, erhalten sie Hausaufgabenhilfe oder besuchen sie eine (Jugend-)Gruppe? Dabei geht es um Förderaktivitäten, von denen angenommen wird, dass sie geeignet sind, den sozialen Status zu halten (vgl. Kapitel 4).

9.1.1 Förderaktivitäten: Gesamt

In einer Studie des DIW auf Basis von SOEP- und ‚Familie-in-Deutschland‘-Daten konnte gezeigt werden, dass rund 85 Prozent der 7- bis 12-jährigen Schulkinder im Jahr 2010 musisch, sportlich oder künstlerisch gefördert wurden (DIW 2013). Für das hier vorliegende Sample wird ein ähnlich hoher Anteil an aktiven Kindern angenommen (vgl. Kapitel 6):

H1a: Eltern fördern ihr Kind intensiv in Form von organisierten Aktivitäten.

Im Jahr 2013 nahmen knapp 84 Prozent der acht- und zehnjährigen Kinder an mindestens einem schulischen oder außerschulischen Förderangebot teil. Damit liegt der Anteil der Kinder, die in dem Altersbereich gefördert werden – wie angenommen – hoch. Inwiefern diejenigen, die aktiv sind, weiter differenziert werden können (zum Beispiel bezüglich der Anzahl oder der Art an Aktivitäten) wird in den nächsten Abschnitten behandelt. Ob es Unterschiede unter denjenigen, die an keinem Angebot teilnehmen (hier etwa ein Sechstel der Kinder: 16 Prozent) vorliegen, wird ebenfalls untersucht: In einem späteren Kapitel geht es darum, ob es beispielsweise an einem fehlenden Angebot, zu hohen Kosten oder am fehlenden Interesse des Kindes liegt; der Fokus liegt zunächst jedoch auf denjenigen Eltern, deren Kinder gefördert werden.

Eine Differenzierung zeigt, dass rund 57 Prozent der Eltern ihre Kinder in mindestens zwei Aktivitäten fördern, und knapp 24 Prozent der Kinder in drei oder mehr Angeboten gefördert werden. Unter den ‚aktiven‘ Kindern (Basis: alle Kinder, die mindestens an einem Angebot teilnehmen) findet sich jeweils ein knappes Drittel, das an einer Aktivität oder mindestens drei Aktivitäten teilnimmt, etwa 40 Prozent nehmen an genau zwei Angeboten teil. Dies zeigt insgesamt ein schichtenübergreifend durchaus hohes Förderverhalten.

Der hohe Anteil an Kindern, die in ihrer Freizeit oder im Rahmen der Schulzeit an mindestens zwei organisierten Förderangeboten teilnehmen, zeigt somit ein ‚intensives‘ Förderverhalten und bestätigt damit die Hypothese sowie bisherige Befunde für Kinder in diesem Altersbereich.

Die Befunde zur Art der Aktivitäten bestätigen ebenfalls den bisherigen Forschungsstand. So sind die meisten Kinder in irgendeiner Form sportlich aktiv (knapp 86 Prozent im Jahr 2013), etwas mehr als die Hälfte der aktiven Kinder nehmen an musischen bzw. künstlerischen Aktivitäten teil und ein Viertel nimmt an einem Angebot teil, das weder sportlich noch musisch ausgerichtet ist (zum Beispiel Engagement in einer Jugendorganisation).

Es wurde zuvor erläutert, dass der Aufwand für außerschulische Förderangebote als höher eingestuft wird als beispielsweise ein Angebot in der Schule im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft (vgl. Kapitel 4), da die Eltern für Aktivitäten im Sportverein oder in der (privaten) Musikschule höhere Investitionen aufwenden. Mit 74 Prozent wurden im Jahr 2013 in dem Sample mehr außerschulische Angebote als Arbeitsgemeinschaften in der Schule

genutzt (54 Prozent). Dies bedeutet, dass durchaus von einem gewissen Aufwand der Eltern ausgegangen werden kann und die Förderaktivitäten, von denen hier berichtet wird, nicht ‚nebenher‘ laufen. In den meisten Auswertungen wird nachfolgend aufgrund der Fallzahlen jedoch nicht weiter danach differenziert, ob das Angebot in der Schule – beispielsweise im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft – oder außerhalb der Schule (zum Beispiel in einem Verein) genutzt wurde.

H1b: Eltern, die ihr Kind in Form von organisierten Aktivitäten fördern, fördern ihr Kind zusätzlich in Form von Nachhilfe.

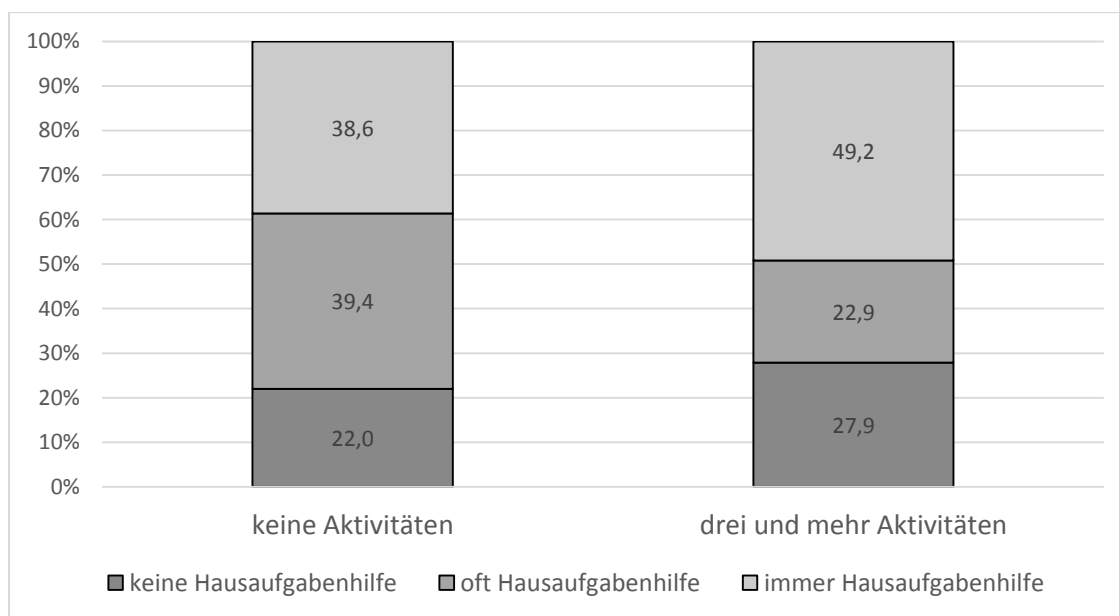


Abbildung 3: Organisierte Aktivitäten und Hausaufgabenhilfe für 8jährige Kinder

In Abbildung 3 wird der Zusammenhang zwischen Förderung in Form von organisierten Aktivitäten und Hausaufgabenhilfe dargestellt. Hier ist besonders interessant, dass Kinder, die bereits durch organisierte Aktivitäten gefördert werden, auch am häufigsten noch zusätzliche Hausaufgabenhilfe bekommen und dass diese Hilfe mit der Anzahl an Aktivitäten zunimmt. Im Erhebungsjahr 2013 bekam die Hälfte derjenigen Kinder, die bereits in Form von mindestens drei organisierten Aktivitäten gefördert wurden, zusätzlich ‚immer‘ Hilfe bei den Hausaufgaben. Dagegen erhielt etwa ein Fünftel der achtjährigen Kinder weder eine Förderung in Form einer organisierten Aktivität, noch Hilfe bei den Hausaufgaben durch die Mutter, den Vater oder eine Betreuungseinrichtung. Knapp 78 Prozent der achtjährigen Kinder, die an keiner organisierten Aktivität teilgenommen haben, bekamen mindestens ‚oft‘ Hausaufgabenhilfe.

Diese Ergebnisse (Vergleich der Spaltenprozent, siehe Abbildung 3) deuten bereits darauf hin, dass sich bezogen auf die Anzahl der Förderaktivitäten die Häufigkeit von Hausaufgabenhilfe unterscheidet. Um das Ergebnis zu präzisieren bzw. zu überprüfen, werden die Unterschiede auf Signifikanz getestet. Die Frage ist also hier, ob die Unterschiede, die sich in der Stichprobe zwischen den beiden Merkmalen gefunden haben, durch Zufall erklärbar sind oder ob sich die Merkmale ‚tatsächlich‘ unterscheiden. Unter Berücksichtigung der Streuung der Beobachtungen um den Mittelwert der Gruppen ist der Mediantest auf Unterschiedlichkeit auf dem 95%-Niveau signifikant, das heißt, dass es zwischen den Gruppen einen Unterschied gibt: das Ausmaß an Förderung unterscheidet sich in den Gruppen der achtjährigen Kinder, die (mindestens) oft Hausaufgabenhilfe bekommen und derjenigen Kinder, die keine solche Unterstützung bekommen. Dies gilt jedoch nicht für die Unterscheidung, ob das Kind immer oder nur ‚oft‘ Hausaufgabenhilfe bekommt, diese Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander bezüglich des Ausmaßes an Förderung. Für achtjährige Kinder macht es bezogen auf die organisierten Aktivitäten demnach einen Unterschied, ob (zusätzlich) Hausaufgabenhilfe gegeben wird oder nicht, weniger entscheidend ist dann die Intensität der Hilfe.

H1c: Eltern, die ihr Kind in Form von organisierten Aktivitäten fördern, fördern ihr Kind zusätzlich in Form von Freizeitbeschäftigungen.

Die Frage danach, wie oft und von wem das Kind Hilfe bei den Hausaufgaben bekommt wurde in der zugrundeliegenden Erhebung Eltern mit achtjährigen Kindern gestellt, nicht aber den Eltern Zehnjähriger. Um zusätzliche Informationen bezüglich des Förderverhaltens – neben den organisierten Aktivitäten – auch für zehnjährige Kinder mit in den Analysen zu berücksichtigen, werden Freizeitbeschäftigungen ausgewertet, die zusätzlich zu den oben aufgeführten, organisierten Aktivitäten erhoben worden sind. Unterschieden wird hier demnach, ob die Kinder mindestens eine der drei Beschäftigungen ‚Musik machen‘, ‚Sport treiben‘ oder ‚Bücher lesen‘ täglich, jede Woche oder weniger oft ausübt. Nicht zu vermeiden ist, dass die ‚Freizeitbeschäftigung‘ nicht trennscharf von den organisierten Aktivitäten unterschieden werden kann, so dass Überschneidungen nicht ausgeschlossen werden können: Möglicherweise wird so der Klavierunterricht des Kindes jeweils unter ‚organisierter Aktivität (Musikschule)‘ und unter Freizeitbeschäftigung (‚Musik machen‘) angegeben. Dieser Indikator wird deshalb auch nur ergänzend herangezogen, um Mehrfachnennungen über ein und dieselbe Aktivität zu vermeiden. Einen Mehrwert bieten die hier aufgeführten Ergebnisse insofern, als dass sie einmal zeigen, mit welcher Intensität die Beschäftigungen

ausgeführt werden. Bei der Auswahl der Items wurde darauf geachtet, dass diese einen gewissen Förderbezug haben und damit geeignet sind, einen Stuserhalt zu verstärken: Beispielsweise wurde hier also das Item ‚Musik machen‘ ausgewählt, welches im Gegensatz zu ‚Musik hören‘ einen stärkeren Förderbezug hat. Während nahezu alle Zehnjährigen eine der Beschäftigungen mindestens einmal in der Woche ausüben (97 Prozent), beschäftigen sich 72 Prozent der zehnjährigen Kinder täglich mit einer der Aktivitäten. Der Mediantest ist für beide Merkmale signifikant: Kinder, die täglich oder wöchentlich eine solche Freizeitbeschäftigung ausüben, nehmen auch signifikant eher an einer organisierten Aktivität teil, gegenüber Kindern, die diese Freizeitbeschäftigungen weniger häufig ausüben.

H1d: Eltern, die ihr Kind in Form von organisierten Aktivitäten fördern, fördern ihr Kind zusätzlich, indem sie intensiven Kontakt zu der Schule halten.

Wie sehr halten die Eltern im Sample den Kontakt zu der Schule je nachdem, ob sie ihr Kind in Form von organisierten Aktivitäten fördern oder nicht fördern?

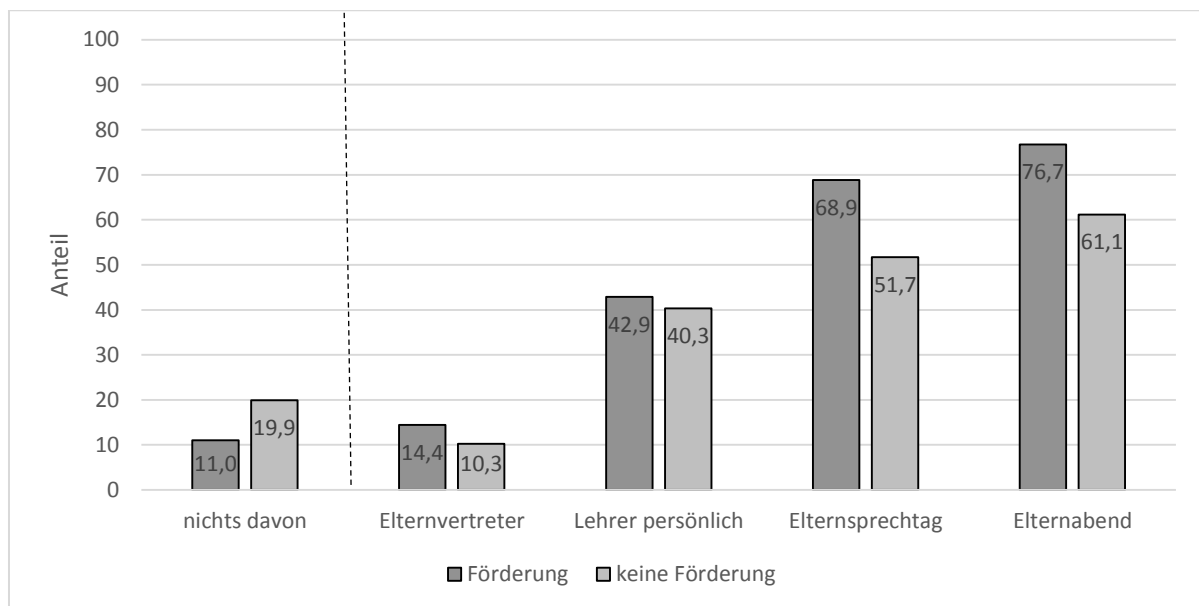


Abbildung 4: Kontakt zu der Schule von Eltern 10jähriger Kinder

Der Vergleich zeigt für alle vier abgefragten Bereiche die gleiche Tendenz: Eltern, die ihr Kind fördern, gehen häufiger zum Elternabend (77 Prozent gegenüber 61 Prozent), nehmen häufiger am Elternsprechtage teil (69 Prozent gegenüber 52 Prozent), suchen häufiger das persönliche Gespräch mit Lehrkräften (43 Prozent gegenüber 40 Prozent) und engagieren sich eher als Elternvertreter (14 Prozent gegenüber 10 Prozent). Insgesamt hat ein Fünftel der Eltern, die ihr Kind nicht fördern, keinen Kontakt zu der Schule. Dagegen sind es nur 11

Prozent der fördernden Eltern, die diesen Kontakt nicht suchen. Es zeigt sich, dass Eltern, die fördern, gleichzeitig auch intensiv den Bildungsweg ihrer Kinder begleiten und dies in einem höheren Maß als Eltern, deren Kinder nicht an organisierten Aktivitäten teilnehmen. Die Hypothese kann für das vorliegende Sample bestätigt werden.

Besonders hervorzuheben ist hier noch einmal der geringe Anteil an Eltern, der keine der vier genannten Kontaktmöglichkeiten wahrnimmt. Zwar gelten die Aussagen nur für Eltern 10jähriger Kinder, aber es handelt sich um eine relativ deutliche (auch) statusbezogene Aktivität.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse ein zunächst hohes (intensives) Förderverhalten der Eltern in der Gesamtstichprobe. Ob sich das Förderverhalten insbesondere von Mittelschichteltern von Eltern in anderer sozialer Lage unterscheidet, wird im folgenden Kapitel untersucht.

9.1.2 Förderaktivitäten: Schichtvergleich

Im Folgenden wird das Förderverhalten im Schichtvergleich betrachtet: Was tun insbesondere Mittelschichteltern im Vergleich zu anderen Eltern? Bisherige Studien, die sich mit dem Förderverhalten von Eltern beschäftigen, stellen ein unterschiedliches Muster von Eltern je nach Höhe des Haushaltseinkommens und deren Bildung fest: so werden Kinder in Haushalten mit höherem Einkommen und Kinder von Akademikerinnen in einem höheren Umfang gefördert, was sich darin zeigt, dass sie beispielsweise häufiger in mehr als einem Verein Mitglied sind (vgl. Kapitel 4). Hier wird die These aufgestellt, dass gerade Mittelschichteltern ihre Kinder noch intensiver fördern als Eltern in der oberen Schicht, denen die Förderung der Kinder mindestens genauso wichtig ist, die aber ggf. nicht im gleichem Maße die Notwendigkeit sehen zu fördern. Während Mittelschichteltern ihr ökonomisches und kulturelles Kapital investieren müssen, brauchen die Oberschichten „eigentlich gar nichts zu investieren, weil sie über eine so hohe Kapitalausstattung verfügen, dass sie ihr kulturelles Kapital nicht erneuern müssten, ohne wesentlichen Einbußen an Lebensstandard erleiden und Abstriche beim Lebensstil machen zu müssen“ (Schimank et al. 2014: 35). Gleichwohl den oberen Schichten damit nicht unterstellt wird, dass sie die Förderung ihrer Kinder beispielsweise gänzlich der Schule überlassen, wird hier ein geringeres Anleiten der Kinder angenommen, das mehr darauf abzielt, jegliche Möglichkeiten bereitzustellen, das heißt quasi die Infrastruktur schafft. Ebenso sind die Grenzen in der Praxis häufig graduell und bemessen sich zwischen Ober- und Mittelschicht voraussichtlich nicht zwischen Förderung und Nicht-

Förderung, sondern unterscheiden sich vielmehr in dem Ausmaß. Da hier also von einem besonders intensiven Förderverhalten von Mittelschichteltern ausgegangen wird, wird entsprechend folgende Hypothese überprüft:

H2a: Eltern mit mittlerem Haushaltsnettoeinkommen und mittlerer Bildung fördern ihre Kinder mehr noch als Haushalte mit niedrigem/hohem Einkommen bzw. niedriger/hohere Bildung.

Zunächst einmal können bezüglich des Förderverhaltens signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppierungen (für den Bildungsabschluss bzw. für das Haushaltseinkommen) festgestellt werden. Acht- und zehnjährige Kinder werden in dem vorliegenden Sample umso mehr gefördert, je höher der Bildungsabschluss der Eltern und je höher das jeweilige Haushaltsnettoeinkommen ist (vgl. Abbildung 5).

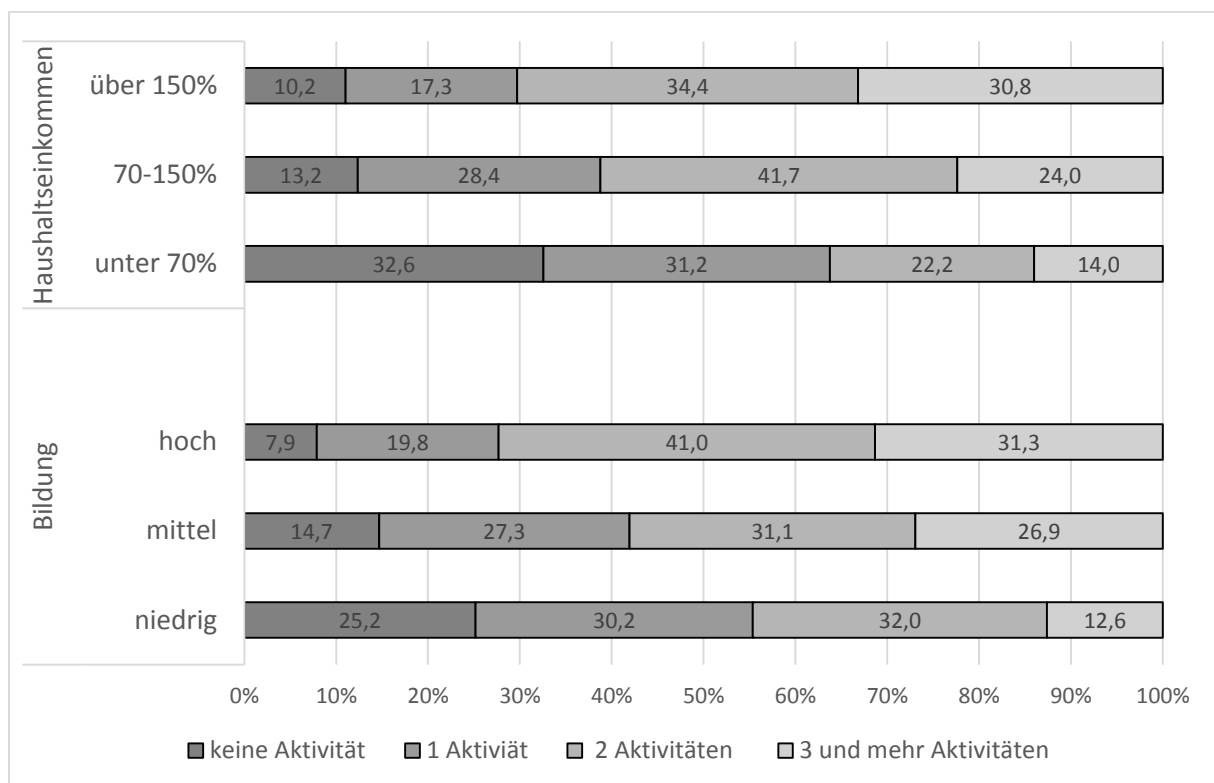


Abbildung 5: Förderaktivitäten nach Bildung und Haushaltseinkommen

Während gut ein Drittel der Kinder in Haushalten mit einem niedrigeren Haushaltseinkommen (unter 70 Prozent des Median-Äquivalenzeinkommen) nicht gefördert wird, sind dies nur etwa 13 Prozent der Kinder in Haushalten mit einem mittleren Einkommen (70 bis 150 Prozent) und gerade mal 10 Prozent der Kinder in Haushalten mit einem hohen Einkommen (über 150 Prozent).

Ebenso sind Unterschiede bezüglich des Bildungsabschlusses der Eltern erkennbar: Je höher der Bildungsabschluss, desto eher wird gefördert. Lediglich acht Prozent der Eltern mit hohem Bildungsabschluss und knapp 15 Prozent der Eltern mit mittlerem Bildungsabschluss fördern ihre Kinder in keiner der hier abgefragten Aktivitäten. Im Vergleich fördert jedoch ein Viertel der Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss ihre Kinder nicht. Es unterscheidet sich hier sowohl der Umstand, ob gefördert wird, als auch in welchem Umfang gefördert wird: die Anzahl der Aktivitäten steigt mit höherer Bildung sowie einem höheren Haushaltseinkommen der Eltern. Der Test auf Unabhängigkeit der beiden Merkmale ist signifikant und bestätigt damit die dargestellten Befunde: der Bildungsabschluss und das jeweilige Haushaltseinkommen hängen mit dem Ausmaß an Förderung zusammen ($Rho=0,244^{***27}$ für das Haushaltseinkommen und $Rho=0,227^{***}$ für den Bildungsabschluss). Damit bestätigt sich hier nicht die Hypothese: Es kann für beide Merkmale getrennt festgehalten werden, dass die Kinder umso mehr gefördert werden, je höher das Haushaltsnettoeinkommen ist und desto höher der Bildungsabschluss der Eltern ist.

Wie fallen die Ergebnisse aus, wenn die berufliche Stellung – als ein wichtiges (Status-)Merkmal für die Bestimmung der Mittelschicht – hinzugenommen wird und die Merkmale nicht einzeln, sondern kombiniert betrachtet werden (vgl. 2.1)? Es wird nun der Schichtbegriff eingeführt, der im Folgenden – sofern nicht anders darauf verwiesen ist – verwendet wird.

H2b: Mittelschichteltern fördern ihre Kinder mehr noch als Eltern aus der unteren/oberen Schicht.

Die Befunde zeigen, dass – entgegen der vorherigen Auswertung – Eltern aus der Mittelschicht ihre Kinder am ehesten fördern. Die Oberschicht, die sich aus Eltern zusammensetzt, die mindestens einen Fachhochschulabschluss haben, deren Haushaltsnettoeinkommen mindestens 150 Prozent gemessen am Median-Äquivalenzeinkommen beträgt und die eine berufliche Stellung in der oberen Dienstklasse innehaben, fördert demnach zu 85,6 Prozent ihre Kinder (vgl. Abbildung 6).

²⁷ ***=höchst signifikant; 99 Prozent-Signifikanz-Niveau

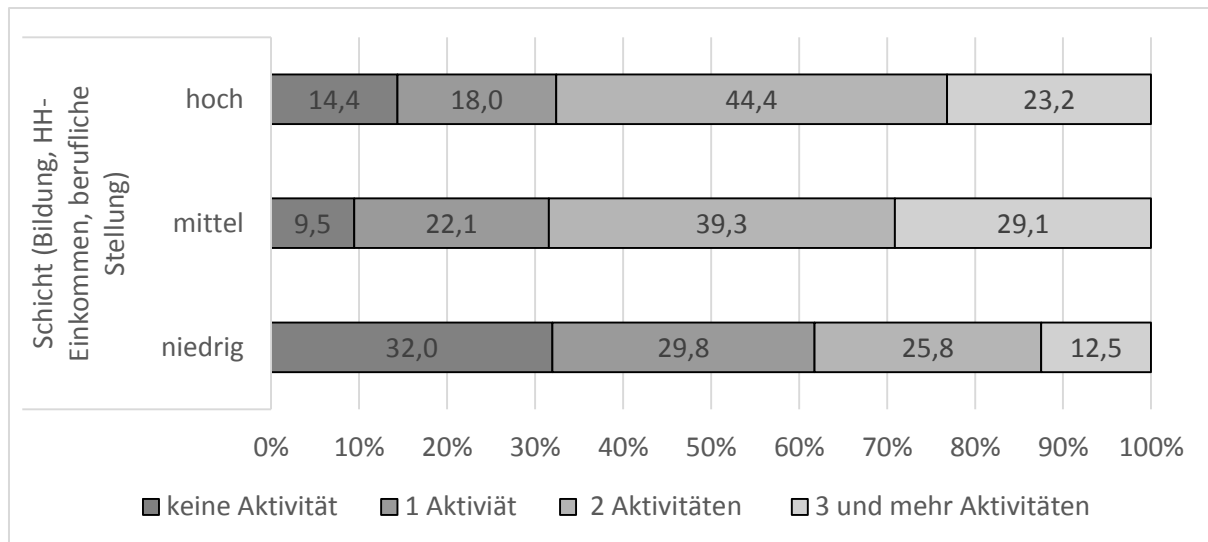


Abbildung 6: Förderaktivitäten nach Schichtzugehörigkeit

Eltern in der mittleren Schicht, das heißt, die mindestens mittlere Reife oder einen Hauptschulabschluss mit absolvierter Ausbildung haben, ein Haushaltsnettoeinkommen von mindestens 70 Prozent des Median- Äquivalenzeinkommen und eine beruflichen Stellung mindestens eines Facharbeiters inne haben, fördern mit 90,5 Prozent ihre Kinder – wie angenommen – graduell mehr als Eltern in der oberen Schicht.

Auch hier unterscheidet sich die Anzahl an Aktivitäten je nach Schichtzugehörigkeit: Rund 38 Prozent der Kinder aus den unteren Schichten nahmen im Jahr 2013 an mindestens zwei Aktivitäten teil, während leicht über 68 Prozent aus der mittleren Schicht und knapp 68 Prozent aus der oberen Schicht entsprechend aktiv waren. Damit förderten Eltern in der mittleren Schicht ihre Kinder verhältnismäßig am ehesten (mindestens eine Förderung im Vergleich zu keiner Förderung) und am häufigsten: an mindestens drei Aktivitäten nehmen knapp 29 Prozent der Mittelschichtkinder gegenüber 23 Prozent der Kinder aus der Oberschicht teil. Der Mediantest zeigt auch hier, dass sich die Gruppierungen (niedrige bis hohe Schichtzugehörigkeit) bezüglich des Förderverhaltens signifikant unterscheiden. Der Test auf Unabhängigkeit der beiden Merkmale ergibt ein hoch signifikantes Ergebnis ($Rho=0,236^{***}$), das heißt, es besteht ein Zusammenhang zwischen der Schichtzugehörigkeit und dem Förderverhalten.

Dies bedeutet insgesamt für die Bewertung der Hypothese: Das Ausmaß an Aktivitäten und die Schichtzugehörigkeit stehen in einem Zusammenhang. Wird die berufliche Stellung mit in die Bestimmung der Schichtzugehörigkeit einbezogen und werden die Merkmale kombiniert ausgewertet, kann nicht mehr von einem ‚linear steigenden Förderverhalten‘ gesprochen werden: Mittelschichteltern fördern im Schichtvergleich am häufigsten ihre Kinder.

Im bisherigen Forschungsstand konnte relativ selten ein Hinweis auf eine Differenzierung zwischen Mittelschichtkindern und Kindern aus höherer sozialer Schicht gefunden werden, vielmehr stand mehrheitlich der Vergleich zwischen niedrigerer versus höherer sozialer Schicht im Fokus. Deshalb soll im Bereich der Förderaktivitäten für acht- und zehnjährige Kinder in dem vorliegenden Sample untersucht werden, ob die Befunde, die über größer gefasste Altersgruppen oder anhand von anderen Schichtmerkmalen erforscht wurden, auch hier bestätigt werden können. Beispielsweise wurde nachgewiesen, dass Kinder aus höheren sozialen Schichten öfter an außerschulischen Unterrichtsstunden (zum Beispiel im Bereich Musik oder Sport) teilnehmen als Kinder aus niedrigerer sozialer Schicht. Was für Aussagen können hier bezüglich Kinder in der mittleren Schicht getroffen werden? Diese und andere Differenzierungen aus dem Forschungsstand werden im Rahmen der folgenden Hypothesen überprüft:

H2c: Die Art der Förderaktivitäten von Eltern unterscheidet sich je nach Schichtzugehörigkeit.

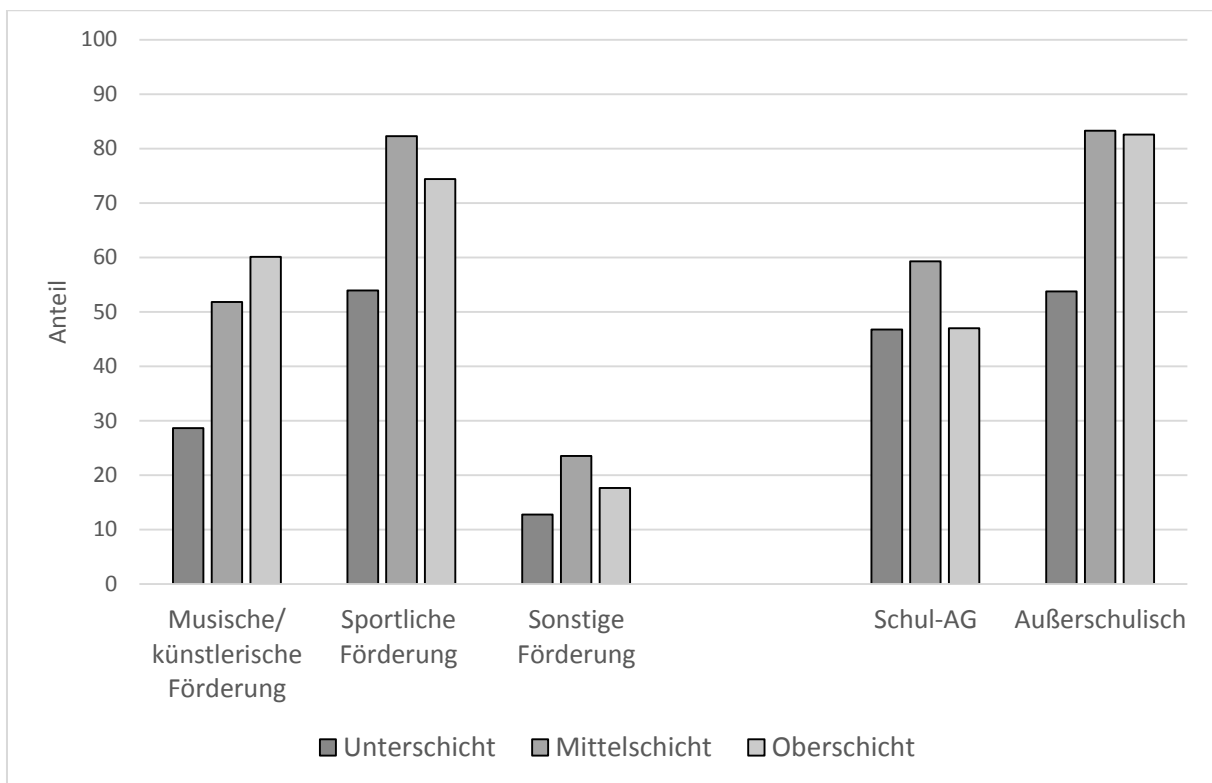


Abbildung 7: Form und Art der Förderaktivitäten im Schichtvergleich

Analysen differenziert nach Form der Aktivität zeigen, dass im Jahr 2013 mehr Kinder aus der Mittelschicht als aus der Oberschicht sowie der Unterschicht sportlich aktiv bzw. in einem Sportverein organisiert waren: So nahmen 82 Prozent der Mittelschichtkinder an einem

Sportangebot teil und 74 Prozent Kinder aus höherer sozialer Schicht. Im Vergleich dazu nahmen knapp 54 Prozent der Kinder aus der Unterschicht an einer Sportaktivität teil. Die Unterschiede zwischen Gruppierungen der Schichtzugehörigkeit (niedrig bis hoch) bezüglich allen drei Formen an Aktivitäten (kulturell-musisch, sportlich und sonstige) sind signifikant.

Ein relativ hoher positiver Zusammenhang besteht zwischen der Schichtzugehörigkeit und der Ausübung von kulturell-musischen Aktivitäten ($Rho= 0,213^{***}$). Die Anzahl an musischen bzw. künstlerischen Aktivitäten steigt mit Höhe der Schichtzugehörigkeit. Die Häufigkeit, mit der ein Kind aus der oberen Schicht einer solchen Aktivität nachgeht, ist 8,3 Prozentpunkte höher als bei Kindern aus der Mittelschicht und 31,5 Prozentpunkte höher als bei Kindern aus den unteren Schichten. Ebenso zeigt sich ein solch höchst signifikanter Zusammenhang zwischen der Ausübung einer sportlichen Aktivität und der Schichtzugehörigkeit: Der Zusammenhang ist ebenfalls positiv, jedoch etwas geringer im Vergleich zu den kulturell-musischen Aktivitäten ($Rho= 0,155^{***}$).

Der Zusammenhang zwischen der Schichtzugehörigkeit und der Ausübung einer sonstigen Aktivität ist ebenfalls signifikant, aber relativ gering (Spearman's $Rho= 0,066^*$).

Die Daten für das Jahr 2013 zeigen weiterhin: Es haben etwa gleich viele Kinder aus der mittleren gegenüber der höheren sozialen Schicht an außerschulischen Angeboten teilgenommen (83,3 Prozent bzw. 82,6 Prozent). Die Häufigkeit der Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten unterscheidet sich signifikant nach Schichtzugehörigkeit. Wenn es sich um organisierte Aktivitäten handelt, die innerhalb der Schule stattfinden, das heißt beispielsweise in Form einer Arbeitsgemeinschaft, sind diese Unterschiede nicht mehr signifikant. Dass die Teilnahme an einer Aktivität in der Schule nicht von der Schichtzugehörigkeit abhängt, wird von dem Test auf Unabhängigkeit bestätigt, der hier einen nicht signifikanten Befund zeigt. Dagegen ist der Zusammenhang zwischen der Schichtzugehörigkeit und der außerschulischen Aktivität relativ hoch ($Rho= 0,323^{***}$).

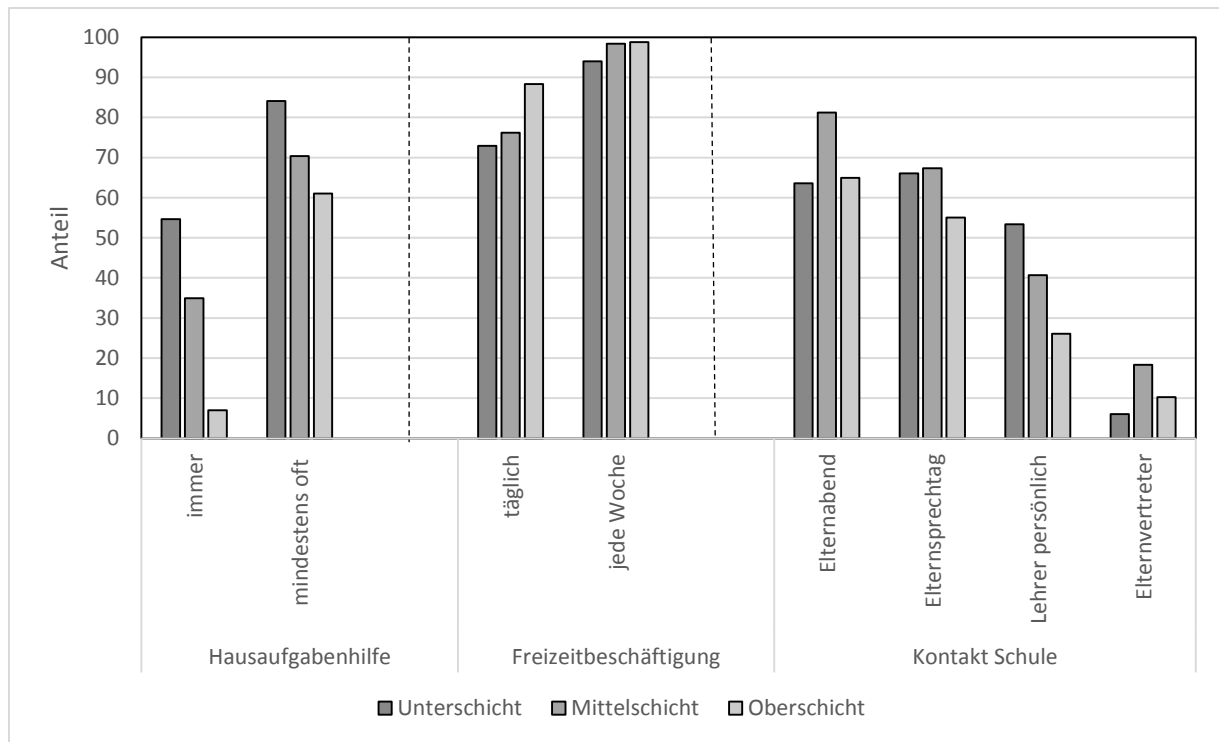


Abbildung 8: Förderaktivitäten im Schichtvergleich

Anmerkung: ‚Hausaufgabenhilfe‘ nur für Eltern 8-Jähriger; ‚Freizeitbeschäftigung‘ sowie ‚Kontakt Schule‘ nur für Eltern 10-Jähriger

Schichtenübergreifend konnte gezeigt werden, dass es bezüglich der organisierten Aktivitäten einen Unterschied macht, ob das achtjährige Kind (zusätzlich) Hausaufgabenhilfe bekommt oder nicht, aber nicht, wie intensiv diese Unterstützung ist (hier: oft oder immer). Unterscheiden sich Gruppierung unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit hinsichtlich der Hausaufgabenhilfe? Mit dem Mediantest kann die Nullhypothese verworfen werden, das heißt, die Gruppierungen unterscheiden sich.

Der Zusammenhang zwischen der Unterstützung durch Hausaufgabenhilfe und der Schichtzugehörigkeit ist signifikant. Erwähnenswert ist hier, dass es sich um einen negativen Zusammenhang handelt: Die achtjährigen Kinder bekommen umso weniger Hilfe bei den Hausaufgaben, je höher die Schichtzugehörigkeit ist ($Rho = -0.207^{***}$).

Die entsprechende Untersuchung für zehnjährige Kinder, dass sich die Freizeitbeschäftigungen (täglich bzw. wöchentlich) nach Schichtzugehörigkeit unterscheiden, kann hingegen nicht bestätigt werden. Wie in Abbildung 8 zu erkennen ist, gehen alle zehnjährigen Kinder relativ häufig einer solchen Freizeitbeschäftigung nach (der geringste Anteil an Kindern, die einer solchen Beschäftigung ‚oft‘ nachgehen, beträgt 73 Prozent) und die Unterschiede zwischen den Schichten sind relativ gering. Im Einzelnen geben mehr Eltern aus der Mittelschicht im Vergleich zu der Oberschicht an, dass ihre zehnjährigen Kinder mindestens einmal in der Woche lesen (87,5 Prozent gegenüber 82,9 Prozent); von denjenigen

Kindern, die mindestens einmal wöchentlich lesen, greifen jene aus der Oberschicht jedoch häufiger ‚täglich‘ zu einem Buch (78 Prozent gegenüber 62 Prozent). Anteilsmäßig spielen zehnjährige Kinder höherer Schichten häufiger ein Instrument (85 Prozent) im Vergleich zu Kindern aus unteren sozialen Schichten (57 Prozent) und Kindern aus der Mittelschicht (72 Prozent).

Auch der Schichtvergleich bezüglich des Kontaktes zu der Schule zeigt interessante Ergebnisse: So nehmen in drei von vier Bereichen Mittelschichteltern 10jähriger Kinder die jeweilige Kontaktmöglichkeit am ehesten wahr. Im Jahr 2013 haben im Sample 81 Prozent der Eltern aus der Mittelschicht am Elternabend teilgenommen, während aus der Unterschicht und aus der Oberschicht der Anteil mit 64 bzw. 65 Prozent auf etwa gleichem Niveau, aber sehr viel niedriger als in der Mittelschicht war. Auch zum Elternsprechtag gehen am ehesten Mittelschichteltern, dabei ist hier die Differenz zu den Eltern aus der Unterschicht allerdings gering: 67 gegenüber 66 Prozent. Oberschichteltern sind mit 55 Prozent verhältnismäßig seltener zum Elternsprechtag gegangen, allerdings handelt es sich auch hierbei noch um einen recht hohen Anteil an ‚aktiven‘ Eltern. Deutlicher sind die Schichtunterschiede wiederum für das Engagement als Elternsprecher: Während 18 Prozent der Mittelschichteltern als Elternsprecher aktiv waren, engagierten sich etwa 10 Prozent der Oberschichteltern und lediglich 6 Prozent der Eltern aus der Unterschicht. Für den Kontakt zu dem Lehrer gilt: je höher die Schichtzugehörigkeit, umso weniger häufig haben die Eltern persönlichen Kontakt zum Lehrer. Diese Möglichkeit wird eventuell somit eher wahrgenommen, wenn es Probleme mit den schulischen Leistungen des Kindes oder sonstige Schwierigkeiten gibt.

Insgesamt zeigt sich hier seitens der Mittelschichteltern von 10jährigen Kindern ein aktives (statusbezogenes) Förderhandeln.

Zusammenfassend lässt sich für die Hypothese ableiten, dass Kinder aus der mittleren und oberen Schicht gegenüber Kindern aus der unteren Schicht besonders häufig an musischen und sportlichen Aktivitäten sowie an außerschulischen Angeboten teilnehmen. An einer Schul-AG nehmen im Schichtvergleich am häufigsten Mittelschichtkinder teil. Hausaufgabenhilfe bekommen 8jährige Kinder dagegen am ehesten in der Unterschicht. Bezüglich der Freizeitbeschäftigungen für 10jährige Kinder konnte kein schichtspezifisches Verhalten festgestellt werden, hier sind die Unterschiede zwischen den Schichten relativ gering und nicht signifikant. Wiederum nur für Eltern 10jähriger Kinder zeigt sich ein

besonders statusorientiertes Handeln von Mittelschichteltern durch die Art und Weise, wie der Kontakt zu der Schule bzw. den Lehrern in Anspruch genommen wird.

9.1.3 Förderaktivitäten: Weitere Merkmale

Für die spätere multivariate Analyse, in der untersucht werden soll, welche Merkmale das Förderverhalten beeinflussen, ist neben einer schichtspezifischen Nutzung von Förderangeboten die Frage relevant, ob sich dieses nach weiteren Merkmalen unterscheidet. Möglicherweise werden Mädchen anders als Jungen gefördert, oder es ist von Belang, ob das Kind eher jünger (hier: acht Jahre) oder älter (hier: zehn Jahre) ist. Die Hypothesen wurden aus dem Forschungsstand abgeleitet und beziehen sich auf Aspekte, für die sich in bisherigen empirischen Studien ebenfalls Unterschiede zeigten (vgl. 4.2.3).

Zunächst wird untersucht, ob die Eltern geschlechtsspezifisch und/oder abhängig davon fördern, wie alt das Kind ist: So wurde in bisherigen Studien unter anderem festgestellt, dass Jungen eher an organisierten Angeboten teilnehmen, während Mädchen intensiver daran teilnehmen, das heißt, dass sie – falls sie teilnehmen – nicht nur an einer Aktivität, sondern gleich an mehreren Angeboten teilnehmen.

H3a: Während Jungen eher an Aktivitäten teilnehmen, sind Mädchen intensiver aktiv.

H3b: Ältere Kinder werden mehr gefördert als jüngere Kinder.

Die Auswertung für das vorliegende Sample muss für das Jahr 2013 differenziert betrachtet werden. Insgesamt zeigen sich nur geringe Unterschiede zwischen der Teilnahme an Angeboten von Jungen und Mädchen (vgl. Abbildung 9). Der Unterschied, ob gefördert wird oder nicht (mindestens eine Aktivität), ist nicht signifikant und – entgegen bisheriger Studien – sind nicht Jungen, sondern Mädchen insgesamt etwas aktiver: knapp 86 Prozent der Mädchen und 82 Prozent der Jungen nehmen an organisierten Angeboten in dem Altersbereich von acht und zehn Jahren teil. Allerdings werden die Unterschiede zwischen den Geschlechtern größer, wenn es um eine intensive Förderung geht: der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen ist ab der Teilnahme an zwei Aktivitäten signifikant. Mädchen sind damit ‚intensiver‘ aktiv. Es nehmen 36 Prozent aller ‚aktiven‘²⁸ Mädchen an drei und mehr Angeboten teil, während 21 Prozent der aktiven Jungen an mindestens drei Aktivitäten teilnehmen.

²⁸ Nur Kinder, die mindestens an einer Aktivität teilnehmen

Die durchschnittliche Anzahl an Aktivitäten²⁹ liegt bei Mädchen mit 1,88 höher als bei Jungen mit 1,63. Der Mittelwerttest bestätigt ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen dem Geschlecht des Kindes bezüglich der durchschnittlichen Anzahl an Aktivitäten, wenn mindestens ein Angebot wahrgenommen wird (MW Mädchen=2,20; MW Jungen=1,99).

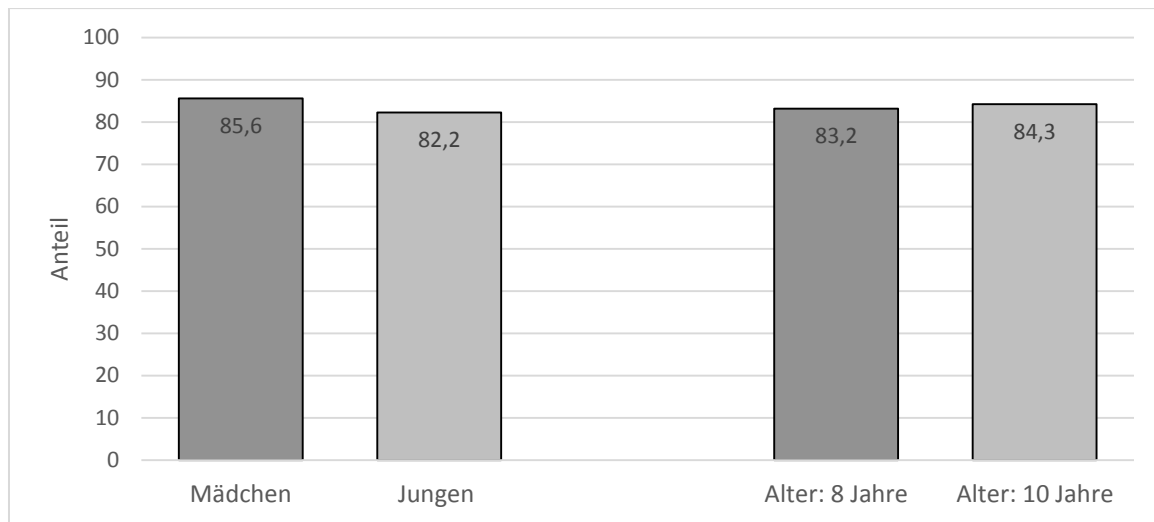


Abbildung 9: Förderung nach Geschlecht und Alter des Kindes

Ein weiterer geschlechtsspezifischer Vergleich zeigt, dass die Mehrheit der Jungen – wie angenommen – im Sportbereich aktiv ist (91 Prozent der Jungen gegenüber 80 Prozent der Mädchen³⁰) und die Mehrzahl der Mädchen einer kulturell-musischen Aktivität nachgeht: Knapp 69 Prozent der Mädchen gegenüber 41 Prozent der Jungen sind in einer Musik-Theater- oder Kunstgruppe. Die Unterschiede für jedoch nur für das Merkmal kulturell-musische Aktivität signifikant. Es sind also deutlich mehr Mädchen als Jungen musisch aktiv, während der Sportbereich auf das Geschlecht des Kindes statistisch ausgeglichen gewählt wird. Ebenso konnten für die sonstigen Aktivitäten (zum Beispiel Teilnahme in einer Jugendorganisation) keine signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen festgestellt werden.

Bezüglich des Alters des Kindes kann die Hypothese bestätigt werden: Es zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen acht- und zehnjährigen Kindern insofern, dass Zehnjährige häufiger und intensiver gefördert werden. Der Zusammenhang zwischen dem Alter des Kindes und der Förderung ist signifikant, jedoch nur schwach ($Rho=0,081^*$).

²⁹ Der Wertebereich für die Berechnung der durchschnittlichen Aktivitäten geht von 0 (keine Aktivität) bis 8 (maximale Anzahl an Aktivitäten)

³⁰ Nur Kinder, die mindestens an einer Aktivität teilnehmen

Gemessen an der durchschnittlichen Anzahl an Aktivitäten nahmen 10jährige Kinder im Jahr 2013 an 1,79 und 8-Jährige an 1,70 organisierten Aktivitäten teil. Im Jahr 2010 war der Unterschied zwischen den beiden Altersgruppen noch deutlich größer: So nahmen im Jahr 2010 die 10jährigen Kinder an etwa 1,63 Aktivitäten teil, während die jüngeren Kinder an etwa 1,32 Aktivitäten teilnahmen. Auch der Zusammenhang zwischen dem Alter des Kindes und der Förderung ist für das Jahr signifikant ($Rho=0,125^*$). Dies ist ein Hinweis darauf, dass nicht nur insgesamt mehr gefördert wird, sondern die Förderung zunehmend früher ansetzt.

Insgesamt werden bezüglich verschiedener Aspekte (Anzahl, Intensität und Art der Aktivitäten) geschlechtsspezifische Unterschiede für eine intensivere Förderung (ab zwei Aktivitäten) bestätigt. Damit entsprechen die Ergebnisse größtenteils den Erwartungen, wie sie aus bis-herigen Studien geschlossen werden konnten. Leichte Abweichungen haben sich – zumindest für das Jahr 2013 – für die Anzahl der Aktivitäten ergeben: In dem vorliegenden Sample werden nicht Jungen, sondern Mädchen eher (und intensiver) gefördert. Auf die Frage, ob die (Bildungs-)Förderung möglicherweise für Mädchen in den letzten Jahren angestiegen ist, insbesondere in der Mittelschicht, wird an späterer Stelle noch eingegangen. Für die Frage, ob und wie Förderung im Gegensatz zu keiner Förderung stattfindet, konnten jedoch weniger Unterschiede zwischen den Geschlechtern festgestellt werden.

Fördern westdeutsche Eltern ihre Kinder in Bezug auf organisierte Aktivitäten anders als ostdeutsche Eltern? In dem Forschungsstand konnte herausgearbeitet werden, dass zwar die frühkindliche Betreuungssituation in Ostdeutschland deutlich ausgebauter als in Westdeutschland ist, dagegen aber Kinder in Westdeutschland häufiger an organisierten Aktivitäten teilnehmen als in Ostdeutschland. Es wird demnach auch für den hier vorliegenden Forschungskontext die Hypothese überprüft:

H3c: Es fördern mehr west- als ostdeutsche Eltern ihre Kinder.

In dem untersuchten Sample nehmen Kinder in Westdeutschland zu einem höheren Anteil an regelmäßigen Aktivitäten teil als Kinder in Ostdeutschland. Während im Jahr 2013 knapp 85 Prozent der westdeutschen Eltern ihre acht- und zehnjährigen Kinder fördern, tun dies im Vergleich 77 Prozent der Eltern in Ostdeutschland (vgl. Abbildung 10). Dabei sind die Unterschiede signifikant (MW Ost= 1,50 und MW West=1,80). Auch dieser Aspekt wird später zusätzlich daraufhin kontrolliert, ob sich die gezeigten Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Eltern auch unter Berücksichtigung der Schichtzugehörigkeit bestätigen lassen

oder ob die Differenzen bezüglich der Wohnregion dadurch aufgehoben werden. Es zeigt sich ein signifikanter, jedoch relativ schwacher Zusammenhang zwischen dem Förderverhalten und der Wohnregion ($Rho = -0,130^{***}$).

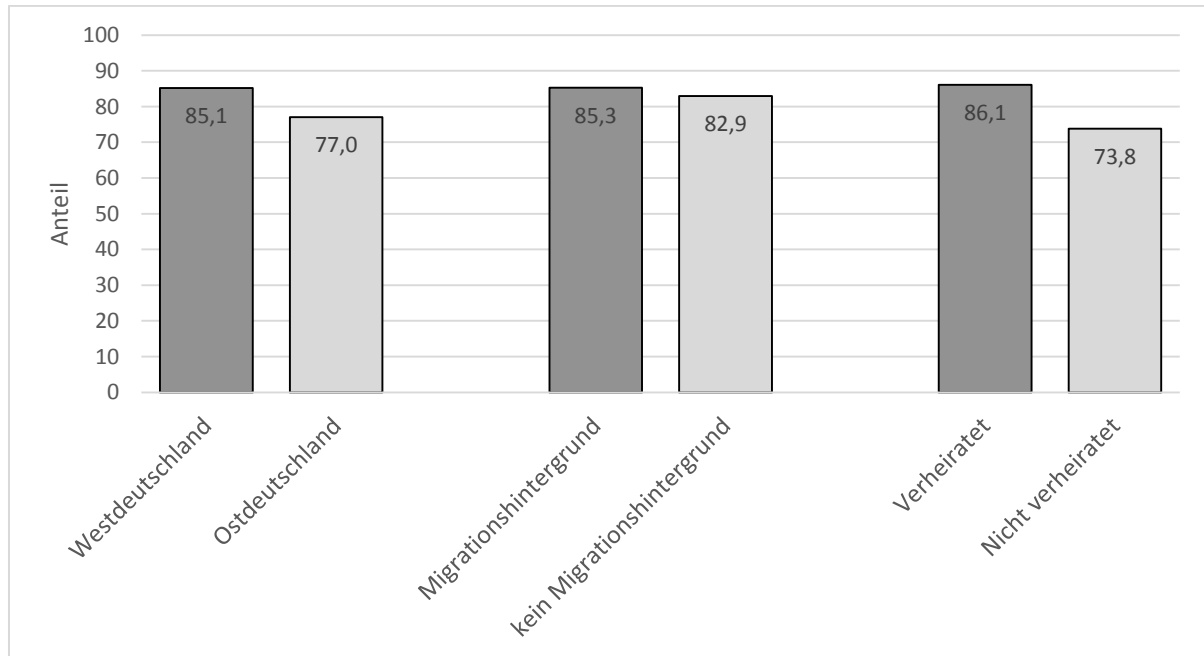


Abbildung 10: Förderung nach weiteren Merkmalen

Der nächste Aspekt, der hier betrachtet wird, ist ein Migrationshintergrund der Eltern: Aus dem bisherigen Forschungsstand wird angenommen, dass Kinder mit Migrationshintergrund weniger häufig an organisierten Angeboten teilnehmen. Zwar haben Eltern mit Migrationshintergrund beispielsweise zu einem großen Anteil hohe Bildungsaspirationen, aber die Förderung findet dabei anders statt, zumindest nicht in dem Maße über organisierte Aktivitäten, die hier untersucht werden:

H3d: *Kinder mit Migrationshintergrund nehmen weniger häufig an organisierten Angeboten teil gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund.*

Diese Annahme aus bisherigen empirischen Studien kann jedoch nicht bestätigt werden: Eltern, die einen Migrationshintergrund haben, fördern in diesem Sample nicht signifikant verschieden im Vergleich zu Eltern ohne Migrationshintergrund (der p-Wert des Mediantests liegt über 0,05, weshalb die Nullhypothese, dass es keinen Unterschied gibt, nicht verworfen wird). Eltern mit Migrationshintergrund fördern sogar verhältnismäßig häufiger ihre Kinder: 85 Prozent der Eltern mit Migrationshintergrund fördern ihre Kinder, wohingegen 83 Prozent der Eltern ohne Migrationshintergrund ihre Kinder fördern (vgl. Abbildung 10);

durchschnittlich nehmen Kinder, deren Eltern einen Migrationshintergrund haben, an 1,85 Aktivitäten teil, die anderen Kinder an durchschnittlich 1,69 Aktivitäten.

Ein weiterer zu überprüfender Zusammenhang bezieht sich auf den Familienstand:

H3e: Kinder von verheirateten Eltern werden häufiger gefördert als Kinder von nicht-verheirateten Eltern.

Es wird unterschieden zwischen der Familienform Ledig, Verheiratet, Geschieden und Verwitwet. Eine Differenzierung der Familienform zwischen ‚verheiratet‘ und ‚nicht (mehr) verheiratet‘ (ledig, geschieden, verwitwet)³¹, zeigt, dass 86 Prozent der verheirateten Eltern ihre Kinder fördern und knapp 74 Prozent der Eltern, die nicht verheiratet sind, ihre Kinder fördern (vgl. Abbildung 10). Die unterschiedliche Förderung, je nachdem, ob die Eltern verheiratet sind oder nicht, ist signifikant: Im Durchschnitt fördern verheiratete Eltern ihre Kinder mit 1,83 Aktivitäten, wohingegen Kinder, deren Eltern nicht verheiratet sind, im Durchschnitt an 1,38 Angeboten teilnehmen. Die Familienform scheint daher auch einen Einfluss auf das Förderverhalten zu haben und wird in der späteren Analyse mit berücksichtigt.

Während in dem vorherigen Abschnitt gefragt wurde, auf welche Merkmale bezogen sich das Förderverhalten aller Eltern im Sample unterscheidet (Geschlecht der Kinder, Wohnregion etc.), werden im Folgenden einzelne Aspekte daraufhin überprüft, ob sich diese Unterschiede auch zwischen Mittelschichteltern bestätigen lassen. Fördern beispielsweise westdeutsche Mittelschichteltern ihre Kinder häufiger als ostdeutsche Mittelschichteltern oder unterscheiden sich eventuell Mittelschichteltern mit und ohne Migrationshintergrund?

Betrachtet man die oben genannten Aspekte spezifisch für die Mittelschicht, ergibt sich ein leicht verändertes Bild. Insgesamt zeigt der Vergleich der Spaltenprozent für die jeweiligen Merkmale (Geschlecht des Kindes, Alter des Kindes, Wohnregion, Migrationshintergrund und Familienstand) deutlich weniger Unterschiede auf als noch im Schichtvergleich, was ein Indiz dafür sein könnte, dass das Förderverhalten von Mittelschichteltern insgesamt homogener als zwischen den Schichten ist (vgl. Abbildung 11). Ob sich hier – eventuell auch

³¹ Ob das Kind jeweils mit dem Partner oder alleine erzogen wird (zum Beispiel auch in der Konstellation ledig mit Partner/in im Haushalt wohnend oder verheiratet, aber getrennt lebend) kann aus den Daten nicht abgeleitet werden.

für einzelne Merkmale – Unterschiede zeigen, wird im Weiteren untersucht. Dabei gelten die zuvor aufgestellten Hypothesen, diesmal bezogen auf Mittelschichteltern.

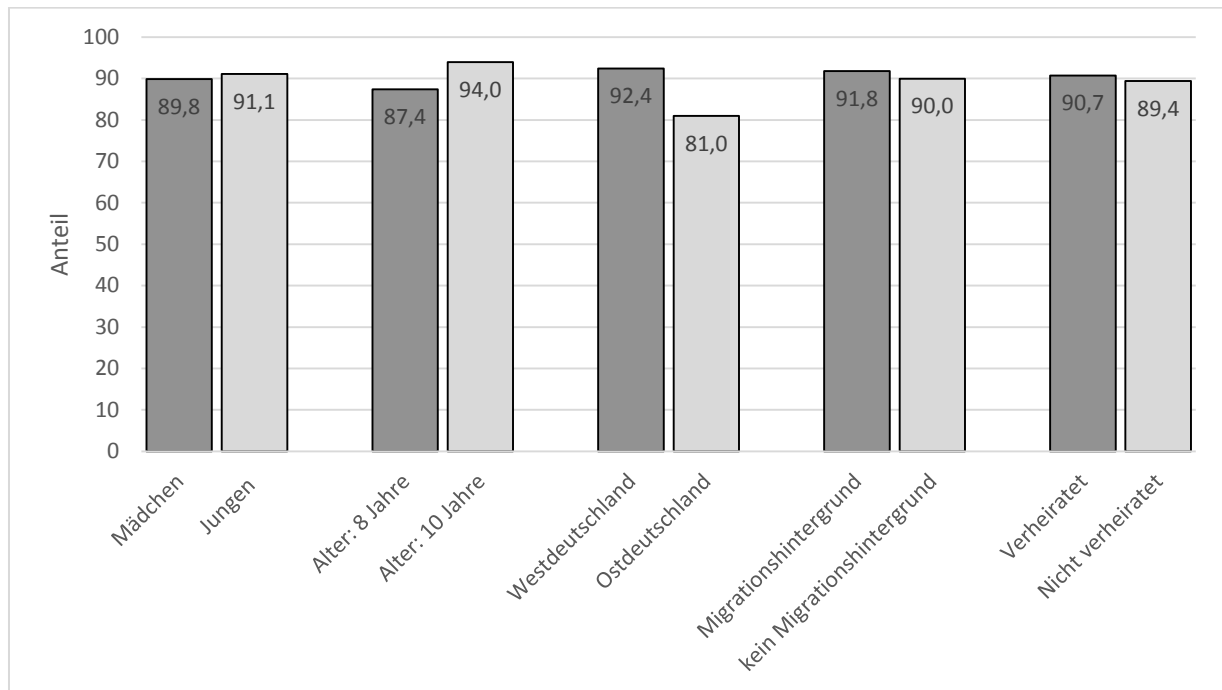


Abbildung 11: Förderung in der Mittelschicht

H4a: Während Jungen in der Mittelschicht eher an Aktivitäten teilnehmen, sind Mädchen intensiver aktiv.

Ebenfalls wie im Schichtvergleich kann auch innerhalb der Mittelschicht kein geschlechtsspezifischer Unterschied bezüglich der Förderung dann gezeigt werden, wenn es darum geht, ob gefördert wird (mindestens eine Aktivität). Jedoch wird dieser Unterschied wieder signifikant, sobald mindestens zwei Aktivitäten gefördert werden.

Anders als noch im Schichtvergleich werden Jungen in der Mittelschicht etwas mehr gefördert als Mädchen (91 Prozent gegenüber 90 Prozent), aber der Unterschied ist so gering, dass nicht von einem Einfluss des Geschlechts des Kindes auf das Förderverhalten ausgegangen werden kann. Die durchschnittliche Anzahl an Aktivitäten von Jungen liegt hier bei 1,90 und bei Mädchen bei 2,14, was wiederum – wie im Schichtvergleich – zeigt, dass Mädchen intensiver an Aktivitäten teilnehmen.

H4b: Ältere Kinder werden in der Mittelschicht mehr gefördert als jüngere Kinder.

Der Unterschied bezüglich des Alters des Kindes und der Förderaktivität (mindestens eine Aktivität) ist in der Mittelschicht signifikant. Während im Sample 94 Prozent der älteren Kinder (zehn Jahre) gefördert werden, werden bezogen auf organisierte Aktivitäten 87

Prozent der jüngeren Altersgruppe (acht Jahre) unterstützt (vgl. Abbildung 11). Der Zusammenhang ist (schwach) positiv signifikant ($Rho= 0,106^*$).

H4c: Es fördern mehr west- als ostdeutsche Mittelschichteltern ihre Kinder.

Der Unterschied zwischen west- und ostdeutschen Mittelschichteltern ist etwas deutlicher als noch im Schichtvergleich: Rund 92 Prozent der Mittelschichteltern in Westdeutschland förderten im Jahr 2013 ihre Kinder mit mindestens einer Aktivität, während entsprechend knapp 81 Prozent der Mittelschichteltern in Ostdeutschland ihre Kinder förderten (vgl. Abbildung 11). Der Unterschiede für die Wohnregion sind dabei signifikant. Im Durchschnitt nahmen in Westdeutschland die Kinder zwischen acht und zehn Jahren an 2,07 Aktivitäten teil, während ostdeutsche Kinder an 1,68 Angeboten im selben Jahr teilnahmen. Der Test auf Unabhängigkeit ist (schwach) negativ ($Rho= -0,081^*$).

Es hat sich bereits schichtenübergreifend ein unterschiedliches Förderverhalten in West- und Ostdeutschland gezeigt. Diese Unterschiede können im Vergleich zwischen Mittelschichteltern in den beiden Wohnregionen nochmals bestätigt werden.

H4d: Mittelschichtkinder, deren Eltern einen Migrationshintergrund haben, nehmen weniger häufig an organisierten Angeboten teil, gegenüber Mittelschichtkindern, deren Eltern keinen Migrationshintergrund haben.

Die Unterschiede zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund sind wie bereits im Schichtvergleich nicht signifikant und weichen nur gering voneinander ab: Während Mittelschichteltern mit Migrationshintergrund ihre Kinder an durchschnittlich 2,09 Angeboten teilnehmen lassen, fördern Mittelschichteltern ohne Migrationshintergrund ihre Kinder in 1,96 Angeboten (Mittelwert). Hier kann nicht von einem migrationsbezogenen, unterschiedlichen Förderverhalten ausgegangen werden.

H4e: Mittelschichtkinder von verheirateten Eltern werden häufiger gefördert als Mittelschichtkinder von nicht-verheirateten Eltern.

Je nach Familienstand (hier: verheiratete gegenüber unverheirateten Eltern) zeigen sich wie schon im Schichtvergleich auch innerhalb der Mittelschicht signifikante Unterschiede. Verheiratete Mittelschichteltern fördern dabei in einem höheren Umfang ihre Kinder (MW=2,04) gegenüber Mittelschichteltern, die nicht verheiratet sind (MW=1,66). Der Zusammenhang zwischen den beiden Merkmalen ist signifikant, jedoch eher schwach ($Rho=0,093^*$).

Mit den bisherigen Auswertungen konnte gezeigt werden, dass für Eltern im Jahr 2013 Förderung insgesamt eine große Rolle spielt. Für die Frage, auf welche Merkmale bezogen sich das Förderverhalten zwischen Eltern unterscheidet, bleibt als erstes Ergebnis festzuhalten, dass schichtbezogene Unterscheidungsmerkmale besondere Bedeutung haben. Es haben sich zunächst keine Unterschiede daraufhin gezeigt, ob es sich bei dem Kind um einen Jungen oder ein Mädchen handelt (mindestens eine Aktivität), oder ob die Eltern einen Migrationshintergrund haben oder nicht. Diese Befunde konnten schichtenübergreifend, aber auch getrennt für die Mittelschicht beobachtet werden. Dagegen wirkt sich sehr wohl auf das Förderverhalten aus, welchen Bildungsstand die Eltern haben, über wie viel Haushaltsnettoeinkommen sie verfügen und welche berufliche Stellung sie innehaben. Hier zeigten sich interessante Befunde: Werden das Haushaltsnettoeinkommen und der Bildungsstand der Eltern jeweils getrennt im Zusammenhang mit den Förderaktivitäten analysiert, fördern Eltern aus der Oberschicht am meisten, gefolgt von der mittleren und unteren Schicht. Zieht man hingegen die berufliche Stellung als Merkmal hinzu und berechnet die Schichtzugehörigkeit aus der Kombination Einkommen, berufliche Stellung und Bildung, so fördern Mittelschichteltern am ehesten ihre Kinder, gefolgt von der oberen und der unteren Schicht. Hier wird einerseits die Relevanz der beruflichen Stellung für die Konzeption des Schichtbegriffs deutlich, andererseits bestätigt es die Hypothese, dass in der Mittelschicht (gegenwärtig) besonders intensiv gefördert wird. Ob dies in dem angenommenen Kontext des Statusdrucks steht, wird noch geprüft.

Das intensive Förderverhalten der Mittelschichteltern lässt sich auch in verschiedenen Teilbereichen zeigen (vgl. zusammenfassend Tabelle 6).

Tabelle 6: Übersicht Signifikanzen verschiedener Merkmale

	Gesamt	Mittelschicht
Geschlecht des Kindes: Förderung ja/nein	nicht signifikant	nicht signifikant
Geschlecht des Kindes: intensive Förderung	signifikant	signifikant
Geschlecht des Kindes: Förderung Musik	signifikant	signifikant
Geschlecht des Kindes: Förderung Sport	nicht signifikant	nicht signifikant
Alter Kind: Förderung ja/nein	signifikant	signifikant
Wohnregion: Förderung ja/nein	signifikant	signifikant
Migrationshintergrund: Förderung ja/nein	nicht signifikant	nicht signifikant
Familienform: Förderung ja/nein	signifikant	signifikant

9.1.4 Förderaktivitäten: Zeitvergleich/ Entwicklung

Die bisherigen Ausführungen haben die Förderaktivitäten von Eltern für das Jahr 2013 gezeigt. Insgesamt ist das Förderverhalten als intensiv zu bezeichnen. Wie aber ist das Ausmaß im Zeitvergleich zu bewerten? Haben die Förderaktivitäten – insbesondere von Mittelschicht-eltern, die im Jahr 2013 im Verhältnis am meisten förderten – im Laufe der letzten Jahre zugenommen oder war das Förderverhalten schon in den Vorjahren auf dem hohen Niveau von 2013? Zeigen sich für die unterschiedlichen Merkmale Veränderungen im Zeitverlauf, so dass beispielsweise in den letzten Jahren immer häufiger oder immer intensiver Mädchen gefördert wurden? Der Fokus liegt bei der hier dargestellten Analyse wiederum auf dem Schichtvergleich, aber es werden auch Aspekte angesprochen, die sich auf eine Differenzierung nur zwischen Mittelschichteltern beziehen. Es werden Daten aus den Jahren 2010 bis 2013 ausgewertet: Es handelt sich dabei um einen relativ kurzen Zeitabschnitt, um Veränderungen im Verlauf zu bewerten. Sollten sich aber gerade in diesem Zeitrahmen bereits Unterschiede zeigen, kann die Annahme von einer erhöhten Statusunsicherheit bzw. zunehmendem Wettbewerbs- oder Leistungsdruck bestätigt werden. Es wurde zudem dargestellt, dass sich die Annahmen hier insbesondere auf die letzten Jahre beziehen, womit ein Vergleich mit Daten deutlich vor 2010 für die erläuterte Forschungsfrage ohnehin weniger aussagekräftig wäre.

Bezüglich der Entwicklung von Förderaktivitäten wird zunächst folgende Hypothese überprüft:

H5a: Kinder werden zunehmend intensiver in Form von organisierten Aktivitäten gefördert.

Um die Hypothese zu prüfen werden Befunde für alle Schichten im Vergleich der Jahre 2010 und 2013 (Abbildung 12) herangezogen.

Zunächst einmal ist ein schichtenübergreifender Anstieg an Förderaktivitäten zwischen 2010 und 2013 zu beobachten. Es wird jeweils insgesamt mehr (Teilnahme an mindestens einer Aktivität gegenüber einer Nichtteilnahme) und intensiver gefördert: im Jahr 2013 nahmen knapp 4 Prozentpunkte mehr Kinder an einer Aktivität teil. Die intensive Förderung (Teilnahme an mindestens zwei Aktivitäten) ist schichtenübergreifend zwischen 2010 und 2013 um 13 Prozentpunkte gestiegen, und die Teilnahme an mindestens drei Aktivitäten wurde ebenfalls in den vier Jahren um acht Prozentpunkte erhöht. Damit nahmen im Jahr 2013 über die Hälfte der 8- und 10jährigen Kinder an mindestens zwei organisierten Aktivitäten teil.

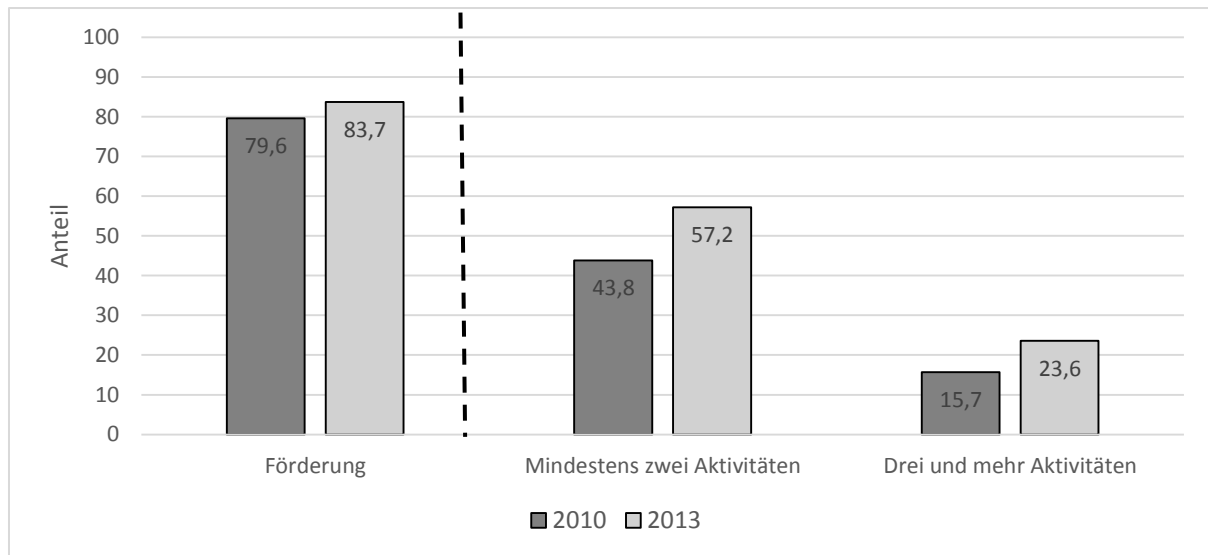


Abbildung 12: Förderaktivitäten von Eltern im Jahr 2010 und 2013

H5b: Mittelschichtkinder werden im Vergleich zu allen Kindern zunehmend intensiver gefördert.

Differenziert nach Schichtzugehörigkeit (hier dargestellt für die intensive Förderung, vgl. Abbildung 13) zeigt sich folgendes Bild: Für alle vier Jahre gilt, dass umso mehr gefördert wird, je höher die Schichtzugehörigkeit ist. In der Oberschicht haben – ausgehend von einem recht hohen Niveau von knapp 50 Prozent – zwischen 2010 und 2012 um etwa 11 Prozentpunkte weniger Eltern ihre Kinder in zwei Aktivitäten gefördert. Der Trend bis zum Jahr 2013 zeigt wieder einen Anstieg, erreicht aber noch nicht wieder das Niveau von Ausgangsjahr. Im Vergleich zu dem Ausgangsjahr (2010) nehmen dagegen sowohl in der Unterschicht als auch in der Mittelschicht im Jahr 2013 mehr Kinder an genau zwei Aktivitäten teil. In der Unterschicht ist dabei bis zwischen 2012 und 2013 ein leichter Rückgang, in der Mittelschicht ein leichter Anstieg zu erkennen. Zwischen 2011 und 2013 stieg diese Förderung in der Mittelschicht kontinuierlich um knapp 10 Prozentpunkte.

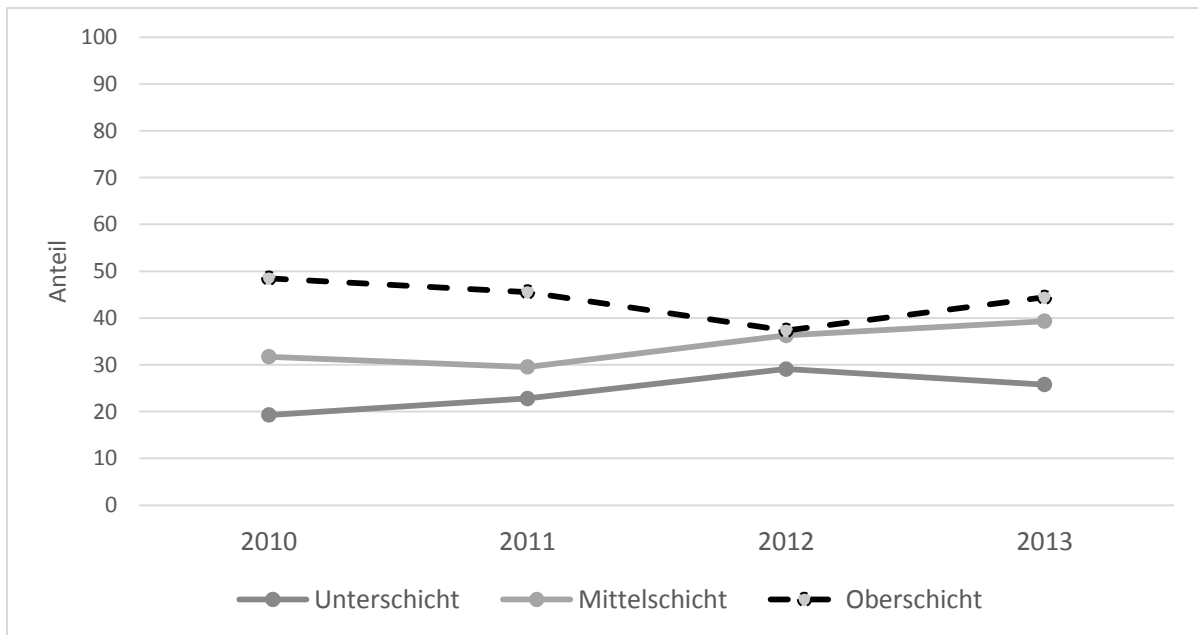


Abbildung 13: Zwei Förderaktivitäten im Schicht- und Zeitvergleich

Betrachtet man nur die Förderaktivitäten von Mittelschichteltern im Zeitverlauf (vgl. Abbildung 14), zeigt sich insgesamt ein linearer Anstieg der Aktivitäten: In jedem der hier untersuchten Jahre haben mehr Mittelschichteltern ihr Kind in mindestens einer Aktivität gefördert: Im Jahr 2013 förderten 5 Prozentpunkte mehr Eltern ihre Kinder als noch drei Jahre zuvor.

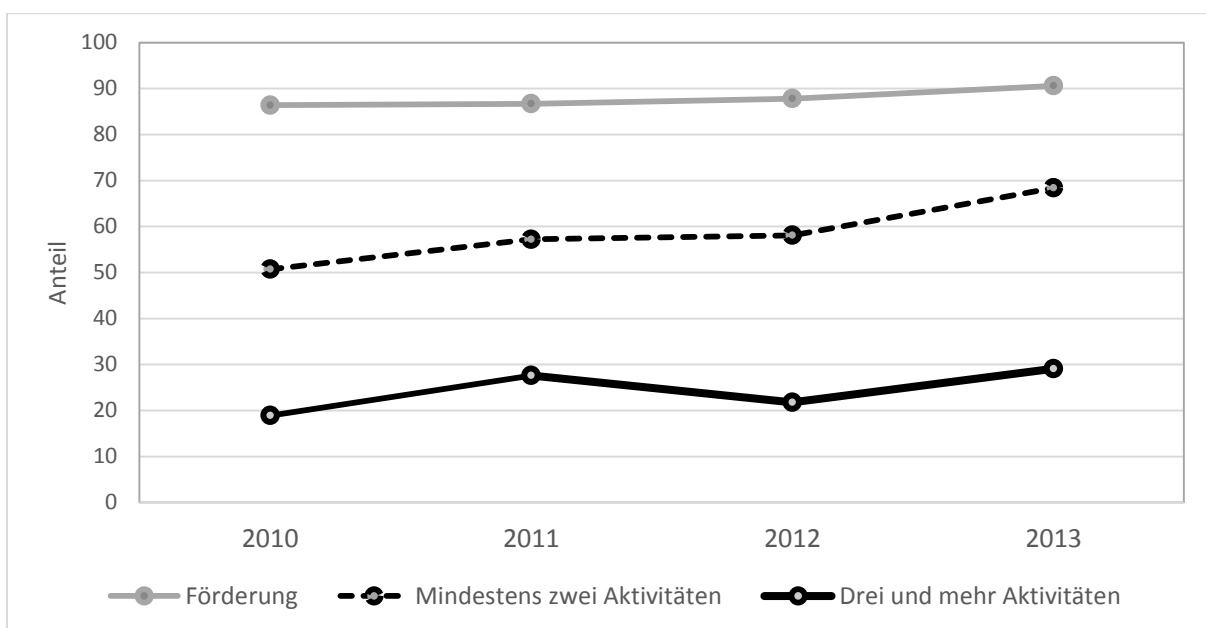


Abbildung 14: Förderaktivitäten von Mittelschichteltern im Zeitvergleich

Noch größer ist der Unterschied bezüglich der Intensität, und auch hier ist eine lineare Steigerung zu beobachten: Im Jahr 2013 fördern deutlich mehr Mittelschichteltern ihre Kinder mit mindestens zwei Aktivitäten. Ebenfalls ist eine Zunahme von mindestens drei Aktivitäten zu beobachten: Wenngleich diese Zunahme nicht linear verläuft, kann ein Anstieg von 10 Prozentpunkten festgehalten werden, wenn man die Aktivitäten 2013 (29 Prozent) mit dem Ausgangsjahr 2010 vergleicht (19 Prozent).

Dies ist nicht darauf zurückzuführen, dass mit jedem Jahr das Kind älter wird und aus diesem Grund die Aktivitäten zunehmen: In jedem der hier untersuchten Jahre werden die Eltern befragt, die zum Zeitpunkt des Interviews ein acht- bzw. zehnjähriges Kind haben. Die Daten der Eltern werden also nicht im Längsschnitt analysiert (bei dem das Kind „mitwachsen“ würde), sondern es werden die Daten im Querschnitt miteinander verglichen.

Für den betrachteten Zeitraum von vier Jahren bestätigt sich demnach die Hypothese, dass das Förderverhalten von Eltern – und hier insbesondere von Mittelschichteltern – gestiegen ist.

Es wird weiterhin angenommen, dass nicht nur mehr gefördert wird, sondern dass es sowohl einen Anstieg der musischen als auch der sportlichen Aktivitäten gibt:

H5c: Mittelschichteltern fördern zunehmend musische und sportliche Aktivitäten ihrer Kinder.

Eine differenzierte Analyse nach Art der Aktivität im Zeitverlauf der Jahre 2010 bis 2013 in der Mittelschicht zeigt, dass sowohl die musisch-künstlerische als auch die sportliche Förderung zugenommen hat (Abbildung 15). Dabei ist innerhalb der vier Jahre eine Zunahme der Förderaktivitäten um 14 Prozentpunkte (Sport) bzw. 9 Prozentpunkte (Musik/Theater) relativ hoch (das Ausmaß der sonstigen Förderaktivitäten blieb auf ungefähr gleichem Niveau über die vier Jahre hinweg).

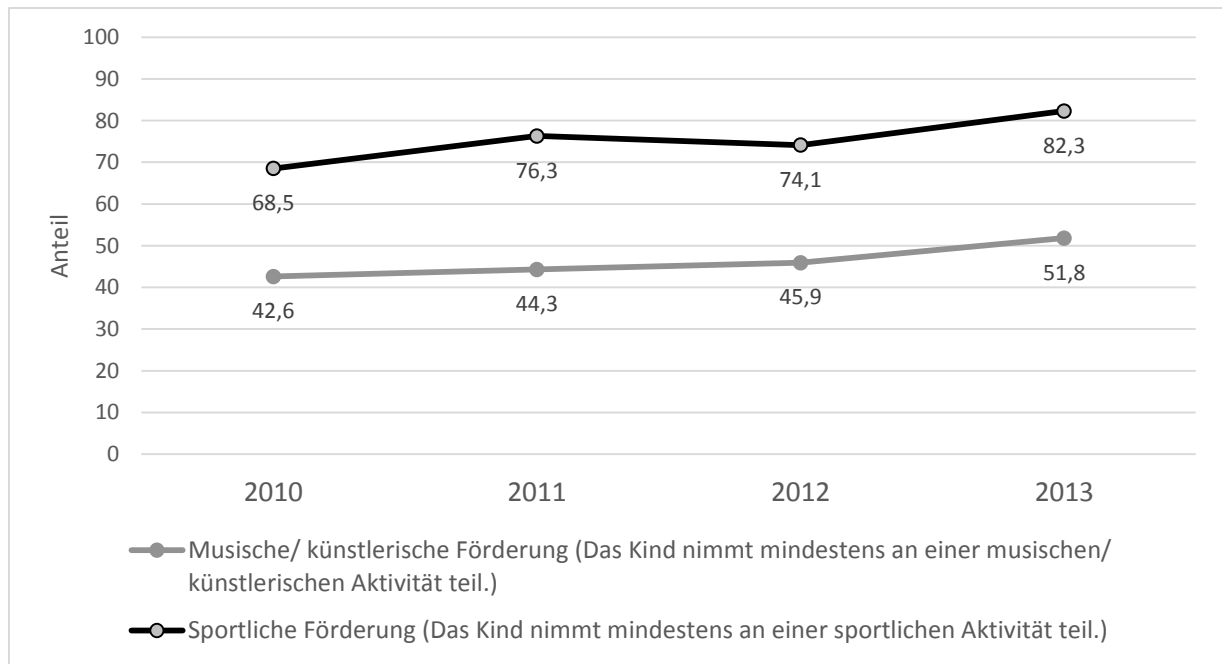


Abbildung 15: Art der Förderaktivität in der Mittelschicht im Zeitvergleich

H5d: Mittelschichteltern haben den Kontakt zu der Schule in den letzten Jahren intensiviert.

Es wird insgesamt angenommen, dass sich das Förderverhalten von Mittelschichteltern in den letzten Jahren erhöht hat. Neben den organisierten Aktivitäten, für die bereits gezeigt werden konnte, dass sie intensiviert wurden, wird mit dieser Hypothese der Kontakt zu der Schule überprüft: Diese These beruht auf der Annahme, dass Mittelschichteltern mehr und mehr eigene Investitionen und Bildungsbemühungen unternehmen, anstatt die Bildungslaufbahn (voll-kommen) der Schule zu überlassen. Wie sich auch in der qualitativen Studie bezüglich der Art und Weise von Bildungsbemühungen gezeigt hat, möchten Eltern nicht nur passiv reagieren, sondern sich aktiv am Schulgeschehen beteiligen, zum Beispiel in Form von einer Mitgestaltung der Notengebung. Hier wird deshalb überprüft, ob das Engagement gestiegen ist. Suchen Mittelschichteltern in jüngerer Zeit beispielsweise häufiger das persönliche Gespräch mit dem Lehrer oder engagieren sie sich häufiger als Elternsprecher?

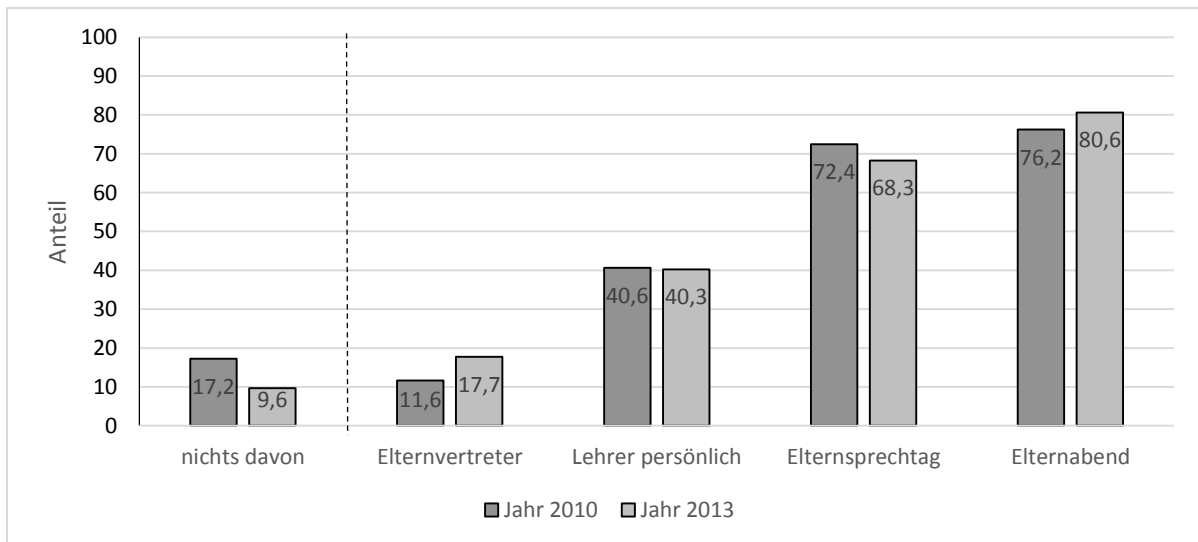


Abbildung 16: Kontakt zur Schule von fördernden Mittelschichteltern 2010 und 2013

Die Auswertung zeigt, dass Mittelschichteltern, die ihre Kinder fördern, sich im Jahr 2013 häufiger als Elternvertreter engagiert haben als noch im Jahr 2010 (18 Prozent gegenüber 12 Prozent), dass sie öfter an Elternabenden teilgenommen haben (81 Prozent gegenüber 76 Prozent) und insgesamt häufiger mindestens eine der Kontaktmöglichkeiten genutzt haben. Im Jahr 2010 haben 17 Prozent der Eltern gar keinen Kontakt zu der Schule gehabt, im Jahr 2013 sind dies dagegen nur noch knapp 10 Prozent. Die Kontaktmöglichkeit, den Lehrer bzw. die Lehrerin persönlich aufzusuchen, wird zwischen 2010 und 2013 gleich häufig genutzt (40 Prozent), wohingegen weniger Eltern den (allgemeinen) Sprechtag für ein Gespräch nutzen (68 Prozent gegenüber 72 Prozent). Die Tendenz spricht hier insgesamt für einen intensiveren Kontakt. Für eine robuste Bestätigung der Hypothese sind die Unterschiede relativ gering. Anders ausgedrückt zeigt sich allerdings auch bei mehr Förderung in Form organisierter Aktivitäten, dass der Kontakt zu der Schule nicht geringer wird, sondern unverändert hoch und in einigen Bereichen ebenfalls intensiviert wird.

Insgesamt haben die Förderaktivitäten von Mittelschichteltern in den Jahren 2010 bis 2013 linear zugenommen: Der Anteil der Eltern, die ihre Kinder mit mindestens zwei Aktivitäten gefördert haben, stieg von knapp 51 Prozent im Jahr 2010 auf 68 Prozent 2013. Eine Zunahme ist für die Förderaktivitäten im Bereich Sport und im musikalisch-künstlerischen Bereich erkennbar, nicht aber bei den sonstigen Aktivitäten wie Engagement in Jugendorganisationen.

9.1.5 Zusammenfassung

Insgesamt zeigen die auf die Handlungsmuster bezogenen Analysen ein schichtenübergreifend hohes Förderverhalten von Eltern acht- und zehnjähriger Kinder. Die Aktivitäten finden vorwiegend im sportlichen und musischen bzw. künstlerischen Bereich statt; weniger häufig besucht werden solche Angebote, die weder sportlich noch musisch ausgerichtet sind (zum Beispiel Engagement in einer Jugendorganisation). Es werden mehr außerschulische als schulische Angebote wahrgenommen, das heißt, bei den meisten Aktivitäten handelt es sich um solche, die zusätzlichen Aufwand (zum Beispiel finanzieller oder organisatorischer Art) benötigen. Neben den organisierten Aktivitäten wurde untersucht, auf welche Art und Weise die Eltern ihre Kinder zusätzlich fördern. Mehr als zwei Drittel der achtjährigen Kinder bekommen zusätzlich Hausaufgabenhilfe, und zehnjährige Kinder, die mindestens einmal in der Woche eine (weitere) Freizeitbeschäftigung wie Sport, Lesen oder Musik machen ausüben, nehmen signifikant eher an einer organisierten Aktivität teil. Ebenso konnte bestätigt werden, dass Eltern, die ihr Kind fördern, ebenfalls einen intensiveren Kontakt zu der Schule halten als Eltern, die ihr Kind nicht fördern. Damit kann festgehalten werden, dass der Anteil derjenigen Eltern, die ihr Kind in keiner der hier aufgeführten Art und Weise fördern, sehr niedrig ist: 12 Prozent der achtjährigen Kinder bekommen weder Hilfe bei den Hausaufgaben, noch nehmen sie an einer organisierten Aktivität teil.

Im Schichtvergleich konnte gezeigt werden, dass die Kinder umso mehr gefördert werden, je höher der Bildungsabschluss der Eltern und je höher das jeweilige Haushaltsnettoeinkommen ist. Wird die Schichtzugehörigkeit jedoch über die Merkmale Bildung, Haushaltseinkommen und berufliche Stellung gebildet, ändert sich das Bild: Die Anzahl an Aktivitäten steigt nicht linear, je höher die soziale Schichtzugehörigkeit ist. Mittelschichteltern fördern im Schichtvergleich am häufigsten ihre Kinder.

Weiter konnte für das vorliegende Sample gezeigt werden, dass im Jahr 2013 Jungen nur unmerklich anders gefördert wurden als Mädchen, wobei in der Mittelschicht Jungen insgesamt häufiger aktiv waren und Mädchen intensiver. Geschlechterspezifische Unterschiede zeigten sich hier vielmehr in der Art der Aktivität: Es waren deutlich mehr Mädchen als Jungen musisch aktiv, während die Anteile von Jungen und Mädchen im Sportbereich etwa gleich hoch war. Bezogen auf die Förderaktivitäten zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Eltern in Ost- und Westdeutschland, ebenso fördern verheiratete Eltern ihre Kinder signifikant mehr als Eltern, die nicht verheiratet sind. Dagegen konnte die Annahme aus bisherigen empirischen Studien bezüglich des Migrationshintergrunds nicht

bestätigt werden: Unterschiede zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund sind in der vorliegenden Sample nicht signifikant.

Es wurde deutlich, dass schichtbezogene Unterscheidungsmerkmale besonders relevant für die Forschungsfrage und damit auch für die weiteren Analysen sind. Daneben gibt es nur geringe Differenzen bezüglich des Geschlechts des Kindes oder eines vorhandenen Migrationshintergrunds, wie schichtenübergreifend, aber auch separat für die Mittelschicht beobachtet werden konnte.

Ein Zeitvergleich mit Daten aus den Jahren 2010 bis 2013 zeigt einen Anstieg der Förderaktivitäten von 2010 bis 2013 sowohl schichtenübergreifend als auch insbesondere für Eltern in der Mittelschicht. Dies gilt bezogen auf die Häufigkeit sowie die Intensität der Förderung. Insgesamt haben die Förderaktivitäten von Mittelschichteltern in den Jahren 2010 bis 2013 linear zugenommen: Der Anteil der Eltern, die ihre Kinder viel gefördert haben, stieg von knapp 51 Prozent im Jahr 2010 auf 68 Prozent 2013.

Hinsichtlich der (Gegenwarts-)Diagnose zur Mittelschicht kann aus den bisherigen Auswertungen damit ein Anstieg der Förderung der Kinder bestätigt werden. Doch wie hängt diese Förderung mit verschiedenen Haltungen – Statusunsicherheit, Bildungs-aspirationen und Erziehungszielen – zusammen? Dazu werden in Kapitel 9.2 zunächst diese Haltungen genauer in den Blick genommen.

9.2 Einstellungen und Haltungen

Mit der Analyse von verschiedenen Sorgenbereichen und der (gegenwärtigen und antizipierten) Lebenszufriedenheit sowie dem Gefühl, unter Zeitdruck zu leben, soll nun die Statusunsicherheit beleuchtet werden. Dabei werden für einige Teilauswertungen erneut der Schichtvergleich und der Zeitvergleich herangezogen, einige Auswertungen fokussieren Unterschiede innerhalb der Mittelschicht.

Zudem werden Einstellungen und Haltungen von Eltern in den Bereichen Bildungserwartungen, Erziehung und der subjektiv empfundenen Elternrolle untersucht.

9.2.1 Sorgen und (Status-)Unsicherheit

Fühlen sich die Eltern in der Sample (status-)unsicher? Hier geht es zum einen um die subjektive Bewertung ihrer eigenen Situation und zum anderen auch darum, wie sie die ‚Lage‘ ihrer Kinder einschätzen. Untersucht wird dies anhand der Aussagen zu verschiedenen potentiellen

Sorgenbereichen (insbesondere die wirtschaftliche Zukunft des Kindes betreffend oder möglichen Arbeitsplatzverlust) sowie Bewertungen der Lebenszufriedenheit. Die Frage nach der Lebenszufriedenheit ist nicht nur deswegen interessant, weil sie den ‚gegenwärtigen‘ Zustand (im jeweiligen Erhebungsjahr) thematisiert, sondern auch, weil nach einer Einschätzung gefragt wurde, wie zufrieden man sich in fünf Jahren sieht. Dieser Aspekt ist für die Forschungsfrage nach dem Bemühen um den Stuserhalt, welcher als ein auf die Zukunft gerichteter Prozess zu verstehen ist, besonders aussagekräftig. Mit der Frage danach, ob man sich unter Zeitdruck fühlt, soll ergänzend das subjektive Empfinden der Eltern untersucht werden.

H6a: Mittelschichteltern sind bezogen auf ihre eigene Situation und die ihrer Kinder statusverunsichert.

In Abbildung 17 ist dargestellt, wie sich die Sorgen der Mittelschichteltern in den verschiedenen Bereichen prozentual verteilen: Auffällig ist zunächst, dass die Sorge um die wirtschaftliche Zukunft ihrer Kinder der Bereich ist, in dem sich die meisten Mittelschichteltern große Sorgen machen (knapp 24 Prozent). Der Anteil der Eltern, die sich große Sorge um den Arbeitsplatzverlust machen, ist im Vergleich zu den anderen Bereichen, gering: Acht Prozent der Eltern sind im Hinblick auf ihren Arbeitsplatz verunsichert. In jüngeren Veröffentlichungen zu diesem Bereich (zum Beispiel Burzan et al. 2014) zeigte sich seit einigen Jahren ein rückläufiger Verlauf dieser Sorge. Der hier ermittelte Wert deutet darauf hin, dass es hinsichtlich der Arbeitsplatzsorge anscheinend wieder einen ansteigenden Trend gibt, was für den Zeitverlauf später genauer überprüft wird. Die großen Sorgen um die allgemeine wirtschaftliche Entwicklung und die eigene wirtschaftliche Situation sind mit jeweils 15 Prozent auf etwa gleich hohem Niveau.

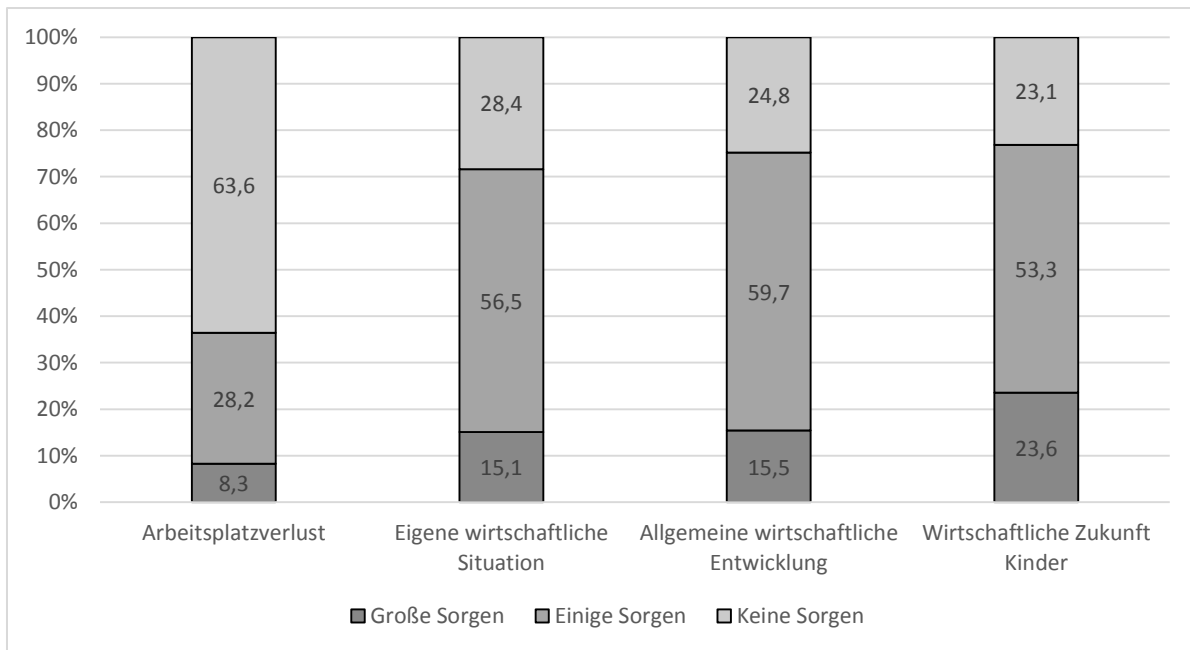


Abbildung 17: Statusunsicherheit von Mittelschichteltern

Dass sich ein Viertel der Mittelschichteltern große Sorgen um die Zukunft ihrer Kinder macht und 15 Prozent hinsichtlich der eigenen Situation verunsichert sind (was auch zumindest teilweise auf die Situation für die Kinder übertragen werden kann), ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass Statusverunsicherung in dem untersuchten Sample ein Aspekt ist, der Besorgnis oder zumindest Unruhe auslöst. Auch der Anteil der Eltern, die sich einige Sorgen macht, ist in den Bereichen ‚eigene wirtschaftliche Situation‘, allgemeine wirtschaftliche Entwicklung‘ und wirtschaftliche Zukunft der Kinder‘ mit jeweils über 50 Prozent hoch.

Insgesamt kann bei den hier untersuchten Mittelschichteltern hinsichtlich der Sorgen somit von einer Statusverunsicherung ausgegangen werden. Inwieweit diese Verunsicherung im Schichtvergleich zu bewerten ist, das heißt, ob sich Mittelschichteltern jeweils über- oder unterdurchschnittlich sorgen, wird in der anschließenden Hypothese geprüft. Es folgt ein Vergleich, wie sich die Sorgen im Zeitverlauf verändert haben. Zunächst werden jedoch die Lebenszufriedenheit und der empfundene Zeitdruck betrachtet, um die Statusverunsicherung in der Mittelschicht anhand weiterer Indikatoren näher zu prüfen.

Wie zufrieden sind die befragten Eltern mit ihrem Leben allgemein? Es ist anzunehmen, dass ein hoher Statusdruck die Lebenszufriedenheit mindert. Als ein weiterer Indikator für einen möglichen empfundenen Statusdruck wurde die im Jahr 2013 gestellte Frage, wie oft man sich in den letzten Wochen gehetzt oder unter Zeitdruck gefühlt hat, ausgewertet.

Die Befunde zeigen, dass ein großer Anteil der Mittelschichteltern hoch zufrieden mit dem Leben allgemein ist (vgl. Abbildung 18): Auf einer elfstufigen-Skala bewerten rund 71 Prozent der Eltern ihre Lebenszufriedenheit innerhalb der drei obersten Kategorien. Dies heißt im Umkehrschluss jedoch auch, dass knapp 29 Prozent der Mittelschichteltern mit ihrem Leben im Allgemeinen nicht (hoch) zufrieden sind. Die Hälfte der befragten Mittelschichteltern gibt zudem an, dass sie sich in den letzten vier Wochen oft oder immer unter Zeitdruck gefühlt haben.

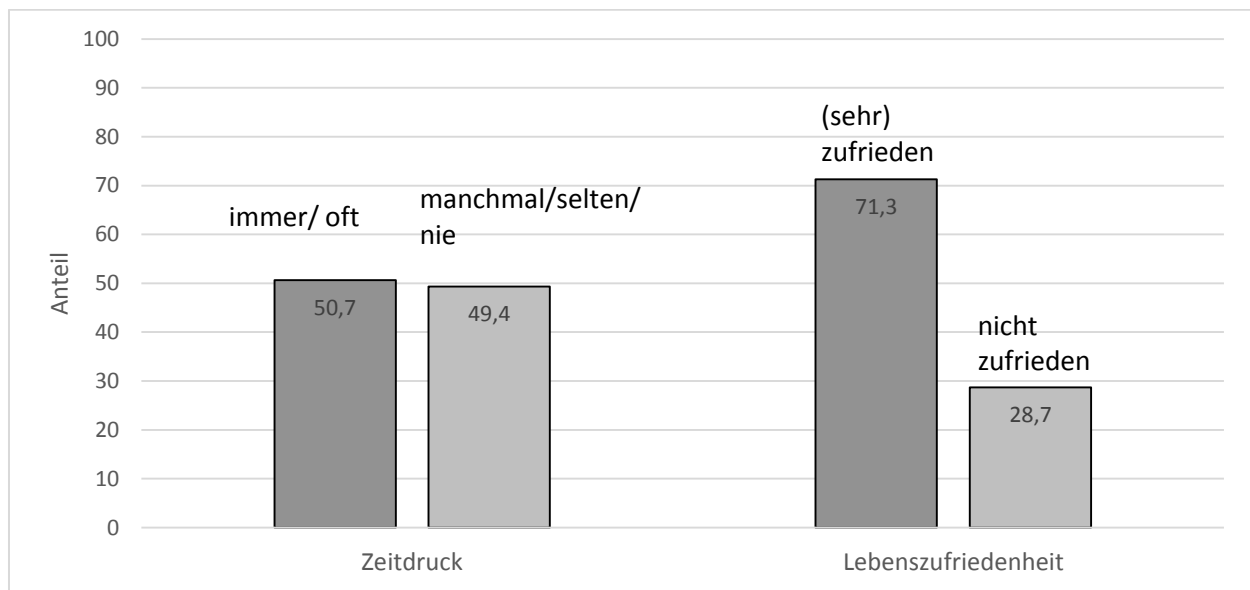


Abbildung 18: Zeitdruck und Lebenszufriedenheit von Mittelschichteltern

Während die gegenwärtige Lebenszufriedenheit mit der Schichtzugehörigkeit korreliert ($Rho=0,196^{***}$) gibt es keinen statistischen Zusammenhang zwischen der Schichtzugehörigkeit und dem gefühlten Zeitdruck.

Relativ hohe Zufriedenheitswerte sind aus Surveys generell bekannt, Schicht- und Zeitvergleiche werden in der weiteren Analyse genauere Spezifika der Mittelschicht herausarbeiten.

Eine Statusverunsicherung von Eltern wird deshalb zunächst weiterhin für Eltern in der Mittelschicht angenommen.

H6b: Die Statusverunsicherung von Mittelschichteltern ist zwar geringer als in der Unterschicht, aber deutlich höher als in der Oberschicht.

In Abbildung 19 sind die verschiedenen Sorgenbereiche im Schichtvergleich dargestellt. Aufgeführt sind die Anteile derjenigen Eltern, die sich in dem jeweiligen Bereich große Sorgen machen³².

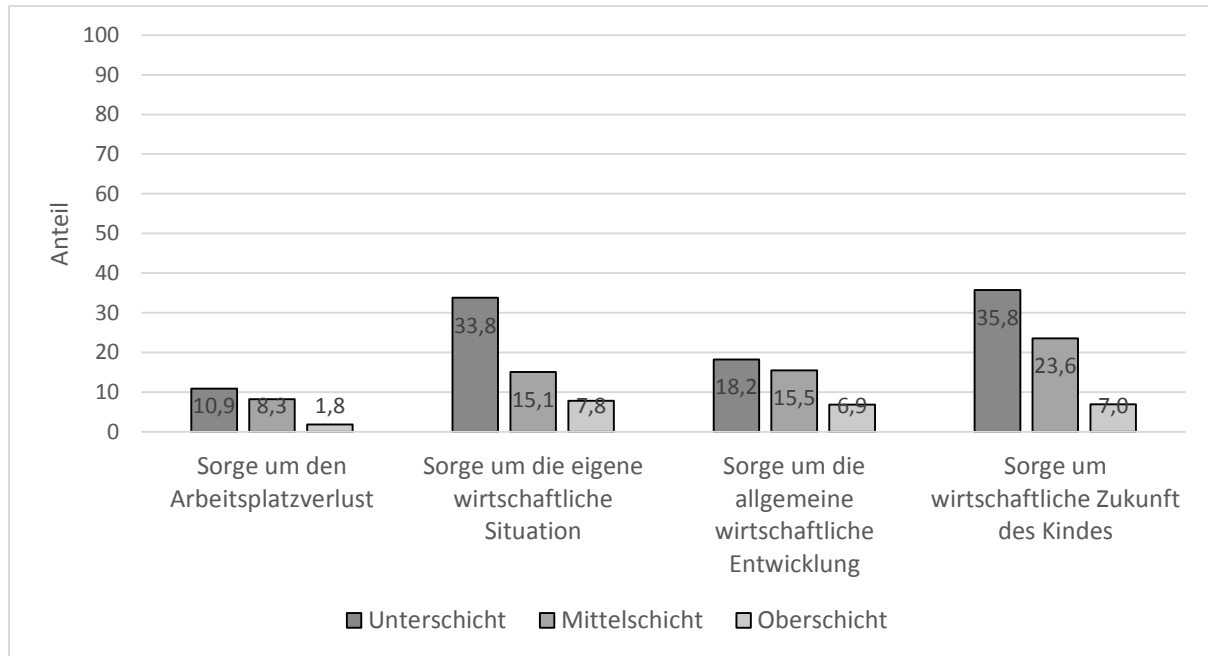


Abbildung 19: Statusunsicherheit im Schichtvergleich

Die subjektive Unsicherheit im Schichtvergleich zeigt zunächst für alle Bereiche den Befund, dass die jeweiligen Sorgen umso höher sind, je niedriger die Schichtzugehörigkeit ist. Einen eher geringen Unterschied zwischen unterer und mittlerer Schichtzugehörigkeit gibt es bei der großen Sorge um den Arbeitsplatzverlust und bei der großen Sorge um die allgemeine wirtschaftliche Entwicklung (Differenzen jeweils drei Prozentpunkte auf jeweils unterschiedlichem Niveau). Dabei sind die Unterschiede zwischen dem Unsicherheitsempfinden (nur große Sorgen) je nach Schichtzugehörigkeit für alle aufgeführten Bereiche signifikant.

Der Test auf Unabhängigkeit ergibt hinsichtlich der Schichtzugehörigkeit (niedrig, mittel, hoch) für alle vier Bereiche differenziert nach keiner, einiger und großer Sorge ein höchst signifikantes Ergebnis. Dabei zeigt sich der stärkste Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und der Sorge um die eigene wirtschaftliche Situation ($Rho=0,336^{***}$) und der Sorge um die wirtschaftliche Zukunft des Kindes ($Rho=0,292^{***}$). Die Sorge um die allgemeine wirtschaftliche Entwicklung: ($Rho= 0,158^{***}$) und den Arbeitsplatzverlust ($Rho=$

³² Als Antwortkategorien stehen ‚Keine Sorge‘, ‚Einige Sorgen‘ und ‚Große Sorgen‘ zur Verfügung, siehe Kapitel 8.2.

0.114***) sind zwar auch signifikant, aber relativ schwach. Dabei gilt für alle vier Bereiche, dass die Sorgen umso größer sind, je niedriger die Schichtzugehörigkeit ist³³.

Die Unterschiede bezüglich der Bewertung der Sorgen je nach Schichtzugehörigkeit sind am größten zwischen Eltern der unteren und mittleren Schicht hinsichtlich der ‚Sorge um die eigene Situation‘ und ‚die wirtschaftliche Zukunft des Kindes‘: 19 bzw. 12 Prozentpunkte mehr Eltern der unteren Schicht machen sich hier Sorgen. Dies wurde zunächst angenommen und nicht zuletzt kann hier die Frage diskutiert werden, wie der jeweilige Indikator für die unterschiedlichen Schichtzugehörigkeiten zu interpretieren ist. Während Mittelschichteltern bei der Frage nach der Sorge um die wirtschaftliche Zukunft ihrer Kinder unter ‚großen Sorgen‘ auch eine Verschlechterung der Situation für das Kind impliziert, kann für Eltern der unteren sozialen Schichten mit einer höheren Wahrscheinlichkeit als für andere Eltern ebenso eine unveränderte Situation ‚große Sorgen‘ hervorrufen.

Eltern in der oberen Schicht machen sich erwartungsgemäß in allen Bereichen am wenigsten Sorgen, aber auch hier ist der Ausgangspunkt relevant, denn aus der Oberschicht ist der größte soziale Abstieg möglich. Wer von diesem Niveau kommend einen sozialen Abstieg erfährt, fällt möglicherweise nicht „nur“ in die nächstuntere Einkommensgrenze oder Schicht, sondern potentiell noch weiter hinunter, womit gerade in dieser Schicht hohe Sorgen begründet werden könnten.

Die geringsten Sorgen machen sich die befragten Eltern um den Verlust des Arbeitsplatzes: Elf Prozent der erwerbstätigen Eltern in der Unterschicht und acht Prozent der Mittelschichteltern sind diesbezüglich verunsichert, kaum Sorgen machen sich Eltern in der Oberschicht (zwei Prozent). Gerade auch im Vergleich mit den anderen Bereichen sind die Sorgen um den Arbeitsplatzverlust insgesamt als relativ gering einzustufen, obwohl gerade der Arbeitsplatz eng mit dem gegenwärtigen Status des Befragten in Zusammenhang steht. Das Haushaltseinkommen hängt zwar nicht mehr unbedingt nur von einem Haupternährer in der Familie ab, aber trägt selbst in einem Doppelverdienerhaushalt sehr wahrscheinlich zu einem höheren Einkommen und damit auch zu einem höheren Status bei. Ebenso kann die berufliche Stellung im Falle eines Arbeitsplatzverlustes dazu beitragen, dass sich der soziale Status verändert. Der relativ geringe Anteil an Eltern, die sich um den Arbeitsplatzverlust große Sorgen machen, verstärkt hier die These, dass sich die Eltern gegenwärtig weniger um

³³ Der Signifikanztest ergibt positive Werte, da die Wertelabels für die Schichtzugehörigkeit aufsteigend codiert sind (1=Unterschicht/3=Oberschicht) und die Wertelabels für die Sorgen absteigend codiert sind (3=keine Sorge/1= große Sorge).

ihre eigene Situation und den eigenen Status sorgen als vielmehr um den Status ihrer Kinder (vgl. Kapitel 2.4).

Mittelschichteltern machen sich zu etwa gleich großen Anteilen Sorgen um die eigene wirtschaftliche Situation wie um die allgemeine wirtschaftliche Lage (jeweils 15 Prozent). Die Sorgen der Eltern in der Oberschicht bezogen auf die beiden Bereiche sind in etwa gleich hoch, wenn auch auf einem geringen Niveau als dies für die Mittelschicht gilt (acht bzw. sieben Prozent). Für die untere Schicht fällt auf, dass sich hier deutlich mehr Eltern Sorgen um die eigene wirtschaftliche Situation als um die allgemeine wirtschaftliche Entwicklung machen: Während sich fast ein Fünftel der Eltern um die allgemeine Entwicklung sorgt, fühlt sich ein Drittel der Eltern bezogen auf die eigene Situation verunsichert. Mittelschichteltern fühlen sich damit zwar im Vergleich zu Eltern in den unteren Schichten noch relativ stabil bezüglich ihrer eigenen Situation, ein Anteil von jeweils 15 Prozent an Eltern, die sich große Sorgen machen, ist jedoch ein Anzeichen für (Status-)Druck.

Insbesondere die Frage nach der allgemeinen wirtschaftlichen Lage kann Aspekte enthalten, die im Rahmen des sozialen Wandels diskutiert werden (vgl. Kapitel 2): Beispielsweise können wirtschaftliche Krisenerscheinungen und soziale Wandlungsprozesse wie der Umbau des Wohlfahrtsstaates, der eine höhere Investitionsbereitschaft der Individuen fordert, ein höheres Unsicherheitsgefühl verursachen. Der im Vergleich zur Oberschicht relativ hohe Anteil der Eltern, die diesbezüglich große Sorgen empfinden, verstärkt die Annahme, dass in der Mittelschicht Verunsicherung empfunden wird, die mit einem Statusdruck in Zusammenhang steht.

Von allen hier aufgeführten Bereichen, sind die Sorgen, die sich auf das Kind beziehen, am größten: Schichtenübergreifend machen sich knapp 24 Prozent der Eltern große Sorge um die wirtschaftliche Zukunft ihres Kindes (im Vergleich machen sich 8,5 Prozent große Sorgen um den Arbeitsplatzverlust, 17,5 Prozent um die allgemeine wirtschaftliche Lage und 21 Prozent um die eigene wirtschaftliche Situation). Die Sorge um die wirtschaftliche Zukunft des Kindes ist der relevanteste Indikator, um die Angst wegen eines möglichen Statusverlustes für das Kind abzubilden: Wenn Eltern große Sorgen darüber haben, dass sich ihr acht- und zehnjähriges Kind in der Zukunft in einer wirtschaftlich instabilen Lage befindet, kann impliziert werden, dass sie einen möglichen Statusverlust nicht ausschließen. Knapp 24 Prozent der Mittelschichteltern haben diesbezüglich große Sorgen, das heißt, fast ein Viertel der Eltern ist in diesem Punkt verunsichert. Im Vergleich machen sich 36 Prozent der Eltern in der Unterschicht große Sorgen und 7 Prozent der Eltern in der Oberschicht. Der Befund, dass sich Mittelschichteltern mehr Sorgen um die wirtschaftliche Zukunft ihrer Kinder

machen als um ihre eigene wirtschaftliche Situation, bekräftigt weiterhin die These um verstärkte Bildungsbemühungen: Sie sind weniger um ihren (eigenen) Status besorgt, sondern vielmehr, dass ihre Kinder möglicherweise den Status nicht halten können.

In Abbildung 20 wird zudem die mittlere Lebenszufriedenheit und der gefühlte Zeitdruck im Schichtvergleich für 2013 dargestellt³⁴.

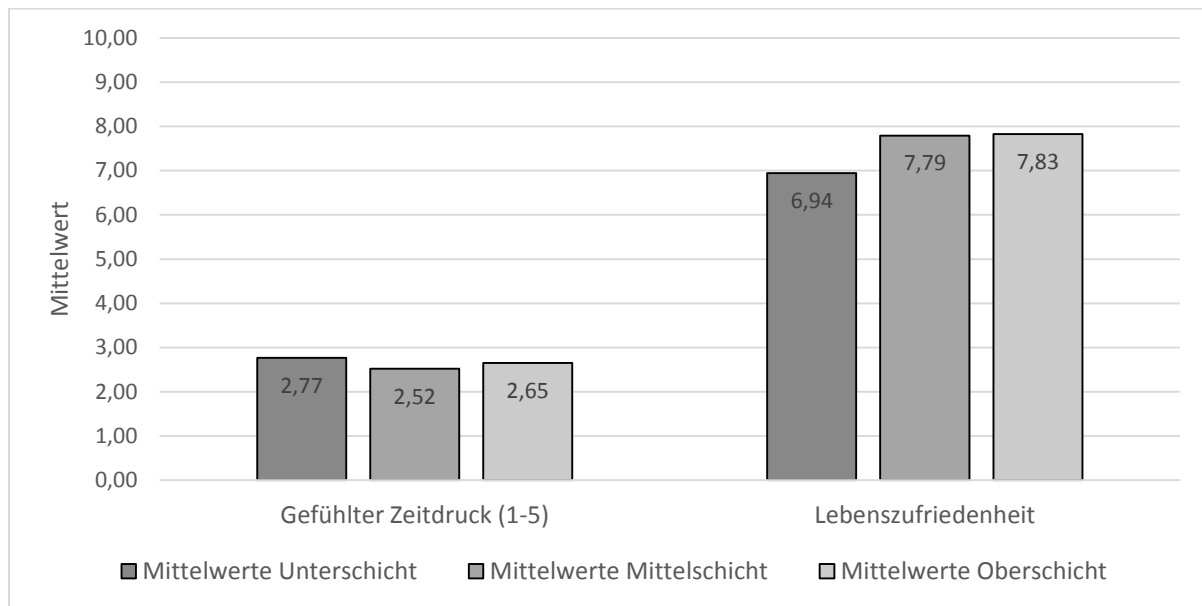


Abbildung 20: Zeitdruck und Lebenszufriedenheit im Schichtvergleich

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Lebenszufriedenheit umso höher ist, je höher die Schichtzugehörigkeit ist, wobei sich Eltern in der mittleren und oberen Schicht hinsichtlich ihrer allgemeinen Zufriedenheit kaum unterscheiden (der Mittelwert der Eltern in der Oberschicht ist um 0,04 höher). Generell sind die Unterschiede im Schichtvergleich bezüglich der Lebenszufriedenheit als eher gering anzusehen. Zwar ist mit einer elfstufigen Skala als Antwortkategorie eine größere Differenzierung möglich als bei der dreistufigen Sorgenfrage, jedoch ist die Frage nach der allgemeinen Lebenszufriedenheit auch sehr umfassend gestellt und kann sich neben einem möglichen Statusdruck auch auf jedweden anderen Bereich im Leben beziehen.

Für den Schichtvergleich hinsichtlich des gefühlten Zeitdrucks fällt prägnant auf, dass die Mittelschicht hier den niedrigsten Mittelwert aufweist, das heißt, sich Mittelschichteltern insgesamt am wenigsten unter Zeitdruck fühlen. Die Bewertung der Höhe des Zeitdrucks

³⁴ Der Wertebereich liegt zwischen 0 ‚ganz und gar unzufrieden‘ bis 10 ‚voll und ganz zufrieden‘, vgl. Operationalisierung

separat für die Mittelschicht (vgl. Abbildung 18) muss daher relativiert werden: Zwar empfinden Mittelschichteltern hohen Zeitdruck, aber im Vergleich zu den anderen Eltern sind sie in dieser Hinsicht etwas gelassener. Eine differenziertere Analyse zeigt, dass Mittelschichteltern im Vergleich am häufigsten ‚immer‘ Zeitdruck empfinden (vgl. Abbildung 21). Für diese Kategorie gilt also, dass im Schichtvergleich damit die meisten Eltern, die sich immer unter Zeitdruck sehen, aus der Mittelschicht kommen (demgegenüber fühlen sich acht Prozent in der Unterschicht und zwei Prozent in der Oberschicht immer zeitgestresst; die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant).

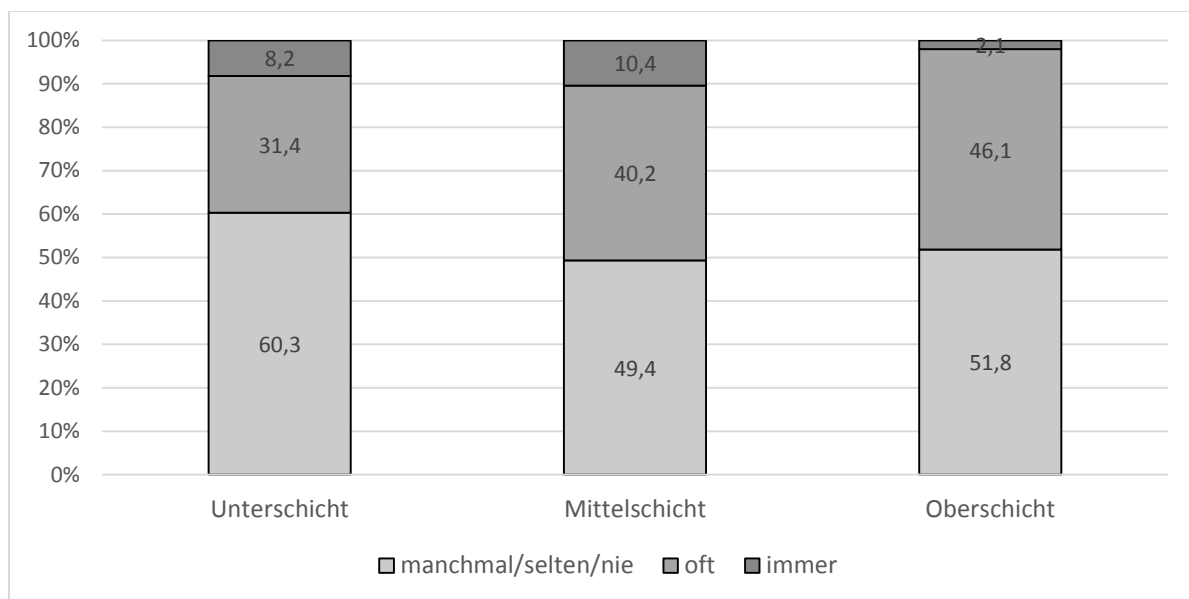


Abbildung 21: Zeitdruck im Schichtvergleich

Dass sich hier über die Hälfte der befragten Mittelschichteltern mindestens oft und ein Zehntel immer unter Zeitdruck fühlt, weist auf eine Belastung in dieser Schicht hin. Während der Median für die untere und obere Schicht in der Antwortkategorie bei ‚manchmal‘ liegt, ist der Median in der Mittelschicht höher, das heißt er liegt hier bei der Antwort ‚oft‘. Wie genau diese Belastung hier einzuschätzen ist, das heißt, ob sich Mittelschichteltern mehr und mehr belastet fühlten oder ob ein solches Gefühl in den letzten Jahren konstant (hoch) war oder sich womöglich auch weniger Eltern im Jahr 2013 belastet fühlen, kann an dieser Stelle nicht untersucht werden, da die Frage in den Vorjahren nicht gestellt wurde. Als zusätzlicher Hinweis auf einen möglichen Statusdruck kann hier für das jüngste Untersuchungsjahr jedoch der Zeitdruck als eine Belastung insbesondere für Mittelschichteltern eingeordnet werden.

Die Analysen zeigen bisher insgesamt, dass für die Mittelschicht bezüglich des Statusdrucks (noch) keine Entwarnung gegeben werden kann, dies auch unter Einbezug der weiteren (schwächeren) Indikatoren Lebenszufriedenheit und gefühlter Zeitdruck und wenn berücksichtigt wird, dass sich Mittelschichteltern nicht in allen Bereichen, aber in gerade solchen, die eng mit dem Statusdruck in Verbindung stehen, überdurchschnittlich sorgen.

Im Folgenden soll die Entwicklung der verschiedenen Sorgenbereiche Aufschluss darüber geben, ob sich die Statusunsicherheit in den letzten Jahren verschärft hat. Fühlen sich insbesondere Mittelschichteltern zunehmend unter Druck?

H6c: Die Statusverunsicherung von Eltern – insbesondere von Mittelschichteltern – hat sich im Zeitverlauf erhöht.

Die Entwicklung der Sorgen von Mittelschichteltern über die Jahre 2010 bis 2013 zeigt zunächst ein nicht erwartetes Ergebnis (vgl. Abbildung 22): Für alle vier Bereiche gilt, dass Mittelschichteltern im Jahr 2013 weniger hohe Sorgen empfinden als im Ausgangsjahr 2010. Dabei machen sie sich linear weniger große Sorgen um die wirtschaftliche Zukunft ihrer Kinder (Differenz knapp 23 Prozentpunkte) sowie um die eigene wirtschaftliche Situation (Differenz rund 15 Prozentpunkte).

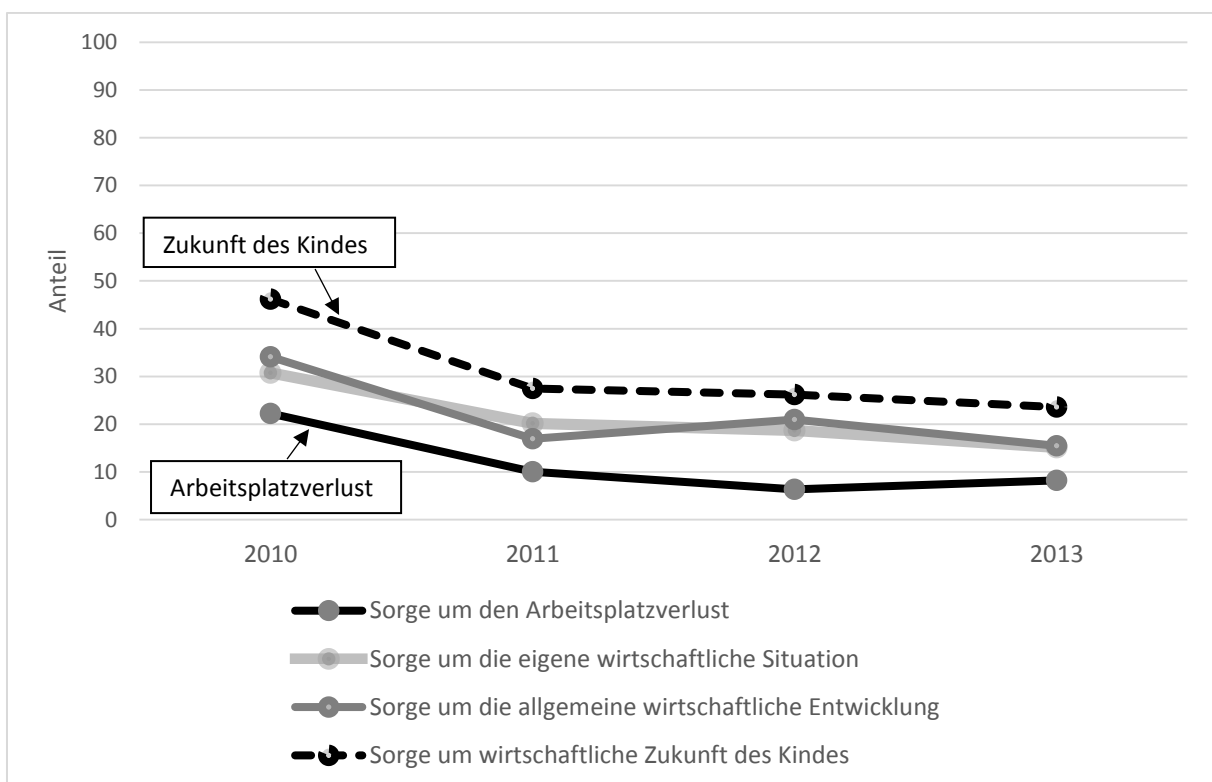


Abbildung 22: Statusunsicherheit von Mittelschichteltern im Zeitvergleich

Zwischen 2010 und 2012 empfinden weniger Mittelschichteltern große Sorgen um den Verlust ihres Arbeitsplatzes; zum Jahr 2013 ist diese Sorge jedoch wieder leicht gestiegen (um zwei Prozentpunkte). Die Sorge um die allgemeine wirtschaftliche Entwicklung ist ebenfalls insgesamt gesunken, wobei es hier zwischen 2011 und 2012 einen zwischenzeitlichen Anstieg der Sorgen um vier Prozentpunkte gab.

Damit ist zunächst das auffallend niedrigere Sorgenempfinden zwischen 2010 und 2011 zu diskutieren: Der weitere Verlauf der Sorgen zwischen 2011 und 2013 zeigt ein ungefähr gleich hohes Niveau der Sorgen bei geringen Schwankungen (zwischen zwei und fünf Prozentpunkten). Dies deutet darauf hin, dass mit größerer Wahrscheinlichkeit das Jahr 2010 ein „Ausreißer“-Jahr war und sich die Sorgen ab 2011 wieder auf ein etwa gleiches Niveau eingependelt haben. Ohne den Verlauf vor 2010 für das hier untersuchte Sample zu kennen, wäre eine Erklärungsmöglichkeit für die extrem hohen Sorgen im Jahr 2010 in der Finanz- und Eurokrise zu sehen, die sich auf alle Bereiche niedergeschlagen haben könnte. Aus diesbezüglichen Untersuchungen ist bekannt, dass sich das Sorgenempfinden nach einem Höhepunkt in den Jahren 2009 und 2010 bis zum Jahr 2011 wieder deutlich relativiert hat (vgl. zum Beispiel Burzan et al. 2014). Anscheinend hat sich auch nach 2011 der rückläufige Trend fortgesetzt und zeigt seitdem nur geringere Schwankungen in einzelnen Bereichen.

Auffallend ist jedoch weiterhin, dass bei höher empfundenen Sorgen um den Arbeitsplatzverlust die Sorgen um die eigene wirtschaftliche Situation und vor allem die Sorgen um die wirtschaftliche Zukunft der Kinder als weniger belastend empfunden werden. Hierfür liegen mehrere Möglichkeiten einer Interpretation vor: Einerseits könnte der Planungsimperativ von Mittelschichteltern in Form einer Förderung hier erfolgreich gewirkt haben: Ausgelöst durch die beschriebenen Prozesse des sozialen Wandels sind die Sorgen gerade im Jahr 2010 höher und in der Folge reagieren Mittelschichteltern mit entsprechenden Förderaktivitäten. Um der Statusverunsicherung zu begegnen, fördern sie intensiv(er) ihre Kinder, wodurch sich ihre Sorgen wiederum reduzieren: Sie haben also in den Folgejahren 2011 bis 2013 gerade deswegen geringere Sorgen, weil sie eben für den Stuserhalt ihrer Kinder (eigene) Investitionen tätigen. Inwieweit also das geringere Sorgenempfinden mit erhöhten Förderaktivitäten in Zusammenhang steht, ist an späterer Stelle zu prüfen.

Eine weitere Möglichkeit der Interpretation besteht darin, dass hier eine unterschiedliche Rhetorik zum Ausdruck kommt: Dies geht in die Richtung einer offensiveren und weniger offensiven Darstellungsweise, wie dies in der qualitativen Studie herausgearbeitet wurde: Ähnlich wie eine intensive Förderung als ‚normal‘ oder üblich dargestellt werden kann, können auch Sorgen mehr oder weniger ‚problematisch‘ dargestellt werden. Dass ein

allgemeiner Rückgang der Sorgen nach 2010 zu beobachten ist, deutet darauf hin, dass möglicherweise angesichts ‚überstandener‘ Krisen (wie eben die Finanz- und Eurokrise 2009/2010) oder anderer aktueller Krisen eine große Verunsicherung weniger selbstverständlich geäußert wird und über (eigene) Probleme eher in abgeschwächter Form erzählt wird.

Ein Rückgang der Sorgen ist dabei ebenso in der Ober- und Unterschicht zu beobachten. Es handelt sich also nicht um ein schichtspezifisches Phänomen. Knapp 60 Prozent der Unterschichteltern hatten im Jahr 2010 noch große Sorgen um die eigene wirtschaftliche Situation, im Jahr 2013 betrug der Anteil knapp 34 Prozent. Die Eltern in der Oberschicht hatten auf einem sehr viel geringeren Niveau in jüngerer Zeit ebenso in allen vier erfragten Bereichen weniger Sorgen.

Der Zeitvergleich bezüglich der allgemeinen Lebenszufriedenheit zeigt für Mittelschichteltern über die vier Jahre hinweg nur eine geringe Veränderung. Zwischen 2010 und 2013 ist die Zufriedenheit in der Schicht leicht angestiegen: Der Mittelwert liegt für das Jahr 2013 bei 7,79, im Jahr 2010 bei 7,56 (geringste Veränderung im Schichtvergleich). In der Unter- und Oberschicht gibt es jeweils leichte Schwankungen, wobei von 2010 bis 2013 die Zufriedenheit in der Unterschicht insgesamt leicht zunimmt (Differenz +0,5) und in der Oberschicht leicht abnimmt (Differenz -0,31).

Die Stabilität der Lebenszufriedenheit und der Befund, dass diese sogar minimal in den vier beobachteten Jahren gestiegen ist, deuten separat betrachtet vorerst darauf hin, dass der Statusdruck in der Mittelschicht nicht größer geworden ist. Wie dies im Zusammenhang mit den (großen) Sorgen – gerade um die wirtschaftliche Zukunft der Kinder – einzuordnen ist, wird im Zusammenhang mit den Förderaktivitäten zu klären sein. Für die Lebenszufriedenheit als Indikator spricht deren differenziertere Skalierung (Möglichkeit einer Abstufung von den Werten Null bis Zehn), dagegen spricht der Aspekt, dass es sich um eine sehr allgemein gehaltene Frage über die Lebenssituation handelt.

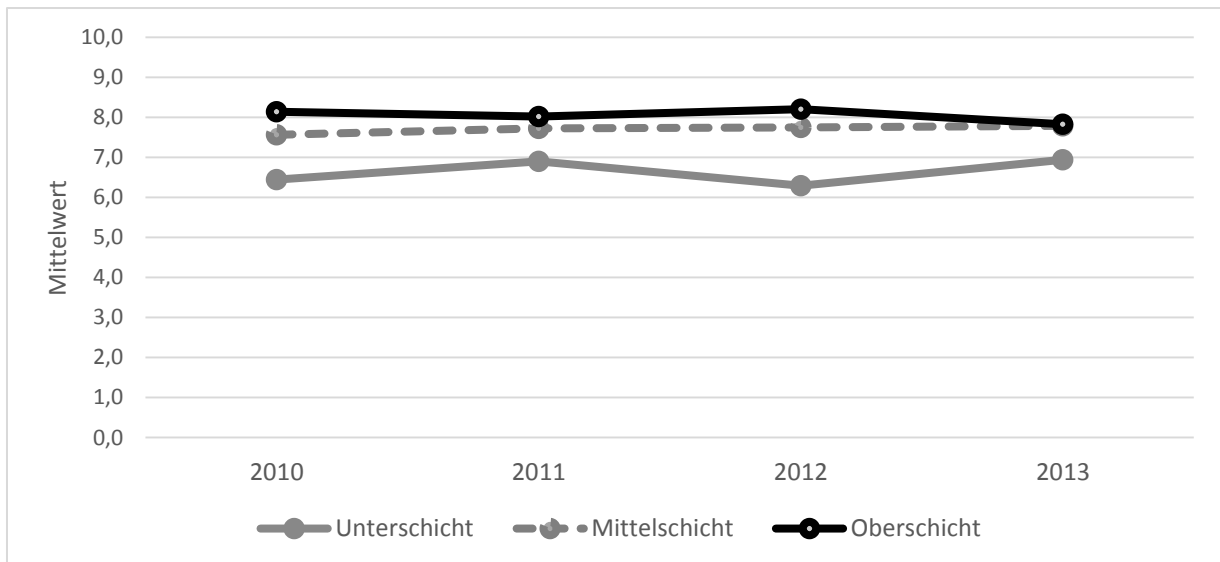


Abbildung 23: Lebenszufriedenheit im Schicht- und Zeitvergleich

Haben Eltern einen eher optimistischen Blick in die Zukunft, das heißt, dass sie denken, es wird ihnen besser bzw. gleich gut gehen oder schätzen sie ihre Situation so ein, dass sie sich womöglich verschlechtert? Würde die Lebenszufriedenheit in fünf Jahren weniger hoch als gegenwärtig eingeschätzt, könnte dies ebenfalls ein Hinweis auf einen erhöhten Statusdruck sein. In Abbildung 24 wird im Schichtvergleich dargestellt, ob die Eltern eine eher optimistische Sicht für ihre Zukunft haben (Lebenszufriedenheit ist besser als gegenwärtig), eine pessimistische Sicht (die gegenwärtige Lage wird besser als die zukünftige Situation eingeschätzt) oder sich ihrer Einschätzung nach an der Lebenszufriedenheit in dem Zeitraum nicht viel ändern wird.

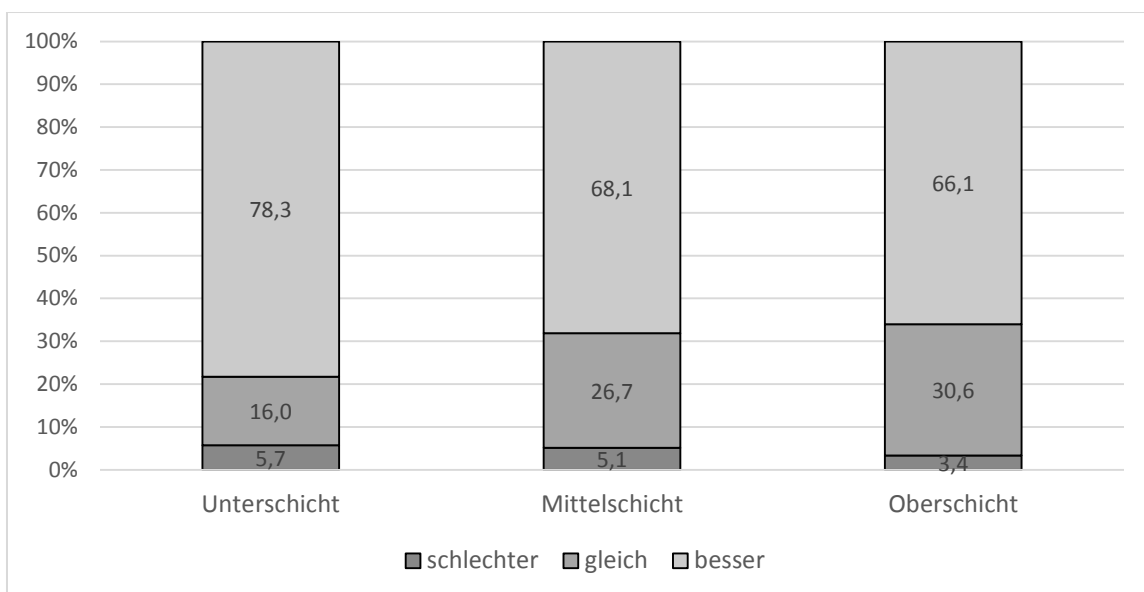


Abbildung 24: Erwartete Lebenszufriedenheit in fünf Jahren im Schichtvergleich

Es fällt zunächst in allen Schichten der hohe Anteil Eltern auf, die erwarten, dass sich ihre Lebenszufriedenheit verbessern wird. Während etwa ein gleich hoher Anteil an Eltern in der oberen und mittleren Schicht optimistisch auf die (nahe) Zukunft blickt (66 bzw. 68 Prozent), glauben anteilig noch mehr Eltern aus der unteren Schicht, dass sich ihre Lebenszufriedenheit verbessern wird (78 Prozent). Etwa ein Drittel der Eltern in der Oberschicht und ein Viertel derjenigen aus der Mittelschicht sehen in den nächsten fünf Jahren keine Veränderung in ihrer Lebenszufriedenheit. Dies kann je nach Ausgangsniveau auch eine Art von optimistischer Sichtweise sein. In der mittleren und oberen Schicht ist die Lebenszufriedenheit relativ hoch (vgl. Abbildung 23). Wenn diese Befragten zusätzlich glauben, dass sich an dieser hohen Lebenszufriedenheit in den nächsten fünf Jahren nichts bzw. nicht viel ändern wird, ist dies ebenfalls ein Zeichen für wenig empfundenen Leistungs- bzw. Statusdruck. Für Eltern allerdings, die glauben, dass ihre Lebenszufriedenheit in fünf Jahren schlechter sein wird als zum Zeitpunkt der Befragung (Anteil in der Mittelschicht 5 Prozent), kann nicht ausgeschlossen werden, dass diese Sichtweise auch durch eine Art von Statusdruck beeinflusst wird. Es wird hier nach allgemeiner Lebenszufriedenheit gefragt, das heißt, es handelt sich um eine sehr weit gefasste Frage, die sich auf viele Aspekte beziehen kann und damit eben auch auf den Stuserhalt, der sich – im Gegensatz zu anderen Bereichen – auf die Zukunft bezieht. Die Unterschiede in der Bewertung der Lebenszufriedenheit je nach Schichtzugehörigkeit sind nicht signifikant.

Der Befund, dass der Großteil der Mittelschichteltern keine Verschlechterung der Lebenszufriedenheit befürchtet (95 Prozent) spricht hier zunächst gegen die These eines größer gewordenen Statusdrucks; dieser Statusdruck könnte jedoch für den kleinen Anteil von fünf Prozent durchaus relevant sein.

Ob diese optimistische Sicht auf ihre Lebenszufriedenheit von Mittelschichteltern im Jahr 2013 eher eine Ausnahme darstellt oder ob sich diese in den letzten Jahren verändert hat, kann mit den vorliegenden Daten nur bedingt untersucht werden. So kann hier lediglich ein Vergleich mit einer leicht modifizierten Fragestellung³⁵ im Jahr 2012 angestellt werden: Es wird im Jahr 2013 ein deutlich größerer Anteil derjenigen Eltern erkennbar, die ihre Lebenszufriedenheit in fünf Jahren besser als die gegenwärtige Zufriedenheit einschätzen. Schichtenübergreifend geben im Jahr 2012 knapp 39 Prozent der Eltern an, dass sie in fünf

³⁵ In Welle 2012 stand als Antwortmöglichkeit eine Skala von 0 ‚ganz und gar unzufrieden‘ bis 10 ‚ganz und gar zufrieden‘ zur Verfügung; die Einschätzung wurde aus der Differenz zu der gegenwärtigen Lebenszufriedenheit gebildet; in Welle 2013 wurden dem Befragten neun Bilder als Antwortmöglichkeit gegeben, die jeweils einen unterschiedlichen Verlauf (zum Beispiel erst sinkend, dann aufsteigend, konstant aufsteigend, unverändert usw.) symbolisierten.

Jahren zufriedener sind, im Jahr 2013 waren es bereits 78 Prozent. Während im Vorjahr zudem noch 15 Prozent erwarteten, dass sich ihre Zufriedenheit verschlechtern wird, war eine geringere Zufriedenheit im Jahr 2013 nur noch für knapp 6 Prozent der Eltern denkbar.

Der Schichtvergleich zeigt dabei in beiden Untersuchungsjahren gleiche Tendenzen (vgl. Abbildung 25). Je höher die Schichtzugehörigkeit ist, desto optimistischer ist die Sichtweise bzw. desto weniger befragte Eltern geben an, dass sich ihre Lebenszufriedenheit in fünf Jahren vermutlich verschlechtern wird (im Jahr 2012 knapp 17 Prozent in der unteren Schicht gegenüber knapp 7 Prozent in der oberen Schicht bzw. im Jahr 2013 sechs Prozent gegenüber drei Prozent).

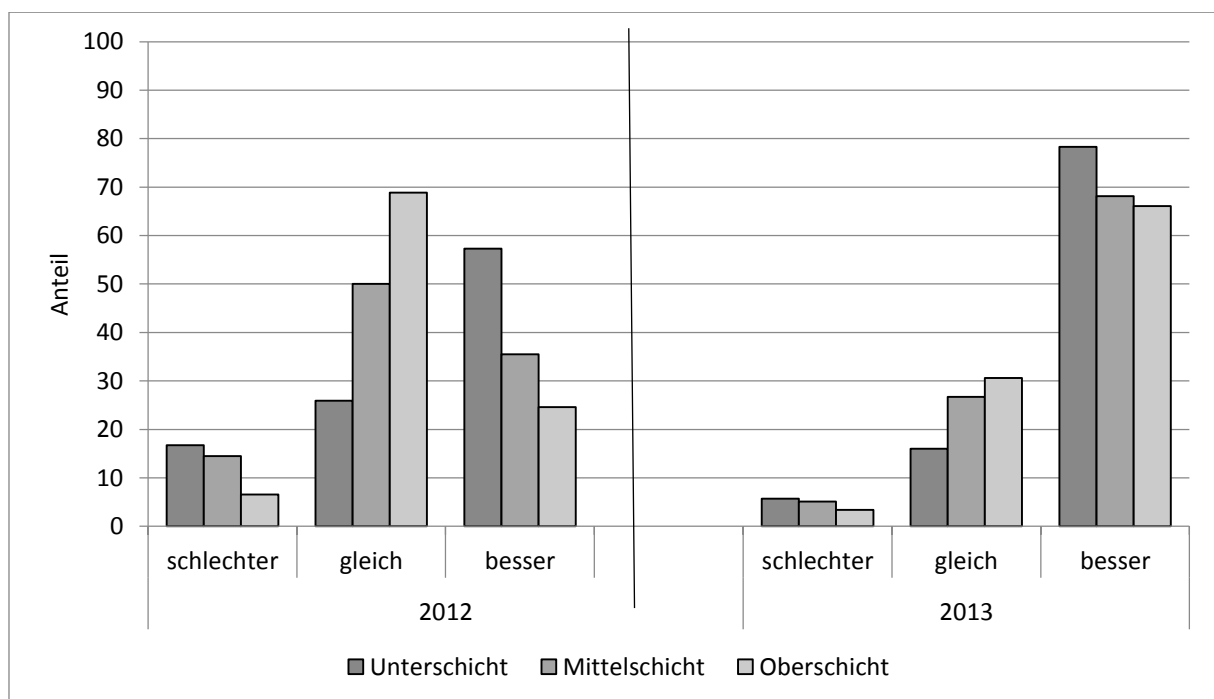


Abbildung 25: Erwartete Lebenszufriedenheit im Schichtvergleich im Jahr 2012 und 2013

Unter dem Vorbehalt, dass es bei dieser Frage in den beiden Jahren keine identisch formulierte Antwortmöglichkeit gab, kann der – durchaus überraschende – Befund festgehalten werden, dass im Jahr 2013 anteilmäßig weniger befragte Eltern besorgter in die Zukunft blicken. Dass der Statusdruck in den letzten Jahren linear zugenommen hat, also dementsprechend auch im Vergleich von 2012 und 2013 ein Anstieg des pessimistischen Blicks in die Zukunft erwartet werden konnte, kann damit nicht bestätigt werden.

Die Analysen zur Statusunsicherheit bestätigen, dass sich Mittelschichteltern deutlich mehr Sorgen machen als Eltern in der Oberschicht. Knapp ein Viertel der Mittelschichteltern

machte sich 2013 große Sorgen um die wirtschaftliche Zukunft ihres Kindes. Von allen vier untersuchten Bereichen (Arbeitsplatzverlust, eigene wirtschaftliche Situation, allgemeine wirtschaftliche Entwicklung und wirtschaftliche Zukunft des Kindes) waren die Sorgen der Mittelschichteltern am größten; ein Befund, der die These des erhöhten Statusdrucks weiterhin bekräftigt.

Der Zeitvergleich zeigt schichtenübergreifend einen Rückgang der Sorgen in allen vier Bereichen. Dies weist zunächst auf einen nicht zunehmenden Statusdruck hin, sondern eher auf eine gewisse Konjunkturabhängigkeit (im allgemeinen Sinne, das heißt wirtschaftlich, aber auch hinsichtlich medialer Diskurse und allgemeinen Verunsicherungsphasen etc.). Wie die weniger hohen Sorgen im Zeitverlauf erklärt werden können und ob hier möglicherweise schon Strategien gegen Unsicherheit ‚erfolgreich‘ gewirkt haben ist nach weiteren Analysen zu erörtern.

Die Auswertungen bezüglich der Lebenszufriedenheit deuten ebenso auf eine nicht zunehmende Statusunsicherheit. Die allgemeine Lebenszufriedenheit ist umso höher, je höher die Schichtzugehörigkeit ist und ist zudem relativ stabil über die vier Untersuchungsjahre hinweg. Im vorliegenden Sample im Jahr 2013 sind zudem die Eltern schichtenübergreifend mit Blick in die Zukunft weniger besorgt als noch ein Jahr zuvor.

9.2.2 Bildungsaspirationen

Wie gezeigt wurde, stehen elterliche Bildungsaspirationen in direktem Zusammenhang mit Staterhaltungsmotiven und haben einen wichtigen Einfluss auf den Bildungserfolg ihrer Kinder. Für die Forschungsfrage nach der (erhöhten) Statusunsicherheit und den daraus resultierenden Handlungsmustern von Mittelschichteltern wird angenommen, dass nicht etwa die Bildungserwartungen gestiegen sind mit erhöhtem Leistungs- und Wettbewerbsdenken, sondern die Investitionen erhöht werden müssen. Haben sich die Bildungsaspirationen in dem betrachteten Zeitraum bei gleichzeitigem Anstieg des Förderverhaltens nur leicht bis gar nicht verändert, deutet dies darauf hin, dass gleiche Ansprüche zunehmend nur mit steigenden Bildungsanstrengungen erreicht werden können. Es reicht nicht mehr aus, dass das Kind „nur“ in die Schule geht, sondern die Eltern achten darauf, dass das Kind einerseits in der Schule auch (freiwillige) Arbeitsgemeinschaften besucht und andererseits auch außerhalb der Schule an (Bildungs-)Angeboten teilnimmt. Die Eltern versuchen damit durch eigene Anstrengungen, dem Druck nachzukommen, mehr tun zu müssen um das Gleiche zu erreichen: Es ist mehr Förderung notwendig, um die nicht höher gewordenen Erwartungen zu

erfüllen. In dem Falle geht mit einem höheren Förderverhalten kein höheres Leistungsdenken einher, sondern vielmehr ein erhöhter Statusdruck bzw. eine erhöhte Unsicherheit, dass das Kind mehr Unterstützung benötigt, um den konstant gebliebenen Erwartungen gerecht zu werden.

Um dies zu überprüfen werden zuvor Aspekte bezüglich der Bildungsaspirationen differenzierter untersucht.

Zunächst wird aufbauend auf dem schichtspezifischen Ansatz, nach welchem sich die Erwartungen deutlich nach der Ausstattung der Kapitalarten unterscheiden (vgl. Kapitel 3.1.2), angenommen, dass die Bildungsaspirationen abhängig von der sozialen Lage sind, in der sich die Eltern befinden:

H7a: Je höher die Schichtzugehörigkeit der Eltern, desto höher sind deren Bildungsaspirationen.

Weiterhin wird angenommen, dass die idealistischen Aspirationen, also Vorstellungen, die unabhängig von wirtschaftlichen und strukturellen Faktoren oder auch den schulischen Leistungen des Kindes, getroffen werden, höher sind als die realistischen Aspirationen. Hierunter wird der als realisierbar eingestufte Bildungsabschluss verstanden, der die gesamten Rahmenbedingungen mitberücksichtigt:

H7b: Die idealistischen Bildungsaspirationen von Eltern sind höher als ihre realistischen Bildungsaspirationen.

Wie angenommen unterscheiden sich die Bildungsaspirationen nach sozialer Lage signifikant. Dies gilt sowohl für die idealistische Vorstellung als auch für die realistische Einschätzung: Je höher die Schichtzugehörigkeit, desto eher haben die Eltern die idealistische Vorstellung, dass ihr Kind das Abitur erreicht und je höher schätzen sie auch die Wahrscheinlichkeit ein, dass ihr Kind das Abitur bekommt. Während nahezu alle Eltern in der oberen Schicht das Abitur als persönliche Vorstellung des Schulabschlusses für ihr Kind sehen (98 Prozent), bestand diese Vorstellung für knapp 81 der Mittelschichteltern und für etwa 63 Prozent der Eltern in der unteren Schicht (vgl. Abbildung 26).

Für beide Merkmale kann bezüglich der Schichtzugehörigkeit eine relativ hohe Korrelation bestätigt werden (für die idealistischen Bildungsaspirationen $Rho=0.261^{***}$ und für die realistischen Bildungsaspirationen $Rho=0.279^{***}$).

Die idealistische Vorstellung ist dabei von allen Eltern höher als deren Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, dass das Kind die Schule mit dem Abitur abschließt, womit die Hypothese ebenfalls bestätigt werden kann (vgl. Abbildung 26).

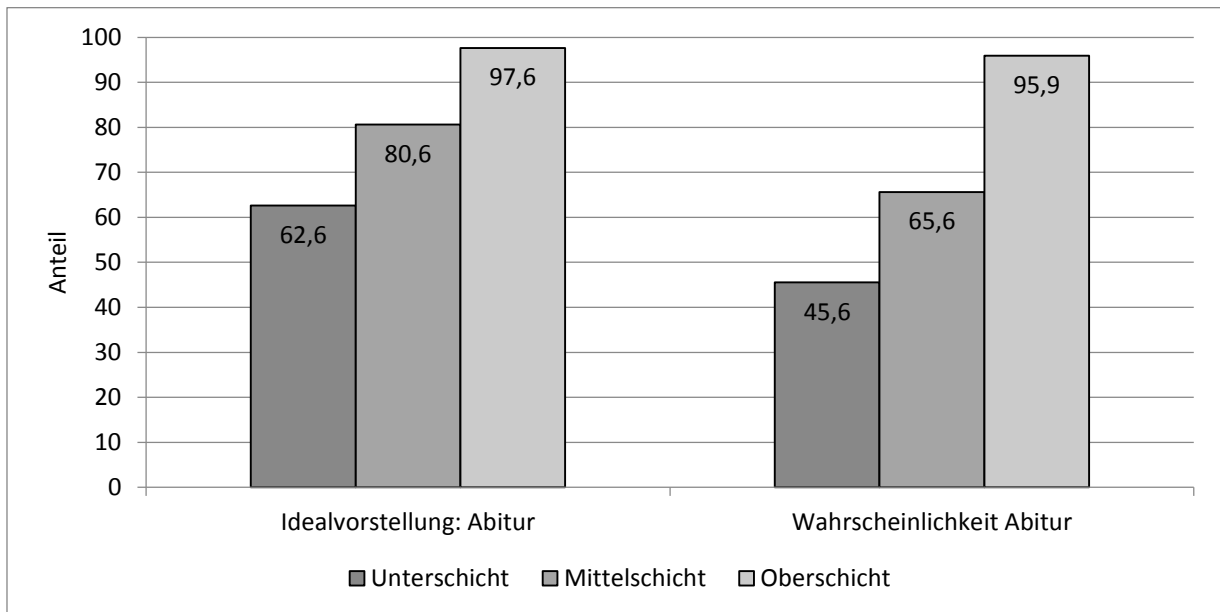


Abbildung 26: Idealistische und realistische Bildungsaspirationen im Schichtvergleich

Die Differenzen zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen werden als relativ gering eingeschätzt, da die Eltern voraussichtlich bei den Vorstellungen bereits die Schulleistungen des Kindes mit einbeziehen.

H7c: Der Unterschied zwischen idealistischer und realistischer Bildungsaspiration ist gering.

Dazu werden weitere Einstellungen von Eltern untersucht, deren Vorstellung nach das Abitur als idealer Schulabschluss für ihr Kind entspricht.

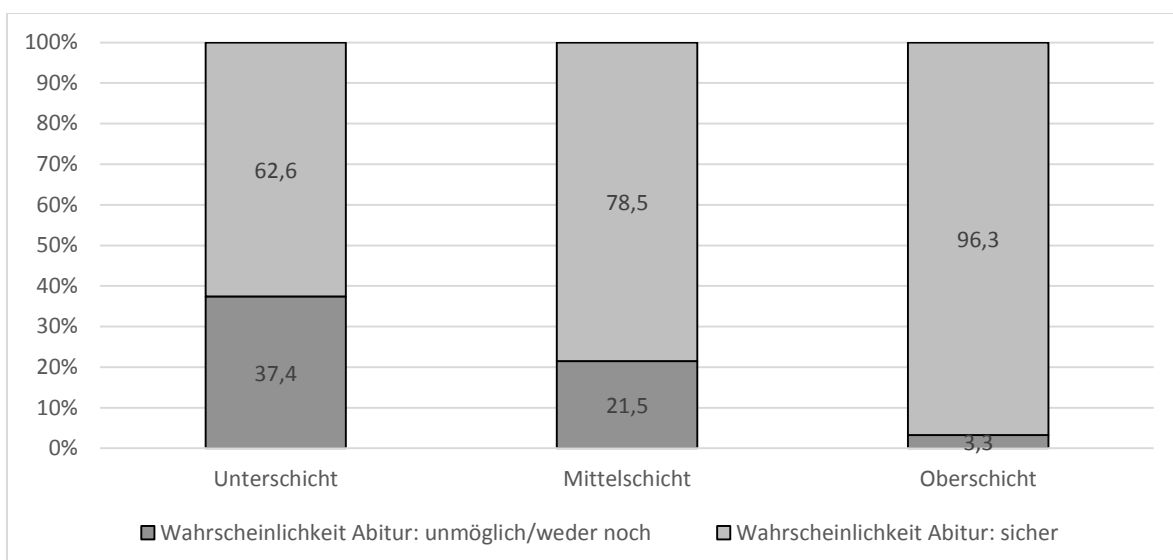


Abbildung 27: Realistische Bildungsaspirationen von Eltern mit Idealvorstellung Abitur

In Abbildung 27 kann gezeigt werden, dass die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind die Schule mit dem Abitur abschließt, umso höher eingeschätzt wird, je höher die Schichtzugehörigkeit ist. Aus der Oberschicht sind sich nur rund 3 Prozent der Eltern nicht sicher, ob ihr Kind das Abitur tatsächlich schaffen wird. In der Mittelschicht sind schon etwas über ein Fünftel der Eltern dahingehend unsicher und in der Unterschicht rechnen bereits 37 Prozent damit, dass ihr Kind den Schulabschluss wahrscheinlich nicht schafft. Die realistischen Bildungsaspirationen nach Abhängigkeit von den idealistischen Bildungsaspirationen korrelieren hoch mit der Schichtzugehörigkeit ($Rho = -0,194^{***}$).

Ein Vorzug der analytischen Trennung der Aspirationen ist die Möglichkeit zu unterscheiden, inwieweit sich Eltern von ihren ursprünglichen idealistischen Bildungswünschen entfernen, wenn die ‚tatsächlichen‘ Umstände (beispielsweise Schulleistungen des Kindes) dagegen sprechen und inwieweit sich soziale Gruppierungen in dieser Tendenz unterscheiden. Für Eltern in der mittleren Schicht würde dies bedeuten, dass etwa ein Fünftel der Eltern an ihrer idealen Vorstellung des Abiturs festhalten, auch wenn sie die tatsächliche Leistung des Kindes als schwächer einschätzen, das heißt sie sind unsicher, dass das Kind das Abitur schaffen wird (vgl. Abbildung 27: 21,5 Prozent). Der Unterschied zwischen idealistischer und realistischer Bildungsaspiration ist umso geringer, je höher die Schichtzugehörigkeit ist.

Wie zuvor gezeigt wurde, ist das Förderverhalten von Eltern insgesamt und insbesondere von Mittelschichteltern zwischen 2000 und 2013 (linear) gestiegen. Die Annahme des erhöhten Statusdrucks impliziert bei gesteigener Förderung etwa gleichbleibende Erwartungen an das Kind bzw. an die Schulleistungen des Kindes in demselben Zeitraum. Wie hoch sind die Bildungsaspirationen im Jahr 2013 im Vergleich zum Jahr 2010, und kann eine unterschiedliche Entwicklung je nach Schichtzugehörigkeit festgestellt werden?

H7d: Die Bildungsaspirationen der Eltern – insbesondere der Mittelschichteltern – sind nicht im besonderen Maß gestiegen.

Die Auswertung der Daten von 2010 bis 2013 (vgl. Abbildung 28) ergibt folgendes Bild: Wie bereits für das Jahr 2013 festgestellt wurde, sind die Bildungsaspirationen auch in den Vorjahren umso höher, je höher die Schichtzugehörigkeit ist.

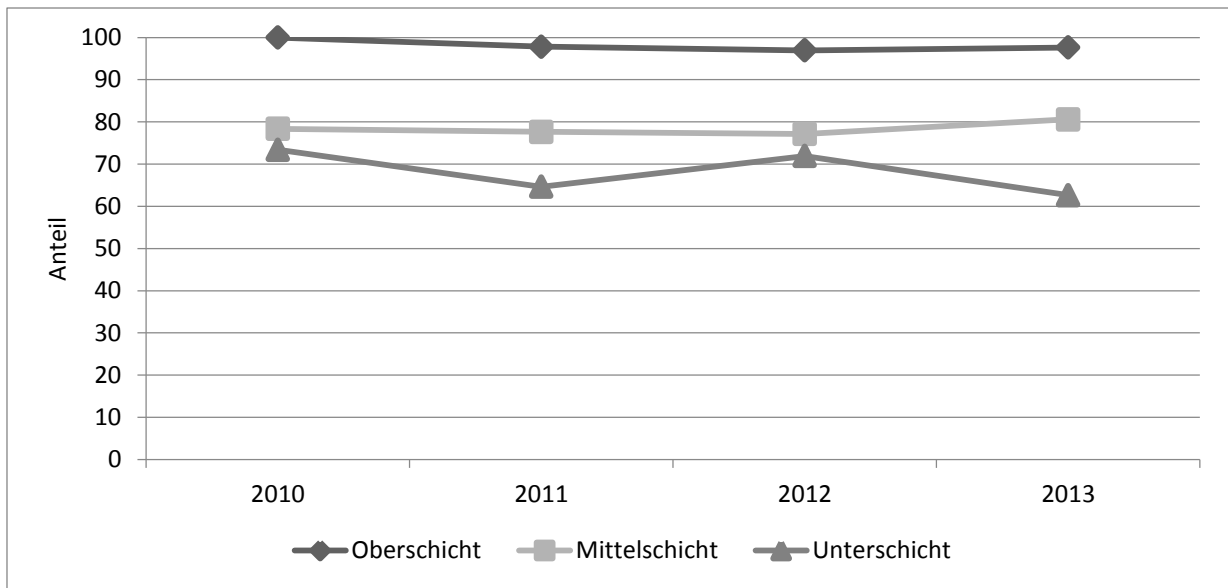


Abbildung 28: Hohe Bildungsaspirationen im Schicht- und Zeitvergleich

Für nahezu alle Eltern in der Oberschicht entspricht der höchste Schulabschluss (Abitur) der persönlichen Idealvorstellung. Dies verändert sich auch kaum im Verlauf der Zeit. Die untere Schicht hingegen zeigt größere Schwankungen hinsichtlich der Bildungsaspirationen: Von einem vergleichsweise hohen Niveau 2010 ausgehend (73 Prozent) wird das Abitur im Jahr 2011 von knapp neun Prozentpunkten weniger Eltern in dieser Schicht erwartet. Im Jahr 2012 sind es dann wiederum 72 Prozent Eltern, die in der unteren Schicht hohe Bildungsaspirationen haben; im Jahr 2013 haben dies nur noch etwa 63 Prozent der Eltern. Das heißt über die vier Jahre hinweg betrachtet, dass es sich um eine Entwicklung handelt, in der kein eindeutiger Trend zu erkennen ist. Die beobachteten Schwankungen sind relativ groß: In der letzten Welle beträgt die Differenz zum Vorjahr über neun Prozentpunkte.

In der Mittelschicht hat ein großer Anteil der Eltern hohe Bildungsaspirationen: Im Jahr 2010 entspricht für rund 78 Prozent der Eltern das Abitur der idealen Vorstellung von dem Schulabschluss ihres Kindes. In den beiden darauffolgenden Jahren bleibt der Anteil auf ungefähr gleichem Niveau, bei einem minimalen Rückgang von jeweils unter einem Prozent. Im Jahr 2013 haben 80,6 Prozent der Mittelschichteltern hohe Bildungsaspirationen: dies sind im Vergleich zum Vorjahr 3,4 Prozentpunkte mehr und im Vergleich zum Jahr 2010 nur 2,2 Prozentpunkte mehr. Die Veränderungen der Bildungsaspirationen in der Mittelschicht sind damit als gering zu bewerten. Der mäßige Anstieg zwischen 2012 und 2013 wird nicht als stabiler Trend angesehen. Das heißt für die Forschungsfrage im Weiteren, dass die Erwartungen bzw. die Leistungsansprüche der Mittelschichteltern an ihre Kinder in den vier untersuchten Jahren 2010 bis 2013 nicht nennenswert gestiegen sind. In Verbindung mit dem

erhöhten Förderverhalten (vgl. Kapitel 9.1) deutet dies auf einen erhöhten Statusdruck der Mittelschichteltern hin: Es wird mehr gefördert, um die – relativ konstanten (bzw. nur zwischen 2012 und 2013 geringfügig gestiegenen) – Bildungserwartungen zu erfüllen. Ob und inwieweit die Bildungsaspirationen letztendlich das Förderverhalten der Mittelschichteltern beeinflussen, wird an späterer Stelle geprüft.

Nachfolgend geht es um (Bildungs-)Einstellungen von Eltern, die ihr Kind nicht fördern bzw. von Eltern, die ihr Kind fördern, aber sich eine noch intensivere Förderung wünschen würden. Die Schichtzugehörigkeit, wie sie in der vorliegenden Untersuchung operationalisiert wurde, ist zumindest teilweise durch das jeweilige Haushaltseinkommen bestimmt. Ein gewisses Maß an Einkommen wiederum bietet erst die Möglichkeit für bestimmte Förderaktivitäten wie zum Beispiel privaten Musikunterricht oder die Teilnahme an kostenintensiven Sportarten. So kann bei der Analyse der Handlungsmuster nicht gänzlich danach differenziert werden, ob sich Angehörige unterer sozialer Lagen die Förderaktivitäten nicht leisten können, obwohl sie es eigentlich wollen, oder ob sie in gleicher Weise handeln würden, wenn sie andere (finanzielle) Möglichkeiten hätten. Die Frage nach dem Wunsch nach Förderung geht auf diese Problematik etwas mehr ein: Die Frage kann in dem Sinne verstanden werden, ob man (mehr) fördern würde, wenn es keine finanziellen oder anderen Grenzen geben würde, z.B. durch ein fehlendes Angebot in der Wohnumgebung.

Es wird demnach zunächst geprüft, ob es hinsichtlich der Einstellung zu Förderung Differenzen zwischen Eltern unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit gibt: Wünschen sich Eltern, die ihr Kind zum Zeitpunkt der Befragung nicht fördern, dass ihr Kind an einer Aktivität teilnimmt?

Nach der *Rational-Choice-Theorie* müsste der Wunsch nach Förderung bei allen Eltern gleich hoch sein. Differenzen werden nach diesem Ansatz durch strukturelle Gegebenheiten wie zum Beispiel finanzielle Möglichkeiten oder den damit verbundenen zeitlichen Aufwand erklärt. Während also nach diesem Ansatz alle Akteure dieselben (zeitstabilen) Präferenzen haben, müssten nach der *Kulturtheorie* Eltern je nach Schichtzugehörigkeit deutlich unterschiedliche Präferenzen bezüglich Förderung haben. Damit sollten sich ebenfalls Unterschiede hinsichtlich des Wunsches nach Förderung zeigen: Aufgrund schichtspezifischer Wert- und Normhaltungen (unter anderem Einstellungen gegenüber Bildung und Nutzeneinschätzung von Förderung) ist nicht nur das Förderverhalten, sondern auch die Einstellung, das heißt unter anderem der Wunsch nach Förderung, je nach Schichtzugehörigkeit unterschiedlich. Es

wird nachfolgend entsprechend des schichtspezifischen Ansatzes angenommen, dass der Wunsch nach Förderung umso höher ist, je höher die Schichtzugehörigkeit ist.

H8a: Der Wunsch von Eltern nach Förderung ist umso eher vorhanden, je höher die Schichtzugehörigkeit ist.

Eine Auswertung im Schichtvergleich gibt zunächst den Anteil von Eltern wider, die ihre Kinder (bisher) nicht fördern, die aber den Wunsch äußern, dass ihr Kind an einer Aktivität teilnimmt (Abbildung 29, linke Seite). Dabei lässt sich die Annahme, dass Eltern umso eher den Wunsch haben, je höher die Schichtzugehörigkeit ist, zunächst nicht bestätigen: So äußern in dem vorliegenden Sample nicht-fördernde Unterschichteltern häufiger den Wunsch ihr Kind fördern zu wollen als nicht-fördernde Mittelschichteltern (knapp 86 Prozent gegenüber 78 Prozent). Wie vermutet, äußern Eltern der oberen Schicht anteilmäßig am häufigsten den Wunsch, dass ihr Kind an mindestens einer Aktivität teilnimmt (knapp 92 Prozent). Der Mittelwerttest bestätigt, dass die Hypothese, dass der Wunsch nach Förderung mit Höhe der Schichtzugehörigkeit steigt, trotzdem verworfen werden muss. Es lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schichten ausmachen. Der Kruskal-Wallis-Test, der auf die Unterschiedlichkeit der Gruppen (Wunsch nach Teilnahme und Schichtzugehörigkeit) prüft, ergibt, dass die Nullhypothese, dass die Gruppen sich nicht unterscheiden, beibehalten wird. Dies ist ein Befund, der gegen die Kulturtheorie sprechen würde. Die Hypothese kann aufgrund des hohen Anteils an Mittelschichteltern, die sich keine Förderung wünschen, zunächst nicht bestätigt werden.

Etwas anders sieht es aus, wenn Eltern gefragt werden, die ihr Kind bereits mit mindestens drei Aktivitäten fördern: Einerseits ist der Unterschied zwischen Unterschicht- und Mittelschichteltern etwas geringer, zum anderen äußern hier sehr viel mehr Mittelschicht- als Oberschichteltern den Wunsch nach noch intensiverer Förderung (knapp 26 Prozent gegenüber 12 Prozent). Es kann festgehalten werden, dass ein Viertel der Mittelschichteltern, die ihr Kind bereits sehr intensiv fördern, gerne noch mehr fördern würde. Der geringere Anteil an Oberschichteltern bei intensiver Förderung und an Mittelschichteltern, die nicht fördern, lässt sich eventuell damit erklären, dass das Kind ‚nicht überfordert‘ werden soll und deutet auf eine weniger offensive Haltung hin.

An dieser Stelle wäre ein Vergleich mit Daten aus den Vorjahren ebenfalls ein interessanter Hinweis darauf, ob der Wunsch nach Förderung zunehmend häufiger geäußert wird. Es handelt sich jedoch um eine Frage, die ausschließlich in der letzten Welle im Jahr 2013 gestellt worden ist.

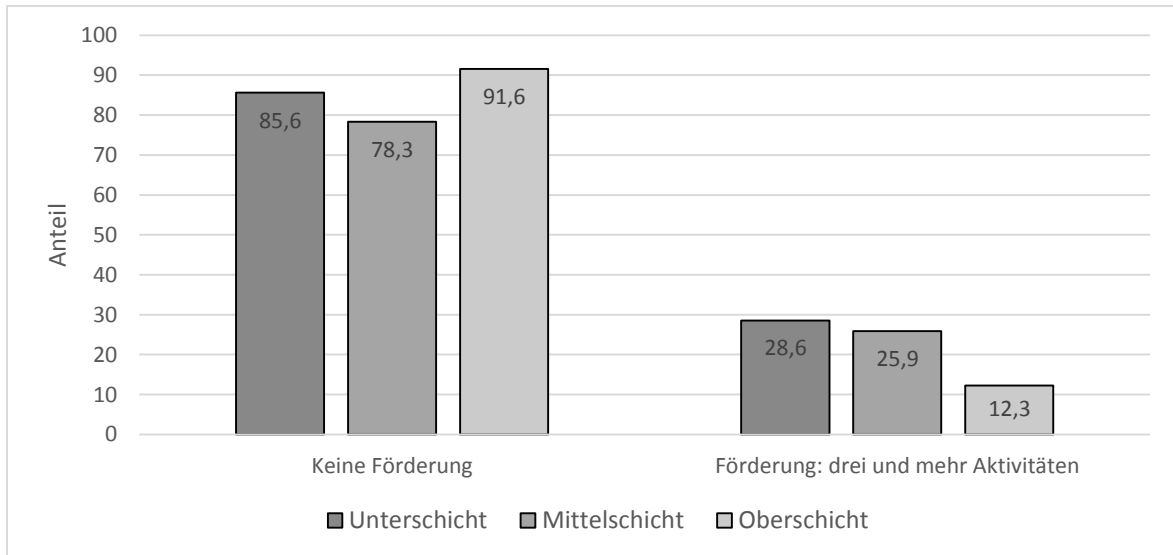


Abbildung 29: Wunsch nach Teilnahme an Aktivitäten von nicht-fördernden Eltern

Aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen, die zu der jeweiligen Schichtzugehörigkeit führt, wird angenommen, dass sich die Gründe, die gegen eine Förderung sprechen, bei Eltern im Schichtvergleich unterscheiden. So ist beispielsweise die Wahrscheinlichkeit geringer, dass Kinder höherer Schichten aus finanziellen Gründen nicht gefördert werden.

H8b: Bezüglich der Nicht-Förderung ihrer Kinder geben Eltern unterer Schichten eher finanzielle Gründe an, Eltern mittlerer und höherer Schichten eher zeitliche Gründe.

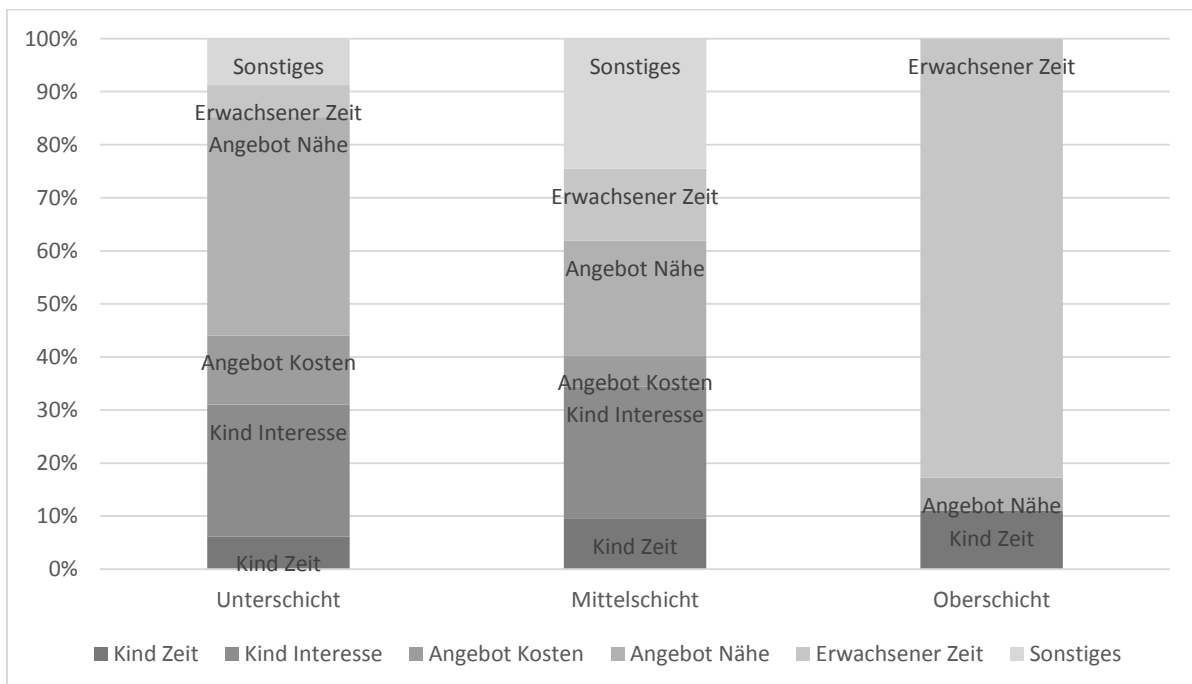


Abbildung 30: Gründe für Nichtteilnahme an einer Aktivität im Schichtvergleich

Anmerkung: Basis der Nicht-Förderung: US 32,0 %, MS: 9,5 %, OS: 14,4 %

Die Gründe, warum das Kind an keiner Aktivität teilnimmt, unterscheiden sich je nach Schichtzugehörigkeit (vgl. Abbildung 30). Für Eltern der oberen sozialen Lage ist es fast ausschließlich entscheidend, dass sie selber keine zeitlichen Ressourcen haben: Knapp 83 Prozent der Eltern, die in der oberen Schicht ihr Kind nicht fördern, begründen dies damit, dass die Erwachsenen im Haushalt keine Zeit haben, ihr Kind zu begleiten. Daneben geben 11 Prozent der Eltern an, dass die Kinder keine Zeit haben an einem Angebot teilzunehmen und 6 Prozent begründen die Nichtteilnahme damit, dass es kein Angebot in der Nähe gibt. Finanzielle Aspekte oder fehlendes Interesse des Kindes werden in dieser Schicht von keinem Elternteil als Begründung angegeben. In der unteren und mittleren Schicht sieht die Begründungslage deutlich anders aus. In der Mittelschicht werden unter anderem auf das Kind bezogene Gründe angegeben: ein Drittel der Eltern gibt an, dass das Kind kein Interesse an einer Aktivität hat (25 Prozent) oder dass das Kind keine Zeit hat (knapp 10 Prozent). Dagegen geben lediglich knapp 14 Prozent an, dass die Erwachsenen im Haushalt keine Zeit haben ihr Kind zu begleiten. Hier zeigen sich sehr deutlich mittelschichttypische Werte: Es wird vermieden zu sagen, dass sie als Erwachsene keine Zeit haben. Vielmehr werden die Neigungen und das Interesse des Kindes an Aktivitäten besonders herausgestellt. Dass die Eltern keine Zeit für die Aktivitäten ihrer Kinder haben, wird nicht offensiv geäußert. Diese Haltung entspricht dem statusorientierten, aber nicht offensiv eingestellten Typus B in der explorativen Studie (vgl. 7.2.2). Schreiben sich die Eltern selber die Nichtteilnahme an Aktivitäten zu (zum Beispiel aus zeitlichen Gründen), spricht dies eher für den statusorientierten, offensiven Typus oder teilweise auch Typus C.

In der Unterschicht dominiert gegenüber der Mittelschicht mehr noch der Grund, dass es kein Angebot in der Nähe gibt (41 Prozent gegenüber 22 Prozent); in der Mittelschicht gibt ein Viertel der Eltern noch ‚sonstige‘ Gründe an, die nicht näher differenziert werden. Es zeigt sich hier also insgesamt recht deutlich für die Unterschicht, dass die Inaktivität des Kindes mit strukturellen Gegebenheiten (Kosten, Angebotsnähe) und auf das Kind bezogenen Aspekten (Interesse und Zeit) begründet wird. Eltern in der Oberschicht hingegen sehen ihre eigenen zeitlichen Ressourcen als Grund. Mittelschichteltern geben ebenfalls auf das Kind bezogene (eher mangelndes Interesse als fehlende Zeit) und sonstige Gründe an bzw. fehlt ihnen ein Angebot in der Nähe.

Die These kann damit eingeschränkt bestätigt werden: Eltern unterer Schichten geben eher finanzielle Gründe an bzw. fehlt ihnen ein Angebot in der Nähe und Eltern mittlerer und höherer Schichten verweisen eher auf zeitliche Gründe. Die Angaben zu den Gründen der

Mittelschichteltern sind jedoch sehr heterogen und ein großer Anteil (knapp 25 Prozent) der Angaben sind nicht näher differenziert, sondern mit „Sonstiges“ angegeben.

Auffällig ist bei dem Schichtvergleich insgesamt, wie nahe die Begründungen der Unterschicht- und Mittelschichteltern bei dieser Frage beieinanderliegen. Konnte bisher in den Auswertungen die Trennlinie zwischen der Unterschicht einerseits und der Mittel- sowie Oberschicht andererseits gezogen werden, zeigen sich hier deutliche Unterschiede zwischen der Unter- und Mittelschicht gegenüber der Oberschicht.

9.2.3 Erziehungsziele und Elternrolle

Die Analyse von elterlichen Erziehungszielen soll weitere Hinweise darauf geben, inwiefern mehr oder weniger statusorientierte Einstellungen dominieren. Falls eine Statusorientierung erkennbar ist, kann im Zusammenhang mit der Förderung an späterer Stelle versucht werden, weiter zwischen einer offensiven und weniger offensiven Statusorientierung zu differenzieren. Welche Werte sind den Eltern im Sample bei der Erziehung ihrer Kinder (besonders) wichtig? Dafür wurde in der Operationalisierung zwischen Items unterschieden, die ‚stärker‘ oder ‚schwächer‘ leistungsorientiert sind.

H9a: Mittelschichteltern legen besonderen Wert auf leistungsorientierte Erziehungsziele.

Schichtenübergreifend ist es den Eltern im Sample am wichtigsten, dass das Kind sich bemüht, seine Ziele zu erreichen (MW=4,51). Danach folgen die Ziele, dass das Kind zufrieden sein soll, mit dem was es hat und kann (MW=4,36), dass das Kind ein guter Schüler/eine gute Schülerin ist (MW=4,33) und dass sich das Kind gut in Gruppen einfügen kann (MW=4,26).

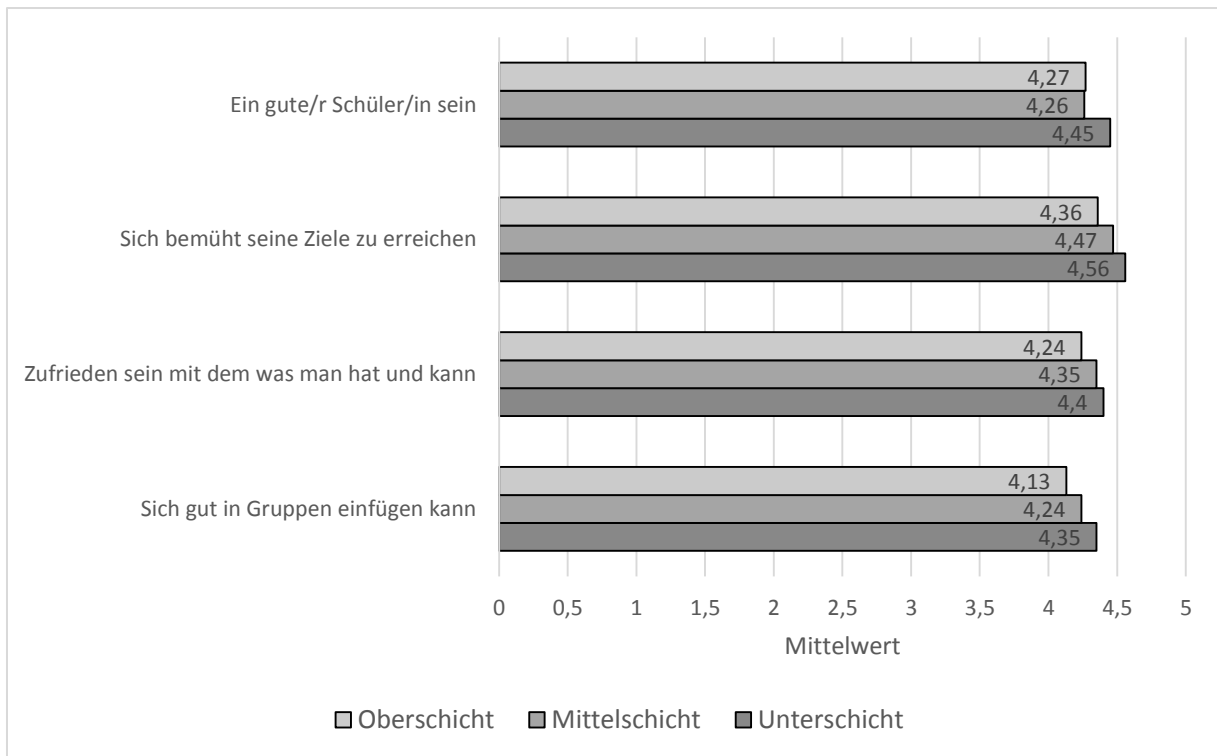


Abbildung 31: Mittlere Wichtigkeit von Erziehungszielen im Schichtvergleich

Anmerkung: Die Items sind nach stark bis schwach leistungsorientiert sortiert

In Abbildung 31 wird die durchschnittliche Bewertung der verschiedenen Erziehungsziele im Schichtvergleich angegeben. Die schichtspezifischen Unterschiede sind insgesamt als relativ gering einzustufen. Auffällig ist jedoch, dass Unterschichteltern alle vier Erziehungsziele wichtiger bewerten als Eltern aus der Mittel- oder Oberschicht.

Von den hier fokussierten Erziehungszielen bewerten Mittelschichteltern unabhängig davon, ob sie ihr Kind fördern, das Ziel am wichtigsten, dass sich das Kind bemüht, seine Ziele zu erreichen (MW= 4,47). Dieses Ziel kann jedoch auf unterschiedliche Art und Weise ausgelegt werden. Einerseits drückt es eine gewisse Zielstrebigkeit und mitunter auch Ehrgeiz aus, beispielsweise nicht aufzugeben. Andererseits ist es eine Frage, welche Ziele erreicht werden sollen, damit gemeint sind. Hier kann die Schwelle relativ weit unten angesetzt oder auch sehr leistungsorientiert ausgerichtet sein wie beispielsweise auf schulische Leistungen bezogen, wenn das Abitur mit einem überdurchschnittlichen Notendurchschnitt erreicht werden soll. Das Erziehungsziel und dessen Bewertung sind daher nicht eindeutig als leistungsorientiert oder weniger leistungsorientiert einzuordnen. Als zweitwichtigstes Ziel nennen Mittelschichteltern, dass das Kind zufrieden mit dem ist, was es hat und kann (MW= 4,35). Dieses Ziel ist nicht primär auf Leistung ausgerichtet, sondern kann sich auf Neigungen und Interessen des Kindes beziehen, die nicht (nur) auf den (schulischen) Erfolg ausgerichtet sind.

Das Erziehungsziel, dass das Kind ein guter Schüler bzw. eine gute Schülerin sein soll, wird im Vergleich dagegen als weniger wichtig eingestuft (MW= 4,25). Nur geringfügig weniger wichtig ist es Mittelschichteltern, dass sich das Kind gut in Gruppen einfügen kann (MW= 4,24; vgl. Abbildung 31). Aufgrund der Reihenfolge der Erziehungsziele nach Wichtigkeit und dem Befund, dass die Unterschiede je nach Schichtzugehörigkeit nicht sehr deutlich sind, kann die Hypothese für Mittelschichteltern nicht bestätigt werden. Leistungsorientierte Erziehungsziele sind Eltern in mittlerer Lage zwar wichtig, aber weniger auf Leistung ausgerichtete Ziele sind wichtiger (zufrieden sein) oder vergleichbar wichtig (sich in Gruppen einfügen).

In der weiteren Analyse wird nun im Zeitvergleich untersucht, ob durch den angenommenen erhöhten Statusdruck eine Leistungsorientierung für Mittelschichteltern im Bereich der Erziehung wichtiger geworden ist:

H9b: Mittelschichteltern legen zunehmend besonderen Wert auf leistungsorientierte Erziehungsziele (Unterschiede im Zeitverlauf).

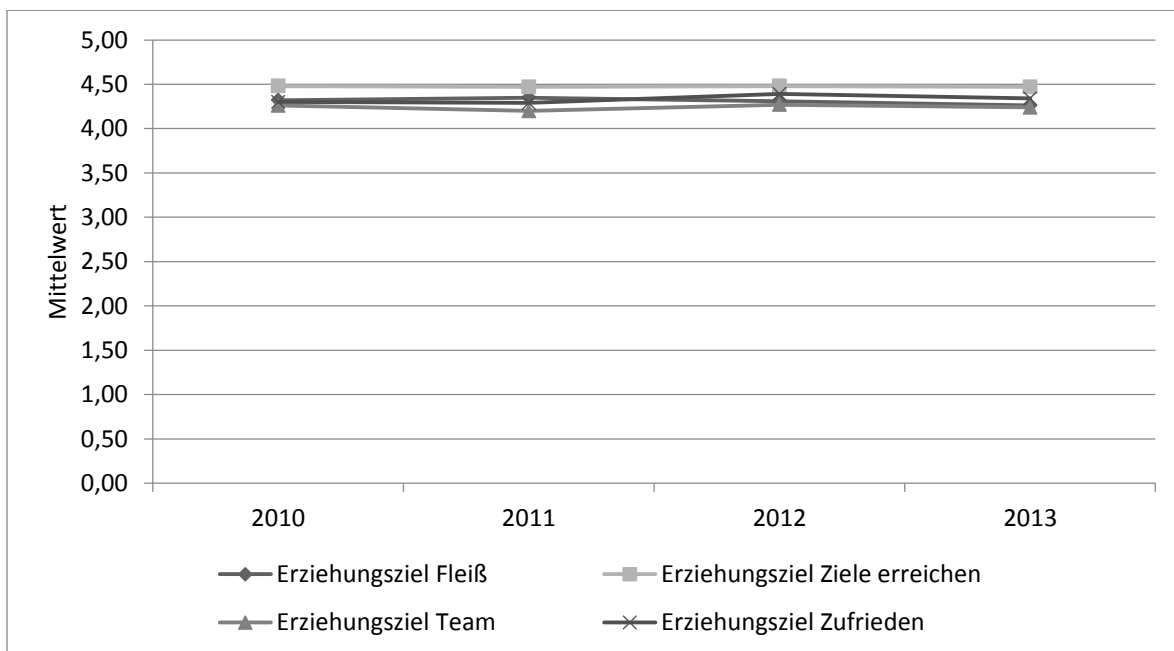


Abbildung 32: Erziehungsziele von Mittelschichteltern im Zeitvergleich

Wie wurden die Erziehungsziele in den Jahren 2010 bis 2013 von den Mittelschichteltern im Sample bewertet? Es zeichnen sich drei unterschiedliche Verläufe ab: Während die Eltern über alle vier Jahre hinweg das Ziel, dass das Kind bemüht ist, seine Ziele zu erreichen, konstant hoch bewerten, wird es ihnen von 2011 an weniger wichtig, dass das Kind ein guter Schüler bzw. eine gute Schülerin ist (vgl. Abbildung 32). Dagegen werden die Ziele, dass sich

das Kind gut in Gruppen einfügen kann und zufrieden mit dem ist, was es hat und kann, in keiner eindeutigen Tendenz bewertet: Bis zum Jahr 2012 steigt die Relevanz der beiden Ziele in der Erziehung, zum Jahr 2013 hin werden die Ziele als leicht weniger wichtig bewertet.

Man kann also festhalten, dass das Erziehungsziel, dass das Kind bemüht ist, seine Ziele zu erreichen, im Zeitverlauf nicht an Wichtigkeit verliert, obwohl sich bezüglich der Statusunsicherheit und auch der Förderintensität im Zeitverlauf Differenzen gezeigt haben.

Die Hypothese, dass Mittelschichteltern zunehmend besonderen Wert auf leistungsorientierte Erziehungsziele legen, kann hiermit jedoch nicht bestätigt werden. Das Erziehungsziel, dass das Kind bemüht ist, seine Ziele zu erreichen, bleibt zumindest über die Jahre hinweg sehr wichtig, ist aber in Bezug auf Leistungsorientierung nicht trennscharf einzuordnen (siehe oben).

Neben den Erziehungszielen sollen Aussagen darüber, wie die Befragten ihre Elternrolle bewerten, Hinweise auf die Statusorientierung geben. Dazu werden die folgenden Items ausgewertet³⁶: ‚Ich lasse oft alles stehen und liegen, um mein Kind zu unterstützen‘ (Item 1); ‚Ich bin bereit, meine eigenen Wünsche denen meines Kindes zu opfern‘ (Item 2); ‚Für das Wohl meines Kindes würde ich alles aushalten‘ (Item 3) und ‚Ich habe das Gefühl, dass Betreuung und Erziehung meines Kindes mich völlig in Beschlag nehmen, mein ganzes Leben bestimmen‘ (Item 4).

Die Herleitung ist dabei ebenfalls an die explorative Studie angelehnt: Während das erste Item darauf angelehnt ist, ob sich die Eltern als Unterstützung empfinden, sehen sich Eltern, die den letzten beiden Items zustimmen, eher in einer ergebenden Rolle. Die Haltung in Item 1 und 2 spricht für eine eher hohe Statusorientierung, weil alles für den Bildungserfolg und damit Statuserhalt getan wird, selbst wenn es für die Eltern selber einen über das ‚normale‘ Maß hinaus gehenden Aufwand bedeuten würde (finanzieller, zeitlicher oder sonstiger Art). In Item 3 und 4 werden die Wünsche des Kindes in den Vordergrund gestellt, so dass möglicherweise das Statusbemühen der Eltern eine untergeordnete Rolle einnimmt.

³⁶ Für die jeweiligen Items steht eine Antwortskala von 1= ‚stimme überhaupt nicht zu‘ bis 5= ‚stimme voll und ganz zu‘ zur Verfügung.

H9c: Mittelschichteltern fühlen sich mehr als Eltern in der unteren und auch oberen Schicht in ihrer Elternrolle gefordert.

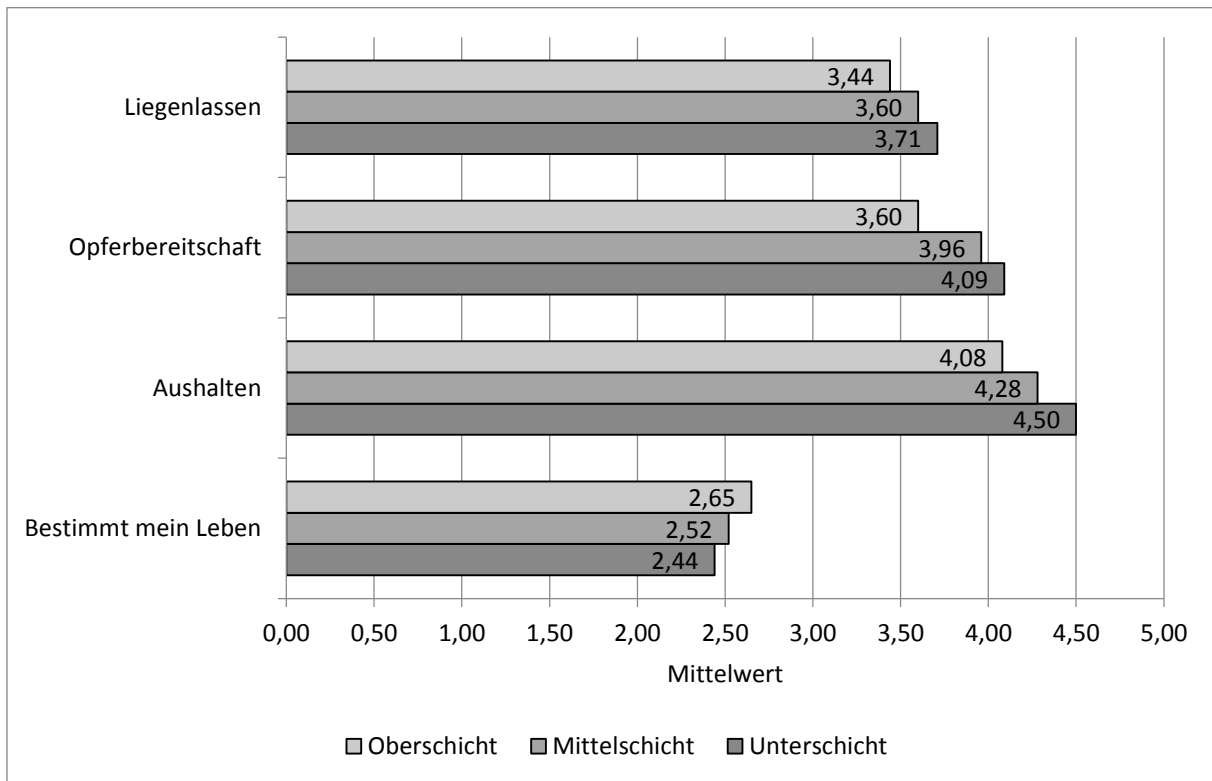


Abbildung 33: Mittlere Zustimmung zur Elternrolle im Schichtvergleich

Die Mittelwerte der Aussagen zu den verschiedenen Items der Elternrolle zeigen zunächst, dass es bezüglich der Reihenfolge keine Unterschiede je nach Schichtzugehörigkeit gibt (vgl. Abbildung 33). Für alle Eltern im Sample gilt also, dass sie am wenigsten der Aussage zustimmen, das Gefühl zu haben, dass Betreuung und Erziehung ihres Kindes sie völlig in Beschlag nehmen und ihr ganzes Leben bestimmen würde. Dabei stimmen dieser Aussage am ehesten noch Eltern aus der Oberschicht zu. Die größte Zustimmung (schichtenübergreifend) gibt es im Jahr 2013 für die Aussage, dass sie für das Wohl ihres Kindes alles aushalten würden. Dabei stimmen hier Eltern der unteren Schicht am ehesten zu (MW 4,50 gegenüber MW 4,08 für Eltern in der Oberschicht). Die Zustimmung von Mittelschichteltern liegt für alle vier Aussagen im mittleren Bereich.

Die Hypothese kann dahingehend bestätigt werden, dass sich Mittelschichteltern – wie auch in der qualitativen Studie – in einer aktiven Rolle sehen. Dabei fühlen sie sich nicht überfordert: Sie stimmen Item 4 (‘Ich habe das Gefühl, dass Betreuung und Erziehung meines Kindes mich völlig in Beschlag nehmen, mein ganzes Leben bestimmen’) deutlich weniger zu. Doch sehen sie sich (positiv) gefordert: Item 3 (‘Für das Wohl meines Kindes würde ich

alles aushalten') hat hier hohe Zustimmungswerte. Wie dies im Zusammenhang mit Statusunsicherheit und den Förderaktivitäten steht, ist zu prüfen.

Über die letzten vier Jahre haben sich jedoch die Aussagen bezüglich der Elternrolle so unmerklich verändert, dass auch im Hinblick der unterschiedlichen Förderintensität nur mit geringen Differenzen zu rechnen ist.

9.2.4 Zusammenfassung

Die Auswertung der subjektiven Unsicherheit im Schichtvergleich bestätigt für alle vier untersuchten Bereiche (Arbeitsplatzverlust, eigene wirtschaftliche Situation, allgemeine wirtschaftliche Entwicklung und wirtschaftliche Zukunft des Kindes) im Jahr 2013, dass sich Mittelschichteltern deutlich mehr Sorgen machen als Eltern in der Oberschicht. Im Vergleich zu Eltern in den unteren Schichten machen sich Mittelschichteltern anteilmäßig weniger Sorgen bezüglich ihrer eigenen Situation und der allgemeinen wirtschaftlichen Entwicklung. Doch auch wenn es im Vergleich zu den unteren Schichten weniger Sorgen sind, verstärken die Befunde, dass sich ein Anteil von jeweils 15 Prozent an Eltern große Sorgen in diesen beiden Bereichen macht, die Annahme einer gewissen Statusverunsicherung von Mittelschichteltern.

Noch alarmierender sind die Ergebnisse zu den Sorgen, die sich auf das Kind beziehen. Im Vergleich aller aufgeführten Bereiche machen sich hier die meisten Eltern große Sorgen: dies gilt insgesamt für alle Eltern und auch für die Sorgen ‚innerhalb‘ der Mittelschicht. Dass sich Mittelschichteltern mehr Sorgen um die wirtschaftliche Zukunft ihrer Kinder machen, als um ihre eigene wirtschaftliche Situation, bekräftigt damit die These um verstärkte Bildungsbemühungen in Verbindung mit einer Statusunsicherheit: die Eltern im Sample sind weniger um ihren (eigenen) Status besorgt, sondern vielmehr darüber, dass ihre Kinder möglicherweise den Status nicht halten können. Bezüglich der untersuchten Bereiche ist die wirtschaftliche Zukunft der Kinder der Aspekt, der Mittelschichteltern die größte Sorge bereitet.

Der Zeitvergleich von 2010 bis 2013 zeigt allerdings einen schichtenübergreifenden Rückgang der Sorgen in allen vier Bereichen. Dies deutet zunächst auf einen nicht zunehmenden Statusdruck hin, sondern eher auf eine gewisse Konjunkturabhängigkeit (im allgemeinen Sinne, das heißt wirtschaftlich, aber auch hinsichtlich medialer Diskurse und allgemeinen Verunsicherungsphasen etc.). Eine mögliche Erklärung, weshalb sich die hohen Sorgen über den Zeitverlauf reduziert haben bzw. zumindest nicht angestiegen sind, ist, dass

Strategien gegen Unsicherheit bereits ‚erfolgreich‘ gewirkt haben. Die Entwicklung der Sorgen ist noch mit weiteren Analysen und im Zusammenhang mit der Förderung zu erörtern. Auch weitere Indikatoren wie die (gegenwärtige) Lebenszufriedenheit oder der gefühlte Zeitdruck deuten darauf hin, dass die Statusunsicherheit nicht zugenommen hat. Die Lebenszufriedenheit ist wie angenommen umso höher, je höher die Schichtzugehörigkeit ist und zeigt sich zudem relativ stabil über die vier Untersuchungsjahre hinweg. Auch sind die Eltern schichtenübergreifend im vorliegenden Sample im Jahr 2013 mit Blick in die Zukunft weniger besorgt als noch ein Jahr zuvor. Für einen geringen Anteil an Eltern in der Mittelschicht (fünf Prozent), die glauben, dass ihre Lebenszufriedenheit in fünf Jahren schlechter ist als zum Zeitpunkt der Befragung, kann dabei nicht ausgeschlossen werden, dass diese Sichtweise auch durch eine Art von Statusdruck beeinflusst wird. Der Rückgang der Aussage von Mittelschichteltern, dass sich ihre Zufriedenheit erwartungsgemäß verschlechtern wird, zeigt aber, dass die Zukunftserwartung wieder zuversichtlicher geworden ist.

Die Bildungsaspirationen unterscheiden sich signifikant nach sozialer Lage: Je höher die Schichtzugehörigkeit, desto eher haben die Eltern die Vorstellung, dass ihr Kind das Abitur erreicht und desto höher schätzen sie die Wahrscheinlichkeit ein, dass ihr Kind das Abitur erlangt. Von allen Mittelschichtseltern haben knapp 81 Prozent die persönliche Vorstellung, dass ihr Kind das Abitur macht und rund 66 Prozent glauben, dass ihr Kind das Abitur auch tatsächlich schafft.

Zudem wurde der Zusammenhang der realistischen Bildungsaspirationen (Erwartungen in Abhängigkeit der Schulleistungen etc.) und den idealistischen Bildungsaspirationen (Erwartungen unabhängig von ‚äußeren‘ Gegebenheiten) untersucht. Diese korrelieren hoch mit der Schichtzugehörigkeit. Auch hier wird die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind die Schule mit dem Abitur abschließt, umso höher eingeschätzt, je höher die Schichtzugehörigkeit ist. Während nur ein äußerst geringer Anteil an Eltern aus der Oberschicht sich nicht sicher ist, ob ihr Kind das Abitur tatsächlich schaffen wird (knapp 3 Prozent), sind sich in der Mittelschicht schon knapp 22 Prozent dahingehend unsicher, halten aber trotzdem an ihren hohen Bildungserwartungen fest.

Eine Auswertung der Daten von 2010 bis 2013 zeigt, dass die Bildungsaspirationen in jedem Jahr umso höher sind, je höher die Schichtzugehörigkeit ist. Die Erwartungen bzw. die Leistungsansprüche der Mittelschichteltern an ihre Kinder sind in den vier untersuchten Jahren 2010 bis 2013 jedoch nur minimal gestiegen. Im Zusammenhang mit dem zuvor

festgestellten gestiegenen Förderverhalten könnte dieser Befund auf einen erhöhten Statusdruck der Mittelschichteltern hindeuten: es wird mehr gefördert, um die nur unmerklich gestiegenen Bildungserwartungen zu erfüllen. Inwieweit dies empirisch bestätigt werden kann, wird in den nachfolgenden Kapiteln untersucht.

Zudem wurde ausgewertet, inwiefern Eltern, die ihr Kind nicht fördern, den Wunsch nach der Teilnahme an mindestens einer Aktivität äußern. Ein solcher Wunsch würde bedeuten, dass hohe Bildungserwartungen vorhanden sind. Wie vermutet, äußern Oberschichteltern anteilmäßig am häufigsten einen solchen Wunsch. Die Hypothese, dass der Wunsch nach Förderung mit Höhe der Schichtzugehörigkeit steigt, muss jedoch trotzdem insgesamt verworfen werden. Hier sind es Eltern aus der Unterschicht, die sich eine Teilnahme ihrer Kinder an einem Angebot noch häufiger wünschen als Eltern in der Mittelschicht.

Die Gründe für die Nichtteilnahme an einer Aktivität sind deutlich schichtabhängig: In der Unterschicht dominieren Gründe, die sich auf das Angebot (zu hohe Kosten, kein Angebot in der Nähe) und auf das Kind beziehen (Interesse und Zeit), wohingegen Eltern in der Oberschicht fast ausschließlich ihre eigenen zeitlichen Ressourcen als Grund angeben (Erwachsene im Haushalt können das Kind nicht begleiten). Außergewöhnlich ist hier, wie nahe die Begründungen der Mittelschichteltern diesmal an denen der Unterschichteltern liegen: In bisherigen Auswertungen waren die Unterschiede zwischen der Unterschicht und der Mittel- sowie Oberschicht am größten. Anders als zeitliche Ressourcen der Erwachsenen als Grund anzuführen, geben Mittelschichteltern ebenfalls wie Unterschichteltern auf das Kind bezogene (mehr das Interesse als fehlende Zeit) und sonstige Gründe an bzw. fehlt ihnen ein Angebot in der Nähe. In der Mittelschicht wird (immer noch oder gerade jetzt?) nicht offensiv damit umgegangen, als Elternteil keine Zeit zu haben, sein Kind zu dessen Freizeitaktivitäten zu begleiten.

Mit der Analyse der Erziehungsziele der Eltern und der Frage, wie sie ihre Elternrolle sehen, sollten insbesondere die Statusorientierungen weiter differenziert werden. Eine Unterscheidung zwischen ‚stärker‘ und ‚schwächer‘ leistungsorientierten Erziehungszielen zeigte zunächst kein eindeutiges Bild: Unabhängig von dem jeweiligen Förderverhalten ist es Mittelschichteltern in dem Sample am wichtigsten, dass ihr Kind sich bemüht, seine Ziele zu erreichen, gefolgt von dem Ziel, dass das Kind zufrieden mit dem ist, was es hat und kann. Die jeweiligen Schichtunterschiede sind dabei nicht deutlich. Die Hypothese, dass für Mittelschichteltern leistungsorientierte Werte in der Erziehung zentral sind, kann für das Sample nicht (eindeutig) bestätigt werden und auch nicht, dass leistungsorientierte Werte in

den letzten vier Jahren für die meisten Eltern in der Mittelschicht wichtiger geworden sind. Dies liegt allerdings zumindest teilweise auch an der mangelnden Trennschärfe der Items in Bezug auf Leistungsorientierung.

In die nachfolgenden Analysen, die das Förderverhalten einbeziehen, gehen die Erziehungsziele weiterhin kontrolliert ein.

Hinsichtlich ihrer Elternrolle sehen sich Mittelschichteltern – wie auch in der qualitativen Studie – eher aktiv und gefordert, ohne dies negativ zu bewerten. Im Schichtvergleich nehmen sie eine mittlere Position ein, das heißt, sie verspüren mehr noch als Oberschichteltern die Notwendigkeit sich im Leben ihres Kindes einzubringen.

Hinsichtlich der (Gegenwarts-)Diagnose zur Mittelschicht kann aus den bisherigen Auswertungen damit die These eines erhöhten Statusdrucks nur teilweise bestätigt werden. Für die Bestätigung spricht, dass die Sorgen der Mittelschichteltern – gerade auch solche, die sich auf das Kind beziehen – hoch sind und dabei die Bildungsaspirationen bzw. Leistungsansprüche in den vier untersuchten Jahren 2010 bis 2013 nahezu konstant geblieben sind: Sind Eltern also zunehmend ‚gefordert‘ etwas für die (Bildungs-)Laufbahn des Kindes zu tun?

Gegen einen erhöhten Statusdruck stehen jedoch die Befunde bezüglich der (gegenwärtigen) Lebenszufriedenheit und des gefühlten Zeitdrucks, und vor allem, dass es einen schichtenübergreifenden Rückgang der Sorgen zwischen 2010 und 2013 gab und leistungsorientierte Werten in dem Zeitraum nicht an Bedeutung gewonnen haben.

9.3 Handlungsmuster und Einstellungen im Zusammenhang

Bisher wurde deskriptiv und induktiv darüber berichtet, wie und in welchem Ausmaß Eltern in dem untersuchten Sample ihre acht- und zehnjährigen Kinder fördern. Dabei wurden Daten im Schicht- und Zeitvergleich ausgewertet und Differenzen zwischen Mittelschichteltern herausgearbeitet. In einem weiteren Teil wurden Einstellungen von Eltern gezeigt: Wiederum im Schicht- und Zeitvergleich wurden Bildungsaspirationen, Erziehungsziele und Aussagen über die Elternrolle ausgewertet; zudem wurden unterschiedliche Sorgenbereiche, die Lebenszufriedenheit und das Gefühl unter Zeitdruck zu stehen, untersucht, um Aussagen über die Statusunsicherheit von (Mittelschicht-) Eltern treffen zu können. Im Folgenden geht es darum, die Handlungsmuster, das heißt intensive oder weniger intensive Förderung, im

Zusammenhang mit den verschiedenen Einstellungen zu analysieren. Auch hier werden für einzelne Auswertungen Schicht- und/oder Zeitvergleiche herangezogen.

9.3.1 Förderung und Sorgen/ (Status-)Unsicherheit

Das Förderverhalten von Mittelschichteltern soll zunächst insbesondere im Zusammenhang mit Statusunsicherheit untersucht werden. Es soll geprüft werden, ob Mittelschichteltern insbesondere dann intensiv(er) fördern, wenn eine besonders große Verunsicherung bzw. Sorge in Bezug auf den Stuserhalt und die weitere Zukunft der Kinder empfunden wird.

H10: Mittelschichteltern fördern ihre Kinder umso eher intensiv, wenn sie hohe Statusunsicherheit empfinden.

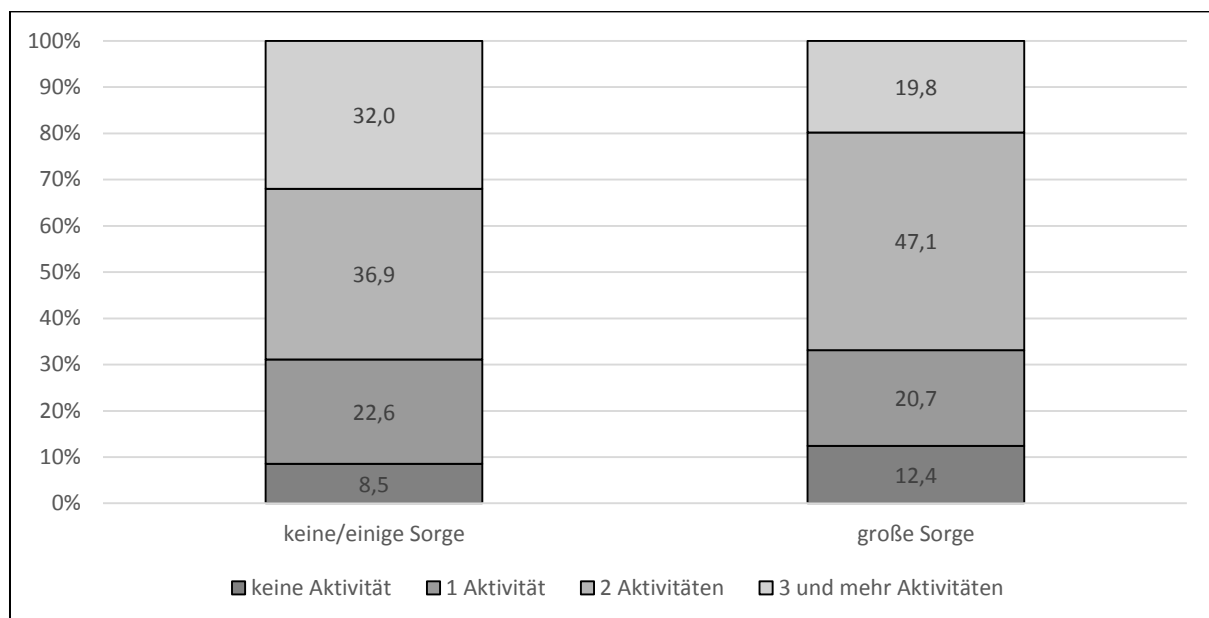


Abbildung 34: Förderaktivitäten und Statusunsicherheit (Kind) von Mittelschichteltern

Der Zusammenhang von Statusunsicherheit und Förderung zeigt unerwartete Ergebnisse: Mittelschichteltern fördern ihre Kinder umso eher, wenn sie in Bezug auf die Zukunft ihres Kindes nicht verunsichert³⁷ sind (vgl. Abbildung 34). Während 91,5 Prozent Eltern ihre Kinder fördern, wenn sie nicht verunsichert sind, fördern ‚nur‘ 87,6 Prozent verunsicherte Eltern. Dies bestätigt sich nicht nur für die Frage, ob gefördert wird, sondern auch hinsichtlich der Intensität. So fördern knapp ein Drittel Eltern, die keine oder einige Sorge um die wirtschaftliche Zukunft ihres Kindes haben, gegenüber knapp 20 Prozent, die diesbezüglich große Sorge haben ihr Kind sehr intensiv (drei und mehr Aktivitäten). Sofern das Kind in

³⁷ Sorge um die wirtschaftliche Zukunft des Kindes

einer Aktivität gefördert wird, unterscheiden sich die Eltern nicht bemerkenswert hinsichtlich des Unsicherheitsempfindens. Einzige Ausnahme bildet die Förderung von zwei Aktivitäten: In dieser Intensität fördern mehr verunsicherte Eltern ihre Kinder. So bestätigt sich die Hypothese zunächst einzig für die intensive Förderung (zwei Aktivitäten). Für die Frage, ob gefördert wird und bezogen auf eine sehr intensive Förderung (drei und mehr Aktivitäten) muss die Hypothese verworfen werden.

Der Test auf Zusammenhang hinsichtlich der Anzahl an Förderaktivitäten innerhalb der Mittelschicht zeigt nicht nur für die Sorge um die wirtschaftliche Zukunft des Kindes, sondern auch für die drei anderen Sorgenbereiche, dass die Statusunsicherheit einen signifikanten Einfluss auf das Förderverhalten hat. Die Werte für Cramers V fallen dabei positiv, aber unterschiedlich hoch für die Sorgenbereiche aus: Der höchste Zusammenhang zeigt sich bei der großen Sorge um den Arbeitsplatzverlust (Cramers $V = 0,227$), der großen Sorge um die allgemeine wirtschaftliche Entwicklung (Cramers $V = 0,161$) und bei der großen Sorge um die wirtschaftliche Zukunft des Kindes (Cramers $V = 0,131$).

Wie lassen sich die Ergebnisse, dass verunsicherte Eltern nicht so intensiv fördern wie angenommen, nun interpretieren? Aufbauend auf den bisherigen Erkenntnissen könnte eine mögliche Erklärung dafür sein, dass eine (sehr intensive) Förderung die Statusverunsicherung von Mittelschichteltern reduzieren kann. Das heißt: Sofern die Eltern (sehr intensiv) fördern, empfinden sie keine großen Sorgen um die wirtschaftliche Zukunft ihres Kindes, weil sie bereits mit Maßnahmen und Strategien (hier: Förderung) darauf reagieren. Im Umkehrschluss haben gerade dann Eltern eher Statussorgen, wenn sie ihr Kind gar nicht oder nicht sehr intensiv fördern.

Die Frage kann an dieser Stelle ohne Längsschnittdaten nicht abschließend geklärt werden. Um prüfen zu können, ob veränderte Handlungsformen (zum Beispiel in Form verstärkter Förderung) bereits zu weniger Statusunsicherheit geführt haben bzw. ob Eltern, die ihre Kinder intensiv fördern, dadurch weniger unsicher sind, müssten Längsschnittdaten ausgewertet werden. Da dies jedoch auch bedeuten würde, dass die Kinder pro Erhebungsjahr „mitwachsen“ würden – also älter werden – könnte die Analyse nicht mehr auf der gleichen Basis (Eltern mit acht oder zehnjährigen Kindern) durchgeführt werden. In weiteren Analysen (vgl. 9.4) wird jedoch noch der Einfluss von Statusunsicherheit auf Förderung unter Berücksichtigung weiterer Merkmale untersucht.

In der folgenden Analyse werden die zu erklärende Variable (Förderung) und die erklärende Variable (Statusunsicherheit) getauscht. Wie verunsichert sind Mittelschichteltern, in Bezug auf das Ausmaß, mit dem sie ihre Kinder fördern? In Abbildung 35 wird dieser Zusammenhang dargestellt.

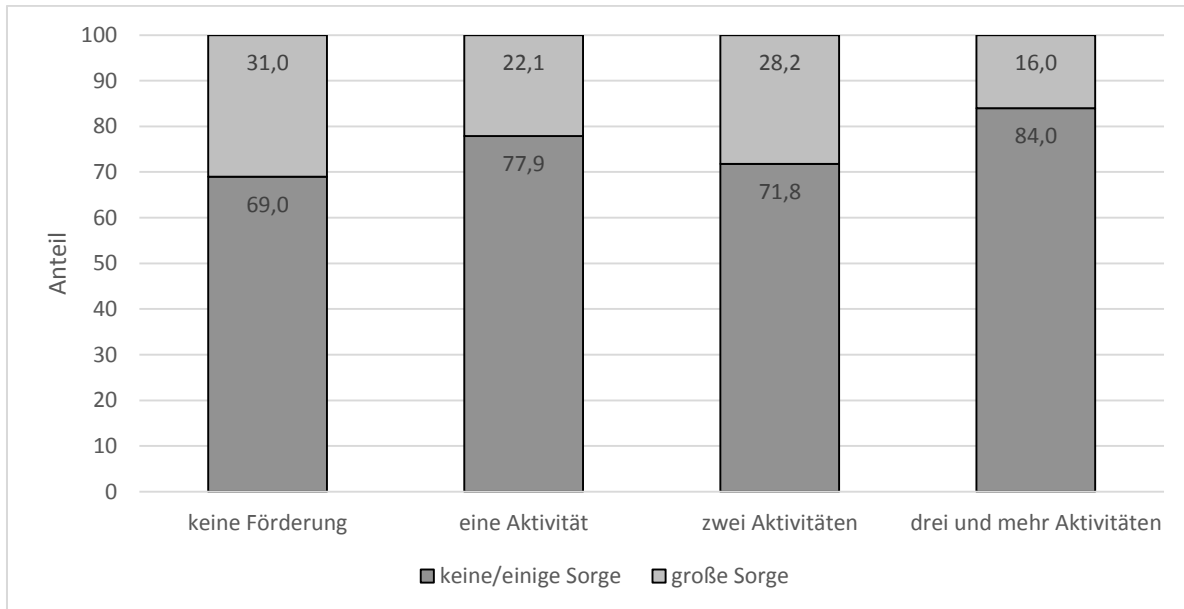


Abbildung 35: Statusunsicherheit (Kind) und Förderaktivitäten von Mittelschichteltern

Es gilt hier: Von Mittelschichteltern, die ihr Kind in keiner Weise institutionell fördern, haben knapp ein Drittel (31 Prozent) große Sorge um die wirtschaftliche Zukunft des Kindes. Dagegen sind von Mittelschichteltern, die ihr Kind sehr intensiv fördern (mindestens drei Aktivitäten), im Vergleich nur 16 Prozent verunsichert. Auch hier wird bestätigt, dass Eltern, die intensiv fördern, weniger verunsichert sind. Dies gilt allerdings hier nur für die sehr intensive Förderung: Von denjenigen Mittelschichteltern, die ihr Kind mit zwei Aktivitäten fördern, sind rund 28 Prozent verunsichert.

Die Unterschiede innerhalb der Mittelschicht sind für die große Sorge um den Arbeitsplatz und um die wirtschaftliche Zukunft des Kindes signifikant: hier zeigen sich dahingehend Unterschiede, dass Mittelschichteltern, die große Sorge haben, ihre Kinder unterschiedlich intensiv fördern im Gegensatz zu Eltern, die keine oder einige Sorgen in Bezug auf die Arbeitsplatzsicherheit haben. Für die anderen Bereiche (Sorge um die eigene wirtschaftliche Situation und die allgemeine wirtschaftliche Entwicklung) wird die Nullhypothese, dass es keinen Unterschied zwischen den Gruppen gibt, beibehalten.

Insgesamt zeigt sich ein Zusammenhang von Statusunsicherheit und Förderung in der Mittelschicht, wenngleich sich dieser entgegen der vorherigen Annahme darstellte: Eltern in mittlerer Lage förderten im Jahr 2013 insgesamt eher ihre Kinder, wenn sie sich nur wenige

oder keine Sorgen machten. Eine mögliche Erklärung die noch weiterer Analyse bedarf, ist, dass eine (intensive) Förderung die Statusverunsicherung von Mittelschichteltern reduzieren kann.

9.3.2 Förderung und Bildungsaspirationen

Bisher konnte gezeigt werden, dass einerseits das Förderverhalten von Eltern insgesamt und insbesondere von Mittelschichteltern zwischen 2000 und 2013 linear gestiegen ist und, dass andererseits die Bildungsaspirationen von Eltern in der Mittelschicht relativ stabil geblieben bzw. nur leicht angestiegen sind. Die Leistungserwartungen haben über die vier Jahre hinweg zumindest nicht in erhöhtem Maße zugenommen. Sie bewegen sich in der Mittelschicht jedoch auch schon auf einem relativ hohen Niveau. Inwieweit hängen nun die Bildungsaspirationen und das Förderverhalten miteinander zusammen? Fördern (Mittelschicht)Eltern ihre Kinder eher, wenn sie hohe Bildungserwartungen haben oder ist bezüglich dieser Merkmale kein Einfluss festzustellen?

H11a: Eltern – insbesondere Mittelschichteltern – fördern ihre Kinder umso eher, wenn sie hohe Bildungsaspirationen haben (Förderung ja/nein).

Geprüft wird mit dieser Hypothese also zum einen, ob sich Eltern je nach Bildungsaspiration in ihrem Förderverhalten unterscheiden und, ob es diesbezüglich Differenzen im Schichtvergleich gibt. Der Analyse liegt zum einen das Merkmal Förderung (keine Förderung/mindestens eine Aktivität) und zum anderen das Merkmal Bildungsaspiration (das Abitur entspricht der persönlichen Idealvorstellung als Schulabschluss: ja/nein) zugrunde.

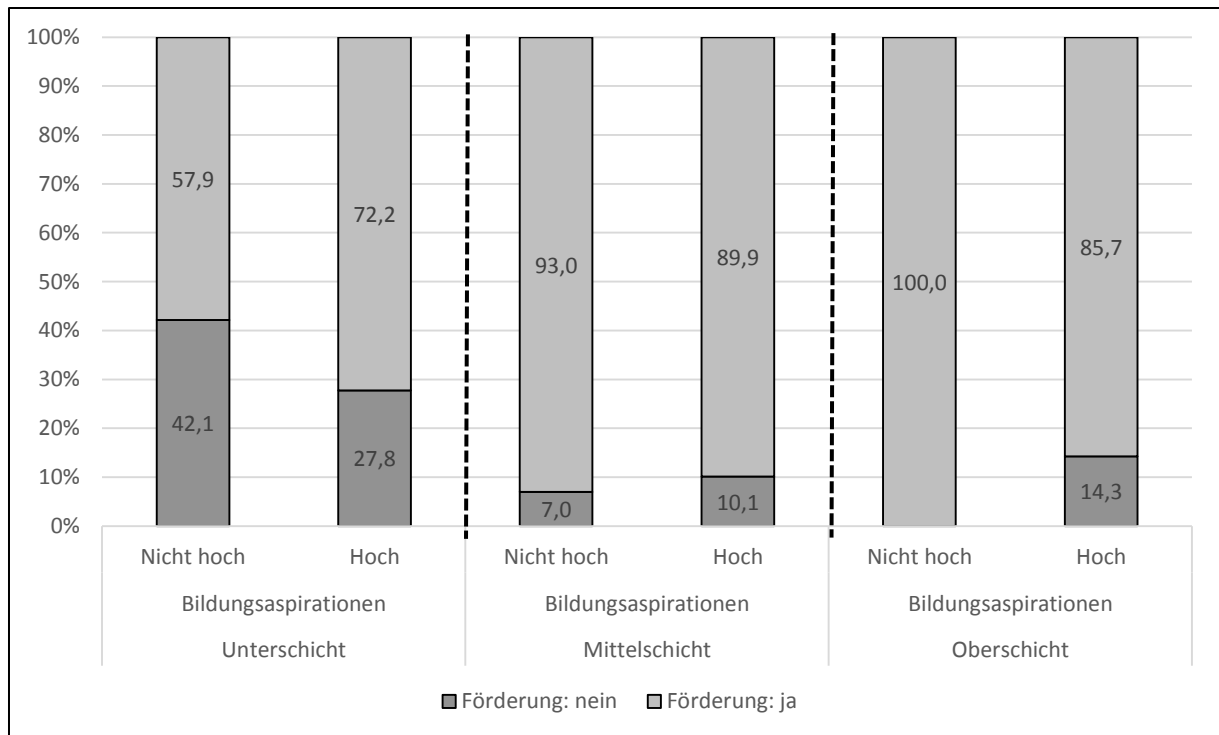


Abbildung 36: Förderaktivitäten und Bildungsaspirationen im Schichtvergleich

Um die Hypothese bestätigen zu können, müsste das Förderverhalten bei hohen Bildungsaspirationen ausgeprägter sein als bei nicht erhöhten Bildungserwartungen. Wie aus Abbildung 36 zu entnehmen ist, trifft dies ausschließlich für Eltern der unteren Schicht zu. Mittel- und Oberschichteltern mit hohen Bildungsaspirationen fördern ihr Kind weniger als Eltern ohne hohe Aspirationen. In der Unterschicht und der Oberschicht ist die Differenz zwischen Eltern unterschiedlicher Bildungserwartung gleich groß, aber ‚umgedreht‘: Während in der Unterschicht rund 72 Prozent Eltern mit der Idealvorstellung Abitur ihr Kind fördern, fördern nur 42 Prozent Eltern wenn sie keine hohen Bildungserwartungen haben. Die Differenz ist in der Mittelschicht dagegen geringer: hier fördern 10 Prozent mit hohen Bildungserwartungen ihr Kind gegenüber 93 Prozent, wenn keine hohen Erwartungen bestehen. Es ist zwar zu beachten, dass insgesamt in der Mittelschicht viel gefördert wird und Mittelschichteltern auch insgesamt hohe Bildungserwartungen haben, die Ergebnisse sind dennoch unerwartet. Die Hypothese trifft demnach nur für Eltern der Unterschicht zu, nicht aber für Mittel- und Oberschichteltern.

Eine mögliche Erklärung könnte für Mittelschichteltern sein, dass sich hier die bereits herausgearbeitete Wertebivalenz zeigt: Die Eltern fördern (intensiv) ihre Kinder, aber zeigen dies nicht bzw. äußern diese Erwartungen nicht (offensiv) statusbewusst. Bei der Frage, wie sehr ihnen das Abitur als Idealvorstellung entspricht, wird hier eventuell weniger offensiv geantwortet, obwohl deutlich gefördert wird. Eine weitere Erklärung für hohe

Bildungserwartungen wenn nicht gefördert wird könnte sein, dass hier die Schule der ‚Freizeit‘ vorgezogen wird. Das heißt, dass die Eltern hohe Bildungserwartungen haben und sich die Kinder daher auf die Schule konzentrieren sollen und weniger an Aktivitäten außerhalb von Schule teilnehmen. Kinder, deren Eltern nicht so hohe Bildungserwartungen haben, nehmen mit dieser Erklärung konsequenterweise an mehr (hier gemessenen) Aktivitäten teil.

Die Unterschiede sind jeweils zwischen den Gruppierungen unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit signifikant. Das Zusammenhangsmaß ist für die Merkmale Bildungsaspirationen und Schichtzugehörigkeit höchst signifikant für Eltern, die nicht fördern ($Rho=0,347^{***}$) und für Eltern, die fördern ($Rho=0,209^{***}$).

H11b: Mittelschichteltern fördern ihre Kinder umso eher intensiv, wenn sie hohe Bildungsaspirationen haben (Anzahl an Aktivitäten).

Eine weitere Differenzierung nach Anzahl an Aktivitäten (vgl. Abbildung 37) zeigt, dass Mittelschichteltern, die hohe Bildungsaspirationen haben und ihr Kind fördern, dann vor allem auf eine intensive Förderung Wert legen: Knapp 34 Prozent der Mittelschichteltern fördern ihre Kinder sehr intensiv in mindestens drei Aktivitäten, gegenüber 21 Prozent der Mittelschichteltern, die ihr Kind fördern, aber keine hohen Bildungsaspirationen haben. Dies gilt auch für zwei Aktivitäten: hier fördern 45 Prozent der Eltern mit hohen Bildungserwartungen und demgegenüber 42 Prozent, wenn die Eltern keine hohen Erwartungen bezüglich des Schulabschlusses des Kindes haben. Der Zusammenhang zwischen Bildungsaspiration und Anzahl an Aktivitäten ist signifikant (Cramers $V=0,157$).

Die Hypothese, dass fördernde Mittelschichteltern auch intensiv fördern, wenn sie hohe Bildungsaspirationen haben, kann damit bestätigt werden.

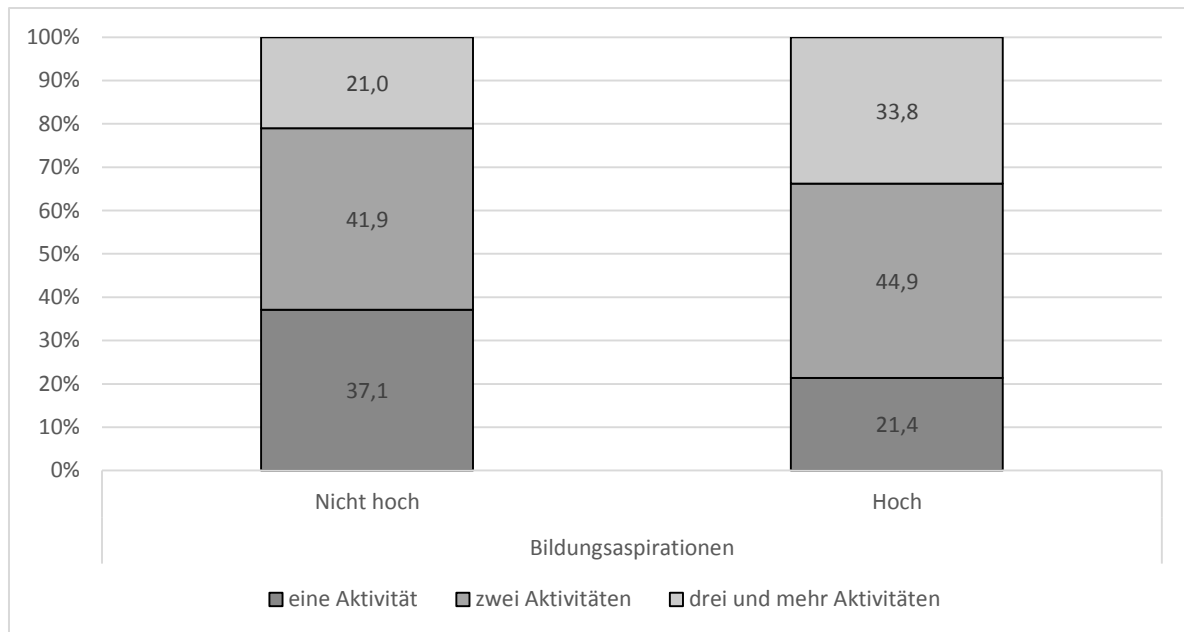


Abbildung 37: Förderaktivitäten von Mittelschichteltern nach Bildungsaspiration

Anmerkung: Eltern mit hohen Bildungsaspirationen: Idealvorstellung Abitur entspricht der persönlichen Vorstellung

Der Anteil der Mittelschichteltern, die ihr Kind nicht fördern, ist mit rund neun Prozent im Jahr 2013 als sehr gering zu bewerten. Zudem bekommt ein großer Anteil der Kinder, die nicht über organisierte Aktivitäten gefördert werden, Hausaufgabenhilfe bzw. spielt ein Instrument oder macht Sport als „Freizeitbeschäftigung“, ohne kostenpflichtigen Unterricht oder Gebühren für die Mitgliedschaft in einem Verein zu bezahlen. Die Hausaufgabenhilfe und die dargestellten Freizeitbeschäftigungen sind als wichtige Unterstützung zu sehen, wohingegen organisierte Aktivitäten im Hinblick auf den Stuserhalt aus den zuvor erläuterten Gründen insgesamt als noch geeigneter und damit relevanter zu bewerten ist. Lehnen Eltern, die ihre Kinder nicht fördern, Förderung grundsätzlich ab oder wollen sie vielmehr ihr Kind fördern, aber gleichzeitig liegen Gründe vor, die gegen eine Förderung sprechen (Infrastruktur etc.)? Es stellen sich an diesem Punkt somit die Fragen, wie Eltern, die nicht fördern, generell solchen organisierten Aktivitäten gegenüber eingestellt sind und aus welchen Gründen die Kinder nicht gefördert werden, falls der Wunsch nach Förderung besteht. Um zu untersuchen, welche Einstellungen zutreffen, wird zunächst die Frage ausgewertet, ob der Wunsch nach der Teilnahme an einer Aktivität für das Kind besteht.

H12a: Mittelschichteltern, die ihr Kind bisher nur wenig fördern, äußern den Wunsch, es (intensiver) fördern zu wollen.

Im Schichtvergleich zuvor hatte sich gezeigt, dass nicht-fördernde Unterschichteltern häufiger als nicht-fördernde Mittelschichteltern den Wunsch äußern, ihr Kind fördern zu wollen (vgl. 9.2.2). Folgend wird der Wunsch nach Förderung noch einmal differenzierter nur für Mittelschichteltern untersucht. Dafür wird zwischen denjenigen Mittelschichteltern differenziert, die ihr Kind in einer, zwei oder drei und mehr Aktivitäten fördern. Eltern, die den Wunsch haben, dass ihr Kind an einer weiteren Aktivität teil nimmt, wenn dieses bereits in mindestens drei organisierten Angeboten aktiv ist, deutet auf eine offensive Statusorientierung hin. Wie aber in der explorativen Studie herausgearbeitet wurde, können auch Eltern statusorientiert sein, wenn sie ihr Kind intensiv fördern, aber die (Bildungs-)Investitionen rhetorisch nicht hervorheben.

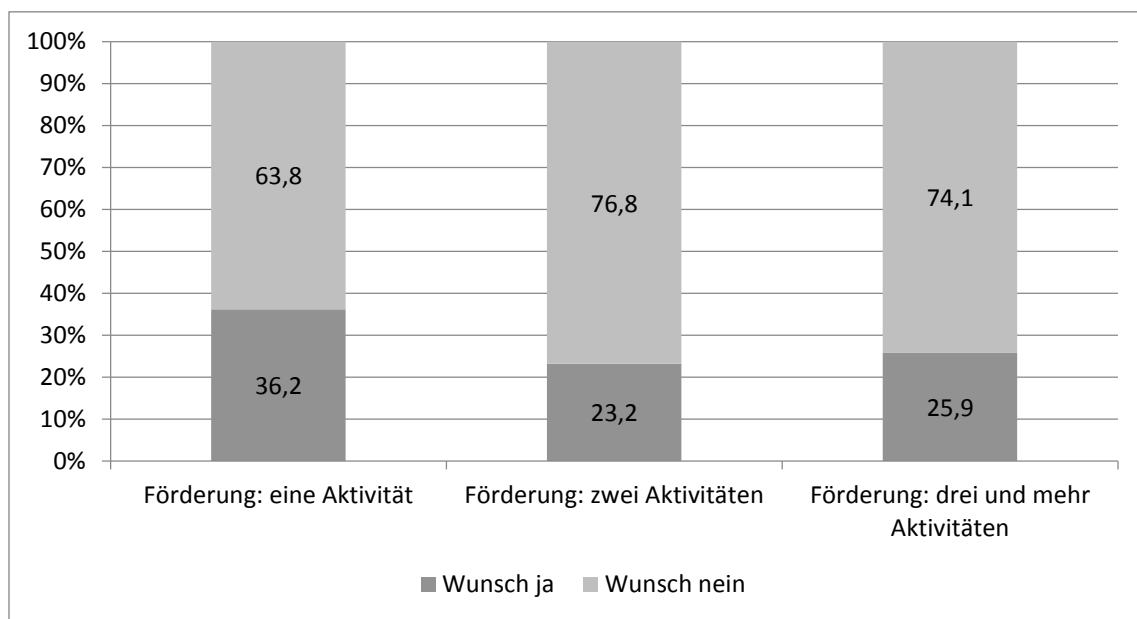


Abbildung 38: Förderaktivitäten und Wunsch nach Teilnahme von Mittelschichteltern

In Abbildung 38 wird dargestellt, von wie vielen Mittelschichteltern prozentual der Wunsch geäußert wird, dass das Kind an einer (weiteren) Aktivität teilnimmt. Rund 36 Prozent der Eltern, die ihr Kind durch ein organisiertes Angebot fördern, wünschen sich, dass ihr Kind an einer weiteren Aktivität teilnimmt. Im Vergleich dazu wünschen sich 26 Prozent der Mittelschichteltern, die ihre Kinder bereits sehr intensiv fördern, dass ihr Kind an einer weiteren organisierten Aktivität teilnimmt. Insgesamt zeigt dies, dass eine hohe Bereitschaft, sein Kind zu fördern, empirisch für Mittelschichteltern bestätigt werden kann.

Die Unterschiede je nach Anzahl an Aktivitäten und dem Wunsch an einer (weiteren) Teilnahme ist für die Mittelschichteltern im Sample signifikant. Der Test auf Zusammenhang ergibt einen negativen Prüfwert von $-0,164^{***}$, der die Interpretation zulässt, dass der Wunsch nach mehr Förderung mit Anzahl an Aktivitäten nachlässt.

Insgesamt ist aber dennoch von einer hohen Förderbereitschaft auszugehen: Selbst wenn das – in diesem Fall achtjährige – Kind an mindestens drei Aktivitäten teilnimmt und zudem Hausaufgabenhilfe bekommt, wünscht sich immer noch ein Viertel der Eltern, dass ihr Kind noch an einer weiteren Aktivität teilnimmt.

Im Anschluss werden Gründe ausgewertet, weswegen die Kinder nicht (mehr) gefördert werden, obwohl der Wunsch danach vorliegt.

Im Folgenden geht es um gerade diejenigen Eltern, die sich wünschen, dass ihr Kind intensiver gefördert wird, bei denen es aber Gründe gibt, die gegen eine (weitere) Förderung sprechen.

H12b: Mittelschichteltern begründen die Nichtteilnahme ihrer Kinder an (weiteren) Aktivitäten unterschiedlich, je nachdem ob sie ihr Kind bereits fördern oder nicht.

In Abbildung 39 wird nach Eltern differenziert, deren Kind nicht gefördert wird und deren Kind an mindestens einem organisierten Angebot teilnimmt. Sie äußern jeweils gemeinsam den Wunsch, dass ihr Kind an einer (weiteren) Aktivität teilnehmen soll. Die Begründungen, warum diese (weitere) Förderung nicht stattfindet, unterscheiden sich dagegen: Der größte Anteil der Eltern, die ihr Kind nicht fördern, gibt als Grund an, dass ihr Kind kein Interesse hat (25 Prozent), ein entsprechendes Angebot nicht in der Nähe angeboten wird (22 Prozent) oder nennt sonstige Gründe (25 Prozent).

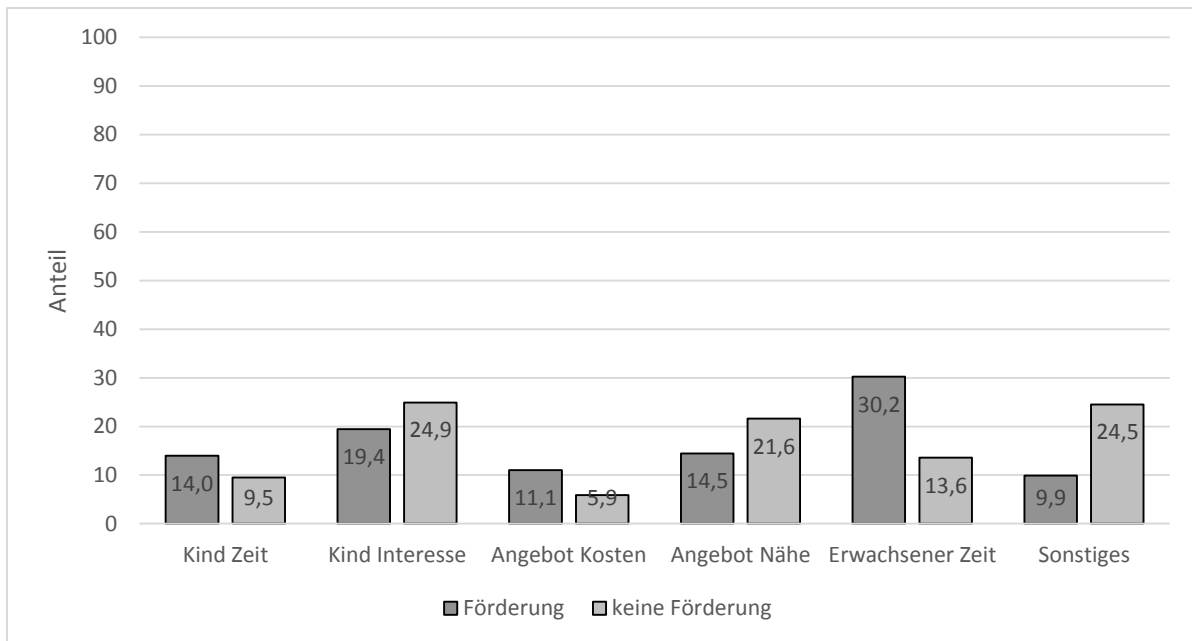


Abbildung 39: Gründe für Nichtteilnahme an (weiterer) Aktivität von Mittelschichteltern

Mittelschichteltern, die sich eine intensivere Förderung für ihr Kind wünschen als ‚nur‘ eine Aktivität, geben als ausschlaggebenden Grund an, dass kein Erwachsener im Haushalt das Kind bei der Aktivität begleiten kann (30 Prozent), das Kind kein Interesse an einer weiteren Aktivität hat (19 Prozent) oder dass es keine Angebote in der Nähe gibt (15 Prozent). Die Kosten für das weitere Angebot und fehlende Zeit des Kindes werden als Gründe von beiden unterschiedenen Elterntypen hier eher selten angegeben.

Auffällig ist hier vor allem, die große Differenz der Begründung, dass Erwachsene im Haushalt keine Zeit haben, das Kind zu begleiten (knapp 17 Prozentpunkte; vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 9.2.2). Insgesamt handelt es sich jedoch auch um eine kleine Fallbasis: (n=203 Mittelschichteltern, die den Wunsch haben, dass ihr Kind [intensiver] gefördert wird).

Für Eltern, die nicht fördern, sind weniger finanzielle oder zeitliche Gründe (vom Erwachsenen im Haushalt sowie vom Kind selber) entscheidend. Ein großer Anteil (knapp ein Viertel) nennt allerdings auch ‚sonstige‘ Gründe, die hier nicht weiter differenziert werden können. Für Eltern, die bereits fördern, sind es genau die anderen Aspekte, die gegen eine weitere Förderung sprechen: Zum einen sind es finanzielle Erwägungen, wenn das Kind beispielsweise bereits Musikunterricht in einer Privatschule bekommt oder das Kind bereits Mitglied in einem Sportverein ist. Zum anderen sind zeitliche Begrenzungen ausschlaggebend: So hat das Kind weniger Zeit, da es bereits an Aktivitäten teilnimmt und die Eltern, die das Kind begleiten, sind zeitlich dadurch auch eingebunden. Insbesondere für die

Eltern, die bereits fördern, sind dies also nachvollziehbare Ergebnisse. Bei Eltern, die ihr Kind nicht fördern, fällt der besonders hohe Anteil auf, der das fehlende Interesse des Kindes als Begründung für die Nichtförderung angibt (25 Prozent). In gewissem Maße handelt es sich bei diesen Eltern also um solche, die in der explorativen Studie mit dem Typus C beschrieben wurden (vgl. Kapitel 7.2.2). Es ist eine Statusorientierung bei den Eltern zu erkennen (hier: sie äußern den Wunsch, dass ihr Kind an einer Aktivität teilnimmt). Diese Statusorientierung zeigt sich aber nicht sehr stringent: Förderung findet daher auch nicht oder nur in geringem Umfang statt (zum Beispiel in Form von Hausaufgabenhilfe oder einer nichtorganisierten Freizeitbeschäftigung). Förderung wird also nicht per se abgelehnt, aber auch nicht so sehr gesucht, als dass die Entscheidung der Eltern für Förderung über das Interesse des Kindes gestellt oder ‚Selbstverständlichkeit‘ hergestellt wird.

Die Hypothese, dass sich hier die Begründungen zwischen fördernden und nicht-fördernden Mittelschichteltern unterscheiden kann bestätigt werden. Einschränkungen sind hier in der Fallzahl und der Kategorie ‚Sonstiges‘ zu sehen, die gerade von Eltern, die nicht fördern, angegeben wurde.

9.3.3 Förderung und Erziehungsziele und Elternrolle

Es wurde zuvor geprüft, ob Mittelschichteltern im Vergleich zu allen anderen Eltern im Sample (zunehmend) leistungsorientierte Ziele in ihrer Erziehung verfolgen. Im Schichtvergleich konnte keine eindeutige Tendenz herausgearbeitet werden. Es wird nun der Frage nachgegangen, ob sich die Bewertung der Erziehungsziele vielmehr zwischen Mittelschichteltern, die ihr Kind fördern und denjenigen, deren Kind nicht an einer organisierten Aktivität teilnimmt, unterscheidet.

H13: Mittelschichteltern, die (besonderen) Wert auf leistungsorientierte Erziehungsziele legen, fördern ihr Kind intensiver.

Es fällt zunächst auf, dass Mittelschichteltern, die ihr Kind nicht in Form einer organisierten Aktivität fördern, ein eher leistungsorientiertes Erziehungsziel (‚ein guter Schüler sein‘) wichtiger finden, als Eltern, die ihr Kind fördern (vgl. Abbildung 40).

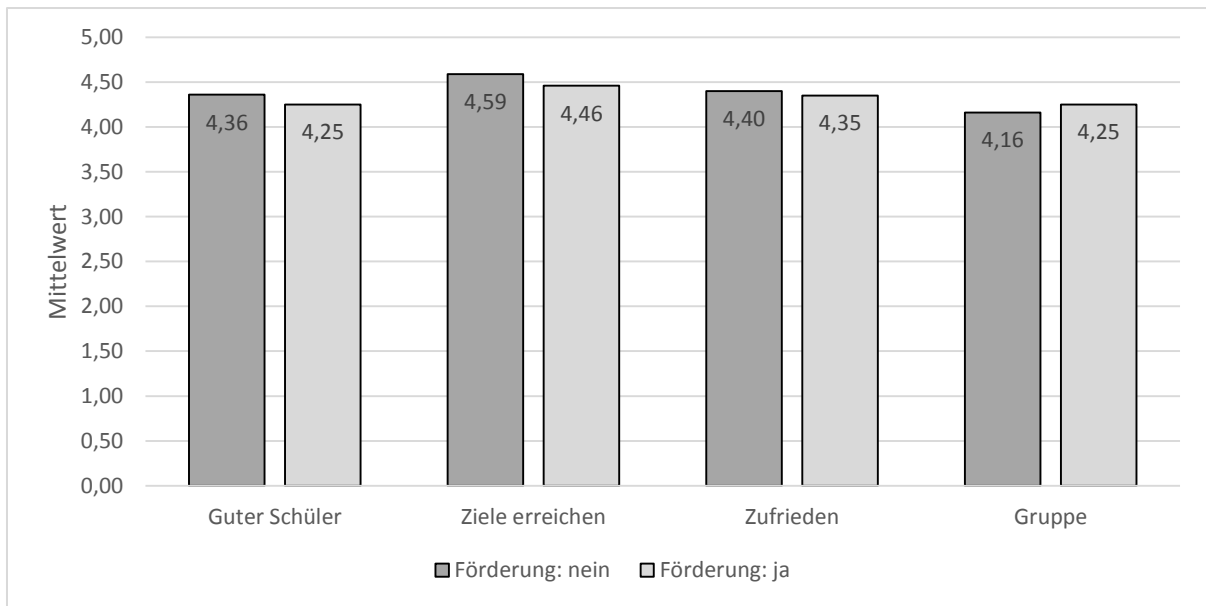


Abbildung 40: Erziehungsziele von Mittelschichteltern und Förderung

Um festzustellen, ob sich die Wichtigkeit der Erziehungsziele bei Eltern je nach Förderung signifikant unterscheidet, wurden die Mittelwerte der jeweiligen Erziehungsziele auf Gleichheit getestet. Die Gruppe der Eltern, die ihr Kind fördern, finden das Erziehungsziel, dass das Kind ein guter Schüler sein soll im Durchschnitt weniger wichtig (MW= 4,25) als diejenigen Eltern, die ihr Kind nicht fördern (MW= 4,36). Unter Berücksichtigung der Streuung der Beobachtungen um den Mittelwert der beiden Gruppen ist der Unterschied jedoch nicht signifikant. Dies gilt für alle vier getesteten Erziehungsziele für Eltern in der Mittelschicht. Die Hypothese lässt sich damit bezogen darauf, ob gefördert wird, nicht bestätigen.

Auch hier zeigt sich erneut, dass die hier erfragten Erziehungsziele die Statusorientierung insgesamt möglicher nicht trennscharf genug abbilden können.

9.3.4 Zusammenfassung

In den letzten Auswertungen ging es darum, intensive und weniger intensive Förderung im Zusammenhang mit verschiedenen Einstellungen im Bereich der Statusunsicherheit, den Bildungsaspirationen und den Erziehungszielen im Schicht- und/oder Zeitvergleich zu analysieren.

Der Zusammenhang von Statusunsicherheit und Förderung zeigte zunächst unerwartete Befunde: Mittelschichteltern fördern ihre Kinder umso eher, wenn sie in Bezug auf die Zukunft ihres Kindes nicht verunsichert sind. Aufbauend auf den bisherigen Erkenntnissen

könnte eine mögliche Erklärung für diese Ergebnis sein, dass eine (sehr intensive) Förderung die Statusverunsicherung von Mittelschichteltern reduzieren kann: Je mehr Aktivitäten gefördert werden, umso weniger groß sind Sorgen, die sich auf die wirtschaftliche Zukunft des Kindes beziehen.

Im Weiteren ging es um den Zusammenhang von Bildungsaspirationen und Förderverhalten innerhalb der Mittelschicht, aber auch im Schichtvergleich. Es wurde dabei zunächst die Hypothese überprüft, ob Eltern eher ihre Kinder fördern, wenn sie hohe Bildungsaspirationen haben. Diese Annahme konnte nur für Unterschichteltern bestätigt werden, nicht aber für Mittel- und Oberschichteltern. Letztere förderten im Jahr 2013 ihr Kind seltener, wenn hohe Bildungsaspirationen der Eltern (Idealvorstellung Abitur als Schulabschluss) vorlagen. Mögliche Erklärungen wurden hierfür in der – trotz intensiver Förderung – weniger offensiv vorgetragenen Statusorientierung gesehen oder in der ‚Strategie‘, dass bei erhöhtem Statusdruck der Fokus mehr auf Schule anstatt auf ‚Freizeit‘ (aktivitäten) außerhalb der Schule gelegt wird.

Die Intensität der Aktivitäten der geförderten Kinder steigt hingegen signifikant mit zunehmenden Bildungsaspirationen: Mittelschichteltern legen vor allem dann Wert auf eine intensive Förderung, wenn sie hohe Bildungsaspirationen haben.

Weitere Analysen haben ergeben, dass Mittelschichteltern selbst dann eine hohe Bereitschaft haben, ihr Kind zu fördern, wenn das Kind bereits an mindestens drei Aktivitäten teilnimmt. Die Ergebnisse bezüglich der Gründe, warum das Kind nicht (noch intensiver) gefördert wird, unterscheiden sich zwischen fördernden und nicht-fördernden Mittelschichteltern dahingehend, dass fördernde Eltern eher die fehlende Zeit des Erwachsenen nennen und nicht-fördernde Eltern das fehlende Interesse des Kindes oder ‚sonstige‘ Gründe. Die kleine Fallbasis und die Tatsache, dass die sonstigen Gründe nicht weiter aufgeschlüsselt werden können, erlauben für diese Frage aber nur wenig fundierte Aussagen.

Die Ergebnisse hinsichtlich der Erziehungsziele sind insgesamt eher keiner eindeutigen Tendenz zuzuordnen: Sowohl mehr als auch weniger leistungsorientierte Erziehungsziele werden überwiegend dann als wichtiger bewertet, wenn nicht gefördert wird, zudem sind die Unterschiede nicht signifikant.

Hinsichtlich der Diagnose zur Mittelschicht insgesamt kann somit auch mit den bivariaten Auswertungen die These eines erhöhten Statusdrucks nur teilweise bestätigt werden. Die Befunde bezüglich der Bildungsaspirationen sprechen eher für einen vorhandenen Statusdruck, während die subjektive Verunsicherung in Verbindung mit dem Förderverhalten

diesen nicht bestätigt und die Auswertungen hinsichtlich der Erziehungsziele nicht eindeutig sind.

9.4 Vertiefende Analysen

Im Anschluss an die Analyse des direkten bivariaten Zusammenhangs von Merkmalen zu Einstellungen und Verhaltensmustern im Schichtvergleich und differenziert für Eltern in der Mittelschicht folgen nun Auswertungen, die den Einfluss von Merkmalen unter Kontrolle der übrigen Merkmale im Fokus haben. Mit Hilfe einer logistischen Regression (zu der Verfahrensweise siehe Kapitel 8.3) wird untersucht, inwieweit sich beispielsweise die Statusunsicherheit auf das Förderverhalten auswirkt, wenn andere Merkmale, die die individuelle Lebenssituation (zum Beispiel Alter des Kindes, Wohnregion etc.), aber auch andere Einstellungen (hohe oder niedrige Bildungserwartungen) betreffen, gleichzeitig berücksichtigt werden.

Die Auswertung erfolgt einerseits über genestete Modelle, das heißt jedem folgenden (Einzel-)Modell werden weitere Variablen hinzugefügt, die das Gesamtmodell verbessern sollen und die Wahrscheinlichkeit des Auftretens der abhängigen Variable damit besser voraussagen (Tabelle 7). Mithilfe von graphischen Darstellungen der vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten werden einzelne Einflussfaktoren näher erläutert (Abbildung 42, Abbildung 43 und Abbildung 41). In weiteren Regressionsberechnungen werden Modelle nach unterschiedlicher Förderintensität der Eltern (als abhängige Variable) miteinander verglichen (Tabelle 9) und ebenfalls mithilfe einer graphischen Darstellung (Abbildung 44) erläutert.

Die Regressionsmodelle beziehen sich auf das Auswertungsjahr 2013. Im Folgenden wird zunächst das jeweilige Modell beschrieben und die Koeffizienten interpretiert. Anschließend wird das jeweilige Modell hinsichtlich seiner Güte beurteilt (Modellfit) und eine Regressionsdiagnostik erstellt.

9.4.1 Logistische Regression Modell A

Tabelle 7: Logistische Regression Förderaktivitäten (ja/nein)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Alter Kind	0.0388 (1.6175)	0.0612*** (2.5773)	0.0653*** (2.7360)	0.0695*** (2.9208)
Ostdeutschland	-0.0944*** (-3.5484)	-0.0891*** (-3.4218)	-0.0890*** (-3.4028)	-0.0846*** (-3.2337)
Verheiratet	0.0467 (1.6369)	-0.0289 (-0.9414)	-0.0280 (-0.9095)	-0.0314 (-1.0156)
Alter (Eltern)	0.0070*** (3.3254)	0.0045** (2.2368)	0.0039** (1.9681)	0.0033* (1.6695)
Mutter	-0.0049 (-0.1955)	0.0050 (0.1971)	0.0040 (0.1577)	-0.0055 (-0.2168)
Mittelschicht		0.1708*** (6.4057)	0.1530*** (5.5861)	0.1369*** (4.7949)
Oberschicht		0.1900*** (3.5217)	0.1564*** (2.8475)	0.1325** (2.3852)
Abitur (Idealvorstellung)			0.0632** (2.4246)	0.0566** (2.1571)
Erz.Ziel 'Guter Schüler'			-0.0130 (-0.5042)	-0.0068 (-0.2641)
Erz.Ziel 'Ziele erreichen'			-0.0108 (-0.4160)	-0.0057 (-0.2197)
Erz.Ziel 'Gruppe einfügen'			-0.0226 (-0.8510)	-0.0241 (-0.9108)
Große Sorge Zukunft Kind				-0.0528* (-1.8540)
Große Sorge eigene Situation				-0.0141 (-0.4385)
Zeitdruck				0.0600** (2.5302)
N	900	900	900	900
Log-Likelihood	-372.75	-353.48	-349.60	-344.91
McFadden's R2	.0500	.0991	.1090	.1210
AIC	755.51	720.97	721.20	717.81
BIC	779.52	754.59	774.03	785.05
t statistics in parentheses				
* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001				
Abhängige Variable: Förderaktivität (ja/nein)				

Anmerkung: Dargestellt sind die (durchschnittlichen) marginalen Effekte.

Das zugrundeliegende Regressionsmodell (Tabelle 7) zeigt zunächst den Einfluss verschiedener Merkmale (unabhängige Variablen) auf die Wahrscheinlichkeit, dass Eltern ihr Kind fördern (abhängige Variable: ‚Förderung ja/nein‘) unter Kontrolle der anderen unabhängigen Variablen. Das Modell beinhaltet die Dimensionen Einstellungen (Bildungsaspirationen, Statusunsicherheit und Erziehungsziele), Schichtzugehörigkeit, Merkmale, die die individuelle Lebenssituation näher beschreiben (sozio-demographische Merkmale wie

Alter oder Wohnregion) sowie Kontrollvariablen (zum Beispiel Geschlecht des Befragten). Dargestellt sind die durchschnittlichen marginalen Effekte (vgl. Kapitel 8.3).

Modell 1 beginnt mit Merkmalen, die die Familie bzw. das Kind betreffen (Alter des Kindes, Wohnregion und Familienstand) und die Lebenssituation der Eltern berücksichtigt (Alter und Geschlecht). Über die Interpretation über das Vorzeichen lässt das Modell zunächst die Aussagen zu, dass die Wahrscheinlichkeit, dass Eltern ihr Kind fördern, signifikant höher ist, wenn die Familie in Westdeutschland wohnt und wenn es sich eher um ältere Eltern im Gegensatz zu jüngeren Eltern handelt. Der Effekt der Wohnregion ist dabei stärker als das Alter der Eltern: Wohnt die Familie in Westdeutschland liegt die Wahrscheinlichkeit auf Förderung um 9,4 Prozentpunkte höher als wenn die Familie in der gleichen Konstellation (Alter der Eltern, Alter des Kindes etc.) und unter den gleichen anderen Bedingungen (Familienstand) in Ostdeutschland wohnen würde. Das Alter der Eltern hat dagegen einen geringeren, aber ebenso signifikanten Einfluss. Hier steigt die Wahrscheinlichkeit das Kind zu fördern um 0,7 Prozentpunkte pro Lebensjahr des Elternteils. Eine Differenz von 10 Jahren macht demnach schon relativ viel aus: immer noch bezogen auf den mittleren Wert fördern so 40jährige Eltern ihr Kind mit einer 7-Prozentpunkte höheren Wahrscheinlichkeit als 30jährige Eltern. Später wird noch genauer darauf eingegangen, dass es sich hierbei nicht um eine lineare, sondern um eine logistische Wahrscheinlichkeit handelt: Das bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit, das Kind zu fördern, nicht in jedem zusätzlichem Jahr gleichmäßig steigt. Die Merkmale Alter des Kindes, Familienstand (verheiratet gegenüber nicht-verheiratet) und ob es sich bei dem befragten Elternteil um die Mutter oder den Vater handelt, zeigen hier keine signifikanten Effekte.

In *Modell 2* wird zusätzlich zu den bereits dargestellten Merkmalen die Schichtzugehörigkeit mit aufgenommen. Die logistische Regression bestätigt deutlich die vorherigen bivariaten Analysen. Die Wahrscheinlichkeit auf Förderung, ist höchst signifikant höher, wenn die Eltern der Mittelschicht bzw. der Oberschicht im Vergleich zur Unterschicht (als Referenzkategorie) angehören. Dadurch wird der hohe Einfluss der Schichtzugehörigkeit aus vorherigen Befunde zusätzlich erweitert: Das Modell zeigt, dass der Einfluss der Schichtzugehörigkeit auch dann besteht, wenn die übrigen Merkmale wie das Alter des Kindes und die Wohnregion konstant gehalten werden. Die Effektstärke bezüglich der Schichtzugehörigkeit ist im Vergleich sehr hoch: Die Wahrscheinlichkeit das Kind zu fördern liegt für Mittelschichteltern gegenüber Unterschichteltern um 17,1 Prozentpunkte höher und bei Oberschichteltern gegenüber Unterschichteltern um 19,0 Prozentpunkte höher.

Neben der hohen Bedeutung der Schichtzugehörigkeit kann durch den Vergleich von Modell 1 und 2 ausgewertet werden, wie sich die anderen Merkmale verändern, wenn gleichzeitig für die Schichtzugehörigkeit kontrolliert wird. So ist zu beobachten, dass das Alter des befragten Elternteils geringfügig an Stärke und Signifikanz verliert (0,5 Prozentpunkte gegenüber 0,7 Prozentpunkten). Dies bedeutet, dass ein Teil der Erklärungskraft, die das Alter der Eltern zuvor hatte (Modell 1) durch die Schichtzugehörigkeit moderiert wird. Man hat damit zunächst die Aussage, dass die Wahrscheinlichkeit auf Förderung steigt, je älter die Eltern sind. Wenn im zweiten Modell dieser Effekt durch das Merkmal der Schichtzugehörigkeit reduziert wird, kann man darauf schließen, dass die Eltern in der Mittel- und Oberschicht im Durchschnitt etwas älter sind, als in der Unterschicht. Der Alterseffekt relativiert sich also durch die Schicht-zugehörigkeit leicht, bleibt aber noch immer signifikant.

Weiterhin ist zu beobachten, dass bei Hinzunahme der Merkmale Schichtzugehörigkeit das Merkmal ‚Alter des Kindes‘ an Stärke gewinnt und nun einen signifikanten Einfluss zeigt (Modell 2), der nicht für Modell 1 gilt: 10jährige Kinder werden mehr gefördert als 8jährige Kinder. Während Eltern in der mittleren und oberen Schicht in etwa zu gleichen Teilen 8 und 10jährige Kinder haben, verteilt sich dies in der unteren Schicht ungleicher: Hier haben zu etwa zwei Drittel der Eltern Kinder im Alter von 10 Jahren und etwa ein Drittel Kinder im Alter von 8 Jahren. Bei Hinzunahme der Schichtzugehörigkeit in das Modell wirkt sich diese Verteilung nun (mehr) aus. Eltern von 10jährigen Kindern fördern mit einer etwa 6-Prozentpunkte höheren Wahrscheinlichkeit als Eltern mit einem jüngeren Kind. Die übrigen signifikanten Merkmale verändern sich nicht erwähnenswert.

Modell 3 bezieht Einstellungen und Haltungen in die Analyse mit ein: Zusätzlich zu den bereits genannten Merkmalen werden hier der Einfluss der Bildungsaspirationen (Idealvorstellung Abitur als Schulabschluss) und verschiedene Erziehungsziele (ein guter Schüler zu sein, sich bemühen seine Ziele zu erreichen und sich gut in Gruppen einzufügen)³⁸ untersucht. Während unter Konstanthaltung der übrigen Variablen eine hohe Bildungsaspiration der Eltern die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass das Kind gefördert wird, zeigen die Erziehungsziele keinen signifikanten Einfluss. Eltern, deren persönlicher Idealvorstellung das Abitur für ihr Kind voll und ganz entspricht fördern ihr Kind mit einer 6,3-Prozentpunkte höheren Wahrscheinlichkeit (signifikant). Durch Hinzunahme der Bildungsaspirationen verliert das Merkmal Schicht-zugehörigkeit zwar minimal an Stärke (für die Mittelschicht 15,3 Prozent gegenüber 17,1 Prozent), bleibt aber dennoch hoch und

³⁸ Das in der bivariaten Analyse einbezogene Erziehungsziel ‚Zufrieden sein mit dem was man hat und kann‘ hatte zu wenig Varianz zwischen Förderung und Nicht-Förderung, so dass es nicht weiter in der Analyse berücksichtigt wurde.

signifikant. Ein geringer Teil des Einflusses der Schichtzugehörigkeit auf Förderung wird demnach, wie schon zuvor herausgearbeitet werden konnte, durch hohe Bildungserwartungen erklärt. Der Befund, dass die Erziehungsziele keinen signifikanten Einfluss zeigen, konnte aus den bivariaten Analysen bereits vermutet werden. Die Differenzen bezüglich der Bewertung der Erziehungsziele sind hier zu gering, als dass sich darüber ein Einfluss zu einer mehr oder weniger ausgeprägten Förderung zeigt.

Modell 4 beinhaltet schließlich alle zugrundeliegenden Variablen: Die bereits getesteten Merkmale werden durch Variablen, die die Statusunsicherheit betreffen, ergänzt. Wiederum unter Konstanthaltung der übrigen Merkmale kann festgehalten werden, dass ein empfundener Zeitdruck der Eltern die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Eltern das Kind fördern und dies um 6,0 Prozentpunkte. Demgegenüber verringert eine hohe Statusunsicherheit der Eltern die Wahrscheinlichkeit einer Förderung. Eltern, die große Sorgen um die wirtschaftliche Zukunft des Kindes empfinden, fördern mit einer 5,3-Prozentpunkte geringeren Wahrscheinlichkeit als Eltern, die nur einige oder sogar keine Sorgen empfinden. Eine (große) Sorge um die eigene wirtschaftliche Situation hat hingegen keinen Einfluss auf die Förderwahrscheinlichkeit.

Der Modellvergleich hat vor allem gezeigt, wie sich der Einfluss von verschiedenen Merkmalen durch Hinzunahme von weiteren Merkmalen verändert. Nachfolgend werden nun die Ergebnisse je nach Merkmal auf Basis des letzten Modells, welches alle Merkmale enthält, zusammenfassend erläutert.

Insgesamt bleibt für das volle Modell unter Berücksichtigung aller Variablen festzuhalten, dass die Wahrscheinlichkeit, sein Kind zu fördern höher ist, wenn das Kind 10 Jahre alt gegenüber 8 Jahre ist. Zudem ist die Wahrscheinlichkeit höher, wenn die Eltern selber älter sind, wenn die Familie in Westdeutschland anstatt in Ostdeutschland wohnt, wenn die Familie aus der Mittel- oder Oberschicht kommt anstatt aus der Unterschicht, wenn die Eltern hohe Bildungs-aspirationen haben (Idealvorstellung Abitur), wenn die Eltern keine große Sorge um die wirtschaftliche Zukunft ihres Kindes haben und wenn sie eher Zeitdruck empfinden. Es fällt bereits jetzt auf, dass der Effekt der Mittelschicht gegenüber der Unterschicht³⁹ höher ist als der Effekt der Oberschicht gegenüber der Unterschicht und dass der Effekt auf einem höheren Signifikanzniveau liegt. Wie hoch sind die Effekte der verschiedenen Merkmale, die einen Einfluss auf das Förderverhalten ausüben, jeweils zu bewerten? Haben beispielsweise hohe Bildungsaspirationen oder das Empfinden von Statusunsicherheit einen größeren Einfluss darauf, ob dass das Kind gefördert wird?

³⁹ Es muss immer die jeweilige Referenzkategorie als Vergleich herangezogen werden (hier: Unterschicht).

Am größten ist der Effekt der *Schichtzugehörigkeit*: Mittelschichteltern fördern ihre Kinder um eine 13,7 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit als Eltern aus der Unterschicht; Ober- schichteltern um etwa 13,3 Prozent, ebenfalls im Vergleich zu Eltern aus der Unterschicht (Referenzgruppe). Dies zeigt erneut den hohen Einfluss der Schichtzugehörigkeit auf das Förderverhalten und dass Mittelschichteltern mit einer hohen Wahrscheinlichkeit ihre Kinder fördern.

Der durchschnittliche marginale Effekt auf die Förderwahrscheinlichkeit für die *Wohnregion* ist ebenfalls relativ hoch. Wenn die Familie in Ost- anstelle von Westdeutschland (Referenz- kategorie) wohnt reduziert dies die Wahrscheinlichkeit auf Förderung durchschnittlich um 8,5 Prozentpunkte. Dies gilt dann, wenn für alle anderen im Modell enthaltenen Variablen die gleichen Bedingungen gelten. Dass sich ein (eigenständiger) Einfluss der Wohnregion zeigt, deutet auf noch immer ziemlich deutlich bestehende strukturelle Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland hin, die bereits in früheren Studien thematisiert wurden (vgl. zusammen-fassend Peuckert 2012). Ob in Ostdeutschland andere Formen von Aktivitäten oder Förder-möglichkeiten unterstützt werden, die im Rahmen dieser Untersuchung nicht hinreichend erfasst wurden, kann hier nicht beurteilt werden.

Der Effekt des *Alters des Kindes* liegt in der Auswertung ebenfalls relativ hoch: 10 -jährige Kinder werden im Vergleich zu 8-jährigen Kindern und unter Konstanthaltung der übrigen Merkmale mit einer etwa 7,0 Prozentpunkte höheren Wahrscheinlichkeit gefördert. Dies heißt, dass in erster Linie (immer noch) ältere Kinder eher gefördert werden. Es deutet sich hiermit nicht an, dass sich die Bildungsförderung bereits stark nach vorne verlagert hat und Maßnahmen für Kinder immer früher beginnen. Im Vergleich der hier fokussierten Altersgruppen von 8 und 10 Jahren haben die älteren Kinder zumindest im Jahr 2013 noch eine höhere Wahr-scheinlich-keit, gefördert zu werden.

Ebenso hat das *Alter des Befragten* einen signifikanten Einfluss auf die Förderwahrscheinlichkeit: Mit jedem zusätzlichen Lebensjahr des Befragten steigt die Förderwahrscheinlichkeit um 0,3 Prozentpunkte. Dies gilt jeweils für die acht- bzw. zehnjährigen Kinder: das heißt, hier wurden die Aussagen im Querschnitt von Eltern untersucht, die jeweils zum Befragungszeitpunkt ein Kind im Alter von acht bzw. zehn Jahren hatten. Anders wäre dieses Ergebnis zu deuten, wenn es sich um Längsschnittdaten gehandelt hätte, wodurch das Kind „mitgewachsen“ wäre. So gilt, dass das Alter der Eltern einen eigenständigen Einfluss auf die Förderwahrscheinlichkeit hat. Dieser kann nicht damit erklärt werden, dass beispielsweise eher junge Eltern in der unteren sozialen Lage zu finden sind und in der mittleren und oberen Schicht erst im späteren Alter – etwa nach der Berufseinstiegsphase und gar wenn eine erste

gesicherte Berufsposition erreicht ist – der Kinderwunsch erfüllt wird. Dadurch, dass in dem Modell ebenfalls auf Schichtzugehörigkeit kontrolliert wird, kann der Alterseffekt nicht damit interpretiert werden. Möglicherweise ist das größere kulturelle Kapital der Eltern in einem höheren Lebensalter hier mitentscheidend, dass auch vermehrt versucht wird, dieses an die Kinder weiter zu geben.

Die Statusunsicherheit, von der angenommen wurde, dass sie das Förderverhalten, gerade von Mittelschichteltern zunehmend beeinflusst, ist ebenfalls signifikant. So wird um etwa 5,3 Prozent weniger wahrscheinlich gefördert, wenn das befragte Elternteil große *Sorge um die wirtschaftliche Zukunft des Kindes* hat. Für diesen Indikator für Statusunsicherheit bestätigen sich demnach die bivariaten Ergebnisse und die angenommene These des Statusdrucks. Der Erkenntnisgewinn aus der logistischen Regression ist, dass der negative Einfluss auch dann gilt, wenn der Einfluss aller im Modell enthaltenen Merkmale gleichzeitig berücksichtigt wird.

Dass sich Förderung und Statusunsicherheit gegenseitig beeinflussen kann in der hier zugrundeliegenden Gesamtanalyse demnach bestätigt werden. Die Richtung des Einflusses ist jedoch nicht wie angenommen, dass verunsicherte Eltern umso intensiver fördern, sondern dass Eltern, die fördern, weniger verunsichert sind. Wie bereits für die bivariaten Ergebnisse als mögliche Erklärung angeführt, könnte also eine (sehr intensive) Förderung die Statussorgen von Mittelschichteltern reduzieren. Die Statusunsicherheit bezieht sich dabei – wie angenommen – weniger auf die eigene Situation der Eltern, sondern auf die (zukünftige) Lage ihrer Kinder: Unter Betrachtung aller Merkmale zeigt sich für die große Sorge um die eigene wirtschaftliche Situation kein signifikanter Einfluss auf das Förderverhalten. Ob gefördert wird oder nicht, hängt damit nicht davon ab, wie sehr man sich um seine eigene Situation sorgt. Damit wird die These bestätigt, dass sich die Statusunsicherheit (mehr) auf das Kind bezieht. Förderung kann nach den hier gezeigten Befunden dazu führen, dass sich die Eltern weniger um die Zukunft ihres Kindes sorgen. Zudem kann der Schluss gezogen werden, dass Förderung die Sorge um den Statuserhalt des Kindes reduzieren kann, aber nicht die Sorge um die eigene wirtschaftliche Situation. Hier sind es andere Strategien oder Maßnahmen, die diese Sorge mindern könnten, wie beispielsweise (private) Alterssicherung oder eine gute (eigene) Qualifikation bzw. Stelle in einer stabilen Branche.

Auch der empfundene *Zeitdruck* erhöht die Förderwahrscheinlichkeit und zwar um etwa 6,0 Prozent, wenn alle anderen Variablen im Modell konstant gehalten werden. Ob hier trotz Zeitdruck oder aufgrund von Zeitdruck mehr gefördert wird, ist den vorliegenden Daten jedoch nicht zu entnehmen. Eltern könnten so einerseits ihre Kinder an organisierten

Aktivitäten teilnehmen lassen, da sie selber unter Zeitdruck stehen und somit für die Förderung gesorgt ist, andererseits ist eine Förderung trotz Zeitdruck möglich, wenn sich zum Beispiel eigene berufliche Ambitionen und Ansprüche an die Förderung der Kinder gegenseitig verstärken.

Positiv wirkt sich – wie bereits in den bivariaten Analysen – auch multivariat eine hohe Bildungsaspiration auf die Förderwahrscheinlichkeit aus. Entspricht das Abitur der persönlichen Idealvorstellung der Eltern, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sie ihr Kind fördern, um 5,7 Prozent unter Konstanthaltung der anderen Variablen. Dies ist relativ gesehen ein deutlicher Einfluss, wenn man bedenkt, dass generell in allen Schichten verhältnismäßig hohe Bildungserwartungen bestehen. Zwar gibt es durchaus – wie gezeigt werden konnte – Unterschiede im Schichtvergleich, der hier gezeigte Effekt gilt jedoch unter Berücksichtigung der Schichtspezifik. Dadurch, dass in dem Modell ebenfalls Variablen zur Schichtzugehörigkeit aufgenommen sind, kann der Wert der Bildungsaspiration als eigenständiger Effekt interpretiert werden.

Keinen Einfluss auf die Förderwahrscheinlichkeit haben die Merkmale *Familienstand*, *Geschlecht des Befragten* sowie die *Erziehungsziele*. Aus der theoretischen Konzeption heraus wurde angenommen, dass sich ein Unterschied zwischen stärker und schwächer leistungsbezogenen Erziehungszielen zeigt. Die bisherigen (uni- und bivariaten) Auswertungen haben jedoch schon gezeigt, dass die vier herangezogenen Erziehungsziele nicht trennscharf genug waren bzw. es zwischen den Erziehungszielen nur sehr geringe Unterschiede in der Bewertung gab. Eine Rangfolge, welche Erziehungsziele am wichtigsten sind, hätte an dieser Stelle womöglich mehr Aufschluss auf den Einfluss auf Förderung gegeben.

So müssen die Ergebnisse dahingehend gedeutet werden, dass es zwischen fördernden und nicht-fördernden Eltern keine Unterschiede gibt, ob sie ihr Kind mehr oder weniger leistungsorientiert erziehen. Damit kann die Annahme bestätigt werden, dass nicht die *Leistungserwartung* der Eltern gestiegen ist, sondern dass die weitgehend stabil gebliebenen Ansprüche höhere (Bildungs-)Investitionen benötigen. Die Deutung geht jedoch mit der Einschränkung einher, dass die erfragten Items die Komplexität des Themas sowie etwaige Diskrepanzen zwischen Rhetorik und Handeln nur in Teilen abbilden können.

Es folgen nun Ausführungen dazu, wie die Modellgüte zu bewerten ist:

Statistische Signifikanz und Betrachtung unterschiedlicher Maße der Anpassungsgüte; Modellvergleiche (Modellfit):

Mit dem Wald-Test werden einzelne Regressoren bzw. Gruppen von Regressoren auf Signifikanz getestet:

Tabelle 8: Wald-Test auf Signifikanz der Regressoren

Dummy-Variablen(-Set)	Signifikanz
Bildungsaspiration (Idealvorstellung Abitur)	☑ (p=0.032)
Schichtzugehörigkeit (Mittel- und Oberschicht)	☑ (p=0.000)
Erziehungsziele (Guter Schüler, Ziele erreichen, Gruppe einfügen)	--- (p=0.667)
Statusunsicherheit (Große Sorge um die wirtschaftliche Zukunft des Kindes und um die eigene wirtschaftliche Situation; Zeitdruck)	☑ (p=0.027)

Die Auswertung zeigt, dass sowohl die Variablen, die die Schichtzugehörigkeit abbilden, einen gemeinsamen Einfluss auf die Förderwahrscheinlichkeit haben, als auch die Variablen, die die Statusunsicherheit beschreiben. Das bedeutet für die Variablen der Statusunsicherheit, dass hier nicht alle einzelnen Indikatoren einen direkten Einfluss haben, wohl aber die Statusunsicherheit zusammengenommen zur Erklärung des Förderverhaltens beiträgt.

Der Log-Likelihood Test des vollen Modells (hier: Modell 4) gegenüber des leeren Modells (ausschließlich mit der Konstanten) zeigt hier einen signifikanten Wert, das heißt, das Modell konnte durch die Aufnahme der Variablen verbessert werden.

Des Weiteren erfolgt eine Bewertung der Log-Likelihood-Werte. Dabei werden jeweils genestete Modelle miteinander verglichen, um zu prüfen, ob sich das Modell durch Hinzufügen einer weiteren unabhängigen Variable verbessert hat. Das Modell hat eine umso bessere Modellgüte, je kleiner AIC bzw. BIC sind (vgl. 8.3). Modell 4 weist für AIC die kleinsten Werte auf, weshalb angenommen werden kann, dass durch die aufgenommenen Variablen das Modell besser geschätzt wird. Der BIC-Wert ist in Modell 3 am kleinsten, womit im Vergleich dieses Modell am besten geeignet wäre; der Wert in Modell 4 ist allerdings nur gering höher, womit das letzte Modell angenommen wird. Weitere Angaben über die Fitmaße der logistischen Regression ist das Pseudo-R² (vgl. 8.3): McFaddens R² verbessert sich von Modell zu Modell (siehe Angaben im unteren Abschnitt von Tabelle 7) und liegt im letzten Modell bei 0,121. Zur Erinnerung: je größer der Wert von Pseudo-R² ist, desto besser ist das Modell, wobei die Maßzahl ebenfalls abhängig von der Fallzahl ist.

Regressionsdiagnostik: funktionaler Zusammenhang zwischen unabhängiger und abhängiger Variable; Überprüfung einflussreicher Fälle und Multikollinearität: Im nächsten Schritt erfolgt eine Überprüfung der Modellannahmen: Hier wird beurteilt, ob das Modell durch (einzelne) Ausreißer stark beeinträchtigt wird oder ob die unabhängigen Merkmale zu hoch korreliert sind, das heißt, dass Multikollinearität vorliegt.

Der Zusammenhang zwischen den unabhängigen Variablen und den Wahrscheinlichkeiten kann mit dem Linearitäts-Test geprüft werden. Wenn das Modell gut spezifiziert ist, sollte die erzeugte ‚hat‘-Variable (Vorhersage der Linearkombination der unabhängigen Variablen) hochsignifikant sein und gleichzeitig des Quadrats der Prädiktoren (‚hatsq‘) nicht oder kaum signifikant mit dem Outcome assoziiert sein (Wenzelburger et al. 2014: 85). Beide Fälle treffen für das zugrundeliegende Regressionsmodell zu (hat: $p=0.002^{**}$ und hatsq: $p=0.650$), womit eine optimale Spezifizierung des Modells vorliegt.

Für die Überprüfung einflussreicher Fälle wurden die ‚Cook’s Distanzen‘ berechnet und über einen Scatterplot visualisiert. Damit wurden Einzelfälle identifiziert, die die Regression als ‚Ausreißer‘ möglicherweise stark beeinträchtigt haben. Ein Vergleich der beiden Modelle, mit und ohne diese Einzelfälle, hat jedoch gezeigt, dass die geschätzten Parameter sich nicht wesentlich voneinander unterscheiden. Damit wurde entschieden, dass die gefundenen Einzelfälle für die Regression keine problematische Beeinflussung darstellen, und sie wurden in der Analyse behalten.

Um zu prüfen, ob eine Multikollinearität zwischen den unabhängigen Variablen vorliegt, das heißt, sich die Merkmale untereinander stark beeinflussen, wurde eine Korrelationsmatrix erstellt und zusätzlich VIF-Werte berechnet. Die Korrelationen liegen nahezu alle unter dem Wert von 0,4, was bereits auf eine unproblematische Beeinflussung hindeutet. Der geringe VIF-Wert von 1,28 (Durchschnitt) und dem höchsten Wert von 1,85 bestätigt dieses Ergebnis und man kann von einer (nahezu) linearen Unabhängigkeit der Regressoren in dem Modell ausgehen.

Graphische Darstellung einzelner Merkmale: Im Anschluss an das Hauptmodell der logistischen Regression folgen nun Analysen, die exemplarisch einen differenzierteren Blick auf einzelne Merkmale erlauben. Es werden zum einen die Schichtzugehörigkeit, die Region und die Bildungsaspirationen jeweils in Abhängigkeit des Alters der Eltern gezeigt. Nach dem Alter der Eltern wurde in den bisherigen Untersuchungen noch nicht im Detail differenziert, zeigte aber in der logistischen Regression einen leichten, aber signifikanten Einfluss und hat

den Vorteil, dass es metrisch skaliert ist. An den Darstellungen kann unter anderem auch gezeigt werden, wie sich die logistische Funktion auf die Wahrscheinlichkeiten auswirkt.

In Abbildung 41 werden die vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten von Förderung (hier: mindestens eine Aktivität gegenüber keiner Aktivität) in Abhängigkeit aller im Modell enthaltenen Variablen für „typische“ Beobachtungsfälle angegeben. Wie verändern sich die vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten in Abhängigkeit des Alters der Befragten (Eltern) und deren Schichtzugehörigkeit?

Eltern aus den unteren Schichten fördern mit einer sehr viel geringeren Wahrscheinlichkeit ihr Kind als Eltern aus mittlerer oder oberer Schicht. Diese Differenzen nehmen mit zunehmendem Alter der Eltern ab. Obwohl das Logit-Modell (Tabelle 7) ohne Interaktionseffekte spezifiziert wurde, können durch diese Darstellung unterschiedliche Effekte des Alters auf die Wahrscheinlichkeit in Abhängigkeit der Schichtzugehörigkeit gezeigt werden. Die niedrigste durchschnittliche Wahrscheinlichkeit, sein Kind zu fördern, wird hier für junge Eltern (unter 30 Jahre) aus unterer sozialer Schicht festgemacht (in etwa 67 Prozent). Die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit für ältere Eltern (hier: über 50 Jahre) in der Oberschicht liegt um etwa 97 Prozent.

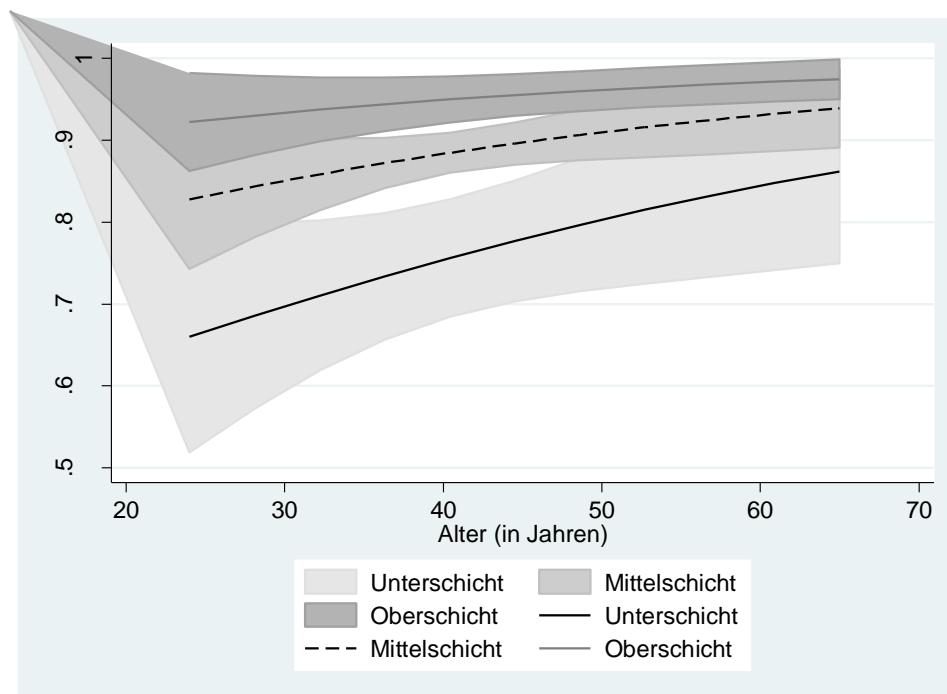


Abbildung 41: Vorherg. Wahrscheinlichkeiten nach Alter und Schicht

In Abbildung 42 wird der Einfluss von (hohen) Bildungsaspirationen und Alter der Eltern auf die Wahrscheinlichkeit zu fördern dargestellt. Man sieht zunächst, dass die Förderwahrscheinlichkeit mit zunehmenden Alter des Befragten steigt: Während die vorhergesagte Wahrscheinlichkeit, sein Kind zu fördern – immer noch unter Konstanthaltung der übrigen Variablen – im relativ jungen Alter von 20 Jahren zwischen 76 Prozent und 82 Prozent liegt, bemisst sich diese für 50-jährige Eltern bereits auf etwa 85 bis 90 Prozent. Zum anderen ist veranschaulicht, dass die Bildungsaspirationen die Wahrscheinlichkeit zu fördern unterschiedlich beeinflussen: Das Niveau der vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten, jeweils für hohe und niedrige Bildungsaspirationen, unterscheidet sich deutlich.

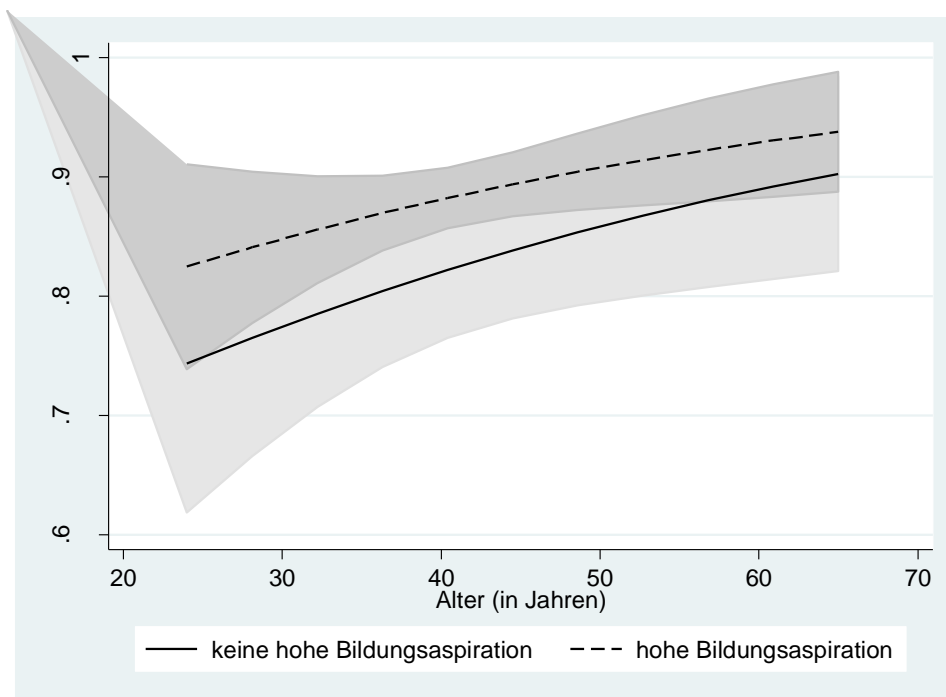


Abbildung 42: Vorherg. Wahrscheinlichkeiten nach Alter und Bildungsaspirationen I

Das Alter des Befragten ist hier zusätzlich in Abhängigkeit der Bildungsaspirationen zu sehen: Wie verändert sich die Förderwahrscheinlichkeit für Eltern, deren persönlicher Idealvorstellung das Abitur als Schulabschluss für ihr Kind gilt, gegenüber Eltern, die keine hohen Bildungsaspirationen haben? Die beiden Verläufe zeigt, dass die Zunahme der Wahrscheinlichkeit pro Lebensjahr (Alter des Befragten) nicht linear ist: Die Unterschiede in der Wahrscheinlichkeit werden mit zunehmendem Alter des Befragten geringer. Dies bedeutet, dass die Förderwahrscheinlichkeit bei Eltern zwischen 20 und 30 Jahren stärker von Bildungsaspirationen beeinflusst wird, als dies bei älteren Eltern der Fall ist. Die geringste Wahrscheinlichkeit, das Kind zu fördern, liegt damit in dem Sample für junge Eltern mit

wenig hohen Bildungsaspiration vor. Entspricht dagegen das Abitur der persönlichen Idealvorstellung des Befragten, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass das Kind gefördert wird und steigt mit jedem Lebensjahr des Befragten.

Was kann man analog über die Wahrscheinlichkeiten sagen, wenn nicht die Bildungsaspiration, sondern die Wohnregion untersucht wird?

Für das Alter gilt das gleiche Ergebnis, wie zuvor berichtet: Erhöht sich das Alter des Befragten um ein Jahr (das heißt eine Einheit), nimmt die Wahrscheinlichkeit zu, dass das Kind gefördert wird. Veranschaulicht ist zudem, dass die Wohnregion einen Einfluss auf die Förderwahrscheinlichkeit hat.

Der Verlauf der Wahrscheinlichkeiten für die Wohnregion unterscheidet sich wiederum deutlich in Abhängigkeit des Alters: Ebenso wie für die Bildungserwartungen, verändert sich auch hier der Einfluss des Alters im Verlauf. Für jüngere Eltern hat die Wohnregion einen stärkeren Einfluss auf die Förderwahrscheinlichkeit als für ältere Eltern und zwar wie bei der Nicht-Förderung im Osten.

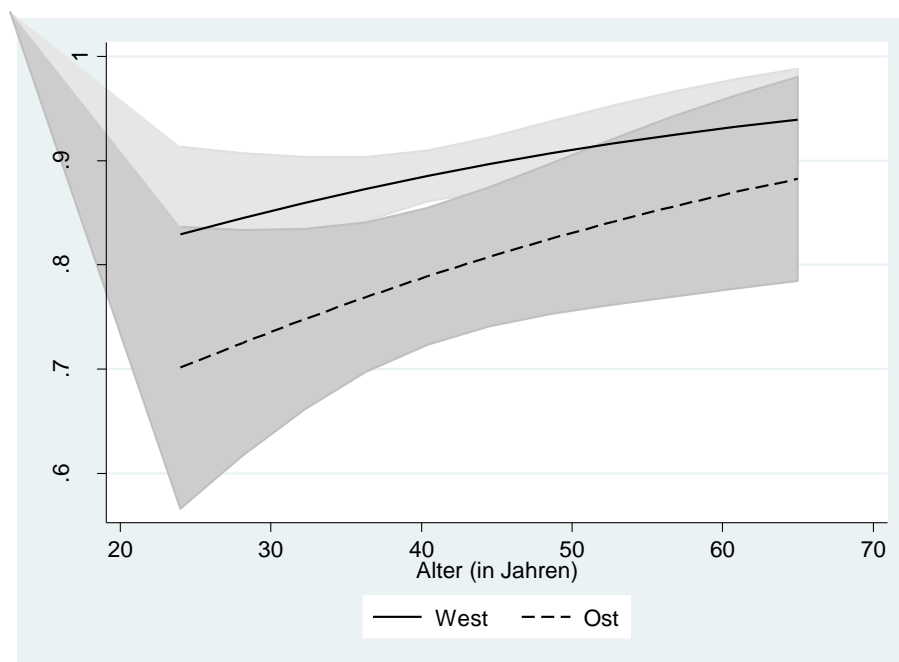


Abbildung 43: Vorherg. Wahrscheinlichkeiten nach Alter und Wohnregion

Mit der logistischen Regressionsanalyse (Tabelle 7) wurde hier statistisch untersucht, welche Faktoren dazu führen, dass Eltern ihre acht- und zehnjährigen Kinder fördern. Dazu wurde der gleichzeitige Einfluss mehrerer Merkmale wie beispielsweise hohe Bildungsaspirationen oder große Sorge um die wirtschaftliche Zukunft des Kindes auf die Wahrscheinlichkeit der

Förderung hin untersucht. Die durchschnittlichen marginalen Effekte geben an, um wie viel Prozent die Wahrscheinlichkeit einer Förderung im Durchschnitt zunimmt, wenn die unabhängige Variable um eine Einheit steigt (zum Beispiel Lebensalter des Befragten) bzw. eine Dummy- Variable auf 1 wechselt (zum Beispiel Veränderung von ‚in Westdeutschland wohnend‘ zu ‚in Ostdeutschland wohnend‘).

Bei der Interpretation der marginalen Effekte hat sich der Einfluss von Schichtzugehörigkeit, Bildungserwartung, Wohnregion, Alter des Kindes sowie Statusunsicherheit gezeigt. In dem nächsten Modell wird nun untersucht, ob diejenigen Faktoren, die einen besonderen Einfluss (oder eben keinen Einfluss) auf die Förderwahrscheinlichkeit gezeigt haben, auch für eine intensivere Förderung gelten (jeweils mindestens zwei bzw. drei Förderaktivitäten).

9.4.2 Logistische Regression Modell B

In Tabelle 9 werden drei Modelle jeweils mit denselben unabhängigen Variablen verglichen: Förderaktivitäten ja/nein (Modell 1; siehe auch Modell 4 in Tabelle 7) mindestens zwei Förderaktivitäten (Modell 2) und mindestens drei Förderaktivitäten (Modell 3).

Tabelle 9: Logistische Regression Förderaktivitäten (Anzahl)

Abhängige Variable	Anzahl Förderaktivität(en)		
	1 und mehr (1)	2 und mehr (2)	3 und mehr (3)
Alter Kind	0.0695*** (2.9208)	0.0691** (2.1772)	0.0634** (2.2121)
Ostdeutschland	-0.0846*** (-3.2337)	-0.0544 (-1.3474)	-0.0574 (-1.4269)
Verheiratet	-0.0314 (-1.0156)	0.0581 (1.3214)	0.0642 (1.4376)
Alter (Eltern)	0.0033* (1.6695)	0.0053* (1.9308)	0.0052** (2.0373)
Mutter	-0.0055 (-0.2168)	-0.0044 (-0.1297)	0.0261 (0.8451)
Mittelschicht	0.1369*** (4.7949)	0.1693*** (3.9562)	0.0697 (1.5615)
Oberschicht	0.1325** (2.3852)	0.1813*** (2.6155)	0.0905 (1.4503)
Abitur (Idealvorstellung)	0.0566** (2.1571)	0.1431*** (3.7332)	0.1260*** (3.0685)
Erz.Ziel 'Guter Schüler'	-0.0068 (-0.2641)	-0.0978*** (-2.7983)	-0.0725** (-2.2030)
Erz.Ziel 'Ziele erreichen'	-0.0057 (-0.2197)	0.0237 (0.6740)	0.0209 (0.6612)
Erz.Ziel 'Gruppe einfügen'	-0.0241 (-0.9108)	0.0613 (1.6429)	0.0631* (1.9254)
Große Sorge Zukunft Kind	-0.0528* (-1.8540)	-0.0716* (-1.7152)	-0.1110*** (-2.6179)
Große Sorge eigene Situation	-0.0141 (-0.4385)	0.0037 (0.0765)	0.0711 (1.5483)
Zeitdruck	0.0600** (2.5302)	0.0855*** (2.6919)	0.0415 (1.4365)
N	900	900	900
McFadden's R2	.1201	.0816	.0599

t statistics in parentheses
* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Zunächst fällt im Hinblick auf die marginalen Effekte auf, dass es einige Gemeinsamkeiten, aber durchaus auch unterschiedliche Befunde in den drei Modellen gibt. Relativ ähnlich sind die Ergebnisse für das Alter des Kindes und der Eltern, den Familienstand, die Bildungsaspirationen, das Erziehungsziel ‚sich in die Gruppe gut einfügen‘ und die großen Sorgen um die wirtschaftliche Zukunft des Kindes bzw. der eigenen wirtschaftlichen Situation. Für alle anderen Merkmale gibt es größere Unterschiede zwischen den Modellen, worauf nun – neben den Gemeinsamkeiten – genauer eingegangen wird.

Wie verändert sich der Einfluss der Schichtzugehörigkeit hinsichtlich der Förderintensität? Bezogen auf die Förderung versus Nicht-Förderung sind die marginalen Effekte für die Mittelschicht und die Oberschicht gegenüber der Unterschicht jeweils (höchst) signifikant. Auch für die intensive Förderung (Teilnahme an mindestens zwei Aktivitäten) ist der

Zusammenhang jeweils signifikant. Für eine sehr intensive Förderung (Teilnahme an mindestens drei Aktivitäten) ist die Schichtzugehörigkeit nicht mehr signifikant. Hier sind die Unterschiede demnach nicht mehr durch die Schichtzugehörigkeit zu erklären, sondern innerhalb der Ober- und Mittelschicht durch andere Merkmale. Die Effekte bezüglich der Statusunsicherheit gewinnen mit zunehmender Förderintensität an Stärke. Die große Sorge um die wirtschaftliche Zukunft des Kindes ist für alle drei Modelle signifikant, und der marginale Effekt nimmt mit Erhöhung der Förderung zu. Je mehr gefördert wird, desto eher reduziert dies also die auf das Kind bezogene Statusunsicherheit. Eltern, die nicht statusunsicher sind, fördern ihr Kind um eine 11-Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit sehr intensiv. Die große Sorge um die eigene wirtschaftliche Situation ist dabei in allen drei Modellen nicht signifikant: Die Förderung des Kindes reduziert nicht die ‚eigenen‘ Sorgen.

Der Zeitdruck, als weiterer Indikator für Statusunsicherheit, ist noch bedeutsam für die intensive Förderung (höchst signifikant) jedoch nicht mehr für die sehr intensive Förderung (nicht signifikant). Ob sehr intensiv oder weniger gefördert wird, ist demnach nicht davon abhängig, in welchem Ausmaß sich die Eltern unter Zeitdruck fühlen.

Unterschiedliche Erziehungsziele zeigen für die Frage, ob gefördert wird, keine signifikanten Befunde und auch eher geringe marginale Effekte. Dagegen ist der Einfluss einer unterschiedlichen Bewertung der hier getesteten Erziehungsziele bei einer intensiven und sehr intensiven Förderung deutlich: Das Erziehungsziel, dass das ‚Kind ein guter Schüler/eine gute Schülerin ist‘ reduziert die Wahrscheinlichkeit auf eine intensive Förderung um knapp 10 Prozent bzw. um 7 Prozent (sehr intensive Förderung). Bivariat war hier der Einfluss nicht signifikant. Dieses Erziehungsziel wird damit von denjenigen Eltern als sehr wichtig empfunden, die ihr Kind nicht fördern bzw. korreliert nicht positiv mit einer organisierten Aktivität. Um schulischen Erfolg zu erreichen liegt der Fokus bei den Eltern dann möglicherweise auf der Schule anstatt auf außerschulischen Aktivitäten.

Das Erziehungsziel, dass das ‚Kind sich gut in Gruppen einfügen kann‘, wird hingegen für die Eltern bedeutender, je mehr gefördert wird. Geht es um Förderung überhaupt (mindestens eine Aktivität), so unterscheidet sich die Wahrscheinlichkeit auf eine solche Förderung nicht durch dieses Erziehungsziel. Die Wahrscheinlichkeit, sein Kind sehr intensiv zu fördern, erhöht sich dadurch, wenn Eltern dieses Erziehungsziel für sehr wichtig im Gegensatz zu weniger wichtig halten.

Bei dem Merkmal Wohnregion (Ost-/Westdeutschland) ist der marginale Effekt für das erste Modell (Förderung ja/nein) wie zuvor besprochen negativ und höchst signifikant. Bereits im Modell 2 (mindestens zwei Aktivitäten) ist dieses Merkmal jedoch schon nicht mehr

signifikant, und der marginale Effekt ist deutlich kleiner. Dies gilt ebenso für Modell 3, welches die Wahrscheinlichkeit auf eine sehr intensive Förderung (mindestens drei Aktivitäten) in Abhängigkeit der enthaltenen Variablen berechnet. Es kann also eine höhere Förderwahrscheinlichkeit für westdeutsche Eltern dann festgestellt werden, wenn es darum geht, ob gefördert wird. Die Wohnregion hat jedoch keinen Einfluss (mehr) auf die Intensität der Förderwahrscheinlichkeit, wenn das Kind mindestens an einer Aktivität teilnimmt.

Auch hier erfolgt die Bewertung der Modellgüte anhand verschiedener Merkmale:

Statistische Signifikanz: Der Wald-Test, der einzelne Regressoren bzw. Gruppen von Regressoren auf Signifikanz testet, wurde auch hier für das zweite und dritte Modell angewendet:

Tabelle 10: Wald-Test auf Signifikanz der Regressoren

Dummy-Variablen(-Set)	Signifikanz	
	Modell 2	Modell 3
Bildungsaspiration (Idealvorstellung Abitur)	☑ (p=0.0003)	☑ (p=0.0025)
Schichtzugehörigkeit (Mittel- und Oberschicht)	☑ (p=0.0006)	--- (p=0.2562)
Erziehungsziele (Guter Schüler, Ziele erreichen, Gruppe einfügen)	☑ (p=0.0281)	--- (p=0.0534)
Statusunsicherheit (Große Sorge um die wirtschaftliche Zukunft des Kindes und um die eigene wirtschaftliche Situation; Zeitdruck)	☑ (p=0.0314)	☑ (p=0.0365)

Die Auswertung zeigt, dass die Variablen, die die Statusunsicherheit abbilden, einen gemeinsamen Einfluss auf die Förderwahrscheinlichkeit haben. Auch die Bildungsaspiration ist für beide Modelle signifikant. Die Merkmale der Schichtzugehörigkeit und die Erziehungsziele dagegen zeigen keinen gemeinsamen Einfluss auf die sehr intensive Förderung.

Der Log-Likelihood Test zeigt hier für beide Modelle signifikante Werte, das heißt, das jeweilige Modell konnte durch die Aufnahme der Variablen verbessert werden.

Betrachtung unterschiedlicher Maße der Anpassungsgüte; Modellvergleiche (Modellfit): Da es sich hierbei nicht um genestete Modelle handelt, sind einige Prüfwerte wie eine Bewertung der Veränderung der Log-Likelihood-Werte nicht möglich. Es können jedoch auch hier Einzelwerte wie beispielsweise das Pseudo R^2 beurteilt werden: McFaddens R^2 zeigt für das erste getestete Modell (mindestens eine Aktivität) einen ausreichenden Modellfit. Für die

beiden anderen Modelle liegen die Werte unter 0,1, das heißt, der Grad der Verbesserung des getesteten Modells gegenüber dem Nullmodell ist vorhanden, aber relativ gering.

Regressionsdiagnostik: funktionaler Zusammenhang zwischen unabhängiger und abhängiger Variable; Überprüfung einflussreicher Fälle und Multikollinearität: Im nächsten Schritt erfolgt erneut die Überprüfung der Modellannahmen. Der Linearitäts-Test, der den Zusammenhang zwischen den unabhängigen Variablen und den Wahrscheinlichkeiten prüft, zeigt dass die Modelle gut spezifiziert sind: die erzeugte ‚hat‘-Variable (Vorhersage der Linearkombination der unabhängigen Variablen) ist jeweils hochsignifikant, wobei gleichzeitig des Quadrats der Prädiktoren (‚hatsq‘) nicht signifikant mit dem Outcome assoziiert ist.

Die Überprüfung einflussreicher Fälle erfolgte wieder über die „Cook’s Distanzen“ und einer Visualisierung über einen Scatterplot. Auch hier zeigten sich keine Einzelfälle, die das Gesamtmodell (zu) stark beeinflussen.

Einen Hinweis auf Multikollinearität zwischen den unabhängigen Variablen kann hier nicht festgestellt werden: Die Korrelationsmatrix sowie die VIF-Werte zeigen eine (nahezu) lineare Unabhängigkeit der Regressoren.

Einzig das Pseudo- R^2 deutet damit darauf hin, dass das Modell optimiert werden könnte, wobei es keinen Richtwert für den Akzeptanzbereich von R^2 gibt und der Erkenntniswert nicht mit dem R^2 der linearen Regression vergleichbar ist. Insgesamt stellt auch das zweite logistische Regressionsmodell (Tabelle 9) gute bzw. akzeptable Werte dar, die Aussagen über die Modellgüte erlauben.

Graphische Darstellung des Einflusses von unterschiedlich hohen Bildungsaspirationen:

Auch hier folgt nun anknüpfend an das Modell der logistischen Regression eine differenziertere Analyse: Für die intensive Förderung (mindestens zwei Aktivitäten) werden die vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten in Abhängigkeit des Alters des Befragten und der Bildungserwartung für das Kind graphisch veranschaulicht (Abbildung 44).

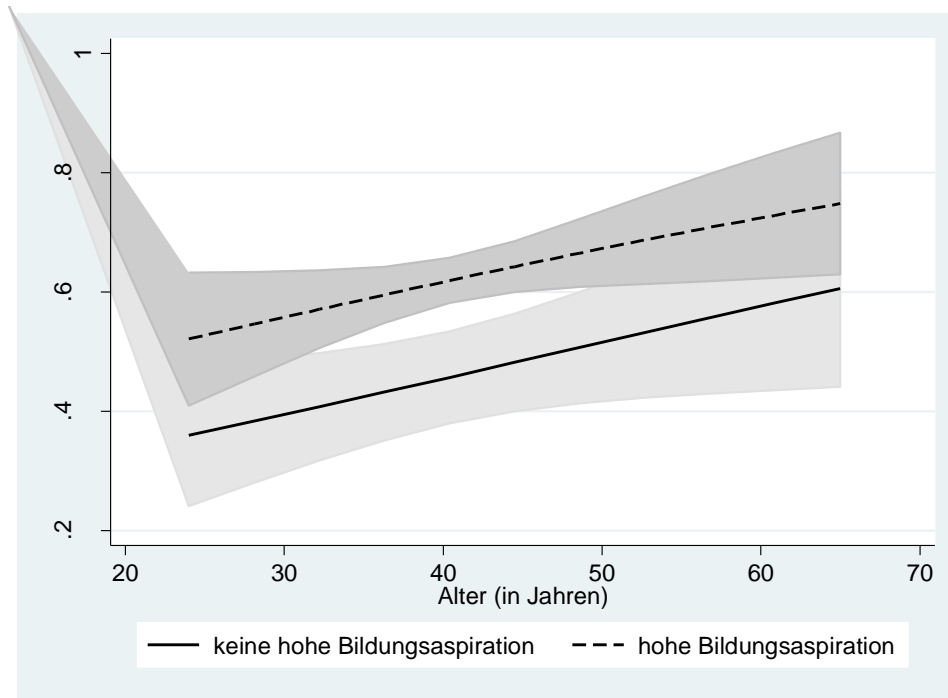


Abbildung 44: Vorherg. Wahrscheinlichkeiten nach Alter und Bildungsaspirationen II

Die Darstellung zeigt zum einen, dass die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind an mindestens zwei Aktivitäten teilnimmt wiederum von dem Alter der Eltern beeinflusst wird: Für ältere Befragungspersonen ist die Wahrscheinlichkeit höher als für Jüngere. Ebenso ist – wie schon mehrfach herausgearbeitet – die Bildungsaspiration entscheidend: Anhand des Niveaus der beiden Verläufe ist zu entnehmen, dass für Kinder, deren Eltern hohe Bildungsaspirationen haben, die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass sie an mindestens zwei Aktivitäten teilnehmen. Im Vergleich zu den vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten bezüglich der generellen Förderung (Teilnahme an mindestens einer Aktivität, Abbildung 42) fällt jedoch die unterschiedliche Form auf: Die Differenzen nehmen hier weniger deutlich mit dem Alter des Befragten ab, wie noch bei Frage, ob gefördert wird oder nicht. Die jeweilige Effektstärke ist dabei über das Alter hinweg relativ konstant, unterscheidet sich also ausschließlich im Niveau zwischen Eltern mit hohen und weniger hohen Bildungsaspirationen. Bei der Entscheidung, ob das Kind mit zwei Aktivitäten gefördert wird, ist demnach weniger vom Alter der Eltern abhängig als von deren Bildungsaspiration. Ob das Kind überhaupt gefördert wird (mindestens eine Aktivität) hängt zusätzlich von dem Alter der Eltern ab (vgl. vorherigen Abschnitt).

9.4.3 Zusammenfassung

Die bivariate Analysen in den vorangegangenen Kapiteln haben schon wichtige Erkenntnisse für die Beantwortung der Forschungsfragen geliefert. Es kann jedoch problematisch sein, Rückschlüsse alleine auf Basis von bivariaten Zusammenhängen zu ziehen: So kann nicht kontrolliert werden, ob sich der gefundene Zusammenhang nicht alternativ durch eine Drittvariable erklären lässt. Um die Zusammenhänge unter Kontrolle von weiteren Variablen ‚gleichzeitig‘ zu untersuchen wurde, hier die logistische Regression als Verfahren gewählt. Damit konnten in der multivariaten Analyse einige Annahmen einerseits bestätigt und andererseits ausgeweitet werden. Besonders hervorzuheben sind die Ergebnisse bezüglich der Schichtzugehörigkeit, der Bildungserwartungen und der Statusunsicherheit.

Mit dem ersten Regressionsmodell wurde zunächst der Einfluss verschiedener Merkmale auf die Wahrscheinlichkeit, dass Eltern ihr Kind fördern, gezeigt. Im Modell enthalten waren Merkmale bezogen auf die Einstellungen und Haltungen (Bildungsaspirationen, Statusunsicherheit und Erziehungsziele), die Schichtzugehörigkeit, die Lebenssituation sowie Kontrollvariablen (zum Beispiel Geschlecht des Befragten). Das Hauptmodell bestand aus insgesamt vier Modellen, wobei mit jedem weiteren Modell zusätzliche Merkmale mit in die Analyse aufgenommen wurden und das letzte Modell somit alle Merkmale prüft. Den deutlichsten Effekt zeigt die Zugehörigkeit zu der Mittelschicht: Die Wahrscheinlichkeit das Kind zu fördern, ist von Mittelschichteltern gegenüber Unterschichteltern noch höher als von Oberschichteltern gegenüber Unterschichteltern. Damit werden nicht nur die gesamten bivariaten Zusammenhänge bestätigt, in denen die Schichtzugehörigkeit analysiert wurde, es kann auch gezeigt werden, dass es im Vergleich zu allen anderen Merkmalen der deutlichste Effekt ist. Zudem ist es ein interessanter Befund, dass Mittelschichteltern gegenüber Unterschichteltern noch etwas mehr in die Förderung investieren als Oberschichteltern. Die Differenz ist minimal und auch theoretisch-konzeptionell zu erklären, aber wird mit der vorliegenden Analyse eben auch empirisch bestätigt: Mittelschichteltern haben die Notwendigkeit zu investieren, während Oberschichteltern die Möglichkeiten haben, aber nicht (unbedingt) auf Förderung angewiesen sind, um den Status ihrer Kinder zu erhalten.

Ein hoher Effekt auf die Förderwahrscheinlichkeit zeigte sich auch für das Merkmal Bildungsaspirationen. Wenn alle anderen Merkmale gleich hoch gehalten werden, fördern Eltern mit hohen Bildungserwartungen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit. In den bivariaten Analysen konnte bereits gezeigt werden, dass die Bildungserwartungen einen Einfluss auf das Förderverhalten haben, einen so deutlichen Effekt konnte man bisher jedoch

nicht ableiten. Damit kann auch für die Bildungsaspiration ein eigenständiger Effekt auf das Förderverhalten bestätigt werden.

Unter Berücksichtigung aller im Modell enthaltenen Variablen hat das Ausmaß an Statusunsicherheit Einfluss auf das Förderverhalten der Eltern. Es bestätigen sich hier die Befunde aus den bivariaten Analysen: Wenn Eltern eine große Sorge um die wirtschaftliche Zukunft des Kindes haben, fördern sie mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit ihr Kind. Eine mögliche Erklärung liegt eben darin, dass der Fokus dann auf die ‚schulischen Leistungen‘ gelegt werden und außerschulische Aktivitäten nicht mehr in dem Maße unterstützt werden. Dass fördernde Eltern geringere Sorgen um die wirtschaftliche Zukunft ihres Kindes haben, könnte vorsichtig interpretiert bedeuten, dass (Förder-)Strategien bereits gewirkt haben. Wenngleich der Zusammenhang an dieser Stelle ohne entsprechende Längsschnittdaten nicht vollständig erklärt werden kann, zeigen die vorliegenden Analysen einen relativ deutlichen, signifikanten (gegenläufigen) Einfluss von Statusunsicherheit auf das Förderverhalten. Auch der gefühlte Zeitdruck hat einen Einfluss auf die Förderung: Kinder, deren Eltern sich unter Zeitdruck fühlen, werden mit einer höheren Wahrscheinlichkeit gefördert. Mit den Daten ist dabei jedoch nicht zu klären, ob sich die Eltern durch die (Begleitung zu den) Förderaktivitäten unter Zeitstress fühlen oder organisierte Förderangebote für die Kinder arrangiert werden, weil eben die Eltern beispielsweise unter beruflichem Zeitdruck stehen.

Dass sich die Statusunsicherheit dabei überwiegend auf das Kind bezieht und die Eltern sich selber weniger ‚gefährdet‘ sehen, zeigt der nicht signifikante Einfluss des Indikators ‚Sorge um die eigene wirtschaftliche Situation‘. Bezogen auf dieses Merkmal kann der Einfluss unter Berücksichtigung aller anderen Merkmale statistisch nicht bestätigt werden. Die Sorgen, die das Förderverhalten beeinflussen, richten sich dabei ausschließlich auf das Kind.

Einen relativ deutlichen Effekt zeigt ebenfalls das Merkmal der Wohnregion: Westdeutsche Eltern fördern mit einer höheren Wahrscheinlichkeit ihr Kind als ostdeutsche Eltern, die unter den gleichen Bedingungen (Schichtzugehörigkeit etc.) und Konstellationen (Alter des Kindes, Familienstand etc.) leben. Dies zeigt noch immer bestehende strukturelle Unterschiede im Bereich der Förderung.

Ein relativ hoher Effekt zeigt sich ebenso für die Förderung der 10jährigen Kinder: Demnach werden 8jährige Kinder mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit gefördert. Wenn verstärkte Förderaktivitäten als Strategie zum Stuserhalt der Kinder verstanden werden, gilt diese also erst für eher ältere Kinder beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule und nicht schon zu Beginn der Grundschulzeit. Eine immer früher einsetzende Förderstrategie kann in der vorliegenden Analyse nicht bestätigt werden.

Die Bewertung von Erziehungszielen nach Wichtigkeit hat für die Frage, ob gefördert wird, keinen Einfluss gezeigt. Dies lässt sich nun neben wenig aussagekräftigen bzw. nicht eindeutigen bivariaten Ergebnissen auch für die multivariate Analyse bestätigen. Zum einen konnte eine sehr geringe Varianz bei der Bewertung der Erziehungsziele im Schichtvergleich und auch innerhalb der Mittelschicht festgestellt werden. Zum anderen ist die Frage zu stellen, wie trennscharf die jeweiligen Items sind. Mit der Einbindung der Erziehungsziele wurde das Ziel verfolgt, die Statusorientierung von Eltern über das Förderverhalten hinaus zu erfassen und damit den in der explorativen Studie herausgearbeiteten Zusammenhang von Handlung und rhetorischer Darstellung abzubilden. Mit den vorgefundenen Erziehungszielen konnte die Komplexität so nicht erfasst werden, oder es ist womöglich ein längerer Zeitvergleich notwendig. Aus den Befunden der vorliegenden Analyse muss der Schluss gezogen werden, dass die hier ausgewählten Erziehungsziele keinen Einfluss auf das Förderverhalten haben. Inwieweit gegenwärtig (noch) solche Unterschiede in der Bewertung der Erziehungsziele im Schichtvergleich und auch innerhalb einer Schicht bestehen, um damit verschiedene Haltungen abzuleiten, müsste noch untersucht werden.

In einer zweiten logistischen Regression wurde der Einfluss der zuvor überprüften Merkmale auf die Intensität von Förderaktivitäten hin untersucht.

Während die Schichtzugehörigkeit noch einen deutlichen Einfluss darauf hatte, ob gefördert wird (mindestens eine oder zwei Aktivitäten), zeigen sich hinsichtlich der sehr intensiven Förderung (mindestens drei Förderaktivitäten) keine signifikanten Effekte mehr. Die Unterschiede hängen demnach bei der sehr intensiven Förderung von anderen Merkmalen als von der Schichtzugehörigkeit ab.

Die Effekte hinsichtlich der Statusunsicherheit gewinnen mit zunehmender Förderintensität an Stärke. Die große Sorge um die wirtschaftliche Zukunft des Kindes ist für alle drei Modelle signifikant. Eltern, die nicht statusunsicher sind, fördern ihr Kind deutlich wahrscheinlicher sehr intensiv im Gegensatz zu verunsicherten Eltern. Die Sorge richtet sich dabei auf die wirtschaftliche Zukunft des Kindes. Wie bereits gezeigt worden ist, wird auch hier die Förderintensität nicht von der eigenen Statusunsicherheit der Eltern beeinflusst. Wie sehr sich Eltern unter Zeitdruck fühlen hat Einfluss darauf, ob (intensiv) gefördert wird, aber nicht mehr auf eine sehr intensive Förderung.

Für das Merkmal Wohnregion (Ost-/Westdeutschland) bestätigt sich eine höhere Förderwahrscheinlichkeit für westdeutsche Eltern nur dann, wenn es darum geht, ob gefördert wird. Die Förderintensität lässt sich dagegen nicht mehr auf die Wohnregion zurückführen.

Interessante Befunde haben sich zudem bezüglich der Erziehungsziele gezeigt. Während es bei der Frage, ob gefördert wird, nicht von den unterschiedlich bewerteten Erziehungszielen abhängt, zeigt sich deutlich ein Einfluss für die intensive und sehr intensive Förderung. Das Erziehungsziel, dass das ‚Kind ein guter Schüler/eine gute Schülerin ist‘ reduziert die Wahrscheinlichkeit auf eine intensive Förderung um knapp 10 Prozent bzw. um 7 Prozent (sehr intensive Förderung). Um dieses Ziel, das heißt schulischen Erfolg zu erreichen, wird der Fokus bei den Eltern möglicherweise auf die Schule gelegt anstelle von außerschulischen Aktivitäten.

Das Erziehungsziel, dass das ‚Kind sich gut in Gruppen einfügen kann‘, wird hingegen für die Eltern bedeutender, je mehr gefördert wird. Geht es um Förderung überhaupt (mindestens eine Aktivität), so unterscheiden sich die Wahrscheinlichkeit auf eine solche Förderung nicht durch dieses Erziehungsziel. Damit zeigt sich insgesamt bei intensiver Förderung wider Erwarten aufgrund der vorherigen logistischen Regression ein Einfluss von Erziehungszielen auf das Förderverhalten. Das als leistungsorientiert eingeordnete Erziehungsziel, dass das ‚Kind ein guter Schüler/eine gute Schülerin ist‘, verstärkt dabei nicht die (außerschulischen) organisierten Förderaktivitäten, sondern setzt innerhalb der Erziehung den Fokus auf schulischen Erfolg. Damit ist zu vermuten, dass die angenommenen Handlungsstrategien mit dem Ziel des Stuserhalts (vgl. Kapitel 3) nicht gleichzeitig, sondern alternativ eingesetzt werden. Eltern verstärken entweder ihre Förderaktivitäten *oder* akzentuieren ihre Erziehungsziele verstärkt auf eher leistungsorientierte Werte, die zum (schulischen) Erfolg führen sollen. Die Befunde aus dem zweiten logistischen Modell zeigen, dass eine sehr intensive Förderung nicht positiv mit dem Erziehungsziel ‚ein guter Schüler sein‘ korrespondiert. Für weniger als drei (außerschulische) Aktivitäten scheint es bezüglich des Erziehungsziels jedoch keinen Konflikt zu geben.

Bevor ein abschließendes Fazit mit einem Rückbezug auf die Mechanismen, wie sie im theoretischen Teil dargelegt wurden, gezogen wird, folgt zunächst eine methodisch-konzeptionelle Reflexion.

10 Methodisch-konzeptionelle Reflexion

Die leitfadengestützten Interviews haben einen tiefergehenden Einblick für das Zusammenspiel von Handlungen und Einstellungen und in den Umgang mit Anforderungen von Mittelschichteltern gegeben. Die offene Herangehensweise hatte den Vorteil, dass eben dadurch erst die teilweise vorgefundene Ambivalenz zwischen den berichteten Handlungen im Bereich der Förderung und der Rhetorik zum Ausdruck kam. Andererseits konnte nicht jede/r Befragte/r abschließend einem bestimmten Idealtypen zugeordnet werden, da mitunter nicht genügend Informationen zu Teilbereichen vorlagen oder das geschilderte Förderverhalten nicht sicher gedeutet werden konnte. Der Leitfaden enthielt Fragen, die unter anderem auf (Pläne für) die Ausbildung der Kinder, wie die Auswahl der Kita oder der Schule, aber auch auf mögliche Sorgen der Eltern gerichtet waren. Durch die gewählte (Leitfaden-)Interviewform und einer gewissen Offenheit, wurde jedoch nicht in allen Interviews gleichermaßen auf diese Themen eingegangen. So wurde beispielsweise in dem einen Interview umfassend über Förderaktivitäten berichtet, während in einem anderen Interview solche Unternehmungen nur eher beiläufig erwähnt wurden. Werden solche Förderaktivitäten also nicht unternommen, oder werden sie möglicherweise als so selbstverständlich und ‚normal‘ angesehen, dass sie nicht explizit angeführt werden?

Bei den Befragten handelte es sich um eine erwartungsgemäß heterogene Zielgruppe, deren Gemeinsamkeiten aus dem sozialen Status (Mittelschicht) einer angenommenen ähnlichen Wert- und Normvorstellung sowie ihrer Rolle als Eltern bestanden. Für die vorliegende Forschungsfrage ergab sich eine Schwierigkeit aus dem Umstand, dass die Altersspanne der Kinder sehr hoch war. Als Extrembeispiele nach unten und oben können die Schilderung eines Vaters über seine Bildungserwartungen für seine Tochter, deren Geburt noch bevorstand, genannt sein und der Bericht eines anderen Vaters über die Auswahl der Kita für seinen inzwischen 18jährigen Sohn. Aber auch diese Fälle gaben wertvolle Hinweise darauf, welche Einstellungen und Haltungen die Eltern hinsichtlich der Statusorientierung haben, beispielsweise im ersten Fall durch die Aussage, inwieweit sich die Eltern schon gedanklich mit der Bildungslaufbahn ihres (noch ungeborenen) Kindes auseinandergesetzt haben und welchen Schulabschluss sie sich für ihr Kind wünschen.

Besondere Herausforderungen lagen zudem vor allem darin, a) die mehr oder weniger offensive Rhetorik, die sich in der Analyse herausgestellt hat, im Zusammenhang mit dem geschilderten Förderverhalten zu deuten und b) diese Rhetorik so zu verbalisieren, dass sie in der quantitativen Analyse ebenfalls durch Indikatoren erfassbar gemacht werden konnte.

Mit dem vorliegenden Material konnten einige wichtige Erkenntnisse herausgearbeitet werden, um (Indikatoren für) die quantitative Analyse zu schärfen sowie einen Interpretationsrahmen zu schaffen. So konnten auch Aussagen der standardisierten Umfrage beispielsweise hinsichtlich der Bildungserwartungen oder der subjektiven Unsicherheit teilweise und in bestimmten Konstellationen auf mittelschichttypische Mentalitäten zurückgeführt werden und es wurde damit eine ganzheitlichere Deutung möglich.

Der Schwerpunkt der Untersuchung lag in der Sekundäranalyse standardisierter Daten. Dafür wurde die ‚Familie in Deutschland‘ - Umfrage ausgewählt, die in Kombination mit den SOEP-Daten verwendbar ist und einerseits eine ausreichende (repräsentative) *Fallzahl* und andererseits zahlreiche *Variablen* zur Verfügung stellt. Für die Untersuchung war es wichtig, dass der Datensatz Merkmale beinhaltet, die die Eltern-Kind-Situation in dem gewünschten Altersbereich (der Kinder) beschreiben, aber auch Informationen hinsichtlich der (bildungsbezogenen) Aktivitäten und eben der sozialen Lage, empfundenen Statusunsicherheiten sowie weiteren Einstellungen detailliert umfasst. Wenngleich es sich um einen eher kurzen Zeitraum von vier Jahren handelte und man hier noch nicht von einem „Wandel“ der Einstellungen oder Handlungsmuster ausgehen kann, war aber dennoch ein *Zeitvergleich* möglich.

In Bezug auf die Gültigkeit der Messung sind zunächst die zur Verfügung stehenden *Items* für die Analyse zu nennen.

Items zur Messung von Förderung: Als Indikatoren für Förderung wurden in der vorliegenden Untersuchung schwerpunktmäßig organisierte Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Schule gewählt (vgl. auch Kapitel 4 und 8.2). Aktivitäten, die hinsichtlich der vorliegenden Fragestellung untersucht wurden, sind danach ausgesucht worden, dass sie potentiell dafür geeignet sind, den schulischen Erfolg zu unterstützen und damit dazu beitragen können, den Status zu erhalten. Dennoch ist die Trennschärfe zu Aktivitäten, die zum Beispiel nicht auf den Bildungs-Mehrwert ausgerichtet sind, nicht vollständig gegeben. Die Motive, die Eltern mit der Förderung solcher Aktivitäten (zum Beispiel das Spielen eines Musikinstrumentes zu erlernen oder im Sportverein aktiv zu sein) verfolgen, sind dabei generell nicht zu trennen von Motiven wie Spaß, Geselligkeit, Fitness etc.. Die organisierten Aktivitäten eignen sich als Indikatoren trotzdem gut, da sie einerseits bildungs-, aber andererseits nicht nur schulbezogen sind. Neben den organisierten Aktivitäten gehen auch weitere Aktivitäten in die Analyse ein, die stärker auf die Schule ausgerichtet sind, wie Nachhilfe oder inwiefern Eltern den Kontakt zu der Schule halten. Aber auch diese Indikatoren ziehen Schwierigkeiten mit sich: So könnte

argumentiert werden, dass erst dann der Kontakt zu dem Lehrer oder der Lehrerin gesucht wird, sobald es Probleme gibt oder Eltern an dem Sprechtag nur teilnehmen, wenn sie vom Lehrkörper gebeten werden.

Items zur *Messung von Statusunsicherheit*: Hier sind insbesondere die zur Verfügung stehenden Antwortkategorien zu nennen. So werden unterschiedliche Sorgenbereiche hinreichend differenziert abgefragt, zum Beispiel wird unterschieden zwischen „eigener“ Unsicherheit (hier bezogen auf die wirtschaftliche Situation aber auch den Arbeitsplatz betreffend) und ob die Eltern sich um die Zukunft ihres Kindes sorgen. Als Antwortkategorien standen dafür allerdings nur jeweils die drei Möglichkeiten „große, einige und keine Sorgen“ zur Verfügung, wodurch eine differenziertere Analyse nicht durchführbar war. Ebenso ist hier der Zeitpunkt der jeweiligen Befragung zu beachten, der gegebenenfalls zu einer geringen Reliabilität führen kann. Zum Beispiel können Fragen nach dem Sorgenempfinden situativ bedingt zu einem anderen Zeitpunkt anders beantwortet werden. Bezüglich der Bewertung der allgemeinen wirtschaftlichen Lage können hier zum Beispiel je nach Befragungszeitpunkt Makroereignisse wie die finanzielle Euro- und Finanzkrise oder eben auch das ‚Überstehen‘ einer solchen Krise Einfluss nehmen. Aufgrund der vielen unterschiedlichen Items insgesamt zur Statusunsicherheit, wie beispielsweise auch die auf einer 11-stufigen Skala abgefragte (gegenwärtige und antizipierte) Lebenszufriedenheit sowie der Frage, wie sehr man sich in den letzten Wochen unter Zeitdruck gefühlt hat, sind die hier verwendeten Indikatoren insgesamt als geeignet zu bewerten.

Items zur *Messung der Statusorientierung*: Die Auswertung der Erziehungsziele für die Frage nach der Statusorientierung hat sich insgesamt als schwierig herausgestellt. Die Erziehungsziele sollten Hinweise darauf geben, ob Eltern ihre Erziehung stärker oder schwächer leistungsorientiert ausrichten bzw. gestalten. Damit sollte die in der qualitativen Studie herausgearbeitete Unterscheidung bezüglich der Haltung (offensiv und weniger offensiv) abgebildet werden. Trotz einer Vielzahl an abgefragten Erziehungszielen ($n=18$) und einer relativ differenzierten Antwortskala (1= ganz und gar nicht wichtig bis 5= sehr wichtig) konnte mit den zur Verfügung stehenden Erziehungszielen eine stärker oder schwächer ausgerichtete Leistungsorientierung nicht trennscharf dargestellt werden. Zumindest für die vorliegende Untersuchung konnten die (zu) kurz gefassten und auch nicht trennscharf formulierten Items die Komplexität der Statusorientierung nicht ganz einfangen.

Zudem ist bei der Frage nach der Wichtigkeit der Erziehungsziele grundsätzlich zu bedenken, dass hier nicht danach gefragt wird, wie die Eltern die jeweilige Eigenschaft für ihr Kind bewerten (zum Beispiel, dass sich das Kind gut in Gruppen einfügen kann), sondern für wie

wichtig sie es halten, das Kind nach diesen Zielen zu erziehen. Möglicherweise werden hier also Erziehungsziele als wichtiger bewertet, von denen die Eltern denken, dass die Kinder es auf anderem Wege weniger lernen als durch Erziehung der Eltern. So kann die verhältnismäßig geringe Bewertung des Erziehungsziels „ein guter Schüler sein“ daraufhin gemacht worden sein, dass diese „Aufgabe“ eher an die Schule abgegeben wird oder dass die Leistungen des Kindes so gut sind, dass andere Erziehungsziele wichtiger erscheinen. Aus der unterschiedlichen Bewertung der Erziehungsziele können also Tendenzen herausgearbeitet werden, die aber in dem Rahmen der Arbeit kein zu großes Gewicht annehmen können.

Insgesamt sind ebenso den Interpretationen der gefundenen (statistischen) Zusammenhänge zwischen Haltungen und Handlungen in Bezug auf deren *Ursache und Wirkung* Grenzen gesetzt: So ist beispielsweise die Frage zu stellen, ob eine geringe Statusunsicherheit durch ein intensives Förderverhalten erklärt werden kann. Angenommen wurde vor der Analyse, dass Eltern, die hohe Statusunsicherheit haben, intensiv fördern (um den Statussorgen entgegen-zuwirken). Hat die Strategie der Förderung bei den Eltern, die wenig Statusunsicherheit haben, bereits ‚gewirkt‘, fördern diese Eltern ‚präventiv‘, oder hatten sie keine Statussorgen? Ob Eltern im Untersuchungsjahr geringe Statusunsicherheit haben, *weil* sie ihre Kinder intensiv fördern, kann man mit der Beschränkung auf Querschnittsdaten nicht abschließend klären. Eine weitere Interpretation wäre für diese Beispiele auch, dass Eltern, die keine Statusunsicherheit für ihre Kinder empfinden, generell eher zu Personen zählen, die wenig Sorgen und Ängste haben (oder äußern) oder durch andere ‚Maßnahmen‘, die im Rahmen dieser Untersuchung nicht explizit untersucht wurden, für sich Sicherheit herstellen.

Repräsentativität: Es wurde mit der FiD-Studie ein Datensatz gewählt, der eine hohe Fallzahl zur Verfügung stellt. Die Teilstichproben konnten durch eine Gewichtung an die Beobachtungen an den Mikrozensus und das Sozio-oekonomische Panel angepasst werden (vgl. Kapitel 8.1). Für die vorliegende Fragestellung war eine hohe Fallzahl wichtig, da es um eine bestimmte Zielgruppe (Eltern von jungen Kindern, insbesondere in der Mittelschicht) ging und bereits zu Beginn einige Eingrenzungen vorgenommen werden mussten: Um den Schicht-vergleich mit dem hier gewählten Konzept realisieren zu können, mussten für jede Person Angaben zu dem monatlichen Haushaltsnettoeinkommen, dem Bildungsstand *und* der beruflichen Qualifikation vorliegen. Sofern eine Angabe fehlte, musste diese Person ausgeschlossen werden, da sie nicht mehr zuzuordnen war. Ebenso mussten die Personen konsistent zugeordnet werden können (vgl. Kapitel 8.2), was zum Beispiel nicht für eine

Person gilt, die ein geringes Haushaltsnettoeinkommen bezieht, niedrig gebildet ist, aber eine hohe berufliche Stellung in der oberen Dienstklasse inne hat. Aufgrund der hohen Fallzahl der FiD-Umfrage lagen jedoch trotz Ausschluss dieser Fälle immer noch genügend Informationen von Eltern in der jeweiligen Schicht vor, um Analysen durchführen zu können. Die hohe Fallzahl war nicht zuletzt deshalb notwendig, um auch für eher kleine Teilgruppen noch aussagekräftige Ergebnisse zu bekommen (zum Beispiel wenn es um die Frage geht, ob Eltern in der Mittelschicht, die Statussorgen um ihre Kinder haben und mit zwei organisierten Aktivitäten fördern, sich zusätzlich auch noch als Elternsprecher engagieren).

Insgesamt und unter Berücksichtigung der genannten Einschränkungen bzw. Grenzen der jeweiligen empirischen Verfahren kann der methodische Zugang als geeignet bewertet werden, um die Forschungsfragen zu untersuchen. Nähere und/oder differenzierte Analysen wären mit Längsschnittdaten möglich, die es erlauben, Einstellungen von Personen über einen längeren Zeitraum zu untersuchen. Eine solche Art von Informationen könnte beispielsweise auch Aufschluss über die Kausalität von Statusunsicherheit und intensiverem Förderverhalten geben. Zudem ist für die vorliegende Fragestellung und die Verwendung von Längsschnittdaten zu beachten, dass in diesem Fall die Kinder ebenfalls älter werden. Im Falle einer zunehmenden Förderung der Eltern stellt sich dann die Frage, ob sich das Förderverhalten ändert, weil die Eltern einen höheren Statusdruck empfinden oder weil dieses zumindest teilweise auch an das Alter und die Entwicklung des Kindes (zum Beispiel auch an dessen Schulleistungen) angepasst wird.

Des Weiteren hat sich gezeigt, dass Statusorientierung und insbesondere Statusdruck ein empirisch nicht leicht zu (er)fassendes Phänomen ist. Mit der hier vorgenommenen Analyse konnten jedoch einige Aspekte herausgearbeitet werden, die Vorschläge für die weitere empirische Überprüfbarkeit liefern. So wird es nach dieser Arbeit als nicht sinnvoll angesehen, Handlung und entsprechende Einstellungen/Haltungen der Individuen getrennt zu analysieren. Die Deutung der qualitativen und quantitativen Daten hat gezeigt, dass das Zusammenspiel von Darstellungsweise und berichteten Handlungsmuster dabei in beide Richtungen wirksam wird: Zum einen wird durch das Handeln selber die Einstellung erst begreiflich und zum anderen gibt es Aufschluss über das Motiv, wie eine Handlung präsentiert wird. Statusorientierung generell ist nur über mehrere Indikatoren zu erfassen und kann auch dann als Motiv zugrunde liegen, wenn sie weniger offensiv geäußert wird.

11 Fazit

Die Mitte der Gesellschaft hat in den letzten Jahren besonders hohe Aufmerksamkeit erhalten: Verunsicherung, soziale Abstiegsgefahr, sinkende Einkommen und (Zukunfts-)Sorgen sind hier nur einige der Stichworte, die in jüngerer Zeit mit der deutschen Mittelschicht in Verbindung gebracht werden. Während (Teil-)Aspekte dieser besorgniserregenden Entwicklung wieder relativiert und partiell empirisch widerlegt wurden, kann mit der vorliegenden Untersuchung gezeigt werden: Man muss sich gegenwärtig – und auch zukünftig – mit der Mittelschicht beschäftigen. Wenngleich die Lage in der Mitte der Gesellschaft nicht in einem existenziellen Sinn ‚gefährdet‘ ist wie dies in den unteren sozialen Lagen der Fall sein kann, nimmt die Mittelschicht – nicht nur aufgrund ihrer Größe – eine hervorstechend wichtige Funktion im gesamtgesellschaftlichen Gefüge ein: unter anderem als wertvoller Träger gesellschaftlicher Integration in ökonomischer, soziokultureller und politischer Hinsicht. Veränderungen in der Mittelschicht betreffen nicht nur eine breite Bevölkerungsgruppe, sondern haben auch Auswirkungen auf Gruppierungen vor allem in den unteren Schichten oder an den Rändern des Schichtungsgefüges. Es werden heutzutage Prozesse des sozialen Wandels in verschiedenen Bereichen deutlich, die dazu führen, dass Mittelschichtangehörige ein erhöhtes Unsicherheitsgefühl haben. Dazu zählen unter anderem Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt sowie Reformen in den Bereichen Bildung und wohlfahrtsstaatliche Sicherung.

Ein gewisses Sorgenempfinden in den mittleren Lagen ist durchaus kein neues Phänomen, und auch der Anstieg von akuten Abstiegsängsten in der Mittelschicht wurde empirisch relativiert. Aber gilt dies auch für die längerfristigen Sorgen und vor allem in Bezug auf den eigenen Nachwuchs und wie dieser seine soziale Position halten kann? In der vorliegenden Untersuchung liegt der Fokus darauf, wie sehr Mittelschichteltern um die Zukunft ihrer Kinder verunsichert sind und wie sie mit der möglichen Sorge umgehen, dass ihr Kind aufgrund zunehmendem Wettbewerbsdrucks und anderen gesellschaftlichen Veränderungen, den Status nicht halten kann. Immer früher beginnende Fördermaßnahmen und Bildungseinrichtungen mit spezifisch ausgerichteten Programmen erreichen die breite Mittelschicht. Führen die Veränderungen im Zuge des sozialen Wandels bereits zu einer besonders großen Investitions- und Förderbereitschaft der Mittelschichteltern? Aus bildungs- und ungleichheitssoziologischer Perspektive ist eine solche Entwicklung relevant, wenn das für mittlere Lagen schon immer starke Motiv des Stuserhalts zu nochmals erhöhten Bildungsanstrengungen führt und zum Teil mit sozialen Schließungsstrategien einhergeht.

Bildung – als zentrales Vehikel der Distinktion gegenüber sozial schwächeren Milieus eingesetzt – kann somit soziale Ungleichheitsprozesse weiter verstärken. Dies ist unter anderem bereits daran zu beobachten, dass gerade in der Mittelschicht immer weniger Eltern die Bildung ihrer Kinder ausschließlich dem öffentlichen Bildungssystem überlassen, sondern die Privatschule bevorzugen oder durch zusätzliche Maßnahmen versuchen, für die eigenen Kinder einen Startvorteil zu schaffen.

Um zu untersuchen, wie Statusdruck und -motivation empirisch erfasst werden können und ob gegenwärtige Statusstrategien von Eltern mit einer gewissen Kapitalausstattung soziale Ungleichheitsprozesse verschärfen, wurde eine Konzeption der Mittelschicht gewählt, die nach oben und unten im Schichtgefüge über die kombinierten Merkmale Haushaltseinkommen, berufliche Stellung und Bildungsabschluss abgegrenzt wird.

Für die gegenwärtige Statusorientierung wird hier eine moderate Wettbewerbs- und Aufstiegsorientierung der Mittelschicht angenommen, wobei eher die Stabilität bestehender Verhältnisse vor einem (mitunter auch risikobehafteten) Aufstieg angestrebt wird. In die Bildung der eigenen Kinder wird deshalb – so die These – zunehmend investiert.

Bezogen auf die Bildungsaspirationen wurde hingegen angenommen, dass sich die Erwartungen von Mittelschichteltern hinsichtlich des zu erreichenden Bildungsabschlusses ihres Kindes nicht bedeutend verändert haben. Mittelschichteltern würden nach dieser Annahme auch nach den beschriebenen Prozessen des sozialen Wandels weiterhin tendenziell hohe Bildungsaspirationen (mittlere Reife bzw. das Abitur) haben, diese wären aber nicht wesentlich in den letzten Jahren *gestiegen*. Dies wird hier unter anderem mit dem schichtspezifischen Erklärungsansatz begründet.

Die Befunde der quantitativ angelegten Sekundäranalyse haben gezeigt: Mittelschichteltern fördern in einem hohen Ausmaß ihre acht- und zehnjährigen Kinder, und das Förderverhalten nimmt während der Jahre 2010 bis 2013 in dieser Schicht linear zu. Auch Eltern der unteren und oberen Schicht fördern ihre Kinder in einem relativ hohen Ausmaß, jedoch sind die Förderinvestitionen in der Mittelschicht am höchsten. Untersucht wurden (Bildungs-)Angebote, die innerhalb der Schule (zum Beispiel in Form von Arbeitsgemeinschaften), aber vor allem außer-schulisch im musischen, künstlerischen, darstellerischen sowie sportlichen Bereich stattfanden oder die gemeinnützig ausgerichtet waren (zum Beispiel Jugendgruppen), sowie die Hausaufgabenbetreuung für achtjährige Kinder, (unorganisierte) Freizeitbeschäftigungen und der Kontakt zu der Schule für Eltern zehnjähriger Kinder. Die Aktivitäten wurden danach ausgewählt, dass sie organisiert waren und im Gegensatz zu

sporadischen Aktivitäten mit einer gewissen Regelmäßigkeit stattgefunden haben und potentiell dafür geeignet waren, den Status zu erhalten (zum Beispiel durch die positive Auswirkung auf die schulischen Leistungen). Mit dem empirisch bestätigten, verstärkten Förderverhalten können demnach Schließungsmechanismen ausgemacht werden.

Durch die zuvor explorativ angelegte qualitative Studie wurde herausgearbeitet, dass ein hohes Maß an Förderung auch, aber nicht unbedingt ausschließlich, mit einer ‚offensiven‘ Status-orientierung einhergeht. Ebenso wurden vergleichbar intensive Förderinvestitionen defensiv dargestellt und mitunter verbal heruntergespielt. Gerade in dieser Konstellation (Förderung findet verstärkt statt und wird eben nicht offensiv präsentiert) zeigt sich eine ‚gewohnte‘ mittel-schichttypische, statusorientierte Haltung: Es wird (viel) investiert, aber als normal dargestellt und mit dem Interesse des Kindes begründet.

Der explorativ in den leitfadengestützten Interviews mit Mittelschichteltern gefundene Zusammenhang zwischen rhetorisch mehr oder weniger offensiv dargestellter Status-orientierung und dem (berichteten) Förderverhalten wurde in der anschließenden standardisierten Sekundäranalyse aufgenommen. Wenngleich die im Datensatz gegebenen Indikatoren dieses Zusammenspiel nicht vollständig widerspiegeln, wurden durchaus Entsprechungen gefunden. So zeigte sich in der quantitativ angelegten Analyse, dass Sorgen um den Statuserhalt (hier unter anderem die Sorge um die wirtschaftliche Zukunft des Kindes) ebenfalls seltener offensiv präsentiert wurden. Mittelschichteltern machten sich im Jahr 2013 zwar insgesamt deutlich mehr Sorgen in den untersuchten Bereichen (Sorgen um den Arbeitsplatzverlust, die eigene wirtschaftliche Situation, die allgemeine wirtschaftliche Entwicklung und die wirtschaftliche Zukunft des Kindes) als Eltern in der Oberschicht. Ein schichtenübergreifender Rückgang der Sorgen in allen vier Bereichen von 2010 bis 2013 deutet allerdings nicht auf einen zunehmenden Statusdruck hin. Dass sich Mittelschichteltern verstärkt Sorgen um die Zukunft ihrer Kinder machen, zeigt, dass es sich um längerfristige Sorgen handelt und sie weniger ihren eigenen Status als gefährdet sehen. Für den Rückgang der Sorgen über die vier Jahre hinweg sind mehrere Deutungen möglich. Eine abnehmende Unsicherheit kann Ausdruck einer gewissen Konjunkturabhängigkeit im wirtschaftlichen Sinne, aber auch hinsichtlich medialer Diskurse und allgemeinen Verunsicherungsphasen etc. sein. So wird möglicherweise abhängig von der (momentanen) medialen Berichterstattung oder gerade auf-grund akuter wirtschaftlicher Ereignisse mehr oder weniger Besorgnis oder Unruhe geäußert. Oder werden Sorgen aufgrund der mittelschichttypischen Mentalität allgemein nicht offensiv geäußert? Dies wäre im Sinne der wenig offensiven Haltung der

Mittelschichteltern in der qualitativen Studie eine Deutungsmöglichkeit. Oder haben hier bereits mögliche ‚Strategien gegen Unsicherheit‘ erfolgreich gewirkt? Dies wäre so zu verstehen, dass Eltern, die ihre Kinder verstärkt fördern, um ihnen Startvorteile zu verschaffen, dadurch weniger um ihre Zukunft besorgt sind, da sie gewissermaßen durch gezielte Bildungsinvestitionen ‚vorgesorgt‘ haben. Auch weitere Indikatoren wie die (gegenwärtige) Lebenszufriedenheit oder der gefühlte Zeitdruck zeigen, dass die Statusunsicherheit nicht zugenommen hat und die Zukunftserwartung zumindest im Vergleich von 2012 und 2013 wieder zuversichtlicher geworden ist. Der Zusammenhang von subjektiver Unsicherheit und Förderung kann letztendlich jedoch nur auf Basis von Längsschnittdaten gelöst werden. Diese bieten sich für diese Untersuchung insofern nicht an, als dass die Kinder ebenfalls ‚mitwachsen‘ und damit Faktoren, die das Alter des Kindes betreffen, ebenfalls wirksam werden.

Neben dem Zusammenhang von Förderverhalten und subjektiver Verunsicherung wurden die Bildungserwartungen der Eltern untersucht, um Erkenntnisse über deren Statusmotivation und -orientierung zu bekommen. Die Befunde zeigen, dass sich die Bildungsaspirationen signifikant nach sozialer Lage unterscheiden: Je höher die Schichtzugehörigkeit, desto eher haben die Eltern die Vorstellung, dass ihr Kind das Abitur erreicht und desto höher schätzen sie die Wahrscheinlichkeit ein, dass ihr Kind das Abitur erlangt. Zwar ist sich ein Fünftel der Mittelschichteltern mit hohen Bildungsaspirationen (Idealvorstellung Abitur) nicht sicher, ob ihr Kind das Abitur tatsächlich schaffen wird, sie halten aber trotzdem an ihren hohen Bildungs-erwartungen fest. Die Erwartungen der Mittelschichteltern an ihre Kinder sind in den Jahren 2010 bis 2013 allerdings nur minimal gestiegen. Im Zusammenhang mit dem zuvor festgestellten gestiegenen Förderverhalten könnte dieser Befund auf einen erhöhten Statusdruck der Mittelschichteltern hindeuten: Es wird intensiver gefördert, um die überwiegend stabil gebliebenen Bildungserwartungen zu erfüllen.

Mittel- und Oberschichteltern fördern ihre Kinder nicht eher, wenn sie hohe Bildungsaspirationen haben. Hier sind mögliche Erklärungen darin zu sehen, dass – trotz intensiver Förderung – eine Statusorientierung weniger offensiv vorgetragen wird oder dass (gerade) bei erhöhtem Statusdruck der Fokus mehr auf Schule anstatt auf ‚Freizeit(aktivitäten)‘ außerhalb der Schule gelegt wird. Die Intensität der Aktivitäten der geförderten Mittelschichtkinder steigt hingegen signifikant mit zunehmenden Bildungsaspirationen: Eltern legen vor allem dann Wert auf eine intensive Förderung (mindestens zwei Aktivitäten), wenn sie hohe Bildungsaspirationen haben.

Mit der Analyse der Erziehungsziele der Eltern und der Frage, wie sie ihre Elternrolle sehen, wurden die Statusorientierungen weiter differenziert. Eine Unterscheidung zwischen ‚stärker‘ und ‚schwächer‘ leistungsorientierten Erziehungszielen zeigte zunächst kein eindeutiges Bild: Unabhängig von dem jeweiligen Förderverhalten ist es Mittelschichteltern in dem Sample am wichtigsten, dass ihr Kind sich bemüht, seine Ziele zu erreichen, gefolgt von dem Ziel, dass das Kind zufrieden mit dem ist, was es hat und kann. Die jeweiligen Schichtunterschiede sind dabei nicht deutlich, und auch die Hypothese, dass Mittelschichteltern leistungsorientierte Werte in der Erziehung besonders wichtig sind bzw. an Bedeutung zunehmen, konnte hier nicht bestätigt werden. Es zeigt sich damit, dass sich die Haltungen hinsichtlich einer möglichen Leistungsorientierung nicht verändert haben. Mittelschichteltern haben die (Leistungs-)Ziele für ihre Kinder nicht wesentlich angehoben. Zumindest teilweise wurde die Falsifizierung der Hypothese jedoch auch auf die mangelnde Trennschärfe der Items in Bezug auf Leistungsorientierung zurückgeführt.

Bildungssoziologisch hat sich damit insgesamt gezeigt, dass die (Leistungs-)Erwartungen der Mittelschichteltern wie angenommen hoch sind: Bildung hat in der Mittelschicht nach wie vor einen hohen Stellenwert. Über die vier Untersuchungsjahre 2010 bis 2013 hinweg sind diese Erwartungen jedoch nicht gestiegen. Ebenso werden nach wie vor ältere Kinder (hier: 10 Jahre) gegenüber jüngeren Kindern (hier: 8 Jahre) intensiver gefördert. Mittelschichteltern haben dahingehend ihre Haltungen nicht verändert. Im Zusammenhang von (Re-)Produktion von Ungleichheit im Bildungsbereich wurde in der vorliegenden Arbeit die Kulturtheorie nach Bourdieu herangezogen, um die Bildungsentscheidungen der Eltern (hier: Förderverhalten) zu erklären. Abhängig von der Ressourcenausstattung wird dem Ansatz nach investiert, um möglichst hinreichend Kapital für sich selber und die nachfolgende Generation zuzulegen. Die Reproduktion der sozialen Position erfolgt über die Weitergabe des entsprechenden (ökonomischen, kulturellen und sozialen) Kapitals durch die Eltern an die Kinder. Bildungsentscheidungen sind in dieser Theorie eine eher unhinterfragte Entscheidung und stellen das Produkt des (verinnerlichten) Habitus dar. Hierfür haben sich an verschiedenen Stellen Tendenzen gezeigt, die diesen Ansatz unterstützen: So sind auch die hohe Bedeutung der Bildung für die Eltern und deren Bildungserwartungen an die Kinder auf den Habitus zurückführbar. Aufgrund der Befunde, dass sich die (Leistungs-)Erwartungen nicht wesentlich verändert haben, wohl aber die Art und Weise des Handelns, wird weiterhin die kulturtheoretische Theorie als Erklärungsansatz angenommen. So kann der Weg zum Statusziel angepasst werden, mittelschichttypische Haltungen werden dabei beigehalten.

Ungleichheitssoziologisch hat sich insgesamt gezeigt, dass Förderung und damit einhergehend Schließungsmechanismen stattfinden. Mittelschichteltern machen sich Sorgen, aber äußern diese nicht offensiv. Eine mögliche Erklärung ist hier darin zu sehen, dass die Strategie der verstärkten Förderung bereits wirkt, so dass sich die Eltern aufgrund des Wissens um die Startvorteile ihres Kindes nicht mehr (so sehr) sorgen.

Somit ist es letztendlich auch nicht mehr überraschend, dass leistungsorientierte Erziehungsziele über die Jahre nicht an Bedeutung gewinnen: das Erziehungs- und Bildungsverhalten wird beibehalten. Der Wertekonflikt zwischen Leistungsorientierung und anderen Werten wie Selbstverwirklichung oder Selbständigkeit ist jedoch nicht gelöst: Es wird verstärkt gefördert, aber man grenzt sich davon ab, eine „Tigermutter“ zu sein. In der Erziehung spielen soziale Kompetenzen und Teamfähigkeit oder Empathie eine große Rolle, aber es wird gleichzeitig intensiv gefördert, um Wettbewerbsvorteile zu haben. Gleichzeitig entspricht es nicht der mittelschichttypischen Haltung, die Erziehung ausschließlich auf Leistung und Erfolg auszurichten. Statusorientierung zeigt sich so im Zusammenspiel von Rhetorik und Handlungsstrategie.

Auf Basis der hier herausgearbeiteten Befunde bis zum Jahr 2013 hat sich gezeigt: Mittelschichteltern bleiben im Bereich der Werte und Haltungen überwiegend in ‚ihrer‘ Tradition und halten an ihren ‚gewohnten‘ Strategien fest. Die an Bedeutung zunehmende und als notwendig befundene Unterstützung der Kinder in Form von Förderung in und außerhalb der Schule kann hier aufgrund der Intensität und Relevanz als Distinktionsmechanismus als vergleichsweise neues Phänomen der Statusstrategie eingeordnet werden.

Mittel- und langfristig ist auf dieser Basis zu untersuchen, inwieweit Schließungsmechanismen der Mittelschicht weiterhin zu beobachten sind. Dies gilt vor allem im Hinblick auf die jüngsten Entwicklungen, durch die sich die Zusammensetzung der Gesellschaft durch Zuwanderung im Wandel befindet: Dieser Prozess könnte sich auch auf die diskutierten Bereiche ‚Arbeitsmarkt/ Erwerbsstatus‘, ‚Bildung‘ und ‚Wohlfahrtsstaatliche Sicherung‘ auswirken. Halten Mittelschichteltern auch dann an ‚ihren‘ aufgezeigten Strategien fest oder zeichnet sich zukünftig ein (Werte-)Wandel ab? Dazu sind empirisch fundierte Aussagen weiterhin notwendig, um auf – auch durch mediale und politische Diskurse hervorgerufene – potentielle (Status-)Besorgnis und Unruhe in der breiten Bevölkerungsschicht reagieren zu können.

12 Literatur

Allensbach-Institut für Demoskopie (Hg.) (2013): Akzeptanzanalyse II – Nutzung und Bewertung staatlicher Leistungen für die Betreuung und Förderung von Kindern sowie für die Altersvorsorge von Familien. Abschlussbericht. Allensbach.

Andresen, Sabine (2008): Kinder und soziale Ungleichheit. Ergebnisse der Kindheitsforschung zu dem Zusammenhang von Klasse und Geschlecht. In: Barbara Rendtorff und Annedore Prengel (Hg.): Kinder und ihr Geschlecht. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 35-48.

Andreß, Hans-Jürgen; Hageaars, Jacques; Kühnel, Steffen (1997): Analyse von Tabellen und kategorialen Daten. Log-lineare Modelle, latente Klassenanalyse, logistische Regression und GSK-Ansatz. Berlin: Springer.

Andreß, Hans-Jürgen; Seeck, Till (2007): Ist das Normalarbeitsverhältnis noch armutsvermeidend? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59, H. 3, S. 459-492.

APuZ (2015): Oben – Mitte – Unten. Zur Vermessung der Gesellschaft, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1576.

Arndt, Christian (2012): Zwischen Stabilität und Fragilität: Was wissen wir über die Mittelschicht in Deutschland? Hg. von der Konrad-Adenauer-Stiftung, Berlin.

Arnold, Karl-Heinz; Bos, Wilfried; Richert, Peggy; Stubbe, Tobias C. (2007): Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut; Valtin, Renate (Hg.): IGLU 2006. Münster: Waxmann, S. 271-298.

Auspurg, Katrin; Hinz, Thomas (2011): Gruppenvergleiche bei Regressionen mit binären abhängigen Variablen – Probleme und Fehleinschätzungen am Beispiel von Bildungschancen im Kohortenverlauf. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 40, H. 1: 62-73.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.

Bach, Hans-Uwe; Gaggermeier, Christian; Klinger, Sabine (2005): Woher kommt die Talfahrt? In: IAB Kurzbericht, 26/2005, S. 1-7.

Bäcker, Gerhard; Kistler, Ernst (2014): Relatives Armutsmaß: Armutsrisikoquoten; für bpb.de; <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/rentenpolitik/147943/relatives-armutsmass-armutsrisikoquoten>; letzter Zugriff am 21.05.2015.

Backhaus, Klaus; Erichson, Bernd; Plinke, Wulff; Weiber, Rolf (2003): Multivariate Analysemethoden. Berlin/Heidelberg/New York: Springer-Verlag.

Bastian, Hans Günther (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung: eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulern, Mainz: Schott Verlag.

Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS.

- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407.
- Becker, Rolf (2000a): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert- Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(3), S. 450-474.
- Becker, Rolf (2000b): Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. Oder: Warum immer mehr Schulpflichtige das Gymnasium besuchen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (3), S. 447-480.
- Becker, Rolf; Hecken, Anna Etta (2007): Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. In: *Zeitschrift für Soziologie* 36 (2), S. 100-117.
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2007): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit*, 2. Auflage, Wiesbaden: VS.
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (2004): Dauerhafte Bildungsungleichheiten. Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 9-40.
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2004): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2013): *Mittelschicht unter Druck?* Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja (2006): *Zur Bildungsbedeutsamkeit von Familie: Informelle Bildung und Schulerfolg*. Arbeitspapier II-19. Trier.
- Betz, Tanja (2009): Kindheitsmuster und Milieus. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (17), S. 14-20.
- Biedinger, Nicole (2009): Kinderarmut in Deutschland. Der Einfluss von relativer Einkommensarmut auf die kognitive, sprachliche und behavioristische Entwicklung von 3- bis 4-jährigen Kindern. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 29 (2), S. 197-214.
- Blossfeld, Hans- Peter; Roßbach, Hans-Günther; von Maurice, Jutta (Hg.) (2011): *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhnke, Petra (2010): Hoher Flug, tiefer Fall? Abstiege aus der gesellschaftlichen Mitte und ihre Folgen für das subjektive Wohlbefinden. In: Burzan, N.; Berger, P. (Hg.): *Dynamiken (in) der gesellschaftlichen Mitte*, Wiesbaden 2010, S. 231-249.
- Bos, Wilfried; Voss, Andreas; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut; Thiel, Oliver; Valtin, Renate (2004): Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate; Walther, Gerd (Hg.): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 191-228.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western Society*. New York: Wiley-Interscience.

- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital und soziales Kapital. In R. Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt (Sonderband 2), Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1993): Über einige Eigenschaften von Feldern. In: Pierre Bourdieu: Soziologische Fragen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 107- 130.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean C. (1964): Les Héritiers. Les Eudiants et leurs Etudes. Paris: Mouton.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Brandolini, Andrea (2010): 'On the identification of the ‚Middle Class‘. Paper auf der Konferenz "Inequality and the Status of the Middle Class: Lessons from the Luxembourg Income Study". University of Luxembourg Campus, 28.-30. Juni 2010.
- Breen, Richard; Goldthorpe, John H. (1997): Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. In: Rationality and Society 9 (3), S. 275-305.
- Brehmer, Wolfram; Seifert, Hartmut (2007): Wie prekär sind atypische Beschäftigungsverhältnisse? Eine empirische Analyse. In: WSI-Diskussionspapier Nr. 156, Frankfurt a.M., S. 1-39.
- Brinkmann, Ulrich; Dörre, Klaus; Röbenack, Silke, gemeinsam mit Klaus Kraemer und Frederic Speidel (2006): Prekäre Arbeit. Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse, Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Brücker, Herbert; Klinger, Sabine; Möller, Joachim; Walwei, Ulrich (Hg.) (2012): Handbuch Arbeitsmarkt 2013. Analysen, Daten, Fakten, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Bd. 334, Bielefeld: Bertelsmann.
- Buchholz, Sandra (2008): Die Flexibilisierung des Erwerbsverlaufs. Eine Analyse von Einstiegs- und Ausstiegsprozessen in Ost- und Westdeutschland, Wiesbaden: VS.
- Büchner, Peter; Fuchs, Burkhard; Krüger, Heinz-Hermann (Hg.) (1996): Vom Teddybär zum ersten Kuss – Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland: Opladen.
- Büchner, Peter; Krüger, Heinz-Hermann (1996): Schule als Lebensort von Kindern und Jugendlichen. Zur Wechselwirkung von Schule und außerschulischer Lebenswelt. In: Peter Büchner, Burkhard Fuchs und Heinz-Hermann Krüger (Hg.): Vom Teddybär zum ersten Kuss – Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland: Opladen, S. 201-224.
- Bude, Heinz (2011): Bildungs-panik. Was unsere Gesellschaft spaltete. München: Hanser-Verlag.
- Bude, Heinz (2010): Die verunsicherte Mitte. Die Signalfunktion des Bildungsthemas. In: Alfred Hirsch und Ronald Kurt (Hg.): Interkultur - Jugendkultur: Springer-Verlag, S. 135-144.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2008a): Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Zugriff am 12.07.2009, http://www.bmas.de/coremedia/generator/26742/property=pdf/dritter__armuts__und__reichtumsbericht.pdf .

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2008b): Integrierte Analyse der Einkommens- und Vermögensverteilung 2008, Zugriff am: 12.08.2009, http://www.bmas.de/coremedia/generator/27418/property=pdf/a369__forschungsprojekt.pdf .
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2013): Lebenslagen in Deutschland. Der vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Bonn.
- Burzan, Nicole (2014): Gefühlte Verunsicherung in der Mitte der Gesellschaft? In: APuZ 49/2014, S. 17-23.
- Burzan, Nicole (2011): Soziale Ungleichheit, 4. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Burzan, Nicole; Berger, Peter A. (Hg.) (2010): Dynamiken (in) der gesellschaftlichen Mitte. Wiesbaden: VS.
- Burzan, Nicole; Kohrs, Silke (2012): Vielfältige Verunsicherung in der Mittelschicht - Eine Herausforderung für sozialen Zusammenhalt? In: Ludger Pries (Hg.): Zusammenhalt durch Vielfalt? Bindungskräfte der Vergesellschaftung im 21. Jahrhundert. Wiesbaden: VS, S. 101-119.
- Burzan, Nicole; Kohrs, Silke; Küsters, Ivonne (2014): Die Mitte der Gesellschaft: Sicherer als erwartet? Weinheim: Beltz/Juventa.
- Castel, Robert (2009): Die Wiederkehr der sozialen Unsicherheit; in: Castel, Robert; Klaus Dörre (Hg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage zu Beginn des 21. Jahrhunderts, Frankfurt a.M.: Campus, S. 21-34.
- Choi, Frauke (2012): Elterliche Erziehungsziele in sozialen Milieus. In: Bauer, U.; Bittlingmayer, U. H.; Scherr, A. (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 929-945.
- Coleman, James (1988): Social capital and the creation of human capital. American Journal of Sociology (Beiheft), 94, S. 95-120.
- Dallinger, Ursula (2011): Prekäre Mitte?: Sozialstaat und Mittelschicht im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Sozialreform, 57, 1, S. 83-110.
- Denton, Kristin L., Reaney, L. M.; West, Jerry (2001): Home educational activities, literacy resources and kindergartners' reading knowledge and skills, In: West, J. (Hg.), Papers from the Early Childhood Longitudinal Studies Program Presented at the 2001 AERA and SRCD Meetings, Washington: NCES: S. 126-140.
- DGB Deutscher Gewerkschaftsbund (2012): Arbeitsmarkt aktuell 2/2012. Licht und Schatten im Beschäftigungssystem – Entwicklung der Erwerbstätigkeit in den letzten 20 Jahren, Berlin.
- Diewald, Martin (2004): Thesen zur zukünftigen Entwicklung neuer Formen der Erwerbsarbeit; in: Behringer, Friederike; Axel Bolder; Rosemarie Klein; Gerhard Reutter; Andreas Seiverth (Hg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiografien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 332-345.
- DiMaggio, Paul; Mohr, John (1985): Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. In: American Journal of Sociology 90, S. 1231-1261.
- Ditton, Hartmut; Krüsken, Jan; Schauenberg, Magdalena (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (2), S. 285-305.
- DIW (2013): Evaluationsmodul - Förderung und Wohlergehen von Kindern, Endbericht, Politikberatung kompakt 73, DIW Berlin.

Dörre, Klaus; Fuchs, Tatjana (2005): Prekarität und soziale (Des-)Integration. In: *Z. Zeitschrift für Marxistische Erneuerung* 16 (63), 20-35.

Ehmke, Timo; Hohensee, Fanny; Heidemeier, Heike; Prenzel, Manfred (2004): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: PISA-Konsortium (Hg.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann, S. 225-282.

Eliason, Scott R. (1993): *Maximum likelihood estimation. Logic and practice*. Newbury Park: Sage.

Enste, Dominik; Erdmann, Vera; Kleineberg, Tatjana (2011): Mythen über die Mittelschicht. Wie schlecht steht es wirklich um die gesellschaftliche Mitte? Unter Mitarbeit von Vera Erdmann und Tatjana Kleineberg. Hg. v. Roman-Herzog-Institut (RHI-Information, 9). Online verfügbar unter http://www.romanherzoginstitut.de/uploads/tx_mspublication/RHI-Information9_WEB.pdf, zuletzt geprüft am 01.02.2015.

Erikson, Robert; Goldthorpe, John H. (1992): *The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon Press.

Erikson, Robert; Goldthorpe, John H.; Portocarero, Lucienne (1979): Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden. In: *The British Journal of Sociology* 30 (4), Special Issue, 415-441.

Erikson, Robert; Jonsson, Jan O. (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: Erikson, R.; Jonsson, J.O. (Hg.): *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Stockholm: Westview Press, S. 1-63.

Esser, Hartmut (1999): *Soziologie: spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt am Main, New York: Campus.

European Commission (2010): *Portfolio of Overreaching Indicators and Streamlined Social Inclusion, Pensions and Health Portfolios*, Brüssel.

Felfe, Christina; Lechner, Michael; Steinmayr, Andreas (2011): *Sports and Child Development*. IZA Discussion Paper 6105.

Frick, Joachim R.; Grabka, Markus (2009): Gestiegene Vermögensungleichheit in Deutschland, *DIW-Wochenbericht*, 7, 4, S. 54-67.

Gambetta, Diego (1996): *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanism in Education*. Boulder, CO: Westview Press.

Ganzeboom, Harry B.G.; De Graaf, Paul M.; Treiman, Donald J. (1992): A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research* 21 (1), S. 1-56.

Geißler, Rainer (2011): *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Wiedervereinigung*. 6. Aufl. Wiesbaden: VS.

Gensicke, Thomas; Neumaier, Christopher (2014): Wert/Wertewandel. In: Endruweit, Günter; Trommsdorff, Gisela; Burzan, Nicole (Hg.): *Wörterbuch der Soziologie*, 3. Auflage, Konstanz: UVK, S. 610-616.

Georg, Werner (2005): Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Lebenslauf. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 25 (2), S. 178-197.

- Goebel, Jan; Grabka, Markus M.; Schröder, Carsten (2015): Einkommensungleichheit in Deutschland bleibt weiterhin hoch – Junge Alleinlebende und Berufseinsteiger sind zunehmend von Armut bedroht. In: DIW Wochenbericht 82 (25), S. 571-587.
- Goebel, Jan; Gornig, Martin; Häußermann, Hartmut (2010): Polarisierung der Einkommen: Die Mittelschicht verliert. In: DIW Wochenbericht 77 (24), S. 2–8.
- Grabka, Markus M. (2011): Probleme und Herausforderungen des „Modells Deutschland“ am Beispiel der Mittelschicht. In: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hg.): Der deutsche Weg aus der Krise. Wirtschaftskraft und Strukturschwächen des „Modells Deutschland“. Paris (Deutsch-Französischer Dialog, 6), 76-93. http://www.kas.de/wf/doc/kas_23307-1522-1-30.pdf (zuletzt aufgerufen am 11.02.2014).
- Grabka, Markus M.; Frick, Joachim R. (2008): Schrumpfende Mittelschicht. Anzeichen einer dauerhaften Polarisierung der verfügbaren Einkommen? In: DIW Wochenbericht 75, 101-108.
- Grgic, Marina; Züchner, Ivo (2013): Musikalische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen. Zur Verbreitung und Bedeutung des Spielens von Instrumenten unter Heranwachsenden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (16), S. 123-141.
- Groh-Samberg, Olaf; Hertel, Florian R. (2015): Ende der Aufstiegs-gesellschaft? In: APuZ-Edition: Oben – Mitte – Unten. Zur Vermessung der Gesellschaft, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1576, S. 256-267.
- Groh-Samberg, Olaf; Hertel, Florian R. (2010): Abstieg der Mitte? Zur langfristigen Mobilität von Armut und Wohlstand. In: Burzan, Nicole; Berger, Peter A. (Hg.): Dynamiken (in) der gesellschaftlichen Mitte. Wiesbaden: VS, 137-157.
- Groß, Hermann; Seifert, Hartmut; Sieglén, Georg (2007): Formen und Ausmaß verstärkter Arbeitszeitflexibilisierung. In: WSI-Mitteilungen 04, Frankfurt a.M., S. 202-208.
- Grunert, Cathleen (2006): Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In: Rauschenbach, Thomas; Düx, Wiebken; Sass, Erich (Hg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte, Weinheim, 2006, S. 15-34.
- Grunert, Cathleen; Krüger, Heinz-Hermann (2006): Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen. Stuttgart: Budrich.
- Habich, Roland (2013): Soziale Lagen und soziale Schichtung. In: Statistisches Bundesamt, WZB (Hg.): Datenreport 2013. Bonn, 181-188.
- Haller, Archibald. O. (1968): On the Concept of Aspiration, Rural Sociology 33 (4): 484-487.
- Heinze, Rolf G. (2011): Die erschöpfte Mitte. Zwischen marktbestimmten Sozillagen, politischer Stagnation und der Chance auf Gestaltung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hille, Adrian; Arnold, Annegret; Schupp, Jürgen (2013): Freizeitverhalten Jugendlicher: Bildungsorientierte Aktivitäten spielen eine immer größere Rolle. In: DIW Wochenbericht 80 (40), S. 15-25.
- Hille, Adrian; Schupp, Jürgen (2013): How learning a musical instrument affects the development of skills. SOEPpaper 591, DIW: Berlin.
- Hradil, Stefan (2015): Die wachsende soziale Ungleichheit in der Diskussion? In: APuZ-Edition: Oben – Mitte – Unten. Zur Vermessung der Gesellschaft, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1576, S. 10-29.
- Hradil, Stefan (2007). Angst und Chancen. Zur Lage der gesellschaftlichen Mitte aus soziologischer Sicht. Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, 56 (2007), 2, S. 189-202.

Hradil, Stefan; Schmidt, Holger (2007): Angst und Chancen. Zur Lage der gesellschaftlichen Mitte aus soziologischer Sicht. In: Herbert-Quandt-Stiftung (Hg.): Zwischen Erosion und Erneuerung. Die gesellschaftliche Mitte in Deutschland. Ein Lagebericht. Frankfurt a.M.: Societäts-Verlag, S. 163-234.

Hurrelmann, Klaus (2014): Sozialisation. In: Endruweit, Günter; Trommsdorff, Gisela; Burzan, Nicole (Hg.): Wörterbuch der Soziologie, 3. Auflage, Konstanz: UVK, S. 444-451.

Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) (2012): OECD-Zahlen stützen Ergebnisse. <http://www.iwkoeln.de/de/infodienste/iw-nachrichten/beitrag/verteilungsdebatte-oecd-zahlen-stuetzen-iw-ergebnisse-112952> (zuletzt aufgerufen am 11.02.2014).

Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) (2013): Chancengerechtigkeit durch Aufstiegsmobilität, Gutachten, Köln.

Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (ISG) (2011a): Überprüfung der These einer „schrumpfenden Mittelschicht“ in Deutschland. Hg. durch das BM für Arbeit und Soziales. Köln.

Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (ISG) (2011b): Zusammenhang von sozialer Schicht und Teilnahme an Kultur-, Bildungs- und Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche. Hg. durch das BM für Arbeit und Soziales. Köln.

Jänsch, Agnes; Schneekloth, Ulrich (2013): Die Freizeit: vielfältig und bunt, aber nicht für alle Kinder. In: World Vision Deutschland e.V. (Hg.): Wie gerecht ist unsere Welt. Kinder in Deutschland 2013. Unter Mitarbeit von Klaus Hurrelmann, Sabine Andresen und Ulrich Schneekloth. Friedrichsdorf, S. 135-167.

Jungbauer-Gans, Monika; Lohmann, Henning; Spieß, Katharina C. (2012): Bildungsungleichheiten und Privatschulen in Deutschland. In: Rolf Becker und Heike Solga (Hg.): Soziologische Bildungsforschung. KZfSS 64 (52). Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 64-85.

Kelle, Udo (2008): Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden: VS.

Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, 2. aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS.

Keller, Berndt; Seifert, Hartmut (2006): Atypische Beschäftigungsverhältnisse: Flexibilität, soziale Sicherheit und Prekarität; in: WSI-Mitteilungen 05, Frankfurt a.M., S. 235-240.

Kleine, Lydia; Paulus, Wiebke; Blossfeld, Hans-Peter (2009): Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: Baumert, Jürgen; Maaz, Kai; Trautwein, Ulrich (Hg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12 (12). Wiesbaden: VS, S. 103-125.

Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.

Knötig, Nora (2010): Schließungsprozesse innerhalb der bildungsbürgerlichen Mitte. In: Nicole Burzan und Peter A. Berger (Hg.): Dynamiken (in) der gesellschaftlichen Mitte. Wiesbaden: VS, S. 331-354.

Kochansky, Gerhard (1984): Grundlegende pädagogische Aussagen. Theoretische Ausgangsposition zur Erziehung in Schule und Schullandheim. In: Kruse, Klaus (Hg.): Erziehung in Schule und Schullandheim, S. 11-44.

- Kohler, Ulrich; Kreuter Frauke (2012): Datenanalyse mit Stata. Allgemeine Konzepte der Datenanalyse und ihre praktische Anwendung, 4. Aufl. München: Oldenbourg Verlag.
- Kohrs, Silke (2016a): Krisenzeiten und Stuserhalt in der Mittelschicht: ein Mixed-Methods-Ansatz. In: Burzan, Nicole; Hitzler, Ronald; Kirschner, Heiko (Hg.): *Materiale Analysen. Methodenfragen in Projekten*, Wiesbaden: Springer VS, S. 149-166.
- Kohrs, Silke (2016b): Statusunsicherheit bei Eltern in der Mittelschicht? Eine Analyse von Förderaktivitäten, Bildungsaspirationen und subjektiver Verunsicherung; Beitrag zur Veranstaltung „Soziale Ungleichheiten in Zeiten der Krise“ der Sektion Soziale Ungleichheit und Sozialstrukturanalyse – organisiert von Olaf Groh-Samberg, in: Stephan Lessenich (Hg.) 2015: *Routinen der Krise - Krise der Routinen*. Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014, online verfügbar: www.publikationen.soziologie.de.
- Koppetsch, Cornelia (2013): *Die Wiederkehr der Konformität. Streifzüge durch die gefährdete Mitte*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Koppetsch, Cornelia (2011): *Gesellschaft aus dem Gleichgewicht? Zur Signalfunktion neuer Bürgerlichkeit*. In: Cornelia Koppetsch (Hg.): *Nachrichten aus den Innenwelten des Kapitalismus*. Wiesbaden: VS, S. 265-282.
- Koppetsch, Cornelia (Hg.) (2011): *Nachrichten aus den Innenwelten des Kapitalismus*. Wiesbaden: VS.
- Kotitschke, Edith; Becker, Rolf (2015): *Familie und Bildung*. In: Hill, Paul B.; Kopp, Johannes (Hg.): *Handbuch Familiensoziologie*. Wiesbaden: VS, S. 737-774.
- Kraus, Josef (2013): *Helikopter-Eltern. Schluss mit Förderwahn und Verwöhnung*. Reinbeck: Rowohlt Verlag.
- Küsters, Ivonne (2009): *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*, 2. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Kurz, Karin; Paulus, Wiebke (2008): *Übergänge im Grundschulalter: Die Formation elterlicher Bildungsaspirationen*. In: Rehberg, K.-S. (Hg.), *Die Natur der Gesellschaft*. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Frankfurt a. M.: Campus: 5489-5503 [CD-Rom].
- Lareau, Annette (2011): *Unequal childhoods. Class, Race and Family Life*. Berkely, Los Angeles: University of California Press.
- Lengfeld, Holger; Hirschle, Jochen (2009): *Die Angst der Mittelschicht vor dem sozialen Abstieg. Eine Längsschnittanalyse 1984-2007*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 38, H. 5., S. 379-398.
- Lewin, Kurt (1939): *Field theory and experiment in social psychology: concepts and methods*, In: *American Journal of Sociology* 44 (6): 868-896.
- Lucke, Doris M. (2014): *Norm und Sanktion*. In: Endruweit, Günter; Trommsdorff, Gisela; Burzan, Nicole (Hg.): *Wörterbuch der Soziologie*, 3. Auflage, Konstanz: UVK, S. 338-342.
- Mau, Steffen (2014a): *Die Mittelschicht – das unbekannte Wesen?*, In *APuZ*, 49/2014, S. 3-10.
- Mau, Steffen (2014b): *Transformation und Krise der europäischen Mittelschichten*. In: Martin Heidenreich (Hg.): *Krise der europäischen Vergesellschaftung? Soziologische Perspektiven*. Wiesbaden: VS, S. 253–280.
- Mau, Steffen (2012): *Lebenschancen. Wohin driftet die Mittelschicht?* Berlin: Suhrkamp.

- Mau, Steffen (2004): Welfare Regimes and the Norms of Social Exchange. *Current Sociology*, 52: S. 53-74.
- Merkle, Tanja; Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.; Henry-Huthmacher, Christine; Borchard, Michael (Hg.), Stuttgart: Lucius&Lucius.
- Miethe, Ingrid; Ecarius, Jutta; Tervooren, Anja (Hg.) (2014): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Mudiappa, Michael; Klucznick, Katharina (2012): Nutzung kultureller Bildungsangebote in Familien mit Kindergartenkindern. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 32 (1), S. 75-91.
- Müller, Bernhard (2013): Erosion der gesellschaftlichen Mitte. Hamburg: VSA.
- Müller, Walter (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Friedrichs, Jürgen; Lepsius, Rainer M.; Mayer, Karl Ulrich (Hg.): *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 81-112.
- Münkler, Herfried (2010): *Mitte und Maß. Der Kampf um die richtige Ordnung*. Berlin: Rowohlt.
- Neugebauer, Gero (2007): *Politische Milieus in Deutschland: Die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Bonn: J.H.W. Dietz.
- Niehues, Judith (2014): Die Mittelschicht – stabiler als gedacht. In *APuZ*, 49/2014, S. 10-17.
- Niehues, Judith; Schaefer, Thilo; Schröder, Christoph (2013): Arm und Reich in Deutschland: Wo bleibt die Mitte? In: *IW-Analysen* 89/2013.
- Noll, Heinz-Herbert (1987): Schichtung und Mobilität. In: *Datenreport 1987*. Stuttgart, S. 449-457.
- Noll, Heinz-Herbert; Weick, Stefan (2011): Schichtzugehörigkeit nicht nur vom Einkommen bestimmt. Analysen zur subjektiven Schichteinstufung in Deutschland. In: *ISI* 45, S. 1–7.
- Nolte, Paul; Hilpert, Dagmar (2007): Wandel und Selbstbehauptung. Die gesellschaftliche Mitte in historischer Perspektive. In: Herbert-Quandt-Stiftung (Hg.): *Zwischen Erosion und Erneuerung. Die gesellschaftliche Mitte in Deutschland. Ein Lagebericht*. Frankfurt a.M.: Societäts-Verlag, S. 11–101.
- Nullmeier, Frank (2002): Auf dem Weg zu Wohlfahrtsmärkten? In: Süß, Werner (Hg.): *Deutschland in den neunziger Jahren. Politik und Gesellschaft zwischen Wiedervereinigung und Globalisierung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 269-281.
- Oesch, Daniel (2006): *Redrawing the Class Map. Stratifications and Institutions in Britain, Germany, Spain and Switzerland*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Oschmiansky, Frank; Kühl, Jürgen (2010): Wohlfahrtsstaatliche Grundmodelle. In: *Dossier Arbeitsmarktpolitik*, Bundeszentrale für Politische Bildung: Bonn.
- Otte, Gunnar (2005): Entwicklung und Test einer integrativen Typologie der Lebensführung für die Bundesrepublik Deutschland. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 34, Heft 6, S. 442-467.
- Paulus, Wiebke; Blossfeld, Hans-Peter (2007): Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (4): 491-508.

- Peuckert, Rüdiger (2012): Familienformen im sozialen Wandel. 8. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Pollak, Reinhard (2013): Soziale Mobilität, In: Statistisches Bundesamt (Hg.): Datenreport 2013. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, S. 189-197.
- Pressman, Steven (2007): The Decline of the Middle Class. An International Perspective. In: Journal of Economic Issues 41, 1, S. 181-200.
- Rehberg, Karl-Siegbert (Hg.) (2006): Soziale Ungleichheit – Kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004, Teil 1 und 2, Frankfurt a.M.: Campus.
- Rössel, Jörg (2014): Status. In: Endruweit, Günter; Trommsdorff, Gisela; Burzan, Nicole (Hg.): Wörterbuch der Soziologie, 3. Auflage, Konstanz: UVK, S. 517-518.
- Rössel, Jörg; Beckert-Zieglschmid, Claudia (2002): Die Reproduktion kulturellen Kapitals. In: Zeitschrift für Soziologie 31 (6), S. 497–513.
- Sander, Nadine (2012): Das akademische Prekariat. Leben zwischen Frist und Plan. Konstanz: UVK.
- Schäfer, Holger; Schmidt, Jörg; Schröder, Christoph (2013): Lohn- und Einkommensmobilität in Deutschland. Ursachen, Interdependenzen und empirische Befunde. In: IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 40. Jahrgang, Heft 1, Köln: IW Medien GmbH.
- Schimank, Uwe; Mau, Steffen; Groh-Samberg, Olaf (2014): Statusarbeit unter Druck? Zur Lebensführung der Mittelschichten. Weinheim: Beltz/Juventa.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2004): Zur Umsetzung des internationalen Sozioökonomischen Index des beruflichen Status (ISEI) mit den Mikrozensus ab 1996. In: ZUMA-Nachrichten 54, Jg. 28, S. 154-170.
- Schmiade, Nicole; Mutz, Michael (2012): Sportliche Eltern, sportliche Kinder. Die Sportbeteiligung von Vorschulkindern im Kontext sozialer Ungleichheit. In: Sportwissenschaft 42 (2), S. 115-125.
- Schöler, Hermann, Guggenmos, Jürgen; Hasselbach, Petra; Iseke, Axel (2005): Sprachliche Leistungen in der Einschulungsuntersuchung. Ein Vergleich der Jahrgänge 1999 bis 2004 in der Stadt Münster, Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Schöneck, Nadine; Mau, Steffen; Schupp, Jürgen (2011): Gefühlte Unsicherheit. Deprivationsängste und Abstiegsorgen der Bevölkerung in Deutschland. Hg. v. SOEPpaper (428).
- Schröder, Mathis; Siegers, Rainer; Spieß, C. Katharina (2013): „Familien in Deutschland“ – FiD. Schmollers Jahrbuch: Vol. 133, No. 4, S. 595-606.
- Schröder, Carsten; Spieß, Katharina C.; Storck, Johanna (2015): Private Bildungsausgaben für Kinder: Einkommensschwache Familien sind relativ stärker belastet. In: DIW Wochenbericht 82 (8), S. 158-170.
- Schulze, Alexander; Preisendörfer, Peter (2013): Bildungserfolg von Kindern in Abhängigkeit von der Stellung in der Geschwisterreihe. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 65, S. 339-356.
- Sewell, William H.; Haller, Archibald O.; Ohlendorf, George W. (1970): The Educational And Early Occupational Status Attainment Process: Replication And Revision. In: American Sociological Review Jg. 35, S. 1014-1027.

- Sewell, William H.; Haller, Archibald O.; Portes, Alejandro (1969): The Educational and Early Occupational Attainment Process. In: *American Sociological Review* Jg. 34, S. 82-92.
- Silbereisen, Rainer; Zinnecker, Jürgen (1998): *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. 2. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Solga, Heike; Dombrowski, Rosine (2009): *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Arbeitspapier 171, Hans-Böckler- Stiftung.
- Statistisches Bundesamt (2015): *Zeitverwendungserhebung. Aktivitäten in Stunden und Minuten für ausgewählte Personengruppen*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2013): *Datenreport 2013: Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*, Bonn: SFG Servicecenter Fachverlage.
- Stocké, Volker (2014): *Idealistische Bildungsaspirationen*. In: Daniel Danner und Angelika Glöckner-Rist (Hg.): *Die Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. Mannheim: GESIS.
- Stocké, Volker (2012): *Das Rational-Choice Paradigma in der Bildungssoziologie*. In: Bauer, U.; Bittlingmayer, U. H.; Scherr, A. (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: VS, S. 423-436.
- Stocké, Volker (2007): *Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational attainment*. In: *European Sociological Review* 23 (4), S. 505-519.
- Ulrich, Bernd (2007): *Für immer abgehängt. Das Ende der sozialen Mobilität*. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, H. 7, Jg. 52, S. 845-855.
- Vester, Michael (2010): *Orange, Pyramide oder Eieruhr? Der Gestaltwandel der Berufsgliederung seit 1990*. In: Burzan, Nicole; Berger, Peter A. (Hg.): *Dynamiken (in) der gesellschaftlichen Mitte*. Wiesbaden: VS., S. 55-78.
- Vester, Michael (2011): *Postindustrielle oder industrielle Dienstleistungsgesellschaft: Wohin treibt die gesellschaftliche Arbeitsteilung?* In: *WSI-Mitteilungen* 12/2011.
- Vester, Michael; Peter von Oertzen; Heiko Geiling; Thomas Hermann; Dagmar Müller (2001): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Vincent, Carol; Ball, Stephen J. (2007): *'Making Up' the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions*. In: *Sociology* (41), S. 1061-1077.
- Vodafone Stiftung Deutschland (Hg.) (2015): *Was Eltern wollen. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach*. Düsseldorf.
- Vogel, Berthold (2009): *Wohlstandskonflikte. Soziale Fragen, die aus der Mitte kommen*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Wagner, Gert G.; Frick, Joachim R.; Schupp, Jürgen (2007): *The German Socio-Economic Panel Study (SOEP) – Scope, Evolution and Enhancements*, *Schmollers Jahrbuch*, 127(1): 139-169.
- Watermann, Rainer; Baumert, Jürgen (2006): *Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analyse*. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*:

Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: S. 61-94.

Weber-Menges, Sonja; Vester, Michael (2011): Probleme einer integrierten Analyse der Entwicklungsdynamiken der Berufsgliederung. In: WSI-Mitteilungen 12, 667-676.

Wehler, Hans-Ulrich (2013): Die neue Umverteilung. Soziale Ungleichheit in Deutschland. München: C.H. Beck.

Wenzelburger, Georg; Jäckle, Sebastian; König, Pascal (2014): Weiterführende statistische Methoden für Politikwissenschaftler. München: Oldenbourg.

Werdning, Martin; Müller, Marianne (2007): Globalisierung und gesellschaftliche Mitte. Beobachtungen aus ökonomischer Sicht. In: Herbert-Quandt-Stiftung (Hg.): Zwischen Erosion und Erneuerung. Die gesellschaftliche Mitte in Deutschland. Ein Lagebericht. Frankfurt a.M.: Societäts-Verlag, 104-162.

Wippermann, Carsten (2011): Milieus in Bewegung. Werte, Sinn, Religiosität und Ästhetik in Deutschland. 2. Aufl. Würzburg: Echter-Verlag.

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2002): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie, Stuttgart.

World Vision Deutschland e.V. (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Unter Mitarbeit von Klaus Hurrelmann, Sabine Andresen und Ulrich Schneekloth. Hg. v. World Vision Deutschland e.V.

Presseartikel

Bös, Nadine (2011): Erst mal Mama fragen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 11.01.2011. Online verfügbar unter <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/arbeitswelt/ueberbesorgte-eltern-erst-mal-mama-fragen-1579764.html>.

Gerstlauer, Anne-Kathrin (2015): Wir wissen, ob Du in der Vorlesung bist. Helikopter-Eltern. In: Zeit Online, 28.01.2015. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/studium/uni-leben/2015-01/helikopter-eltern-class120>.

Herzog, Lisa (2013): Gleiche Chancen? Die neue Klassengesellschaft. In: FAZ, 04.08.2013. Online verfügbar unter <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftspolitik/armut-und-reichtum/die-neue-klassengesellschaft-gleiche-chancen-12342027.html>.

Kullmann, Kerstin (2013): Kampfauftrag Kind. In: Der Spiegel (33), S. 119–125.

Maeck, Stefanie (2013): An der Förder-Front. In: Zeit. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/politik/2013-01/Bildungspanik-Kinder-Foerderung>.

Schloemann, Johan (2013): Verwöhnung, Kontrolle und panische Frühförderung. In: Süddeutsche. Online verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/leben/helikopter-eltern-verwoehnung-kontrolle-und-panische-fruehfoerderung-1.1756293>.

13 Anhang

13.1 Interview-Leitfaden⁴⁰

Anweisung: Immer Handlungen ansteuern. Immer zwei Stränge gleichzeitig verfolgen: 1. Was ist passiert? 2. Gab es dabei Unsicherheitsgefühle/-elemente? Ein Ziel dabei: Zuschreibungsinstanz der Unsicherheit identifizieren

1. Einleitung

Ich würde unser Gespräch gerne aufnehmen, damit ich mich besser auf das konzentrieren kann, was Sie erzählen. Alles, was wir besprechen, wird natürlich anonymisiert und hoch vertraulich behandelt. Also niemand kann auf Sie als Person zurückschließen. Und das wird sowieso nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Grob gesagt geht es uns darum, dass in der heutigen Zeit die Berufswelt stark in Bewegung ist. Es gibt vielleicht weniger Sicherheit, die Menschen können sich z.B. weniger als früher darauf verlassen, eine Stelle fürs Leben zu haben. Und uns interessiert, wie das in Ihrem Leben konkret aussieht, sowohl beruflich als auch privat.

2. Vergangenheit

Vielleicht können wir damit beginnen, dass Sie mir (möglichst ausführlich/mal genau) erzählen, welchen beruflichen Weg Sie seit der Schule bis heute hatten?

3. Gegenwart

Und was machen Sie momentan beruflich genau?

4. Nachfragen zur Eingangserzählung

a. zur Vergangenheit

Kontinuität / Diskontinuität; gab es auch Dinge, die schwierig waren? / Das Leben, was Sie bisher geführt haben, hatten Sie sich das so vorgestellt? / Ist es so gekommen, wie Sie sich das gedacht haben?

⁴⁰ Die Interviews wurden im Rahmen des von Nicole Burzan geleiteten DFG-Forschungsprojekt: „Handlungsstrategien einer ‚verunsicherten‘ Mitte der Gesellschaft“ (von 2011 bis 2014) geführt; der Interviewleitfaden entstand in dem Projekt; Mitarbeiterinnen waren Silke Kohrs und Ivonne Küsters, TU Dortmund.

b. zur Gegenwart

Aufgaben / Und wie ist das so (wie läuft das so, wie geht es Ihnen so) auf dieser Stelle, in Ihrer Position? / Gibt es auch Dinge, die nicht so optimal sind? Woran liegt das? / Welche Ereignisse oder Situationen waren so die Meilensteine für Sie, also besonders wichtig? / Vergleich mit anderen

c. zur Unsicherheit

im Zeitverlauf / berufliche oder andere Unsicherheit als Fakt etablieren / Strategien / Zuschreibung von Unsicherheit feststellen, z.B. Zustand/Veränderungen in der Branche, Politik, ganz anderes

5. Privatleben

Und was machen Sie privat so? / zum Ausgleich? / und wie lässt sich das mit Ihrem übrigen Leben vereinbaren? / Wie sieht es in anderen Lebensbereichen aus? / Privatleben, Partnerschaft, Familie, Kinder, Freundeskreis / Kinder: Wie/ wonach wurde der Kindergarten, die Schule ausgesucht? (oder in 6.) / Freizeit, Hobbys

6. Zukunft

Wie geht es bei Ihnen in Zukunft weiter? Welche Zukunftspläne haben Sie? aktiv/passiv

Wie stellen Sie sich Ihr Leben in zehn Jahren vor?

(Erst offen lassen. Dann eventuell spezifizieren: In beruflicher und privater Hinsicht)

Mögliche Bereiche (ggf. vorschlagen):

Weiterbildung? Bewerbungen? Karriere?

Machen Sie schon was in dieser Richtung? / Halten Sie denn die Augen offen?

Und wovon hängt das ab (ob Sie das machen/ob das klappt)?

Kinder:

Familienplanung

Ausbildung etc. der Kinder

Kinder: Wie/ wonach wurde der Kindergarten/ die Schule ausgesucht?

Alterssicherung? (welche Rolle spielt das eigene Alter?)

7. Fragen nach ausdrücklicher Reflexion und nach Zuschreibungen

(wenn noch nicht thematisiert): Unsicherheit direkt erfragen

Einleitung: Man hört ja in den Medien viel darüber, dass Unsicherheiten darüber, wie es im Beruf weitergehen wird, bei einigen zugenommen haben, dass es eine zunehmende Unsicherheit in der Berufswelt gibt, Branchen strukturieren sich häufig um, Beschäftigungsverhältnisse ändern sich. Aber das ist natürlich nicht nur beschränkt auf das Berufliche. Dazu haben Sie ja schon einiges gesagt, aber ich frage nochmals ausdrücklich nach: Wie ist das bei Ihnen? Hat das was mit ihrem Leben zu tun?

Wirkt sich das in ihrem Leben aus oder hat sich das ausgewirkt? Fühlen Sie sich sicher/unsicher?
Haben Sie sich mal sicher/unsicher gefühlt?

- Falls nein / nicht unsicher: Warum nicht? Warum macht Ihnen das nichts aus? Woran liegt das? (individuelle Merkmale, Umfeld, Bedingungen, z.B. Branche)

- Falls unsicher: Worin zeigt sich das? (Konkrete Beispiele / Lebensbereiche; Referenzgruppe/-rahmen) Woran liegt das?

Erinnern Sie sich an einen Moment/Zeitpunkt, an dem Sie sich mal (zum ersten Mal) wirklich unsicher gefühlt haben? Wie sind Sie damit dann umgegangen?

Gibt es Dinge die Sie tun (bzw. schon getan haben/planen), damit Sie sich weniger unsicher fühlen?

Wie stehen Sie insgesamt zu Planungen der Zukunft? / sich Sorgen machen (im Zeitverlauf) / Risikobereitschaft vs Sicherheitsbedürfnis / Gefühl von Sicherheit (falls wichtig)

Mögliche Handlungsbereiche:

Finanzen / Versicherungen / Alterssicherung / zukünftige und gegenwärtige Familienplanung / Zukunft, Ausbildung der Kinder / Partnerschaft und Partnersuche / Berufsplanung, Fortbildung, sinnvolle Tätigkeit, Ernährerrolle / Lebensplanung, Lebensträume (Ausstieg, Sabbatical, was Neues/Anderes machen); könnten Sie sich vorstellen, haben Sie irgendwo den Wunsch, was ganz anderes zu machen? / Politik, aktive Teilhabe, Protest / große Konsumententscheidungen (Auto, Küche, Immobilien) / Vergleich mit anderen / Eigentheorie der Befragten / Gibt es sonst noch etwas, was Sie gerne sagen möchten?

8. Fragen zur Person

Alter

Höchster Schulabschluss

Berufliche Abschlüsse

Erwerbstätigkeiten

Derzeitige Tätigkeit: genaue Bezeichnung, Branche, VZ/TZ, befristet, frei

Familienstand (allein lebend, verheiratet oder in einer festen Partnerschaft, seit wann)

Bildung/Beruf des Partners/der Partnerin (Was macht Ihr Partner/ Ihre Partnerin beruflich?)

Kinder (Alter, Schulform)

Migrationshintergrund

Herkunftsfamilie: Beruf der Eltern / Geschwister (Was machen Ihre Eltern beruflich oder was haben sie gemacht? Was machen Ihre Geschwister (akademischer Abschluss)?)

13.2 Transkriptionsregeln

Fettdruck = laut gesprochen oder mit Betonung und Nachdruck

Kursivdruck = leise gesprochen oder verhalten, zögerlich

[lacht] [klopft auf den Tisch] = nicht-sprachliche Äußerung

Ma- = Wortabbruch/Gedankenabbruch

Zus- Einverständnis = Wortabbruch und alternatives Wort

Das war schw-. = Wortabbruch und Satzende

Das war schw-... = Wortabbruch/Gedankenabbruch und Schweigen/Überlegen

. = Satzende

... = Schweigen bis zu 3 Sekunden

... (7) = Schweigen (genaue Sekundenzahl)

, = Komma, aber auch Gedankenpause ohne Satzende, z.B. bei Aneinanderreihungen

B: *wie ein Komponist* [lachend] = Qualifizierung von * bis* als [lachend/ironisch/...]

B: Und dann sagt der zu mir: „Das geht so nicht.“ = Befragter zitiert vergangene wörtliche Rede

I: Ich wollte noch mal auf Ihren Abschluss zu spr---

---B: Ja, das = Redeunterbrechung

I: Wie funktioniert das ? Ist das ein Automatismus? Das ist ja faszinierend.

B: Das geht automatisch. = gleichzeitiges Sprechen

[H-Bahn] und (Zeitangabe) = schwer verständlich, aber wahrscheinliches Wort

[] in ungefährer Länge des Wortes und (Zeitangabe) = unverständlich

Anonymisierung: Namentliche exakte Bezeichnungen im Text durch Gattungsbegriff oder die Funktion ersetzen, in Großbuchstaben schreiben; Beispiel: Geboren bin ich in STADT. Bei mehreren vorkommenden Städten unterscheiden in: X-STADT, Y-STADT etc.

Ersetzen: Orte (STADT, LAND, STADTTEIL), Institutionen (UNIVERSITÄT, RUNDFUNKANSTALT, ZEITUNG), Namen von Personen (durch Pseudonym oder durch Funktionen ersetzen, also PROFESSOR, SCHWESTER, FREUNDIN, CHEFIN etc.), Firmennamen (FIRMA, bei mehreren unterscheiden in: FIRMA A, FIRMA B)

13.3 Auswertung der Leitfadeninterviews

Die Interviews sind im Rahmen des DFG-Forschungsprojekts: „Handlungsstrategien einer ‚verunsicherten‘ Mitte der Gesellschaft“ entstanden (Zeitraum: 2011-2014; Leitung: Nicole Burzan; Mitarbeiterinnen: Silke Kohrs und Ivonne Küsters, TU Dortmund). Der Interviewleitfaden enthielt explizit Fragen zu den Bemühungen um die Bildung der Kinder. In dem o.g. Projekt ging es im Schwerpunkt jedoch um die subjektive Verunsicherung von Mittelschichtangehörigen, so dass die Befragten für die Interviews nicht nach dem Schwerpunkt ihrer Bildungsinvestitionen, sondern im Hinblick auf ihre Verunsicherung und weiteren Merkmalen hin gesampelt wurden. Damit war die Vergleichbarkeit beispielsweise in Bezug auf das Alter des Kindes teilweise eingeschränkt: Bei einigen Befragten war das Kind noch nicht geboren (wenngleich kurz vor der Geburt), was bedeutet, dass die Aussagen der Eltern zu den Förderaktivitäten allenfalls als geplante Handlung interpretiert werden mussten. Bei anderen Eltern hingegen hatten die Kinder bereits ihr Studium begonnen und Förderaktivitäten im jungen Alter der Kinder lagen dementsprechend viele Jahre zurück. Nichtsdestotrotz konnten plausible Typen herausgearbeitet werden, die aus dem Material heraus begründet werden können, womit die Funktion einer explorativen Vorstudie erfüllt werden konnte.

Die Auswertung der Interviews erfolgte in drei Schritten (Einzelanalyse, vergleichende Analyse, Kontrollphase):

1. Einzelanalyse und Erstellung eines Themenschemas

Die Interviews wurden zunächst einzeln gelesen und kategorisiert: Es wurden diejenigen Textstellen markiert, die einerseits aus dem Forschungsstand stammenden Kategorien zugeordnet werden konnten (z.B. Einstellung zu Frühförderung) und andererseits solchen Kategorien, die sich erst aus dem Material heraus gezeigt haben (z.B. Erziehungsziele). Die Kategorien wurden zunächst nur grob beschrieben, um den explorativen Charakter nicht zu verlieren (z.B. Förderung i.w.S.). Später wurden Interviewzitate aus dem Material heraus hingegen teilweise bewusst dazu genutzt, die Kategorien genauer zu definieren.

Die markierten Textpassagen wurden in einem weiteren Schritt paraphrasiert, so dass neben dem Originalwortlaut die Paraphrasen miteinander verglichen werden konnten.

Beispiel:

Originalwortlaut: ... „finde ich von der Konstellation her...laufen Kinder irgendwie mit und die Erwachsenen geben den Rhythmus vor und geben den Ort vor, wo man lebt und wie man lebt und alles. Und ähm Kinder sollen sich da irgendwie anpassen, finde ich...“;

Paraphrase: „Einstellung: Kind soll sich dem (Rhythmus des) Erwachsenen anpassen“.

2. Vergleichende Analyse

Aus dem so entstandenen Schema wurde nicht nur ersichtlich, ob das jeweilige Thema in dem Interview problematisiert bzw. angesprochen wurde oder nicht, sondern in einen direkten Vergleich zu anderen inhaltlichen Ausprägungen zu dem bestimmten Thema gesetzt. Die so sortierten Aussagen (Paraphrase und Originalwortlaut) wurden auf Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten hin analysiert.

Es wurden kontrastierende Fälle gegenübergestellt (z.B. Mutter hat musikalische Früherziehung für ihre Tochter in einem anderen Stadtteil organisiert vs. Mutter möchte nicht zum „Manager ihres Kindes“ werden etc.) und Fälle mit ähnlichen Mustern zu einem Typus zusammengefasst.

3. Kontrollphase

Nach der Zuordnung der Fälle zu einem bestimmten Typus (z.B. intensive Förderung bei gleichzeitiger offensiver Rhetorik), wurden die Fälle noch einmal einzeln daraufhin gelesen, ob sie in ihrem Gesamtverlauf dem zugeordneten Typus tatsächlich entsprechen. Nicht alle im Kategorienschema enthaltenen Aspekte wurden in allen Interviews (gleichermaßen) thematisiert und nicht alle Aspekte konnten eindeutig zugeordnet werden. Für die abschließende Zuordnung war es wichtig, dass sie *überwiegend* und in *ihrer Gesamtheit plausibel* diesem Typus zugeordnet werden konnten.

Beispiele für die aus dem Forschungsstand und dem Material erarbeiteten Kategorien:

Kinder (allgemein)

Schwangerschaft/Kind(er) generell geplant/ungeplant, Wunsch nach mehr Kindern, Einstellungen/Werte, Erwerbsarbeit und Familie, Elternzeit, Bewertung der (momentanen) beruflichen Situation, Vereinbarkeit Kind und berufliche Situation

Förderung i.w.S.

Auswahl der Kita, Schule etc., Bildungsaspirationen (z.B. auch: geplanter Schulwechsel, Erlernen von Fremdsprachen etc.), Frühförderung etc.

Sorgen/Unsicherheit

Sorgen bezüglich der finanziellen Situation, Maßnahmen im Rahmen der privaten Vorsorge, subjektive Verunsicherung, Angst vor dem Arbeitsplatzverlust

Eltern der Befragten

Beziehung zu den Eltern und Geschwistern, eigene Erziehung als positive oder negative Erfahrung, allgemein Kindheitserfahrungen (auch im Bereich der Förderung)

Partnerschaft

Rollenwahrnehmung, Verständnis von Beziehungen, Bewertung/Beschreibung der Partnerschaft

Soziodemographische Merkmale

Alter, Geschlecht, berufliche Stellung, Familienstand, Partnerschaft aktuell, Tätigkeit des/der Partner/in, Anzahl Kinder, Region, Studium/Ausbildung, Beruf (Vater), Herkunft aus der Mitte

Auszug aus dem Kategoriensystem

	<u>Int</u> Mitte 03 JF	<u>Int</u> Mitte 17 JF	<u>Int</u> Mitte 09 JM
Soziodemographische Merkmale			
Pseudonym	Barbara Jansen	Marion <u>Völkner</u>	Andreas Königs
Alter	32	42	35
Geschlecht	weiblich	weiblich	männlich
Berufsgruppe	Journalistin (Zeitung)	Journalistin	Journalist
Familienstand	geschieden, 2. Ehe	verheiratet	verheiratet
Tätigkeit Partner/in	Bank; Ex-Mann: Lehrer	Architekt	Studium abgebrochen; in Planung: Ausbildung zur Erzieherin
Anzahl Kinder	1	2	3
Region	Westdeutschland	Westdeutschland	Westdeutschland
Studium/Ausbildung	Studium Politik (Magister), vorher Journalistenschule	Studium Politik (Magister), Volontariat	Studium Musikwissenschaft; Aufbaustudium: Rundfunkmusikjournalismus
Beruf (Vater)	Kürschner	Beamter	Ingenieur
Herkunft Mitte	Nein	Ja	Ja
Haltungen/ Handlungsstrategien	Ressourcenaufbau/ Andere: Kind als Quell von Sicherheit Kindererziehung: Kind soll in ihrem Leben „mitlaufen“	Kindererziehung: größere Anstrengungen für den Bildungserfolg; wird jedoch nicht offensiv vorgetragen	Bildung der Kinder: traditionelle Erziehung Kindererziehung: hohe Bildungsinvestitionen trotz karger Finanzen (Instrumentalunterricht)
Kinder -Allgemein			
Einstellungen/ Werte (u.a. Gründe für eigene Kinder)	<p>Kind soll sich dem Beruf/Erwachsenen anpassen</p> <p>... „ich finde, dass Kinder ein überdimensionales Gewicht bekommen, dass das irgendwie auch nicht passt wie sich eigentlich die Menschheit entwickelt hat.“ ... „finde ich von der Konstellation her...laufen Kinder irgendwie mit und die Erwachsenen geben den Rhythmus vor und geben den Ort vor, wo man lebt und wie man lebt und alles. Und ähm Kinder sollen sich da irgendwie anpassen, finde ich...“ (614ff.)</p> <p>Befragte beschreibt ihr eigenes Leben als „Verpflichtung als Mutter im Vordergrund“ (81);</p>	<p>Kind soll sich dem Beruf/Erwachsenen anpassen (841f.); „...So-so bin ich <u>nicht</u> Mutter. Also so dieses Mutter und noch n bisschen arbeiten, sondern ich bin arbeiten und dann auch noch Mutter. So.“ (843)</p>	<p>der Beruf sollte sich den Kindern anpassen und nicht umgekehrt (640 ff.); Kinder seien ein sehr persönlicher Wunsch von zwei Menschen (655); „...da sollten berufliche Dinge nicht unbedingt im Weg stehen.“ (655); Kinder sind für den Befragten wichtiger als z.B. „berufliche Vervollkommnung“ (664/665); „Das <u>is</u> mir auch wahnsinnig wichtig, aber dieses Persönliche, dieses Kinderkriegen, Kinder großziehen, Menschen ein neues Leben zu geben, das <u>is</u> eigentlich stärker bei mir ausgeprägt“ (665f.). „Also ich nenn es mal so ein Urbedürfnis.“ (669);</p> <p>Die Familiensituation gibt dem Befragten Sicherheit (757); Rückhalt in psychischer Hinsicht (762);</p>

13.4 Übersicht der Hypothesen

Hypothesen Kapitel 9.1 (Handlungsmuster)

Hypothese	Variablen	Tabelle/ Abbildung	Ergebnis
H1a: Eltern fördern ihr Kind intensiv in Form von organisierten Aktivitäten.	Förderaktivitäten - Anzahl - Art (Musik, Sport, sonstiges) - Schul-AG/ außerschulisch	---	Bestätigt
H1b: Eltern, die ihr Kind in Form von organisierten Aktivitäten fördern, fördern ihr Kind zusätzlich in Form von Nachhilfe.	- Förderaktivitäten - Hausaufgabenhilfe	Abb. 3	Bestätigt
H1c: Eltern, die ihr Kind in Form von organisierten Aktivitäten fördern, fördern ihr Kind zusätzlich in Form von Freizeitbeschäftigungen.	- Förderaktivitäten - Freizeitangebote	---	Bestätigt
H1d: Eltern, die ihr Kind in Form von organisierten Aktivitäten fördern, fördern ihr Kind zusätzlich, indem sie intensiven Kontakt zu der Schule halten.	- Förderaktivitäten - Kontakt zu der Schule	Abb. 4	Bestätigt
H2a: Eltern mit mittlerem Haushaltsnettoeinkommen und mittlerer Bildung fördern ihre Kinder mehr noch als Haushalte mit niedrigem/hohem Einkommen bzw. niedriger/hohem Bildung.	- Förderaktivitäten - HH-Nettoeinkommen - Bildung	Abb. 5	Nicht bestätigt [Oberschicht fördert mehr als Mittelschicht]
H2b: Mittelschichteltern fördern ihre Kinder mehr noch als Eltern aus der unteren/oberen Schicht.	- Förderaktivitäten - Schichtzugehörigkeit	Abb. 6	Bestätigt
H2c: Die Art der Förderaktivitäten von Eltern unterscheidet sich je nach Schichtzugehörigkeit.	Förderaktivitäten - Art (Musik, Sport, sonstiges) - Schul-AG/ außerschulisch - Hausaufgabenhilfe - Freizeitangebote - Kontakt zu der Schule	Abb. 7 Abb. 8	Insgesamt bestätigt
H3a: Während Jungen eher an Aktivitäten teilnehmen, sind Mädchen intensiver aktiv.	- Förderaktivitäten Anzahl - Geschlecht Kind	Abb. 9	Teilweise bestätigt
H3b: Ältere Kinder werden mehr gefördert als jüngere Kinder.	- Förderaktivitäten Anzahl - Alter Kind		Bestätigt
H3c: Es fördern mehr west- als ostdeutsche Eltern ihre Kinder.	- Förderaktivitäten Anzahl - Region (Ost-/West)	Abb. 10	Bestätigt
H3d: Kinder mit Migrationshintergrund nehmen weniger häufig an organisierten Angeboten teil gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund.	- Förderaktivitäten Anzahl - Migrationshintergrund		Nicht bestätigt
H3e: Kinder von verheirateten Eltern werden häufiger gefördert als Kinder von nicht-verheirateten Eltern.	- Förderaktivitäten Anzahl - Familienstand		Bestätigt
H4a: Während Jungen in der Mittelschicht eher an Aktivitäten teilnehmen, sind Mädchen intensiver aktiv.	- Förderaktivitäten Anzahl - Geschlecht Kind	Abb. 11	Nicht bestätigt

H4b: Ältere Kinder in der Mittelschicht werden mehr gefördert als jüngere Kinder.	- Förderaktivitäten Anzahl - Alter Kind		Bestätigt
H4c: Es fördern mehr west- als ostdeutsche Mittelschichteltern ihre Kinder.	- Förderaktivitäten Anzahl - Region (Ost-/West)		Bestätigt
H4d: Kinder mit Migrationshintergrund in der Mittelschicht nehmen weniger häufig an organisierten Angeboten teil gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund.	- Förderaktivitäten Anzahl - Migrationshintergrund		Nicht bestätigt
H4e: Kinder von verheirateten Mittelschichteltern werden häufiger gefördert als Kinder von nicht-verheirateten Mittelschichteltern.	- Förderaktivitäten Anzahl - Familienstand		Bestätigt
H5a: Kinder werden zunehmend intensiver in Form von organisierten Aktivitäten gefördert.	Förderaktivitäten - ja/nein - Anzahl	Abb. 12	Bestätigt
H5b: Mittelschichtkinder werden im Vergleich zu allen Kindern zunehmend intensiver gefördert.	Förderaktivitäten - Anzahl	Abb. 13 Abb. 14	Bestätigt
H5c: Mittelschichteltern fördern zunehmend musische und sportliche Aktivitäten ihrer Kinder.	Förderaktivitäten - Art (Musik, Sport, sonstiges)	Abb. 15	Bestätigt
H5d: Mittelschichteltern haben den Kontakt zu der Schule in den letzten Jahren intensiviert.	Förderaktivitäten - Kontakt zu der Schule	Abb. 16	Insgesamt bestätigt

Hypothesen Kapitel 9.2 (Einstellungen/Haltungen)

Hypothese	Variablen	Tabelle/ Abbildung	Ergebnis
H6a: Mittelschichteltern sind bezogen auf ihre eigene Situation und die ihrer Kinder statusverunsichert.	- Sorge um den Arbeitsplatzverlust - Sorge um die allgemeine wirtschaftliche Entwicklung - Sorge um die eigene wirtschaftliche Situation - Sorge um die wirtschaftliche Zukunft der Kinder - Lebenszufriedenheit - Gefühlter Zeitdruck	Abb. 17 Abb. 18	Bestätigt
H6b: Die Statusverunsicherung von Mittelschichteltern ist deutlich höher als in der Oberschicht.	- Sorge um den Arbeitsplatzverlust - Sorge um die allgemeine wirtschaftliche Entwicklung - Sorge um die eigene wirtschaftliche Situation - Sorge um die wirtschaftliche Zukunft der Kinder - Lebenszufriedenheit - Gefühlter Zeitdruck	Abb. 19 Abb. 20 Abb. 21	Bestätigt
H6c: Die Statusverunsicherung von Eltern – insbesondere von Mittelschichteltern – hat sich im Zeitverlauf erhöht.	- Sorge um den Arbeitsplatzverlust - Sorge um die allgemeine wirtschaftliche Entwicklung - Sorge um die eigene wirtschaftliche Situation - Sorge um die wirtschaftliche Zukunft der Kinder - Lebenszufriedenheit - Gefühlter Zeitdruck	Abb. 22 Abb. 23 Abb. 24 Abb. 25	Nicht bestätigt
H7a: Je höher die Schichtzugehörigkeit der Eltern, desto höher sind deren Bildungsaspirationen.	- ideale Bildungsaspirationen - reale Bildungsaspirationen	Abb. 26	Bestätigt

H7b: Die idealistischen Bildungsaspirationen von Eltern sind höher als ihre realistischen Bildungsaspirationen.	<ul style="list-style-type: none"> - ideale Bildungsaspirationen - reale Bildungsaspirationen 		Bestätigt
H7c: Der Unterschied zwischen idealistischer und realistischer Bildungsaspiration ist gering.	<ul style="list-style-type: none"> - ideale Bildungsaspirationen - reale Bildungsaspirationen 	Abb. 27	Bestätigt
H7d: Die Bildungsaspirationen der Eltern – insbesondere der Mittelschichteltern – sind nicht im besonderen Maß gestiegen.	<ul style="list-style-type: none"> - ideale Bildungsaspirationen 	Abb. 28	Bestätigt
H8a: Der Wunsch von Eltern nach Förderung ist umso eher vorhanden, je höher die Schichtzugehörigkeit ist.	<ul style="list-style-type: none"> - Wunsch nach Förderung 	Abb. 29	Nicht bestätigt
H8b: Bezüglich der Nicht-Förderung ihrer Kinder geben Eltern unterer Schichten eher finanzielle Gründe an, Eltern mittlerer und höherer Schichten eher zeitliche Gründe.	<ul style="list-style-type: none"> - Grund für Nicht-Teilnahme 	Abb. 30	Teilweise bestätigt
H9a: Mittelschichteltern legen besonderen Wert auf leistungsorientierte Erziehungsziele.	<ul style="list-style-type: none"> - Wichtigkeit: dass das Kind ein guter Schüler/eine gute Schülerin ist - Wichtigkeit: dass das Kind sich bemüht, seine Ziele zu erreichen - Wichtigkeit: dass das Kind sich gut in Gruppen einfügen kann - Wichtigkeit: dass das Kind zufrieden ist mit dem was es hat und kann 	Abb. 31	Nicht bestätigt
H9b: Mittelschichteltern legen zunehmend besonderen Wert auf leistungsorientierte Erziehungsziele (Unterschiede im Zeitverlauf).		Abb. 32	Nicht bestätigt
H9c: Mittelschichteltern fühlen sich mehr als Eltern in der unteren und auch oberen Schicht in ihrer Elternrolle gefordert.	<ul style="list-style-type: none"> - Zustimmung: Ich lasse oft alles stehen und liegen, um mein Kind zu unterstützen. - Zustimmung: Ich habe das Gefühl, dass Betreuung und Erziehung meines Kindes mich völlig in Beschlag nehmen, mein ganzes Leben bestimmen. - Zustimmung: Für das Wohl meines Kindes würde ich alles aushalten. - Zustimmung: Ich bin bereit, meine eigenen Wünsche denen meines Kindes zu opfern. 	Abb. 33	Teilweise bestätigt

Hypothesen Kapitel 9.3 (Zusammenhang: Handlungsmuster und Einstellungen/Haltungen)

Hypothese	Variablen	Tabelle/ Abbildung	Ergebnis
H10: Mittelschichteltern fördern ihre Kinder umso eher intensiv, wenn sie hohe Statusunsicherheit empfinden.	<ul style="list-style-type: none"> - Große Sorge um die wirtschaftliche Zukunft des Kindes - Große Sorge um den Arbeitsplatzverlust - Große Sorge um die allgemeine wirtschaftliche Entwicklung - Große Sorge um die eigene wirtschaftliche Situation - Anzahl an Aktivitäten 	Abb. 34 Abb. 35	Nicht bestätigt
H11a: Eltern – insbesondere Mittelschichteltern – fördern ihre Kinder umso eher, wenn sie hohe Bildungsaspirationen haben (Förderung ja/nein).	<ul style="list-style-type: none"> - Förderaktivitäten (ja/nein) - Idealistische Bildungsaspirationen 	Abb. 36	Nicht bestätigt
H11b: Eltern – insbesondere Mittelschichteltern – fördern ihre Kinder umso eher intensiv, wenn sie hohe Bildungsaspirationen haben (Anzahl an Aktivitäten).	<ul style="list-style-type: none"> - Förderaktivitäten (Anzahl) - Idealistische Bildungsaspirationen 	Abb. 37	Bestätigt
H12a: Mittelschichteltern, die ihr Kind bisher nur wenig fördern, äußern den Wunsch, es (intensiver) fördern zu wollen.	<ul style="list-style-type: none"> - Förderaktivitäten (ja/nein) - Wunsch nach Förderung 	Abb. 38	Bestätigt
H12b: Mittelschichteltern begründen die Nichtteilnahme ihrer Kinder an (weiteren) Aktivitäten unterschiedlich, je nachdem ob sie ihr Kind bereits fördern oder nicht.	<ul style="list-style-type: none"> - Förderaktivitäten (ja/nein) - Grund für Nicht-Teilnahme 	Abb. 39	Bestätigt
H13: Mittelschichteltern, die (besonderen) Wert auf leistungsorientierte Erziehungsziele legen, fördern ihr Kind intensiver.	<ul style="list-style-type: none"> - Förderaktivitäten (Anzahl) - Erziehungsziele 	Abb. 40	Nicht bestätigt