

Familienstruktur und Lebensverlauf

Historische und gesellschaftliche Bedingungen individueller Entwicklung

Grundmann, Matthias

First published in:

Druckausg. erschienen im Campus Verlag, Frankfurt, 1992, 3-593-34756-3, 226 S.

Münstersches Informations- und Archivsystem multimedialer Inhalte (MIAMI)

URN: urn:nbn:de:hbz:6-63429419822

Reihe »Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel«
herausgegeben von Karl Ulrich Mayer

Im Rahmen des Projektes »Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel« des Forschungsbereichs Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Entwicklung am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, werden repräsentativ für West- und Ostdeutschland die Lebensverläufe von etwa 8.400 Frauen und Männern von sechs Geburtskohorten zwischen 1920 und 1960 untersucht. Ziel ist die Aufklärung gesellschaftlicher Bedingungen für Strukturen und Wandel von Lebensverläufen. Die aus dem Projekt bisher hervorgegangenen Buchveröffentlichungen sind am Ende auf S. 226 aufgeführt.

Matthias Grundmann

Familienstruktur und Lebensverlauf

Historische und gesellschaftliche Bedingungen
individueller Entwicklung

Campus Verlag
Frankfurt/New York

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Grundmann, Matthias:

Familienstruktur und Lebensverlauf : historische und
gesellschaftliche Bedingungen individueller Entwicklung /
Matthias Grundmann. – Frankfurt/Main ; New York :

Campus Verlag, 1992

(Reihe »Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel«)

ISBN 3-593-34756-3

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede
Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und
Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Copyright © 1992 bei Campus Verlag GmbH, Frankfurt/Main

Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, Büdingen

Druck und Bindung: KM-Druck, Groß-Umstadt

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort von Karl Ulrich Mayer	15	3.1.2 Veränderungen im generativen Verhalten seit dem Zweiten Weltkrieg	76
Vorbemerkung	17	3.1.3 Kohortenspezifische Herkunftseinflüsse	79
Zur Einführung	19	3.2 Zur Deskription typischer Entwicklungsschritte und -verläufe in den Geburtskohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51	81
Teil I		3.2.1 Zur Rekonstruktion typischer Entwicklungsverläufe	82
Entwicklung und Sozialstruktur des Lebensverlaufs: Theoretische und methodische Überlegungen	23	3.2.2 Die Bedeutung vorgezogener und nicht vollzogener Statusübergänge für die individuelle Entwicklung	92
1. Entwurf einer soziologischen Perspektive	29	3.3 Einzelfallbeschreibungen: „Ich war immer alleine und mußte mich immer selber durchboxen“	99
1.1 Individuelle Entwicklung, Sozialisation und Sozialstruktur des Lebensverlaufs	30	Teil II	
1.2 Familiäre Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsverlauf	37	Individuelle Entwicklung als Ereignisgeschichte	111
1.3 Individuelle, sozialstrukturelle und historische Einflüsse auf die individuelle Entwicklung	46	1. „Brüderchen und Schwesterchen“: Familiäre Ressourcen, innerfamiliäre Interaktionen und Bildungsverläufe von Geschwistern	113
1.4 Zusammenfassung: Ein allgemeines Entwicklungsmodell	50	1.1 Innerfamiliäre Interaktionen und Bildungsverläufe von Einzel- und Geschwisterkindern	115
2. Lebensverlauf als Ereignisgeschichte: Methodisch-konzeptionelle Überlegungen	55	1.2 Zur Analyse von Geschwisterdaten	120
2.1 Individuelle Entwicklung als Ereignis- und Zustandsgeschichte	56	1.2.1 Mögliche Geschwisterinflüsse auf den Bildungsverlauf	120
2.2 Zur Modellierung und Analyse individueller Entwicklungsprozesse	60	1.2.2 Der Geschwisterdatensatz	121
2.3 Zum Informationsgehalt ereignisorientierter Daten	65	1.2.3 Die Modellierung familialer Bildungseinflüsse	124
2.3.1 Über die Daten der Lebensverlaufsstudie	66	1.3 Ausgewählte empirische Befunde	127
2.3.2 Einige kritische Anmerkungen zum Informationsgehalt ereignisorientierter Daten	68	1.3.1 Einzelkinder und Geschwisterkinder: Die Bedeutung der innerfamiliären Interaktionen für den Bildungsverlauf	127
3. Kohorten- und periodenspezifische Entwicklungsbedingungen und die Rekonstruktion individueller Entwicklungsverläufe	72	1.3.2 Der gegenseitige Einfluß von Geschwistern auf ihren Bildungsabschluß	132
3.1 Kohorten- und periodenspezifische Besonderheiten innerhalb des Lebensverlaufs der um 1930, 1940 und 1950 geborenen Männer	73	1.3.3 Exkurs: Zur Bedeutung des Altersabstands zwischen den Geschwistern für den Bildungsabschluß	135
3.1.1 Zum Wandel des Bildungssystems und des Berufseintrittsalters	74	1.3.4 Brüderchen und Schwesterchen: Geschlechtsspezifische Geschwisterbeziehungen und Bildungsaspirationen der Eltern	138
		1.4 Zusammenfassung	141
		2. „Irgendwie hatten die Menschen immer Vorurteile gegen mich“: Das Dilemma mit den Stiefeltern	144
		2.1 Mögliche Zusammenhänge zwischen einer Stiefelternschaft und dem Bildungserfolg	145
		2.1.1 Trauerarbeit und Konflikte mit den Stiefeltern	146
		2.1.2 Altersspezifische Konsequenzen einer Stiefelternschaft	148
		2.2 Zur Analyse von Stiefelternschaft und Bildungserfolg	150
		2.2.1 Stiefelternschaft und Bildungsverlauf als Ereignisgeschichte	150
		2.2.2 Historische Besonderheiten in den untersuchten Kohorten	155
		2.2.3 Warum Stiefsöhne die schulische und berufliche Ausbildung früher beenden	157
		2.3 Zusammenfassung	161

3.	„Ich habe lange Jahre nicht gewußt, wohin ich eigentlich gehöre“: Vater- oder Mutterabwesenheit in der Kindheit und deren Auswirkungen auf die spätere Familiengründung	163
3.1	Elterliche Deprivation als Risikofaktor für die individuelle Entwicklung	165
3.1.1	Vater- oder Mutterabwesenheit und der Prozeß der Familien- gründung	166
3.1.2	Mögliche Konsequenzen der Vater- und Mutterabwesenheit für den Übergang in die Ehe und die Vaterschaft	170
3.2	Vaterabwesenheit und Familienbildung als Ereignisgeschichte ..	172
3.2.1	Analysemodell und Variablenbeschreibungen	172
3.2.2	Demographische Trends: Kohortenspezifische Ursachen und altersspezifische Verteilungen der Vater- und Mutterabwesen- heiten	178
3.2.3	Alters- und kohortenspezifische Einflüsse der Vater- und Mutterabwesenheiten auf die Übergänge in die Ehe und die Vater- schaft	183
3.2.4	Historische Relativität: Periodenspezifische Einflüsse der Vater- abwesenheit	189
3.2.5	Entwicklungs- und Sozialisationsmuster beim Übergang in die Vaterschaft: Das Beispiel der nicht kriegsbedingten Vater- abwesenheit	192
3.3	Zusammenfassung	195
 Teil III		
	Entwicklung, Sozialisation und Lebensverlauf: Ein komplementäres Forschungsprogramm?	197
	Literaturverzeichnis	205

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Statusübergänge als institutionalisierte Entwicklungsschritte und damit einhergehende Rollen im Lebensverlauf	34	Tabelle 18:	Altersspezifische Einflüsse der Elternschaft auf das Schulabgangsalter, das Alter bei Beginn einer Berufsausbildung und einer Erwerbstätigkeit. Prozentuale Abweichung von der durchschnittlichen Übergangswahrscheinlichkeit (N = 1.055)	159
Tabelle 2:	Durchschnittliches Lebensalter bei Statusübergängen im Bildungs-, Erwerbs- und Familienbereich nach Geburtskohorten	85	Tabelle 19:	Durchschnittliches Übergangsalter in Monaten und prozentualer Anteil an Zensierungen beim Statusübergang Heirat und Beginn der Vaterschaft; nach Kohorten	174
Tabelle 3:	Prozentualer Anteil an Entwicklungsmustern innerhalb institutioneller Lebensbereiche (in %)	91	Tabelle 20:	Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) der „Abwesenheitsvariablen“; nach Kohorten	175
Tabelle 4:	Matrix eines idealtypischen Ereignisraumes von Statusübergängen als Merkmale eines Entwicklungsverlaufs	96	Tabelle 21:	Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) der Kontrollvariablen; nach Kohorten	176
Tabelle 5:	Verstärkungs- und Kompensationseinflüsse nicht vollzogener und vorgezogener Statusübergänge auf Statusübergänge im Bildungs-, Erwerbs- und Familienbereich. Prozentuale Abweichung von der durchschnittlichen Übergangsrate (N = 1.024)	97	Tabelle 22:	Mittelwerte und Standardabweichungen (s.e.) intervenierender „Sequenzvariablen“ in den Kohorten 1929–31 und 1939–41 (N = 675)	177
Tabelle 6:	Gründe für die Nichtverwirklichung des Berufswunsches bei Männern, die keine Berufsausbildung begonnen haben, nach Geburtskohorten (in %)	109	Tabelle 23:	Prozentuale Anteile von Männern der Geburtskohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51, die während der Kindheit von mindestens einem Elternteil getrennt aufgewachsen sind (N = 1.087; in %)	178
Tabelle 7:	Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) für die Geschwistervariablen im Gesamtsample und in den Subsamples	123	Tabelle 24:	Gründe für die Vater- und Mutterabwesenheiten in den Kohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51 (in %)	179
Tabelle 8:	Abweichungen von der mittleren Bildungsdauer bei Einzel- und Geschwisterkindern	128	Tabelle 25:	Kohortenspezifische Auswirkungen der Vaterabwesenheiten auf den Übergang in die Ehe und die Vaterschaft bei Männern (Geburtskohorten 1929–31, 1939–41, 1949–51). Prozentuale Abweichungen von der durchschnittlichen altersspezifischen Übergangswahrscheinlichkeit	184
Tabelle 9:	Partielle und multiple Korrelations- und Regressionskoeffizienten für den Zusammenhang von Herkunftsmerkmalen und Bildungsdauer von Einzel- und Geschwisterkindern (β -Koeffizienten)	131	Tabelle 26:	Kohortenspezifische Auswirkungen der Mutterabwesenheiten auf den Übergang in die Ehe und die Vaterschaft bei Männern (Geburtskohorten 1929–31, 1939–41, 1949–51). Prozentuale Abweichungen von der durchschnittlichen altersspezifischen Übergangswahrscheinlichkeit	185
Tabelle 10:	Einflüsse familialer und individueller Geschwistermerkmale auf die Bildungsdauer (8–19 Jahre) von Geschwistern; β -Koeffizienten, Standardfehler in Klammern (N = 1.646)	133	Tabelle 27:	Einflüsse periodenspezifischer Vaterabwesenheiten auf den Übergang in die Ehe und die Vaterschaft in den Kriegskohorten 1929–31 und 1939–41. Prozentuale Abweichungen von der durchschnittlichen Übergangswahrscheinlichkeit	191
Tabelle 11:	Einflüsse des Altersabstandes zwischen Geschwistern und des Rangs in der Geschwisterreihe auf die Schuldauer (8–13 Jahre) von Geschwistern; nicht standardisierte Ergebnisse, Standardfehler in Klammern (N = 1.646)	135	Tabelle 28:	Verstärkende und kompensierende, vermittelnde Einflüsse nicht vollzogener oder vorgezogener Statusübergänge auf den Beginn der Vaterschaft (Kriegskohorten 1929–31 und 1939–41; N = 675). Prozentuale Abweichungen von der durchschnittlichen Übergangswahrscheinlichkeit	193
Tabelle 12:	Einflüsse herkunftsfamilialer Merkmale auf die Bildungsdauer von Geschwistern in geschlechtsspezifischen Geschwisterpaaren; β -Koeffizienten, Standardfehler in Klammern	137			
Tabelle 13:	Durchschnittliches Übergangsalter der Statusübergänge Schulabschluß, Beginn einer Berufsausbildung und einer Erwerbstätigkeit in Monaten, einschließlich prozentualer Anteil der Zensierungen; nach Kohorten	151			
Tabelle 14:	Mittelwerte und Standardabweichungen (s.e.) der Variablen zur Stiefelternschaft	152			
Tabelle 15:	Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) der Kontrollvariablen, in den Kohorten und insgesamt	152			
Tabelle 16:	Prozentuale Anteile von Männern aus Kern-, Teil- und Stieffamilien, differenziert nach Art der Stieffamilien in den Kohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51	156			
Tabelle 17:	Prozentuale Anteile von Söhnen aus Kern-, Teil- und Stieffamilien mit mindestens Realschulabschluß bzw. ohne Berufsausbildung	158			

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Mögliche Folgen von Veränderungen in der Familienstruktur am Beispiel typischer Entwicklungsphasen zu einer Stieffamilie	42
Abbildung 2:	Gesamtmodell individueller Entwicklung und Sozialstruktur des Lebensverlaufs	52
Abbildung 3:	Darstellung eines idealtypischen Ereignisraums im Lebensverlauf	59
Abbildung 4:	Entwicklungsverläufe innerhalb institutioneller Lebensbereiche nach Anzahl institutioneller Statusübergänge, Geburtskohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51 (in %)	83
Abbildung 5:	Survivalplots für die Statusübergänge Schulabschluß, Beginn und Abschluß einer Berufsausbildung, Beginn der Erwerbstätigkeit, Eheschließung und Elternschaft bei Männern der Geburtskohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51 (N = 1.087)	84
Abbildung 5.1:	Survivalplots für die Statusübergänge Schulabschluß, Beginn und Abschluß einer Berufsausbildung, Beginn der Erwerbstätigkeit, Eheschließung und Elternschaft bei Männern der Geburtskohorte 1929–31 (N = 347)	87
Abbildung 5.2:	Survivalplots für die Statusübergänge Schulabschluß, Beginn und Abschluß einer Berufsausbildung, Beginn der Erwerbstätigkeit, Eheschließung und Elternschaft bei Männern der Geburtskohorte 1939–41 (N = 375)	88
Abbildung 5.3:	Survivalplots für die Statusübergänge Schulabschluß, Beginn und Abschluß einer Berufsausbildung, Beginn der Erwerbstätigkeit, Eheschließung und Elternschaft bei Männern der Geburtskohorte 1949–51 (N = 365)	89
Abbildung 6:	Mögliche Familien- und Individualinflüsse auf die Bildungsdauer von Geschwistern; Analysemodell ohne Familienfaktor	126
Abbildung 7:	Analysemodell möglicher Auswirkungen altersspezifischer Übergangsbedingungen in die Stiefelternschaft auf das Schulabgangsalter, den Beginn einer Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit	153
Abbildung 8:	Altersspezifische Verteilung der Übergänge in die Stiefelternschaft für Jungen aus Teilfamilien der Geburtskohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51 (N = 203)	157
Abbildung 9:	Mögliche Auswirkungen einer periodenspezifischen Vaterabwesenheit auf die Statusübergänge in die Ehe und die Vaterschaft	171
Abbildung 10:	Analysemodell möglicher entwicklungshemmender Einflüsse familialer Risikofaktoren auf den Prozeß der Familienbildung	173
Abbildung 11:	Altersspezifische Verteilung der Vaterabwesenheiten in den Kohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51	181
Abbildung 12:	Altersspezifische Verteilung der Mutterabwesenheiten in den Kohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51	182
Abbildung 13:	Einflüsse periodenspezifischer Vaterabwesenheiten auf die Ehe und Vaterschaft bei Männern der Kriegskohorten 1929–31 und 1939–41 (Survivalanalyse)	190

*Drei Generationen gewidmet:
meinen Eltern,
Ameetaa und
Momo-Marielle*

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen des Projekts „Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel“ am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Forschungsbereich „Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Entwicklung“) als Dissertation entstanden. Dieses Projekt befaßt sich vornehmlich mit institutionalisierten Formen von Bildungswegen, Berufskarrieren und Prozessen der Familienbildung, deren Verknüpfungen und Wandel über die Zeit. Das Projekt hat empirisch eine sozialdemographische und theoretisch eine makrosoziologische Orientierung. Individuelle Lebensverläufe sind nicht primär Gegenstand der Untersuchung, sondern empirisches Instrumentarium zur Analyse institutioneller Arrangements und deren Veränderung. Aus diesem Grunde ist das erhobene empirische Material – retrospektive Lebensverläufe aus repräsentativen Stichproben in historisch unterschiedlich gelagerten Geburtskohorten – fast ausschließlich „objektiver“ und „quantitativer“ Natur.

Matthias Grundmann stellte sich die Aufgabe, diese Daten unter einer dem ursprünglichen Untersuchungsziel fremden theoretischen Perspektive zu untersuchen, nämlich derjenigen „individueller“ Lebensgeschichten und „individueller Entwicklung“. Damit waren im Vergleich zu den anderen im Projekt laufenden Studien eine andere Untersuchungsebene und ein anderer Untersuchungsgegenstand vorgegeben, für die es keine unmittelbaren Vorbilder gab, an die der Autor hätte anknüpfen können.

Die Problemstellung war also folgende: Kann man mit differenzierten objektiven und quantifizierten Lebensverlaufsdaten individuelle Entwicklung analysieren, und wenn ja, wie kann diese Analyse durchgeführt werden? Welche spezifischen Fragestellungen eignen sich dafür besonders gut? Welcher theoretische Rahmen ist dafür angemessen?

Diese Aufgabe war neu und für eine Dissertation sicherlich auch riskant. Vom Stand der Literatur her gab es zwei Anknüpfungspunkte: die Bemühungen der Psychologie der Lebensspanne, Kohorteneffekte auf Entwicklung zumindest konzeptuell und empirisch zu fassen, sowie die Arbeiten in der sozialpsychologisch orientierten Human-Development-Tradition, in denen

historische Bedingungen als differentielle Entwicklungsbedingungen und Auslöser individueller Verarbeitungsprozesse interpretiert werden.

Matthias Grundmann legt eine wichtige und innovative Arbeit vor, die quer liegt zu etablierten Theorie- und Forschungstraditionen. Er demonstriert mit Erfolg, daß und auf welche Weise quantitative Lebensverlaufsdaten für die Untersuchung von individuellen Entwicklungsprozessen nutzbar gemacht werden können. Er zeigt an drei exemplarischen Problemen, wie Theorie, Meßmodelle und Analysemodelle aufeinander bezogen werden können. Er scheut sich nicht, Mechanismen und Prozesse auf einer nicht meßbaren Ebene theoretisch zu bestimmen und dann annäherungsweise plausible Indikatoren dafür zu finden.

Die Arbeit ist auch ein wichtiger Beitrag zu der Debatte über Methoden der Biographie- und Lebensverlaufsforschung, weil Grundmann zeigt, wie diese konvergieren könnten. Theoretisch ist bedeutsam, daß der Autor aufweist, wie Sozialisationsbedingungen quantitativ durch Dauervariablen besser erfaßt und Sozialisationseffekte durch spätere Selektionswirkungen indiziert werden können. Die empirischen Ergebnisse der Arbeit sind bedeutsam und haben im In- und Ausland bereits große Aufmerksamkeit gefunden.

Karl Ulrich Mayer

Stanford, im Mai 1992

Vorbemerkung

Die vorliegende Studie geht der Frage nach, welchen Einfluß familiäre Strukturen in der Kindheit auf Ereignisse im weiteren Lebensverlauf haben. Dieser Frage habe ich mich zwischen 1988 und 1991 am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung im Projekt „Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel“ gewidmet. Mit den dort vorliegenden Daten der deutschen Lebensverlaufsstudie war es möglich, den Entwicklungsverlauf von Individuen auf der Basis sozialstruktureller Informationen nachzuzeichnen. Damit wurde ein ganz neues „Forschungsgebiet“ betreten, das sowohl die Sozialisationsforschung, aber auch die Entwicklungspsychologie sinnvoll ergänzt.

Die Arbeit wurde im November 1990 im Fachbereich Philosophie und Sozialwissenschaften an der Freien Universität Berlin als Dissertation angenommen. Die Referenten waren Prof. Dr. Karl Ulrich Mayer und Prof. Dr. Lothar Krappmann. Karl Ulrich Mayer hat mir, insbesondere durch sein Vertrauen und seine wichtigen Ratschläge und kritischen Kommentare, die Durchführung der Studie erst ermöglicht. Ebenso danke ich Johannes Huinink für seine Betreuung der Arbeit, die Diskussionen und konstruktiven Anregungen bei methodischen Problemen. Wichtige inhaltliche Anregungen haben ich auch von Glen Elder Jr., Wolfgang Lempert, Lothar Krappmann, Annemette und Aage B. Sørensen, Yvonne Schütze und Michael Wagner bekommen. Daß die Arbeit auch für den nicht eingeweihten Leser verständlich wurde, verdanken wir Jürgen Baumgarten, der auf mögliche Kürzungen und stilistische Verbesserungen hingewiesen hat. Bei der methodologischen und technischen Aufarbeitung der vielfältigen und oft undurchschaubaren Daten haben mir Erika Brückner, Doris Hess, Birgit Jeske-Müller, Sigrid Wehner, Wolfgang Assmann und Peter Grund sehr geholfen. Für die technische und gestalterische Aufarbeitung des Manuskripts danke ich Petra Spengemann, Doris Gampig und Dieter Schmidt. Ich danke jedoch auch all den Mitarbeitern des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, die mir die Arbeit durch ihr kollegiales Interesse erleichtert haben.

Matthias Grundmann

Zur Einführung

Aus einer Vielzahl soziologischer und entwicklungspsychologischer Studien wissen wir, daß die Erfahrungen in der Herkunftsfamilie eine wesentliche Rolle für die Sozialisation spielen. Bereits in der frühen Eltern-Kind-Interaktion werden die Grundsteine für das spätere Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gelegt, sozialen Situationen (Interaktionen) gewachsen zu sein. Man kann davon ausgehen, daß sich Erfahrungen mit instabilen sozialen Beziehungen, mit ökonomischer oder sozialer Deprivation (Armut, Außenseiter) in der Kindheit auf die Fähigkeit auswirken werden, eigene Lebenspläne zu entwickeln oder Alternativen wahrzunehmen, also auf mögliche Veränderungen in den Lebensbedingungen einzugehen. Diese Konsequenzen sind aber keineswegs zwangsläufig, denn frühe Erfahrungen können durch spätere kompensiert werden, bestimmte sozio-ökonomische Lebensumstände können Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen, die vorher verborgen waren. Zu einem besseren Verständnis dieser komplexen Prozesse zu gelangen, ist eine Zielsetzung der vorliegenden Studie.

Solche Prozesse werden besonders in sozialen Krisensituationen oder Zeiten eines rapiden gesellschaftlichen Umbruchs deutlich. Die aktuelle politische und ökonomische Veränderung in Deutschland wird enorme Konsequenzen für die Lebensverläufe der Betroffenen haben und ihre Handlungsmöglichkeiten in unterschiedlicher Weise beeinflussen, sei es, weil sie bisherige Ziele nicht weiter verfolgen können, sei es, weil sich ihnen neue Perspektiven eröffnet haben. Denn die Wende stellt für die Betroffenen einen Einbruch in ihre ökonomische und soziale Identität dar. Gerade für Kinder und Jugendliche führt der gesellschaftliche Umbruch zu Unsicherheiten (z. B. bezüglich ihrer schulischen und beruflichen Bildungschancen), die sicherlich Langzeitfolgen für ihren weiteren Lebensverlauf haben werden. Dabei spielen auch die ökonomischen Unsicherheiten eine Rolle, die sich für viele Familien in der ehemaligen DDR aus der (drohenden) Arbeitslosigkeit des Vaters oder/und der Mutter ergeben. Aber auch die Erwachsenen erleben einen massiven Einschnitt in ihre Lebensgewohnheiten, die nicht ohne Einfluß auf ihre Nachkommen bleiben werden. Ähnliche historische Umwälzungen wie bei der Vereinigung Deutschlands waren auch nach dem Zweiten Weltkrieg zu beob-

achten. Die Konsequenzen aus den sozialen bzw. politischen Umbrüchen in dieser historischen Periode für die Lebensverläufe von Männern, die um 1930, 1940 und 1950 geboren wurden und in der Bundesrepublik Deutschland aufwuchsen, sind Gegenstand dieser Studie. Sie sollen einen Einblick in die komplexen Zusammenhänge geben, die in unterschiedlicher Weise die Lebensverläufe der Individuen prägen können. Im Mittelpunkt wird die Frage stehen, wieso ähnliche Sozialisationsbedingungen während der Kindheit unterschiedliche Konsequenzen im weiteren Verlauf des Lebens zeitigen.

Die theoretischen Ausführungen in Teil I stellen den Rahmen dar, in den die empirischen Analysen eingebettet sind. Dabei handelt es sich aber nicht um eine Sozialisationstheorie oder um eine Theorie, die die sozio-historische Konstitution sozialer Entwicklungsvorstellungen umfassend beschreiben könnte. Dem Leser sollen lediglich Interpretationen an die Hand gegeben werden, um solche Prozesse besser zu verstehen. Auf dieser theoretischen Grundlage, in der ich die Bedeutung von Statusübergängen innerhalb und zwischen dem Bildungs-, Erwerbs- und Familienbereich als Entwicklungsmerkmale diskutiere, will ich die Zusammenhänge zwischen individuellen, sozialen und historischen Entwicklungsbedingungen und dem Entwicklungsprozeß des einzelnen untersuchen. Dabei werde ich auf entwicklungs- und sozialisationstheoretische Vorstellungen über den Vermittlungs(Sozialisations)prozeß eingehen, in dem das Individuum gesellschaftliche Handlungsperspektiven (idealtypische Vorstellungen über Entwicklungsverläufe) übernimmt. Am Beispiel von strukturellen Veränderungen in der Herkunftsfamilie (Elternabwesenheit, Geschwisterinteraktionen, Stiefelternschaft) will ich ausführen, inwieweit die individuellen Entwicklungsverläufe von diesen strukturellen Veränderungen abhängen.

Die theoretischen Ausführungen finden in Teil II ihre Fortführung, indem sie anhand empirischer Beispiele konkretisiert werden. Dabei greife ich auf soziologische und entwicklungspsychologische Forschungsprogramme zurück, die mir erlauben, die strukturellen Veränderungen zum Beispiel als „Risikofaktoren“ für den weiteren Entwicklungsverlauf zu operationalisieren und auf Dispositionen oder Erlebnisse der Individuen („kritische“ Lebenserfahrung, Bewältigungsmöglichkeiten) in bestimmten Lebensphasen und -situationen zu schließen. Auf dieser Basis können schließlich empirisch überprüfbare Hypothesen abgeleitet werden, deren Beantwortung für die Sozialisations- und Lebensverlaufsforschung (bzw. die Entwicklungsforschung) von Bedeutung sind. Am Beispiel der Geschwisterforschung untersuche ich die Relevanz intrafamiliärer Interaktionen für die Bildungsaspirationen von Geschwistern. Inwieweit spielen gerade für die Bildungsverläufe die Geschwisterinteraktionen zusätzlich zu den Selektionseinflüssen der Schicht und Bildung der Eltern eine Rolle? Damit will ich die These der Entwicklungsrelevanz

intrafamiliärer Interaktionen untermauern, die für die anderen Analysen ebenfalls bedeutsam ist. In den beiden anderen Studien (Stiefelternschaft und Elternabwesenheit) gehe ich der Frage spezifischer Konsequenzen struktureller Veränderungen in der Herkunftsfamilie nach. In der einen Untersuchung analysiere ich historische bzw. periodenspezifische Formen der Vaterabwesenheit (kriegsbedingte vs. nicht kriegsbedingte) und deren Konsequenzen für die eigene, spätere Familienbildung. In der anderen geht es um altersspezifische Erfahrungen (z. B. Konflikte) mit Stiefeltern und die Konsequenzen, die sich für den Bildungsverlauf ergeben.

Teil I

Entwicklung und Sozialstruktur des Lebensverlaufs: Theoretische und methodische Überlegungen

Über den individuellen Entwicklungsprozeß gibt es eine Reihe wissenschaftlicher und alltagssprachlicher Vorstellungen, die alle den Veränderungsprozeß eines Individuums innerhalb seiner Lebensspanne umreißen. Für den einzelnen stellt sich dieser Veränderungsprozeß als ein individueller, ihm eigener Prozeß dar, in dem er mit seinem Wissen, seinen Fertigkeiten, Haltungen und Werten, ihm eigenen Bedürfnissen und Motivationen auf der Grundlage vorgegebener sozialer Strukturen sein Leben durchläuft. Daß dieser Prozeß ebenfalls von biologischen Faktoren, dem Altern, der physischen Verfassung und der natürlichen Umwelt abhängt, steht dabei außer Frage. Diese Aspekte sollen hier aber nicht behandelt werden. Thema sollen vielmehr die verschiedenen Einflüsse der sozialen Umwelt sein, die die individuelle Entwicklung beeinflussen können und in vorgegebene Bahnen lenken. Es handelt sich dabei vor allem um Einflüsse der sozialen Strukturen, in denen sich die tradierten und institutionalisierten Vorstellungen über eine „gelungene“ soziale Entwicklung äußern, innerhalb derer das Individuum aufwächst, die dem einzelnen bestimmte Entwicklungen ermöglichen, erschweren oder unmöglich machen.

Anders als in der Psychologie, in der Entwicklung unter anderem an den kognitiven Fähigkeiten und an motivationalen, affektiven und emotionalen Persönlichkeitsmerkmalen des Individuums gemessen wird, kann Entwicklung nämlich auch daran gemessen werden, inwieweit der einzelne gesellschaftlich vorgegebenen, institutionalisierten (traditionellen) Vorstellungen über eine „gelungene“ Entwicklung im Laufe des Lebens folgt, entsprechende Fähigkeiten erwirbt und Entwicklungsschritte in seinem Leben vollzieht bzw. davon abweicht. Die Verteilung der so gemessenen Entwicklungsverläufe kann dann auf die vorgegebenen sozialen Strukturen (etwa Familien- und Arbeitsstrukturen) und persönlichen Eigenschaften der Individuen (z.B. Wahrnehmungen, Motivationen und Wertvorstellungen) bezogen werden (Brandtstädter 1990). Dabei herrscht Einigkeit darüber, daß die strukturellen Entwicklungsbedingungen die Ausbildung kognitiver Fähigkeiten ebenso beeinflussen, wie diese die Internalisierung und Orientierung an den zugrundeliegenden sozio-historischen Strukturen und möglicherweise die Kritikfähig-

keit des Individuums und damit den gesellschaftlichen Wandlungsprozeß bestimmen.

Mit individueller Entwicklung kann also nicht nur der ontogenetische Wachstumsprozeß gemeint sein, der sich in kognitiven, sprachlichen, affektiven Entwicklungssequenzen vom frühen Kindes- bis zum Jugendalter beschreiben läßt, sondern sie bezieht sich auf alle Veränderungen in den grundlegenden Mustern der Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt zu jedem Zeitpunkt in seinem Leben. Damit wird deutlich, daß individuelle Entwicklung nicht allein auf der Ebene kausaler Ordnungsstrukturen, sondern auch auf der Ebene übergreifender Handlungs- und Lebensorientierungen zu suchen ist (Brandtstädter 1990). Dabei sind nicht nur ontogenetische und lebenszyklische Einflüsse (die sich z.B. in Lern- und Bildungsprozessen und zeigen) zu berücksichtigen, sondern ebenso kulturelle und historische (Krieg, Weltwirtschaftskrisen, Epidemien) sowie akzidentelle Einflüsse (Unfälle, Erkrankungen). Da die individuelle Entwicklung folglich nur als ein Zusammenwirken der sozialen und der persönlichen Entwicklungsbedingungen vollständig zu beschreiben und zu analysieren ist, blieben alle Entwicklungsmodelle defizitär, die die Einflüsse sozio-historischer Bedingungen auf die individuelle Entwicklung nicht in angemessener Weise berücksichtigt haben. Obwohl ein solches Programm auch in der Sozialisationsforschung und -theorie formuliert wurde (vgl. z.B. Hurrelmann 1986), konnte es wegen der mangelnden Datenbasis bisher nicht oder nur teilweise eingelöst werden.

Die Schwierigkeiten, Entwicklung umfassend zu beschreiben, rühren daher, daß die individuelle Entwicklung zwar ein durch Handlungen auf sozialer und personaler Ebene regulierter Prozeß ist und somit in wesentlicher Hinsicht ein Kulturprodukt, daß damit ihre Variationsbreite jedoch nicht vollständig erklärt werden kann (Brandtstädter 1990). Denn sie hängt, wie gesagt, auch von genetischen Faktoren ab. Aber selbst wenn man diesen Faktor außer acht läßt, steht man vor dem Problem, die Variationen, die sich aufgrund unterschiedlicher sozialer und historischer Bedingungen ergeben, angemessen zu beschreiben. Die vorliegende Arbeit soll ein Schritt in diese Richtung sein.

Eine Möglichkeit, diesem Ziel näher zu kommen, besteht darin, Entwicklung innerhalb des Lebensverlaufs zu verorten und die Interdependenzen der strukturellen (familialen, sozio-ökonomischen), historischen (periodenspezifische Lebensbedingungen) und individuellen (altersspezifische Fähigkeiten) Entwicklungsbedingungen auf diesem Hintergrund zu beschreiben. Ausgangspunkt dafür ist die Annahme, daß die individuelle Entwicklung als lebenslanger Prozeß durch die soziale Struktur des Lebensverlaufs gesteuert wird, daß die „Individuen ihre Lebensverläufe zwar aktiv gestalten und nicht nur passiv erleben, aber dies im Rahmen von institutionellen Kontexten tun müssen, die eigenen Regelmäßigkeiten unterliegen und in einem sehr hohen

Maße jene Sinnstrukturen stiften, die für den einzelnen relativ verbindlich sind“ (Mayer 1988b, S. 29 f.). Diese institutionellen Kontexte stellen nicht nur den äußeren Rahmen individueller Entwicklungsprozesse und -möglichkeiten dar, sondern sind gleichfalls Ausdruck gemeinsamer Entwicklungsverläufe von Individuen (Kohorten). In diesem Zusammenhang ist mit individueller Entwicklung nicht die Aneignung und Veränderung von Persönlichkeitsmerkmalen innerhalb der Lebensspanne, sondern die Ereignis- und Zustandsgeschichte des Individuums innerhalb der sozialen Strukturen des Lebensverlaufs gemeint (Elder 1973). Individuelle Entwicklung wird also als ein relativer, sozial konstitutiver, auf intersubjektive Entwicklungsmerkmale bezogener, aber dennoch einzigartiger, das Individuum betreffender Prozeß der Internalisierung, Externalisierung und Objektivierung verstanden. Die individuelle Entwicklung kann somit, in ihren strukturellen Ausprägungen, an gesellschaftlich vorgegebenen, institutionell geregelten „typischen Biographien“ gemessen werden. Die sich darin äußernden Vorstellungen über den Verlauf einer „normalen“ Entwicklung sind Idealtypen, die theoretischer Natur sind und sich (als handlungsrelevante Vorstellungen) in konkreten Handlungen äußern, die empirisch beschreibbar sind (Schütz 1981, S. 245 ff.). Denn über den Prozeß der „Internalisierung-Externalisierung-Objektivierung“ (vgl. Berger/Luckmann 1969, S. 65), über den die Entwicklungsvorstellungen institutionalisiert werden, bekommen die Institutionen als Ordnungsprinzip eine beherrschende soziale Relevanz für das Handeln des Individuums (Weber 1964, S. 3; Schütz 1981, S. 278). Die Individuen richten ihr Handeln (und damit ihre Entwicklung) an diesen Ordnungsprinzipien aus. Auf diese Weise wird die Vielfältigkeit möglicher Entwicklungsverläufe gesellschaftlich organisiert und in „sinnvolle“ Bahnen gelenkt. Dabei kann offenbleiben, ob die so manifestierten Strukturen des Lebensverlaufs über rechtliche oder ökonomische Regelungen oder über traditionelle Konventionen vermittelt werden¹.

Die „institutionellen Regelungen“ des Lebensverlaufs sind also Rahmenbedingung und Produkt individueller Entwicklungsprozesse. Auf der makrostrukturellen Ebene des Lebensverlaufs sind es vor allem Statusübergänge innerhalb und zwischen dem Bildungs-, Erwerbs- und Familienbereich, die den individuellen Entwicklungsprozeß markieren. Die Statusübergänge stellen gleichzeitig intersubjektive Entwicklungsziele dar. Wenn Entwicklung als eine Veränderung des Handelns eines Individuums in bezug zu seiner sozialen

¹ In diesem Sinne sind die institutionellen Regelungen auch nicht mit dem Begriff der sozialen Norm faßbar. Denn sie sind nicht zwangsläufig normativ, nicht unmittelbar mit Sanktionen verbunden. So kann zum Beispiel eine späte Heirat oder das „alternative“ Zusammenleben mit einem(r) Partner/in positiv bewertet werden, obwohl es von der institutionellen Regelung (den idealtypischen Vorstellungen) abweicht.

Umwelt definiert wird, dann sind solche Statusübergänge brauchbare Indikatoren für Entwicklungsschritte. Diese Annahme wird dadurch unterstrichen, daß die Übergänge durch Rollen- oder Positionserwerb gekennzeichnet sind, die mit der Entwicklung individueller (z. B. kognitiver) Fähigkeiten korrelieren und bestimmten Entwicklungsphasen zugeordnet werden können (etwa der Adoleszenz)². Insofern stehen die psychologischen Entwicklungsmodelle der kognitiven Entwicklung von Piaget in einem mittelbaren Zusammenhang mit einem sozialstrukturellen Entwicklungsmodell.

Weil die individuelle Entwicklung innerhalb der sozialen Strukturen des Lebensverlaufs sozio-historisch relativ ist, muß sie an der quantitativen Verteilung der Entwicklungsverläufe von Individuen einer Kohorte gemessen werden (Featherman 1985, 1986; Featherman/Lerner 1985). Denn die institutionelle Regelung (als Ausdruck der idealtypischen Vorstellung von Entwicklung) muß sich empirisch als häufigstes Verlaufsmuster beschreiben lassen, an dem Abweichungen (untypische Verläufe) erst gemessen werden können. Individuelle Entwicklung wird somit nicht theoretisch postuliert, sondern an den in einer historischen Periode vorgegebenen (kohortenspezifischen) sozialen Strukturen gemessen. Die Variationsbreite altersspezifischer Statusübergänge innerhalb des Lebensverlaufs, aber auch die durchschnittliche Verweildauer in einem Zustand (Entwicklungsstufe oder -phase wie der beruflichen Ausbildung) gibt Aufschluß über den Entwicklungsverlauf von Mitgliedern einer Kohorte. Gleichzeitig werden die intersubjektiven, in der untersuchten historischen Periode gültigen, institutionellen Verlaufsmuster empirisch beschrieben³. Erst auf der Basis dieses gemeinsamen, intersubjektiven Entwicklungsverlaufs kann die individuelle Entwicklung analysiert werden, ohne die sozialen und historischen Entwicklungsbedingungen zu vernachlässigen. Dabei ist zu betonen, daß sich die individuelle Entwicklung auf der Ebene der sozialen Strukturen des Lebensverlaufs⁴ nicht nur in horizontalen, zeitlichen Kategorien abbilden läßt (Abfolge und zeitlicher Ablauf von Übergängen),

² Der verwendete Entwicklungsbegriff ist insofern auf einen psychologischen Begriff von Entwicklung übertragbar, als mit ihm im wesentlichen die Ausprägung sozialer Fähigkeiten (Bildungsniveau, Perspektiven- bzw. Rollenübernahme) zu einem bestimmten Zeitpunkt oder in einer bestimmten Phase im Lebensverlauf des Individuums bezeichnet wird (vgl. z. B. Oerter 1973, S. 27 ff.). Er geht aber über den psychologischen Begriff hinaus, da er nicht nur auf altersspezifische Übergänge, sondern zudem auf das Erreichen sozialer Positionen (z. B. Prestige) übertragen werden kann (vgl. z. B. Blau/Duncan 1967; Featherman/Hauser 1978).

³ Damit wird die in einer historischen Periode vorherrschende „Weltanschauungstotalität“ prinzipiell eingefangen (Mannheim 1964). Vgl. dazu auch Mannheims Ausführungen über die sozio-historische Relativität der Wissensverteilung und -vermittlung.

⁴ „Intersubjektive“ Entwicklungsmerkmale lassen sich nicht nur auf der Makroebene der Sozialstruktur, sondern auch auf der Mesoebene der familialen Beziehungsstrukturen finden. Geschlechtstypische Interaktionsmuster (der Mann geht arbeiten – die Frau erzieht die Kinder) in der Familie sind ein Beispiel dafür.

sondern ebenfalls in vertikalen (Rollen, Positionen und Statuszuschreibungen). Sie ist gleichzeitig Resultat eines Sozialisations(Aneignungs)- und Selektions(Zuschreibungs)prozesses⁵. Dieser Umstand wird in den bisherigen Entwicklungsmodellen in der Regel außer acht gelassen. Entwicklungsbedingungen wurden in soziologischen Analysen in der Regel über den Einfluß intrafamilialer Selektionsbedingungen beschrieben (z. B. Status und Bildung der Eltern), in entwicklungspsychologischen Analysen über den Einfluß von Sozialisationsbedingungen (z. B. Trennungen von den Eltern, Geschwisterbeziehungen). Bei der Operationalisierung von Entwicklungsmerkmalen greifen grundsätzlich alle Ansätze zu kurz, die theoretisch altersgebundene oder normative „universelle“ Entwicklungsstufen oder -phasen bzw. „Verlaufstypen“ postulieren (Neugarten/Moore/Lowe 1965; Rosenmayr 1979; Hogan 1984; Riley 1986). Denn diese sind nicht universell, sondern im höchsten Maße historisch variabel. In allen Fällen bleiben entweder historische, soziale oder individuelle Entwicklungseinflüsse unterbelichtet. Hinzu kommt, daß die verschiedenen Entwicklungsmerkmale in ihrer horizontalen und vertikalen Strukturierung stark voneinander abhängen. So ist etwa der Übergangzeitpunkt in die Ehe oder der erworbene soziale Status von der Verweildauer im Bildungssystem abhängig.

Wenn die individuelle Entwicklung als ein Veränderungsprozeß in den grundlegenden Mustern der Interaktion des Individuums mit der Umwelt zu jedem Zeitpunkt im Leben definiert wird, so folgt daraus, daß Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsschritte in einem eindeutigen zeitlichen Zusammenhang stehen. Die individuelle Entwicklung muß also vor dem Hintergrund dieser Überlegungen als ein Vermittlungsprozeß⁶ betrachtet werden, in dem jeweils (lebensalters- bzw. lebensphasen)spezifische Sozialisations- und Selektionsbedingungen zum Tragen kommen; etwa die Art und die Dauer der innerfamiliären Interaktionen, die Vermittlung von Rollen in der Familie, emotionale Bindungen an Bezugspersonen, die sozialen und ökonomischen Ressourcen der Familie, die bis zum Untersuchungszeitpunkt erworbenen

⁵ Obwohl Entwicklung häufig mit Sozialisation gleichgesetzt wird, möchte ich wegen der unklaren Differenz zum Begriff der Selektion beide trennen. Sozialisation soll primär den persönlichen Prozeß der Aneignung sozialer Fähigkeiten, Selektion den Prozeß der sozialen Merkmalszuschreibung bezeichnen. Entwicklung ist der umfassendere Begriff; sie ist (abgesehen von genetischen Bedingungen) das Produkt persönlicher Aneignung von Fähigkeiten und sozialer Zuschreibungen.

⁶ Insofern deckt sich der Begriff individuelle Entwicklung mit dem Begriff der Sozialisation, wie er in der Sozialisationsforschung von Hurrelmann (1976, S. 16) definiert wurde. Hurrelmann weist in diesem Zusammenhang auf die Schwierigkeiten hin, die sich aus dem Versuch einer Abgrenzung zum Entwicklungs-, Selektions- und Erziehungsbegriff ergeben. Vgl. dazu auch die strukturalistische Bestimmung von Entwicklung und Sozialisation (Edelstein/Habermas 1984; Seiler 1991).

Fähigkeiten, übernommene oder zugeschriebene Rollen und Positionen usw. Um den Entwicklungsprozeß umfassend analysieren zu können, sind diese Entwicklungseinflüsse zu spezifizieren. Aufgrund der zeitlichen Abhängigkeiten zwischen Entwicklungsbedingungen und den später vollzogenen Statusübergängen können Hypothesen über deren spezifische Zusammenhänge formuliert werden. Die Varianz von Entwicklungsverläufen kann zum Beispiel durch spezifische Sozialisations- und Selektionsbedingungen in bestimmten historischen Kontexten beschrieben werden⁷.

⁷ Ein ähnliches Forschungsprogramm findet sich auch in der (zumeist entwicklungspsychologisch orientierten) Risikofaktorforschung (Ulich 1988; Robbins/Rutter 1990; Rutter 1990). Dort wird versucht zu beschreiben, wieso ähnlich restriktive Sozialisationsbedingungen zu unterschiedlichen Ergebnissen führen und welche Faktoren möglicherweise Restriktionen verstärken bzw. aufheben können.

I. Entwurf einer soziologischen Perspektive

Mit dieser Definition von individueller Entwicklung rücken intersubjektive Entwicklungsaspekte ins Blickfeld, die der Entwicklung des Individuums vorgelagert sind und diese in bestimmte Bahnen lenken. Individuelle Entwicklung wird dann als ein Kulturprodukt interpretiert, in dem Handlungs- und Lebensorientierungen von Individuen zum Ausdruck kommen, die sich in sozialen Strukturen des Lebensverlaufs äußern (Mayer/Müller 1989, S. 48)⁸. Diese Strukturen, in denen intersubjektive, institutionalisierte Entwicklungsvorstellungen zum Ausdruck kommen, geben den institutionellen Kontext ab, an dem sich das Individuum in seinem Lebensverlauf orientiert. Damit rücken soziale Aspekte der individuellen Entwicklung ins Blickfeld⁹. Die individuelle Entwicklung soll daran gemessen werden, inwieweit und in welchem Lebensalter das Individuum Statusübergänge vollzieht, die mit kognitiven bzw. sozialkognitiven Fähigkeiten des Individuums zusammenhängen. Oder anders ausgedrückt: Wie „erfolgreich“ wurde das Individuum sozialisiert? Die Arbeit leistet also einen spezifischen Beitrag zur Sozialisationsforschung¹⁰.

Eine wesentliche Frage, die diesem Vorgehen vorangeht, ist, inwieweit die Orientierung des Individuums an den gesellschaftlich vorgegebenen Handlungs- und Lebensperspektiven (also Entwicklungsvorstellungen) mit den kognitiven bzw. sozialkognitiven Fähigkeiten des Individuums korreliert und inwieweit diese Korrelation mit der Übernahme von Rollen- und Handlungsperspektiven zusammenhängt. Ich werde ausführen, daß es – zumindest interpretativ – möglich ist, die Übernahme etwa von Rollenperspektiven (die immer gesellschaftlich definiert sind) auf die Ausprägung kognitiver bzw. sozialkognitiver Fähigkeiten zu beziehen (z. B. kognitive Fähigkeiten auf die Bildungsdauer und Bildungs[Studien]inhalte). Diese Aussagen untermauere ich dadurch, daß die Annahmen der Risikofaktorforschung (Ulich 1988; Rutter 1990) oder andere entwicklungs- und sozialisationstheoretische Über-

legungen über die möglichen Konsequenzen von „restriktiven“ familialen Sozialisationsbedingungen (oder sogenannten Risikofaktoren) auf die individuellen Entwicklungsprozesse auch für die Übernahme von altersspezifischen Rollen (oder Statusübergängen) zutreffen. Von den familialen Sozialisationsbedingungen hängt schließlich die Fähigkeit des Kindes ab, Rollen zu übernehmen und Handlungsperspektiven zu formulieren und damit seine persönliche Entwicklung (den Lebensverlauf) aktiv zu gestalten. Dabei gilt es auch deutlich zu machen, daß die Erfahrungen von „Restriktionen“ (die Folgen von Risikofaktoren) lebensaltersabhängig sind und mit der Intensität oder Dauer dieser Einflüsse zusammenhängen.

Schießlich werde ich den bisher vernachlässigten Tatbestand diskutieren, daß man die Entwicklungseinflüsse nicht als ahistorische ansehen darf, sondern periodenspezifische Entwicklungsbedingungen in Rechnung stellen muß. Individuelle Entwicklungsprozesse sind in ihrer sozio-historischen Eingebundenheit als relative Prozesse anzusehen, die nur im Kontext ihrer sozio-historischen Totalität („Weltanschauungstotalität“) zu verstehen sind (Mannheim 1928, 1964). Dazu gehören auch die spezifischen Gelegenheitsstrukturen (z. B. Bildungs- oder Heiratschancen), in die die individuelle Entwicklung eingebunden ist. Diese sind in bisherigen Analysen zur individuellen Entwicklung zu wenig berücksichtigt worden. Diese Überlegungen führen zu einem Entwicklungsmodell, das eine Verknüpfung sozialstruktureller Entwicklungsmerkmale und möglicher individueller und sozialer Risikofaktoren erlaubt. Dabei werde ich die „Abstraktionsebenen“ diskutieren, auf denen ich mich bei einer soziologischen Analyse der individuellen Entwicklung bewege. Auf diese Weise wird auch der Bezug zu den Ebenen deutlich, auf denen individuelle Entwicklung in entwicklungspsychologischen Modellen untersucht wird.

1.1 Individuelle Entwicklung, Sozialisation und Sozialstruktur des Lebensverlaufs

Mit dem Ansatz der Lebensverlaufsforschung liegt ein theoretisches Konzept vor, mit dem die individuelle Entwicklung in ihren sozialstrukturellen Ausprägungen analysiert werden kann (z. B. Elder 1985; Clausen 1986; Mayer 1988b, 1990b; Elder/Caspi 1990). Die grundlegende Annahme einer solchen Lebensverlaufsperspektive ist, daß die individuellen Entwicklungsprozesse ihren Ausdruck in „Sequenzen von Ereignissen und Zuständen in institutionell definierten Lebensbereichen“ (Mayer 1981, S. 493) finden. Damit wird unterstellt, daß die Vielfalt individueller Entwicklungsverläufe durch „institutionelle Regelungen“ in vorstrukturierte Bahnen gelenkt und somit sozial

⁸ Diese sind zunehmend durch staatliche Regelungen bestimmt (Mayer/Schoepflin 1989). Auf diesen Aspekt gehe ich im dritten Kapitel näher ein.

⁹ Diese Aspekte der Entwicklung werden in der Entwicklungspsychologie auch unter dem Begriff soziale Entwicklung erfaßt, mit dem im wesentlichen die Strukturierung zwischenmenschlicher Beziehungsmuster durch das Individuum und die Fähigkeit des Individuums, auf diese einzugehen, definiert werden (Schmidt-Denter 1988). Aber auch diese entwicklungspsychologische Definition ist individuumzentriert, da die intraindividuelle Strukturierung von „Umwelteinflüssen“ thematisiert wird. Vgl. zur Vereinseitigung von intraindividuellen Aspekten der Entwicklung in der Psychologie und interindividuellen Aspekten in der Sozialisationsforschung Seiler (1991). Auf eine Diskussion dieser Aspekte verzichte ich.

¹⁰ Ich unterlasse jedoch eine Abgrenzung der Begriffe Entwicklung und Sozialisation, da sie meines Erachtens eher zu einer Abgrenzung von Disziplinen hilfreich und einer umfassenden Analyse von Entwicklung nicht dienlich ist.

organisiert wird¹¹. Der individuelle Entwicklungsverlauf ist insofern in den „sozialen Strukturen des Lebensverlaufs“ verankert, als diese den sequentiellen Ablauf des Lebens regeln und die lebensweltlichen Horizonte bzw. Wissensbestände strukturieren, innerhalb derer die Individuen sich orientieren und ihre Handlungen planen (Kohli 1985, S. 3). Nach dieser Definition stellt der Lebensverlauf eine Ordnungsfunktion (intersubjektive Regelung und Strukturierung) für den einzelnen Entwicklungsverlauf dar (Mayer/Müller 1989, S. 48), die ihren Ausdruck in „typischen Biographien“ findet (Schütz/Luckmann 1975, S. 103 f.). In diesen Biographien kommen (objektivierte) Vorstellungen zum Ausdruck, in welchen Lebensphasen, in welchem Lebensalter und in welchen Lebensbereichen bestimmte Entwicklungsschritte „am besten“ vollzogen werden sollten und welche kognitiven, motivationalen und emotionalen Fähigkeiten des Individuums für diese Schritte notwendig sind (oder erwartet werden)¹².

Im Sozialisationsprozeß werden dem Individuum „Entwicklungsschritte“ nahegelegt, die mit einem bestimmten sozialen Status (Lehrling, Berufstätiger, Erwachsener) oder sozialen Rollen (z.B. der Vaterrolle) einhergehen. Diese sind durch Ereignisse und Zustände (hier Statuswechsel und Rollenübernahme) innerhalb des Bildungs-, Erwerbs- und Familienbereichs markiert (Rosow 1985; Riley 1986)¹³. Die so vermittelte „Aufeinanderfolge von Rollen und wechselnden Rollenkonstellationen“ (Neugarten/Datan 1978, S. 167), die eine bestimmte Ordnung und Vorhersagbarkeit des Verhaltens über die Zeit ergibt (Hogan 1978; Marini 1984), spiegelt sich in institutionalisierten Lebensverlaufsmustern wider. Diese Muster können als Sequenzen von Ereignissen und Zuständen definiert werden, die der gesellschaftlichen, zeitlichen und strukturellen Organisation des Lebensverlaufs folgen (Kohli/

Meyer 1986; Meyer 1988). Mit diesen Vorstellungen wird postuliert, daß sich die individuelle Entwicklung in ihrer „sozialen Ausprägung“ auf der Ebene der „sozialen Strukturen“ des Lebensverlaufs in Statusübergängen äußern muß, die man normalerweise während seines Lebens vollzieht (Bronfenbrenner 1981). Das bedeutet, daß sich die individuelle Entwicklung innerhalb des Lebensverlaufs in ihrer zeitspezifischen (altersspezifischen, sequentiellen) und sozialstrukturellen (stratifikatorischen) Ausprägung beschreiben lassen muß.

Auf der sozialstrukturellen Ebene des Lebensverlaufs stellen zum Beispiel der Schul- und Berufsbildungsabschluß, der Beginn der Erwerbstätigkeit, die Heirat und der Beginn der Elternschaft solche „Entwicklungsschritte“ dar (Levy 1977; Levinson 1978). Dabei markiert das Alter beim Übergang in einen Status einen horizontalen (zeitspezifischen) (z. B. vom Schüler zum Auszubildenden), die Statuszuschreibung (z. B. das Bildungsniveau) einen vertikalen (stratifikatorischen) Entwicklungsschritt, ebenso wie die Aufenthaltsdauer in einem Status eine Entwicklungsphase (z. B. die Bildungsdauer) und die Abfolge von Statusübergängen den Entwicklungsverlauf kennzeichnen. Insofern können Statusübergänge in diesen Bereichen (in ihren horizontalen und vertikalen Ausprägungen) als Entwicklungsmerkmale definiert werden, die in hohem Maße mit „Entwicklungsaufgaben“ (kognitiven und sozialkognitiven Fähigkeiten oder der Fähigkeit, Rollen zu übernehmen) verbunden sind (Havighurst 1972; Greene 1990; Clausen 1991). Obwohl die zeitliche Dimension für die Entwicklung von größerer Bedeutung ist, da die sozialen Zeitkategorien zu den wichtigsten universalen Kategorien gehören, die den Lebensverlauf vorstrukturieren (Schütz/Luckmann 1975, S. 106), ist zu bedenken, daß auf der Ebene der sozialen Struktur des Lebensverlaufs die vertikalen (also die zugeschriebenen, strukturellen) Entwicklungsmerkmale mit den horizontalen (zeitlichen) Merkmalen korrelieren (z. B. das Bildungsniveau mit der Bildungsdauer). Diese Korrelationen sind für die Analyse von Entwicklungsverläufen auf der Ebene der sozialen Strukturen des Lebensverlaufs von Bedeutung, da beide Aspekte die weiteren Entwicklungsmöglichkeiten – zumindest in institutionellen Lebensbereichen – beeinflussen.

Die Entwicklungsschritte sind jedoch nicht nur unmittelbar mit Rollen und Positionen, sondern auch mit bestimmten Lebensbereichen verbunden, die erst in bestimmten Lebensphasen relevant werden. Damit sind die Statusübergänge (Entwicklungsschritte) durch intersubjektive Vorstellungen über den zeitlichen Ablauf, die Reihenfolge der Übergänge und der erworbenen „Positionen“ verbunden. Folglich muß sich empirisch auch eine hohe Interdependenz der Übergänge (also der Entwicklungsmerkmale) feststellen lassen. So wird etwa für die Familiengründung erwartet, daß ihr eine Phase der beruflichen und ökonomischen Konsolidierung vorangeht, und daß eine zu frühe Heirat oder Elternschaft wegen mangelnder Reife oder geringer öko-

¹¹ In diesem Sinne entspricht die vorliegende Arbeit dem Vorgehen von Max Weber, speziell seinen „Institutionsanalysen“, in denen er von den Strukturen bzw. Veränderungen in sozialen Organisationen (Religion, Bürokratien, Parteien) auf deren Bedeutung für das soziale Handeln geschlossen hat. Vgl. dazu Weber 1964; Lepsius 1990.

¹² Die institutionellen Vorstellungen werden dem Individuum jedoch nicht aufgezwungen. Das Individuum konstituiert sich seine Wirklichkeit in der Auseinandersetzung mit anderen (der intersubjektiven Wirklichkeit), indem es lernt, die Perspektiven des „generalisierten Anderen“ (und damit die intersubjektiven, gemeinsamen Vorstellungen) zu übernehmen. Vgl. dazu auch die Generalthese der Reziprozität der Perspektiven bei Schütz (Schütz 1971, 1981; Schütz/Luckmann 1975) und das Meadsche Konzept des I and Me (Mead 1968). Beide beschreiben den interaktiven, dialektischen Prozeß der „Internalisierung-Externalisierung-Objektivierung“.

¹³ Diese Vorstellung deckt sich im wesentlichen mit Bronfenbrenners Definition „ökologischer Übergänge“ und der Zuordnung von Rollen im Makrosystem (Bronfenbrenner 1981, S. 98). Da ich keine primär rollentheoretische Konzeption vertritt, gehe ich nicht näher auf den Rollenbegriff ein, orientiere mich jedoch an einer interaktionistisch-dialektischen Sozialisationstheorie (z. B. Berger/Luckmann 1969; vgl. Joas 1991).

nomischer Absicherung zu einer „unglücklichen“ und damit instabilen Ehe (auch zu einer Scheidung) führen kann. Die Art und der Beginn der Erwerbstätigkeit hängen schließlich von der beruflichen Qualifikation und damit der Dauer im Bildungssystem ab, die Elternschaft ist in der Regel mit der Eheschließung verbunden usw. Ebenso kann man davon ausgehen, daß eine höhere Bildung mit „besseren“ kognitiven Fähigkeiten zusammenhängt, beides den sozialen Status (oder das soziale Prestige) und damit die Heiratswahrscheinlichkeit erhöht (Mayer 1977; Wegener 1985, 1988). Solche Erwartungen (oder „typischen Biographien“) entsprechen institutionellen Regelungen des Lebensverlaufs in den verschiedenen Lebensbereichen (Familie, Bildung und Arbeit). Diese Regelungen (bzw. gesellschaftlichen Erwartungen) können sich in rechtlichen oder traditionellen Regelungen (z. B. im Schulrecht, Heiratsriten oder Geschlechtsrollenbildern) ausdrücken (Weber 1964, S. 20 f.). So sind etwa Übergänge innerhalb des Bildungssystems weitgehend durch staatliche Regeln (Schuleintrittsalter und Schuldauer) vorgegeben (Mayer/Müller 1986) oder durch traditionelle, normative Vorstellungen geregelt, die nicht unmittelbar an Bildungsinstitutionen gebunden sind, aber an die Übernahme von Rollen (z. B. der Übergang in die Elternschaft bedeutet die Übernahme der Vater- oder Mutterrolle). Die Verbindlichkeit der Übergänge und ihre Interdependenz entsprechen schließlich ihrer institutionellen Einbindung. Übergänge im Bildungs-, Erwerbs- und Familienbereich haben insgesamt eine höhere Verbindlichkeit (z. B. wegen der allgemeinen Schulpflicht) als Ereignisse im privaten Bereich, wie etwa das Ende einer Freundschaft oder die Übernahme des Vorstandes in einem Verein (Levinson 1978, S. 75 ff.).

Das Individuum richtet seine Lebensplanung, seine Handlungsorientierung also an den vorstrukturierten Lebensverlaufsmustern, an „intersubjektiven“ Typen sozialen Handelns aus (Grathoff 1981; Kohli 1981, 1985)¹⁴ und strukturiert auf diese Weise seine individuelle Entwicklung vor. Ereignisse und Übergänge in institutionalisierten Lebensbereichen spielen dabei eine herausragende Rolle, da sie wegen ihrer Allgemeingültigkeit eine hohe Handlungsrelevanz, „eine ganz gewaltige, oft geradezu beherrschende kausale Bedeutung für die Art des Ablaufs des Handelns der realen Menschen“ besitzen (Schütz 1981, S. 278).

In *Tabelle 1* werden die „typischen“ Statusübergänge und die damit zusammenhängenden Rollen und Positionen beschrieben sowie dem Lebensalter zugeordnet, in denen sie normalerweise auftreten¹⁵.

¹⁴ Das bedeutet nicht, daß das Individuum keine eigenen, individuellen Bedürfnisse hätte. Beide, die intersubjektiv vorgegebenen und die subjektiven Lebensentwürfe, Aspirationen und Interessen müssen jedoch in Einklang gebracht werden und prägen schließlich die Handlungsentwürfe und Lebensorientierungen eines Individuums.

¹⁵ Eine Aufschlüsselung nach Kohorten findet sich in *Tabelle 2* in Abschnitt 3.2.

Tabelle 1: Statusübergänge als institutionalisierte Entwicklungsschritte und damit einhergehende Rollen im Lebensverlauf¹

Lebensphasen	Rolle/Position	Entwicklungsschritt/ Statusübergang	Durchschnittliches Übergangsalter ²
Schulbildung	Schüler	Beginn der Schulbildung	6.–7. Lebensjahr
		Wechsel zur weiterführenden Schule	etwa 10. Lebensjahr
		Abschluß der Schulbildung	15. Lebensjahr ²
Berufsausbildung	Auszubildender	Beginn einer Berufsausbildung	15. Lebensjahr ²
		Abschluß einer Berufsausbildung	18. Lebensjahr ²
Familienbildung	Erwerbstätiger	Beginn der Erwerbstätigkeit	18. Lebensjahr ²
	Ehemann Vater	Heirat Elternschaft	26. Lebensjahr ² 28. Lebensjahr ²

¹ Nach Rosow (1985), Levinson (1978) und Kohli (1980).

² Eigene Berechnungen; Mediane der Survivalanalysen; vgl. *Tabelle 2*.

Der *Übergang in die Schule* ist in der Regel der erste institutionalisierte Statuswechsel: Das Kind wird zum Schüler. Damit beginnt eine weitgehend gesellschaftlich (politisch und ökonomisch) geregelte Entwicklung, in der dem Individuum bestimmte soziale und kognitive Fähigkeiten vermittelt werden, die es befähigen sollen, den sozialen und ökonomischen Anforderungen im späteren Leben gerecht zu werden, das heißt die eigene Entwicklung (den eigenen Lebensverlauf) aktiv zu gestalten¹⁶. Die Phase der Schulbildung wird in der Regel mit dem *Übergang in die Berufsbildung* abgeschlossen. Mit dem Schulabschluß hat das Kind bereits einen sozialen Entwicklungsstand erreicht, der es zu bestimmten sozialen und kognitiven Handlungen, darunter zum Erwerb spezifischer beruflicher Qualifikationen, befähigt. Das Ende einer Berufsausbildung und der *Übergang in die Erwerbstätigkeit* schließen dann die Ausbildungsphase ab. Das Individuum soll nunmehr erwerbs- und damit ökonomisch reproduktionsfähig sein (Blossfeld/Nuthmann 1989). Dabei spielt mit Sicherheit der erreichte Bildungsstand eine wesentliche Rolle, der nicht nur die späteren Karriere-, sondern auch die Heiratschancen beeinflußt (vgl. z. B. Mayer 1977). Erst nach Abschluß dieser Entwicklungsphase (zwischen schulischer Bildung und beginnender Erwerbstätigkeit) beginnt, in

¹⁶ Damit ändert sich auch die Eltern-Kind-Beziehung; der Prozeß der Loslösung von der Familie beginnt (Stöckli 1989).

der Regel mit der Heirat, die Phase der Familiengründung. Mit der Geburt des ersten Kindes erfüllt das Individuum die Aufgabe der „gattungsspezifischen“ Reproduktion.

Entscheidend für die Analyse individueller Entwicklung in ihren sozialstrukturellen Ausprägungen ist der Umstand, daß der einzelne selektiv, nämlich vermittelt über bestimmte Mitmenschen (z. B. Eltern, Lehrer), mit der Sozialstruktur konfrontiert wird: „Die Sozialstruktur (...) konfrontiert den einzelnen nicht von vornherein in ihrer Gesamtheit als objektive, hoch-anonyme Gegebenheiten. Vielmehr begegnen sie ihm selektiv und werden von bestimmten Mitmenschen vermittelt“ (Schütz/Luckmann 1975, S. 106) Sowohl die Statusübergänge als auch die Lebenssituationen in der Kindheit stellen schließlich Markierungspunkte dar, die den Lebenslauf für den einzelnen subjektiv und objektiv gliedern (Faltermajer 1983, S. 350) und in einen sinnvollen Zusammenhang mit den Erfahrungen anderer (der Eltern, Vorfahren, Mitmenschen) stellen.

Da Statusübergänge den Wechsel des sozialen Standorts, der sozialen Rolle oder Position eines Individuums zu einem bestimmten Zeitpunkt im Lebensverlauf bedeuten, verändern sich auch die Interaktionsmuster des Individuums zu seiner unmittelbaren Umwelt (vgl. Definition von Entwicklung). Das Individuum übernimmt mit seinem neuen Status Rollen und Positionen, die es bisher nicht innehatte, und eröffnet sich dadurch neue Entwicklungsmöglichkeiten. Der Jugendliche, der eine Berufsausbildung beginnt, wechselt nicht nur einen Teil seiner Bezugspersonen, sondern wird zugleich mit anderen Werten, Interaktionsmustern und Handlungsperspektiven konfrontiert, die sich aus seinem neuen Status ergeben. Gleichzeitig werden ihm mit der Berufsausbildung eine Reihe weiterer Handlungsoptionen ermöglicht, die seine weitere Entwicklung (z. B. seine Berufskarriere oder seine Heiratschancen) prägen (Huinink 1987; Blossfeld 1989).

Die Vorstellungen über den „besten“ (den idealtypischen) Lebens- bzw. Entwicklungsverlauf werden vom Individuum also immer wieder hinterfragt, erneuert und verändert. Sein neu erworbenes Wissen, seine sich verändernden Fertigkeiten, Haltungen und Werte, seine Bedürfnisse und Motivationen sowie kognitiven, affektiven und voluntativen Handlungsmuster wird es immer wieder in Beziehung zu seiner sozio-kulturellen Umwelt bringen (vgl. Neugarten/Datan 1978, S. 168) und damit seine Handlungsperspektiven neu bestimmen. Die Fähigkeiten des Individuums jedoch, diese allgemeinen Handlungsperspektiven auszubilden (z. B. was will ich werden, worin liegen meine kognitiven Stärken?), und die Fähigkeiten, die Handlungsmöglichkeiten (z. B. Bildungschancen) überhaupt wahrzunehmen, hängen von den Sozialisations- und Selektionsbedingungen in vorhergegangenen Entwicklungsphasen (z. B. der Kindheit und Adoleszenz) ab. Die individuelle Entwicklung

zeichnet sich also als sozial vermittelte Fähigkeit aus, den eigenen Lebensverlauf in Anlehnung an die gesellschaftliche Organisation des Lebensverlaufs zu gestalten (Hurrelmann 1983). Hinter diesen Sozialisations- und Selektionsbedingungen verbergen sich einerseits klassische Herkunftsmerkmale, die die sozialen und ökonomischen Ressourcen der Herkunftsfamilie messen (Prestige, sozio-ökonomischer Status, Bildung der Eltern), andererseits innerfamiliäre Beziehungsstrukturen, familiäre Interaktionen usw. (Anzahl der Geschwister, Geschwisterbeziehung, Abwesenheit eines Elternteils), wie sie hauptsächlich in der Entwicklungspsychologie untersucht werden. Auf diese Aspekte will ich im nächsten Abschnitt eingehen.

Da die individuelle Entwicklung daran gemessen werden soll, inwieweit sie sich an den intersubjektiven Entwicklungsverläufen orientiert, kann sie nur im Kontext der Streuung aller Entwicklungsverläufe von Individuen einer Kohorte beschrieben werden (Featherman 1985, 1986; Featherman/Lerner 1985). Denn erst in den sozio-historischen Bedingungsstrukturen der Entwicklungs- bzw. Lebensverläufe werden die individuellen, sozialen und historischen Einflüsse erkennbar, die dem Individuum Entwicklungsschritte ermöglichen oder versperren. Die Entwicklungsbedingungen und -chancen und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich die Entwicklungsverläufe vollziehen, werden dem einzelnen durch seine Eltern und Mitmenschen vermittelt und können nur in bezug auf dieses sozio-historisch relative „Beziehungsgeflecht“¹⁷ verstanden werden, in dem bestimmte soziale und ökonomische (z. B. klassenspezifische) und periodenspezifische Gelegenheitsstrukturen zum Tragen kommen. Denn die intersubjektiven Vorstellungen, wie „man“ sich in sozialen Situationen „angemessen“ (im Sinne der Erwartungen) verhalten oder wie „man“ sich entwickeln sollte (also seinen Lebensverlauf zu gestalten hat), werden auch durch die sozialen Gelegenheitsstrukturen geprägt. Diese werden einerseits durch schichtspezifische Bildungschancen (intergenerationale Selektion) bestimmt, andererseits hängen sie von politisch oder ökonomisch bedingten Bildungs-, Erwerbs- und Heiratschancen (also den strukturellen Entwicklungsmöglichkeiten) ab, die historisch stark variieren und einem steten Wandel unterliegen. Das gilt ebenfalls für den bereits angedeuteten Zusammenhang zwischen Sozialisations- und Selektionsbedingungen und Entwicklungsprozessen (Alwin 1990; Elder/Caspi 1990). So dürften sich die Sozialisationsbedingungen während des Zweiten Weltkrieges von denen nach dem Krieg oder dem wirtschaftlichen Aufschwung in den fünfziger Jahren wesentlich unterscheiden (vgl. Preuss-Lausitz 1983).

¹⁷ Vgl. Mannheims Begriffe der sozialen Standortgebundenheit und der „Weltanschauungstotalität“ (Mannheim 1928, 1964).

1.2 Familiäre Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsverlauf

Der Vermittlungsprozeß, in dem das Individuum lernt, sich an den gegebenen gesellschaftlichen Vorstellungen zu orientieren, findet seinen strukturellen Ausdruck innerhalb des Lebensverlaufs vor allem in der Familie und in Bildungseinrichtungen, in sozialen Organisationen also, die eine unterschiedliche Nähe zum Individuum und unterschiedliche Vermittlungsmechanismen aufweisen (Bronfenbrenner 1981; Steinkamp 1982)¹⁸. Die unter staatlicher Aufsicht stehenden Institutionen (z. B. Schule) haben die Funktion, soziale Fähigkeiten zu vermitteln, die das Individuum befähigen sollen, bestimmten sozialen, politischen und ökonomischen Ansprüchen gerecht zu werden. Durch diese Institutionen wird die individuelle Entwicklung in soziale, institutionalisierte Bahnen gelenkt. In der Familie werden grundlegende soziale Fähigkeiten vermittelt: Fähigkeit zur Rollenübernahme (z. B. Geschlechterrollenidentifikation), Interaktions- und Bindungsfähigkeiten, Vertrauen usw. (Bronfenbrenner 1981)¹⁹. Die Vermittlung dieser Fähigkeiten vollzieht sich sicherlich auch außerhalb der Familie, in sozialen Kontakten in der Schule, im Umgang mit Gleichaltrigen und Freunden (Krappmann 1991).²⁰ Allerdings werden in der Herkunftsfamilie die primären Sozialisationserfahrungen vermittelt, die auch die weitere Entwicklung im außerfamilialen Bereich wesentlich bestimmen (Neidhardt 1970; de Graaf 1988). Die Familie kann als Modell einer verkleinerten und eingegrenzten Sozialwelt angesehen werden, in der das Individuum Verhaltensregeln internalisiert, um diese in späteren Lebenssituationen anzuwenden (Parsons/Bales 1956; Berger/Kellner 1965). Die späteren Lebenserfahrungen werden an früheren gemessen. Insofern können die Erfahrungen, die in dieser noch eingeschränkten Sozialwelt gemacht werden, beträchtlichen Einfluß darauf haben, wie spätere Lebenssituationen erfahren und gedeutet werden (Aldous 1972). Mit den in der Familie (und in außerfamilialen Sozialisationsinstanzen) erlernten Fähigkeiten hängen allgemeine Handlungsperspektiven zusammen (wie die Bereitschaft, Rollen, Positionen oder Verantwortung zu übernehmen), die sich, wie oben ausgeführt, in überlieferten, institutionellen Regelungen des Lebensverlaufs ausdrücken (z. B. die Übernahme der Vaterrolle; die Position eines Gesellen oder die Verantwortung, die sich aus einer Partnerschaft ergibt).

¹⁸ Hier geht es mir nicht um die spezifische Struktur von Systemen im allgemeinen, sondern um die spezifische Interaktionsstruktur innerhalb der Familie, im Gegensatz zum Beispiel zum Schulsystem.

¹⁹ Daß diese, wie die Sozialstruktur selber, ebenfalls einem steten sozialen Wandel (modischen Erziehungsvorstellungen; Veränderungen in den Lehrplänen der Schule) unterliegen (Elder/Caspi 1990; Alwin 1990), werde ich erst im nächsten Abschnitt ausführen.

Für das Verständnis der Prozesse, die in den folgenden Analysen beschrieben werden sollen, reicht es aus, wenn ich an dieser Stelle die Vermittlung allgemeiner Handlungsperspektiven diskutiere, die für die individuelle Entwicklung innerhalb des Lebensverlaufs bedeutsam sind. Denn die Übernahme gesellschaftlicher Handlungsperspektiven (hier die Bereitschaft, Statusübergänge in bestimmten Lebensbereichen zu vollziehen und Rollen und Positionen zu übernehmen, die sich daraus ergeben) leitet sich aus bisherigen Interaktionserfahrungen mit den Eltern, Lehrern oder Gleichaltrigen ab. Mit anderen Worten: Handlungsperspektiven stellen verallgemeinerte Interaktionserfahrungen dar. Wie diese Erfahrungen im einzelnen aussehen können (vorbildliches Verhalten der Eltern oder gemeinsame Erfahrungen mit Geschwistern), werde ich an gegebener Stelle beschreiben. Ich beschränke mich hier auf Handlungsperspektiven, da diese die Übernahme von Rollen und die Fähigkeit der Perspektivenübernahme auf der allgemeineren Ebene von Handlungen beinhalten. Im Gegensatz zur Fähigkeit der Rollenübernahme, die nicht unbedingt konkretes Handeln zur Folge haben muß, sind bei der Handlungsperspektive die Orientierung an gesellschaftlichen Handlungsmustern und die Handlungsmöglichkeit vorausgesetzt. Dieser Aspekt ist für die bisherige Argumentation, die sich auf die Ebene sozialer Strukturen des Lebensverlaufs bezieht, von Bedeutung.

Um eine explizite interaktions-, handlungs- oder rollentheoretische Ableitung von Handlungsperspektiven zu vermeiden (die in der einschlägigen soziologischen Literatur nachzulesen ist; vgl. z. B. Weber 1964; Mead 1968; Schütz 1971, 1981), will ich mich darauf konzentrieren, die Folgen von Interaktionserfahrungen in der Herkunftsfamilie für den weiteren Entwicklungsverlauf zu diskutieren. Dazu muß ich zwar auf rollen- und interaktionstheoretische Annahmen zurückgreifen (Krappmann 1974; Keller 1976; Schütze 1978), sie dienen jedoch im Kontext der Argumentation lediglich dazu, mögliche Beeinträchtigungen der Fähigkeit zur Rollen- oder Perspektivenübernahme zu beschreiben (Joas 1991), die sich aus einer wechselnden und unklaren Beziehungsstruktur (Interaktionen) in der Herkunftsfamilie ergeben können. Anhand dieser familialen Beziehungs(Interaktions)strukturen können die hier in Frage stehenden Prozesse (Vorbildfunktion der Eltern, Bedeutung der Gleichaltrigeninteraktion für die Ausbildung von Handlungsperspektiven) gut veranschaulicht werden²⁰. Die Herkunftsfamilie wird in der

²⁰ Dieser Interpretationsrahmen deckt sich im wesentlichen mit entwicklungspsychologisch (Ferri 1976, 1984; Fthenakis 1985), familientherapeutisch (Krähenbühl u. a. 1987; Visher/Visher 1987; Humphrey/Humphrey 1988), psychoanalytisch (Münkel 1984; Furman 1977) oder soziologisch (McLanahan/Bumpass 1988) orientierten Forschungsarbeiten über die Folgen von Elternabwesenheit, Stiefelternschaft und Geschwistern auf die Entwicklung (vgl. den empirischen Teil der Arbeit).

vorliegenden Arbeit also als ein Interaktions- und Beziehungsnetz verstanden, das im wesentlichen die Sozialisation der Kinder prägt (Kreppner 1991).

Ohne Zweifel hängen die mit dem Konzept der Rollenübernahme verbundenen Annahmen mit der Handlungsperspektive zusammen. Durch die Perspektiven- und Rollenübernahme kommt die im hier verwendeten Entwicklungsbegriff implizierte Annahme zum Ausdruck, daß Kinder selektiv über die Perspektive der Familienmitglieder (und Lehrer, Gleichaltrige) ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten auswählen. Das deckt sich mit der „interaktionistischen“ Rollentheorie²¹, in der davon ausgegangen wird, daß die Imitation sozialer Situationen im wesentlichen von der innerfamiliären Interaktion (Eltern untereinander – Eltern/Kinder – Geschwister) abhängt. Demnach ist die Entwicklung eines Individuums besonders stark durch die Erfahrungen in der Herkunftsfamilie geprägt. Das „Duplikationstheorem“ von Toman (Toman 1972, S. 66 f.) besagt, daß spätere soziale Beziehungen um so mehr Aussicht auf „Erfolg“ haben, je ähnlicher sie früheren und frühesten sozialen Beziehungen sind. Verallgemeinert man dieses Theorem (was sich bei Toman – in psychoanalytischer Manier – auf die späteren Partnerbeziehungen bezieht) auf die „Interaktionsfähigkeit“ des Individuums, also die Fähigkeit, in sozialen Situationen „angemessen“ zu handeln, so zeigt sich, daß die früheren Interaktionserfahrungen in der Herkunftsfamilie eine entscheidende Rolle in der Sozialisation des Individuums spielen (Heckerens 1987). Die Interaktionsfähigkeit ist, ähnlich wie die Fähigkeit zur Rollenübernahme, eine wesentliche Voraussetzung zur Ausprägung von sozialen Handlungsperspektiven²². In der Herkunftsfamilie lernt das Kind, soziale Interaktionssituationen symbolisch zu rekonstruieren, „die Perspektive eines oder mehrerer Interaktionspartner zugleich einzunehmen und damit die Situation und die Erwartungen zu erfassen, die im Verlauf der Interaktion an das Subjekt gerichtet werden“ (Keller 1976, S. 136). Indem die Kinder die Perspektiven anderer Familienmitglieder kennenlernen, wird ihnen die Fähigkeit zur Rollenübernahme vermittelt, die eine Determinante für spätere symbolische Rollenidentifikation und für soziale Interaktionsfähigkeit ist (Keller 1976, S. 94 und 122 ff.). Die Fähigkeit

²¹ Aktuelle rollentheoretische Ansätze beziehen sich auf die unterschiedlichsten Rollentheorien: strukturfunktionalistische, psychoanalytische oder interaktionistische, um nur einige zu nennen. Ich beziehe mich hier auf grundlegende Annahmen, die allen Ansätzen gemein sind, vermeide aber eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Rollenbegriff, da ich mich auf den Prozeß der Rollenübernahmefähigkeit konzentrieren will. Zur Rollen- und Interaktionstheorie in der Sozialisationsforschung vgl. Joas 1991.

²² Insofern deckt sich das Duplikationstheorem mit der Generalthese der Reziprozität der Perspektiven (Schütz 1981): Der einzelne kann sich nur soweit in die Perspektive des „generalisierten anderen“ versetzen, wie sich sein Erfahrungshorizont mit dem des anderen deckt. Unterschiedliche Erfahrungen in der Kindheit führen erfahrungsgemäß zu unterschiedlichen Einstellungen und Orientierungen.

zur Rollenübernahme setzt die Teilnahme an sozialen Interaktionen (Spiel mit Gleichaltrigen, Übernahme von Verantwortung, Ausprobieren von Handlungsspielräumen) voraus. Es ist daher plausibel anzunehmen, daß diejenigen Kinder, die aufgrund eingeschränkter Interaktionsmöglichkeiten bestimmte soziale Erfahrungen nicht machen konnten, auch später in ihren Handlungsmöglichkeiten (und -perspektiven) eingeschränkt sein werden. Dabei ist zu betonen, daß diese grobe Ableitung perspektivenvermittelnder Interaktion auf unterschiedliche Facetten sozialer Interaktion bezogen ist, die ich hier jedoch nicht weiter aufschlüsseln will: soziale Bewertung von Situationen, Vorbildfunktion für andere, Nachahmung von Interaktionen und Rollenspielen, gemeinsame Konstruktion von Situationen, Abgrenzung des Selbst gegenüber anderen usw.

Die Interaktionserfahrungen in der Familie hängen unter anderem von der Anzahl der Geschwister (Blake 1981), deren Geschlechterzusammensetzung und der Anwesenheit der Eltern sowie deren Zeit, die sie gemeinsam mit dem Kind verbringen, ab (Lukesch 1975; Toman 1980; Schmidt-Denter 1984; Belsky 1990). Sie werden weiterhin durch Erlebnisse wie den Verlust oder das Auftreten eines neuen Familienmitglieds geprägt. Aber auch die Beziehung der Kinder untereinander ist für die innerfamiliäre Interaktion bedeutsam. Denn die Tatsache, in welchem Maße Geschwister gemeinsam aufwachsen, ihre familialen und außerfamilialen Lebensräume (Kinderzimmer, Kindergarten, Schule) und damit altersspezifischen Erfahrungen teilen, bestimmt die Art ihrer Beziehung und ihren gegenseitigen Sozialisationseinfluß (Dunn 1983, 1985). Die familiäre Situation (die innerfamiliäre Interaktion) unterscheidet sich zudem nach den sozialen und ökonomischen Ressourcen, die der Familie zur Verfügung stehen (Müller 1975; Bertram 1976, 1979; Hayes/Kameran 1983).

Die familiäre Interaktion kann demnach in ihrer spezifischen Konstellation definiert und nach folgenden strukturellen Merkmalen der Herkunftsfamilie unterschieden werden:

1. Die „Interaktions(Beziehungs)strukturen“ (z. B. Anwesenheit beider Eltern, Anzahl der Geschwister) prägen wesentlich die Interaktionserfahrungen, von denen die spätere Interaktions- und Handlungsfähigkeit und damit die Wahrnehmung und Durchführung von Entwicklungsschritten beeinflusst werden (Schütz/Luckmann 1975; Bertram 1976, 1981; Bronfenbrenner 1981). Diese Aspekte werde ich im folgenden Sozialisationsbedingungen nennen. In ihnen kommen die individuellen Möglichkeiten zum Ausdruck, sich die soziale Wirklichkeit anzueignen und aktiv auf diese einzuwirken.
2. Die sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen der Herkunftsfamilie (sozio-ökonomischer Status und Bildung der Eltern) beeinflussen

weitgehend die Bildungs- und Erwerbschancen und das gesamte soziale Umfeld²³. So hängt die Wahl des weiterführenden Schultyps, also Haupt-, Realschule oder Gymnasium, ebenso von den ökonomischen und kulturellen Ressourcen der Herkunftsfamilie ab (DiMaggio/Mohr 1985; Meulemann 1985; De Graaf 1988) wie die Wohngegend und damit der Bekannten- und Freundeskreis der Eltern und der Kinder. In der Bildungsorientierung verbergen sich auch die Bildungsaspirationen der Eltern, da sich das Kind an deren kulturellen Interessen (Lektüre von Literatur, Theaterbesuch) ausrichtet und mit einer größeren Wahrscheinlichkeit entsprechende eigene Interessen ausbildet (Meulemann 1982)²⁴. Diese intergenerationale Vermittlung von schichtspezifischen Bildungsvorstellungen der Eltern und entsprechenden Bildungsressourcen werde ich als Selektionsbedingungen bezeichnen. Sie beschreiben herkunftsfamiliale Opportunitätsstrukturen, die der individuellen Entwicklung bestimmte Grenzen setzen können (Müller 1975; Bertram 1976, 1979; Featherman/Hauser 1978; Coleman 1988).

Die individuelle Entwicklung ist also immer das Resultat eines sozialen Zuschreibungs(Selektions)- und eines individuellen Veränderungs(Sozialisations)prozesses (z. B. schichtspezifischer Opportunitäten und sozialkognitiver Fähigkeiten, sich auf der Grundlage der gegebenen Strukturen in sozialen Interaktionen zu „behaupten“). Beide Aspekte lassen sich lediglich analytisch voneinander trennen (Michael/Tuma 1985; Belsky 1990). Die analytische Unterscheidung erlaubt aber erst, mögliche Konsequenzen spezifischer familialer Sozialisations- und Selektionsbedingungen (oder sogenannte familiäre Risikofaktoren) für die weitere Entwicklung abzuleiten. Darin liegt auch ein Grund dafür, warum die Berücksichtigung beider Aspekte sowohl in der Soziologie (die sich im wesentlichen den – schichtspezifischen – Selektionsbedingungen gewidmet hat) als auch in der Entwicklungspsychologie (die sich auf die Ausbildung von Persönlichkeitsmerkmalen konzentriert hat) vernachlässigt wurde.

Das mit den Merkmalen der familialen Struktur indizierte „Familienklima“ hängt im hohen Maße von der Stabilität und Kontinuität der sozialen Beziehungen in der Familie ab; Dauerhaft oder wiederholt instabile Sozialbeziehungen können den Erwerb der Fähigkeit zur Übernahme sozialer Perspektiven beeinträchtigen (Aldous 1978; Langenmayr 1978; Fthenakis 1985;

²³ Vgl. dazu Bourdieus Analysen über die soziale „Vererbung“ klassenlagenspezifischer Lebensstile (Bourdieu 1982).

²⁴ So legen zum Beispiel Ergebnisse von kinometrischen Untersuchungen (Zwillings- bzw. Geschwisterforschung) nahe, daß die intragenerationale Selektion (Vererbung) einen sehr großen Einfluß auf die Bildungsverläufe von Geschwistern hat (vgl. Kapitel 4).

Abbildung 1: Mögliche Folgen von Veränderungen in der Familienstruktur am Beispiel typischer Entwicklungsphasen zu einer Stieffamilie¹

	1. Trennung/Verlust	2. Phase der Teilfamilie	3. Reorganisation der Familie	4. Phase der Stieffamilie
Lebensereignisse:	Tod eines Elternteils, Trennung der Eltern	evtl. Veränderung des Wohnortes und Schulwechsel	Wiederverheiratung des alleinerziehenden Elternteils	evtl. Veränderung des Wohnortes und Schulwechsel
Familiensystem:	unklare Partnerstruktur, Einkommensverluste, soziale Institutionen gewinnen an Bedeutung	wenigstens ein Elternteil lebt in einem anderen Haushalt, Veränderung der innerfamiliären Interaktionsstruktur	neue Familienmitglieder, neue Interaktionsstrukturen	Veränderungen in der Geschwisterreihe, leibliche und Stiefkinder
Soziales Umfeld:	Vorurteile über Scheidungen, Mitleid und soziale Unterstützung bei Verwitwungen	Vorurteile über alleinerziehende Eltern, Stigmatisierung im außerfamiliären Bereich, Einfluß von Verwandten und Freunden nimmt zu	neue außerfamiliäre Orientierung (Freunde, Verwandte)	Vorurteile gegen Stieffamilien, Stigmatisierung im außerfamiliären Bereich
Bewältigung in der Familie:	Ausgrenzung von Familienmitgliedern	Reorganisation der innerfamiliären Beziehungen, Neuverteilung und Übernahme von Aufgaben in der Familie durch die Kinder oder Verwandte (Großeltern)	Klärung der Beziehung zwischen den leiblichen Eltern, den Stiefeltern und den Verwandten	Neudefinition der Eltern- und Kinderrollen, der Aufgaben und Erwartungen, Anpassung an unterschiedliche Bedürfnisse und Gewohnheiten

	1. Trennung/Verlust	2. Phase der Teilfamilie	3. Reorganisation der Familie	4. Phase der Stieffamilie
Anpassungs- und Konfliktlösungsstrategien:	Rückzug einzelner Familienmitglieder	stärkere emotionale Bindung der Familienmitglieder untereinander	Klärung von Bedürfnissen und Annäherung der Familienmitglieder	Orientierung an der Kernfamilie, Übernahme der „normalen“ Rollendefinition, Überengagement der Stiefeltern
Konflikte für die Kinder:	Verlustbewältigung, Trauerarbeit, Funktionalisierung für die Interessen der Eltern	Verlust von Freunden, fehlende oder mangelnde Interaktion zu beiden Elternteilen	wenig Annäherungszeit an die neuen Familienmitglieder	Funktionalisierung für die Interessen der Eltern, Ausgrenzungslängste, Konflikte mit neuen Familienmitgliedern
Konsequenzen für die Kinder:	Beeinträchtigung außerfamiliärer Kontakte, Vertrauensverlust gegenüber Erwachsenen, Beeinträchtigung von Schulleistungen	Beeinträchtigung der Rollenübernahme, Vertrauensverlust gegenüber Erwachsenen, Beeinträchtigung von Schulleistungen	Konflikte mit den neuen Familienmitgliedern, Leistungs-, Kontaktverweigerung, Beeinträchtigung von Schulleistungen	Kompensation von elterlicher Deprivation, Anpassungs- und Abgrenzungsprobleme, vorzeitiger Rückzug aus der Familie, Schulversagen, Leistungsverweigerung

! Nach Krähenbühl (1986) und Visher/Visher (1987); eigene Ergänzungen.

Visher/Visher 1987). Das gilt sowohl für die daraus resultierenden Beeinträchtigungen der Vermittlung von kognitiven Fähigkeiten oder sozialen Handlungsperspektiven (Keller 1976) als auch für die Folgen möglicher ökonomischer Deprivationen (Elder 1974; Walper 1988), die sich zum Beispiel durch den Verlust eines Elternteils oder Arbeitslosigkeit ergeben können. Diese kognitiven Fähigkeiten werden besonders relevant, wenn sich das Kind zunehmend an außerfamilialen Lebensbereichen orientiert, außerfamiliale soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen, Mitschülern und Lehrern aufbaut (Visher/Visher 1987, S. 161; Krappmann 1989). Diese Aspekte werde ich in den empirischen Kapiteln aufgreifen und dort konkrete Annahmen über die Auswirkungen auf die spätere Entwicklung formulieren. Einen ersten Eindruck von den möglichen Konsequenzen, die sich aus den Veränderungen in der Familienstruktur für die inner- und außerfamilialen Beziehungsstrukturen und schließlich für die Entwicklung der Kinder ergeben können, gibt eine Entwicklungstypologie von Stieffamilien (*Abbildung 1*).

Wie die *Abbildung 1* zeigt, sind Entwicklungsphasen hin zu einer Stieffamilie durch mehrfache Veränderungen in der familialen Interaktionsstruktur gekennzeichnet: Trennung oder Verlust eines Elternteils, Aufwachsen mit nur einem Elternteil, Wiederverheiratung und Bildung der Stieffamilie. Die Familienmitglieder müssen ihre Beziehungen zueinander jeweils neu definieren, Aufgaben müssen neu verteilt werden, außerfamiliale Bereiche wie Fürsorgeeinrichtungen, Tagesstätten und die außerfamilialen Kontakte gewinnen an Bedeutung, die Lebensverhältnisse verändern sich. Häufige Veränderungen und wechselhafte Sozialbeziehungen können dem Kind die Übernahme allgemeiner Handlungsperspektiven erschweren, da es sich immer wieder auf neue, unbekannte Lebenssituationen einstellen muß und weder das nötige „Vertrauen“ noch eine ausreichende „Verhaltenssicherheit“ gewinnen kann. Diese „Coping-Anforderungen“ an die Individuen können als streßhaft oder kritisch erfahren werden (Humphrey 1984; Johnson 1986; Lin/Ensel 1989), sie stellen auf jeden Fall „Risikofaktoren“ für die weitere Entwicklung dar (Kessler/Price/Wortmann 1985; Ulich 1988; Lieberz 1990; Rutter 1990).

Mit dem Verlust oder der Trennung von einer Bezugsperson gehen auch weitreichende strukturelle Veränderungen einher (z. B. ökonomische Deprivationen), die von den Familienmitgliedern starke Anpassungs-, aber auch Abgrenzungsleistungen zueinander und zur „außerfamilialen Welt“ fordern. So werden die sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen ebenfalls stark durch Veränderungen in der Herkunftsfamilie beeinflusst. Eine ökonomische Deprivation wegen der Abwesenheit des Vaters (Elder/Kain/Moen 1983; Elder/VanNguyen/Caspi 1985; Walper 1988) kann zum Beispiel eine Berufsausbildung der Kinder verhindern oder zu einem Wohnortwechsel führen (Duncan/Duncan 1969). Beides könnte die Wahl der weiterführenden

Schule und damit die weiteren Bildungsmöglichkeiten beeinflussen: das Schulabgangsalter (und damit in der Regel das Alter bei Beginn der Berufsausbildung und der Erwerbstätigkeit), das Bildungsniveau, die spätere Erwerbskarriere und Familiengründung (Müller 1975; Wiese 1982; De Graaf 1988; Engel/Hurrelmann 1989).

Bei der Beschreibung der Konsequenzen, die sich für die Entwicklung des Kindes aus der strukturellen Zusammensetzung der Familie ergeben können, kann ich mich auf neuere theoretische Konzepte und empirische Befunde der Entwicklungsforschung beziehen, die die Zusammenhänge – auch in Hinblick auf die empirischen Analysen in Teil II der Arbeit – konkretisieren helfen. Die strukturellen Merkmale der Herkunftsfamilie sind zudem als Teil der sozialen Struktur des Lebensverlaufs während der Kindheit und Jugend mit den strukturellen Entwicklungsmerkmalen im späteren Lebensverlauf verknüpft (was uns ermöglicht, diese Merkmale innerhalb des Lebensverlaufs in ihrem zeitlichen Ablauf methodisch zu verbinden; siehe Kapitel 2).

In den empirischen Analysen werde ich die theoretisch unterstellten Konsequenzen anhand von Beispielen aus der Entwicklungsforschung konkretisieren. Wenn durch Veränderungen in der Struktur der Herkunftsfamilie die Interaktionsfähigkeit der Betroffenen eingeschränkt wird (und daraus Ablösungs- und Anpassungsprobleme der Individuen resultieren), können diese Veränderungen als ein kritisches oder streßhaftes Lebensereignis definiert werden (Filipp 1981), das für die weitere Entwicklung ein „Risiko“ darstellen kann (Ulich 1988). Ob und wie eine Lebenssituation als kritisch oder als streßhaft erfahren wird und in welchem Maße sie die Interaktion der Betroffenen beeinflußt, hängt von einer Reihe situationsspezifischer Merkmale ab, von qualitativen Merkmalen der konkreten Situation (Vorhersehbarkeit und Kontrollierbarkeit) und von Zeitfaktoren. Das können historische Bedingungen wie Krieg, das Alter bei Eintreten der Lebenssituation, die die Veränderungen auslöst, und die Dauer dieser Lebenssituation sein (Hultsch/Cornelius 1981, S. 78). Will man die Folgen solcher „kritischer“ Lebenssituationen analysieren, sind diese Merkmale zu spezifizieren (Filipp/Braukmann 1981). Die Interpretation der Folgen bedarf aber einer expliziten und theoretisch fundierten Zuordnung von Effekten und Lebenssituation (Filipp 1981a, S. 42)²⁵.

²⁵ Obwohl ich mich hier an den Life-Event-Ansatz und das Konzept kritischer Lebensereignisse anlehne, vermeide ich den Begriff des Lebensereignisses, da er auch in diesen Ansätzen eigentlich eine Lebenssituation bezeichnet. Das hat Konsequenzen, da nicht deutlich wird, ob das Lebensereignis selbst, also die Ursache von Veränderungen, oder der darauf folgende Zustand (also die Lebenssituation) die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes beeinträchtigt. So ist das „kritische“ Ereignis nur eine von vielen möglichen Ursachen. Die Folgen können auch von der Situationsdauer und ähnlichem abhängen. Zudem ist die Abgrenzung des Terminus „kritisches Lebensereignis“ zum Begriff Lebensereignis unscharf (Faltermaier 1983).

Dieser Frage widmet sich auch die Risikofaktorforschung, in der nach Faktoren gesucht wird, die die Konsequenzen solcher kritischer Lebenssituationen (oder Risikofaktoren) im späteren Entwicklungsverlauf möglicherweise vermindern oder verstärken (Sroufe/Rutter 1984; Ulich 1988; Sroufe/Egeland/Kreutzer 1990). Das ist von Bedeutung, da Restriktionen wie etwa Trennungserfahrungen und damit zusammenhängende Trennungängste später durch eine intime Beziehung zu einer anderen Person (z. B. die erste Liebe) aufgefangen werden können. Außerdem kann das Kind lernen, wie es sich in ähnlichen Situationen behaupten kann, und damit zu einer positiven Selbsterfahrung gelangen. Andererseits können multiple Streß- oder Risikofaktoren das Kind zunehmend verunsichern, und diese Unsicherheit kann sich durch zusätzliche negative Erfahrungen in anderen Lebensbereichen (z. B. schlechte Noten in der Schule) noch verstärken.

1.3 Individuelle, sozialstrukturelle und historische Einflüsse auf die individuelle Entwicklung

Die diskutierten Forschungskonzepte legen es nahe, die angedeuteten multiplen Sozialisations- und Selektionseinflüsse in ihren unterschiedlichen Konsequenzen für den weiteren Lebens(Entwicklungs)verlauf zu untersuchen und die Ursachen für die unterschiedlichen Folgen zu spezifizieren (Ulich 1988; Belsky 1990). Denn bei keinem der genannten familialen „Risikofaktoren“ (kritischen Lebenssituationen) kann man von einem linearen Zusammenhang mit späteren Entwicklungsmöglichkeiten ausgehen, da mediale Lebensumstände die Konsequenzen aufheben, verstärken oder verdecken können. Um die Komplexität der möglichen Entwicklungsprozesse zu verdeutlichen, werde ich mich auf drei relativierende Aspekte konzentrieren: das Lebensalter als individuelles Merkmal der Bewältigungsmöglichkeiten „kritischer“ Lebensereignisse, mögliche Einflüsse familialer und nichtfamilialer Unterstützungssysteme als sozialstrukturelle Einflüsse sowie periodenspezifische Lebensumstände als historische Einflüsse. Auch diese Einflüsse lassen sich lediglich analytisch voneinander trennen, sie stellen ein komplexes Ursache-Wirkungs-Gefüge dar.

Über mögliche Folgen von Veränderungen in der Familienstruktur liegen eine Reihe (entwicklungs)psychologischer Annahmen vor. In der Attachment-Theorie werden die Folgen insbesondere nach dem Lebensalter des Kindes zum Zeitpunkt der Veränderung und nach der Dauer der Lebenssituation unterschieden. Nach dieser Theorie beeinträchtigt zum Beispiel der Verlust oder der Wechsel von Bezugspersonen die Übernahme von Rollen vor

allem dann, wenn die Veränderungen in der „frühen Kindheit“²⁶ eintreten (Biller 1981a, S. 335). Durch das Fehlen des Vaters soll keine oder eine unzureichende Auseinandersetzung mit dem eigenen und dem anderen Geschlecht, mit sozialen Situationen, Rollen und Positionen stattfinden können, die der Vater repräsentiert (Schneewind 1987). Treten Veränderungen erst in der „späten Kindheit“ (ab dem 8. Lebensjahr) ein, in einer Lebensphase also, in der das Kind zunehmend in außerfamilialen Lebensbereichen interagiert, kann es den Verlust eines Familienmitglieds besser verarbeiten. Allerdings führt der Verlust eines Familienmitglieds immer zu einer Phase der Trauer, die sich je nach dem Alter der zurückbleibenden Familienangehörigen und nach der Nähe zu der „verlorenen“ Person unterschiedlich stark auf den weiteren Lebensverlauf der Individuen auswirken wird (Bolwby 1969; Toman 1980, S. 48 f.). Die Anpassungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten des Kindes, mit einem solchen Verlust umzugehen, indem es zum Beispiel eine stärkere Bindung zu einem älteren Geschwister aufbaut, sind stark vom Lebensalter abhängig. Das gleiche gilt für die Fähigkeit des Kindes, sich auf eine neue Bezugsperson einzulassen. Je jünger das Kind ist, desto leichter fällt es ihm, sich an den Stiefvater zu gewöhnen oder auf ein neues Geschwister (wegen des geringeren Altersabstands als Spielgefährte) einzugehen. Je älter das Kind wird, je mehr es sich eine eigene Welt aufgebaut und sich an außerfamilialen Beziehungen orientiert hat, desto schwerer wird es ihm fallen, ein neues Familienmitglied zu akzeptieren oder ein Vertrauensverhältnis zu einer anderen Person aufzubauen. Das Kind hat bereits eigene Vorstellungen und Handlungsperspektiven entwickelt, die die Konflikte zum Beispiel mit einem Stiefelternteil erhöhen können, es verliert eher das Interesse an den Geschehnissen in der Familie und zieht sich zurück (Krähenbühl u. a. 1987; Humphrey/Humphrey 1988).

Veränderungen in den Lebenssituationen können aber auch die Fähigkeiten des Kindes fördern, sich mit späteren, vergleichbaren Situationen auseinanderzusetzen. Hat das Kind sehr früh einen Stiefvater oder eine Stiefmutter bekommen und sie als „Elternersatz“ akzeptiert, hat es also die Erfahrung gemacht, daß auch mit diesen Menschen auszukommen ist und sich die familialen Verhältnisse stabilisiert, so wird es wahrscheinlich einer ähnlichen Situation im späteren Lebensverlauf nicht ohne Vertrauen begegnen. Ähnliches dürfte für das Aufwachsen mit Geschwistern gelten, da in der Geschwisterbeziehung wichtige Interaktionserfahrungen für Beziehungen zum Beispiel zu Freunden gemacht werden können. Wenn das Kind also in den

²⁶ Diese Lebensspanne ist sehr ungenau definiert, sie kann die Phase zwischen dem 1. und 8. Lebensjahr umfassen. Ich definiere sie in den folgenden Analysen entsprechend: frühe Kindheit: 1.-8. Lebensjahr; späte Kindheit: 8.-16. Lebensjahr.

„kritischen“ Lebenssituationen gelernt hat, auf diese angemessen zu reagieren, konfligierende Rollen und Anforderungen zu vereinbaren, dann müßte es frühzeitig in der Lage sein, außerfamilialen (schulischen, freundschaftlichen) Anforderungen gerecht zu werden (Schneewind/Beckmann/Engfer 1983). Dabei spielen wiederum das Alter des Kindes, also sein Entwicklungsstand (kognitive oder sozialkognitive Fähigkeiten), die Dauer der „kritischen“ Lebenssituation und die Fähigkeit der Eltern und der anderen Interaktionspartner eine Rolle, emotionale Zuwendung und Hilfestellung zu leisten. Wenn der Verlust einer Bezugsperson nicht verarbeitet werden kann, wenn etwa Heimaufenthalt, mangelnde Geborgenheit, Erfahrung von Deprivation, Unerwünschtheit und Belastung andauern, wird das mit großer Wahrscheinlichkeit die negativen Konsequenzen für die Entwicklung des Kindes verstärken. Kurzfristige Veränderungen hingegen, die mit einem hohen Maß an sozialer und emotionaler Unterstützung einhergehen, müßten dem Kind eher die Möglichkeit geben, die negativen Erfahrungen zu kompensieren.

Insbesondere die soziale und emotionale Unterstützung durch Familienmitglieder, aber auch nichtfamiliale Bezugsgruppen können dem Kind positive Anregungen geben, die ihm helfen, „kritische“ Lebenssituationen zu meistern. Andererseits können spezifische historische, sozio-ökonomische oder politische Umstände die Folgen einer solchen Erfahrung prägen. Die Untersuchungen von Elder belegen, daß individuelle Entwicklungsprozesse nur innerhalb ihrer kohortenspezifischen Bedingungsstruktur zu verstehen sind, wenn sie nicht durch historische Einflüsse verdeckt werden sollen. So können die Folgen einer „kritischen“ Lebenssituation durch soziale Sicherungssysteme aufgefangen oder aber durch ökonomische Krisen verstärkt werden. Elder konnte empirisch belegen, daß ökonomische Deprivation sich je nach sozialer Schicht, Alter und Berufstätigkeit der Eltern unterschiedlich auf das innerfamiliale Klima und auf die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern auswirkt (Elder 1974, 1980; Elder/Kain/Moen 1983; Elder/VanNguyen/Caspi 1985). Die Erfahrung mit der Arbeitslosigkeit des Vaters, die daraus resultierende ökonomische Deprivation und die deformierten Familienbeziehungen führten zu einer unterschiedlichen Bewertung der eigenen und der familialen Situation und zu einer unterschiedlichen Belastung für die Familienmitglieder. Wie die entsprechenden Lebenssituationen und Entwicklungsmöglichkeiten von den Betroffenen jedoch bewertet wurden, hing von den kohortenspezifischen Bedingungsstrukturen ab. So konnte Elder zeigen, daß die Arbeitslosigkeit der Väter während der großen Depression in den dreißiger Jahren die familiale Interaktion in geringerem Maße beeinflusste, als es bei Arbeitslosigkeit in Zeiten wirtschaftlichen Wohlstands der Fall ist (Elder/Rockwell 1978; Elder 1981; Elder/Liker 1982). Ähnliches dürfte auch für den Militärdienst der Väter und die damit einhergehenden Trennungen

während des Zweiten Weltkrieges gelten (vgl. z.B. Elder/Clipp 1988). So konnte der Autor der vorliegenden Arbeit nachweisen, daß kollektiv erlebte Vaterabwesenheiten während des Krieges offensichtlich gesellschaftlich legitimiert sind. Denn diese Vaterabwesenheiten hatten, im Gegensatz zu solchen, die vor dem Krieg begannen, keinen negativen Einfluß auf die Entwicklung der Kinder (Grundmann 1990a, 1991a). Daraus folgt, daß kritische Lebenssituationen, die aber als normal angesehen werden, weil sie nicht nur die eigene Familie treffen, sondern „für alle“ gelten, von den Familienmitgliedern als weniger belastend erfahren werden²⁷.

Elders Untersuchungen veranschaulichen schließlich, daß die Folgen der Veränderungen in der Familienstruktur auch nach den sozio-historischen Umständen zu relativieren sind²⁸. Denn die Folgen für die innerfamiliären Beziehungen (und damit für das Erleben der Deprivation) variierten nach Kohortenzugehörigkeit: Kinder, die die ökonomische Krise während der Kindheit und „frühen“ Jugend erlebten, waren stärker betroffen als Kinder, die sich bereits von der Familie gelöst hatten (Elder 1981; Caspi/Elder 1990). So kann auch die Bildungssituation im und unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg die individuelle Entwicklung stärker beeinflußt haben als die Abwesenheit des Vaters. Auch dafür finden sich bei Elder und seinen Mitarbeitern Belege. Sie konnten zeigen, daß die Folgen des Aufwachsens in ökonomisch deprivierten Familien für die spätere Erwerbskarriere im weiteren Lebensverlauf teilweise durch die zeitliche Abfolge von Statusübergängen (frühe Erwerbstätigkeit – späte Heirat und Familiengründung) und die Wahrnehmung politisch geförderter Weiterbildungsmöglichkeiten aufgefangen werden (Elder 1974, 1984; Elder/Liker 1982; Elder/Caspi/VanNguyen 1986). Das gilt jedoch nur für jene Geburtskohorten, die unmittelbar nach der ökonomischen Krise oder nach Abschluß des Militärdienstes an staatlichen Bildungsprogrammen teilnehmen konnten. Erst durch diese Maßnahmen wurde es möglich, die Statusübergänge zeitlich zu variieren. In der Bundesrepublik Deutschland spielten die wirtschaftliche Lage nach dem Krieg und die Bildungsexpansion eine große Rolle, was ebenfalls zu zeitweiligen Kompensationseffekten geführt haben dürfte. So hat sich für die hier untersuchten Kohorten gezeigt, daß sich die Bildungssituation seit dem Zweiten Weltkrieg

²⁷ Vgl. dazu auch die Theorie kognitiver Dissonanz, in der die relativierenden Prozesse beschrieben werden, die der spezifische Standort in einer Gesellschaft mit sich bringt (Festinger 1954, 1978; Lawrence/Festinger 1962; Festinger/Schachter/Baeck 1963). Vgl. auch Runciman (1966), der auf die relativierenden/verstärkenden Umstände für die Deprivationserfahrungen hingewiesen hat, die die soziale Beurteilung von Benachteiligungen mit sich bringt.

²⁸ Diese Ergebnisse entsprechen den Mannheimschen Vorstellungen der sozio-historischen Relativität, der Standortgebundenheit und Weltanschauungstotalität (Mannheim, 1964), die seine Ausführungen über das Problem der Generationen beeinflußt haben.

stark verändert hat, daß Bildungs- und Erwerbschancen gestiegen sind (Blossfeld 1985, 1989). Die negativen Folgen eines Elternverlustes zum Beispiel für die Berufsausbildung könnten in der Phase des Lehrstellenüberhangs während des „Wirtschaftswunders“ sozial aufgefangen worden sein, während in der unmittelbaren Nachkriegszeit auch Kinder aus „vollständigen“ Familien, die ohne „Restriktionen“ aufwuchsen, keine Lehrstelle bekamen (Preuss-Lausitz u. a. 1983). Diese Einflüsse sind also ebenfalls bei der Analyse individueller Entwicklungsprozesse zu berücksichtigen, da durch sie Einflüsse familiärer Entwicklungsbedingungen kompensiert oder verstärkt werden.

1.4 Zusammenfassung: Ein allgemeines Entwicklungsmodell

Nach diesen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, daß jeder der beschriebenen Einflüsse die Konsequenzen verstärken, vermindern oder verdecken kann, die sich aus einer strukturellen Veränderung in der Herkunftsfamilie ergeben. Diese medialen Einflüsse sind zum Teil ebenfalls als Merkmale der sozialen Strukturen des Lebensverlaufs identifizierbar, wie perioden- und kohortenspezifische Einflüsse oder Merkmale der sozialen Schicht, des sozialen Netzwerkes usw. Um diesen komplexen Prozeß auch analytisch erfassen zu können, müssen sie in einen gemeinsamen theoretischen Zusammenhang gebracht werden. Mit der folgenden Zusammenfassung versuche ich einen solchen Rahmen darzustellen.

Der Lebensverlauf ist durch *institutionalisierte Statusübergänge* im Bildungs-, Erwerbs- und Familienbereich vorstrukturiert. Diese Struktur lenkt die individuelle Entwicklung in vorgegebene, gesellschaftlich organisierte Bahnen. Die Statusübergänge hängen von Fähigkeiten des Individuums ab, intersubjektive Handlungsperspektiven zu übernehmen, Rollen und Positionen einzunehmen, die wiederum mit Persönlichkeitsmerkmalen korrelieren. Diese Fähigkeiten werden dem Individuum im *Sozialisationsprozeß* vermittelt. Auf diese Weise werden dem einzelnen die idealtypischen Entwicklungsverläufe nahegelegt. Das ermöglicht es, individuelle Entwicklungsschritte, -phasen und -verläufe anhand der Statusübergänge zu beschreiben.

In der Herkunftsfamilie werden die ersten Weichen für den späteren Entwicklungs(Lebens)verlauf gestellt. Die Familienzusammensetzung sowie die kulturellen und ökonomischen Ressourcen der Herkunftsfamilie beeinflussen die Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums. In der Familie werden einerseits die grundlegenden Fähigkeiten vermittelt, die es befähigen, aktiv seinen Lebensverlauf zu gestalten, andererseits werden inter- und intragenerationale, schichtspezifische Entwicklungsvorstellungen und -möglichkeiten vorgegeben.

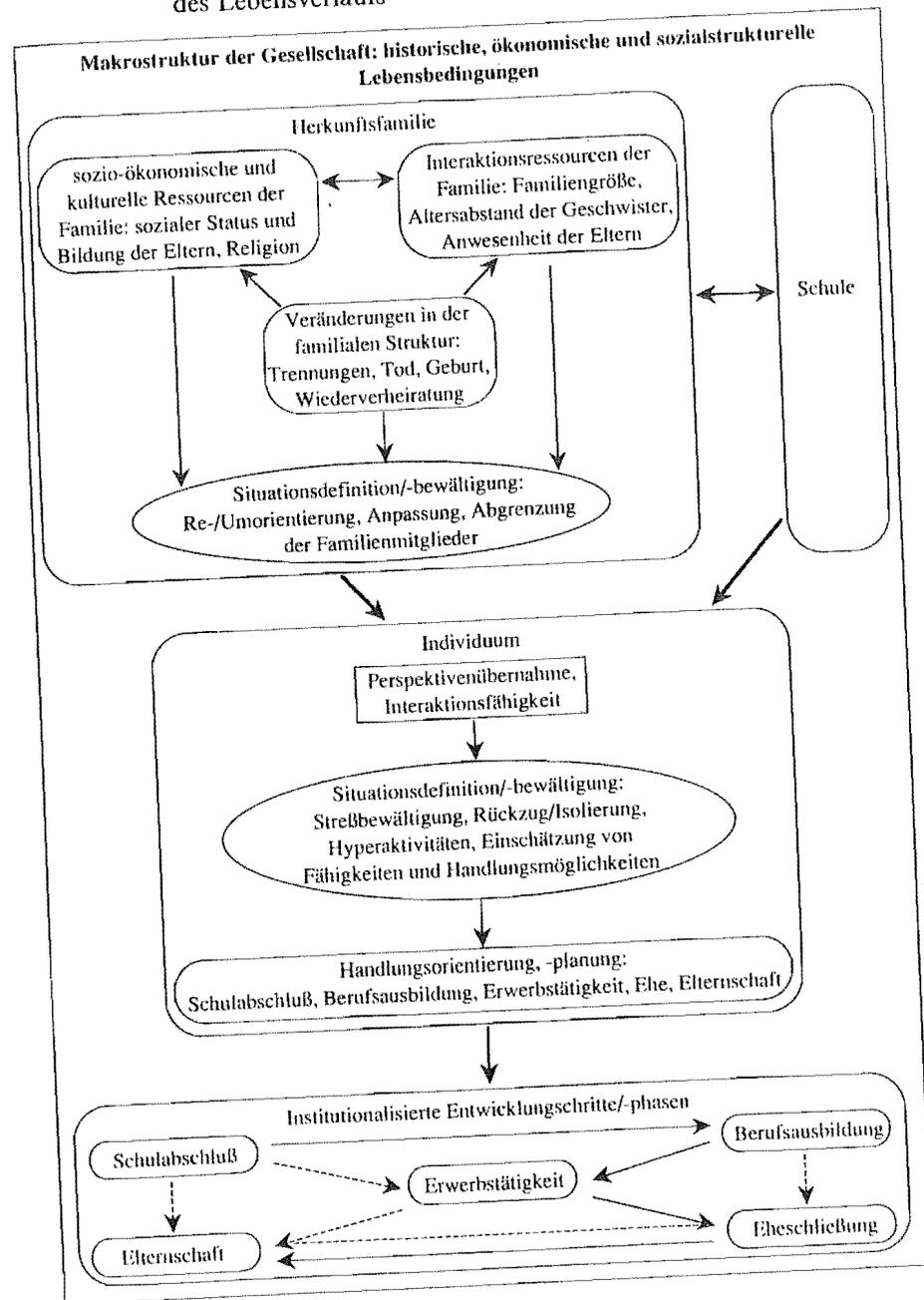
Veränderungen in der Familienstruktur können als *Risikofaktoren für die Entwicklung* der Kinder angesehen werden, weil sich durch sie (1) die ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen der Familie möglicherweise verschlechtern, wodurch sowohl die von den Eltern vermittelten Bildungsmöglichkeiten der Kinder beeinflusst werden.

Sie führen (2) zu einer notwendigen Umorientierung der Familienmitglieder und erfordern eine neue Definition von Beziehungen und familiären Aufgaben und damit zum Teil extreme Anpassungsleistungen der Kinder. Das kann unter Umständen sogar zu einer Beeinträchtigung außerfamiliärer Kontakte und Orientierungen führen. Die *Risikofaktoren* können sich je nach Lebensalter bei ihrem Eintreten, der Dauer der Situation und den sie begleitenden sozio-historischen Umständen unterschiedlich auf die innerfamiliäre Interaktion und damit auf die Entwicklung des Kindes auswirken. Einerseits ist die soziale Bewertung der veränderten familialen Situation ein wesentlicher Faktor dafür, wie diese von den Beteiligten erlebt wird und inwieweit die Betroffenen soziale Unterstützung erfahren. Andererseits können bereits sozio-ökonomische und politische Einflüsse im Bildungs-, Erwerbs- und Familienbereich (z. B. staatliche Maßnahmen wie Bildungsreformen) die Folgen auf unterschiedliche Art verstärken oder gar auffangen.

Aus dieser Zusammenfassung wird ersichtlich, daß sich eine soziologische Analyse individueller Entwicklungsverläufe auf verschiedene Ebenen der Sozialstruktur bezieht (Bronfenbrenner 1981)²⁹: Die Entwicklungsbedingungen (Risikofaktoren) sind sowohl auf der „Makro-Ebene“ (soziale Gelegenheitsstrukturen im Bildungssystem) angesiedelt als auch auf der „Meso-Ebene“ (familiäre Beziehungsstrukturen) und der „Mikro-Ebene“ (altersspezifische Fähigkeiten des Individuums). Die Entwicklungsbedingungen auf der mikro-gesellschaftlichen Ebene der Herkunftsfamilie haben wahrscheinlich einen anderen Einfluß auf die individuelle Entwicklung als die sozialstrukturellen und historischen Bedingungen. Während sich letztere weitgehend über institutionelle, ökonomisch oder politisch gesteuerte Prozesse auf die Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums (und zwar für alle Individuen einer Kohorte) auswirken, sind es bei familialen Entwicklungsbedingungen eher interaktive, situationsspezifische Vermittlungsprozesse zwischen den Familienmitgliedern oder intragenerationale Selektionsprozesse (die nur für bestimmte Individuen wirksam werden). Diese „mehrebenentheoretischen“ Überlegungen werde ich jedoch erst im nächsten Kapitel ausführen und methodische Konsequenzen diskutieren, die sich daraus ergeben.

²⁹ Vgl. dazu auch die sozialpsychologische Diskussion über die Mikro-Makro-Problematik, zum Beispiel House/Mortimer 1990; Morgan/Schwalbe 1990.

Abbildung 2: Gesamtmodell individueller Entwicklung und Sozialstruktur des Lebensverlaufs



Das Modell in *Abbildung 2* (das in Anlehnung an die Arbeiten von Elder und Kollegen formuliert wurde, vgl. Elder/Liker 1982; Elder/Caspi 1990) soll den theoretischen Zusammenhang zwischen den mikro- und makrostrukturellen Daten verständlich machen. Familiäre Entwicklungsbedingungen in der Kindheit werden mit Status- bzw. Rollenübergängen in der Adoleszenz und dem frühen Erwachsenenalter verknüpft. Dabei wird angenommen, daß die Sozialisationsbedingungen in der Kindheit, vermittelt über die Ausprägung der Geschlechtsrollenübernahme oder Interaktionsfähigkeit, die zeitliche Abfolge von Rollen- bzw. Statusübergängen beeinflussen. Dieser Vermittlungsprozeß selber hängt von den individuellen Ressourcen und dem Beziehungsnetz des Kindes ab. Diese bestimmen die Verarbeitungsmöglichkeiten des Kindes in den kritischen Sozialisationsphasen, die mit einer strukturellen Veränderung der Herkunftsfamilie (definiert als Risikofaktor) einhergehen. Die historischen und sozio-ökonomischen Entwicklungsbedingungen lassen sich in diesem Modell nur als Hintergrundmerkmal darstellen und werden erst im nächsten Kapitel ausführlich eingeführt.

Ich beschränke mich in dem Modell – und den empirischen Analysen – auf die familialen Entwicklungseinflüsse. Die unterlegten Felder innerhalb des Modells sind mit den vorliegenden Daten nicht meßbar und können nur interpretativ abgeleitet werden (vgl. Abschnitt 2.3).

Insofern die familiäre Interaktion, die Bewältigungsstrategien der Familienmitglieder, die Situationsdefinitionen usw. lediglich als latente und theoretische Konstrukte eingeführt werden, bleibt das Modell zwangsläufig einer relativ abstrakten Erklärungsebene verhaftet. Das gilt jedoch auch für viele der Konstrukte, die in der Risikofaktorforschung Verwendung finden und die ebenfalls auf zumeist strukturellen und zeitlichen Merkmalen der Familienzusammensetzung basieren. Das Modell erlaubt aber eine schlüssige interdisziplinäre, entwicklungstheoretische Interpretation der Zusammenhänge auf der strukturellen Ebene und läßt eine theoretische Verknüpfung mit entwicklungstheoretischen Modellen zu (Grundmann 1991b). Mit dem theoretischen Modell gehe ich über bisherige soziologische und psychologische „Herkunftsstudien“ aber erst dann hinaus, wenn die verschiedenen Sozialisationsinflüsse auf den verschiedenen Ebenen (z.B. Wandel des Bildungssystems, sozio-ökonomischer Status und Bildung der Eltern, altersspezifische Ressourcen der Kinder) auch methodisch aufeinander bezogen und folglich in den analytischen Modellen Berücksichtigung finden. Ich werde im folgenden Überlegungen ausführen, daß diese Merkmale innerhalb des Lebensverlaufs in einem zeitlichen Zusammenhang stehen und so gleichzeitig die verschiedenen Entwicklungseinflüsse bei der Analyse von Entwicklungsverläufen berücksichtigt werden können. Erst auf diese Weise wird es möglich, „reine“ Sozialisations- und Selektionseffekte der Herkunftsfamilie auf den späteren

Entwicklungsverlauf zu analysieren, was bisher empirisch erst ansatzweise und selten an repräsentativen Stichproben durchgeführt wurde. Empirische Beispiele für die Fruchtbarkeit dieses Modells werde ich in den Analysen in Teil II vorlegen.

2. Lebensverlauf als Ereignisgeschichte: Methodisch-konzeptionelle Überlegungen

Da die individuelle Entwicklung, gemessen an sozialstrukturellen Merkmalen, nur in ihrer sozio-historischen Relativität angemessen beschrieben werden kann, muß sie auf die intersubjektiven Entwicklungsverläufe bezogen werden, also auf die Verteilung der gesamten Entwicklungsverläufe der Individuen einer Kohorte. Auf dieser Grundlage erst können die verschiedenen individuellen, sozialen und historischen Entwicklungseinflüsse bei der Analyse der individuellen Entwicklung berücksichtigt werden. Featherman formuliert eine solche kontextuelle Analyse folgendermaßen:

„The study of individual development is placed within the context of commonalities and variations of behavioral change over the life span that characterize cohorts, sociocultural classes, sexes and other subpopulations of a given society at a particular historical moment. The commonalities and variations in development (i. e., of individuals from their group-specific patterns; of groups from other groups or the overall population's) reflect the features and range of performance of members of a biological species seen as a socially defined population.“ (Featherman/Lerner 1985, S. 659 f.)

In den Entwicklungsverläufen einer spezifischen Population werden ihre intersubjektiven, die „typischen“ Entwicklungsverläufe deutlich, an denen schließlich die „Abweichungen“ und deren ursächliche Zusammenhänge mit spezifischen „restriktiven“ Entwicklungsbedingungen analysiert werden können. Die in den theoretischen Ausführungen spezifizierten Entwicklungsbedingungen (institutionelle Strukturen und familiäre Risikofaktoren) und die möglichen Konsequenzen für die weitere Entwicklung innerhalb des Lebensverlaufs sind zeitlich und sozialstrukturell miteinander verknüpft und ergeben ein komplexes, dynamisches Beziehungsgeflecht auf verschiedenen strukturellen Ebenen des Lebensverlaufs (Grundmann 1991b; Grundmann/Huinink 1992). Um dieses dynamische Beziehungsgeflecht innerhalb des Lebensverlaufs zu erfassen, sind ereignisorientierte Daten notwendig. Als ereignisorientiert definiere ich alle Daten, die über den Beginn, die Dauer und das Ende spezifischer Lebensereignisse und -zustände informieren. Im vorliegenden Fall sind das retrospektiv erhobene zeitbezogene Informationen über – meist institutionalisierte (strukturelle) – Ereignisse und Zustände im individuellen Lebensverlauf (die als Teil der Lebensverlaufsstudie vorliegen; vgl. Abschnitt 2.3.1). Ereignisdaten enthalten Informationen über den Beginn und das Ende einer Lebenssituation in einem bestimmten Lebensalter (Zustandswechsel), über die Zustandsdauer und die Zeitspanne zwischen verschiedenen Ereignissen. Mit diesen Informationen können altersspezifische Übergänge als abhängige Variable unmittelbar auf Ereignisse in anderen Lebensbereichen und -phasen bezogen werden.

Der Vorteil der temporalen Messung und Verknüpfung von Lebensereignissen liegt im wesentlichen auf der methodischen Ebene (Grundmann 1991a, 1991b). Da die Ereignisse und Zustände innerhalb des Lebensverlaufs zeitlich verortet und voneinander abhängig sind, müssen sich – so meine folgende Argumentation – die Varianzen, die in der Summe individueller Entwicklungsschritte (hier Statusübergänge) zwischen den Mitgliedern einer Kohorte (bzw. der untersuchten Individuen mehrerer Kohorten) auftreten, zum Teil durch vorangegangene Ereignisse und Zustände (und deren historische, sozialstrukturelle und familiäre Ausprägungen) aufklären lassen. Mit anderen Worten: Abweichungen vom durchschnittlichen Entwicklungsverlauf können auf familiäre, sozialstrukturelle oder historische Risikofaktoren bezogen und deren statistische Zusammenhänge beschrieben werden.

Ich werde im folgenden ausführen, wie diese programmatische Forderung mit Hilfe ereignisorientierter Daten eingelöst werden kann. In Abschnitt 2.1 zeige ich, wie mit retrospektiv erhobenen ereignisorientierten Daten a) die individuelle Entwicklung im Lebensverlauf und b) familiäre, sozialstrukturelle und historische Risikofaktoren gemessen und schließlich in ein allgemeines komplexes, mehrebenenanalytisches Modell übertragen werden können. In Abschnitt 2.2 werde ich die Bedeutung dieses Modells für die vorliegenden Analysen diskutieren und die Übertragung in ereignisanalytische Modelle oder Strukturgleichungsmodelle darstellen. In Abschnitt 2.3 beschreibe ich schließlich die Daten der Lebensverlaufsstudie, mit denen ich die theoretischen Ausführungen empirisch untermauern will. Dabei werde ich auf den Informationsgehalt der verwendeten ereignisorientierten Daten und deren Grenzen für die hier in Frage stehenden Zusammenhänge eingehen.

2.1 Individuelle Entwicklung als Ereignis- und Zustandsgeschichte

Im Kontext der bisherigen Argumentation beziehen sich die Ereignisse und Zustände auf familiäre, sozialstrukturelle und historische Entwicklungsbedingungen, die als Risikofaktoren den zeitlichen Verlauf (Altersstruktur und Sequenzen) von Statusübergängen innerhalb institutioneller Lebensbereiche beeinflussen können. Solche Ereignisse und Zustände innerhalb des Lebensverlaufs hängen in ihrem zeitlichen Ablauf unmittelbar zusammen. Dementsprechend sind Entwicklungsschritte und -phasen im Kontext dieser Arbeit durch soziale, institutionalisierte Ereignisse oder Zustände markiert, der Entwicklungsverlauf wird als Resultat von Ereignis- und Zustandswechseln innerhalb des Lebensverlaufs definiert:

- Die Entwicklungsschritte können an Statusübergängen gemessen werden,
- Entwicklungsphasen an der Dauer innerhalb eines Zustands und der

- Entwicklungsverlauf an der zeitlichen und strukturellen Abfolge von Entwicklungsschritten und -phasen.

So kann die Bildungsentwicklung daran gemessen werden, in welchem Alter das Individuum die Schule abgeschlossen hat, eine Berufsausbildung beginnt und wieder beendet. Gleichzeitig wird die Entwicklungsphase (Bildungsphase) durch die Jahre beschrieben, in denen das Individuum die Schule besucht und in denen es eine Berufsausbildung gemacht hat. Die gesamte Bildungsentwicklung ist schließlich das Resultat von Statusübergang, Alter beim Statusübergang und Dauer im Status. Hinzu kommt, daß die Bildungsentwicklung noch durch den erworbenen Bildungsstand (Zuschreibung von schulischen Leistungen im Zusammenhang mit dem Ereignis Schulabschluß) beschrieben werden kann (der mit der Bildungsdauer korreliert). Ebenso können Ereignisse und Zustände während vorhergehender Lebensphasen, also innerhalb der Familie, durch zeitliche und strukturelle Merkmale gemessen werden: Das Alter bei Geburt des jüngeren Geschwisters oder der Tod des Vaters sind zeitliche Merkmale, die Veränderung der Familiengröße durch die Geburt oder den Tod strukturelle Merkmale des Ereignisses (Filipp/Braukmann 1981; Petermann 1981). Die veränderte Situation in der Herkunftsfamilie durch das Ereignis stellt einen dauerhaft „kritischen“ Zustand dar. Diese Zustände sind in ihren verschiedenen zeitlichen Aspekten als familiäre Risikofaktoren definierbar. Die Dauer einer Trennung vom Vater oder der Mutter wäre dann ein Merkmal der Intensität der veränderten familialen Situation, das Alter bei Beginn der Trennung ein Indikator dafür, welche individuellen psychischen Bewältigungsressourcen das Kind zu dem Zeitpunkt haben kann (Atchley 1975). Somit lassen sich Risikomerkmale operationalisieren, die über Möglichkeiten der Situationsbewältigung informieren, wenn man zum Beispiel rollentheoretische Konzepte zu Rate zieht. Damit liegen mit den Ereignisdaten zwar nicht direkt meßbare, aber theoretisch ableitbare „quasi qualitative“ Informationen über die Beziehungsstruktur in der Herkunftsfamilie vor. Denn die Ereignisdauer kann als ein Indikator für die „Intensität“ des Erlebens von Ereignissen interpretiert werden, das Lebensalter als „Bewältigungsressource“.

Aufgrund solcher in ihrer zeitlichen Struktur definierten Risikofaktoren können die im Entwicklungsmodell angeführten Merkmale der Familienzusammensetzung auf sozialstrukturelle Entwicklungsmerkmale (z. B. Statusübergänge) bezogen werden. Die familialen Risikofaktoren sind ein Indikator für Lebenssituationen, die durch das Auftreten von Lebensereignissen markiert und im wesentlichen durch eine Zustandsdauer charakterisiert sind. Das gleiche gilt für die Entwicklungsschritte selber, die ja durch einen altersspezifischen Statuswechsel (also ein Ereignis) definiert sind. Dementsprechend ist zu bedenken, daß ein Ereignis ein kurzer, klar bestimmbarer Augenblick auf

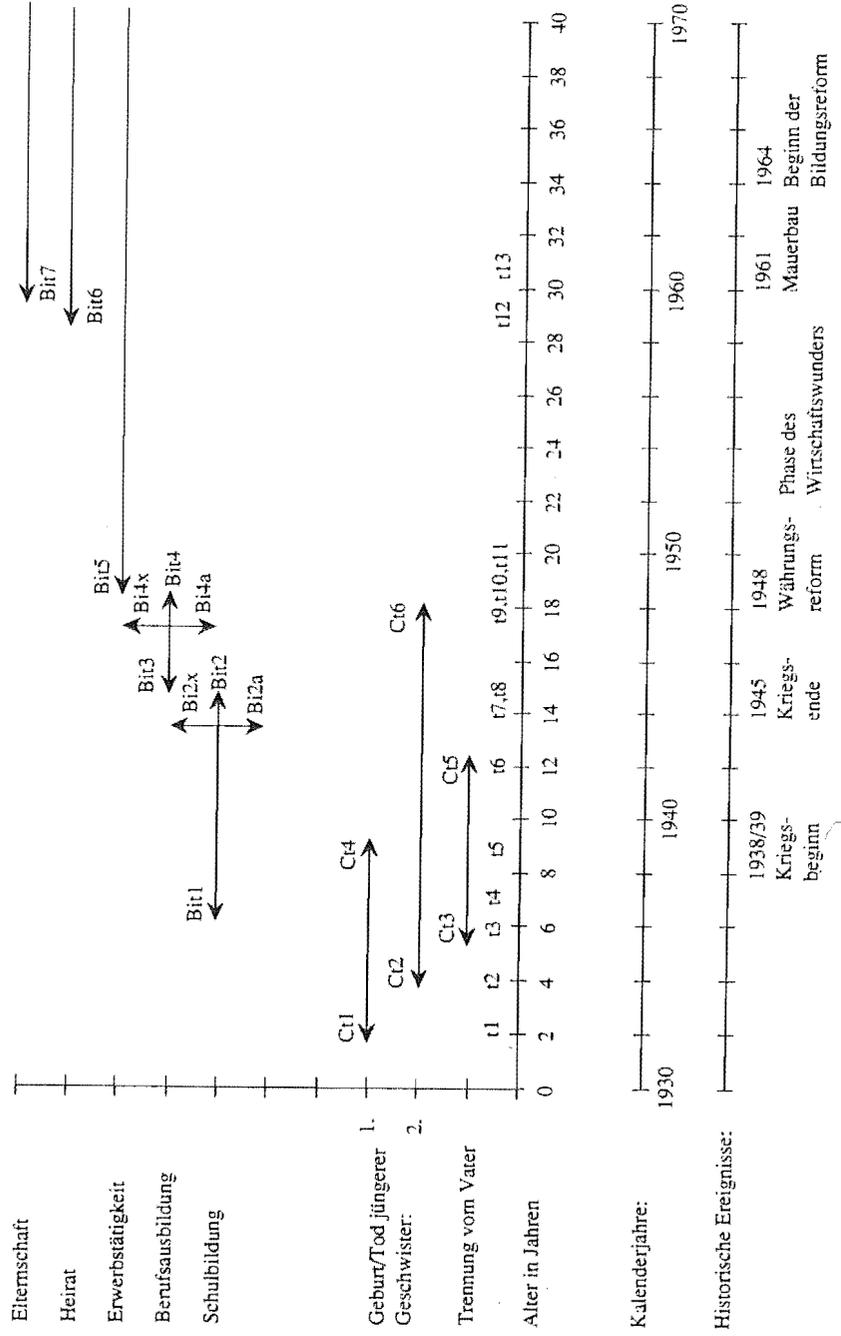
der Zeitskala ist, während ein Zustand durch eine zeitliche Dauer (zwischen zwei Ereignissen) markiert wird. Lebensereignisse definieren demnach einen Zustandswechsel und können folglich nur dann eintreten, wenn sich eine Lebenssituation durch dieses Ereignis verändert³⁰. Diese Definition gilt für alle Ereignisse und Zustände innerhalb des gesamten Lebensverlaufs.

Die zeitspezifischen und strukturellen Informationen von Lebenssituationen in der Kindheit sind also hilfreich, um Annahmen über mögliche, nicht direkt gemessene, aber theoretisch abgeleitete Konsequenzen für die späteren Entwicklungsmöglichkeiten der Betroffenen zu formulieren, wie ich es bereits im ersten Kapitel getan habe. Somit kann das prozeßhafte, „dynamische“ Beziehungsgeflecht von individuellen, familialen und strukturellen Bedingungen individueller Entwicklung über die Zeit formuliert werden, wie es im allgemeinen Entwicklungsmodell (Abbildung 2) theoretisch dargestellt wurde (Grundmann 1991b). Wenn diese zeitlichen Risikofaktoren schließlich durch zeitunabhängige Merkmale der familialen Situation wie den Herkunftsstatus ergänzt und auf die altersspezifischen Statusübergänge im späteren Lebensverlauf bezogen werden und wenn Entwicklungsbedingungen definiert werden, die für alle Mitglieder einer Kohorte wirksam sind, kann ein komplexes, mehrerbenentheoretisches Beziehungsgeflecht von Ereignissen und Zuständen innerhalb des Lebensverlaufs beschrieben werden. Dies wird in *Abbildung 3* anhand einer idealtypischen Ereignisgeschichte eines Individuums der Geburtskohorte 1930 veranschaulicht.

Die ereignisorientierten Informationen ergeben auf der Zeitachse $T(t^1, t^2, \dots, t^n)$ eine differenzierte Ereignis- und Zustandsgeschichte über den Lebensverlauf. Dabei habe ich exemplarisch nur institutionalisierte Statusübergänge als Merkmale der individuellen Entwicklung und familiäre Risikofaktoren angeführt, die im Kontext der Arbeit von Interesse sind. Die Entwicklungsschritte bzw. Statusübergänge werden in ihrem zeitlichen (horizontalen) Verlauf mit B^{i1-n} und in ihren vertikalen Ausprägungen mit B^i dargestellt. Die familialen Risikofaktoren sind mit C^{i1-n} beschrieben. Die Nummern der Indikatoren bezeichnen – gemäß den vorangegangenen Ausführungen – die Reihenfolge des Auftretens der Ereignisse; die Dauer der Zustände bzw. der zeitliche Abstand von Lebenssituationen (Zuständen) ist über den zeitlichen Abstand zwischen zwei Ereignissen beschrieben. Die Merkmale auf der vertikalen Achse habe ich lediglich exemplarisch bei ausgewählten Statusübergängen als gepunktete Linien angedeutet, um die Übersichtlichkeit der Abbildung

³⁰ „Lebensereignisse konkretisieren Umweltbedingungen, sie greifen einen Ausschnitt aus der Lebenswelt heraus, der für das Erleben des Individuums unmittelbar relevant ist.“ (Faltermaier 1983, S. 350) Lebensereignisse erfüllen damit das Kriterium der ökologischen Validität (Bronfenbrenner 1981, S. 61 f.).

Abbildung 3: Darstellung eines idealtypischen Ereignisraums im Lebensverlauf



zu erhalten. Die historischen Ereignisse, die die Kindheit eines 1930 Geborenen beeinflussen, werden als Hintergrundinformation unten angeführt. Sie spielen bei der Identifikation kohorten- und periodenspezifischer Entwicklungsbedingungen eine wichtige Rolle. Die zeitunabhängigen Kontextvariablen sind in Abbildung 3 – aus Gründen der Übersichtlichkeit – nicht berücksichtigt. Das gilt auch für die zeitunabhängigen Merkmale der individuellen Entwicklung (z. B. den Herkunftsstatus des Befragten). Alle Merkmale lassen sich, wie ich noch ausführen werde, in eine Reihe inhaltlicher Entwicklungsfaktoren übertragen.

Aus der Abbildung 3 wird deutlich, wie die unterschiedlichen, teilweise parallel verlaufenden Entwicklungsbedingungen in der Kindheit miteinander zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen können. So kann man sehen, daß Entwicklungsschritte im späteren Lebensverlauf durch Lebenssituationen (als Zustand zwischen zwei Ereignissen) in früheren Lebensphasen und in unterschiedlichen Lebensbereichen determiniert sind. Die individuellen Zeitinformationen ermöglichen es darüber hinaus, parallel verlaufende Prozesse abzubilden, die verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen zugeschrieben werden können (Huinink 1988b). Der Tod des ersten jüngeren Geschwisters (Ct⁴) fällt in die Phase der Trennung vom Vater (Ct³-Ct⁵), die gleichzeitig mit der Einschulung (Bit¹) stattfand. Mit dem Abschluß der Lehre und dem Beginn der Erwerbstätigkeit (als Schlosser) geht der Auszug aus dem Elternhaus und damit auch eine Trennung vom zweiten jüngeren Geschwister einher. Die Abbildung veranschaulicht exemplarisch, welche Ereignisse und Zustände parallel verlaufen und in welchem zeitlichen und sequentiellen Zusammenhang sie zueinander stehen. Die Sequenz der Ereignisse ergibt ein detailliertes Bild über die individuelle Entwicklung im Lebensverlauf in verschiedenen Lebensbereichen und -phasen.

2.2 Zur Modellierung und Analyse individueller Entwicklungsprozesse

Die verschiedenen zeitabhängigen und -unabhängigen Merkmale führen schließlich zu einem komplexen, mehrerebenenbezogenen und mehrdimensionalen Entwicklungsmodell, das in Anlehnung an Mayer und Huinink (1990) mit folgender „Entwicklungsgleichung“ beschrieben werden kann³¹:

³¹ Vgl. dazu die Ausführungen von Mayer und Huinink (Huinink 1988b; Mayer/Huinink 1990), die dieses Modell in einem allgemeinen lebensverlaufsbezogenen Kontext der Analyse sozialer Wandlungsprozesse im Bildungs-, Berufs- und Familiensystem formulierten. Die vorliegende Gleichung deckt sich mit der Gleichung von Mayer und Huinink, bezieht jedoch nur Faktoren ein, die für die folgenden Analysen relevant sind und in einzelnen Modellen getestet werden sollen.

$$(1) \quad r(t) = P(t), I_y, I_v(t), M_k, D(t), Int(t).$$

$r(t)$ bezeichnet einen zeitspezifischen Zustandswechsel, der als Übergangsrate von Individuen einer Population definiert ist, die zu einem bestimmten Zeitpunkt ein spezifisches Ereignis haben. Im Kontext dieser Arbeit ist es der altersspezifische Übergang in einen Status. Damit wird der „Entwicklungsstand oder -schritt“ eines Individuums zu einem meßbaren Zeitpunkt in seinem Leben beschrieben.

Diese Übergangsrate hängt nach den bisherigen Ausführungen von folgenden „Entwicklungsbedingungen“ ab, die in Analysen individueller Entwicklungsprozesse innerhalb sozialer Strukturen des Lebensverlaufs Berücksichtigung finden sollten:

- a) Die individuelle Prozeßzeit (P^t). Im vorliegenden Fall entspricht P^t dem Lebensalter bei Eintreten eines Ereignisses (z. B. das Alter bei Beginn der ersten Erwerbstätigkeit)³².
- b) Zeitunabhängige und zeitabhängige Merkmale einer Person ($I_y, I_v(t)$). Diese können jeweils nach Individual- oder Kontextmerkmalen unterschieden werden. Bei den zeitunabhängigen Merkmalen, die sich im Laufe des Lebens nicht mehr ändern, ist zum Beispiel das Geschlecht ein Individualmerkmal, der Herkunftsstatus ein Kontextmerkmal. Bei den zeitabhängigen Merkmalen, die sich über die Zeit hin kontinuierlich verändern können, ist die Familiengröße oder die Bildung der Eltern ein zeitveränderliches Kontextmerkmal, der Ehestand oder das Ausbildungsniveau ein zeitveränderliches Individualmerkmal.
- c) Merkmale einer Kohortenmitgliedschaft M_k . Diese kann zum Beispiel durch kohortenspezifische Bildungschancen oder spezifische Sozialisationsbedingungen für die Mitglieder einer Kohorte in einer definierten historischen Periode differenziert werden.
- d) Die Aufenthaltsdauer $D(t)$ in einem bestimmten Zustand, der für den zu analysierenden Entwicklungsschritt bedeutsam ist. Das kann etwa die Abwesenheitsdauer eines Elternteils oder die Dauer des Aufwachsens in einer Stieffamilie sein.
- e) Ein Interaktionsterm $Int(t)$. Mit dem Interaktionsterm können die gemeinsamen Einflüsse der spezifizierten Entwicklungsmerkmale berücksichtigt werden.

C^{t-1-n} B^{t-1-n} aus Abbildung 3 werden im wesentlichen durch $I_y, I_v(t)$ und $D(t)$ abgebildet.

³² Ein anderes Beispiel wäre die Dauer vom Volljährigkeitsalter bis zur ersten Eheschließung (Mayer/Huinink 1991).

Die Anwendung ereignisanalytischer Verfahren ermöglicht schließlich, die Differenzen zwischen Bevölkerungsgruppen bezüglich individueller Entwicklungsprozesse durch angebbare Entwicklungsfaktoren zu messen. Ob sich bestimmte Übergänge im späteren Lebensverlauf, die eine individuelle Entwicklung markieren, auf spezifische familiäre, historische oder sozialstrukturelle Risikofaktoren oder ein Zusammenspiel mehrerer Faktoren zurückführen lassen, kann mit Hilfe der Ereignisanalyse bestimmt werden. Mit dem Interaktionsterm ($Int(t)$) können diese Interaktionseffekte abgebildet und die direkten und indirekten Einflüsse der Risikofaktoren für die abhängige Variable identifiziert werden. Möglicherweise wirken diese Risikofaktoren lediglich indirekt über vorhergegangene Statusübergänge, die hoch mit der abhängigen Variable korrelieren, oder nur für bestimmte Subgruppen innerhalb einer Kohorte. Mit der Ereignisanalyse ist die Identifikation der additiven Effekte von Kohortenzugehörigkeit, Periodenspezifität und Alter möglich, es können Interaktionseffekte (z. B. von Herkunftsvariablen und Kohorte) und zeitabhängige Kovariaten (also der Einfluß parallel verlaufender Prozesse) geschätzt werden (Diekmann/Mitter 1990). Zusätzlich läßt sich das Grundmuster der klassischen Kohortenanalyse beliebig ausweiten, indem etwa intervenierende Ereignisse sowie parallele oder frühere Ereignisdauern wie die oben beschriebenen und eine Reihe weiterer zeitkonstanter Kovariaten bei der Analyse berücksichtigt werden (Huinink 1988b; Mayer/Huinink 1990)³³. Das Kohortendesign der vorliegenden Daten der Lebensverlaufsstudie erlaubt schließlich, in den Analysen Alters-, Perioden- und Kohorteneffekte zu kontrollieren. Tatsächlich kann mit dem Kohortendesign die Forderung eingelöst werden, den individuellen Entwicklungsverlauf an der Verteilung der Entwicklungsverläufe von Individuen einer Kohorte zu messen und auf diese Weise die spezifische sozio-historische Bedingung der Entwicklung innerhalb einer Kohorte sowie den sozialen Wandel zwischen den Kohorten zu kontrollieren (Elder/Rockwell 1978; Duncan/Winsborough 1983; Labouvie/Nesselrode 1985).

³³ Die Beschreibung kohorten-, perioden- und altersspezifischer Entwicklungsbedingungen ist zwar bereits mit der klassischen (A-P-C) Kohortenanalyse möglich (Müller 1978; Labouvie/Nesselrode 1985; Schaie 1986; Huinink 1988b). Um die hier in Frage stehenden Entwicklungsprozesse zu analysieren, sind die Mittel des klassischen additiven Kohortenmodells jedoch unzureichend, da sie mit einer Reihe von Problemen behaftet sind (Mayer/Huinink 1990): (1) Alters-, Kohorten- und Periodeneffekte lassen sich nicht eindeutig identifizieren, da diese Merkmale miteinander korrelieren (das Alter z. B. als Differenz von Periode und Kohorte definiert wird). (2) Die additiven Effekte der einzelnen Entwicklungsmerkmale bzw. interdependenten Prozesse auf das zu untersuchende Verhalten können nicht isoliert werden. Damit wird es unmöglich, periodenspezifische Effekte zu isolieren, die nur in einer Subgruppe von Kohorten oder nur für eine bestimmte Altersstufe wirksam sind.

Mit der Ereignisanalyse stehen also statistische Verfahren zur Verfügung, mit denen die Wahrscheinlichkeit für ein Ereignis in Abhängigkeit von einer Reihe ereignisbezogener, zeitabhängiger und -unabhängiger Variablen – und damit die oben definierte „Entwicklungsgleichung“ – geschätzt werden kann (Grundmann 1991b). So wird mit Hilfe des Proportional-Hazard-Modells von Cox (ein Modell, das ich in den folgenden Analysen anwenden will) die relative Wahrscheinlichkeit eines altersspezifischen Statusübergangs in Abhängigkeit von modellierten Kontrollvariablen geschätzt. Auf diese Weise können – quasi als Pfadanalyse – intervenierende und additive Faktoren identifiziert werden. Damit ist die Sequenz der Ereignisse, das heißt der „Vermittlungsprozeß“, modellierbar, indem der relative Einfluß der einzelnen Faktoren auf die Übergangsrate geschätzt wird.

Mit der Ereignisanalyse wird also die Forderung nach einem mehrerebenen-analytischen Ansatz in der Sozialisationsforschung eingelöst. Die im allgemeinen Modell theoretisch formulierten Prozesse lassen sich sinnvoll aufeinander beziehen, analysieren und interpretieren. Damit können eine Reihe entwicklungs- und sozialisationstheoretischer Fragestellungen aus soziologischer Perspektive und auf der Basis eines repräsentativen Samples beantwortet werden.

Ein Beispiel für die Anwendung des Modells soll das Verständnis der Argumentation an dieser Stelle erleichtern: Bei der Analyse des Einflusses einer Elternabwesenheit auf die Familienbildungsprozesse der Kinder stehen historische und familiäre Risikofaktoren im Vordergrund. In die Gleichung würden dann folgende Faktoren eingehen:

$$(2) \quad r(t) = P(t), I_y, I_v(t), M_k, D(t), Int(t).$$

Im Kontext dieser Fragestellung bezeichnet $r(t)$ entweder den altersspezifischen Übergang in die Ehe oder in die Vaterschaft. Dieser soll von folgenden Faktoren abhängen:

- a) dem Lebensalter $P(t)$;
- b) der Kohortenmitgliedschaft und einer Reihe weiterer perioden- und kohortenspezifischer Merkmale wie kriegsbedingte Abwesenheiten des Vaters M_k ;
- c) der Abwesenheitsdauer des Vaters und dem Alter des Kindes bei Beginn der Abwesenheit des Vaters $D(t)$;
- d) dem Prestige der Familie, der Anwesenheit eines älteren Geschwisters und eines Stiefvaters oder einer Stiefmutter I_y ;
- e) für die Übergangsrate in die Vaterschaft sollen schließlich noch das Heiratsalter, der Abschluß einer Berufsausbildung und der Beginn der ersten Erwerbstätigkeit $I_v(t)$ einbezogen werden.

Wie ich anhand der empirischen Beispiele in Teil II dokumentieren werde, lassen sich mit diesen Informationen sowohl perioden- und kohortenspezifische Entwicklungsbedingungen identifizieren und kontrollieren als auch intervenierende Einflüsse (z.B. einer zu frühen Heirat) beschreiben, die die Konsequenzen periodenspezifischer Risikofaktoren (hier kriegsbedingte oder nichtkriegsbedingte Vaterabwesenheiten) für die Übergangswahrscheinlichkeit in eine Vaterschaft der Befragten beeinflussen. Die Effekte der Kovariablen auf die Übergangsrate informieren dann darüber, wie hoch die Wahrscheinlichkeit für die Mitglieder einer oder verschiedener Geburtskohorte(n) unter den modellierten Bedingungen ist, in einem bestimmten Lebensalter zu heiraten oder Vater zu werden.

Die Differenzierung der Entwicklungsfaktoren in den Entwicklungsgleichungen ist nicht rein analytisch und konzeptuell. Die Wahrscheinlichkeit des Eintretens bestimmter Ereignisse (hier der Wechsel in einen Status) unter den angebbaren Entwicklungsbedingungen und das relative Gewicht dieser Bedingungen läßt sich mit einer Reihe multivariater statistischer Verfahren schätzen, auf die ich hier nicht näher eingehe. Sie sind sowohl für zeitabhängige (Tuma/Hannan 1984; Blossfeld/Hamerle/Mayer 1986; Diekmann/Mitter 1984) als auch für zeitunabhängige, bi- oder multinominale Übergänge in einschlägigen Publikationen nachzulesen (Fahrmeir/Hamerle 1984; Sensch 1987). Für die Analyse möglicher Konsequenzen familialer Risikofaktoren für die altersabhängigen Statusübergänge im Bildungs-, Erwerbs- und Familienbereich (vgl. Abschnitt 2.3 in Teil II) habe ich mich auf die Modellierung von Proportional-Hazard-Raten nach Cox beschränkt (Blossfeld/Hamerle/Mayer 1986). Mit Hilfe seines Proportional-Hazard-Modells ist die Analyse zensierter, zeitabhängiger Daten möglich (Blossfeld/Hamerle/Mayer 1986). Das trifft vor allem für die verwendeten abhängigen Variablen zu, mit denen das Alter beim Übergang in die Berufsausbildung, Erwerbstätigkeit, Ehe oder Vaterschaft gemessen wurde. Nicht alle befragten Männer haben einen solchen Übergang vollzogen³⁴.

Um auch die Einflüsse familialer Interaktionsstrukturen analysieren zu können, die für die Vermittlung intersubjektiver Handlungsperspektiven (Bildungsvorstellungen bzw. -ziele) bedeutsam sein können, müssen die Grenzen der Ereignisanalyse jedoch überschritten werden. Denn die An-

³⁴ In der Ereignisanalyse wird der Tatsache Rechnung getragen, daß zeitspezifische abhängige Variablen zu einem Zensierungsproblem führen, wenn nämlich das Ereignis zum Zeitpunkt der Befragung nicht eingetreten oder noch nicht abgeschlossen wurde. In normalen Regressionsgleichungen müßten diese Fälle aus der Analyse ausgeschlossen werden (Allison 1987). Die zeitunabhängigen Merkmale der individuellen Entwicklung können anstatt der Übergangsrate die abhängige Variable in einem Regressions- oder multinominalen Logitmodell darstellen, wenn keine „Zensierungen“ vorliegen.

nahme eines Zusammenhangs zwischen innerfamiliären Interaktionen und der individuellen Entwicklung spielt für die Interpretation möglicher Einflüsse der familialen Entwicklungsbedingungen in der Kindheit für spätere Entwicklungsmöglichkeiten und -schritte eine wichtige Rolle. Will man also die Frage beantworten, inwieweit das familiäre „Bildungsklima“ (gemessen an den Bildungsaspirationen der Eltern) über die innerfamiliäre Interaktion (gemessen an Geschwisterinteraktionen) vermittelt wird, ist es notwendig, Geschwisterpaare zu untersuchen. Damit soll analysiert werden, inwieweit sich zum Beispiel die Bildungsdauer von Geschwistern unterscheidet, obwohl sie unter ähnlichen familialen Bedingungen aufgewachsen sind, oder ob die Bildungsaspirationen der Eltern einen unterschiedlichen Einfluß auf die Kinder haben. Da es in diesen Analysen um den Vergleich herkunftsfamilialer Einflüsse auf das Bildungsniveau von Geschwisterpaaren geht, muß der gegenseitige Einfluß der Bildung der Geschwister modelliert werden³⁵. Die abhängigen Variablen stellen dann die jeweilige Bildungsdauer der Geschwister dar. Der gegenseitige Einfluß der abhängigen Variable kann in Anlehnung an „kinometrische“ Verfahren (Taubman 1977) und amerikanische Geschwisterstudien (Benin/Johnson 1984; Hauser/Wong 1988) mit Faktor- oder Strukturgleichungsmodellen geschätzt werden. Diese Modelle lassen sich ebenfalls in Anlehnung an die obige Entwicklungsgleichung ableiten, jedoch nicht als dynamisches Analysemodell schätzen (wie es die Ereignisanalyse erlaubt). Wenn jedoch keine Zensierungen der Daten vorliegen (was etwa beim Schulabgang der Fall ist, d. h., alle Befragten haben die Schule besucht und auch irgendwann wieder verlassen), kann das Proportional-Hazard-Modell zum Beispiel für den Schulabgang auch als ein Ratenmodell für ordinalskalierte Daten betrachtet werden (McCullach 1980; Allison 1985; Hamerle 1986). Demnach können die Ereignismodelle auch auf lineare Analysemodelle (z. B. Zwei-Stufen-Regressionsmodelle) übertragen werden (vgl. Teil II, Kapitel I).

2.3 Zum Informationsgehalt ereignisorientierter Daten

Nachdem ich die Möglichkeiten der Modellbildung mit ereignisorientierten Daten beschrieben habe, will ich die Daten, die den folgenden Ausführungen zugrunde liegen, vorstellen und ihren Informationsgehalt diskutieren. Dabei steht die Frage im Vordergrund, inwieweit sozialstrukturelle Daten über-

³⁵ Mit LISREL 7 (Jöreskog/Sörbom 1989) ist es möglich, Strukturgleichungsmodelle zu schätzen, mit denen gleichzeitig eine Beziehung zwischen den abhängigen Variablen geschätzt werden kann.

haupt in bezug auf individuelle Entwicklungsprozesse interpretiert werden können. Diese Ausführungen sind auch für die Ableitung idealtypischer Entwicklungsverläufe oder sogenannter Normalbiographien und möglicher kohortenspezifischer Verteilungen dieser Lebens(Entwicklungs)verläufe bedeutsam, welche für die Hypothesenbildung in den empirischen Kapiteln notwendig sind.

2.3.1 Über die Daten der Lebensverlaufsstudie

Wie sich aus den bisherigen Ausführungen über die hohe Interdependenz von Entwicklungsbedingungen und -schritten ergibt, sind für die Analyse der Entwicklungsprozesse auf der Ebene der sozialen Struktur des Lebensverlaufs zeitbezogene Längsschnittinformationen nötig, sowohl über die Statusübergänge, die die individuelle Entwicklung markieren, als auch über die familialen Entwicklungsbedingungen. Die Anforderungen an die Qualität ereignisorientierter Daten sind hoch, da möglichst vollständige (lückenlose) Informationen über den zeitlichen Ablauf von Lebensereignissen und -zuständen vorliegen müssen. Solche Informationen sind zwischen 1981 und 1983 im Rahmen des Teilprojekts A 4. „Lebensverläufe“ des Sonderforschungsbereichs 3 „Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaftspolitik“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA e.V. Mannheim) und Getas (Bremen) unter der Leitung von Karl Ulrich Mayer erhoben worden (Mayer/Brückner 1989)³⁶. Bei der Lebensverlaufsstudie handelt es sich um eine repräsentative Retrospektivbefragung von 2.171 bundesdeutschen Männern und Frauen aus drei Geburtskohorten (1929–31, 1939–41 und 1949–51), die in den Jahren 1981 bis 1983 durchgeführt (und bereits durch weitere Erhebungen³⁷

³⁶ An der Erhebung waren Erika Brückner, Werner Früh, Alfons Geis, Barbara von Harder, Jürgen Hoffmeyer-Zlotnik, Doris Hess, Hans-Peter Kirschner, Georgios Papastefanou, Angelika Tölke und Michael Wiedenbeck beteiligt.

³⁷ Die Erhebung wurde in einer zweiten Phase (Lebensverlaufsstudie 2) durch die Befragung der Geburtskohorte 1919–21 (Brückner 1985, 1990) und eine dritte Erhebungsphase ergänzt, in der die um 1955 und 1960 Geborenen befragt wurden (Lebensverlaufsstudie 3; Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und Infratest Sozialforschung 1989, Brückner 1990). Die Daten der Lebensverlaufsstudien 2 und 3 (Geburtskohorten 1920, 1955 und 1960) konnten bei den Analysen aus folgenden Gründen nicht berücksichtigt werden: Die Erhebungsphase der zweiten Studie wurde erst 1988 beendet, die Daten werden seitdem editiert, die Erhebung der dritten Studie ist noch nicht abgeschlossen. Die Erhebung der Kohorte 1919–21 (Lebensverlaufsstudie 2) wurde mittels Telefoninterviews durchgeführt, die sich für die Erhebung retrospektiver Verlaufsdaten bewährt haben (Brückner/Hormuth 1985; Brückner/Hess 1987; Brückner 1990). Da mit den Telefoninterviews auch ein vielfältiges „qualitatives“ Datenmaterial vorliegt und die einzelnen Interviews sehr gut rekonstruiert werden können, ist mit den Lebensverlaufsdaten der um 1920, 1955 und 1960 Geborenen eine vergleichbare und methodisch noch über die vorliegende Arbeit hinausgehende Analyse durchführbar.

ergänzt) wurde. Es wurden strukturelle Ereignisse und Zustände in der Herkunftsfamilie erfragt, die bis zum 16. Lebensjahr eingetreten waren: Trennungen von den Eltern und Wiederverheiratung der Eltern, Geburt oder Tod von Geschwistern, Zusammensetzung des Haushalts, Wohnortwechsel. Weiterhin wurden der Bildungsverlauf (Einschulung, Klassenwechsel und -wiederholungen, Abschluß der Schulbildung, Berufswünsche und -ausbildung), die Erwerbskarriere (1.-n. Beruf, Gründe für den Stellungswechsel, Einkommen usw.) und die Familienkarriere (Eheschließung, Geburt der Kinder, Haushaltszusammensetzung, Scheidung, Wiederverheiratung, Anzahl der Kinder usw.) erhoben. Erst solche detaillierten, zeitbezogenen Daten machen es möglich, „quasi-qualitative“ Ereignisse und Zustände während der Kindheit mit Entwicklungsmerkmalen zu verknüpfen, wie sie durch Statusübergänge innerhalb der verschiedenen Lebensbereiche markiert sind.

Für die Analysen wurden zwei getrennte Datensätze erstellt: ein „Geschwisterdatensatz“ und ein „Ereignisdatensatz“. Die Gründe dafür habe ich bereits angedeutet: Um Geschwisterpaare analysieren zu können, mußten für die Befragten sämtliche Geschwisterpaarkombinationen berechnet werden, die in einer Familie möglich waren. Damit konnte ich sichergehen, daß ich bei den Geschwisteranalysen auch tatsächlich Individuen vergleiche, die unter potentiell gleichen familialen Bedingungen aufgewachsen sind.

In den Ereignisdatensatz gingen vor allem zeitabhängige und zeitunabhängige Merkmale der Herkunftsfamilie und Informationen zu altersabhängigen Statusübergängen ein, wie sie in den bisherigen Ausführungen diskutiert wurden. Während sich die Geschwisteranalysen auf das Gesamtsample von männlichen und weiblichen Befragten beziehen, sind im Ereignisdatensatz nur männliche Befragte berücksichtigt, da sich in allen einschlägigen Untersuchungen ergeben hat, daß Jungen und Mädchen unterschiedlich auf restriktive Entwicklungsbedingungen reagieren (Hetherington 1984, S. 25; Kessler/Price/Wortmann 1985). Die „Geschlechtseffekte“ habe ich auf diese Weise bewußt kontrolliert. Daraus ergab sich ein Sample mit allen männlichen Befragten $N = 1.087$. Trotz der Unterschiede der beiden Datensätze vor allem in den Fallzahlen und den Untersuchungseinheiten (Familien- vs. Individualdatensatz) können die in der Entwicklungsgleichung definierten Faktoren durch eine Reihe von Variablen spezifiziert werden. Diese werde ich in den jeweiligen Kapiteln im einzelnen beschreiben.

Über die Qualität der Daten, die Repräsentativität und Reliabilität liegen eine Reihe von Untersuchungen vor (Mayer/Papastefanou 1983; Huinink 1988a, 1988c; Mayer/Brückner 1989)³⁸. Das Erinnerungsvermögen von Per-

³⁸ Eine hervorragende Übersicht über die methodischen Probleme und deren Lösungsmöglichkeiten bei der retrospektiven Erhebung von Lebensverlaufsdaten findet sich bei Brückner (1990).

sonen wurde bereits in einer Vorstudie überprüft, die Rück Erinnerungsdaten wiesen eine zufriedenstellende Güte auf (Papastefanou 1980; Tölke 1980). Diese Einschätzung der Güte retrospektiv erhobener Daten wurde auch in Folgeanalysen (De Graaf/Wegener 1989; Becker 1991) und auf der Basis anderer Daten bestätigt (Bernard et al. 1984; Rubin/Baddeley 1989). Wie sich in den meisten Untersuchungen zeigte, hängt die Güte der retrospektiven Daten im wesentlichen von ihrer institutionellen also strukturellen Einbindung ab: Strukturierte, institutionelle Lebensereignisse werden sogar mit den zeitlichen Angaben (Jahr und Monat) gut erinnert, während die Gründe für ein Ereignis oder eine Lebenssituation zwar erinnert werden, häufig jedoch in Widerspruch zu anderen Angaben stehen (vgl. Tölke 1989b; Wagner 1989b). So stellte sich heraus, daß eine Kinderlandverschickung und Evakuierung zwar als Trennungsgrund genannt wurde, nicht aber in der Wohnungsgeschichte auftauchte, oder daß sich Befragte, deren Vater während ihrer Kindheit und Jugend gestorben war, zwar an das Todesjahr erinnerten, den Tod des Vaters jedoch nicht als Trennungsgrund angaben (Tölke 1989b, S. 183 f.). Solche Inkonsistenzen konnten jedoch durch eine umfangreiche Datenedition behoben werden, so daß die Qualität der Daten sichergestellt ist (Brückner/Hoffmeyer-Zlotnik/Tölke 1983; Tölke 1989; Wagner 1989b). Da ein inkonsistentes Antwortverhalten durch die inhaltlichen Bezüge der Ereignisse in verschiedenen Lebensbereichen deutlich wurde, konnten die Widersprüche korrigiert werden.

Die Repräsentativität der Erhebung zum Zeitpunkt des Interviews (1981/82) und die Reliabilität der Daten wurden auf einem mittleren Aggregationsniveau für eine Reihe sozialstruktureller Variablen und demographischer Trends und im Vergleich mit Daten der amtlichen Statistik überprüft (Blossfeld 1987; Huinink 1988a; Becker 1991; Wegener 1990).

2.3.2 Einige kritische Anmerkungen zum Informationsgehalt ereignisorientierter Daten

Die Lebensverlaufsstudie unterscheidet sich durch ihr Kohortendesign, ihre Repräsentativität und ihre Datenstruktur (zeitbezogene Ereignisdaten) von anderen – meist entwicklungspsychologischen – Längsschnittstudien zur individuellen Entwicklung wie zum Beispiel der Berkeley Growth Study und der Terman Study, die den Analysen von Elder und Kollegen zugrunde lagen (Elder 1974–1990). In diesen Studien, die zum Teil als Querschnittstudien angelegt waren und erst durch nachträgliche Erhebungen ein Paneldesign bekamen (Elder/Pavalko/Clipp 1990), wurden direkt Informationen zur innerfamilialen Interaktion (Haushaltsvorstand, Erziehungspraktiken usw.)

und eine Reihe sozialpsychologischer Daten erhoben. Diese Daten unterscheiden sich also von den Ereignisdaten dadurch, daß sie die individuelle Entwicklung an psychologischen Merkmalen wie der sozialkognitiven Kompetenz in einem jeweils anderen Lebensalter messen und diese unmittelbar mit Angaben zum innerfamiliären „Interaktionsklima“ (zu dem entsprechenden Zeitpunkt) in Verbindung bringen können.

Der Nachteil dieser Daten liegt darin, daß der Entwicklungsverlauf nicht als Kontinuum in seiner zeitlichen und strukturellen Ausprägung erfaßt werden kann. Individuelle Entwicklung bezieht sich immer auf die soziale Orientierung eines Individuums, nicht auf die tatsächliche Ausbildung sozialer Kompetenzen (die jedoch zweifellos mit der sozialen Orientierung korrelieren). Auf die Messung und theoretische Ableitung der abhängigen Entwicklungsmerkmale ist ausführlich eingegangen worden. Der zeitliche, altersspezifische Übergang und die dadurch erworbene Position (z. B. Prestige) sind zwar relativ allgemeine, aber dafür relativ verbindliche Merkmale individueller Orientierungen an gesellschaftlichen „Entwicklungsvorstellungen“. Der Vorteil dieser Merkmale liegt gerade in ihrer institutionellen Regelung, die ihnen eine „geradezu beherrschende kausale Bedeutung für die Art des Ablaufs des Handelns“ gibt (Schütz 1981, S. 278). Genau darin: in dem kontinuierlichen Maß und der Korrelation mit psychologischen Merkmalen, liegt aber ein Vorteil ereignisorientierter Daten. Dieser Vorteil hat allerdings eine Reihe theoretischer und analytischer Konsequenzen, vor allem für die Interpretation und die Aussagekraft der Daten über die tatsächliche familiäre Interaktion und damit die möglichen Konsequenzen für die individuelle Entwicklung.

Die zeitlichen Informationen zeichnen sich durch eine relative Ferne zum Individuum (Anonymität der Daten) aus. Über die Situationsdefinitionen und -bewältigungen der Familienmitglieder liegen keine Informationen vor. Es können lediglich Annahmen darüber formuliert werden, welche Einschränkungen in den Interaktions- und damit Bewältigungsmöglichkeiten entstehen. Dementsprechend sind auch die Annahmen über mögliche Beeinträchtigungen der Rollenübernahme zu verstehen. Der Prozeß, über den sich die Familiensituation auf die späteren Handlungsmöglichkeiten überträgt, ist nicht Gegenstand der Analyse. Er stellt die interpretativ zu füllende „black box“ dar. Das gilt auch für die tatsächlichen Motivationen, Einstellungen und Lebensperspektiven der Individuen. Über diese kann nur insofern etwas ausgesagt werden, als die Verbindlichkeit, die Handlungsrelevanz dieser institutionellen Regelungen für ein „erfolgreiches“ Leben unterstellt wird. Das Erreichen eines bestimmten Bildungsstandes hängt sicherlich auch mit der Motivation zusammen, mit diesem Abschluß eine gesellschaftlich anerkannte und finanziell einträgliche Tätigkeit ausüben zu können. Die Interpretation

der individuellen Entwicklung, zum Beispiel die Ableitung möglicher „Entwicklungsschwierigkeiten“ (aus vorgezogenen oder verspäteten [untypischen] Statusübergängen), kann nur auf der Basis einer Verortung des Individuums innerhalb des allgemeinen (normalen) Entwicklungsprozesses vorgenommen werden.

Diese interpretativen Schwierigkeiten lassen sich lediglich durch eine Reihe theoretischer Annahmen überwinden, die sich aus anderen Forschungszusammenhängen ergeben haben und die empirischen Ergebnisse plausibel erscheinen lassen. Die Annahmen möglicher Folgen familialer oder historischer Risikofaktoren für die individuelle Entwicklung innerhalb der sozialen Strukturen des Lebensverlaufs basieren auf entwicklungstheoretischen Konzepten und bestehenden empirischen Forschungsergebnissen (z. B. zur Theorie der Familienkonstellation, dem Konzept kritischer Lebensereignisse, der Risikofaktorforschung, der Streß- und Deprivationsforschung). Mit der Messung von Situationsmerkmalen und der theoretischen Zuordnung von Effekten (Filipp 1981; Hultsch/Cornelius 1981) können die empirischen Zusammenhänge schließlich inhaltlich interpretiert werden. Dabei gehe ich von der Annahme aus, daß Lebensereignisse (-situationen) Umweltbedingungen konkretisieren, die für das Erleben des Individuums relevant sind (Faltermaier 1983). Finden sich also systematische Zusammenhänge zwischen den gemessenen Merkmalen der Familiensituation und vorgezogenen, verzögerten oder nicht vollzogenen Statusübergängen, dann lassen sich die so vollzogenen Statusübergänge interpretativ auf die angenommenen Beeinträchtigungen der Handlungsmöglichkeiten und -perspektiven zurückführen. Insofern ist die theoretische Ableitung möglicher Einflüsse, die Strukturveränderungen auf der Mikroebene der Familie für vollzogene Handlungen (hier Statusübergänge) auf der Meso- und Makroebene haben, für eine soziologische Analyse von Entwicklung und Sozialstruktur angemessen. Es werden nicht wie so häufig „subjektive“ und „objektive“ (individuelle und strukturelle) Ebenen durcheinandergeworfen oder gar vertauscht, allerdings zu dem Preis, nichts über den vom Subjekt unmittelbar erlebten Vermittlungsprozeß aussagen zu können.

Obwohl die tatsächlichen Gründe für vorgezogene oder verzögerte Statusübergänge oder subjektive Situationsdefinitionen und -bewältigungen mit den vorliegenden Daten nicht erklärt werden können, lassen sie sich durch eine interpretative Rekonstruktion des Lebensverlaufs mit Hilfe subjektiver Einschätzungen der Befragten etwas aufhellen (vgl. Abschnitt 3.3). In diesen Rekonstruktionen zeigt sich zum Beispiel, daß eine ausbleibende Heirat und Familiengründung durch religiöse Gründe, die späte oder ausbleibende Berufsausbildung durch ein langes oder abgebrochenes Studium bedingt sein können. Damit wird es ebenfalls möglich, Annahmen darüber zu formulieren,

warum Individuen allein aufgrund ihres spezifischen Lebensverlaufs, spezifischer Lebenserfahrungen, also unabhängig von ihren Motivationen und Lebensentwürfen, nicht die Möglichkeit hatten, bestimmte Übergänge zu vollziehen.

Allein auf der Ebene der Rekonstruktion können die hier unterstellten Zusammenhänge interpretiert werden. Das wird im allgemeinen Entwicklungsmodell durch die nicht hervorgehobenen (gepunkteten) Felder verdeutlicht (siehe Abbildung 2). Denn mit den Ereignisdaten werden lediglich familiäre Strukturen abgebildet. Allerdings ist es aufgrund der spezifischen Zeitinformation, der Lebensphase und der Dauer spezifischer Strukturen möglich, die Familiensituation (mittels familialer Risikofaktoren) genauer zu beschreiben. Denn nicht nur die Interaktionen zwischen den Familienmitgliedern, sondern auch die Intensität der Interaktion ist von der gemeinsam verbrachten Zeit abhängig. Eine Überprüfung entwicklungspsychologischer Forschungsergebnisse, die sich zum Beispiel durch direkte Messungen der sozialkognitiven Kompetenz und der familialen Interaktion durch Videoaufzeichnungen ergeben, kann mit den Daten nicht erreicht werden. Die empirischen Befunde, die sich aus den vorliegenden Daten ableiten, können jedoch als sinnvolle Ergänzung zu bisherigen Ergebnissen der Entwicklungsforschung angesehen werden.

3. Kohorten- und periodenspezifische Entwicklungsbedingungen und die Rekonstruktion individueller Entwicklungsverläufe

In den beiden vorangegangenen Kapiteln habe ich darauf aufmerksam gemacht, daß die individuelle Entwicklung, wie sie hier analysiert werden soll, nur auf der Basis allgemeiner Entwicklungsverläufe einer gesellschaftlichen Gruppe interpretiert werden kann. Für diese Interpretation müssen also erst die „Bevölkerungsprozesse“ in den untersuchten Geburtskohorten beschrieben werden, an denen die individuellen Entwicklungsverläufe gemessen werden sollen. So gilt es zum einen, die theoretisch unterstellten typischen institutionellen Entwicklungsverläufe auf ihrem historischen und strukturellen Hintergrund zu rekonstruieren. Zum anderen ist es für das Verständnis der Entwicklungsverläufe hilfreich, den sozialen Wandel innerhalb der institutionell definierten Lebensbereiche zwischen den untersuchten Kohorten zu beschreiben, da sich die „Bedingungsstrukturen“ zwischen den Kohorten geändert haben. Ohne ein Verständnis von den Veränderungen der sozio-ökonomischen Gelegenheitsstrukturen zwischen den Kohorten können weder die Verteilungen der Entwicklungsverläufe interpretiert noch die spezifischen Einflüsse familialer und historischer Risikofaktoren (im folgenden auch Herkunftseinflüsse genannt) auf die in Frage stehenden Statusübergänge identifiziert werden. Denn einerseits unterscheidet sich die Situation in der Herkunftsfamilie in den untersuchten Kohorten – schon wegen der Kriegereignisse. Andererseits haben sich die Herkunftseinflüsse zwischen den Kohorten ebenso verändert wie die sozialstrukturellen Entwicklungsmöglichkeiten.

So lassen die Analysen von Bildungs- und Berufsverläufen und Veränderungen auf dem Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt³⁹ Rückschlüsse auf die sich wandelnde Bedeutung von Berufsbildung und -einstieg für den weiteren Lebensverlauf zu (Blossfeld 1990; Brose 1990; Meulemann 1990)⁴⁰. Dabei werden ebenfalls Veränderungen von Herkunftseinflüssen auf die Statusübergänge zwischen den Kohorten deutlich, die schließlich auch auf periodenspezifische Herkunftseinflüsse innerhalb der Kohorten hinweisen, die sich im wesentlichen aus den Kriegereignissen ergeben haben. Die periodenspezifischen Entwicklungsbedingungen (z. B. kriegsbedingte Vaterabwesenheiten) versuche ich anhand historischer Quellen und Erfahrungsberichte zu beschreiben.

³⁹ Die alten Bundesländer vor der „Wiedervereinigung“.

⁴⁰ Was zum Beispiel bei der Arbeit von Blossfeld/Nuthmann (1989) über die Veränderungen in der Jugendphase seit dem Zweiten Weltkrieg der Fall ist.

3.1 Kohorten- und periodenspezifische Besonderheiten innerhalb des Lebensverlaufs der um 1930, 1940 und 1950 geborenen Männer

Wenn individuelle Entwicklungsprozesse anhand altersspezifischer Übergänge von Individuen einer definierten Population in einen Status (Übergangsrate) gemessen werden sollen, müssen gesellschaftliche Wandlungsprozesse und staatliche Regelungen veranschaulicht werden, die einen Einfluß darauf ausüben, welche Bedeutung diese Statusübergänge für die Entwicklung der Individuen haben und in welchen Lebensphasen (Altersspanne) diese Übergänge normalerweise vollzogen werden sollten. Denn die im Zentrum der Analyse stehenden Statusübergänge im Bildungs-, Erwerbs- und Familienbereich unterliegen einer gesellschaftlichen, oft staatlichen Regelung und einem stetigen gesellschaftlichen Wandel (Mayer 1986; Mayer/Müller 1986; Mayer/Schoepflin 1989). So kann ein Strukturwandel im Bildungsbereich eine allgemeine Höherqualifikation (Blossfeld 1985, 1986a), eine Verlängerung der Jugendphase (Blossfeld/Nuthmann 1989), Veränderungen der Erwerbskarriere (Blossfeld 1986b, 1989; Mayer/Carroll 1987), des Heiratsalters (Papastefanou 1990; Huinink 1987b, 1988a; Tuma/Huinink 1987; Schwarz 1988) und des Alters bei der Familiengründung (Birg u. a. 1984; Papastefanou 1990; Huinink 1987a, 1988c) nach sich ziehen. Empirisch feststellbare Altersdifferenzen bei den Statusübergängen zwischen den Kohorten können ihre Ursache in diesen strukturellen Wandlungsprozessen haben. So veränderten sich die sozio-ökonomischen Gelegenheitsstrukturen seit dem Zweiten Weltkrieg, also die sozialstrukturellen Entwicklungsbedingungen, beträchtlich.

Ich werde mich deshalb in diesem Abschnitt auf den sozialen Wandel innerhalb der verschiedenen Lebensbereiche konzentrieren, in denen die Statusübergänge (Entwicklungsschritte) vollzogen werden (vgl. Mayer 1990b). Für die Hypothesenbildung und die Interpretation der empirischen Ergebnisse in den Analysen in Teil II sind vor allem Veränderungen des durchschnittlichen Lebensalters interessant, in dem Statusübergänge vollzogen werden, die Aufenthaltsdauer in einem Status, also die Zeitphase zwischen verschiedenen Statusübergängen (z. B. zwischen Beginn der Erwerbstätigkeit und der Familiengründung), und die Interdependenzen, die zwischen den Statusübergängen existieren (z. B. die Verzögerung der Familiengründung durch die allgemeine Zunahme der Bildungsdauer im Zuge der Bildungsreform). Ich werde aber auch Veränderungen der Herkunftseinflüsse auf die Entwicklungsmöglichkeiten thematisieren und mögliche periodenspezifische Entwicklungsbedingungen ansprechen⁴¹. Es geht mir darum, einen Eindruck

von Veränderungen innerhalb des Bildungs-, Erwerbs- und Familienbereichs zu vermitteln, um familiäre, individuelle und strukturelle Ursachen zu identifizieren, die zu altersspezifischen Verteilungen bei den Statusübergängen innerhalb und zwischen den Kohorten führen können (Mayer 1990b). Da ich in den Analysen in Teil II nur auf Statusübergänge eingehe, die den oben beschriebenen Entwicklungsprozeß charakterisieren (Schulabschluß, Beginn und Ende der Berufsausbildung, Aufnahme der ersten Erwerbstätigkeit, Heirat und Beginn der Vaterschaft), werde ich mich in den folgenden Ausführungen auf Übergänge beschränken, die den Erwerbs- oder Familienbildungsprozeß und die sich daraus ergebenden Erwerbs- oder Familien„karrieren“ (also 1.–n. Job, Scheidungen oder 1.–n. Kind) beschreiben. Die Arbeiten, die sich explizit auf diese „Karriereprozesse“ beziehen (z. B. Mayer 1987; Huinink 1989), sollen nur insoweit diskutiert werden, als sie für das Verständnis des individuellen Entwicklungsprozesses (z. B. die Dauer zwischen den Statusübergängen) relevant sind. Dem Bildungsprozeß – und dem seit dem Zweiten Weltkrieg veränderten Bildungssystem – wird hingegen größere Aufmerksamkeit gewidmet, da er eine entscheidende Entwicklungsphase darstellt.

3.1.1 Zum Wandel des Bildungssystems und des Berufseintrittsalters

Veränderungen innerhalb des Bildungs- und Erwerbsbereichs werden besonders anschaulich, wenn man die Verlängerung der Jugendphase in den letzten Jahrzehnten betrachtet. Wird der Abschluß der Jugendphase mit der ökonomischen und familialen Selbständigkeit definiert, also mit der Fähigkeit, „auf eigenen Füßen zu stehen“, und verfolgt man die altersspezifischen Übergänge in den Beginn der Erwerbstätigkeit und die Ehe (die diese Selbständigkeit ausdrücken) zwischen 1925 und 1984 als Kohortenprozeß, dann wird deutlich, daß sich weniger ein zeitlicher als vielmehr ein inhaltlicher Wandel der Jugendphase – von den betrieblich organisierten Lernprozessen hin zur Schul- und Universitätsausbildung – vollzogen hat (Blossfeld/Nuthmann 1989). Dies äußert sich darin, daß die Bedeutung des Bildungsprozesses für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit zugenommen hat. So hat sich der Beginn der Erwerbstätigkeit zwar nicht im Mittel (Median = 18. Lebensjahr), das 1. und 3. Quartil jedoch um etwa zwei Jahre nach hinten verlängert. Gleichzeitig

stellen, lasse ich unberücksichtigt. Diese Theorien – etwa die von Beck (1986) – bzw. die dort vertretenen Thesen über eine Zunahme funktionaler Spezialisierungen oder eines „Pluralismus“ von Lebensformen sind rein hypothetisch und wurden bisher keiner empirischen Analyse unterzogen. Hinzu kommt, daß sie die eine oder andere Tendenz übergewichten und häufig zu vorschnellen Interpretationen der Wandlungsprozesse führen. Zur Kritik siehe Mayer/Blossfeld 1988; Huinink/Mayer/Wagner 1989.

⁴¹ Die vielfältigen Theorien zum Prozeß der „Moderne“ bzw. „Postmoderne“ usw., die mögliche Individualisierungs- oder Institutionalisierungstendenzen in den Mittelpunkt der Diskussion

sind eine allgemeine Höherqualifizierung und eine Zunahme der Bildungsbeteiligung festzustellen. Das bedeutet, daß sich auch die intersubjektiven, gesellschaftlichen Vorstellungen über den Bildungsverlauf zwischen den Kohorten verändert haben. Immer mehr Jugendliche ziehen der Lehre eine Universitätsausbildung vor, eine Veränderung, die unter anderem durch staatliche Regelungen, wie die Verlängerung der Schulpflicht (von 8 auf 10 Jahre), erleichtert wurde (Mayer/Müller 1986, 1989). Während die schulische Ausbildung im wesentlichen staatlich gelenkt wird, unterliegt die berufliche Ausbildung weit mehr ökonomischen und periodenspezifischen Einflüssen wie zum Beispiel Lehrstellenmangel unmittelbar nach dem Krieg, „Wirtschaftswunder“ und Lehrstellenüberhang (vgl. Mayer 1988a). Während sich das Schuleintrittsalter und der Wechsel in weiterführende Schulen wegen der konstanten gesetzlichen Regelung der Schulpflicht und -laufbahn während der betreffenden Dekaden (1940–1970) nicht wesentlich verändert haben (Blossfeld 1985), hat sich der Anteil derjenigen, die eine berufliche Lehre abschließen konnten, erhöht – und schließlich in den siebziger Jahren durch die immer größere Zahl von Abiturienten und Hochschulabsolventen zu einer deutlichen Verschiebung beim Berufseintrittsalter geführt. So haben die um 1930 Geborenen in hohem Maße keine Berufsausbildung, die um 1940 und 1950 Geborenen aber wegen des Lehrstellenüberhangs in den sechziger Jahren in zunehmendem Maße eine Berufsausbildung abschließen können (Blossfeld 1989, S. 79 f.). Ähnliches gilt für den Übergang ins Erwerbsleben, der bei den um 1930 Geborenen wiederum stark durch die Nachkriegssituation geprägt ist: Anstatt eine Berufsausbildung zu beginnen, wurde eher eine Erwerbstätigkeit aufgenommen, der Anteil von Universitätsabsolventen in dieser Kohorte war relativ gering (Blossfeld 1989, S. 101 f.). Die jeweils jüngeren Kohorten (1939–41 und 1949–51) hatten schließlich die jeweils besseren Bildungschancen und verbrachten durchschnittlich mehr Jahre im allgemeinbildenden Schulsystem. Für die um 1930 Geborenen wirkten sich die Übergangs- und Eintrittsbedingungen in die Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit in der Nachkriegszeit besonders ungünstig auf die weitere Erwerbskarriere aus, da sich „der stärkste gesellschaftliche Wandel nicht so sehr durch die Veränderung der Karrierechancen innerhalb der Arbeitsmarktsegmente vollzieht (...) als vielmehr schon durch die beim Eintritt sich (...) ergebende Verteilung auf die Arbeitssegmente selbst“ (Blossfeld 1989, S. 105 f.). Die historischen Eintrittsbedingungen bestimmen also im wesentlichen den weiteren Erwerbsverlauf⁴². Besonders anschaulich werden die unterschiedlichen

⁴² Der sich in den untersuchten Kohorten ebenfalls nach strukturellen und altersspezifischen Erwerbschancen in verschiedenen Beschäftigungsbereichen und Wirtschaftsperioden unterscheidet (Mayer/Caroll 1987; Becker 1991).

Eintrittsbedingungen zwischen den Kohorten und die Einflüsse staatlicher Regelungen bei einer Differenzierung nach öffentlichem und privatem Arbeitsmarkt (Blossfeld/Becker 1989; Becker 1990, 1991). Die Eröffnung eines Lehrstellenmarktes im öffentlichen Dienst hat – als staatliche Maßnahme – die Lehrstellensituation in den fünfziger und sechziger Jahren stark beeinflusst und gleichzeitig einen wesentlichen Anstoß zu einer allgemein höheren schulischen Ausbildung gegeben. Denn die Bildungschancen und Erwerbskarrieren werden im öffentlichen Dienst wesentlich stärker durch Bildungszertifikate bestimmt als im privaten Sektor. Dieser „Bildungsschub“ hat sich schließlich bis in die Universitäten fortgesetzt. Empirisch zeigt sich dies darin, daß Jugendliche in der 30er Kohorte mit einem öffentlichen Dienst hatten als wesentlich geringere berufliche Chancen im öffentlichen Dienst hatten als Jugendliche, die um 1950 geboren wurden: Der öffentliche Sektor spielte in den sechziger und siebziger Jahren für Berufseinsteiger, vor allem für weibliche, eine immer größere Rolle (Blossfeld/Becker 1989; Becker/Blossfeld 1991).

Die Zunahme der Bildungsbeteiligung zählt zu den wichtigsten langfristigen Veränderungen der Jugendphase und ist somit ein wichtiger Faktor für Analysen über Einflüsse familialer Risiko- bzw. Herkunftsmerkmale auf Bildungsverläufe in den zu untersuchenden Kohorten (vgl. auch Meulemann 1982; Meulemann/Wiese 1984; Meulemann 1990). Die sozialstrukturellen Veränderungen im Bildungssystem haben die Entwicklungsmöglichkeiten sowohl für den Bildungsverlauf als auch für die spätere Erwerbskarriere geprägt. So waren die strukturellen Entwicklungsmöglichkeiten für die um 1930 Geborenen besonders schlecht; ihnen waren entscheidende Entwicklungsschritte (Bildungsabschlüsse) versperrt. Für die Analyse und Interpretation der Entwicklungsverläufe ist dabei von Bedeutung, daß die altersspezifische Verteilung von Statusübergängen im Bildungs- und Erwerbssystem zum Großteil auf die Veränderung der Bildungsdauer (und damit einhergehend das höhere Bildungsniveau) zurückzuführen ist. Ähnliches gilt auch für den Familienbildungsprozeß.

3.1.2 Veränderungen im generativen Verhalten seit dem Zweiten Weltkrieg

Die inhaltlichen Veränderungen der Jugendphase wirken sich auch auf den Prozeß der Familienbildung aus: Das Heiratsalter und die Geburt des ersten Kindes haben sich deutlich nach hinten verschoben. Obwohl dazu bisher nur wenige Ergebnisse für Männer vorliegen (die Forschung beschränkt sich im wesentlichen auf Familienbildungsprozesse bei Frauen; vgl. Mayer/Allmendinger/Huinink 1991), werden doch einige Trends deutlich, die sich

auch aus den empirischen Befunden zum veränderten generativen Verhalten von Frauen ableiten lassen (Huinink 1991a). Generell kann man nicht davon sprechen, daß die eigene Familiengründung an Bedeutung verloren hätte (Grundmann/Huinink 1991). Allerdings haben sich sowohl das Heiratsverhalten als auch die Elternschaft in ihrem zeitlichen Ablauf und inhaltlichen Aspekten gewandelt. So hat sich die Bedeutung des sozialen Status und der Bildung – besonders bei Männern – für die Heiratschancen zwischen den Kohorten verändert, obwohl der generelle Trend weiterbesteht: Je geringer die Bildung und der soziale Status, desto geringer sind die Heiratschancen (Papastefanou 1990⁴³). Die 1929–31 Geborenen haben jedoch unabhängig vom sozialen Status noch relativ früh geheiratet. Durch die Zunahme der Bildungsbeteiligung haben sich dann aber das Heiratsalter und das Alter bei der Geburt des ersten Kindes von Kohorte zu Kohorte erhöht. Denn parallel zur Bildungsbeteiligung zeigt sich: Je höher die Bildung, desto später wurden die Befragten ökonomisch unabhängig, desto später haben sie eine Familie gegründet (Huinink 1987a, 1987b; Blossfeld/Huinink 1991). Im Gegensatz zur Bildungsbeteiligung, die seit den dreißiger Jahren zugenommen hat, haben sich der Anteil der Eheschließungen und die Geburtenrate eher verringert bzw. zeitlich verschoben. Dieser Effekt läßt sich auf die Wohlfahrtsentwicklung („Wirtschaftswunder“, Modernisierung) zurückführen. Die Zunahme der Bildung führte zu einer Umorientierung der Lebensplanung; Kinder wurden erst bei einer ausreichenden ökonomischen Absicherung gezeugt, oder es wurde zugunsten des eigenen Lebensstandards auf sie verzichtet (Birg u. a. 1984; Oppitz 1984; Huinink 1987a, S. 375). Nicht die Familiengründung, sondern der Lebensstandard ist der entscheidende Faktor, der die Handlungs- bzw. Zukunftsperspektiven der Männer prägt. Das drückt sich auch in den Übergangsraten zum Elternstatus aus: 1. Je jünger die Kohorten, desto später bekommen die Eltern ihr erstes Kind; 2. das Ausmaß der Kinderlosigkeit steigt mit dem Bildungsniveau über die Kohorten an (Huinink 1987b); 3. Personen mit niedrigem Bildungsabschluß bekommen von Kohorte zu Kohorte früher ihr erstes Kind (Huinink 1987a, S. 376)⁴⁴. Der generelle Trend zeigt sich schließlich darin, daß der Anteil der kinder- und/oder ehelosen Männer in der Geburtskohorte 1949–51 im Alter von 30 Jahren im Vergleich zu den anderen Kohorten relativ hoch ist. Das besagt aber nicht, daß diese Befragten keine Familie gründen: Sie tun es in einem höheren Maße erst nach dem 30. Lebensjahr.

⁴³ Vgl. Marini (1985), die ähnliche Zusammenhänge für die USA gefunden hat.

⁴⁴ Dies wurde bisher nur für Frauen nachgewiesen, für Männer dürfte es aber in ähnlicher, vielleicht abgeschwächter Weise zutreffen.

Für eine detaillierte Aufschlüsselung des veränderten generativen Verhaltens seit dem Zweiten Weltkrieg ist eine Differenzierung nach Eheschließung und Elternschaft ratsam, da sich das Heiratsverhalten und das Übergangsverhalten in eine Vaterschaft nicht in gleicher Weise verändert haben (Huinink 1990). So hat die Lebensphase (Dauer) zwischen Heirat und Vaterschaft zugenommen, die Elternschaft wird bewußt verzögert, obwohl die Eheschließung nach wie vor vergleichsweise früh vollzogen wird (Papastefanou 1990; Huinink 1989a). Daraus könnte man schließen, daß sich nicht die generelle Bereitschaft zur Familienbildung verändert hat, sondern daß die Heirat und der Beginn der Elternschaft von Männern als relativ unabhängige Übergänge angesehen und unterschiedlich bewertet werden. Damit würde auch für die Familienbildung gelten, daß die zeitliche Veränderung in der Lebensorganisation zwischen den Kohorten auf die inhaltlichen Veränderungen innerhalb der Jugendphase, auf die gestiegene Bildungsbeteiligung und die damit veränderte – aber nicht generell negative – Bewertung einer eigenen Familie zurückzuführen ist (Huinink 1987, 1989a, 1990). Ähnliches gilt für den Auszug aus der elterlichen Wohnung, das heißt für die Gründung eines eigenen Haushalts (Mayer/Wagner 1986; Huinink/Wagner 1988; Mayer/Schwarz 1989; Wagner 1989), die in der Regel einer Familiengründung vorangeht (Huinink 1990). Das würde bedeuten, daß sich auch im Familienbereich Entwicklungsvorstellungen gewandelt haben müssen, die zwar mit den Veränderungen im Bildungs- und Erwerbsbereich zusammenhängen, jedoch nicht ausschließlich auf diese zurückzuführen sind (Huinink 1990; Wagner/Huinink 1991). Auch in diesen teilweise gegenläufigen Trends (frühe Erwerbstätigkeit direkt nach Schulabschluß, frühe Heirat, aber späte Vaterschaft), die insbesondere für die um 1930 Geborenen gelten, wird eine individuelle oder sozial gesteuerte „Anpassung“ an die „typischen“ Entwicklungsverläufe deutlich: Die Familie wird erst nach der Absicherung des Lebensunterhalts gegründet. Die Reihenfolge der Entwicklungsphasen und -schritte hat sich nicht verändert (vgl. Abschnitt 3.2). Für ungelernete Arbeiter bedeutet das zum Beispiel eine längere Phase ökonomischer Absicherung und kontinuierlicher Erwerbsarbeit, die die Familiengründung verzögert. Wird die Familiengründung hingegen relativ früh vollzogen, erhöht sich das Scheidungsrisiko der Ehe, obwohl Kinder die Stabilität einer Ehe im allgemeinen eher stärken (Wagner 1991). Die ökonomische Absicherung der Lebensverhältnisse ist dementsprechend ein wesentlicher Aspekt der Familienbildung (Rindfuss/Morgan/Swicgood 1988, S. 21). Ökonomische Gesichtspunkte sind vor allem für das generative Verhalten von Männern bedeutsam, bei denen in einem höheren Maße als bei Frauen die berufliche Karriere die Familiengründung beeinflusst, da eine frühe Familiengründung die Karrieremöglichkeiten stark beeinträchtigen kann (Huinink 1991a). Hinzu kommt, daß aufgrund der traditionellen Ge-

schlechterteilung die Sicherung der ökonomischen Verhältnisse für die Familie in den Händen der Männer liegt. Darin mag auch der Grund liegen, warum gerade Männer, die sich in der Ausbildung (Studium) befinden (bzw. einen höheren Bildungsabschluß haben), deutlich später heiraten und eine Familie gründen als Männer mit einem niedrigen Bildungsabschluß. Diese „Normalisierung“ im Sinne einer Verringerung von „Existenzproblemen“ durch die zeitliche Verschiebung von Statusübergängen ist demnach ein wesentlicher Aspekt des Lebensverlaufs bei Männern in den hier untersuchten Kohorten, der sich in den letzten Dekaden deutlich verändert hat.

3.1.3 Kohortenspezifische Herkunftseinflüsse

Mit der Abnahme der Kinderzahl in den Familien, der Zunahme der Scheidungsquoten, der Berufstätigkeit beider Eltern usw. haben sich auch die Sozialisationsbedingungen in den Familien, aber auch die Jugendkultur und damit die „Einstellung“ der Befragten zu ihrem Leben stark verändert (Schütze/Geulen 1980; Grundmann/Huinink 1991). Es ist also davon auszugehen, daß sich auch die Bedeutung von Herkunftsmerkmalen für den weiteren Lebensverlauf zwischen den Kohorten unterscheidet. In der Lebensverlaufsstudie zeigte sich zum Beispiel, daß die Bedeutung der Bildung der Eltern für den Bildungsabschluß zugenommen hat, sich jedoch nicht signifikant verändert (De Graaf/Huinink 1992; Mayer/Blossfeld 1989; Meulemann 1990), daß die Anzahl der Geschwister erst in der 50er Kohorte einen signifikanten Einfluß auf den Übergang in die Ehe und Vaterschaft hat, und daß die Trennung vom Vater nur in der 30er Kohorte zu einer signifikanten Verzögerung der Vaterschaft führte (Huinink 1987a). Ich werde mich hier auf die Aspekte beschränken, bei denen kohortenspezifische Einflüsse festgestellt werden konnten. Generell kann man davon ausgehen, daß der sozio-ökonomische Status der Eltern einen verzögernden Einfluß auf die Familienbildung hat. Ein höherer sozialer Status der Eltern geht mit größeren finanziellen und sozialen Freiheiten einher und führt zu einer eher unkonventionellen, nicht traditionellen Familienorientierung (Huinink 1991). Für den Bildungs- und Erwerbsverlauf hat sich der Einfluß des sozialen Status der Eltern ebenfalls kaum verändert. Bei allen Herkunftseinflüssen wurden aber Hinweise auf nichtlineare Beziehungen deutlich, die sich in Interaktionen zwischen Herkunftsvariablen, erreichtem Bildungsniveau, sozio-ökonomischem Status der Befragten und der Familienbildung ausdrücken (Mayer/Blossfeld 1989; Huinink 1990; Meulemann 1990; Blossfeld/Huinink 1991).

Vor allem die kohortenspezifischen Einflüsse einer Vaterabwesenheit auf den Familienbildungsprozeß lassen auf periodenspezifische Konsequenzen für

die weitere Entwicklung schließen (Mayer 1988a, S. 243), wie ich sie im ersten Kapitel beschrieben habe. So ist nicht plausibel, warum die Vaterabwesenheit nur für die um 1930 Geborenen einen negativen Einfluß haben soll (Huinink 1987a), vor allem deshalb nicht, weil der Anteil der Befragten, die ohne Vater aufgewachsen sind, in der 40er Kohorte höher war (Grundmann 1990a)⁴⁵. Möglicherweise haben die nationalsozialistische Erziehung, die damit einhergehenden Ideale und die Nachkriegsereignisse die Folgen der Vaterabwesenheit in der 30er Kohorte verstärkt, in der 40er Kohorte dagegen aufgefangen. So hat eine Vaterabwesenheit in der Zeit vor dem Kriegsausbruch für die betroffenen Kinder wahrscheinlich eine andere Bedeutung gehabt als die Vaterabwesenheit, die mit dem Militärdienst zusammenhing. Diese unterschiedlichen Erfahrungen während der Kindheit werden durch die Nachkriegszeit noch verstärkt. Für die um 1930 Geborenen kommt nicht nur erschwerend hinzu, daß sie nach dem Krieg nur sehr geringe Berufsbildungschancen hatten, sondern auch der Umstand, daß die anerzogenen nationalsozialistischen Werte der Familie und der Arbeit nicht mehr gelten sollten. Diese Veränderungen trafen die um 1930 Geborenen in ihrer späten Jugend, also gerade in einer Lebensphase, in der diese Werte eine wichtige Rolle spielen (Drexel 1984; Rosenthal 1987). Für die einschneidenden Benachteiligungen, die sich für die untersuchten Kohorten ergaben, sprechen auch historische Quellen, in denen die Lebensverhältnisse und die Bildungs-, Erwerbs- und Heiratschancen nach dem Krieg beschrieben werden (Baumert 1952, 1954; Meyer/Schulze 1985). Dieser Befund ist sowohl für die Bewertung periodenspezifischer Veränderungen in der Struktur der Herkunftsfamilie als auch für die Untersuchung der Handlungs- und Entwicklungsperspektiven der Betroffenen in den folgenden empirischen Kapiteln bedeutsam.

Aber auch die beschriebenen kohortenspezifischen Bildungschancen erklären, auf welche Weise nachteilige Konsequenzen aufgefangen oder verstärkt werden können, die sich aus der Situation in der Herkunftsfamilie (Vaterabwesenheit, ökonomische Deprivation) ergeben. So kann man annehmen, daß die Bildungschancen während des Krieges und nach dem Krieg für die Kinder, die um 1930 geboren wurden und ohne Vater aufwuchsen, aufgrund ökonomischer Restriktionen in der Familie besonders niedrig waren und daß diese Kinder deshalb besonders früh eine Erwerbstätigkeit aufge-

⁴⁵ Da die meisten Vaterabwesenheiten mit dem Krieg begannen und die Befragten der betroffenen Kohorten (1929–31 und 1939–41) die Trennung in einer unterschiedlichen Lebensphase erlebten, liegt die Vermutung nahe, es handele sich um altersspezifische Auswirkungen der Vaterabwesenheit. Allerdings müßte sich den Ausführungen (Kapitel 1) zufolge gerade bei den um 1940 Geborenen die Vaterabwesenheit negativ auf ihre Entwicklung ausgewirkt haben, da sie in der frühen Kindheit von ihr betroffen waren. Der Effekt der Vaterabwesenheit muß also andere als altersspezifische Ursachen haben (Grundmann 1990a).

nommen haben. Für die um 1940 geborenen Kinder dagegen, die ebenfalls unter solchen restriktiven Bedingungen aufwuchsen, waren die Bildungschancen wegen des wirtschaftlichen Aufschwungs manchmal sogar besser als für nicht benachteiligte Kinder der Kohorte 1930. Die Wahrscheinlichkeit, trotz restriktiver Entwicklungsbedingungen eine Lehre aufnehmen zu können, war in den fünfziger Jahren sicherlich viel höher als in den vierziger Jahren. Dabei ist auch an staatliche Maßnahmen zur „Ankurbelung“ der Wirtschaft gedacht, wie sie Elder für die ökonomische Depression in den dreißiger Jahren beschrieben hat (Elder 1974), oder an die Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik, die den Betroffenen durch einen „zweiten Bildungsweg“ die Möglichkeit eröffnete, Entwicklungsschritte nachzuholen.

3.2 Zur Deskription typischer Entwicklungsschritte und -verläufe in den Geburtskohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51

Ich werde nun der Frage nachgehen, ob und in welchem Ausmaß sich die Befragten an den institutionalisierten, normativ vorgegebenen Entwicklungsvorstellungen (Lebensverlaufsmustern) orientiert haben. Da die individuelle Entwicklung als Resultat von Entwicklungsschritten und -phasen interpretiert werden muß, die sich an institutionalisierten Lebensereignissen und -zuständen messen lassen, will ich diese durchschnittlichen (in diesem Sinne normativen) Entwicklungsverläufe über die Anzahl, die Sequenz und den zeitlichen Ablauf der vollzogenen Statusübergänge innerhalb der untersuchten Population beschreiben. Die Rekonstruktion der Entwicklungsverläufe und die Beschreibung der verschiedenen Entwicklungsschritte und -phasen im zeitlichen Verlauf sind für ein Verständnis der zugrundeliegenden, angenommenen institutionalisierten Regelung des Lebensverlaufs relevant (Neugarten/Moore/Lowe 1965; Hogan 1978, 1985; Marini 1984, 1985; Hogan/Astone 1986; Rindfuss/Rosenfeld/Swicegood 1987). Dem liegt die Annahme einer „Normalbiographie“ zugrunde, nach der die Statusübergänge in einer bestimmten Reihenfolge und in einem bestimmten Lebensalter vollzogen werden (vgl. Tabelle 1), also die Vorstellung einer altersgradierten Gesellschaft (Riley 1988)⁴⁶. Um ein Verständnis von der altersspezifischen Varianz der Statusübergänge zu bekommen, sollen im folgenden die durchschnittlichen Entwicklungsverläufe und die Interdependenz der Statusübergänge beschrie-

⁴⁶ Die Aufmerksamkeit in bisherigen soziologischen Studien dazu galt in der Regel demographischen Trends über Veränderungen beim Übergang ins Erwachsenenalter oder die Familiengründung, um auf diese Weise auf ein verändertes Partnerschaftsverhalten oder ähnliches schließen zu können.

ben werden, um deren Bedeutung für die Entwicklung der Individuen einschätzen zu können. Die altersspezifischen Verteilungen der Statusübergänge sollen uns des weiteren einen Eindruck vermitteln, inwieweit Abweichungen von den durchschnittlichen Verlaufsmustern als Kriterium für „Entwicklungsprobleme“ angesehen werden können (Grundmann 1989)⁴⁷. In den altersspezifischen Verteilungen müssen sich schließlich die im vorigen Abschnitt referierten kohortenspezifischen Bildungs-, Erwerbs- und Heiratschancen widerspiegeln, da sie für die Entwicklung aller Individuen in den einzelnen Kohorten wirksam gewesen sind⁴⁸.

3.2.1 Zur Rekonstruktion typischer Entwicklungsverläufe

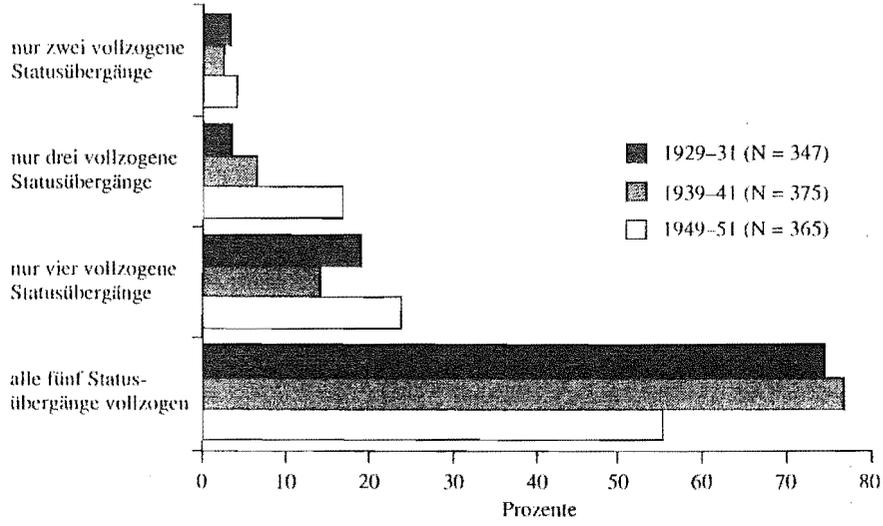
In den folgenden Analysen werden die in Tabelle 1 idealtypisch abgeleiteten Entwicklungsverläufe empirisch rekonstruiert. An der Anzahl der vollzogenen Statusübergänge im Lebensverlauf wird bereits deutlich, daß mehr als 70 Prozent aller Befragten alle fünf Statusübergänge und immerhin noch etwa 20 Prozent mindestens vier Übergänge vollzogen haben (*Abbildung 4*). Demnach kann man davon ausgehen, daß diese Entwicklungsschritte eine hohe Relevanz für die Entwicklung in institutionellen Lebensbereichen haben und tatsächlich den „typischen“ Entwicklungsverlauf markieren.

Der hohe Anteil von Männern in der 50er Kohorte, die nur vier Statusübergänge vollzogen haben, ist darauf zurückzuführen, daß die Betroffenen zum Zeitpunkt des Interviews 1981/82 gerade das 30. Lebensjahr vollendet und aufgrund dessen bestimmte Übergänge – hauptsächlich in die Ehe und die

⁴⁷ Das trifft aber nur zu, wenn tatsächlich institutionelle Lebensereignisse bzw. Statusübergänge analysiert werden. Werden Übergänge beschrieben, die in einem geringeren Maße institutionellen Regelungen ausgesetzt sind, können keine „Normalbiographien“ mehr identifiziert werden (Rindfuss/Rosenfeld/Swicegood 1987). Für die USA zeigte sich zum Beispiel, daß eine Unterbrechung des Studiums wegen einer Erwerbstätigkeit oder Familiengründung nichts Ungewöhnliches ist. Das liegt aber zum großen Teil daran, daß die berufliche Bildung in geringerem Maße staatlich geregelt ist als im dualen Bildungssystem der Bundesrepublik und eine Wiederaufnahme des Studiums leichter möglich gemacht wird.

⁴⁸ Ich werde mich nicht, wie bisher, auf bestehende und bereits diskutierte Forschungsergebnisse beziehen, sondern vielmehr auf die eigenen Ergebnisse eingehen. Ich werde ebenfalls die bestehenden Kohorten- und Herkunftseinflüsse nicht mehr diskutieren (obwohl ich sie natürlich bei den Analysen kontrolliere), da sie sich tendenziell mit den bereits beschriebenen Ergebnissen decken: Die Kriegskohorten haben, im Vergleich zu der Kohorte 1949–51, einen negativen Effekt auf die Übergangsraten, der bei den 1929–31 geborenen Männern am höchsten ist; die Männer dieser Kohorten haben also mit einer größeren Wahrscheinlichkeit bestimmte Übergänge nicht vollziehen können. Der sozio-ökonomische Status der Familie (des Vaters) hat einen positiven Einfluß auf die Bildungsabschlüsse und einen verzögernden, also negativen Einfluß auf das Heiratsalter und den Beginn der eigenen Vaterschaft (vgl. Abschnitt 3.1).

Abbildung 4: Entwicklungsverläufe innerhalb institutioneller Lebensbereiche nach Anzahl institutioneller Statusübergänge*, Geburtskohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51 (in %)



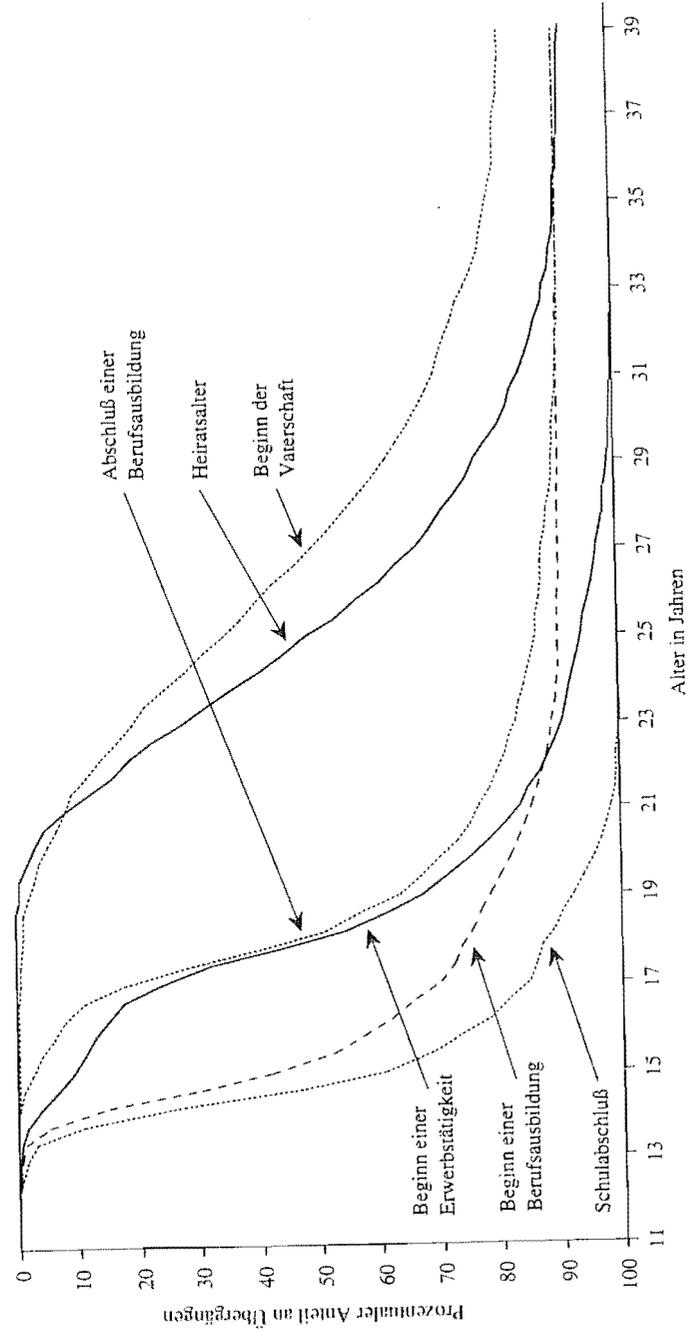
* Schulabschluß, Abschluß einer Berufsausbildung, erste Erwerbstätigkeit, Heirat und Vaterschaft.

Vaterschaft – noch nicht vollzogen hatten. Das ist im wesentlichen auf die oben beschriebene verlängerte und inhaltlich veränderte Jugendphase zurückzuführen.

Die Typologie der institutionalisierten Entwicklungsschritte (Statusübergänge) wird auch an den altersspezifischen Übergangsraten ersichtlich, die mit Hilfe von „Survivalkurven“ abgebildet werden können. In diesen Kurven wird zwar nicht die Anzahl, dafür aber der zeitliche Ablauf und die Dauer von Entwicklungsschritten und -phasen veranschaulicht.

In *Abbildung 5* habe ich die altersspezifischen Übergangsraten in Rollen bzw. Status in institutionellen Lebensbereichen über alle drei Kohorten dargestellt (die kohortenspezifischen Entwicklungsbedingungen also noch nicht berücksichtigt). Der Verlauf der Kurven gibt Auskunft darüber, wieviel Prozent der Befragten in dem entsprechenden Alter den Übergang vollzogen haben. Der Abstand zwischen den Kurven von zwei Übergängen stellt die Verteilung der Dauer in den entsprechenden Entwicklungsphasen dar (z. B. die Phase der Berufsausbildung). Dabei zeigt sich, wieviel Prozent die Übergänge nicht vollzogen haben: Insgesamt sind etwa 20 Prozent kinderlos, etwa

Abbildung 5: Survivalplots für die Statusübergänge Schulabschluß, Beginn und Abschluß einer Berufsausbildung, Beginn der Erwerbstätigkeit, Eheschließung und Elternschaft bei Männern der Geburtskohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51 (N = 1.087)



Quelle: Lebensverlaufsstudie; eigene Berechnungen.

10 Prozent ledig und ohne Berufsausbildung geblieben, während alle die Schulausbildung beendet und eine Erwerbstätigkeit aufgenommen haben. Bevor ich auf den Anteil der Personen eingehe, die Übergänge nicht vollzogen haben, konzentriere ich mich an dieser Stelle auf die Altersverteilung und die Dauer in den Entwicklungsphasen (Tabelle 2).

In Abbildung 5 wird die „typische“ zeitliche Abfolge der Entwicklungsschritte deutlich: Der Übergang in die Berufsausbildung wird nicht vor dem Schulabschluß, die Erwerbstätigkeit in der Regel mit dem Abschluß einer Berufsausbildung, die Elternschaft erst nach der Eheschließung und nach Beginn der Erwerbstätigkeit vollzogen. Für alle männlichen Befragten gilt zudem, daß sie spätestens bis zum 23. Lebensjahr die Schule verlassen und spätestens bis zum 30. Lebensjahr eine Erwerbstätigkeit begonnen haben. Bei den Verlaufskurven für den Beginn der Erwerbstätigkeit zeigt sich, daß etwa 10 Prozent diesen Übergang sehr früh (vor Abschluß der Berufsausbildung) vollziehen. Im Durchschnitt (Median; vgl. Tabelle 2) liegen die Übergänge Abschluß der Berufsausbildung und Beginn der Erwerbstätigkeit aufeinander. Nach den vorangegangenen Ausführungen zu den kohorten- und periodenspezifischen Entwicklungsbedingungen ist anzunehmen, daß sich die Verlaufsmuster der Statusübergänge durch ein verändertes Übergangsverhalten aufgrund der beschriebenen Verlängerung der Jugendphase in den Kohorten unterscheiden. Vermutlich ist der Anteil derjenigen, die die Übergänge im Familienbereich in der 50er Kohorte nicht vollzogen haben, viel größer als in den anderen Kohorten. In der Kohorte 1929–31 ist hingegen der Anteil derjenigen besonders hoch, die keine Berufsausbildung abschließen konnten

Tabelle 2: Durchschnittliches Lebensalter bei Statusübergängen im Bildungs-, Erwerbs- und Familienbereich nach Geburtskohorten

Statusübergänge	Kohorten			Insgesamt ¹
	1929–31	1939–41	1949–51	
Schulabschluß	14,3	14,6	15,3	14,7
Beginn der Berufsausbildung	15,7	15,1	15,5	15,3
Ende der Berufsausbildung	18,6	18,0	18,6	18,2
Beginn der Erwerbstätigkeit	17,8	18,0	18,8	18,2
Eheschließung	25,8	25,3	25,5	25,6
Elternschaft	27,3	26,6	29,3	27,6
N	347	375	365	1.087

¹ Die Angaben entsprechen denen in Tabelle 1.

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

oder wegen der Kriegsereignisse vor Abschluß der Ausbildung schon erwerbstätig waren. Diese kohortenspezifischen Verteilungen werden in den Abbildungen 5.1 bis 5.3 veranschaulicht. Im Gegensatz zu Abbildung 5 fällt auf, daß in der Kohorte 1929–31 (Abbildung 5.1) ein beträchtlicher Anteil der Befragten (etwa 60 %) vor Abschluß der Berufsausbildung eine Erwerbstätigkeit aufgenommen hatte⁴⁹ und der Anteil derjenigen ohne Berufsausbildung vergleichsweise hoch ist (mit 15 % immerhin etwa 5 % mehr als in Abbildung 5). Mit anderen Worten: In dieser Kohorte war es eher typisch, ohne eine Berufsausbildung (oder nur mit einer kurzen Bildungsphase) eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen und eine Familie zu gründen.

Aus Abbildung 5.1 wird weiterhin deutlich, daß etwa 5 Prozent der Befragten sehr früh, bereits mit 18 bis 20 Jahren, Vater geworden sind und wahrscheinlich auch bald geheiratet haben⁵⁰. Die Dauer zwischen Ehe und Elternschaft nimmt insgesamt, entsprechend der Verteilung in Abbildung 5, zu. In der Kohorte 1939–41 (Abbildung 5.2) zeigen sich diese Muster ebenfalls: Bei etwa 10 Prozent der Befragten wurde vor der Heirat ein Kind gezeugt; allerdings haben nur etwa 20 Prozent vor Abschluß einer Berufsausbildung eine Erwerbstätigkeit begonnen. Ansonsten unterscheiden sich die Survivalkurven nicht wesentlich von denen in Abbildung 5, entsprechen also den „typischen“ Verlaufsmustern individueller Entwicklung. In der Kohorte 1949–51 sieht das Bild erwartungsgemäß ganz anders aus, wie die Abbildung 5.3 zeigt.

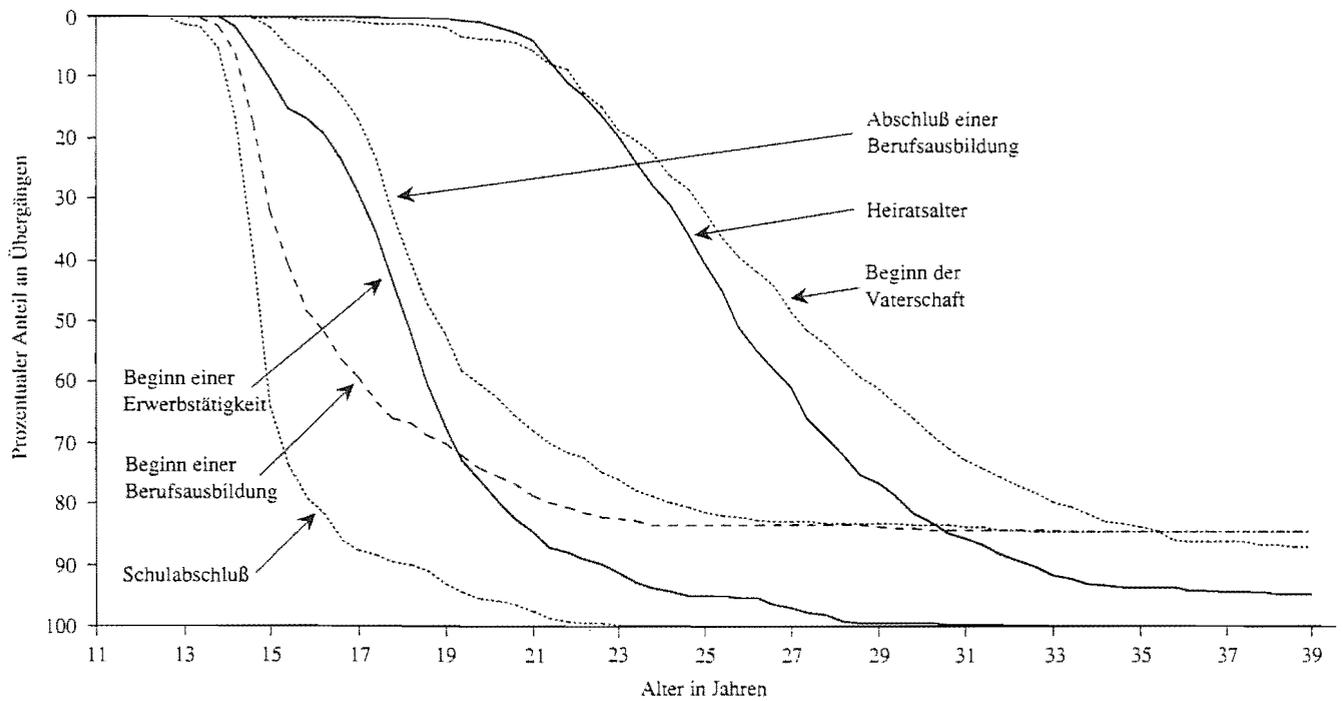
Die Entwicklungsschritte und -phasen entsprechen den idealtypisch angenommenen aus Tabelle 1. Der Anteil derjenigen, die ledig und kinderlos geblieben sind, ist relativ hoch, da der beobachtete Entwicklungszeitraum bereits mit dem Alter 30 endet. Im Gegensatz zu den vorangehenden Kohorten zeigt sich aber, daß fast alle Befragten eine Berufsausbildung abgeschlossen haben und ein vergleichsweise hoher Anteil erst relativ spät (im Durchschnitt ein Jahr später als in den anderen Kohorten) erwerbstätig wurde.

Die in den Abbildungen 5 bis 5.3 veranschaulichten Verlaufsmuster individueller Entwicklung, die altersspezifischen Entwicklungsschritte und -phasen, werden über die Kohorten vergleichbar, wenn man das durchschnittliche Lebensalter und die durchschnittliche Dauer zwischen zwei Übergängen betrachtet, in denen die Entwicklungsschritte „normalerweise“ stattfinden (Tabelle 2). Dabei zeigt sich, daß die Statusübergänge Schulabschluß und Beginn der Erwerbstätigkeit von Kohorte zu Kohorte später vollzogen werden. Der hohe Anteil der um 1950 Geborenen, die nur vier Statusübergänge durchge-

⁴⁹ Dabei wurde nicht unterschieden, ob sie überhaupt eine Berufsausbildung begonnen oder den Abschluß später noch nachgeholt haben.

⁵⁰ Bei den Analysen zur Vaterschaft wurden die Schwangerschaftsmonate abgezogen, das heißt, es wurde der ungefähre Zeitpunkt der Zeugung zugrunde gelegt.

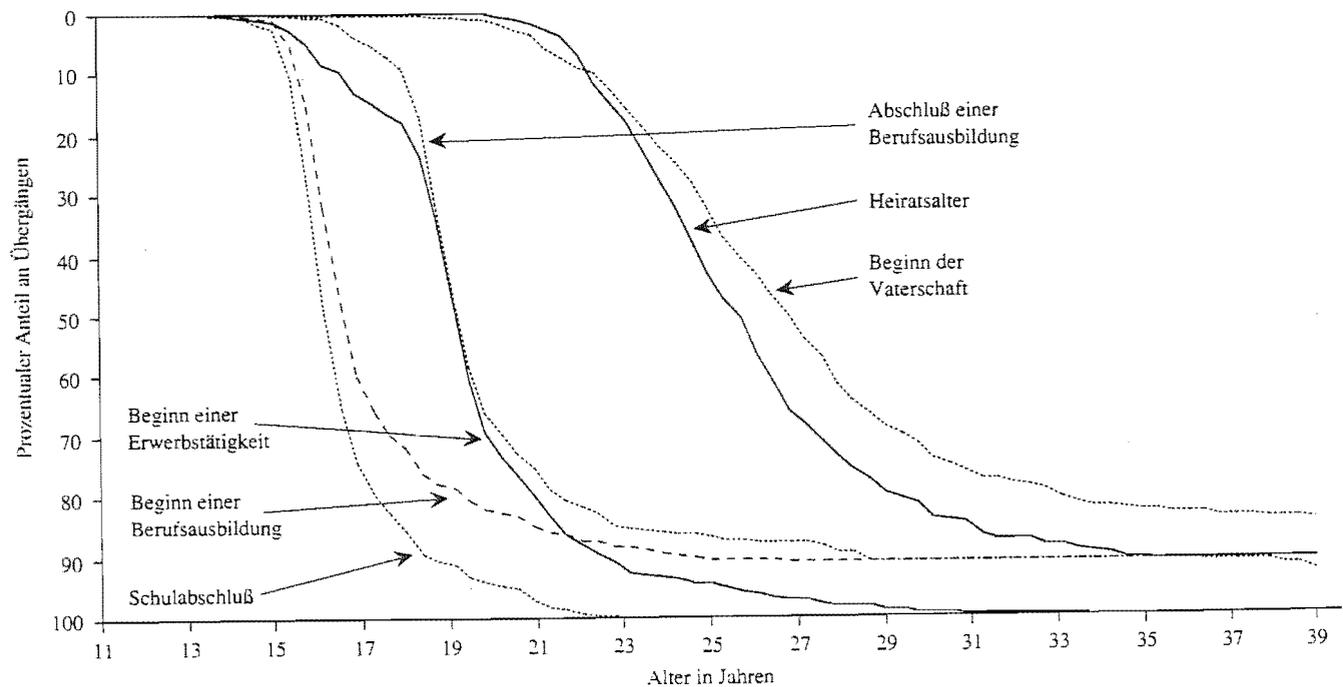
Abbildung 5.1: Survivalplots für die Statusübergänge Schulabschluß, Beginn und Abschluß einer Berufsausbildung, Beginn der Erwerbstätigkeit, Eheschließung und Elternschaft bei Männern der Geburtskohorte 1929-31 (N = 347)



Quelle: Lebensverlaufsstudie; eigene Berechnungen.

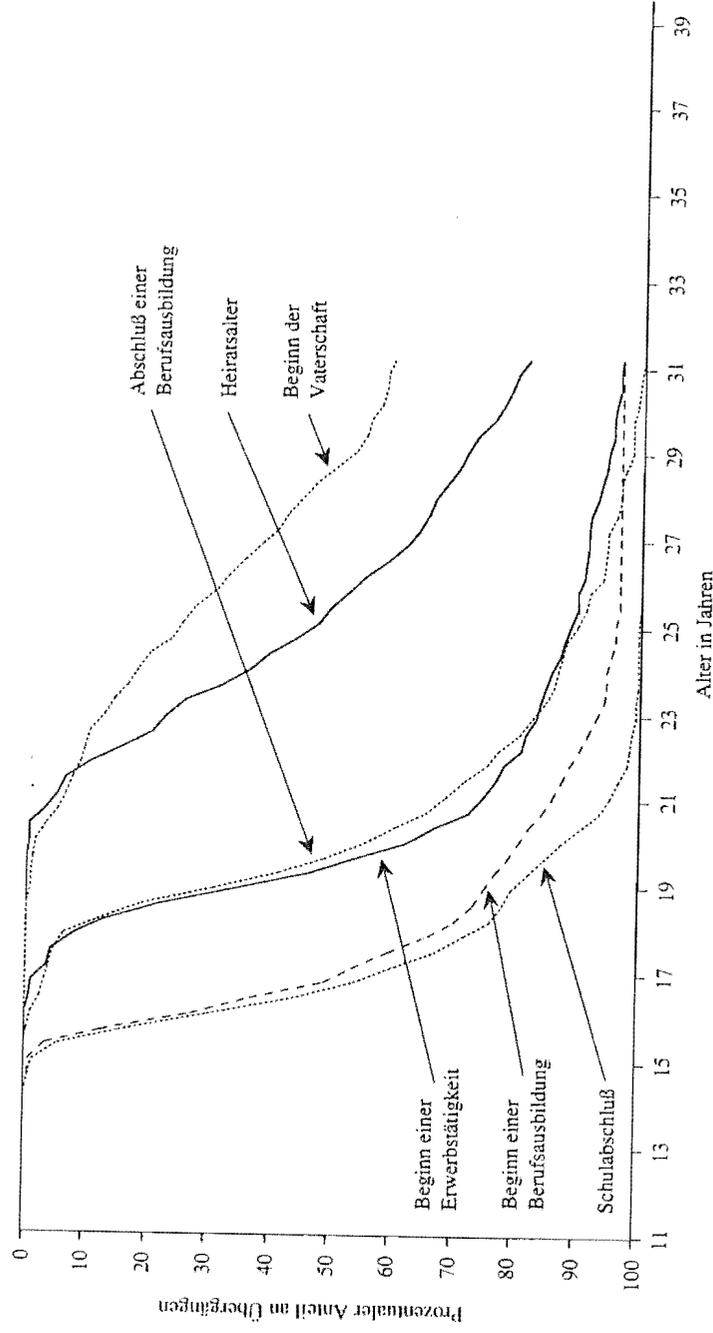
87

88 Abbildung 5.2: Survivalplots für die Statusübergänge Schulabschluß, Beginn und Abschluß einer Berufsausbildung, Beginn der Erwerbstätigkeit, Eheschließung und Elternschaft bei Männern der Geburtskohorte 1939-41 (N = 375)



Quelle: Lebensverlaufsstudie; eigene Berechnungen.

Abbildung 5.3: Survivalplots für die Statusübergänge Schulabschluß, Beginn und Abschluß einer Berufsausbildung, Beginn der Erwerbstätigkeit, Eheschließung und Elternschaft bei Männern der Geburtskohorte 1949–51 (N = 365)



Quelle: Lebensverlaufsstudie; eigene Berechnungen.

führt haben, ist insbesondere auf eine Verzögerung der Familiengründung zurückzuführen. Das durchschnittliche Eintrittsalter in die Vaterschaft lag in dieser Kohorte bei 29 Jahren, in den anderen beiden Kohorten zwischen dem 26. und 27. Lebensjahr.

In der Kohorte 1929–31 fällt insbesondere auf, daß das Alter bei Beginn der Erwerbstätigkeit vor dem durchschnittlichen Alter beim Ausbildungsabschluß liegt, während in den anderen Kohorten die unterstellte zeitliche Abfolge der Übergänge bestätigt wird. Das wurde bereits in den Survivalkurven deutlich (Abbildungen 5.1–5.3). Diese zeitliche Verschiebung wird wahrscheinlich mit den beschriebenen Bildungschancen in der unmittelbaren Nachkriegszeit zusammenhängen. Abgesehen davon, daß in der 30er Kohorte häufiger vor Abschluß einer Berufsausbildung eine Erwerbstätigkeit begonnen wurde, hat sich die durchschnittliche Dauer zwischen zwei Übergängen zwischen den Kohorten nicht oder nur unwesentlich verändert. Wie sich schon in den Survivalkurven abgezeichnet hat, dauert die Berufsausbildung im Durchschnitt etwa drei Jahre, wird die erste Erwerbstätigkeit unmittelbar nach dem Abschluß der Berufsausbildung aufgenommen, bleiben die Befragten drei Jahre nach Beginn der Erwerbstätigkeit noch ledig und bekommen ein Jahr nach der Eheschließung ihr erstes Kind. Lediglich in der 50er Kohorte dauert die Phase zwischen der Eheschließung und dem Beginn der Elternschaft im Durchschnitt etwa zwei Jahre länger. Mit diesen Mittelwerten werden die abweichenden Entwicklungsverläufe verdeckt, in denen zum Beispiel wegen einer frühen Schwangerschaft auch eine frühe Eheschließung vollzogen wurde, was bereits in den Survivalkurven deutlich wurde.

Ein genauerer Eindruck davon, in welcher Art und Weise die individuellen Entwicklungsverläufe von den „typischen“ Verlaufsmustern in den einzelnen Kohorten abweichen, wird in *Tabelle 3* vermittelt. In ihr unterscheidet sich nach der Art der nicht vollzogenen Statusübergänge („abweichende“ Entwicklungsverläufe) über alle und innerhalb der einzelnen Kohorten.

In *Tabelle 3* wird wiederum die „Gültigkeit“ der institutionellen Regelung der individuellen Entwicklung deutlich: Von den um 1930 und 1940 geborenen männlichen Befragten haben mehr als 75 Prozent alle fünf Statusübergänge vollzogen. Lediglich in der Kohorte 1949–51 war der Anteil der ledigen und/oder kinderlosen Männer besonders hoch. In dieser Kohorte haben schließlich auch fast alle Männer eine Berufsausbildung abschließen können, was die Annahme bestätigt, daß sich gerade in dieser Kohorte die veränderten Bildungschancen und die altersspezifische Verzögerung der Familienbildung auswirken. Wenn man bedenkt, daß sich diese Verteilungen durch die Begrenzung des Untersuchungszeitraumes bereits zum 30. Lebensjahr erklären, und wenn man diejenigen, die im Alter 30 noch nicht geheiratet hatten oder noch kinderlos waren, ebenfalls unter die „typischen“ Entwicklungsverläufe faßt,

Tabelle 3: Prozentualer Anteil an Entwicklungsmustern innerhalb institutioneller Lebensbereiche (in %)

Verlaufstypen individueller Entwicklung	Kohorten			Insgesamt
	1929-31	1939-41	1949-51	
„Normalbiographie“	76	78	56	70
Entwicklungsverläufe mit nicht vollzogenen Statusübergängen:				
ledig oder kinderlos	7	8	22	12
ledig und kinderlos	1	5	16	8
ohne berufliche Ausbildung und/oder Tätigkeit	11	6	1	6
ohne berufliche Ausbildung, ledig und/oder kinderlos	4	3	5	4
N	347	375	365	1.087

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

dann sind in der 50er Kohorte ebenfalls etwa 80 Prozent der männlichen Befragten den unterstellten Entwicklungsverläufen gefolgt.

Bei denjenigen, die nicht diesem Muster entsprechen, zeigen sich deutliche kohortenspezifische Gruppen: Die um 1930 geborenen Männer konnten überproportional häufig keine berufliche Ausbildung durchlaufen und sind ledig oder kinderlos geblieben; die Männer der Kohorte 1939-41 haben weder geheiratet noch Kinder bekommen, aber auch seltener eine Berufsausbildung machen können als Befragte der Geburtskohorte 1949-51. Das Ergebnis führt zu der Frage, worauf diese Abweichungen zurückzuführen sind: auf sozialstrukturelle, historische oder familiäre Risikofaktoren? Können die Verteilungen also durch die Bildungs- und Erwerbschancen, die sich aus der ökonomischen Situation nach dem Kriege ergeben haben, erklärt werden, oder sind familiäre Risikofaktoren identifizierbar, die zu Abweichungen von den normativen Mustern führen? Ein erster Schritt zur Beantwortung der Frage wird sein, familiäre Risikofaktoren mit spezifischen Entwicklungsverläufen in Verbindung zu bringen. Denn es ist denkbar, daß Befragte, die unter restriktiven Entwicklungsbedingungen aufwuchsen, mit größerer Wahrscheinlichkeit von den durchschnittlichen Entwicklungsverläufen abweichen. Oder verändern sich in diesen Populationen auch die gegenseitigen Einflüsse der Statusübergänge? Oder sind nur bestimmte Statusübergänge von bestimmten Sozialisationsbedingungen betroffen? Möglicherweise hängen die Konsequenzen

zum Beispiel einer periodenspezifischen Vaterabwesenheit (die Vaterabwesenheit, die vor Kriegsausbruch begann) für die spätere Vaterschaft auch von Statusübergängen ab, die der Vaterschaft normalerweise vorangehen, von den Betroffenen jedoch verzögert oder nicht vollzogen wurden und die auf diese Weise erst die Folgen der Vaterabwesenheit verstärken oder kompensieren helfen. Das würde bedeuten, daß eine frühe, vorgezogene Erwerbstätigkeit die Chancen für eine spätere Familiengründung wieder verbessern könnte und Zusammenhänge zwischen Vaterabwesenheit und Kinderlosigkeit nur für Männer gelten, die erst später eine Erwerbstätigkeit aufgenommen und sehr früh geheiratet haben (Grundmann 1991a). Diesen Fragen werde ich am Beispiel familialer Risikofaktoren – hier Vaterabwesenheit und Stiefelternschaft – im empirischen Teil der Arbeit nachgehen.

3.2.2 Die Bedeutung vorgezogener und nicht vollzogener Statusübergänge für die individuelle Entwicklung

Bisher habe ich lediglich die „Sequenzmuster“ von Ereignissen innerhalb institutioneller Lebensbereiche beschrieben, die Entwicklungsschritte markieren sollen. Die zeitliche Dauer zwischen den einzelnen Schritten, also die Entwicklungsphasen selbst, wurde dabei besonders deutlich. Ich habe bisher jedoch die Analyse der Interdependenzen dieser Entwicklungsschritte und -phasen vernachlässigt, die sich in ihrer spezifischen Anordnung zum Entwicklungsverlauf innerhalb der sozialen Struktur des Lebensverlaufs verdichten sollen. Tatsächlich können die beschriebenen Statusübergänge in institutionellen Lebensbereichen als soziale Indikatoren individueller Entwicklungsverläufe innerhalb des Lebensverlaufs interpretiert werden. Die Relevanz der Übergänge für die Entwicklung von Individuen innerhalb der sozialen Strukturen des Lebensverlaufs bestätigt sich schließlich auch, wenn die strukturelle und zeitliche Interdependenz zwischen den Statusübergängen analysiert wird. Denn durch die Korrelation der Statusübergänge wird einerseits ihre „Verbindlichkeit“ deutlich, andererseits lassen sich mögliche Kompensations- und Verstärkungsfunktionen vorgezogener, verzögerter oder nicht vollzogener Statusübergänge erkennen. Die „Bedingungsstruktur“ der untersuchten Statusübergänge folgt also ebenfalls der Annahme eines „geregelt“ Lebensverlaufs.

Im Zusammenhang mit der Beschreibung und theoretischen Ableitung der individuellen Entwicklung über Statusübergänge innerhalb institutioneller Lebensverläufe habe ich darauf hingewiesen, daß sich die Statusübergänge durch ihre unterschiedliche Verbindlichkeit auszeichnen, was sich in den bisherigen Analysen bestätigte. In den Abbildungen 5 bis 5.3 zeigte sich

bereits, daß alle männlichen Befragten bis zum 23. Lebensjahr die Schule verlassen und spätestens bis zum 33. Lebensjahr eine Erwerbstätigkeit aufgenommen hatten. Beide Statusübergänge waren also für alle Männer der untersuchten Geburtskohorten verbindlich. Diese Verbindlichkeit wird beim Schulabschluß noch dadurch unterstrichen, daß alle Befragten zuerst die Schule beendeten, bevor sie andere Entwicklungsschritte machen konnten. Das ist bei den anderen Übergängen nicht der Fall. Damit kann der Schulabschluß als der erste Schritt in die Erwachsenenwelt interpretiert werden. In welcher Weise beeinflussen sich aber die Berufsausbildung, der Beginn einer Erwerbstätigkeit, die Heirat und Vaterschaft gegenseitig? Beeinflussen vorgezogene Übergänge, zum Beispiel der Beginn einer Erwerbstätigkeit oder eine frühe Eheschließung, die Wahrscheinlichkeit, noch eine Berufsausbildung zu beenden?

Obwohl für institutionelle Statusübergänge zu erwarten ist, daß sie in einem eindeutigen Zusammenhang stehen, das heißt, daß auch der zeitliche und organisatorische Ablauf eine hohe Verbindlichkeit hat und Abweichungen eindeutig definierbare Konsequenzen haben müßten (Hogan 1978; Marini 1984), scheint trotzdem die Grenze der Verbindlichkeit sehr fließend zu sein, wenn es sich um weniger institutionell geregelte Übergänge wie Ehe und Vaterschaft handelt. So konnten für amerikanische Hochschüler diese eindeutigen Konsequenzen für „abweichende“ Sequenzmuster nicht nachgewiesen werden (Rindfuss/Rosenfeld/Swicegood 1987). Zumindest für das US-amerikanische Bildungssystem gilt also, daß die Studienunterbrechung, zum Beispiel wegen einer Erwerbstätigkeit, nicht zwangsläufig zum Abbruch des Studiums führen mußte. Im Gegenteil, diese Verlaufsmuster waren relativ häufig. Das dürfte mit einer relativ geringen institutionellen Regelung des Bildungsbereichs in den Vereinigten Staaten zusammenhängen.

Für die Bundesrepublik sind dagegen wegen der bereits beschriebenen staatlichen Regelung (Mayer/Müller 1986; Mayer/Schoepflin 1989) eher deutliche Konsequenzen für den weiteren Entwicklungsverlauf zu erwarten, wenn die Berufsausbildung wegen einer Erwerbstätigkeit unterbrochen wird oder andere Übergänge vorgezogen werden. Über die Konsequenzen vorgezogener Statusübergänge auf den weiteren Lebensverlauf liegen bisher nur wenig empirische Ergebnisse vor, während die Konsequenzen nicht vollzogener Statusübergänge vielfach untersucht wurden. Sie haben weitere „Defizite“ zur Folge: Eine fehlende Berufsausbildung verringert die Heiratschancen, nicht verheiratete Männer bleiben eher kinderlos usw. (Huinink 1987).

Ein eindrucksvolles Beispiel für die möglichen Konsequenzen nicht vollzogener Statusübergänge ist die folgende Zusammenfassung der im Lebensrückblick eines Befragten genannten zentralen „Einschnitte“ in seinem Lebensverlauf (vgl. Abschnitt 3.3, Beispiel D): Der Befragte weist explizit darauf hin,

daß er aufgrund einer fehlenden Berufsausbildung nie von zu Hause ausgezogen sei, und glaubt, deswegen keine Frau kennengelernt zu haben. Die nicht vollzogenen Entwicklungsschritte werden also von den Befragten selber aufeinander bezogen, die „Zwangsläufigkeit“, mit der die Ereignisse einander bedingen, wird sehr deutlich. Ähnliche Konsequenzen für den weiteren Entwicklungsverlauf sind zu erwarten, wenn Statusübergänge vorgezogen werden: Wird zum Beispiel vor dem Abschluß einer Berufsausbildung eine Erwerbstätigkeit aufgenommen, so führt das wahrscheinlich zum Abbruch der Berufsausbildung, was wiederum die Heiratschancen verringert usw. Auf der anderen Seite können vorgezogene oder sehr früh vollzogene Übergänge dazu führen, daß nachteilige Heiratschancen dadurch kompensiert werden, daß der Betroffene durch eine längere Erwerbsphase sich einen sicheren Arbeitsplatz und damit materielle Grundlagen für eine Familienbildung schafft.

Die Verbindlichkeit der Statusübergänge und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die weiteren Entwicklungsmöglichkeiten unterscheiden sich vor allem durch die Lebensbereiche, in denen sie verortet sind, und durch deren gesellschaftliche Organisationsform. Der Bildungs- und Erwerbsbereich ist durch die Organisation der gesellschaftlichen Arbeit, der Familienbereich ist durch die gattungsspezifische Reproduktion geprägt. Außerdem stehen die Übergänge in den verschiedenen Lebensbereichen in einem unterschiedlichen Zusammenhang: Übergänge im Bildungsbereich sind weitgehend staatlich geregelt und durch die gesellschaftliche Organisation der Arbeit unmittelbar mit der beruflichen Entwicklung verbunden. So hängt die Erwerbskarriere unmittelbar von den im Bildungsbereich erworbenen Fähigkeiten und Zertifikaten ab. Die Übergänge im Familienbereich sind hingegen im wesentlichen über die intersubjektive, als normativ angenommene Vorstellung materieller Absicherung der Familie mit den Übergängen im Bildungs- und Erwerbsbereich verknüpft.

Wenn ich von der Annahme einer institutionellen Regelung des Lebensverlaufs ausgehe, kann ich den Entwicklungsprozeß idealtypisch als ein Pfadmodell darstellen, da die Anordnung der Ereignisse intersubjektiv vorstrukturiert ist. Die Annahme impliziert aber auch eine dynamische Definition von Entwicklung, die sich sowohl historisch wandelt als auch individuelle Varianzen zuläßt. Diese Varianzen sind im allgemeinen „Entwicklungsmodell“ (Abbildung 2) im Kasten „Entwicklungsschritte und -phasen“ dadurch dargestellt worden, daß alle Entwicklungsschritte miteinander verbunden sind. Zwar kann eine gewisse Regelmäßigkeit in der Reihenfolge und dem Timing erwartet werden. Um den Entwicklungsverlauf in seiner gesamten Varianz einzufangen, müssen die zeitlich variablen Statusübergänge und die Verteilung ihrer Sequenz berücksichtigt werden. Soll der Entwicklungsverlauf nicht als eine Abfolge statischer Zustände innerhalb des Lebensverlaufs, sondern als

ein Kontinuum analysiert werden, müssen die nachfolgenden bzw. vorangegangenen Statusübergänge kontrolliert werden⁵¹. Denn bei jedem einzelnen Statusübergang ändert sich die „Vorgeschichte“, weil der vorhergehende Entwicklungsschritt nicht mehr als abhängiger, sondern als Prädiktor bewertet werden muß. Zudem sind bei jedem Entwicklungsverlauf die Reihenfolge der Entwicklungsschritte und die zeitliche Dauer der Entwicklungsphasen variabel. Diese zeitliche und strukturelle Variabilität der individuellen Entwicklungsverläufe läßt sich mit zeitabhängigen Kovariaten⁵² analysieren. Mit Hilfe zeitabhängiger Kontextvariablen kann die individuelle Entwicklung in ihrer zeitlichen Struktur als ein Kontinuum, als Verlauf rekonstruiert werden, und es können die einzelnen Entwicklungsschritte und -phasen analytisch aufeinander bezogen werden (Mayr/Huinink 1990). Das heißt, die jedem Entwicklungsschritt zum Teil implizite Bedingungsstruktur kann bei der Analyse des gesamten Entwicklungsverlaufs berücksichtigt werden. Diese Möglichkeit, zeitabhängige Kovariaten zu modellieren, ist bisher für die Analyse von Entwicklungsverläufen nicht genutzt worden, obwohl damit über bisherige Sequenz-, Stufen- und Phasenmodelle hinausgegangen werden kann. Dabei können auch die vorangehenden Ereignisse, die zeitlichen Abstände zwischen den Entwicklungsschritten, also die unterschiedliche Dauer in den Entwicklungsphasen in die Analyse einbezogen werden. Das gilt auch für jene Entwicklungsschritte, die im Durchschnitt erst nach den zu untersuchenden abhängigen Statusübergängen eintreten sollen (Huinink 1988d). Für diese Übergänge wird mit den zeitabhängigen Kovariaten kontrolliert, ob sie vor dem abhängigen Statusübergang eingetreten sind oder nicht. Damit lassen sich für jeden Entwicklungsschritt alle anderen potentiellen Entwicklungsschritte und -phasen bei der Analyse berücksichtigen. Auf diese Weise kann der Einfluß vorgezogener Statusübergänge auf den abhängigen Übergang gemessen werden, indem kontrolliert wird, ob ein Übergang bereits vollzogen wurde oder nicht. Damit kann für alle Entwicklungsschritte kontrolliert werden, wie die vorangegangene Ereignisgeschichte aussah (folglich, wie die nachfolgende noch aussehen kann). Der Entwicklungsverlauf sieht dann in Matrixform aus wie in *Tabelle 4* dargestellt.

Der Abschluß einer Berufsausbildung hängt nicht nur vom Schulabschluß ab, sondern möglicherweise auch davon, ob vorher schon eine Erwerbstätigkeit aufgenommen wurde, ob die Befragten vorher geheiratet oder eine Fami-

⁵¹ Das ist weder mit statischen Querschnittsdaten über Statusübergänge noch mit linearen Analyseverfahren möglich. Erst durch zeitbezogene Ereignisdaten und die Modellierung zeitabhängiger Kovariaten kann der gesamte „Ereigniszeitraum“ beschrieben werden.

⁵² Diese nehmen immer nur dann den Wert 1 an, wenn die entsprechenden Übergänge tatsächlich vor dem abhängigen Übergang stattgefunden haben.

Tabelle 4: Matrix eines idealtypischen Ereignisraumes von Statusübergängen als Merkmale eines Entwicklungsverlaufs

Vorgezogene Statusübergänge	Abhängige Statusübergänge			
	Berufsausbildung	Erwerbstätigkeit	Heirat	Vaterschaft
Berufsausbildung	-	(k)eine ¹ Berufsausbildung	(k)eine ¹ Berufsausbildung	(k)eine ¹ Berufsausbildung
Erwerbstätigkeit	Übergangsalter ²	-	Erwerbstätig. vor ¹ Berufsausbildung	Erwerbstätig. vor ¹ Berufsausbildung
Heirat	Übergangsalter ²	Übergangsalter ²	-	Heirat vor Erwerbstätigkeit ¹
Vaterschaft	Übergangsalter ²	Übergangsalter ²	Übergangsalter ²	-

¹ Gemessen als Dummy-Variable.

² Gemessen als zeitabhängige Kovariate.

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

lie gegründet haben. Ähnliches gilt für die nachfolgenden Statusübergänge. Für diese Übergänge ist dann von Bedeutung, ob die „normalerweise“ vorhergehenden Übergänge überhaupt stattfanden (z. B. eine Berufsausbildung abgeschlossen) oder ob Statusübergänge vorgezogen wurden (z. B. Eheschließung vor Beginn der Erwerbstätigkeit). Für jeden Übergang liegen also Informationen darüber vor, in welchem zeitlichen und lebenslaufspezifischen Zusammenhang sie mit den anderen Übergängen stehen.

In *Tabelle 5*, der eine Ereignisanalyse mit zeitabhängigen Kovariaten (Proportional-Hazard-Modell von Cox) zugrunde liegt, wird der Zusammenhang der Entwicklungsschritte und -phasen innerhalb der institutionellen Lebensbereiche deutlich. Die Beschreibung der Zusammenhänge kann aufgrund der bisherigen Ausführungen etwas eingeschränkt werden: Da alle Befragten die Schule beendet haben, kann dieser Übergang als abhängiger Statusübergang aus den Analysen ausgeschlossen werden. Weil der Beginn und das Ende einer Berufsausbildung unmittelbar miteinander zusammenhängen, kann ich mich auf einen dieser Übergänge beschränken⁵³. In *Tabelle 4* habe ich dargestellt, in

⁵³ Die unmittelbar aufeinanderfolgenden Statusübergänge, zum Beispiel Ehe und Vaterschaft, mußten zum Teil wegen der starken Kolinearität aus der Analyse ausgeschlossen werden. Das trifft dann zu, wenn die Vaterschaft – also der annahmegemäß nachfolgende Übergang –

Tabelle 5: Verstärkungs- und Kompensationseinflüsse nicht vollzogener und vorgezogener Statusübergänge auf Statusübergänge im Bildungs-, Erwerbs- und Familienbereich. Prozentuale Abweichung von der durchschnittlichen Übergangsrate (N = 1.024)^a

	Statusübergänge			
	Berufs- ausbildung	Erwerbs- tätigkeit	Heirat	Vaterschaft
Schulabschluss: mindestens Realschule ^b	-74*	-73*	-26*	-21*
Keine Berufsausbildung ^b	-	79*	-47*	-36*
Alter bei Beginn der ersten Erwerbstätigkeit ^c	-95*	-	-	-
Beginn der Erwerbstätigkeit vor Abschluß einer Berufsausbildung ^b	-	-	.92	.92
Heiratsalter ^c	-16	-13	-	-
Heirat vor Beginn der ersten Erwerbstätigkeit ^b	-	-	-	169
Alter bei Beginn der Vaterschaft ^c	-19*	-12	29	-
chi ²	578,80	462,03	85,04	75,54
d.f.	7	7	7	7
%-Zensierungen	8,69	0,00	10,74	23,78

a Bei Kontrolle der Kohortenzugehörigkeit und des sozialen Status des Vaters.

b Dummy-Variablen.

c Zeitabhängige Kovariaten.

* Signifikanzniveau = .05.

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

vorgezogen wurde. Dadurch, daß die Vaterschaft häufig vor der Heirat beginnt, werden zwei parallel verlaufende, also zeitgleiche Prozesse modelliert, die durch ihre Kolinearität nicht mehr identifizierbar sind. Die Einflüsse der Übergänge lassen sich jedoch häufig logisch ableiten. Findet der abhängige Übergang, zum Beispiel in die Vaterschaft, vor der Heirat statt, so folgt daraus, daß die Vaterschaft mit einer größeren Wahrscheinlichkeit sehr früh begonnen hat. Die Übergangsrate ist in diesem Fall also sehr hoch.

welchem wechselseitigen Zusammenhang die altersspezifischen Übergangsraten in eine Berufsausbildung, eine Erwerbstätigkeit⁵⁴, die Eheschließung und Vaterschaft stehen. Beim Übergang in die Ehe stellt sich die Frage, ob die Erwerbstätigkeit bereits vor Abschluß der Berufsausbildung begonnen hat; beim Übergang in die Vaterschaft ist von Bedeutung, ob die Befragten vor Beginn der Erwerbstätigkeit bereits verheiratet waren. So zeigt sich bei der Berufsausbildung, daß bereits ein Realschulabschluß oder ein Abitur die Übergangsrate in die Berufsbildung um 74 Prozent verringert⁵⁵. Mit der Höhe des Schulabschlusses, den alle männlichen Befragten vor allen anderen Übergängen vollzogen haben, verringert sich bei allen abhängigen Statusübergängen die Übergangsrate, insbesondere jedoch die in die berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit: Je höher der schulische Bildungsabschluß, desto später wird eine Berufsausbildung begonnen und abgeschlossen, desto später beginnt die erste Erwerbstätigkeit, damit verzögern sich das Heiratsalter und der Beginn der Vaterschaft. Diese Zusammenhänge habe ich in Tabelle 5 zusammengefaßt.

Ein weiteres allgemeines Ergebnis ist, daß die schulische und berufliche Bildung den größten Einfluß auf die späteren Statusübergänge hat und die größte Interdependenz zwischen Übergängen im Bildungs- und Erwerbsbereich vorliegt. Das wird nicht nur daran deutlich, daß für den Abschluß der Berufsausbildung und den Beginn der ersten Erwerbstätigkeit die Erklärungskraft der Modelle signifikant größer ist als für die Übergänge in die Ehe und Vaterschaft, sondern auch an den einzelnen Effekten der vorangegangenen Statusübergänge. So ist für den Abschluß der Berufsausbildung von enormer Bedeutung, ob vorher bereits eine Erwerbstätigkeit aufgenommen wurde. Die Übergangsrate sinkt um 95 Prozent, wenn die Erwerbstätigkeit vor Abschluß der Berufsausbildung begonnen hat. Das heißt, die Wahrscheinlichkeit, erst sehr spät oder gar keine Berufsausbildung abzuschließen, ist unter diesen Umständen enorm groß. Das wird auch beim Übergang in die Erwerbstätigkeit deutlich, denn die Wahrscheinlichkeit, eher eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen, steigt um 79 Prozent an, wenn keine Berufsausbildung abgeschlossen wurde. Die hohen Effekte sind jedoch auch auf die starke institutionelle Regelung in diesem Bereich zurückzuführen. Nach Abschluß einer Berufsausbildung haben Männer der

⁵⁴ Da alle männlichen Befragten eine Erwerbstätigkeit aufgenommen haben (also keine Ausnahmen bzw. Zensierungen vorliegen), ist bei der Erwerbstätigkeit lediglich die sequentielle Anordnung von Bedeutung.

⁵⁵ Die Felder und die entsprechenden α -Koeffizienten beziehen sich auf die in Tabelle 5 dargestellte Matrix. Die α -Koeffizienten informieren darüber, um wieviel Prozent sich die Übergangswahrscheinlichkeit in den Status verändert, wenn sich der Wert der Kovariable um eine Einheit erhöht.

untersuchten Geburtskohorte in der Regel direkt eine erste Erwerbstätigkeit begonnen. Das entspricht den bereits beschriebenen Zusammenhängen der Statusübergänge im Bildungs-, Erwerbs- und Familienbereich.

Eine frühe Heirat und erst recht Vaterschaft führen dazu, daß die Befragten ihre Ausbildung eher beenden oder gar abbrechen. Die Übergangsraten in die Heirat und Vaterschaft hängen offensichtlich von den Übergängen im Bildungs- und Erwerbsbereich ab: Die Wahrscheinlichkeit, zu heiraten bzw. Kinder zu bekommen, nimmt um 47 bzw. 36 Prozent ab, wenn die Befragten keine Ausbildung abgeschlossen haben. Überraschenderweise gilt das auch für diejenigen, die vor Abschluß einer Berufsausbildung bereits eine Erwerbstätigkeit begonnen haben. Die „vorzeitige“ Erwerbstätigkeit führt nicht zu einer früheren, sondern geringfügig späteren Familiengründung (Heirat und Vaterschaft). Eine vorgezogene Heirat oder Vaterschaft hingegen erhöht die Übergangsraten in diese Statusübergänge erwartungsgemäß: Die Heiratswahrscheinlichkeit steigt signifikant um 29 Prozent, wenn die Befragten vorher Vater geworden sind (Beginn der Vaterschaft mindestens neun Monate vor der Eheschließung), die Wahrscheinlichkeit, Vater zu werden, steigt um 169 Prozent (jedoch nicht signifikant), wenn die Befragten vor Beginn der Erwerbstätigkeit geheiratet haben.

Mit diesen Ergebnissen können die institutionellen Zusammenhänge der Statusübergänge und -phasen und damit ihre unterstellte Bedeutung für die individuelle Entwicklung als bestätigt angesehen werden. Sie entsprechen den in Abschnitt 3.1 beschriebenen empirischen Ergebnissen aus anderen Untersuchungen. Dies hat für die Interpretation individueller Entwicklungsverläufe in institutionellen Lebensbereichen große Bedeutung, da diese Entwicklungsverläufe nur an durchschnittlichen, zeitlich und strukturell variablen „Mustern“ gemessen werden können. Das ist ebenfalls für die Interpretation der Konsequenzen relevant, die sich aus Abweichungen von den institutionellen, intersubjektiven Regelungen der individuellen Entwicklung ergeben und damit auch für mögliche Kompensations- oder Verstärkungseffekte von „Entwicklungsbrüchen“, die aus restriktiven Entwicklungsbedingungen in der Kindheit und Jugend entstehen können.

3.3 Einzelfallbeschreibungen: „Ich war immer alleine und mußte mich immer selber durchboxen“

Für die Interpretation der individuellen Entwicklung in den folgenden Analysen ist es hilfreich, einen Eindruck davon zu bekommen, wie der Befragte seinen Lebensverlauf selber einschätzt. Ist sich der Befragte der unterstellten – und empirisch rekonstruierten – „typischen“ Entwicklungsverläufe, das heißt der Relevanz der Statusübergänge, bewußt? Erfährt er nicht vollzogene

Statusübergänge als Defizit? Und auf welche Ursachen führt er Benachteiligungen im Lebensverlauf zurück (vgl. Petermann/Hehl 1979; Heckhausen 1990)? Ich möchte anhand von fünf exemplarischen Lebensverläufen aufzeigen, wie mit den Daten der Lebensverlaufsstudie die Situation der Befragten in der Kindheit beschrieben werden kann und wie Lebensereignisse und Entwicklungsphasen im Bildungs-, Erwerbs- und Familienbereich damit zusammenhängen. Dabei interessiert mich, ob die Befragten selber die Situation in der Kindheit mit ihrer späteren Entwicklung in Verbindung bringen und inwieweit sie sich dabei an den institutionellen Entwicklungsvorstellungen orientieren. An retrospektiven Lebensereinschätzungen wie zum Beispiel „ich war immer alleine und mußte mich immer selber durchboxen“ oder „manchmal habe ich nicht gewußt, wohin ich eigentlich gehöre“ wird im Zusammenhang mit den strukturellen Informationen über den Lebensverlauf deutlich, wie die Befragten ihre Entwicklungsbedingungen in der Kindheit und Jugend nachträglich bewerten und gleichzeitig ihre Entwicklungsmöglichkeiten und vollzogenen Entwicklungsschritte und -phasen einschätzen. Auf diese Weise kann ich mir einen Eindruck davon verschaffen, ob sich meine idealtypischen Vorstellungen über die individuelle Entwicklung, die ich mir als Forscher gebildet habe, mit den Einschätzungen, Rekonstruktionen und Vorstellungen des Befragten über seinen eigenen Entwicklungsverlauf decken (wie es Gerhardt [1986] gefordert hat). In diesem Sinne richte ich mein Augenmerk auf Veränderungen in der familialen Struktur während der Kindheit, also Trennungen von den Eltern, Tod von Geschwistern usw., und verfolge dann die Ereignis- und Zustandsgeschichte der Befragten in den verschiedenen institutionellen Lebensbereichen bis zum Zeitpunkt des Interviews. Mit diesen Informationen soll, ähnlich wie in Abbildung 3 exemplarisch dargestellt, verdeutlicht werden, in welchem Zusammenhang die Lebensereignisse und -zustände innerhalb des Lebensverlaufs stehen. Diese Informationen, die sich allein aus den Antworten auf die strukturierten, ereignisorientierten Fragen in den Fragebögen ergeben, ergänze ich durch Antworten zu den offenen Fragen über die Gründe für bestimmte Ereignisse und Zustände und die Bewertung der eigenen Entwicklung im Lebensrückblick. Auf diese Weise wird dokumentiert, daß sich in den so beschriebenen Lebens(Entwicklungs)verläufen bereits Zusammenhänge zwischen der Kindheitssituation und späteren Entwicklungsschritten und -phasen abzeichnen, die auf Entwicklungsbrüche hinweisen können, wie ich sie im ersten Kapitel beschrieben habe und die Gegenstand der weiteren Analysen sind. Weiterhin kann ich zeigen, ob die Befragten diese Zusammenhänge wahrgenommen haben, und schließlich läßt sich zeigen, daß sich die Befragten zum Teil ganz bewußt an den institutionell vorgegebenen Entwicklungsvorstellungen orientiert haben bzw. die eigene Entwicklung im nachhinein daran messen, diese Vorstellungen also interna-

lisiert haben und als eigene Entwicklungsvorstellungen in den Interviews äußern.

Die Daten, die den Rekonstruktionen der Entwicklungsverläufe zugrunde liegen, basieren auf den standardisierten Interviews der Lebensverlaufsstudie. Dabei wurde eine Reihe offener Fragen zu den Gründen von Veränderungen innerhalb des Lebensverlaufs, zur Lebenszufriedenheit und zum Lebensrückblick gestellt, auf die ich mich hier beziehe. Dadurch ergibt sich einerseits eine vorgeordnete Struktur von Ereignissen, die abgefragt wurde, andererseits eine genaue Zuordnung von subjektiven Einschätzungen zu diesen Ereignissen. Die Rekonstruktion der einzelnen Entwicklungsverläufe ist aufgrund strukturierter Interviews möglich, in denen zum einen ereignisorientierte Fragen über Ereignisse und Zustände in den Lebensbereichen, zum anderen die Gründe für diese Ereignisse erfragt wurden. Damit wird eine klare Fragen- und Themenstruktur gewährleistet, an die sich der Befragte auch tatsächlich hält. Mit der Lebensverlaufsstudie standen Fragen zur Bildungs-, Erwerbs- und Familienkarriere im Vordergrund, mit denen über das Kohortendesign Wandlungs- und Mobilitätsprozesse innerhalb und zwischen den entsprechenden Systemen beschrieben werden sollten. Die Fragen zur Herkunftsfamilie und die offenen Fragen wurden erhoben, um ein vollständigeres Bild über den gesamten Lebensverlauf zu erhalten. Dabei zeigte sich, daß sich auch die Antworten auf die offenen Fragen in der Regel auf die bereits abgefragten Ereignisse beziehen. Die Befragten haben sich also auch bei der Beantwortung der offenen Fragen an die im Fragebogen vorgegebene Struktur und die im Vordergrund des Interesses stehenden Ereignisse und Zustände in den institutionellen Lebensbereichen orientiert. Das hat den Nachteil, daß unklar bleibt, ob die abgefragten Ereignisse für den Befragten selbst von zentraler Bedeutung für sein Leben waren (oder sind) oder ob andere Ereignisse für ihn eine größere Rolle im Leben spielten. Selbst bei den offenen Fragen, bei denen der Befragte die Möglichkeit hatte, die als bedeutsam empfundenen Lebensereignisse zu benennen, ist es fraglich, ob er sich von der vorgegebenen Art der abgefragten Ereignisse lösen konnte (Adamski 1981). Für die Interpretation der Entwicklungsverläufe ist das allerdings nicht von Bedeutung, weil der Entwicklungsverlauf gerade an diesen Ereignissen und Zuständen in den institutionellen Lebensbereichen gemessen werden soll. Daß sich die Befragten nicht von dieser strukturellen Ebene gelöst haben, weist darauf hin, daß diese Ereignisse tatsächlich für ihre Entwicklung relevant waren. Um dem Leser eine Unterscheidung zu ermöglichen, auf welche (offene oder strukturierte) Fragen sich die Informationen beziehen, die den Fallbeispielen zugrunde liegen, mache ich die unterschiedlichen Informationen kenntlich: Alle Aussagen, die sich aus den Antworten der Befragten ergeben, sind im Text durch Kursivschrift hervorgehoben; die vorstrukturierten, ereignisorientier-

ten „harten“ Daten sind fett geschrieben, die wörtlichen Zitate in Anführungszeichen gesetzt. Die Textstellen, bei denen es sich um eine Deutung von mir handelt, habe ich nicht hervorgehoben. Bei den Lebensrückblicken handelt es sich also nicht um biographische Interviews, sondern um eine von mir geleistete Kompilation vorliegender Informationen aus den Fragebögen.

Ich habe die Lebens- bzw. Entwicklungsverläufe nach folgenden Kriterien ausgewählt: Kohortenzugehörigkeit, starke Veränderungen in der Situation der Herkunftsfamilie (instabile Familienverhältnisse) und strukturelle Restriktionen (Nichtverwirklichung des Berufswunsches). Aufgrund der Kriegsergebnisse habe ich jeweils zwei Lebensverläufe aus den Kohorten 1929–31 und 1939–41 und nur einen aus der Kohorte 1949–51 ausgewählt. Alle fünf Befragten konnten ihren Berufswunsch aus unterschiedlichen Gründen nicht verwirklichen, haben also neben familialen auch strukturelle Restriktionen innerhalb ihres Lebensverlaufs erfahren, die einige von ihnen auch retrospektiv in Zusammenhang mit ihrer beruflichen Entwicklung brachten. Da bei Befragten, die unter „normalen“ Bedingungen aufwuchsen, entsprechend wenig Informationen in den Fragebögen vorlagen, war es unsinnig, einen solchen Normalfall zu beschreiben. Bei den Lebensberichten handelt es sich also – im Sinne der „typischen“ Entwicklungsvorstellungen – eher um untypische Lebensverläufe, in denen kohortenspezifische Lebenserfahrungen bzw. Entwicklungsbedingungen deutlich werden.

In den Fällen A, B und E fällt auf, daß die Befragten ihre spätere berufliche und familiäre Entwicklung nicht unmittelbar mit der Situation in der Kindheit in Verbindung bringen, sondern hauptsächlich auf eigene Anstrengungen zurückführen. Dabei werden die Situationen in der Kindheit unterschiedlich bewertet: In den Fällen A und B werden sie auf sozialstrukturelle Ursachen bezogen, in Fall E mit subjektiven Erfahrungen in der Kindheit in Zusammenhang gebracht. In diesen Fällen führten die Restriktionen aber zu einer „positiven“ Entwicklung, da die Befragten durch eigene Anstrengungen letztlich (fast) alle Entwicklungsschritte vollzogen haben. In den Fällen C und D (Kohorte 1939–41) trifft das jedoch nicht zu: Die Befragten haben mehrere Entwicklungsschritte nicht vollzogen. In diesen Lebensberichten wird dann auch ganz deutlich die Situation in der Kindheit und Jugend mittelbar (als Folge struktureller Restriktionen: keine Berufsausbildung, kein Geld, keine Partnerin usw.) mit der späteren Entwicklung in Verbindung gebracht. Doch in diesen Aussagen der Befragten werden auch nicht genannte Zusammenhänge deutlich. Das trifft in Fall D zu, wo der Befragte offensichtlich Partnerschaftsprobleme hatte, die sich auch als Folge seiner Kindheitserlebnisse (z. B. einer intensiven Verlusterfahrung, starken Mutter-Kind Bindung usw.) interpretieren lassen. Doch die Beispiele sprechen für sich (ich folge in der Reihenfolge der Darstellung dem Kriterium Kohortenzugehörigkeit):

Fall A: Das ganze Dilemma fing an, als der Befragte *fünf Jahre alt war, 1936*, da brachte man seinen *Vater ins KZ; ihn brachte man in eine unbekannte Familie nach Neuwied. Seine Mutter und seine drei Geschwister blieben zurück; er sah sie nicht wieder. Der Befragte hatte keine schöne Zeit, „da er nie genau wußte, wohin er gehöre“: erst lebte er zwei Jahre in Neuwied, wurde zwar 1937 eingeschult, kam dann aber 1938 wieder nach Essen zu Verwandten, da er sich mit der Familie in Neuwied nicht verstand. Im Krieg war das alles nicht so einfach, die Familie wurde 1942 ausgebombt, er wurde in eine Familie in Düsseldorf gegeben. In der Schule lief es auch nicht so recht. Direkt nach dem Krieg, 1945, kam er zu Verwandten nach Dortmund. Dort konnte er nicht weiter die Schule besuchen, blieb aber auch nur ein Jahr. 1946, als er 15 Jahre alt wurde, ging er aufs Land, wohnte bei Landwirten, denen er auf dem Hof half. Berufliche Vorstellungen hatte er selber nicht, „da man nach dem Krieg sowieso nichts machen konnte“.*

Dazu sagt der Befragte: „Aber mein Vater, der hatte schon Vorstellungen von meiner schulischen und beruflichen Ausbildung. Die Trennung und Zerstörung der Familie hat dann ja alles kaputt gemacht. Ich hatte ja gar keine Chance mehr, damals.“ Nach eigenem Bekunden war er nach der Schule mit 14 Jahren noch zu jung, da mußte er helfen, wo er konnte. 1948 entschloß sich der Befragte, nach München zu gehen, in die Stadt, die ihn angezogen hatte, weil es dort bessere Arbeitsmöglichkeiten gab. Viel konnte er ja sowieso nicht auf dem Lande machen, ohne Ausbildung. In der Stadt arbeitete er sich als Kraftfahrer hoch und bekam eine Stelle bei der Stadt, die ihm und seiner Familie ein sicheres Einkommen garantiert. 1962 heiratete er und wurde 1963 Vater. Dazu äußert er sich: „Ich hoffe, daß unser Sohn noch einige Jahre bei uns wohnen bleibt, denn die Familie ist bisher mein größtes Glück im Leben.“

In diesem Lebensrückblick werden die mangelnden schulischen und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten auf die Trennung und Zerstörung der Familie, die wechselnden Lebenssituationen und Bezugspersonen des Befragten in der Kindheit zurückgeführt. Diese Restriktionen werden dadurch hervorgehoben, daß der Befragte auf die klaren Vorstellungen des leiblichen Vaters hinweist, der im Gegensatz zum Befragten Vorstellungen darüber hatte, was seine Kinder werden sollten. Daß er sich im Lebensrückblick bezüglich seiner beruflichen Entwicklung auf seinen leiblichen Vater beruft, den er nach eigenen Angaben nie mehr gesehen hat, legt die Vermutung nahe, daß er zu seinen späteren Erziehern kein Vertrauensverhältnis aufbauen konnte und diese ihm keine vergleichbaren Lebensorientierungen vermitteln konnten wie seine leiblichen Eltern. Vermutlich haben die unsicheren Familienverhältnisse auch dazu geführt, daß er selbst keine Berufsvorstellungen hatte. Diese Entwicklungsbrüche und die Kindheitserlebnisse spielen jedoch bei der Bewertung der weiteren Entwicklung keine Rolle mehr. Hier werden eher strukturelle Restriktionen (Arbeitsmarkt) und eigene Anstrengungen

betont, um die Folgen der Bildungsdefizite für die weitere Entwicklung aufzufangen. Die Erinnerung an seine Entscheidung, in die Stadt zu ziehen, die im Zusammenhang mit dem Wunsch stehen dürfte, endlich auf eigenen Füßen zu stehen, und seine folgende Erwerbskarriere, die ihm letztlich ein sicheres Einkommen ermöglichte, geben dem Lebensbericht eine positive Wendung. Der Bericht vermittelt den Eindruck, daß diese Entscheidungen seinen weiteren Werdegang bestimmt haben: ihm ein sicheres Einkommen garantierten, die Heirat und spätere Familiengründung erst ermöglichten. Das kann daran liegen, daß für ihn die Familiengründung erst im nachhinein einen zentralen Stellenwert in seinem Leben einnahm. Die Tatsache, daß diese nicht mit den Kindheitserlebnissen in Verbindung gebracht wird, sondern eher mit eigenen beruflichen Anstrengungen, zeigt, daß der Befragte frühe Entwicklungsdefizite auffangen konnte, indem er durch eine intensive Erwerbsphase die materiellen Voraussetzungen für eine Familiengründung schuf.

Fall B: Ein großer Einschnitt im Leben des Befragten war 1949 die Flucht aus Pommern. Er war damals 18 Jahre alt und hatte gerade vier Jahre als Porzellanarbeiter gearbeitet. Er war froh, überhaupt eine Arbeit zu haben, direkt nach dem Krieg. Eine Ausbildung konnte er nicht machen, da alles so unsicher war. Als der Vater 1945 aus dem Krieg zurückkam, ging es wieder bergauf. Er lebte mit seinem Zwillingbruder seit 1939 bei Pflegeeltern, da ein Jahr vorher die Mutter gestorben war. Die Geschwister waren im ersten Schuljahr, und der Krieg hatte gerade begonnen, der Vater wartete auf die Einberufung. Die Geschwister waren erst sieben Jahre alt. 1945 konnten sie die Schule nicht weiter besuchen, der Befragte wollte Koch werden, mußte dann aber arbeiten. Mit der Flucht 1949 wurde wieder alles unsicher. Er mußte wieder neu anfangen, was ihm schon zu schaffen machte. Er hat es als echte Einschnitte in seinem Leben empfunden. Aber dann im Westen schaffte er es beruflich ganz gut: Erst arbeitete er als Heizer, bis er sich dann 1962 selbständig machte. Nach der Flucht lernte er auch schnell eine Frau kennen, die er 1952 heiratete. Weil sie sich nicht verstanden, wurde die Ehe 1975 geschieden. Der Befragte war mittlerweile 44 Jahre alt. 1977 heiratete er wieder. Dazu äußert er abschließend: „Die Ehe ist bis heute sehr harmonisch, leider haben wir uns erst so spät kennengelernt und keine Kinder.“

In diesem Lebensbericht werden die unsicheren Familienverhältnisse in der Kindheit und die Flucht aus Pommern ausdrücklich als Einschnitte im Leben erinnert, die dem Befragten eine berufliche Ausbildung und einen sicheren Einstieg in die Erwerbskarriere versperrten. Diese Entwicklungsbedingungen in der Kindheit wirkten sich deutlich auf die Entwicklung des Befragten aus. Sie werden jedoch nur als strukturelle Einschränkungen (Flucht, Arbeitsmarkt) erinnert. Die strukturellen Benachteiligungen hat der Befragte in seinem weiteren Entwicklungsverlauf durch eigene Anstrengungen aufgefan-

gen. Allerdings legen die relativ frühe Heirat mit 21 Jahren und die spätere Scheidung nahe, daß die Kindheitserlebnisse sich auf die spätere Partnerbeziehung auswirkten. Das wird noch durch die Tatsache verstärkt, daß der Befragte kinderlos blieb. Seine eigene Begründung dafür, erst spät seine zweite Frau kennengelernt zu haben, ist angesichts der immerhin 23jährigen ersten Ehe eher eine nachträgliche Legitimation für die eigene Kinderlosigkeit. Denn diese Tatsache kann nach psychoanalytischen Theorien auch mit seinen sehr wohl erinnerten Verlust- und Trennungserlebnissen in der Kindheit zusammenhängen (Dührssen/Horstkotte/Kraus 1983; vgl. Kap. 2 im empirischen Teil), die dazu führen, daß er eigenen Kindern solche Erfahrungen ersparen wollte.

Fall C: An seine Mutter kann sich der Befragte nicht mehr erinnern, da er seit seinem ersten Lebensjahr – nach dem Tod der Mutter – bei seinem Onkel und seiner Tante aufgewachsen ist. Seine drei älteren Geschwister lebten weiterhin bei seinem Vater, die er ab und zu besucht. 1945 wurde die Familie jedoch vertrieben, als er gerade vier Jahre alt war. Soweit sich der Befragte erinnern kann, war das für seine Pflegeeltern sehr schwer. In Westdeutschland wurde er 1947 eingeschult, ist in der Schule aber nicht so gut zurechtgekommen. Er wollte dann Maschinenschlosser werden, was aber „wegen des Lehrstellenmangels und seiner Schulnoten nicht klappte“. Seine Pflegeeltern hatten auch kein Geld, um ihm eine Ausbildung zu finanzieren. 1955, mit 15 Jahren, zog er aus dem Haushalt seiner Pflegeeltern aus und begann eine Lehre als Schmied. Ein Jahr später konnte er zu seinem leiblichen Vater und seinen Geschwistern ziehen und eine Lehre als Werkzeugmacher abschließen. Für den Befragten war es aus folgenden Gründen sehr wichtig, wieder zu Hause zu sein: „Ich habe sehr viele Jahre, hauptsächlich in meiner Jugend, nicht gewußt, wohin ich eigentlich gehöre, mir fehlte ein Zuhause.“ Nach eigener Einschätzung hat er deswegen auch keine Frau gefunden. Der häufige Wohnungswechsel und die Unsicherheit, was er machen sollte, führten dazu, daß er heute alleine lebt, ohne Frau und ohne Kinder. „Das ist wirklich schade.“ Aufgrund seines Berufslebens hat er jedoch viele Freunde und sagt: „Ich kenne meinen Beruf, bin fleißig und bescheiden.“

In diesem Lebensrückblick werden die Zusammenhänge einer unklaren Interaktionssituation in der Kindheit und einer beeinträchtigten Lebensorientierung besonders anschaulich. Der Befragte lebte bis zu seinem 15. Lebensjahr bei Pflegeeltern, hatte aber offensichtlich noch Kontakt zu seinem leiblichem Vater und seinen Geschwistern. Die Entwicklungsbrüche werden nicht nur darin deutlich, daß der Befragte ledig und kinderlos ist, sondern auch in den schlechten Schulleistungen und den Problemen, die er hatte, eine Lehre abzuschließen. Diese Entwicklungsprobleme hängen offensichtlich mit der Situation in der Kindheit zusammen, denn der Befragte hat die Lehre erst erfolg-

reich abgeschlossen, als er wieder bei seinem leiblichen Vater und den Geschwistern lebte. Die Tatsache, daß er mit 16 zu seinem Vater gezogen ist, erweckt den Eindruck, als habe er sich diese Situation immer herbeigesehnt. Das wird auch in seinen Erinnerungen sehr deutlich: Es fehlte ihm „ein Zuhause“. Damit wird klar, wie wichtig ihm die Beziehung zu den eigenen Familienmitgliedern war. Denn erst mit diesem Wechsel der Bezugspersonen und seines sozialen Umfeldes verbesserten sich für ihn die Entwicklungsbedingungen soweit, daß er – trotz schlechter Schulleistungen und Lehrstellenmangel – eine Lehre abschließen konnte. Allerdings haben offensichtlich die früheren familialen Entwicklungsbedingungen dazu geführt, daß er – wie er selbst sagt – aufgrund der Unsicherheiten, der häufigen Wohnungswechsel (also instabilen Sozialbeziehungen) Partnerschaftsprobleme hatte, die dazu führten, daß er ledig und kinderlos geblieben ist. Obwohl der Befragte betont, viele Freunde zu haben, bedauert er ausdrücklich, ohne eigene Familie zu sein, erkennt diesen Umstand selbst als Entwicklungsdefizit (gemessen an den anderen, die eine Familie haben – also intersubjektive Entwicklungsvorstellungen).

Fall D: Das „Schlimmste“, woran sich der Befragte aus seiner Kindheit erinnert, war die Ermordung seines Vaters und zweier seiner Brüder, direkt nach dem Krieg. Er war gerade fünf, als man sie abholte. Sie waren eigentlich sechs Geschwister. Ein Jahr später, 1946, wurde die Familie vertrieben, flüchtete nach Westdeutschland, wo der Befragte noch im gleichen Jahr direkt eingeschult wurde. In der Schule hatte er es als Flüchtling ebenfalls schwer, und er ging dann auch mit 15 Jahren aus der Volksschule ab, wollte Fliesenleger werden, hatte aber wiederum als Flüchtling keine Chance. Seine Geschwister hatten alle die gleichen Schwierigkeiten. Leicht hatten sie es nie. Er arbeitete dann im Versand, mußte Geld verdienen. Da er keine Berufsausbildung machen konnte und immer wenig verdient hat, ist er nie von zu Hause ausgezogen und hat immer mit seiner Mutter zusammengewohnt. Deswegen hat er nach eigenem Bekunden auch keine Frau kennengelernt, versteht sich aber „mit seiner Mutter gut“.

In diesem Lebensbericht werden die einschneidenden Veränderungen in der Familienstruktur (Tod des Vaters und zweier Geschwister), die relativ früh und innerhalb von zwei Jahren stattfanden, ebenfalls nicht unmittelbar mit der späteren Entwicklung in Verbindung gebracht. Vielmehr werden strukturelle Restriktionen, die durch die Flucht entstanden sein sollen, als Grund dafür genannt, daß der Befragte bestimmte Entwicklungsschritte nicht vollzogen bzw. Entwicklungsphasen nicht erlebt hat. Dabei wird deutlich, daß die frühen Verlust- oder andere Erfahrungen in der Kindheit zu einer starken Mutterbindung geführt haben. Obwohl der Befragte die Schwierigkeiten in der Schule, bei der Berufsausbildung und schließlich bei der Partnersuche auf

die Flüchtlingssituation bezieht, legt die Tatsache, daß er zum Zeitpunkt des Interviews (mit 42 Jahren) noch mit seiner Mutter zusammenwohnt, vielmehr nahe, daß diese Entwicklungsbrüche mit den Kindheitserlebnissen (Verlust, Vertreibung) und der daraus folgenden starken Mutterbeziehung zusammenhängen. Diese haben möglicherweise dazu geführt, daß Entwicklungschancen nicht wahrgenommen und als strukturelle Benachteiligung interpretiert wurden. Das gilt auch für die Begründung, warum der Befragte keine Familie gegründet hat und noch mit seiner Mutter zusammenlebt.

Fall E: Wenn ich an die Verhältnisse denke, aus denen ich komme, kann ich zufrieden sein. „Ich war immer alleine und mußte mich immer alleine durchboxen.“ So beginnt der Lebensrückblick dieses Befragten. Seine Mutter hat ihn bereits sehr früh, **1951 – er war gerade ein Jahr alt –, wegen Geldschwierigkeiten zu Pflegeeltern** gegeben. *Seinen leiblichen Vater hat er nie kennengelernt. Seine Pflegeeltern bekamen 1957 eine Tochter, als er sieben Jahre alt war und gerade das erste Schuljahr besuchte. Mit seiner Schwester hat er sich immer gut verstanden, obwohl er älter war und seine Pflegeeltern weniger Zeit für ihn hatten als für sie. Irgendwie hatten die Menschen immer Vorurteile gegen ihn, haben ständig gefragt: „Was will denn der schon?“* Dazu sagt er: *„Aber ich habe mich immer durchgeboxt, es gab immer eine Möglichkeit.“* *Als er mit 15 die Schule verlassen hatte, begann er eine Lehre als Kfz-Mechaniker, konnte nun aber nicht mehr bei seinen Pflegeeltern wohnen, da die Lehrstelle zu weit von deren Wohnung entfernt war. Mit 19 fing er an, als Geselle zu arbeiten, später mit 21 bei der Stadt als Fahrer*, was er folgendermaßen kommentiert: *„So bin ich immer ganz gut alleine durchgekommen, habe mir alles selbst erarbeitet.“* *Im Herbst 1975 heiratet er und bekommt nach fünf Jahren Ehe, in der er sich ausgesprochen gut mit seiner Frau versteht, 1980 einen Sohn, der jetzt gerade ein Jahr alt ist.*

Dieser Lebensbericht ist zwar nicht mehr durch die Kriegsereignisse geprägt und in demselben Maße auf strukturelle Restriktionen zurückzuführen wie die vier anderen Beispiele. In ihm wird jedoch im besonderen Maße die Bedeutung der innerfamiliären Interaktion für die Entwicklung deutlich. Der Befragte hatte während seiner Kindheit offensichtlich Beziehungsprobleme mit seinen (Pflege)Eltern, die zum Teil auf die Geburt der jüngeren Schwester zurückgeführt werden können. Obwohl der Befragte seine Einsamkeit in der Kindheit („ich war immer alleine und mußte mich immer selber durchboxen“) nicht ausdrücklich auf die Geburt der jüngeren Schwester oder das Verhältnis zu seinen Pflegeeltern bezieht, legt die Situationsbeschreibung „Einsamkeit“ doch die mangelnde Intensität der familialen Beziehungen nahe. Die Erfahrung, sich immer durchboxen zu müssen und gegen Vorurteile anzukämpfen, führt schließlich zu der Einsicht, sich alles selbst erarbeitet zu haben. Diese Feststellung und der Hinweis auf eine intakte Partnerschaft könnten damit

zusammenhängen, daß der Befragte gerade in der Kindheit gelernt hat, sich in schwierigen sozialen Situationen zu behaupten und seine Entwicklung in die eigene Hand zu nehmen. Diese Zusammenhänge werden auch in seinem Lebensrückblick zum Zeitpunkt des Interviews, im Alter von 31 Jahren, deutlich. Denn seine negativen Kindheitserinnerungen werden von ihm für seine eigene Entwicklung nachträglich positiv bewertet. Damit zeigt sich, daß Erfahrungen in der Kindheit Entwicklungsmöglichkeiten, Handlungsperspektiven und -orientierungen eben auch positiv beeinflussen können.

Zusammenhänge zwischen den Kindheitserlebnissen und späteren Entwicklungsmöglichkeiten werden jedoch nicht in allen Beispielen angeführt. So wird im Fall B die Lebenssituation in der Kindheit nicht weiter kommentiert, die berufliche und familiäre Entwicklung auf eigene Fähigkeiten zurückgeführt, mit restriktiven strukturellen Entwicklungsbedingungen umzugehen. Auffällig ist weiterhin, daß sich die Beispiele noch dadurch unterscheiden, daß die um 1930 Geborenen viel deutlicher auf strukturelle Restriktionen hinweisen und eigene Anstrengungen betonen, die ihnen schließlich doch Entwicklungsmöglichkeiten im beruflichen und familialen Bereich eröffnet haben. Nur bei den um 1940 Geborenen werden die Zusammenhänge zwischen den Kindheitserlebnissen und späteren „Entwicklungsproblemen“ deutlich und auch als solche benannt: „konnte kein Geld verdienen“, „habe keine Frau gefunden, deswegen keine Kinder“, „habe immer bei meiner Mutter gelebt“ usw. In dem Lebensbericht des um 1950 Geborenen wird hingegen die Situation in der Kindheit hervorgehoben und die Notwendigkeit, sich immer durchzuboxen, was schließlich zu der Einschätzung führt, Entwicklungsmöglichkeiten und -schritte selbst erarbeitet zu haben. Diese unterschiedlichen Interpretationen mögen damit zusammenhängen, daß die Befragten in den älteren Kohorten unterschiedlich stark mit strukturellen Restriktionen konfrontiert wurden, der um 1950 Geborene dagegen gar nicht. Obwohl in allen fünf Lebensberichten einschneidende Veränderungen der Lebensbedingungen in der Kindheit stattgefunden haben, werden diese von den Befragten im Rückblick nicht immer in Zusammenhang mit nicht oder erst spät vollzogenen Statusübergängen gebracht. Dabei fällt auf, daß die Lebensberichte in der Regel durch berufliche Anstrengungen oder die eigene Familiengründung eine nachträgliche positive Wendung (vgl. Fall A) erfahren. Allerdings werden nicht vollzogene Statusübergänge ausdrücklich als Defizite benannt (vgl. Fall C). Das spricht für die These, daß sich die Befragten der intersubjektiven Entwicklungsvorstellungen innerhalb der institutionellen Lebensbereiche bewußt sind. Selbst in den Lebensberichten, in denen bestimmte Statusübergänge nicht vollzogen wurden, wird betont, wenigstens in einem Lebensbereich (meist Erwerbskarriere) mit eigenen Anstrengungen etwas erreicht (sich hochgearbeitet) zu haben. Diese Betonung könnte damit zusammenhän-

gen, daß die erkannten Defizite in der Entwicklung durch Leistungen in anderen Lebensbereichen „entschuldigt“ werden sollen. Sie werden in keinem Fall explizit mit den eigenen Kindheitserlebnissen in Zusammenhang gebracht (vgl. Fälle B und D), sondern eher als Ergebnis einer Reihenfolge von Benachteiligungen (keine Ausbildung–kein Geld–keine Familie) interpretiert (was jedoch auf das strukturierte Interview zurückgeführt werden kann). In allen Beispielen fällt auf, daß die Situation in der Kindheit eine wichtige Rolle im Leben der Befragten spielte, auch wenn sie von den Befragten nicht immer als Ursache für spätere Benachteiligungen genannt oder erkannt wurde. Die Gründe für strukturelle Benachteiligungen variieren von Verlusterfahrungen über schlechte Schulnoten bis zu mangelnden ökonomischen Ressourcen. Bei nicht vollzogenen Entwicklungsschritten (Statusübergänge) werden entweder Kindheitserlebnisse oder andere, durch strukturelle Benachteiligungen vorher schon nicht vollzogene Schritte als Begründung genannt (z. B. Fall D: keine Berufsausbildung–wenig Geld–keine Ehe). Diese Benachteiligungen werden schließlich auch an den Gründen für die Nichtverwirklichung des Berufswunsches ablesbar.

In *Tabelle 6* werden auch die bereits genannten unterschiedlichen, periodenspezifischen Restriktionen deutlich: In der 30er Kohorte sind es hauptsächlich politische, in der 40er sozio-ökonomische und familiäre, in der 50er Kohorte individuelle und familiäre Gründe, die dazu führten, daß die Betroffenen ihren Berufswunsch nicht erfüllen konnten. Bei den um 1930 Geborenen geben von denjenigen, die keine Berufsausbildung abschließen konnten, 35 Prozent politische, 16 Prozent sozio-ökonomische, 2 Prozent individuelle und 6 Prozent familiäre Gründe für die Nichtverwirklichung des Berufswunsches an.

Tabelle 6: Gründe für die Nichtverwirklichung des Berufswunsches bei Männern, die keine Berufsausbildung begonnen haben, nach Geburtskohorten (in %)

Gründe	Kohorten			Insgesamt
	1929–31	1939–41	1949–51	
Politische	35	3	8	21
Sozio-ökonomische	16	22	8	17
Individuelle	2	9	17	6
Familiäre	6	28	25	16
N	51	32	12	96

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

sches an. Bei den jüngeren Kohorten zeigt sich ein erheblich anderes Bild: Von den um 1940 Geborenen gaben 3 Prozent politische, 22 Prozent sozio-ökonomische, 9 Prozent individuelle und 28 Prozent familiäre Gründe, bei den um 1950 Geborenen jeweils 8 Prozent politische und sozio-ökonomische, bereits 17 Prozent individuelle und 25 Prozent familiäre Gründe an. Politische Gründe sind Kriegsereignisse oder -folgen wie zum Beispiel die Flucht, unter sozio-ökonomischen Gründen wurden Lehrstellenmangel und ähnliches zusammengefaßt. Schlechte Schulnoten wurden als individuelle Gründe, fehlende Ressourcen der Herkunftsfamilie als familiäre Gründe kategorisiert.

Im Zusammenhang mit den oben referierten Ergebnissen zum Wandel der Sozialstruktur und den historischen Bedingungen, unter denen die Befragten der drei Geburtskohorten aufgewachsen sind, und den theoretischen und methodischen Annahmen erleichtern die Lebensberichte die Ableitung und Interpretation möglicher Konsequenzen, die sich aus Veränderungen in der Struktur der Herkunftsfamilie unter den kohortenspezifischen Bedingungen ergeben können. Wie sich in den Beispielen zeigte, kann die Trennung von den Eltern sowohl die Bildungschancen beeinträchtigen (Fall A) als auch die Familienbildung (Fall C). Das könnte daran liegen, daß im Fall A die Trennung relativ spät, im Fall C jedoch relativ früh begonnen hat. Allerdings sind solche systematischen Zusammenhänge auf der Grundlage vergleichbarer Daten, wie ich sie hier beschrieben habe, bisher nur selten untersucht worden. Dieses Defizit will ich mit den folgenden Analysen verringern. Die vorgestellten Lebensverläufe vermitteln einen ersten Eindruck möglicher Zusammenhänge zwischen Ereignissen in der Kindheit und späteren Entwicklungsverläufen im Bildungs-, Erwerbs- und Familienbereich. Das wird besonders deutlich, wenn die Ereignisse in einen Ereignisraum übertragen werden, wie er in *Abbildung 2* dargestellt und diskutiert wurde.

Teil II

Individuelle Entwicklung als Ereignisgeschichte

Die folgenden Analysen sollen die Zusammenhänge von innerfamiliären Interaktionen in der Kindheit und dem späteren Lebensverlauf empirisch spezifizieren, die in den voranstehenden Ausführungen diskutiert wurden. Die theoretischen Annahmen können in konkrete Hypothesen übertragen werden, die sich auf drei – in der Entwicklungs- und Sozialisationsforschung behandelte – Problembereiche beziehen: die Geschwisterforschung, die Deprivationsforschung und die Analysen zur Stiefelternschaft. In jeder dieser Teilstudien stehen exemplarisch ausgewählte Entwicklungsbedingungen und -schritte im Mittelpunkt. Die Studien sind in sich abgeschlossen und stehen nur in einem mittelbaren theoretischen Zusammenhang zu den anderen Analysen. Dieser ergibt sich aus der Ableitung von Entwicklungsbedingungen aus der Struktur der Herkunftsfamilie, zum Teil aus sich überschneidenden Fragestellungen bzw. theoretischen Annahmen (z. B. Familientherapie und Deprivationsforschung). Diese werden in den folgenden Analysen konkretisiert, ohne den Bezug zu den Ausführungen in Teil I zu verlieren. Dabei werden die jeweils relevante Fachliteratur und empirische Befunde zu dem Thema diskutiert, um Hypothesen über die Einflüsse der jeweiligen familialen „Risikofaktoren“ auf den weiteren Lebensverlauf ableiten zu können. In jedem Kapitel werden schließlich die verschiedenen Aspekte familialer Interaktion (Vorbildfunktion der Eltern und Geschwister, gemeinsame Interaktionen, Rollenspiele usw.) und deren spezifische sozialisatorische Bedeutung für die in Frage stehenden „Entwicklungsverläufe“ erörtert. Da die individuelle Entwicklung, die Vermittlung und Übernahme von Rollen- und Handlungsperspektiven und schließlich die gesellschaftlichen Vorstellungen über die Entwicklung extrem geschlechtsabhängig sind (Levinson 1978, S. 27)⁵⁶, habe ich mich auf die Analyse der Entwicklungsprozesse von Männern beschränkt. So waren die Bildungs- und Berufschancen für Frauen in den untersuchten Kohorten geringer als für die Männer (vgl. Teil I, Abschnitt 3.1). Außerdem unterscheiden sich die Entwicklungen von Männern und Frauen dadurch, daß sich traditio-

nell die Handlungs- und Lebensorientierungen bei Männern auf den Erwerbs-, bei Frauen auf den Familienbereich konzentrieren. Diese Differenzen erschweren eine gemeinsame Ableitung normativer Lebensverlaufsmuster und eine Analyse von Lebens- bzw. Entwicklungsverläufen für Männer und Frauen. Da die institutionellen Regelungen und idealtypischen Vorstellungen über den Entwicklungsprozeß mit dem Lebensalter abnehmen (Levinson 1978), habe ich die Analysen auf die Entwicklungsphase von der Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter (etwa 30. Lebensjahr) eingegrenzt. Auf die analytische Modellbildung gehe ich in den einzelnen Kapiteln gesondert ein, die mathematische Ableitung der verwendeten statistischen Verfahren habe ich jedoch in die Fußnoten ausgegliedert, um den Lesefluß nicht zu stören.

⁵⁶ In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, daß eine vergleichbare Untersuchung für Frauen angestrebt werden sollte.

1. „Brüderchen und Schwesterchen“: Familiäre Ressourcen, innerfamiliäre Interaktionen und Bildungsverläufe von Geschwistern

In diesem, von den Gebrüdern Grimm entlehnten Titel wird, wie in vielen anderen Märchen, die Bedeutung der innerfamiliären Interaktion für die Entwicklung eines Menschen angedeutet⁵⁷. Diese Interaktionen äußern sich nicht nur in Eltern-Kind-Interaktionen, sondern auch in möglichen gegenseitigen Beeinflussungen von Geschwistern. Das ist bisher am deutlichsten an Einflüssen der Herkunftsfamilie auf den Bildungsverlauf von Geschwistern untersucht worden. Die Annahme eines Zusammenhangs zwischen innerfamiliären Interaktionen und der individuellen Entwicklung spielt für die Interpretation möglicher Einflüsse der familialen Entwicklungsbedingungen in der Kindheit für spätere Entwicklungsmöglichkeiten und -schritte eine wichtige Rolle. Die Frage nach der Vermittlung von Bildungsvorstellungen, Handlungsperspektiven, Lebensorientierung durch die Geschwister ist also auch für die weiteren Analysen von Bedeutung, da erst durch diese wichtige theoretische Annahmen über familiäre Selektions- und Sozialisierungseinflüsse überprüft werden können.

Bekanntlich beeinflussen die ökonomischen und kulturellen Ressourcen der Familie (gemessen an der Bildung und dem sozio-ökonomischen Status der Eltern) wesentlich die Bildungschancen von Kindern. Belege für eine solche intergenerationale Vermittlung („soziale Vererbung“) von Bildungsvorstellungen und -chancen der Kinder findet man in den klassischen soziologischen „Status-Attainment“-Studien. In der Bildung und dem sozio-ökonomischen Status der Eltern werden deren kulturelle und ökonomische Ressourcen abgebildet, die sich schließlich im Bildungsverhalten der Kinder äußern (Blau/Duncan 1967; Müller 1972, 1975; Olneck 1977; Sewell/Hauser 1977; Hauser/Sewell 1986). Durch den Habitus der Eltern, ihr Erziehungs- und Freizeitverhalten wird dem Kind nicht nur vermittelt, welche Bedeutung die schulische Bildung für seine spätere Entwicklung hat, wie wichtig die erworbenen Zertifikate (Schulzeugnisse, Bildungsabschluß, Gesellenbrief) für seine berufliche Karriere und seine späteren Heiratschancen sind, sondern auch eine Einstellung zum Lernen, zu kulturellen Veranstaltungen, zur Bildung überhaupt (Bourdieu 1982; DiMaggio/Mohr 1985; Coleman 1988). Die Bildungslaufbahn ist zwar im wesentlichen von den Bildungsaspirationen der Eltern (z. B. die Bewertung und Betreuung der schulischen Leistungen) und den durch sie gegebenen Bildungsmöglichkeiten (Wahl der Schulform) geprägt, hängt aber ebenfalls davon ab, inwieweit die Bildungsvorstellungen von den

Kindern selbst übernommen werden (Meulemann 1985; Marjoribanks 1991). Dabei spielen Geschwisterinteraktionen eine besondere Rolle. Die von der Erwachsenenwelt herangetragenene Werte, Rollen und Handlungsperspektiven werden unter anderem deshalb übernommen, weil Geschwister, die miteinander aufwachsen, voneinander lernen, in Konkurrenz zueinander treten, in den Augen der Eltern und Spielkameraden „besser“ sein wollen als die anderen usw. Diese Aspekte der Geschwisterinteraktion wurden in den meisten soziologischen Analysen über den Zusammenhang von Herkunftseinflüssen und Bildungserfolg von Geschwistern bisher jedoch stark vernachlässigt.

Das Interesse der soziologischen „Geschwisterstudien“ konzentrierte sich hauptsächlich auf die Identifizierung genetischer oder sozialer Faktoren, die eine unterschiedliche Entwicklung (hier Bildungsverläufe) von leiblichen Geschwistern erklären können⁵⁸ (Leibowitz 1977; Michael 1977; Olneck 1977; Sewell/Hauser 1977). In diesen Studien ging es darum, von den Herkunftsvariablen unabhängige Einflußfaktoren auf den Bildungsabschluß von Geschwistern festzustellen, indem Einflüsse der Herkunftsfamilie mit Hilfe eines Familienfaktors (modelliert als latente Variable, in die auch nicht direkt gemessene Zusammenhänge eingehen) kontrolliert werden konnten (vgl. Hauser/Wong 1989). Der dann nicht erklärte Anteil der Bildungsvarianz mußte auf individuelle Merkmale der Geschwister (Intelligenz, Aggression), Veränderungen in der Familie (neues Familienmitglied) oder der sozialen Umwelt (Veränderung des Bildungssystems) zurückzuführen sein. Welche nicht gemessenen Herkunftseinflüsse sich hinter der latenten Variable verbergen, wurde jedoch nicht weiter analysiert. Durch die Kontrolle aller Herkunftseinflüsse durch einen Familienfaktor wurden allerdings auch die innerfamiliären Vermittlungsprozesse selber verdeckt. Die Analyse gegenseitiger Bildungseinflüsse von Geschwistern rückte erst in neueren Studien in den Mittelpunkt des Interesses (Benin/Johnson 1984; DeGraaf/Huinink 1988; Hauser/Wong 1989). Bisher blieb dabei jedoch der empirische Nachweis aus, ob Geschwister zusätzlich zu den klassischen Herkunftseinflüssen (Bildung und sozio-ökonomischer Status der Eltern) gegenseitig Einfluß auf ihre Bildungsverläufe nehmen (Hauser/Wong 1989). Ebenso interessant wie diese Frage nach einem „reinen“ Geschwistereinfluß auf den Bildungserfolg ist die Frage, inwieweit die Bildungsaspirationen der Eltern (also das familiäre „Bildungsklima“) über die Geschwisterinteraktion vermittelt werden (Marjoribanks 1991). Möglicherweise werden die Einflüsse der Bildung oder des sozio-ökonomischen Status der Eltern auf den Bildungserfolg der Kinder zum Teil erst

⁵⁷ Vgl. zum Beispiel Hänsel und Gretel, Aschenputtel. Vgl. dazu auch die in den Grimmschen Märchen dargestellte „böse“ Stiefmutter, auf die ich in Kapitel 3 eingehe.

⁵⁸ Diese Studien haben sich aus der Zwillingsforschung entwickelt (Behrman/Taubman/Wales 1977; Plomin/Daniels 1987).

über die Geschwisterinteraktion wirksam oder verstärkt. Die innerfamiliären Interaktionen sind nämlich für die Vermittlung von intersubjektiven Handlungsperspektiven (Bildungsvorstellungen bzw. -ziele) bedeutsam, die sich eben in der Bildung und dem sozio-ökonomischen Status der Eltern manifestieren. Gibt es einen solchen „Interaktionseinfluß“, so müßte er sich darin äußern, daß sich der Einfluß der Bildung der Eltern auf die Bildung von Einzelkindern und Geschwisterkindern sowie auf jüngere und ältere Geschwister unterscheidet. Zusätzlich müßte sich zeigen, daß die Bildung des älteren Geschwisters die Bildung des jüngeren Geschwisters beeinflusst.

Der Hypothese, daß das Maß der gegenseitigen Bildungseinflüsse von Geschwistern durch die Art und Weise geprägt sein muß, wie diese ihre Kindheit teilen, werde ich nachgehen, indem ich den Einfluß spezifischer „Merkmale der Geschwisterinteraktion“ auf den Bildungsverlauf der Geschwister untersuche. Merkmale der Geschwisterinteraktion sind die Position in der Geschwisterreihe, der Altersabstand zum nächst älteren Geschwister und die Geschlechterzusammensetzung der Geschwister. Hinter diesen Merkmalen verbergen sich Informationen darüber, inwieweit die Geschwister ihre Lebensräume und Erfahrungen in der Kindheit miteinander geteilt haben⁵⁹, mit anderen Worten: wie intensiv sie miteinander aufwuchsen und inwieweit sie sich in ihrer Entwicklung aneinander orientierten.

1.1 Innerfamiliäre Interaktionen und Bildungsverläufe von Einzel- und Geschwisterkindern

Über den gegenseitigen Entwicklungseinfluß von Geschwistern lassen sich aus bisherigen soziologischen und psychologischen Forschungsergebnissen recht widersprüchliche Thesen ableiten. Das gilt übrigens auch für Untersuchungen zu Einzelkindern (Blake 1981; Schulz 1988). Im allgemeinen wird argumentiert, daß Geschwisterkinder gegenüber Einzelkindern bessere Entwicklungsmöglichkeiten haben, da Geschwister untereinander, also mit relativ Gleichaltrigen, Interaktionserfahrungen machen, die ihnen den späteren Umgang mit Freunden, das Bewältigen von Krisen usw. erleichtern (Zajonc/Markus 1976; Blake 1981). Einzelkinder hingegen sollen nach dieser Argumentation egozentrierter sein, sich mehr an Erwachsenen orientieren und aufgrund geringerer Interaktionserfahrungen mit Gleichaltrigen zum Einzelgängertum neigen (Toman 1980, S. 32 f.; Blake 1981). Für die Bildungschancen wird jedoch erwartet, daß Einzelkinder, wegen der geringeren ökonomischen und zeitlichen Belastung, eher von den Eltern gefördert werden und

deswegen im Durchschnitt einen höheren Bildungsabschluß erreichen als Geschwisterkinder. Bezogen auf den Bildungsverlauf von Einzelkindern stehen sich in den bisherigen Forschungen zu diesem Thema allerdings zwei Positionen gegenüber: Einerseits haben die Eltern von Einzelkindern mehr zeitliche und ökonomische Ressourcen, das Einzelkind entwickelt sich im kognitiven Bereich besser, da es sich hauptsächlich an Erwachsenen orientiert (Zajonc/Markus 1975; Toman 1980), hat im Durchschnitt bessere Bildungschancen (Schulz 1988, S. 17) und ist erfolgsorientierter als Geschwisterkinder (Blake 1981). Andererseits konzentrieren sich Eltern von Einzelkindern weniger auf innerfamiliäre Interaktionen und sind stärker außerfamiliär orientiert (Schulz 1988, S. 8); das Einzelkind macht demzufolge weniger Interaktionserfahrungen mit Gleichaltrigen (Toman 1980, S. 32 f.), kann die von den Erwachsenen herangetragenen Werte und Handlungsperspektiven deswegen nicht im gleichen Maße spielerisch umsetzen wie Geschwisterkinder. Für alle diese Annahmen über Entwicklungsdefizite von Einzelkindern fanden sich bisher keine eindeutigen empirischen Belege – möglicherweise deswegen, weil diese Defizite in unterschiedlichem Maße von den Eltern aufgefangen werden (Schulz 1988; Rossberg 1989). Mit anderen Worten: Die Entwicklung von Einzelkindern ist im höheren Maße von der Eltern-Kind-Interaktion abhängig als bei Geschwisterkindern! (Pechstein 1977, S. 513)

Gegenüber den Einzelkindern haben Geschwisterkinder den Vorteil, voneinander zu lernen, Erfahrungen auszutauschen, die ihnen später das Lernen in anderen Lebensbereichen erleichtern können. Sie haben eher die Möglichkeit, sich mit den von den Eltern herangetragenen Entwicklungs- und Bildungsvorstellungen auseinanderzusetzen, und werden sich auf diese Weise gegenseitig in ihrem Bildungsverlauf bestärken können. Geschwisterkinder unterscheiden sich in ihrer Entwicklung nach den bisherigen Forschungsergebnissen hauptsächlich durch ihren Rang in der Geschwisterreihe, den Altersabstand zueinander und ihr Geschlecht. Diese Merkmale der Geschwisterinteraktion prägen die gesamte innerfamiliäre Interaktion: die zeitlichen und ökonomischen Ressourcen der Eltern für die Kinder, die Interaktionserfahrungen der Geschwister, die gegenseitige Bestärkung von Bildungsanstrengungen, die Übernahme von Handlungsperspektiven und Lebensorientierungen. Hinter diesen Merkmalen werden familiäre Interaktionsstrukturen, die Beziehung der Geschwister zueinander, die Intensität der Geschwisterinteraktion sowie die möglichen geschlechtsspezifischen Bildungsaspirationen der Eltern deutlich. Denn die Art und Weise, die Intensität, mit der Geschwister gemeinsam aufwachsen, hängt unter anderem davon ab, wie stark sie ihren Lebensraum teilen und mit wem sie ihn teilen.

Daß die empirischen Ergebnisse in den Untersuchungen über Geschwister zum Teil widersprüchlich und nicht miteinander vergleichbar sind, liegt zum

⁵⁹ Vgl. auch die in der Zwillingsforschung diskutierten geteilten und ungeteilten Umwelteinflüsse.

einen an den unterschiedlichen, meist nicht repräsentativen Stichproben, zum anderen daran, daß Faktoren wie die ökonomischen und zeitlichen Ressourcen der Eltern, Veränderungen innerhalb der Familienstruktur durch die Geburt eines neuen Geschwisters, die Familiengröße, Veränderungen in den sozialstrukturellen Entwicklungsbedingungen usw. in unterschiedlichem Maße berücksichtigt wurden. Die meisten Ergebnisse können demnach lediglich als Teilerkenntnisse interpretiert werden, die in den anderen Studien keine Beachtung fanden, bei denen aber selbst wieder wichtige Einflüsse auf die Geschwisterinteraktion ausgeklammert wurden. So konnte zum Beispiel bisher kein eindeutiger empirischer Nachweis über den Zusammenhang zwischen der Position in der Geschwisterreihe (Geschwiterrang) und späteren Bildungsmöglichkeiten des Kindes erbracht werden (Ernst/Angst 1983; Schütze 1989), weil in den unterschiedlichen Studien dazu entweder die Veränderungen innerhalb des Bildungsbereichs oder die Anzahl der Geschwister nicht kontrolliert wurden. Wenn Veränderungen im Bildungssystem (z. B. durch die Bildungsexpansion) nicht kontrolliert werden, haben die jüngeren Geschwister – wegen der besseren Bildungsangebote, die sich aus der Bildungsexpansion ergeben haben – einen signifikant höheren Bildungsabschluß als ältere Geschwister. Dieser Kohorteneffekt kehrt sich um, wenn die Veränderungen kontrolliert werden: Jüngere Geschwister haben dann einen signifikant niedrigeren Bildungsabschluß, da ihr höheres Bildungsniveau lediglich Resultat besserer Bildungschancen ist. Ähnliches gilt für die Berücksichtigung der Familiengröße (Blau/Duncan 1967; Blake 1981; Heer 1985): Je größer eine Familie ist, desto schwieriger ist es für die Eltern, allen Kindern eine gleich gute Ausbildung zu ermöglichen. Für den Bildungsverlauf konnte bei Kontrolle der Familiengröße und der historischen Veränderungen innerhalb des Bildungsbereichs zumindest in soziologischen Analysen gezeigt werden, daß die Erstgeborenen gegenüber den jüngeren Geschwistern eine höhere Bildung erreichen (Hauser/Sewell 1985).

Bezüglich des Ausmaßes der innerfamiliären Interaktion wurde bei Analysen über den Einfluß des Geschwiterrangs (Blau/Duncan 1967; Olneck 1977; Sewell/Hauser 1977; Toman 1980, S. 25 ff.) auf den Bildungserfolg die These vertreten, daß die jeweils ältesten und jüngsten Geschwister innerhalb einer Geschwisterreihe eine besondere Stellung einnehmen und deshalb im Vergleich zu den mittleren Geschwistern von den Eltern eher gefördert werden. Dem Ältesten soll gegenüber den nachfolgenden Geschwistern eine besondere Aufgabe zufallen: als Vorbild für die Jüngeren (Zajonc 1976); das Jüngste soll als „Nesthäkchen“ die besondere Aufmerksamkeit der Eltern erfahren. Wenn die Eltern den ältesten Kindern eine Vorrangstellung einräumen, dann werden sich die jüngeren auch eher an dem Bildungsverlauf des älteren Geschwisters orientieren. Aber auch die Aufmerksamkeit der Eltern für die schulischen

Leistungen der Kinder und deren geschlechtsspezifische Handlungsmuster unterscheidet sich wahrscheinlich in bezug auf ältere und jüngere Geschwister (Gallagher/Cowen 1977). Denn die Zeit und die ökonomischen Ressourcen der Eltern für jedes einzelne Kind und damit die Entwicklungsmöglichkeiten der Geschwister ändern sich mit jedem neuen Familienmitglied. Die älteren Geschwister müssen sich bei der Geburt eines jüngeren auf ein neues Familienmitglied einstellen; die später Geborenen wachsen in einem größeren Familienverbund auf als die älteren (Toman 1980, S. 25 ff.). Mit der zunehmenden Kinderzahl erfahren die jeweils jüngeren Geschwister möglicherweise weniger elterliche Aufmerksamkeit (z. B. bei der Betreuung der Schulleistungen). Parallel dazu nehmen die materiellen Ressourcen der Familie ab (Zajonc/Markus 1975; Zajonc 1976, 1983). Das kann dazu führen, daß ältere Geschwister in ihrem Bildungsverlauf von den Eltern eher gefördert werden als jüngere, was wiederum bewirken kann, daß sich die jüngeren weniger an der Bildung der Eltern als vielmehr an der Bildung der älteren Geschwister orientieren, daß sozusagen die älteren einen Teil der Erziehung der Eltern übernehmen (vgl. auch Marjoribanks 1978).

Der Altersabstand zwischen den Geschwistern ist ein besonders guter Indikator dafür, in welchem Maße und in welcher Art und Weise Geschwister ihre Kindheit gemeinsam verbringen, die familiäre Lebenswelt, Erfahrungen und außerfamiliäre Kontakte teilen (Adams 1982). So kann angenommen werden, daß sich Geschwister desto unabhängiger voneinander entwickeln, je größer der Altersabstand zwischen ihnen ist (Toman 1980, S. 37 ff.). Wird der Altersabstand allzu groß, dann können die Geschwister als „Quasi-Einzelkinder“ aufwachsen. Das ältere Geschwister hat seinen eigenen Bereich abgesichert und bereits andere Interessen und Bedürfnisse entwickelt als das jüngere, so daß beide ihre eigenen Lebensräume ausfüllen und nicht miteinander konkurrieren. Andererseits orientiert sich das jüngere Geschwister wahrscheinlich eher an der Bildung des älteren, wenn dessen Bildungsverlauf weiter fortgeschritten ist. Die Altersdifferenz informiert nicht nur über die zeitliche, sondern ebenfalls über die räumliche Distanz (die geteilten Lebenswelten), in der Kinder miteinander aufwachsen. Gleichzeitig ist anzunehmen, daß Geschwister, die altersnahe aufwachsen, wichtige Entwicklungsschritte und einen großen Teil der Lebenswelt (Zimmer, Spielplatz, Kindergarten und Schule) miteinander teilen und deshalb einander in ihrer Entwicklung beeinflussen. Denn die Intensität der Geschwisterinteraktion bestimmt schließlich auch die Auseinandersetzung und andere emotionale Bindungen der Geschwister (Dunn/Kendrick 1982; Dunn 1983). Daß dabei auch die Aufmerksamkeit der Eltern eine Rolle spielt, liegt auf der Hand: Bei altersnahen Geschwistern werden die Eltern weniger Zeit für ein Kind aufbringen können, die Geschwister sind eher auf sich selbst angewiesen. Der Altersabstand

korreliert jedoch auch mit den ökonomischen Belastungen der Familie: Ein geringerer zeitlicher Abstand zwischen Geschwistern (ein oder zwei Jahre) belastet die familialen Ressourcen sicherlich mehr als ein größerer Altersabstand (fünf oder gar zehn Jahre).

Die möglicherweise starken Unterschiede zwischen den Einflüssen des Vaters und der Mutter auf die Bildungsentwicklung der Geschwister sind bisher nur wenig untersucht worden (Hauser/Mossel 1985). Dabei sprechen zahlreiche Argumente dafür, daß sich der Einfluß des Vaters von dem der Mutter unterscheidet. Denn die Mutter verbringt sehr viel mehr Zeit mit den Kindern und wird sich auch stärker um deren schulische Entwicklung kümmern als der Vater. Wenn beide Eltern berufstätig sind, verbringt die Mutter zwar weniger Zeit mit dem Kind, dafür erhöht sich die gemeinsam verbrachte Zeit zwischen Vater und Kind (Harris/Morgan 1991, S. 534). Möglich ist auch, daß sich die Bildungsvorstellungen der Eltern unterscheiden, die Mutter eher einen Einfluß auf die Bildung der Töchter oder generell jüngerer Geschwister hat, der Vater hingegen im stärkeren Maße auf die Bildung des ältesten Sohnes (des Erben) Wert legt. Zusätzlich sind die Bildungsaspirationen der Eltern im hohen Maße geschlechtsspezifisch. Dies drückt sich auch in geschlechtsspezifischen intersubjektiven Entwicklungsvorstellungen aus: Mädchen werden (bzw. wurden) auf die Rolle der Mutter und Hausfrau, also die Entwicklung innerhalb des Familienbereichs, Jungen werden (bzw. wurden) dagegen stärker auf den Beruf, die Karriere, also den Erwerbsebereich „vorbereitet“. Folglich werden Mädchen weniger leistungsorientiert erzogen als Jungen (Ernst/Angst 1983), die Eltern richten mehr Aufmerksamkeit auf den Bildungsverlauf der Söhne, insbesondere älterer Brüder. Gerade bei Vätern ist ein höheres Engagement bei männlichen Geschwisterpaaren festzustellen (Harris/Morgan 1991, S. 537). Diese geschlechtsspezifischen Vorstellungen drücken sich auch in der Geschwisterinteraktion aus: So kann man annehmen, daß sich jüngere Brüder nicht in gleichem Maße an älteren Schwestern orientieren wie an älteren Brüdern. Psychologische Analysen legen nahe, daß sich gleichgeschlechtliche Geschwister in ihrer Entwicklung eher ähneln und sich weniger streiten als nicht gleichgeschlechtliche Geschwister (Toman 1980). Daraus kann man schließen, daß ältere Brüder eher den Bildungsverlauf der jüngeren Brüder als den der jüngeren Schwester(n) beeinflussen (Dunn 1985)⁶⁰.

⁶⁰ Die geschlechtsspezifischen Einflüsse sowohl der Herkunftsfamilie als auch der Geschwisterinteraktion auf den Bildungsabschluß werden neuerdings durch die Analyse von geschlechtsspezifischen Geschwisterpaaren (cross-sibling pairs) vorangetrieben (Benin/Johnson 1984; De/Huinink 1989; Lee 1989). Die empirischen Untersuchungen dazu stecken jedoch noch in den Anfängen und sind häufig mit starken methodischen Problemen behaftet.

1.2 Zur Analyse von Geschwisterdaten

Den bisherigen Ausführungen über die Bedeutung innerfamiliärer Interaktionen für die Bildungsverläufe von Einzel- und Geschwisterkindern zufolge wird die Analyse von Einflüssen der Herkunftsfamilie auf den Bildungsverlauf von Kindern durch ein vielfältiges innerfamiliales Beziehungsgelicht erschwert, über das es nur wenig gesichertes Wissen gibt. Für die hier diskutierte Frage, inwieweit Geschwister einen zusätzlichen – über die Einflüsse der Eltern hinausgehenden – Einfluß auf ihre Bildungslaufbahn haben, muß geklärt werden, inwieweit sich die Einflüsse der Eltern auf die Bildung von Geschwister- und Einzelkindern unterscheiden. Weiterhin müssen die Geschwistereinflüsse von denen der Eltern isoliert werden, um direkte und indirekte Effekte der Bildungsressourcen der Eltern beschreiben zu können. Dazu werden im folgenden Hypothesen formuliert, die bereits den Ablauf der Analysen gliedern. Da wir es bei der Analyse von Geschwisterdaten mit einer komplexen Modellbildung zu tun haben, werden die verwendeten Modelle anschließend kurz diskutiert.

1.2.1 Mögliche Geschwistereinflüsse auf den Bildungsverlauf

Will man nicht die sozialisatorische Bedeutung von Interaktionserfahrungen in der Familie während der Kindheit leugnen, muß man davon ausgehen, daß zumindest auch ältere Geschwister die Bildungsverläufe ihrer jüngeren Geschwister mitprägen. Lediglich bei Einzelkindern und in gewissem Maße bei Erstgeborenen (die eine Zeitlang Einzelkind waren) dürfte der Bildungsverlauf unmittelbar von der Eltern-Kind-Interaktion geprägt sein⁶¹. Wenn man von der Annahme ausgeht, daß ältere Geschwister Bildungsaspirationen, die sie selber von den Eltern übernommen haben, an jüngere Geschwister weitergeben, dann muß sich das empirisch folgendermaßen niederschlagen.

(1) Wenn es zutrifft, daß die innerfamiliäre Interaktion für die Vermittlung von Bildungsvorstellungen von großer Bedeutung ist und daß sich Geschwister gegenseitig an ihren Bildungsverläufen orientieren und in ihren Bildungsanstrengungen bestärken, dann müßte sich empirisch zeigen lassen, daß Geschwisterkinder gegenüber Einzelkindern eine durchschnittlich höhere Bildung aufweisen, wenn die kulturellen und ökonomischen Ressourcen der Eltern, das Geschlecht der Geschwister und die Veränderungen im Bildungssystem kontrolliert werden. Bestärken sich Geschwisterkinder in ihren Bil-

⁶¹ Das gilt ebenfalls in gewissem Maße für „Quasi-Einzelkinder“, also Geschwisterkinder, die mit einem großen Altersabstand zu den anderen Geschwistern aufgewachsen sind.

dungsanstrengungen und werden auf diese Weise die Bildungseinflüsse der Eltern über die Geschwisterinteraktionen verstärkt, dann müßte der Einfluß der Bildung der Eltern auf die Bildung von Geschwisterkindern stärker sein als bei Einzelkindern.

(2) Wenn es zutrifft, daß die Bildung der Eltern deren Bildungsvorstellungen repräsentiert, dann müßte sich zeigen lassen, daß sie einen über die Bildung der älteren Geschwister vermittelten Einfluß auf die Bildung der jüngeren Geschwister haben. Da sich mit der Anzahl der Kinder die Aufmerksamkeit der Eltern für jedes einzelne Kind verringert, ist anzunehmen, daß ein älteres Geschwister in seinem Bildungsverlauf in stärkerem Maße von der Bildung der Eltern beeinflusst wird als ein jüngerer.

(3) Wenn es zutrifft, daß die Bildung von Geschwistern auch von geschlechtsspezifischen Bildungsaspirationen der Eltern abhängt und daß Jungen von den Eltern eher in ihrer Bildung gefördert werden als Mädchen, dann müßte sich zeigen lassen, daß sowohl ältere als auch jüngere Schwestern gegenüber ihren Brüdern ein durchschnittlich geringeres Bildungsniveau erreichen.

(4) Wenn es zutrifft, daß die innerfamiliäre Interaktion vom Altersabstand zwischen den Geschwistern abhängt, dann ist zu erwarten, daß jüngere Geschwister, die mit einem größeren Altersabstand zu ihren Geschwistern aufwachsen, einen ebenso hohen Bildungsabschluß erreichen wie ihre älteren Geschwister. Denn sie belasten die familialen (finanziellen und zeitlichen) Ressourcen der Eltern weniger als altersnahe Geschwister, die sich – *ceteris paribus* – in ihren Bildungschancen wechselseitig beeinträchtigen.

1.2.2 Der Geschwisterdatensatz

Mit den Daten der Lebensverlaufsstudie liegen für jedes Geschwister, ähnlich wie in den Kalamazoo- und Wisconsin-Geschwisterdaten (vgl. Taubman 1977), Informationen vor über ihren Bildungsabschluß, ihr Geburtsjahr, ihren Rang in der Geschwisterreihe, ihr Geschlecht und ihre gemeinsamen, familialen Herkunftsvariablen. Dem liegt die Annahme zugrunde, daß die Bildung und der sozio-ökonomische Status der Eltern während der gesamten Kindheit, das heißt für alle Geschwister gleich waren. Das soll auch, aus modelltheoretischen Überlegungen, für die Anzahl der Geschwister gelten, obwohl sich diese natürlich für ältere Geschwister während der Kindheit geändert hat. Bei dem Geschwisterdatensatz handelt es sich also um einen Familiendatensatz, in den alle 2.171 Befragte der Lebensverlaufsstudie eingingen. Daraus ergaben sich insgesamt 13.403 Geschwisterpaare, die durch den fallweisen Ausschluß fehlender Werte auf $N = 10.720$ Geschwisterpaare

reduziert wurden. Dieses Sample wurde nach der Familiengröße gewichtet, da durch die Paarkombinationen Geschwister aus Großfamilien übergewichtet wurden. Die Analyse bezieht sich schließlich auf 1.646 Familien⁶² mit minimal einem Geschwisterpaar (2 Kinder) und maximal 72 Geschwisterpaaren (bei 13 Kindern). Dieses Sample wurde für spätere Gruppenvergleiche von Geschwisterpaaren nach Geschlecht in vier Subsamples unterteilt: älterer Bruder/jüngere Schwester (N = 438), ältere Schwester/jüngere Schwester (N = 412), älterer Bruder/ältere Schwester (N = 405) und ältere Schwester/ältere Schwester (N = 391). Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Geschwisterdaten für die Gesamt- und Subpopulationen finden sich in *Tabelle 7*⁶³.

Wegen der stark geschlechtsspezifischen Bildungschancen in den untersuchten Kohorten wurde die Bildung der Geschwister (und der Eltern) entweder über die gesamte Bildungsdauer (Schul- und Berufsausbildung = 8–19 Jahre) oder nur für die schulische Bildungsdauer (8–13 Jahre) gemessen⁶⁴. Die Verteilung für die Schulbildungsdauer ist nicht einzeln aufgeführt.

Die familialen Herkunftsvariablen der Eltern (8–19 Jahre) und den Status des Vaters. Ich verwende dafür – auch in den nachfolgenden Untersuchungen – den „Mayer-Score“⁶⁵ (Mayer 1977). Die „Individualvariablen“ (Geburtsjahr, Geschlecht, „Erstgeborenes“ und Altersabstand zum nächst älteren Geschwi-

⁶² Blau und Duncan (1967) haben darauf hingewiesen, daß die Geschwisterinformationen der Befragten durch ungenaue Angaben (z. B. falsche Altersangaben) verzerrt sein können. In einer vergleichenden Analyse, die nur mit Befragten und mit einem nach der Familiengröße gewichteten Sample durchgeführt wurde, ergaben sich jedoch keine bedeutenden Abweichungen bei den Parameterschätzungen.

⁶³ Die Kovarianzmatrizen, die für die LISREL-Modelle erforderlich sind, habe ich aus Überlegungsgründen nicht einzeln aufgeführt. Sie sind für das Verständnis der Analysen auch nicht notwendig.

⁶⁴ Die Messung der Dauer war notwendig, da die Analysen ein metrisches Maß bei den abhängigen Variablen voraussetzen.

⁶⁵ Diese Skala bietet sich für die Analysen deswegen an, da sie auf der Basis der Struktur von „differentiellen“ Heiratsbeziehungen entwickelt wurde. Differentielle Heiratsbeziehungen „sind eine strukturelle Manifestation der Art und Weise, wie Prestige als symbolischer Ausdruck differentieller Teilhabe Positionen und Kollektive miteinander verknüpft. Sie verweisen damit auf Ähnlichkeiten zwischen beruflichen Positionen in dem Prestige, das sie den Familien ihrer Inhaber vermitteln.“ (Mayer 1977, S. 170) Diese Zuordnung von Individuen (berufliche Stellung) zu späteren Familienbeziehungen ist für die Messung herkunftsfamilialer Bildungschancen von Vorteil, da damit auch die „familiale Orientierung“ auf den Heirats- bzw. Beziehungsmarkt (und damit indirekt das soziale Prestige der Herkunftsfamilie) abgebildet werden kann (Mayer 1979a, S. 104 f.). Der so gemessene soziale Status ist damit auch ein Indikator für die Gelegenheitsstrukturen im eigenen sozialen Milieu (Mayer 1977, S. 191). Damit wird die Bedeutung dieser Skala für die vorliegende Arbeit offensichtlich, denn mit ihr werden die Entwicklungsvorstellungen in der Herkunftsfamilie (z. B. wer ist der angemessene Partner/Partnerin) und damit die familialen Möglichkeiten des Individuums, sich zu entwickeln, beschrieben.

Tabelle 7: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) für die Geschwistervariablen im Gesamtsample und in den Subsamples

Variablen	Wertebereich	Geschwisterpaare insgesamt (N = 1.646)	Ält. Brüder - jüng. Brüder (N = 412)	Ält. Brüder - jüng. Schwester (N = 438)	Ält. Schwester - jüng. Brüder (N = 405)	Ält. Schwester - jüng. Schwester (N = 391)
Bildungsdauer des älteren Geschwisters	8-19 Jahre	11.61 (2.28)	12.19 (2.28)	12.06 (2.14)	11.09 (2.23)	11.03 (2.23)
Bildungsdauer des jüngeren Geschwisters	8-19 Jahre	11.67 (2.27)	12.14 (2.38)	11.29 (2.27)	11.96 (2.03)	11.21 (2.19)
Anzahl der Geschwister	2-13	2.83 (2.00)	2.78 (1.99)	2.71 (1.98)	2.89 (1.98)	2.94 (2.04)
Bildungsdauer des Vaters	8-19 Jahre	9.49 (1.59)	9.41 (1.59)	9.57 (1.66)	9.52 (1.60)	9.45 (1.52)
Bildungsdauer der Mutter	8-19 Jahre	11.08 (2.32)	11.02 (2.35)	11.16 (2.29)	11.05 (2.33)	11.14 (2.36)
Sozialer Status des Vaters (Mayer-Score)	27-311	110.67 (57.99)	112.12 (59.69)	112.10 (60.24)	109.19 (55.49)	109.86 (57.37)
Geburtsjahr des älteren Geschwisters	in Jahren seit 1900	38.11 (9.64)	37.19 (9.41)	37.39 (9.63)	37.73 (9.71)	36.67 (10.07)
Geburtsjahr des jüngeren Geschwisters	in Jahren seit 1900	42.04 (9.88)	42.67 (9.49)	43.05 (9.56)	43.67 (9.75)	42.63 (9.99)
Erstgeborenes	0/1	.54 (.494)	.66 (.47)	.66 (.47)	.62 (.49)	.63 (.48)
Altersdifferenz zum nächst älteren Geschwister	in Jahren	3.95 (3.07)	3.97 (2.98)	4.13 (3.12)	4.23 (3.15)	4.21 (3.34)
Geschlecht des älteren Geschwisters	1/2	1.48 (.49)	-	-	-	-
Geschlecht des jüngeren Geschwisters	1/2	1.51 (.50)	-	-	-	-

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

ster) mußten zum Teil aus methodischen Gründen in die Analysemodelle aufgenommen werden, um Individualeinflüsse (als quasi genetische Faktoren) von Herkunftseinflüssen unterscheiden zu können. Ich diskutiere das im nächsten Abschnitt. Der Altersabstand zum nächst älteren Geschwister soll über die Intensität der gemeinsam verbrachten Kindheit für die jüngeren Geschwister informieren. Mit dem Geburtsjahr und dem Geschlecht des Geschwisters werden die spezifischen sozialstrukturellen bzw. geschlechtspezifischen Bildungschancen erfaßt, also die makro-strukturellen Entwicklungsbedingungen, die sich durch die Bildungsexpansion bereits bei jüngeren Geschwistern verändert haben können.

1.2.3 Die Modellierung familialer Bildungseinflüsse

Indem also unterschiedliche Bildungsverläufe von Geschwistern verglichen werden, die unter den potentiell gleichen familialen Bedingungen aufgewachsen sind, lassen sich soziale (z. B. familiale) und genetische (z. B. individuelle) Faktoren der individuellen Entwicklung identifizieren (vgl. Taubman 1977)⁶⁶. Die Analyse von Geschwisterdaten eignet sich jedoch auch dazu, die mittel- und unmittelbaren Herkunftseinflüsse und gegenseitigen Bildungseinflüsse von Geschwistern zu analysieren, indem auf die Modellierung von Faktoren verzichtet wird⁶⁷. In *Abbildung 6* habe ich die oben ausgeführten Annahmen über den Einfluß der innerfamilialen Interaktion auf den Bildungsverlauf von Geschwistern dargestellt. Das abgebildete theoretische Pfadmodell kann unmittelbar in Strukturgleichungsmodelle übertragen werden⁶⁸.

⁶⁶ Dabei wird angenommen, daß die Merkmale der Herkunftsfamilie (z. B. die Bildung der Eltern), vermittelt über den Familienfaktor, indirekt und in ähnlicher Weise proportional, das heißt im Vergleich zu den anderen Herkunftsvariablen, in gleicher Weise auf die Bildung der Geschwister einwirken.

⁶⁷ Eine Diskussion der Modelle erübrigt sich, da den Modellen mit und ohne Familienfaktor verschiedene Annahmen über den Zusammenhang von Herkunftseinflüssen und Bildungsdauer der Geschwister zugrunde liegen (z. B. Proportionalität vs. unterschiedlicher Einfluß der Herkunftsvariablen). Es handelt sich also um verschiedene Meßmodelle, die empirisch nicht unmittelbar miteinander vergleichbar sind (Hauser 1984). Damit ist letztlich auch nicht zu entscheiden, welches Modell für die Analyse von Geschwisterdaten das bessere ist. Die Entscheidung hängt, wie in dem vorliegenden Fall, ausschließlich von inhaltlichen Interessen ab.

⁶⁸ Der Unterschied zu den klassischen Pfadmodellen zum Beispiel von Blau und Duncan (1967), Olneck (1977), Sewell/Hauser (1977), Müller (1975) liegt lediglich darin, daß tatsächliche Geschwisterpaare verglichen werden und die potentiell gleichen familialen Einflüsse kontrolliert werden können. Das hat gegenüber den Modellen mit Familienfaktor den Vorteil, daß die notwendigen Modellannahmen weniger voraussetzungsreich sind. Das Modell entspricht in der Grundstruktur dem von Benin/Johnson (1984). Allerdings haben diese nur eine korrelative Beziehung zwischen den abhängigen Variablen modelliert. Ich verwende, wegen des

In dem Modell gehe ich von einem nicht rekursiven, gegenseitigen Einfluß von Geschwistern aus. Die abhängigen Variablen „Bildungsdauer der Geschwister“ (gemessen an der 8- bis 19jährigen Dauer im Bildungssystem; vgl. Anhang A1) sind im Modell durch η_1 und η_2 dargestellt. Die gegenseitigen Bildungseinflüsse der Geschwister sind durch die Korrelation der abhängigen Variablen η_1 und η_2 gekennzeichnet⁶⁹. Den Bildungseinfluß der jüngeren auf die älteren Geschwister habe ich gestrichelt dargestellt, weil erst in den empirischen Analysen entschieden werden kann, ob auch jüngere Geschwister die älteren in ihren Bildungsverläufen beeinflussen. Wird schließlich kein gegenseitiger Bildungseinfluß der Geschwister festgestellt, kann ein rekursives Modell geschätzt werden, das in seiner Struktur einer Zwei-Stufen-Regression entspricht⁷⁰. Solche Regressionsanalysen sind auch für den Vergleich der Bildungsabschlüsse von Einzel- und Geschwisterkindern sinnvoll. Mit Hilfe einer multiplen Klassifikationsanalyse können die Bildungsdifferenzen zwischen Einzel- und Geschwisterkindern verglichen und zugleich die Herkunftseinflüsse, die Veränderungen im Bildungssystem und das Geschlecht kontrolliert werden. Die einzelnen Einflüsse und die Erklärungskraft dieser Prädiktoren werden schließlich mit einer multiplen Regressionsanalyse beschreibbar. Um die Verständlichkeit der Tabellen in den folgenden Analysen, die sich aus dem obigen Modell ergeben, zu verbessern, werde ich die im Modell angeführten Fehlerterme nicht aufführen. Sie sind von keinem inhaltlichen Interesse.

Diesen Modellen zufolge sollen die Bildungsabschlüsse von Geschwistern von den auf der linken Seite (Abbildung 6) angeführten Herkunftsmerkmalen der Eltern und der Familienstruktur (Bildung und sozio-ökonomischer Status; Anzahl der Geschwister) und von Merkmalen der Geschwisterinteraktion abhängen, die sich in den Individualmerkmalen der Geschwister (Geburtsjahr, Geschlecht, Rang in der Geschwisterreihe und Altersabstand) – darge-

besseren Verständnisses der Gleichungen, die LISREL-Notation (Jöreskog/Sörbom 1989). Die Gleichungen beziehen sich auf das Strukturgleichungsmodell ohne Familienfaktor, aber mit zwei abhängigen latenten Variablen (Abbildung 6). Das Strukturgleichungssystem zwischen den latenten Variablen (η) und den gemessenen ψ und ξ Variablen lautet:

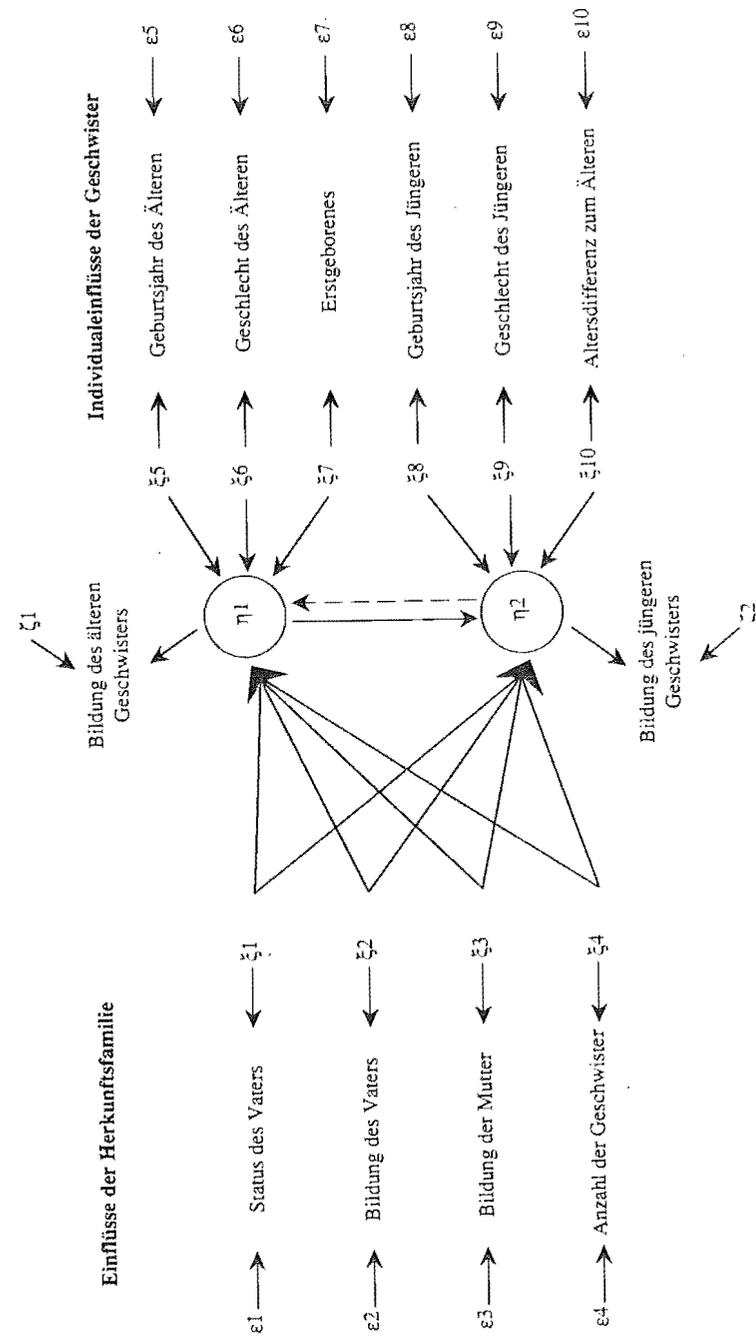
- (1) $\eta = \beta_{\eta} + \gamma_{\xi} + \xi$,
- (2) $\xi = \lambda_{\xi} + \epsilon$,
- (3) $\psi = \lambda_{\psi} + \delta$.

η sind latente Variablen, ξ und ψ gemessene Variablen. ξ ist der Fehler in den Gleichungen, δ und ϵ sind Fehler in den Variablen. Einschließlich der Faktorladungen λ_{ξ} , λ_{ψ} und der „Strukturparameter“ β und γ enthält das Modell die Kovarianzmatrizen ϕ und der Fehlerkovarianz von η (ψ) und drei Fehlerkovarianzmatrizen θ_{δ} und θ_{ϵ} .

⁶⁹ Die Veränderungen in der Familiengröße durch die Geburt eines weiteren Geschwisters, wie ich sie oben beschrieben habe, kann ich mit den vorliegenden Analyseverfahren nicht berücksichtigen. Eine Möglichkeit, sie in Strukturgleichungssysteme einzubauen, wäre, die Anzahl der Geschwister in „Cox-Modellen“ (vgl. Anhang) als zeitabhängige Kovariate zu definieren.

⁷⁰ Die Schätzungen der LISREL-Modelle und Regressionsanalysen sind identisch.

Abbildung 6: Mögliche Familien- und Individualeinflüsse auf die Bildungsdauer von Geschwistern; Analysemodell ohne Familienfaktor



stellt auf der rechten Seite – niederschlagen. Alle anderen Einflußgrößen stellen Fehlerterme dar, die den Einfluß latenter, nicht gemessener Variablen auf die Gesamtvarianz der Bildungsabschlüsse darstellen.

Überträgt man diese Modellannahmen auf die in Teil I, Abschnitt 2.2, beschriebene Entwicklungsgleichung, so würde sich für jedes der Geschwister folgende Gleichung ableiten lassen:

$$(3) \quad r(t) = P(t), I_y, M_k, Int(t).$$

Die Bildungsdauer jedes Geschwisters soll also von der Zeit im Bildungssystem $P(t)$, einer Anzahl zeitunabhängiger Kontextvariablen (Bildungsniveau der Eltern, Anzahl der Geschwister, sozialer Status des Vaters und Bildungsdauer des anderen Geschwisters) und Individualvariablen (Rang in der Geschwisterreihe, Altersdifferenz zum nächst älteren Geschwister und Geschlecht) sowie Merkmalen der historischen Periode (Geburtsjahr des Befragten) abhängen.

Das Strukturgleichungsmodell würde dann folgendermaßen formuliert werden können:

$$(4) \quad \text{Bildungsdauer des jungen Geschwisters } (P1(t) \text{ bzw. } \eta) = \text{Bildungsdauer des älteren Geschwisters } (P2(t) \text{ bzw. } \beta_\eta) + \text{Herkunfts- und Individualvariablen } (I_y, M_k \text{ bzw. } + \gamma_\zeta + \xi) + Int(t).$$

1.3 Ausgewählte empirische Befunde

1.3.1 Einzelkinder und Geschwisterkinder: Die Bedeutung der innerfamiliären Interaktionen für den Bildungsverlauf

Bevor ich mich der Analyse des gegenseitigen Bildungseinflusses von Geschwistern zuwende, will ich der Frage nachgehen, ob sich Einzel- und Geschwisterkinder überhaupt in ihren Bildungsabschlüssen unterscheiden und ob sich der Einfluß der ökonomischen und kulturellen Ressourcen der Eltern auf den Bildungsabschluß bei Einzel- und Geschwisterkindern ähnelt.

Bisher wurde angenommen, daß Einzelkinder durch die größeren zeitlichen und ökonomischen Ressourcen der Eltern bessere Bildungschancen haben als Geschwisterkinder und deswegen im Durchschnitt ein höheres Bildungsniveau erreichen (Zajonc/Markus 1975). Das muß aber nicht so sein. Denn obwohl Einzelkinder im Durchschnitt unter besseren ökonomischen Verhältnissen aufwachsen (Schulz 1988, S. 17), verbringen die Eltern von Einzelkindern im Durchschnitt nicht mehr Zeit mit ihren Kindern als Eltern von Geschwisterkindern (Schulz 1988, S. 8). Wenn man von der Bedeutung

der innerfamiliären Interaktionen für die Entwicklung des Kindes (Übernahme von Bildungszielen und -vorstellungen, Förderung der Bildungsanstrengungen des Kindes) ausgeht, ist gerade für Einzelkinder eine intensive Beschäftigung der Eltern mit dem Kind wichtig (Pechstein 1977), da diese nicht durch eine Geschwisterinteraktion ersetzt werden kann. Wenn also das Kind weniger Möglichkeiten hat, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und Interaktionserfahrungen mit Gleichaltrigen zu machen, so müßten diese geringeren Interaktionserfahrungen (Vorbildfunktionen, Leistungsmotivationen, spielerisches Lernen) mit Gleichaltrigen durch eine größere Aufmerksamkeit der Eltern aufgefangen werden. Haben Einzelkinder aber tatsächlich bessere Bildungschancen (durch die ökonomischen und zeitlichen Ressourcen der Eltern) und erreichen im Durchschnitt auch ein höheres Bildungsniveau als Geschwisterkinder, dann muß sich das im differentiellen Einfluß der Bildung und des sozio-ökonomischen Status der Eltern auf den Bildungsverlauf der Kinder zeigen. Wird der Bildungsverlauf jedoch auch durch die Interaktion zwischen den Geschwistern beeinflusst, müßten die Geschwisterkinder bei Kontrolle der familialen Ressourcen im Durchschnitt ein höheres Bildungsniveau erreichen als Einzelkinder.

Tatsächlich zeigt sich in meinen Analysen, daß die Herkunftseinflüsse für Einzelkinder eine größere Rolle spielen als für Geschwisterkinder, daß aber auch die Geschwisterinteraktion einen Einfluß auf den Bildungserfolg hat. In *Tabelle 8* habe ich die Bildungsmittelwerte von Einzel- und Geschwisterkindern untersucht, zuerst nur bei Kontrolle der historischen Veränderungen und der geschlechtsspezifischen Bildungschancen und dann bei zusätzlicher Kontrolle der Bildung und des sozio-ökonomischen Status der Eltern.

Tabelle 8: Abweichungen von der mittleren Bildungsdauer bei Einzel- und Geschwisterkindern^a

	1 ^b	2 ^a	Varianz
Einzelkinder	.15	-.14	2,34
Erstgeborene	.18	.21	2,28
Jüngere Geschwister	-.07	-.07	2,22
Grand Mean	11,43	11,43	

a Bei Kontrolle des Geschlechts, des Geburtsjahrs sowie der Bildung und des sozio-ökonomischen Status der Eltern.

b Bei Kontrolle des Geschlechts und des Geburtsjahrs.

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

Die Analyse zeigt, daß Einzelkinder im Vergleich zu Erstgeborenen im Durchschnitt ein relativ gleich hohes Bildungsniveau haben, jüngere Geschwister hingegen ein deutlich geringeres. Die Mittelwerte bei Einzelkindern (und nur bei diesen) ändern sich aber extrem stark, wenn zusätzlich die Herkunftsvariablen kontrolliert werden (Spalte 2): Einzelkinder weisen dann mit einer Abweichung von der mittleren Bildungsdauer von $-.14$ die geringste Bildungsbeteiligung auf; die jüngeren Geschwister weichen mit $-.07$ und die Erstgeborenen mit $.21$ von der mittleren Bildungsdauer ab. Einzelkinder haben also im Vergleich zu Geschwisterkindern tatsächlich eine geringere Bildungsdauer, wenn alle Herkunfts- und Individualvariablen (also die unterschiedlichen ökonomischen Ressourcen bei Einzel- und Geschwisterkinderfamilien) kontrolliert werden. Die positive Abweichung von der mittleren Bildungsdauer bei Einzelkindern (Spalte 1) ist lediglich auf ökonomische Vorteile und die höhere Bildung der Eltern von Einzelkindern zurückzuführen. Das bestätigte sich auch in anderen – hier nicht dokumentierten – Analysen: Eltern von Einzelkindern haben im Durchschnitt einen höheren Bildungsabschluß und höheren sozio-ökonomischen Status als Eltern von Geschwisterkindern (vgl. Huinink 1987). Bei Einzelkindern von Eltern mit hohem sozialem Status (oberes Quartil der Statusskala von Mayer; siehe Fußnote 65; Mayer 1977) blieb die Bildungsdauer schließlich auch bei Kontrolle der Herkunftsvariablen stabil. Sie lag sogar deutlich über dem Wert der Erstgeborenen. Der oben beschriebene Effekt trifft also insbesondere für Familien mit Einzelkindern und mittlerem und niedrigem ökonomischem Status zu (in Schichten, in denen Familien im Durchschnitt mehr Kinder haben). Das ist plausibel, wenn man bedenkt, daß gerade Eltern aus diesen Schichten wegen doppelter Berufstätigkeit in der Regel weniger Zeit und Aufmerksamkeit für die Kinder haben, daß Einzelkinder aus diesen Familien zwar von den ökonomischen Vorteilen der Familie profitieren könnten, diese sich aber nicht unbedingt im Bildungsabschluß niederschlagen, weil die Eltern sich nicht um ihre Kinder kümmern können. Das Ergebnis entspricht also den diskutierten Vermutungen über die besondere Bedeutung der Eltern-Kind-Interaktion bei Einzelkindern. Hinzu kommt, daß die ökonomischen Vorteile in diesen Familien (selbst bei Doppelverdienern) nicht so gravierend sein dürften, daß sie sich im Familienklima (Bildungsaspirationen, kulturelles Verhalten) niederschlagen, sondern sich eher in der Konsumorientierung der Eltern ausdrücken.

Mit der schichtspezifischen Verteilung der Bildungsdauer wird schließlich auch die große Varianz bei den gemessenen Bildungsabschlüssen der Einzelkinder erklärbar, die bei dieser Gruppe mit $2,34$ am größten ist, obwohl die durchschnittliche Bildungsdauer am geringsten ist⁷¹. Wenn der Bildungserfolg auch von der innerfamiliären Interaktion abhängt, also überwiegend von der

Aufmerksamkeit und Zeit der Eltern gegenüber den Einzelkindern, dann variieren die Bildungsabschlüsse bei Einzelkindern deswegen so stark, weil Einzelkinder aus Unter- und Mittelschichtfamilien eher einen geringeren Bildungsabschluß haben als Kinder aus Oberschichtfamilien. Diese Interpretation würde auch die widersprüchlichen Einschätzungen über Einzelkinder in bisherigen Untersuchungen (als egozentrischer, zurückgezogener, mehr auf Erwachsene fixiert, erfolgsorientierter) erklären (Pechstein 1977; Toman 1980; Schulz 1988; Rossberg 1989). Diese Prädikate weisen auf die unterschiedlichen Interaktionsfähigkeiten von Einzelkindern hin, die wiederum mit der Bildungsmotivation und schließlich den Bildungsanstrengungen zusammenhängen. Die Bildungsdauer variiert um so mehr, je größer die Spannweite der erworbenen und vermittelten Interaktionsfähigkeiten (und damit zusammenhängenden Bildungsmotivationen) ist: Zurückgezogenheit erhöht die Wahrscheinlichkeit, früher das Bildungssystem zu verlassen; Erfolgsorientiertheit führt hingegen eher zu einer längeren Bildungsdauer⁷².

Die beschriebenen schichtspezifischen Einflüsse (die sich auch in den schichtspezifischen Bildungsmittelwerten zeigten) auf die mittlere Bildungsdauer bei Einzelkindern führen zu der Frage, inwieweit Bildung und sozio-ökonomischer Status der Eltern die Varianz der Bildungsdauer bei Einzel- und Geschwisterkindern aufklären können und welchen Anteil die einzelnen Variablen dabei haben. Denn wenn sich Geschwister in ihren Bildungsanstrengungen durch die innerfamiliären Interaktionen bestärken, dann müssen folglich die Bildungseinflüsse der Eltern auf die Bildungsdauer bei Geschwisterkindern – weil sie durch die Geschwisterinteraktion untermauert werden – größer sein als bei Einzelkindern und bei Kontrolle aller Herkunftseinflüsse auch einen größeren Anteil an der Bildungsvarianz erklären. Weiterhin ist zu erwarten, daß bei Einzelkindern besonders der sozio-ökonomische Status des Vaters eine besondere Bedeutung für den Bildungsabschluß spielt, da wir aus den obigen Analysen wissen, daß die Bildungsphase bei Einzelkindern um so länger dauert, desto höher der sozio-ökonomische Status des Vaters ist.

Anhand der multiplen Korrelationskoeffizienten r in *Tabelle 9* zeigt sich, daß der Zusammenhang von Herkunftsvariablen, Individualvariablen und Bildungsdauer bei Einzelkindern (mit $r = .461$; Spalte 1) im Vergleich zu Geschwisterkindern (Spalten 2 und 3) am kleinsten ist und die Bildungsvarianz durch diese Variablen am wenigsten aufgeklärt wird (Regressionskoeffizienten $r^2 = .212$). Dieser Umstand klärt sich auf, wenn man die partiellen

⁷¹ Die Varianz der Bildungsabschlüsse bei den Eltern von Einzel- bzw. Geschwisterkindern entspricht demselben Muster: Sie ist bei Eltern von Einzelkindern ebenfalls am größten.

⁷² Zur Bedeutung von Persönlichkeitseigenschaften auf die individuelle Entwicklung innerhalb des Lebensverlaufs vgl. Elder/Caspi/VanNguyen 1986 und Caspi/Elder 1988.

Tabelle 9: Partielle und multiple Korrelations- und Regressionskoeffizienten für den Zusammenhang von Herkunftsmerkmalen und Bildungsdauer von Einzel- und Geschwisterkindern^a (β -Koeffizienten)

Koeffizienten	Einzelkinder	Erstgeborene	Jüngere Geschwister
Sozio-ökonomischer Status des Vaters	.315*	.274*	.256*
Bildung des Vaters	.046	.086*	.132*
Bildung der Mutter	.095	.167*	.116*
r	.461	.538	.494
r ²	.212	.290	.245
N	256	1.546	1.050 ^b

a Bei Kontrolle der Individualmerkmale Geschlecht und Geburtsjahr.

b Gewichtet nach Familiengröße.

* $p > .001$.

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

Korrelationen der Herkunftseinflüsse bei Einzel- und Geschwisterkindern vergleicht: Bei den Einzelkindern hat nur der sozio-ökonomische Status des Vaters, nicht aber die Bildung der Eltern einen signifikanten Einfluß auf die Bildungsdauer. Bei Geschwisterkindern sind die Einflüsse der Bildung der Eltern doppelt so groß wie bei Einzelkindern und signifikant. (Der Vergleich ist möglich, da ich in der Tabelle β -Koeffizienten angeführt habe.) Dagegen ist der Einfluß des sozio-ökonomischen Status des Vaters bei den Einzelkindern höher als bei Geschwisterkindern.

Bei Einzelkindern erklärt sich die Bildungsdauer also nur – wie erwartet – aus dem Erwerbsstatus des Vaters (durch den indirekt die Bildung der Eltern einfließt; die Bildung der Eltern wird signifikant, wenn der ökonomische Status nicht kontrolliert wird) und andere nicht gemessene Einflüsse. Bei Geschwisterkindern hat die Bildung der Eltern einen deutlichen zusätzlichen Erklärungswert, der möglicherweise erst durch die gegenseitige Bestärkung von Bildungsaspirationen und -anstrengungen in der Interaktion zwischen den Geschwistern entsteht, so daß die Bildungseinflüsse der Eltern also erst durch die Geschwisterinteraktion bedeutsam werden. Dabei ist jedoch zu bedenken, daß diese Modelle zumindest für Geschwisterkinder fehlspezifiziert sind, da die Familiengröße nicht kontrolliert wird; diese ist aber ein wichtiger Indikator für die ökonomischen Ressourcen, der die Bildungschan-

cen jedes Geschwisters beeinflusst. Um die Familiengröße und andere bedeutende Einflüsse berücksichtigen zu können, werde ich im folgenden Strukturgleichungsmodelle spezifizieren, die den oben dargestellten Modellen entsprechen.

1.3.2 Der gegenseitige Einfluß von Geschwistern auf ihren Bildungsabschluß

Die bisherigen Ergebnisse führen zu der Frage, ob sich Geschwister gegenseitig in ihrem Bildungsverlauf beeinflussen oder ob nur die Bildung von älteren Geschwistern einen Einfluß auf die Bildung der jüngeren hat. Denn möglicherweise haben Geschwister deswegen eine durchschnittlich längere Bildungsphase als Einzelkinder, weil sie einander in ihren Bildungsanstrengungen bestärken. Warum soll also nicht auch ein jüngeres Geschwister ein älteres anspornen?

Die empirischen Ergebnisse des nicht rekursiven Strukturgleichungsmodells (das dem Modell in Abbildung 6 entspricht), die ich in *Tabelle 10* dargestellt habe, zeigen nun, daß lediglich die Bildung des älteren Geschwisters (bei Kontrolle der beschriebenen Herkunfts- und Individualmerkmale) einen positiven und signifikanten Einfluß auf die Bildungsdauer des jüngeren Geschwisters hat (Zeile 1, Spalte 2). Dieser Effekt wird in den folgenden geschlechtsspezifischen Analysen (vgl. *Tabelle 12*) noch sehr viel deutlicher⁷³. Die Bildung des jüngeren Geschwisters hat hingegen fast gar keinen Einfluß (β -Koeffizient = .065) auf die Bildungsdauer des älteren (Zeile 2, Spalte 1).

Der einseitige Bildungseinfluß des älteren auf das jüngere Geschwister läßt sich mit dem früheren Eintritt in das Bildungssystem erklären; die älteren Geschwister haben bereits „Bildungserfahrungen“ gesammelt, die sie an die jüngeren weitergeben können. Wenn die Annahme zutrifft, daß ältere Geschwister eine Vorbildfunktion haben, dann werden sie die „Bildungsinvestitionen“ der Eltern in ihre Bildung auf jüngere Geschwister übertragen. Die Einflüsse des jüngeren auf das ältere Geschwister könnten hingegen nur das Resultat zum Beispiel eines Konkurrenzverhaltens zwischen den Geschwistern sein, also ein direktes Resultat der Interaktion bzw. Auseinandersetzung zwischen den Kindern. Dafür finden sich in meinen Analysen jedoch keine Belege. Dieser einseitige Einfluß des älteren Geschwisters auf die jüngeren

⁷³ Bei diesem Ergebnis muß jedoch darauf hingewiesen werden, daß dieser Zusammenhang möglicherweise überschätzt wird, da sich dahinter auch andere, latente, nicht gemessene Herkunftseinflüsse verbergen können, denn nicht alle möglichen Einflußgrößen werden durch einen Familienfaktor berücksichtigt. Vgl. dazu die Diskussion über die Modellierung von gegenseitigen Geschwistereinflüssen in *American Journal of Sociology* 97, 1, 196–209 (1991). Siehe auch Hauser/Mossel 1987; Hauser/Wong 1989; De Graaf/Huinink 1992.

Tabelle 10: Einflüsse familialer und individueller Geschwistermerkmale auf die Bildungsdauer (8–19 Jahre) von Geschwistern; β -Koeffizienten, Standardfehler in Klammern (N = 1.646)

	Bildungsdauer des Älteren	Bildungsdauer des Jüngeren
<i>Bildung des älteren Geschwisters</i>	–	.140 (.069)
<i>Bildung des jüngeren Geschwisters</i>	.065 (.075)	–
<i>Anzahl der Geschwister</i>	–.072 (.029)	–.100 (.027)
<i>Sozio-ökonomischer Status des Vaters</i>	.716 (.130)	.826 (.134)
<i>Bildung des Vaters</i>	.204 (.035)	.140 (.039)
<i>Bildung der Mutter</i>	.117 (.030)	.120 (.031)
<i>Erstgeborenes</i>	.055 (.111)	–
<i>Geburtsjahr des älteren Geschwisters</i>	.027 (.005)	–
<i>Geschlecht des älteren Geschwisters</i>	–.965 (.094)	–
<i>Altersdifferenz zum nächst älteren Geschwister</i>	–	–.006 (.017)
<i>Geburtsjahr des jüngeren Geschwisters</i>	–	.028 (.006)
<i>Geschlecht des jüngeren Geschwisters</i>	–	–.842 (.097)
r^2	.305	.256

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

könnte mit einer höheren „Bildungsinvestition“ der Eltern in das ältere Kind zusammenhängen (Marjoribanks 1978, 1991). Das müßte sich dann in stärkeren Herkunftseinflüssen auf die Bildungsdauer von älteren Geschwistern äußern. Diese Einflüsse werde ich jedoch erst in den geschlechtsspezifischen Analysen untersuchen, da die Bildungsinvestition der Eltern vom Geschlecht der Geschwister abhängt (vgl. Tabelle 11; siehe auch Ernst/Angst 1983; Harris/Morgan 1991).

Allerdings bestätigen sich in Tabelle 9 bereits die Annahmen über die Einflüsse der Herkunfts- und Individualmerkmale auf die Bildungsdauer von Geschwistern, wie sie oben diskutiert wurden:

- Die Annahme, daß sich durch jedes weitere Geschwister die zeitlichen und ökonomischen Ressourcen der Eltern und damit die Bildungschancen verschlechtern, findet eine Bestätigung dadurch, daß die Anzahl der Kinder einen größeren negativen Effekt auf die Bildung bei jüngeren Geschwistern hat. Der Effekt ist jedoch für beide Geschwister signifikant.
- Die Annahme, daß bessere soziale und ökonomische Ressourcen der Familie gerade für jüngere Geschwister eine größere Rolle spielen, bestätigt sich auch in den Analysen, da der soziale Status des Vaters einen größeren positiven Einfluß auf die Bildungsdauer der jüngeren Geschwister hat.

- Die Annahme, daß die Mutter ihre Aufmerksamkeit auf alle Geschwister gleichmäßiger verteilen kann, da sie mehr Zeit mit der Erziehung verbringt, während der Vater seine Aufmerksamkeit stärker auf die älteren Geschwister legt, findet eine Bestätigung in unterschiedlichen Einflüssen der Bildung des Vaters und der Mutter. Die Bildung der Eltern hat einen unterschiedlichen und nicht proportionalen Einfluß auf die Bildungsdauer der Geschwister: Der Vater hat einen signifikanten Bildungseinfluß auf das ältere Geschwister, die Mutter hat auf beide Kinder einen ähnlichen Einfluß⁷⁴.

- Dieser Befund deckt sich auch mit der Annahme geschlechtsspezifischer Bildungsaspirationen der Eltern. Einen ersten Hinweis auf geschlechtsspezifische Herkunftseinflüsse geben die extrem hohen und signifikanten Effekte der Geschlechtszugehörigkeit⁷⁵. Diese decken sich eindeutig mit der These, daß insbesondere Jungen in ihrem Bildungsverlauf gefördert werden und sich die Bildungsaspirationen der Eltern in bezug auf Brüder und Schwestern stark unterscheiden.

- Hinter dem Einfluß des Geburtsjahres auf die Bildungsdauer verbergen sich schließlich die bekannten Veränderungen im Bildungswesen, die durch die Bildungsexpansion hervorgerufen wurden (Teil I, Kapitel 3). Der Effekt wird in den nächsten Analysen entsprechend kontrolliert, jedoch nicht weiter interpretiert.

- Die Annahme über den Einfluß des Geschwisterrangs läßt sich mit den vorliegenden Analysen nicht überprüfen. Zumindest für die Erstgeborenen finden sich in Tabelle 9 und den folgenden Analysen (Tabelle 11) keine zusätzlichen Bildungseinflüsse.

Die Annahmen über die Bedeutung des Altersabstandes für die Bildungsdauer von Geschwistern werde ich in dem folgenden Exkurs verdeutlichen, da sich in meinen Analysen gezeigt hat, daß der Altersabstand zwischen Geschwistern im wesentlichen einen Einfluß auf ihre Schulbildung, nicht aber auf ihre gesamte Bildungsdauer hat.

⁷⁴ Wenn man die unterschiedlichen Einflüsse der Herkunftsvariablen auf die Bildungsdauer des älteren und jüngeren Geschwisters betrachtet, dann wird deutlich, daß die Proportionalitätsannahme, die dem Faktormodell zugrunde liegt, nicht immer erfüllt ist. Denn der soziale Status hat auf die Bildungsdauer des jüngeren Geschwisters im Vergleich zum älteren Geschwister, wie gesagt, einen größeren Einfluß, die Bildung des Vaters einen geringeren und die Bildung der Mutter einen gleich großen Einfluß.

⁷⁵ Die Bedeutung der Geschlechtsvariable wird noch dadurch unterstrichen, daß sie die entscheidende Instrumentenvariable für das nicht rekursive Modell ist. Für die Analyse geschlechtsspezifischer Zusammenhänge sind die nicht rekursiven Modelle nicht mehr identifiziert (die Geschlechtsvariable fällt als Instrumentenvariable aus).

1.3.3 Exkurs: Zur Bedeutung des Altersabstands zwischen den Geschwistern für den Bildungsabschluß

Im Gegensatz zu den empirischen Ergebnissen in Tabelle 10 zeigen weitere Analysen, die in *Tabelle 11* dokumentiert sind, daß die Altersdifferenz zwischen den Geschwistern einen signifikant positiven Einfluß auf die schulische Bildungsdauer hat (Tabelle 11, Spalte 2): Je größer der Altersabstand ist, desto länger dauert die schulische Bildung des jüngeren Geschwisters. Um diesen empirischen Befund zu erklären, vergleiche ich vorerst die Einflüsse des Altersabstands auf die schulische (Tabelle 11) und auf die gesamte Bildungsdauer (Tabelle 10). Diese Analyse zur schulischen Bildungsdauer bezieht sich ebenfalls auf das in Abbildung 6 beschriebene Modell ohne Familienfaktor. In Tabelle 11 beschränke ich mich jedoch auf die Beschreibung der Individualmerkmale, habe die Herkunftsvariablen aber kontrolliert.

Wenn wir von der Annahme ausgehen, daß die ökonomische Belastung der Familie geringer ist, wenn der Altersabstand zwischen den Geschwistern größer ist und die Eltern dann mehr in die Bildung der jüngeren investieren können, dann entspricht der Effekt den Erwartungen. Hinzu kommt, daß die Vorbildfunktion des älteren Geschwisters mit dem Altersabstand zunehmen dürfte, da es einige Schuljahre weiter ist, bereits „Schulerfolge“ (oder Niederlagen) erlebt hat, bzw. das Bildungssystem verläßt, wenn das jüngere noch einige Jahre vor sich hat, schon Erfahrungen mit der beruflichen Ausbildung

Tabelle 11: Einflüsse des Altersabstandes zwischen Geschwistern und des Rangs in der Geschwisterreihe auf die Schuldauer (8–13 Jahre) von Geschwistern; nicht standardisierte Ergebnisse, Standardfehler in Klammern (N = 1.646)¹

	Bildung des Älteren	Bildung des Jüngeren
Erstgeborenes	.087 (.052)	- -
Geburtsjahr des älteren Geschwisters	.008 (.003)	- -
Geschlecht des älteren Geschwisters	-.103 (.044)	- -
Altersdifferenz zum nächst älteren Geschwister	- -	.018 (.007)
Geburtsjahr des jüngeren Geschwisters	- -	.008 (.003)
Geschlecht des jüngeren Geschwisters	- -	-.047 (.041)
r^2	.285	.371

¹ Bei Kontrolle der Bildung und des sozio-ökonomischen Status der Eltern, Anzahl der Geschwister und Bildung des älteren Geschwisters.

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

gemacht hat und damit möglicherweise die Weichen für die berufliche Ausbildung des jüngeren stellt. Der Effekt deutet aber auch an, daß weniger die gemeinsame Interaktion zwischen den Geschwistern eine Rolle spielt als vielmehr die „Vorbildfunktion“ älterer Geschwister, die ja auch in den anderen Analysen deutlich wurde. Der Einfluß älterer Geschwister auf die jüngeren – demnach auch der Altersabstand zwischen ihnen – dürfte jedoch besonders für die Entwicklung in der frühen und mittleren Kindheit relevant sein, in einer Lebensphase also, in der sich der Bildungsverlauf hauptsächlich in schulischen Bereich abspielt. Darin kann ein Grund für die unterschiedlichen Effekte des Altersabstandes auf die schulische und die gesamte Bildungsdauer liegen. Denn die Weichen für eine berufliche Ausbildung werden erst in einer Lebensphase gestellt, in der der Altersabstand zwischen Geschwistern an Bedeutung verliert.

Ein weiterer Grund dafür, daß bei der gesamten Bildungsdauer kein Effekt des Altersabstandes zu identifizieren ist, sind die bereits angeführten Veränderungen innerhalb des Bildungssystems, vor allem die Verbesserung der Bildungschancen für Mädchen (Tölke 1989a, S. 65 ff.). Denn gerade für Mädchen gab es vor der Bildungsexpansion häufig einen „Bruch“ zwischen der schulischen und der beruflichen Ausbildung: Die schulische Bildungsdauer führte nicht immer auch zu einer längeren gesamten Bildungsdauer, ein Abitur hatte nicht immer ein Studium oder eine Berufsausbildung zur Folge. Erst mit der Bildungsreform bekamen Mädchen zunehmend die Möglichkeit, länger die Schule zu besuchen und an die schulische Ausbildung auch eine Berufsausbildung anzuschließen (Blossfeld 1989).

Die Vermutung, daß bei den Analysen zur gesamten Bildungsdauer gerade die geringen beruflichen Bildungschancen von Mädchen diesen Effekt verdecken, wird dadurch untermauert, daß bei den Analysen zur Schuldauer nur das Geschlecht des älteren Geschwisters einen signifikanten negativen Einfluß auf dessen Bildungsdauer hat. Jüngere Brüder und Schwestern unterscheiden sich nicht mehr signifikant in ihren schulischen Bildungsabschlüssen. Bei den Analysen zur gesamten Bildungsdauer war das noch anders: Das Geschlecht der jüngeren und älteren Geschwister hatten einen gleichermaßen negativen Einfluß auf die Bildungsdauer: Mädchen waren also in ihren gesamten Bildungschancen stark eingeschränkt. Das bestätigt sich auch in den folgenden geschlechtsspezifischen Analysen (*Tabelle 12*). Diese Benachteiligung ist offensichtlich vor allem im schulischen Bereich in den jüngeren Kohorten (also mit der Bildungsexpansion) aufgehoben worden (Blossfeld 1989). Jüngere Schwestern haben dadurch – auch wegen der sich verändernden Bildungsvorstellungen der Eltern – eher der Bildung des älteren Geschwisters folgen können. Bei älteren Geschwistern kommt hingegen noch die Bevorzugung der Bildung von Jungen zum Tragen.

Tabelle 12: Einflüsse herkunftsfamilialer Merkmale auf die Bildungsdauer von Geschwistern in geschlechtsspezifischen Geschwisterpaaren¹; β -Koeffizienten, Standardfehler in Klammern

	Gruppe 1		Gruppe 2		Gruppe 3		Gruppe 4	
	Bildung des älteren Bruders	Bildung des jüngeren Bruders	Bildung des älteren Bruders	Bildung des jüngeren Bruders	Bildung des älteren Bruders	Bildung des jüngeren Bruders	Bildung des älteren Bruders	Bildung des jüngeren Bruders
Bildung des älteren Geschwisters	-	.119 (.052)	-	.237 (.048)	-	.137 (.048)	-	.302 (.048)
Anzahl der Geschwister	-.089 (.059)	-.140 (.055)	-.035 (.056)	-.085 (.049)	-.096 (.056)	-.068 (.049)	-.093 (.055)	-.080 (.047)
Sozio-ökonomischer Status des Vaters	.727 (.228)	.737 (.242)	.716 (.218)	.696 (.222)	1.000 (.237)	.870 (.237)	.952 (.235)	.617 (.228)
Bildung des Vaters	.232 (.071)	.144 (.076)	.260 (.062)	.071 (.061)	.235 (.071)	.068 (.070)	.266 (.070)	.168 (.067)
Bildung der Mutter	.168 (.059)	.148 (.062)	.101 (.058)	.131 (.059)	.103 (.058)	.039 (.057)	.132 (.058)	.046 (.055)
Geburtsjahr des älteren Geschwisters	.023 (.011)	-	.016 (.011)	-	.043 (.010)	-	.039 (.010)	-
Geburtsjahr des jüngeren Geschwisters	-	.003 (.011)	-	.041 (.010)	-	.015 (.010)	-	.039 (.010)
F^2	.220	.215	.199	.279	.290	.188	.285	.332

¹ Bei Kontrolle des Geschwister-rangs und der Altersdifferenz.

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

1.3.4 Brüderchen und Schwesterchen: Geschlechtsspezifische Geschwisterbeziehungen und Bildungsaspirationen der Eltern

In den bisherigen Analysen fanden sich eine Reihe von Hinweisen dafür, daß die Einflüsse der Herkunftsvariablen auf die Bildungsdauer vom Geschlecht der Geschwister abhängen. Wir haben gesehen, daß Mädchen gegenüber Jungen eher einen geringeren Bildungsabschluß hatten, und gefolgert, daß Brüder und Schwestern in unterschiedlicher Weise von der Bildung und dem sozio-ökonomischen Status der Eltern profitieren. Bereits bei den Analysen zu Einzel- und Geschwisterkindern zeigte sich, daß die Bildungsvarianz bei Geschwisterkindern deswegen besser erklärt werden kann, weil bei ihnen die Bildung und der Status der Eltern eine Rolle spielten. Diesen Bildungseffekt der Eltern habe ich auf den verstärkten Einfluß der Geschwisterinteraktion zurückgeführt. Die Geschwisterinteraktion muß also ebenfalls für den Bildungsverlauf bedeutsam sein und sich bei Brüdern und Schwestern unterschiedlich auswirken. Schon wegen der geschlechtsspezifischen traditionellen Entwicklungsvorstellungen für Jungen (Erwerbskarriere als Ernährer und Beschützer) und Mädchen (Familienkarriere als Hausfrau und Mutter⁷⁶), an denen sich Kinder orientieren, ist zu erwarten, daß sich auch die Geschwister untereinander entsprechend diesen Rollenerwartungen am gleichen Geschlecht orientieren. Der Bildungseinfluß des älteren auf die Bildung des jüngeren Geschwisters dürfte aber auch davon abhängen, inwieweit die Eltern die Bildung der jüngeren Kinder prägen. Denn in den obigen Analysen zeigte sich ja, daß der direkte Einfluß der Eltern auf die Bildung der älteren Geschwister größer war als bei jüngeren. Je geringer dieser direkte Einfluß ist, desto größer müßte der Einfluß der älteren Geschwister sein, wenn unsere Annahme zutrifft, daß in den Bildungseinflüssen der älteren Geschwister auf die jüngeren indirekt die Bildungsaspiration der Eltern zum Tragen kommt.

Solche geschlechtsspezifischen Einflüsse der Herkunfts- und Individualvariablen auf den Bildungsabschluß beider Geschwister werden erst durch die getrennte Analyse von geschlechtsspezifischen Geschwisterpaaren (Bruder/Bruder, Schwester/Schwester, Bruder/Schwester und Schwester/Bruder) deutlich. Auf diese Weise lassen sich Interaktionseffekte der Herkunftsvariablen mit dem Geschlecht der Geschwister schätzen. Da sich in den bisherigen Analysen lediglich ein einseitiger Bildungseinfluß des älteren auf das jüngere Geschwister gezeigt hat, beschränke ich mich auf die Modellierung dieses einseitigen Bildungseinflusses. Wie eine Reihe von Analysen belegen, hat diese

⁷⁶ Das trifft für die untersuchten Kohorten noch zu. Da die Rate der erwerbstätigen Mütter nicht besonders angestiegen ist, dürfte dieses Muster auch heute noch Gültigkeit haben (Grundmann/Huinink 1991).

„Einschränkung“ des Modells keine Konsequenzen für die Modellbildung⁷⁷. Die Modelle entsprechen ansonsten den Modellannahmen aus Abbildung 6. Ich konzentriere mich bei der Darstellung der empirischen Ergebnisse jedoch auf die Herkunftsvariablen, da weder der Geschwisterrang noch die Altersdifferenz einen Einfluß auf die Bildungsdauer in den Geschwisterpaaranalysen hat. Die kohortenspezifischen Bildungschancen werden wiederum durch das Geburtsjahr kontrolliert. Die empirischen Befunde belegen erneut die bereits mehrfach beschriebenen geschlechtsspezifischen Veränderungen im Bildungsbereich seit dem Zweiten Weltkrieg (vgl. Tabelle 11). Sie drücken sich darin aus, das die Bildungschancen von Mädchen mit den Jahren zugenommen haben. Bezeichnenderweise gilt das sowohl für ältere als auch für jüngere Schwestern.

⁷⁷ Dazu habe ich die Modellanpassung unter dem Gesichtspunkt getestet, ob sich der „Modellfit“ ändert, wenn ich nur einen einseitigen oder gar keinen Bildungseinfluß der Geschwister modelliere. Diese Modellanpassung besagt etwas darüber, wie gut die „Geschwistermodelle“ die Bildung beider Geschwister über alle Gruppen hinweg erklären können, wenn ich bestimmte Variablen oder bestimmte Zusammenhänge (z. B. zwischen der Bildung des jüngeren und des älteren Geschwisters) über alle Geschwisterpaargruppen gleich Null setze. Das hat den Vorteil, daß ich vorab die Modelle insofern vereinfache, als ich die Unterschiede zwischen den geschlechtsspezifischen Geschwisterpaaren herausfiltere und alle anderen Einflüsse konstant setze. Verschlechtert sich der „Fit“ des Modells nicht signifikant, wenn ich diese Konstanten einführe (gemessen an der Zunahme des χ^2 im Verhältnis zu den zusätzlichen Freiheitsgraden), dann führen diese Modellbeschränkungen nicht dazu, daß sich die Erklärungskraft des Modells verschlechtert.

Modellspezifikation der Strukturgleichungsmodelle: Veränderungen im Modellfit:
Signifikanzniveau P .05

	Chi ²	d.f.	p.
A: Basismodell: nicht rekursiver, gegenseitiger Bildungseinfluß	2,63	12	.998
B: Basismodell: rekursiver, einseitiger Bildungseinfluß	6,87	16	.976
C: Basismodell: ohne Geschwisterbeziehung	80,24*	40	.000

* Signifikanzniveau > 0.1.

Quelle: Lebensverlaufsstudie; eigene Berechnungen.

Ich bin von dem Modell mit einem nicht rekursiven, gegenseitigen Bildungseinfluß der Geschwister ausgegangen. Tatsächlich verschlechtert sich die Modellanpassung, wenn der Bildungseinfluß vom jüngeren auf das ältere Geschwister gleich Null gesetzt wird (Modell B), gegenüber dem Basismodell (Modell A) nicht signifikant. Werden jedoch keine Geschwisterinteraktionen modelliert (Modell C), verändert sich der χ^2 bei 14 Freiheitsgraden gegenüber Modell B signifikant. Das Modell ohne Geschwisterinteraktion muß also verworfen werden, weil die Bildungsdauer von Geschwistern mit Modell C schlechter erklärt werden kann als mit Modell B.

Die bisherigen Hinweise auf geschlechtsspezifische Einflüsse der gemessenen Herkunfts- und Individualvariablen (Bildung, sozio-ökonomischer Status, Familiengröße, Geburtsjahr, Geschwisterrang bzw. Altersdifferenz) werden bereits durch die unterschiedlichen r^2 -Werte (als Maß für die Erklärungskraft dieser Variablen für die Bildungsvarianz der Älteren und Jüngeren in den Geschwisterpaargruppen)⁷⁸ unterstrichen. Mit den gemessenen Variablen kann die Bildungsvarianz von Schwestern weit besser erklärt werden als die von den Brüdern – was besonders bei gemischtgeschlechtlichen Geschwisterpaaren auffällt (Gruppen 2 und 3)⁷⁹. Interessant sind vor allem die höheren r^2 -Werte bei jüngeren Schwestern (Gruppen 2 und 4). Ähnlich wie bei den Analysen zu den Einzel- und Geschwisterkindern kann man daraus schließen, daß die spezifische Geschwisterinteraktion – in diesem Fall der spezifische Bildungseinfluß der älteren Geschwister auf die Bildungsdauer der jüngeren – für diese hohen Werte verantwortlich ist. Bei diesen Geschwisterpaaren zeigen sich entsprechend hohe partielle Einflüsse der Bildung der älteren Geschwister auf die Bildungsdauer der jüngeren, die fast ausschließlich die Bildungsvarianz bei den jüngeren Schwestern erklären. Dieser Befund unterstreicht nochmals die Annahme, daß ältere Geschwister die Bildung jüngerer beeinflussen, ja sogar wesentlich prägen. Denn im Gegensatz zu allen anderen Geschwisterpaarkombinationen ist die Bildung der jüngeren Schwester zusätzlich nur noch vom sozio-ökonomischen Status des Vaters – und im geringen Maße von der Bildung der Mutter – abhängig. Daß die partiellen Einflüsse der Bildung des Vaters und der Mutter lediglich bei den jüngeren Schwestern so gering sind, weist schließlich darauf hin, daß die Bildungsaspiration der Eltern indirekt über die Bildung der älteren Geschwister vermittelt wird⁸⁰.

Im Gegensatz dazu wird die Bildung der älteren Geschwister und jüngeren Brüder vor allem durch die Bildung und den sozio-ökonomischen Status der Eltern geprägt. Die spezifischen Einflüsse des Vaters und der Mutter auf ältere und jüngere Geschwister sowie Brüder und Schwestern belegen ebenfalls die Annahme geschlechtsspezifischer Präferenzen bei den Eltern (vgl. Harris/Morgan 1991). Besonders deutlich wird das zum Beispiel durch die Tatsache, daß der sozio-ökonomische Status des Vaters eine hervorragende Bedeutung für die Bildungsvarianz bei älteren Schwestern spielt (Gruppen 3 und 4). Dieser Befund erscheint auch plausibel, wenn man bedenkt, daß gerade bei

⁷⁸ Dabei zeigt sich wie bereits in Tabelle 7, daß die Annahme proportionaler Einflüsse der herkömmlichen Familienvariablen auf die Bildungsdauer beider Geschwister in keiner Gruppe erfüllt wird. Die Einflüsse der Mutter wirken sich auf die Bildung beider Geschwister in ähnlicher Weise aus, die des Vaters geringer.

⁷⁹ Vgl. dazu auch De Graaf/Huinink 1992.

⁸⁰ Wird die Bildung der älteren Geschwister nicht kontrolliert, so steigen die partiellen Korrelationen bei den Elternvariablen wieder an (Analysen sind nicht dokumentiert).

Mädchen der soziale Status des Vaters eine Voraussetzung dafür sein kann, ob sie im Anschluß an die Schule studieren können, ob sie ohne Berufsausbildung erwerbstätig werden oder ob sie im Haushalt helfen müssen. Bei den älteren Schwestern wird die spezifische Bedeutung des Vaters noch dadurch unterstrichen, daß deren Bildungsvarianz zusätzlich nur noch durch den Einfluß seiner Bildung erklärt wird. Weder die Bildung der Mutter noch die Familiengröße spielt für die Bildung der älteren Schwestern eine bedeutsame und überzufällige Rolle.

Im Gegensatz zu der hervorragenden Bedeutung des sozio-ökonomischen Status des Vaters für die Bildung der Töchter werden im Einfluß, den sein Bildungsniveau auf die Bildung seiner Kinder hat, keine geschlechtsspezifischen Präferenzen mehr sichtbar: Es hat auf alle Kinder einen relativ gleichen Einfluß. Ähnliches gilt auch für die Bildung der Mutter. Obwohl ihr Einfluß auf die Bildung der älteren und jüngeren Brüder in gleichgeschlechtlichen Bruderpaaren (Gruppe 1) besonders deutlich ist, werden diese Befunde durch die positiven Effekte der Bildung der Mutter bei Töchtern relativiert. Da sich den bisherigen empirischen Ergebnissen (vor allem bei jüngeren Schwestern) zufolge in den Bildungseinflüssen älterer Geschwister indirekt auch Bildungseinflüsse der Eltern manifestieren, können deren partielle Einflüsse in diesen Analysen auch wenig Zusätzliches zu einer Aufklärung geschlechtsspezifischer Bildungsaspirationen von Mutter und Vater beitragen, was nicht bereits in den obigen Befunden deutlich geworden ist. Die Effekte der Familiengröße können ebenfalls keinen systematischen Beitrag zur Aufklärung geschlechtsspezifischer Bildungschancen leisten.

1.4 Zusammenfassung

Das Ziel der Geschwisteranalysen war, einen empirischen Beleg dafür zu finden, daß die Bildungsaspirationen der Eltern nicht nur von diesen auf die Kinder übertragen, sondern ebenfalls über die Geschwister selbst vermittelt werden. Neben den in bisherigen soziologischen Geschwisterstudien hauptsächlich untersuchten Einflüssen der Bildung und des sozio-ökonomischen Status der Eltern auf die Bildung von Geschwistern sollten also auch Sozialisationseinflüsse, wie sie sich in der Vermittlung von Bildung durch innerfamiliäre Interaktionen ausdrücken, untersucht werden. Damit wird ein wichtiger, bisher vernachlässigter Aspekt hervorgehoben, der für das Verständnis der individuellen Entwicklung innerhalb institutioneller Lebensbereiche von zentraler Bedeutung ist: die unmittelbare (in der Eltern-Kind-Interaktion) und mittelbare (in der Interaktion zwischen Geschwistern) intra- und intergenerationale Vermittlung von Bildungs- bzw. Entwicklungsmöglichkeiten und

-vorstellungen. Diese Zusammenhänge, die mit der Annahme einhergehen, daß die innerfamiliäre Interaktion für die individuelle Entwicklung von entscheidender Bedeutung ist, konnten mit den Analysen bestätigt werden. Die Bedeutung der innerfamiliären Interaktion für die Entwicklung von Geschwistern konnte dadurch illustriert werden, daß ein Teil der Einflüsse der Eltern indirekt über ältere Geschwister Einfluß auf die Bildung jüngerer hat. Diese Herkunftsvariablen werden in den folgenden Analysen kontrolliert, jedoch nicht weiter interpretiert.

Einen ersten Hinweis auf die intergenerationale Vermittlung von Bildung, auf die Vermittlung von Bildungsaspirationen durch die Interaktion zwischen Geschwistern, ergaben die Vergleiche zwischen den Bildungsmittelwerten bei Einzel- und Geschwisterkindern. Wenn alle Herkunftseinflüsse der Eltern (auch die besseren ökonomischen Ressourcen und die damit einhergehenden Bildungschancen bei Einzelkindern) kontrolliert werden, haben Einzelkinder einen durchschnittlich geringeren Bildungsabschluß. Dieser Tatbestand legt nahe, von einem Sozialisationseffekt der Geschwisterinteraktion auszugehen, also einem gegenseitigen Bildungseinfluß der Geschwister. Dieser Umstand wurde noch durch die geringere erklärte Bildungsvarianz bei Einzelkindern unterstrichen: Die Bildung der Eltern von Einzelkindern hatte lediglich einen über den Erwerbsstatus des Vaters vermittelten Einfluß auf deren Bildungsdauer. In den Geschwisteranalysen fand sich zwar kein Beleg für einen gegenseitigen, jedoch für einen einseitigen Bildungseinfluß der Geschwister, in dem offensichtlich eine indirekte Vermittlung elterlicher Bildungsvorstellungen durch die älteren Geschwister zum Ausdruck kommt⁸¹. Diese Geschwistereffekte bestätigten sich schließlich auch in Analysen von Geschwisterpaaren mit jüngeren Schwestern. Diese „profitieren“ im besonderen Maße von der Bildung älterer Schwestern oder Brüder und weniger von der Bildung der Eltern als andere Geschwister. Aber auch der Einfluß des sozio-ökonomischen Status des Vaters unterschied sich deutlich in den Geschlechtsgruppen. Er spielte vor allem bei älteren Töchtern eine bedeutende Rolle für deren Bildungsverlauf. Ein Hinweis auf einen „reinen“ Interaktionseinfluß der Geschwister, in dem nicht die Bildungsaspirationen der Eltern mittelbar zum Ausdruck kommen, fand sich lediglich in bezug auf die schulische Bildungsdauer. Das liegt zum einen an den stark nach Geschlecht variierenden Bil-

⁸¹ Die vorliegenden Analysen sind jedoch insofern zu relativieren, daß nicht ausgeschlossen werden kann, daß die ausgewiesenen Geschwistereffekte nicht in Wirklichkeit Familieneffekte (z. B. indirekte Effekte der Bildung der Eltern) sind. Dieser Tatbestand führte zur Schätzung der Faktormodelle. Um die bisherigen Analysen so weit voranzutreiben, daß „reine“ Geschwistereffekte geschätzt werden können, sind andere Geschwisterdaten erforderlich, in denen „bessere“ Instrumentenvariablen (z. B. genetische Informationen) zur Verfügung stehen.

dungschancen bei der beruflichen Ausbildung. Zum anderen dürfte auch die sehr grobe Messung der Interaktion durch den Altersabstand für dieses Ergebnis verantwortlich sein. Allein die Tatsache, daß die Bildung älterer Geschwister einen zusätzlichen Erklärungswert für die Bildungsvarianz der jüngeren hat, bestätigt die Bedeutung innerfamiliärer Interaktionen für die Entwicklung der Kinder.

2. „Irgendwie hatten die Menschen immer Vorurteile gegen mich“: Das Dilemma mit den Stiefeltern

In diesem Kapitel möchte ich am Beispiel der Stieffamilie aufzeigen, welche Konsequenzen vielfältige Veränderungen in der Struktur der Herkunftsfamilie für die Entwicklung des Kindes – hier für dessen Bildungsverlauf – haben können. Die Entwicklungsphasen, die einer Stieffamilie vorangehen, dokumentieren auf anschauliche Art und Weise, welche Probleme für die Familienmitglieder, vor allem für die Kinder, auftreten können, wenn die familiäre Interaktionsstruktur sich mehrfach verändert (vgl. Abbildung 1): Der Verlust eines Elternteils, das Aufwachsen in einer Teilfamilie und die anschließende Reorganisation der Herkunftsfamilie durch die Aufnahme eines „neuen“ Erwachsenen gehen mit ökonomischen Konsequenzen und auch mit Konflikten und Anpassungsproblemen der Familienmitglieder einher (Krähenbühl u. a. 1987; Visher/Visher 1987, S. 39 f.). Eine stabile Familiensituation ist aber eine Voraussetzung für die Ausbildung der Fähigkeit, soziale Konflikte angemessen zu lösen, adäquat auf Mitmenschen (z. B. in der Schulsituation) zu reagieren und eigene Entwicklungsmöglichkeiten zu formulieren. Eine mangelnde Zuwendung der Eltern (insbesondere der Mutter) beeinträchtigt diese Interaktionskompetenz und damit den Lernerfolg der Kinder (Keller 1976, S. 217; Brumer/Serra 1988). Eine dauerhaft instabile, wechselhafte Interaktionsstruktur erschwert die Übernahme von und die Ausbildung eigener Handlungsperspektiven (Helmke/Schrader/Lehneis-Klepper 1991), die gerade dann besonders wichtig werden, wenn sich das Individuum in der späten Kindheit und Jugend zunehmend an außerfamiliären Lebensbereichen orientiert und dort zusätzliche Leistungen vollbringen oder sich außerfamiliäre Beziehungen aufbauen muß (Visher/Visher 1987, S. 161). Die folgenden Analysen beziehen sich deshalb auch weniger auf die strukturellen Veränderungen in der Herkunftsfamilie als vielmehr auf das altersspezifische Erleben dieser Änderungen. Ich folge also der These, daß die Konsequenzen für die Entwicklung des Kindes, die sich aus familialen Risikofaktoren bzw. kritischen Lebensereignissen in der Kindheit ableiten lassen, von altersspezifischen Erfahrungen und Bewältigungsressourcen abhängen. Denn die Art und Weise, wie Kinder die „neue“ Familiensituation erleben, ihre Anpassungsmöglichkeiten an das neue Familienmitglied und die Art der Interaktion zwischen den Familienmitgliedern unterscheiden sich in der frühen Kindheit enorm von der späten. Bei einer „früh“ begonnenen Stiefelternschaft kann sich das Kind eher an den Stiefvater oder die Stiefmutter gewöhnen und sie als „leibliche“ Eltern annehmen als bei einer „spät“ eingetretenen. Je älter das Kind ist, desto größer wird die Bedeutung außerfamiliärer Lebensbereiche – zum Beispiel die Schule und Freundschaften zwischen Gleichaltrigen –, und

die Diskrepanz zwischen familialer und außerfamilialer Orientierung nimmt zu (Walper 1991). Damit geht häufig eine immer geringere Bereitschaft einher, sich auf neue Familienmitglieder einzulassen. Dabei spielt sicherlich auch die Phase eine wichtige Rolle, in der die Kinder nur mit dem Vater oder nur mit der Mutter aufgewachsen sind. Bereits die einer Stiefelternschaft vorangehende „Trennungsgeschichte“ müßte die Fähigkeiten des Kindes beeinflussen, auf einen „neuen“ Elternteil zu reagieren. Ob eine Stiefelternschaft überhaupt nachteilige Konsequenzen für die Entwicklung des Kindes hat, dürfte schließlich ebenso von den Fähigkeiten der Eltern, die familiale Situation zu meistern, abhängen wie von der spezifischen familialen Vorgeschichte und den ökonomischen und sozialen Ressourcen.

Nach den Berichten der Familientherapie führen die Diskrepanzen in den Familienbeziehungen und den komplexen Zusammenhängen mit den anderen Faktoren häufig zu Leistungsverweigerung, Schulversagen und somit zu einem geringeren Bildungserfolg. Dem wollen wir in den folgenden Analysen empirisch nachgehen.

2.1 Mögliche Zusammenhänge zwischen einer Stiefelternschaft und dem Bildungserfolg

Das Thema Stieffamilie hat in der sozialwissenschaftlichen Forschung erst eine vergleichsweise kurze Tradition. Es wurde erst im Zuge der zunehmenden Scheidungsraten und sich verändernder Rollenverteilungen (Berufstätigkeit beider Eltern, Alleinerziehende) und damit einhergehender veränderter Sozialisationsbedingungen aufgegriffen (Grundmann/Huinink 1991), obwohl diese Familienform aus demographischer Sicht eher zu den „Normalfamilien“ zu rechnen ist. Immerhin lebten in der Bundesrepublik 1981 8 Prozent aller Minderjährigen in Stieffamilien (Schwarz 1988).

Vor allem in den USA gibt es eine Reihe soziologischer und psychologischer Studien, die sich diesem Thema – allerdings im Zusammenhang mit der Scheidungsproblematik – widmen (Glick 1989; Heckerens 1991). Empirische Befunde zu den Folgen einer Stiefelternschaft, die sich auf repräsentative Samples und Vergleichsstichproben beziehen, sind jedoch noch relativ selten und gehen auf Beobachtungen von Familientherapeuten in Scheidungsfamilien zurück. Unser „Wissen“ über Stieffamilien läßt sich zudem auf eine Vielzahl von Vorurteilen über Stiefeltern zurückführen, wie sie sich bereits in den Grimmschen Märchen in der Gestalt der „bösen“ Stiefmutter niederschlagen (Bendkover/Oggenfuss 1980; Wagner-Winterhager 1988). Solche Vorurteile wirken sich ohne Zweifel – durch das Verhalten von Lehrern und Mitschülern – auf die Lernsituation des Kindes aus (Bebbington 1985; Visser/

Visser 1987, S. 33 f.), sie spiegeln sich aber auch in der Bewertung des Forschungsthemas Stieffamilie als „normale“ oder „pathogene“ Ersatz-Familie wider (Heckerens 1991). In vielen Studien werden deshalb die seelische Gesundheit von Stiefkindern oder Aspekte ihrer kognitiven Entwicklung untersucht (Visser/Visser 1987, S. 56 f.). Demnach zeigen Stiefsöhne eine stärkere Neigung zur Delinquenz und weisen einen geringeren Bildungsstand auf als Söhne aus „vollständigen“ Familien (Fthenakis 1985, S. 165 ff.). Wie sich solche Konsequenzen konkret im schulischen und beruflichen Entwicklungsverlauf niederschlagen, ist bisher nicht ausreichend analysiert worden. Aus den bisherigen Arbeiten über die Folgen einer Stieffamilie für die Entwicklung der Kinder lassen sich allerdings eine Reihe von Hinweisen finden, die es uns ermöglichen, Hypothesen über die altersspezifischen Konsequenzen einer Stiefelternschaft abzuleiten, die mit den vorliegenden Daten überprüft werden können. Die hier untersuchten Fälle unterscheiden sich von den meisten heutigen Stieffamilien jedoch dadurch, daß die Wiederverheiratung der Eltern nicht durch eine Scheidung, sondern durch Verwitwung zu erklären ist (Glick 1989). Damit wird eine Besonderheit der vorliegenden Untersuchung offenbar. Während unser heutiges Wissen über die Folgen, die das Aufwachsen in Stieffamilien haben kann, aus der Familientherapie stammt, die erst im Laufe der zunehmenden Scheidungs- und Wiederverheiratungsraten an Bedeutung gewonnen hat (Grundmann/Huinink 1991), können mit den vorliegenden Daten Folgen einer Stiefelternschaft untersucht werden, die bisher weitgehend ausgeblendet waren, nämlich die durch Verwitwung entstandenen (Schwarz 1989). Dies gilt besonders für Stieffamilien, die sich während und nach dem Zweiten Weltkrieg konstituierten.

2.1.1 Trauerarbeit und Konflikte mit den Stiefeltern

Im Gegensatz zu Untersuchungen über die Folgen einer Wiederverheiratung in Stieffamilien, in denen vor allem die Trennungssituation der Eltern und die damit einhergehenden familialen Konflikte als Hauptrisikofaktor für die Entwicklung der Kinder diskutiert und empirisch bestätigt wurden, dürften in den vorliegenden Fällen vor allem Trauererlebnisse und Anpassungsschwierigkeiten an die neuen Elternteile die Entwicklung des Kindes in besonderer Weise prägen.

Im allgemeinen wird man davon ausgehen können, daß das Aufwachsen mit nur einem Elternteil extreme Anpassungsleistungen des Kindes erfordert (Visser/Visser 1987, S. 154). Diese Anpassungs- bzw. Bewältigungsleistung ist wiederum davon abhängig, aus welchen Gründen die Kinder nicht mehr mit leiblichen Eltern zusammenleben und aus welchen die Eltern sich wieder

verheiratet. Bei einer Scheidung erfahren die Kinder die Trennung möglicherweise zuerst als Erlösung von den dauernden Auseinandersetzungen der Eltern, später als Konflikt zwischen den Eltern (wegen Besuchszeiten, Anspruch auf Vormundschaft, Kindergeld usw.). Eine Wiederverheiratung kann bei ihnen auch die Erinnerung an die vorherige „Partnerschaft“ wecken und die damit verbundenen Konflikte. Bei einer Verwitwung hingegen wird sich das Kind in erster Linie mit dem Tod des Elternteils auseinandersetzen müssen, was nach Abschluß der Trauerphase möglicherweise zu einer stärkeren Bindung der verbliebenen Familienmitglieder führt, wie es auch anschaulich im Fallbeispiel D im ersten Teil der Arbeit (Abschnitt 3.3) dargestellt ist. Eine Wiederverheiratung der Eltern würde dann diese stärkere Bindung wieder aufbrechen und das Kind mit der Situation konfrontieren, seine Position und Rolle in der Familie wiederum neu zu definieren. In jedem Fall stellt das Auftauchen neuer Familienmitglieder das Kind vor eine belastende Lebenssituation. Eingespielte Beziehungsmuster zwischen den Familienmitgliedern werden aufgebrochen, neue Beziehungen sind einzugehen, eigene Bedürfnisse und Erwartungen zu definieren (Visher/Visher 1987, S. 51), eventuell übernommene Positionen wie Elternersatz oder Vertraute(r) müssen wieder aufgegeben oder verteidigt werden. Dabei wird auch die in den Grimmschen Märchen zur Sprache kommende Problematik deutlich: Die Stiefeltern stehen in Konkurrenz zu den leiblichen Eltern (Humphrey/Humphrey 1988, S. 121). Sie neigen deswegen zu einem Überengagement (um den idealisierenden Erinnerungen zum Beispiel an die leibliche Mutter gerecht zu werden bzw. der leiblichen Mutter gleichzukommen, um nicht als „Rabenmutter“ zu gelten) (Krähenbühl u. a. 1987, S. 96). Für die Stiefkinder bedeutet dies, daß sie ihre Beziehung zu den leiblichen Eltern und ihre eigene Position und eigenen Bedürfnisse in der Herkunftsfamilie verteidigen oder rechtfertigen müssen. Gelingt das nicht, werden sie sich wahrscheinlich von den Eltern distanzieren und sich in ihren eigenen Lebensbereich zurückziehen (Krähenbühl u. a. 1987, S. 108).

Die gegenseitige Akzeptanz von Stiefkind und Stiefvater oder -mutter hängt (aber) auch von der vorhergehenden Rollenverteilung in der Familie ab (Vuchinich et al. 1991). Das Kind ist gezwungen, die Positionen und Rollen, die es in der Phase der Teilfamilie innehatte, die ihm eine frühe Autonomie und Verantwortung übertragen hatte, wieder aufzugeben. Wenn das Kind nicht bereit ist, sich wieder dem „normalen“ Familienbild unterzuordnen, wird es mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zu Konflikten kommen. Eine wiederholt instabile Familien- und Beziehungsstruktur behindert also im besonderen Maße die Ausbildung eigener Handlungsperspektiven und damit der Fähigkeit, stabile soziale Beziehungen aufzubauen, Konflikte mit den Eltern zu lösen und gegensätzliche Handlungsperspektiven (z. B. Kind vs.

„schon Erwachsener“) zu vereinbaren. Das kann schließlich auch dazu führen, daß sich Stiefkinder aus konfliktbeladenen Lebensbereichen zurückziehen und weniger kontaktfreudig sind als Kinder aus Kernfamilien. Dies spiegelt sich schließlich in den Gründen für Familientherapien wider: Schulversagen, Leistungsverweigerung oder Konflikt mit den Stiefeltern stehen hier an erster Stelle (Krähenbühl u. a. 1987, S. 201). Im Rahmen dieser Therapien wurde häufig beobachtet, daß Stiefsöhne stärker external orientiert sind und Beziehungsprobleme haben, zu einer geringeren Selbsteinschätzung und stärkeren Orientierung an Gleichaltrigen neigen (Steinberg 1987) als Söhne, die mit beiden leiblichen Eltern aufgewachsen sind.

2.1.2 Altersspezifische Konsequenzen einer Stiefelternschaft

Die Situationen in der Stieffamilie können zumal dann zu Konflikten führen (Sandhop 1981, S. 136 ff.; Humphrey/Humphrey 1988, S. 119), wenn sich zusätzlich zu den Familienbeziehungen auch der Freundeskreis oder die Schulsituation – zum Beispiel wegen eines Umzugs – ändert. Das Alter der Stiefkinder ist vor allem deswegen ein wichtiger Einflußfaktor, weil von ihm abhängt, inwieweit und auf welche Art und Weise sich die Konflikte auswirken können. Bei all dem ist zu bedenken, daß die vorhergehenden Erlebnisse des Elternverlustes und das Aufwachsen mit nur einem Elternteil bereits eine schwere Belastung für das Kind darstellen. So erschwert zum Beispiel eine längere Phase der Trennung von einem Elternteil (vgl. nächstes Kapitel) sicherlich die Anpassung an neue Familienmitglieder. Das will ich anhand von drei Thesen über alters- bzw. lebensphasenspezifische Auswirkungen der Stiefelternschaft auf den Bildungsverlauf ausführen:

(1) Eine früh begonnene Stiefelternschaft müßte dazu führen, daß die „Hypothek“ aus der Trennungsgeschichte eher verarbeitet wurde und sich das Kind eher an den Stiefvater oder die Stiefmutter gewöhnen und sie als „leibliche“ Eltern annehmen kann. Es befindet sich zudem in einer Lebensphase, in der die außerfamilialen Einflüsse noch geringer sind und die Bindung an die Eltern entsprechend größer ist. Das Stiefkind hat die Möglichkeit, sich langfristig auf die neue Bezugsperson einzulassen. Diese kann sich in die Familie integrieren, und die Situation kann sich stabilisieren. Dementsprechend dürften sich Stiefkinder in ihrem Bildungsverlauf auch nicht wesentlich von Kindern aus anderen Familien unterscheiden.

(2) Fällt die Stiefelternschaft in die späte Kindheit, so dürfte es häufiger zu Konflikten zwischen den Familienmitgliedern kommen. Dieses Risiko ist besonders bei Stiefmüttern gegeben. Die Beziehung zwischen Stiefmutter und Stiefkind ist wahrscheinlich schon deswegen intensiver, weil die Stiefmutter in

der Regel die Erziehung der Kinder übernimmt (Krähenbühl u. a. 1987, S. 96). Das Stiefkind ist gezwungen, sich mit einer neuen Bezugsperson auseinanderzusetzen, die es sich in der Regel nicht gewünscht hat. Das gilt vor allem dann, wenn es sich in einer Lebensphase befindet, in der es sich bereits von der Familie löst (Humphrey/Humphrey 1988, S. 125). Warum soll es noch eine emotionale Bindung zu einem neuen Elternteil aufbauen und sich womöglich von dessen „Vorgänger“ distanzieren? Diese Konflikte können zu einem Rückzug aus der Familie führen (Krähenbühl u. a. 1987, S. 108; Humphrey/Humphrey 1988, S. 119). Das Kind kann aber auch – bei Partnerschaftsproblemen der Eltern – für die Anliegen der Eltern funktionalisiert werden (Krähenbühl u. a. 1987, S. 100). Extrem instabile und problematische Familienbeziehungen verstärken gerade in der Adoleszenz das Gefühl von Ausgrenzung, Vernachlässigung, Überforderung mit dem Resultat: Leistungsverweigerung, Rückzug aus der Familie, das Bedürfnis, früh die Eigenständigkeit zu erlangen (Chapman 1977). Wenn mit dem Aufwachsen in einer Stieffamilie tatsächlich Entwicklungsrisiken einhergehen, wie ich sie oben beschrieben habe, so müßten sie sich empirisch auch im Bildungsverhalten niederschlagen. Leistungsverweigerung, Beziehungsprobleme, Schulversagen und – insbesondere in der Jugend – Konflikte mit den Stiefeltern müßten dann in Zusammenhang mit einem früheren Schulabgang und einer früh begonnenen Erwerbstätigkeit stehen.

(3) Entsprechend der Annahme, daß Veränderungen in der Herkunftsfamilie um so intensiver erlebt werden, je später die Stiefelternschaft beginnt und je länger die Kinder mit nur einem Elternteil aufgewachsen sind, ist also zu erwarten, daß die Wahrscheinlichkeit für Konflikte zwischen den Stiefeltern und dem Stiefkind steigt und damit auch für Probleme in der Schule. Diese Umstände müßten sich noch verstärken, wenn mit zunehmendem Alter individuelle, familiale und außerfamiliale Anforderungen aufeinanderstoßen, gegensätzliche Handlungsperspektiven vereinbart werden müssen und neue Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen werden. Das dürfte die Wahrscheinlichkeit für das Risiko erhöhen, daß das Kind den gestellten Anforderungen nicht mehr gewachsen ist, vor allem dann nicht, wenn es in mehreren Lebensbereichen gleichzeitig gefordert wird und außerfamiliale Ereignisse (z. B. der Schulabschluß) bevorstehen. Allein die Einbindung in die Schule, die zunehmenden Leistungsanforderungen und Erwartungen von Eltern und Lehrern erfordern vom Kind Aufmerksamkeit, zusätzlich zu den Veränderungen in der Herkunftsfamilie. Der nahe Schulabschluß dürfte die Orientierung an außerfamilialen Lebensbereichen verstärken, da der bevorstehende soziale Statuswechsel dem Kind ganz neue Handlungsperspektiven eröffnet, etwa eine frühere Unabhängigkeit vom oder gar einen früheren Auszug aus dem Elternhaus. Eine solche Orientierung wird vor allem dann verstärkt,

wenn mit der Wiederverheiratung ein Umzug einhergeht, der dem Kind, wenn es schon älter ist, eher erlaubt, sich aus der Familie zurückzuziehen und eine eigene Wohnung zu nehmen. Das aber bedeutet, daß der Beginn einer Stiefelternschaft in dieser Lebensphase sich nicht nur darin ausdrücken müßte, daß die betroffenen Stiefkinder eher die Schule verlassen, sondern auch darin, daß sie nach dem Schulabschluß unmittelbar eine Erwerbstätigkeit aufnehmen, anstatt eine Berufsausbildung zu beginnen.

2.2 Zur Analyse von Stiefelternschaft und Bildungserfolg

Diese drei Hypothesen zu den alters- bzw. lebensphasenspezifischen Konsequenzen einer Stiefelternschaft stehen im Mittelpunkt der folgenden Analysen. Wie in den vorherigen Untersuchungen sind dabei die kohortenspezifischen Übergangsbedingungen aus dem Bildungs- in den Erwerbsbereich zu berücksichtigen. Das gilt auch für die sozio-ökonomischen Ressourcen der Herkunftsfamilie. Gerade für den Bildungsabschluß ist der soziale Status der Herkunftsfamilie ein ebenso bedeutsamer Prädiktor wie die Kohortenzugehörigkeit. Da ich darauf bereits mehrfach hingewiesen und die Folgen dieser Merkmale für die Bildungs-, Erwerbs- und Heiratschancen beschrieben habe, werde ich nicht weiter auf diese Sozialisationsbedingungen eingehen, sie aber in den Analysen kontrollieren.

2.2.1 Stiefelternschaft und Bildungsvverlauf als Ereignisgeschichte

Die folgenden Analysen beruhen auf dem in Teil I der Arbeit beschriebenen Ereignisdatensatz der Lebensverlaufsstudie. Der Bildungsvverlauf wird entsprechend den Ausführungen in Kapitel 2 des ersten Teils über zeitabhängige, altersspezifische Übergänge im Bildungsbereich, also das Alter bei Schulabschluß, bei Beginn der Berufsausbildung und der Erwerbstätigkeit, gemessen⁸². Das Lebensalter in diesen Variablen entspricht der individuellen Prozeßzeit $P(t)$. Das durchschnittliche Übergangsalter in die Statusübergänge ist in *Tabelle 13* aufgeführt.

⁸² Die zeitabhängigen Variablen haben den Vorteil einer metrischen Skala. Da jedoch nicht alle Befragten die Entwicklungsschritte bis zum Zeitpunkt des Interviews vollzogen haben müssen und nicht ausgeschlossen werden kann, daß der Entwicklungsprozeß bei allen Befragten vollständig erfaßt wurde (die Befragten können die Entwicklungsschritte erst nach dem Interview vollziehen), liegen Rechtszensierungen vor (vgl. Kalbfleisch/Prentice 1980). Dieses Zensierungsproblem ist jedoch durch die statistischen Analyseverfahren der Ereignisanalyse weitgehend gelöst (vgl. die Ausführungen in Abschnitt 2.2).

Tabelle 13: Durchschnittliches Übergangsalter der Statusübergänge Schulabschluß, Beginn einer Berufsausbildung und einer Erwerbstätigkeit in Monaten, einschließlich prozentualer Anteil der Zensurierungen; nach Kohorten

	Alter bei Schulabgang	Alter bei Beginn einer Berufsausbildung	Alter bei Beginn einer Erwerbstätigkeit
Kohorte 1929–31 (N = 347)			
Durchschnittliches Übergangsalter	172	188	214
Anteil der Zensurierungen in %	0,00	14,71	0,00
Kohorte 1939–41 (N = 375)			
Durchschnittliches Übergangsalter	175	181	216
Anteil der Zensurierungen in %	0,00	9,07	0,00
Kohorte 1949–51 (N = 365)			
Durchschnittliches Übergangsalter	183	186	226
Anteil der Zensurierungen in %	0,00	3,29	0,00
Insgesamt (N = 1.089)			
Durchschnittliches Übergangsalter	176	184	218
Anteil der Zensurierungen in %	0,00	8,89	0,00

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

Der Bildungsverlauf wird als Pfadmodell über die zeitliche und strukturelle Zusammensetzung dieser Statusübergänge beschrieben, indem bei den jeweiligen Analysen die vorhergegangenen Statusübergänge kontrolliert werden (beim Übergang in die Berufsausbildung das Alter beim Schulabschluß usw.). Auf diese Weise können die Bildungsverläufe von 206 Stiefsöhnen mit Bildungsverläufen von Kindern aus Kern- und Teilfamilien verglichen werden. Da sich die Analyse auf ein repräsentatives Sample stützt, können die obigen Thesen und Befunde, die auf Beobachtungen der Familientherapie beruhen, jedoch lediglich auf „Problemgruppen“ bezogen sind, untermauert und empirisch überprüft werden. Die Besonderheit der Stiefelternschaft der hier zu untersuchenden Kohorten ist dabei allerdings zu berücksichtigen.

Die familialen Risikofaktoren, die sich aus einer Stieffamilie ableiten lassen, werden über das Alter des Stiefkindes bei der Wiederverheiratung der Mutter oder des Vaters gemessen (Tabelle 14). Dabei wird auch ein eventuell synchron verlaufender Schulabgang berücksichtigt. Die Vergleichsgruppen sind Kinder aus Kern-, Teil- oder Stieffamilien. Die Kernfamilie ist definiert

Tabelle 14: Mittelwerte und Standardabweichungen (s. e.) der Variablen zur Stiefelternschaft

Variablenname	x	s. e.
Kernfamilie	0,81	(.390)
Teilfamilie	0,10	(.299)
Stieffamilie	0,09	(.282)
Alter bei Beginn der Stieffamilie:		
vor dem 10. Lebensjahr	0,06	(.237)
nach dem 10. Lebensjahr	0,01	(.110)
nach dem 10. Lebensjahr und zeitgleich mit Schulabgang	0,01	(.101)

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

als vollständige Familie, in der beide Eltern während der gesamten Kindheit und Jugend anwesend waren. In den Teilfamilien fehlte ein Elternteil länger als sechs Monate. Die Variable entspricht also, abzüglich derjenigen Kinder, die später mit einem Stiefelternteil aufgewachsen sind, den Abwesenheitsvariablen im nächsten Kapitel. Um die Stieffamilie zu differenzieren, wurden drei Dummyvariablen zum Beginn der Stieffamilie definiert: (1) die Stieffamilie, die vor dem 10. Lebensjahr gegründet wurde, (2) die Stieffamilie, die erst nach dem 10. Lebensjahr zusammenfamand, und (3) die Stieffamilie, die sich erst relativ zeitgleich mit dem Abschluß der Schulbildung konstituiert hat⁸³. Die

Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) der Kontrollvariablen, in den Kohorten und insgesamt

	Kohorten			Insgesamt
	1929–31	1939–41	1949–51	
Keine Berufsausbildung begonnen	0,23 (.424)	0,16 (.362)	0,12 (.323)	0,26 (.451)
Sozialer Status des Vaters (Mayer-Score)	106,01 (53.43)	110,93 (57.32)	120,44 (61.57)	112,56 (57.86)

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

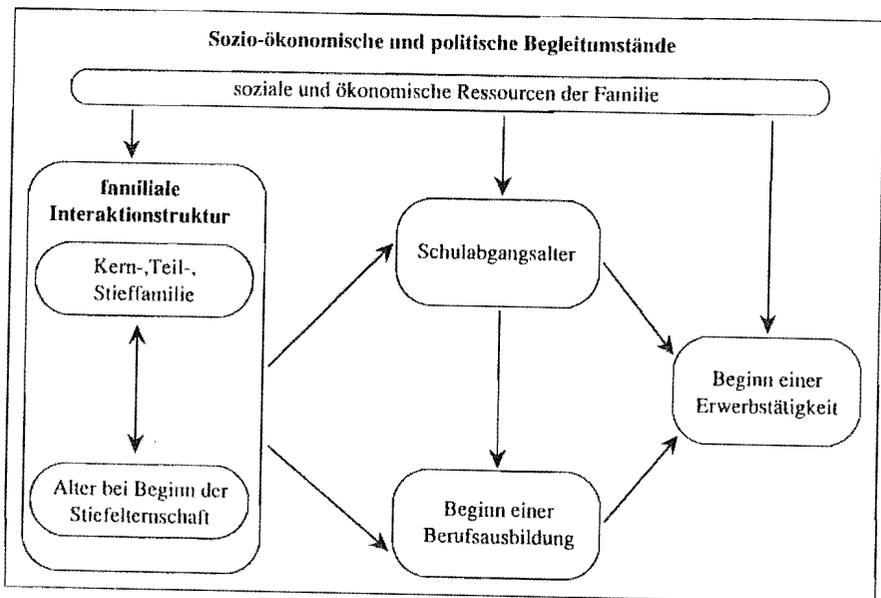
⁸³ Durch die Differenzierung nach den Lebensphasen, in denen eine Stiefelternschaft begonnen hat, ist es möglich, die Synchronisationsinformation unabhängig von der abhängigen Variable Alter bei Schulabschluß zu operationalisieren.

dritte Variable soll die Synchronisation der familialen „Krise“ mit einem außerfamilialen Ereignis charakterisieren. Das Synchronisationsintervall beträgt maximal 36 Monate, ist also 1, wenn die Stiefelternschaft nicht eher als drei Jahre vor Schulabschluß begonnen hat, ansonsten 0.

Bei den Analysen wurde der soziale Status des Vaters (Mayer-Score; siehe Ausführungen in Fußnote 65) kontrolliert. Beim Statusübergang „Beginn der Berufsausbildung“ habe ich das Schulabgangsalter und beim Übergang in die Erwerbstätigkeit zusätzlich den Umstand kontrolliert, ob der Befragte eine Berufsausbildung begonnen hat oder nicht. Die Verteilung zum Schulabgangsalter habe ich in *Tabelle 15* nicht angeführt, da sie aus *Tabelle 13* ersichtlich wird. In Anlehnung an das grundlegende theoretische „Entwicklungsmodell“ (*Abbildung 2*) ergibt sich das Pfadmodell in *Abbildung 7*.

Auf der Grundlage der sozio-ökonomischen und politischen Begleitumstände (Krieg, Wirtschaftswachstum, Bildungsreform) und entsprechend den sozialen und ökonomischen Ressourcen der Familie (Wohngegend, Netz-

Abbildung 7: Analysemodell möglicher Auswirkungen altersspezifischer Übergangsbedingungen in die Stiefelternschaft auf das Schulabgangsalter, den Beginn einer Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit



werke, Bildung der Eltern) unterscheidet sich die familiäre Interaktionsstruktur dadurch, ob die Kinder in einer Kern-, Teil- oder Stieffamilie aufwachsen und in welcher Lebensphase das geschieht. Diese Faktoren sollen das Schulabgangsalter, den Beginn der Berufsausbildung und der Erwerbstätigkeit beeinflussen, wobei diese Faktoren zum Teil vermittelt, zum Teil unmittelbar auf die entsprechenden Statusübergänge einwirken. So prägt das Schulabgangsalter eben auch den Beginn der Berufsausbildung usw. Entsprechend der in Abschnitt 2.2 dargestellten Entwicklungsgleichung (Gleichung 1) ergibt sich folgendes ereignisanalytische Modell, das sich unmittelbar in ein Cox-Modell⁸⁴ übertragen läßt (vgl. Mayer/Huinink 1990):

$$(5) \quad r(t) = P(t), I_y, I_v(t), M_k, D(t), Int(t).$$

Demnach soll $r(t)$ die zeitabhängige (altersspezifische) Übergangsrate für die Wahrscheinlichkeit, die Schule zu verlassen, eine Berufsausbildung zu beginnen oder eine Erwerbstätigkeit $r(t)$ aufzunehmen, von folgenden Faktoren abhängen: (1) dem Lebensalter $P(t)$, (2) zeitabhängigen $I_v(t)$ (dem aktuellen Bildungsstand), (3) zeitunabhängigen Kovariaten I_y (z. B. dem Alter bei Beginn der Stiefelternschaft, dem Aufwachsen in einer Kern-, Teil- oder Stieffamilie sowie dem Prestige der Herkunftsfamilie), (4) synchronen Zeitverläufen $D(t)$ (Synchronisation mit dem Schulabschluß) und (5) den kohortenspezifischen Bildungschancen M_k . In den folgenden Analysen informieren die Effekte der unabhängigen Variablen auf die Übergangsrate darüber, wie hoch die Wahrscheinlichkeit in einem bestimmten Lebensalter ist, die Schule zu beenden, eine Berufsausbildung oder eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen. Um die Stärke des Zusammenhangs zwischen den Kovariablen und der abhängigen Variable deutlich zu machen, stelle ich die prozentuale Beschleunigung des Bildungsprozesses dar, das heißt die Wahrscheinlichkeit, den jeweiligen Bildungsabschluß in jüngeren oder späteren Jahren zu vollziehen. Ein positiver Wert besagt, daß sich die Wahrscheinlichkeit um einen bestimmten Prozentsatz erhöht, zum Beispiel die Schule eher zu verlassen als Kinder aus der Referenzgruppe (der Kernfamilie). Ein negativer Wert weist auf eine Verzögerung des Übergangs hin. Die Prozentangaben ergeben sich unmittelbar aus den α -Koeffizienten⁸⁵. Die Werte geben an, um wieviel Prozent sich

⁸⁴ Die Übergangsgleichung des Cox-Modells hat die Form: $r(t) = X_0(t) * \exp(\beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \dots + \beta_n x_n)$; vgl. Dickmann 1987. Die Ableitung der α -Koeffizienten wird in der folgenden Vektorschreibweise deutlich: $r(t/x) = r'(t) * \exp(x'\beta)$. x' bezeichnet einen Kovariatenvektor, β die jeweiligen Regressionskoeffizienten und t die Lebensdauer bis zum ersten Kind in Monaten. Die α -Koeffizienten berechnen sich aus den Antilogarithmen $\exp(\beta_i)$ der β -Koeffizienten: $p = (\exp(\beta) - 1) 100\%$ (vgl. Blossfeld/Hamerle/Mayer 1986).

⁸⁵ Die Prozentwerte errechnen sich durch die Subtraktion des α -Koeffizienten von 100. Bei der Interpretation des Einflusses der Koeffizienten auf die Übergangsraten ist zu berücksichtigen, daß die abhängige Variable bei denjenigen, die die Übergänge bis zu dem Zeitpunkt des

die Hazardrate (die Übergangswahrscheinlichkeit) verändert, wenn sich der Wert der Kovariablen um eine Einheit ändert. Damit läßt sich die „relative“ Stärke der Kovariablen auch dann erkennen, wenn diese, zum Beispiel wegen kleiner Fallzahlen, nicht signifikant sind.

2.2.2 Historische Besonderheiten in den untersuchten Kohorten

Um einen Eindruck von der Besonderheit der hier untersuchten Stieffamilien zu vermitteln, will ich in *Tabelle 16* auf die kohortenspezifischen Verteilungen in den verschiedenen Familienformen eingehen. Dabei habe ich lediglich die Trennungen einzeln aufgeführt, bei denen der Vater oder die Mutter nur vorübergehend abwesend war und die insofern für die Argumentation unbedeutend sind. Nach Scheidungen und Verwitwungen habe ich nicht differenziert, da der Anteil der Scheidungsfälle in den untersuchten Kohorten zu gering war – die Abwesenheit eines Elternteils kann fast ausschließlich auf Verwitwungen (oder verschollene Väter und Mütter) zurückgeführt werden.

Der Anteil derjenigen, die in Teil- oder Stieffamilien aufgewachsen sind, unterscheidet sich zwischen den Kohorten beträchtlich. Er ist vor allem bei den um 1940 Geborenen mit 13,1 bzw. 13,6 Prozent besonders hoch, während er bei den um 1930 und um 1950 Geborenen mit etwa 8 Prozent in Teil- und etwa 6 Prozent in Stieffamilien relativ gleich groß ist, obwohl der Anteil derjenigen, die durchgängig mit beiden Eltern aufgewachsen sind, bei den um 1950 Geborenen fast doppelt so hoch ist wie bei den um 1930 Geborenen. Diese Unterschiede sind auf den Einfluß des Krieges zurückzuführen: Bei den Männern, die um 1930 geboren wurden, ist der Anteil derjenigen, die nur vorübergehend von den Eltern getrennt wurden, besonders hoch, der Anteil der Wiederverheiratung relativ gering. Wiederverheiratungen waren in den Kriegsjahren – aufgrund des Militärdienstes der Männer – selten. Auch die Kriegswitwen konnten in der Regel erst nach dem Krieg wieder heiraten. Die Kinder waren zu dem Zeitpunkt jedoch bereits in der Adoleszenz. Bei den um

Interviews nicht vollzogen haben, höhere Werte (nämlich das Alter zum Zeitpunkt des Interviews) aufweist als bei Befragten, die den Übergang vollzogen haben (Zensierungsproblem). Dementsprechend sind die Koeffizienten, die kleiner als 1 sind, so zu interpretieren, daß die Übergangsrate für einen Übergang unter den gegebenen Umständen in „jüngeren Jahren“ – im Vergleich zur Referenzgruppe – um $n(1 - \text{Wert des Koeffizienten})$ Prozent kleiner ist, das heißt, die Befragten sind weniger dem Risiko ausgesetzt, einen Übergang zu vollziehen. Ein positiver α -Koeffizient (über 1, bzw. ein positiver Prozentsatz) bedeutet, daß bei einem Zuwachs der unabhängigen Variablen um den Wert 1 sich die Übergangsrate um den Wert des Koeffizienten-1 erhöht und sich der Übergangsprozeß beschleunigt. Ein Wert über 1 bedeutet also, daß bei den Betroffenen das Ereignis eher eintritt, ein Wert unter 1 besagt, daß die Betroffenen den Übergang später oder gar nicht vollziehen.

Tabelle 16: Prozentuale Anteile von Männern aus Kern-, Teil- und Stieffamilien, differenziert nach Art der Stieffamilien in den Kohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51

	Kohorten		
	1929–31 (N = 347)	1939–41 (N = 375)	1949–51 (N = 365)
Kernfamilien	38,6	31,5	77,8
Vorrübergehende Trennungen (z. B. kriegsbedingte)	47,3	41,9	7,7
Teilfamilien ohne Wiederverheiratung	8,4	13,1	8,2
Stieffamilien	5,8	13,6	6,3
davon:			
nur Stiefvater	1,4	6,7	3,6
nur Stiefmutter	2,0	4,2	1,9
Stiefvater und Stiefmutter (Adoptionen)	2,3	2,7	0,8

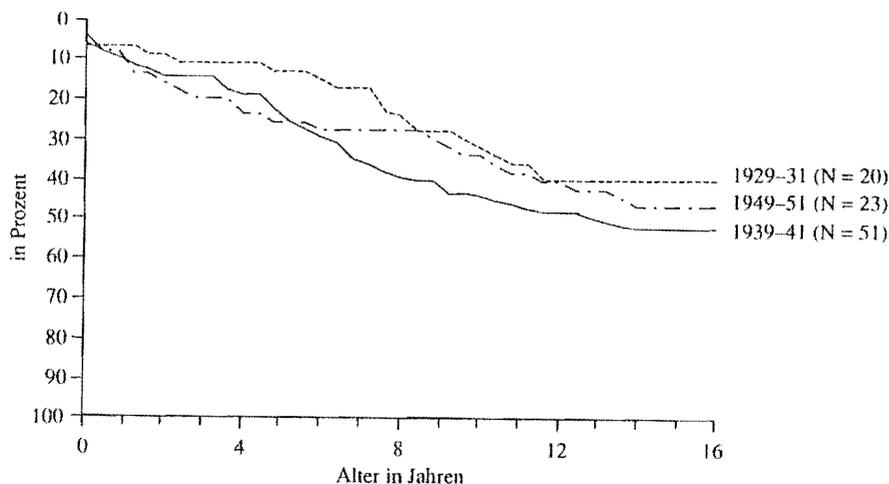
Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

1940 geborenen Männern konnten die Mütter nach dem Krieg offensichtlich sehr schnell wieder heiraten – sicherlich nicht zuletzt auch deswegen, weil sie selber noch relativ jung und die Kinder noch relativ klein waren.

Wenn die Folgen einer Stiefelternschaft vom Alter bei Beginn derselben abhängen, ist also zu erwarten, daß Stiefsöhne aus der Kohorte 1939–41 weniger „Probleme“ mit den Stiefeltern hatten als Befragte der Kohorte 1929–31. Die hier in Frage stehenden Zusammenhänge müßten also vor allem für die um 1930 Geborenen gelten. Das gilt auch für die höhere „Hypothek“ der familialen Vorgeschichte: Im Gegensatz zu den um 1940 Geborenen dauert die Phase des Lebens in einer Teilfamilie bei denjenigen länger, die bereits vor dem Krieg oder in den ersten Kriegsjahren ihren Vater verloren hatten (Kohorte 1929–31). Sie wuchsen also in einer Zeit ohne Vater auf, in der die Bedeutung des Vaters durch die nationalsozialistische Ideologie betont wurde, die Kinder aber die Aufgaben des Vaters ersetzen und viel in der Familie helfen, also die Rolle eines Erwachsenen einnehmen mußten. Sie waren somit bei Beginn der Stiefelternschaft nach dem Krieg bereits relativ selbstständig und zudem schon im Schulabgangsalter. Diese altersspezifischen Verteilungen in den Kohorten werden dann auch in den Übergangsraten in die Stiefelternschaft besonders deutlich.

In den Kurven von *Abbildung 8* zeigt sich, in welchem Lebensalter die Betroffenen in den jeweiligen Kohorten einen Stiefvater oder eine Stiefmutter bekamen. Für diejenigen, die in einer Teilfamilie aufgewachsen sind, gilt, daß

Abbildung 8: Altersspezifische Verteilung der Übergänge in die Stiefelternschaft für Jungen aus Teilfamilien der Geburtskohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51 (N = 203)



Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

die um 1930 Geborenen vergleichsweise spät in eine Stieffamilie eintraten, die um 1940 Geborenen relativ früh. Bedenkt man schließlich, daß gerade die um 1930 Geborenen in der Kriegs- und Nachkriegszeit mit schlechten Bildungschancen konfrontiert wurden (vgl. Teil I, Abschnitt 3.1.1), dann verstärkt das noch die Notwendigkeit für die Betroffenen, möglichst bald nach Abschluß der Schulbildung direkt eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen.

2.2.3 Warum Stiefsöhne die schulische und berufliche Ausbildung früher beenden

Diese kohortenspezifischen Verteilungen schlagen sich schließlich auch in den folgenden Analysen auf die zu erwartende Art und Weise nieder. So bestätigt sich, daß das bloße Aufwachsen in einer Stieffamilie im Vergleich zur Teil- oder Kernfamilie keinen direkten Einfluß auf den Bildungsabschluß hat, wenn diese historischen Besonderheiten in den Verteilungen kontrolliert werden. Die Befunde decken sich mit den obigen Thesen.

Lediglich die bivariate Verteilung von Bildungsabschlüssen bei Söhnen aus Kern-, Teil- und Stieffamilien (*Tabelle 17*) zeigt, daß Stiefsöhne im Durch-

Tabelle 17: Prozentuale Anteile von Söhnen aus Kern-, Teil- und Stieffamilien mit mindestens Realschulabschluß bzw. ohne Berufsausbildung

	Mindestens Realschulabschluß	Ohne Berufsausbildung	N
Söhne aus Kernfamilien	26 %	8 %	886
Söhne aus Teilfamilien	26 %	9 %	108
Söhne aus Stieffamilien	19 %	17 %	95

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

schnitt einen geringeren Bildungsabschluß aufweisen als Söhne aus Kern- oder Teilfamilien: Nur 19 Prozent der Stiefsöhne haben einen Realschulabschluß, das heißt verlassen erst nach dem 10. Schuljahr die Schule, während es bei den anderen Familientypen immerhin 26 Prozent sind. Noch deutlicher werden die Differenzen zwischen Söhnen aus den verschiedenen Familientypen bei der Berufsausbildung. Im Gegensatz zu Söhnen aus Kern- und Teilfamilien beginnen im Durchschnitt 17 Prozent der Stiefsöhne keine Berufsausbildung. Das sind immerhin 8–9 Prozent weniger als bei Söhnen anderer Familientypen.

Die folgenden Analysen, die in *Tabelle 18* dokumentiert sind, belegen, daß die Folgen einer Stiefelternschaft für den Bildungsverlauf davon abhängen, in welcher Lebensphase diese beginnt. Tatsächlich können die oben formulierten Hypothesen bei einer differenzierten Analyse des Zusammenhangs zwischen den verschiedenen Lebensphasen, in denen die Stiefelternschaft beginnt, und dem Alter beim Übergang von der Schul- zur Berufsausbildung und schließlich dem Eintritt in die Erwerbstätigkeit weitgehend bestätigt werden. Allerdings sind diese Zusammenhänge zumindest für das Schulabgangsalter nicht – wie erwartet – linear (Spalte 1). Denn die Wahrscheinlichkeit, die Schule eher zu verlassen, ist sowohl bei Stiefsöhnen, bei denen die Stiefelternschaft vor dem 10. Lebensjahr begonnen hat, höher als auch bei denen, deren Stiefelternschaft relativ gleichzeitig mit dem Schulabschluß begann. Bei Stiefsöhnen, die bereits vor dem 10. Lebensjahr mit einem „neuen“ Elternteil aufgewachsen sind, war die Wahrscheinlichkeit, die Schule eher zu verlassen, um 27 Prozent höher als bei Söhnen aus Kernfamilien. Hat die Stiefelternschaft erst nach dem 10. Lebensjahr begonnen – ist jedoch nicht synchron mit dem Schulabgang verlaufen –, verringert sich die Übergangsrate; das heißt, Stiefsöhne in dieser Gruppe verlassen im Durchschnitt später die Schule als Kinder aus Kernfamilien. Bei Stiefsöhnen jedoch, bei denen die Stiefeltern-

schaft zusätzlich relativ gleichzeitig mit dem Schulabschluß einherging, erhöht sich die Übergangswahrscheinlichkeit signifikant um 83 Prozent. Bei ihnen ist also entsprechend unserer These die Wahrscheinlichkeit am größten, im Vergleich zu den anderen Gruppen die Schule sehr früh zu verlassen.

Da also für das Schulabgangsalter ein nichtlinearer, U-förmiger Zusammenhang mit dem Beginn der Stiefelternschaft besteht (vor dem 10. Lebensjahr und nach dem 10. Lebensjahr, aber synchron mit dem Schulabschluß eine erhöhte, jedoch nach dem 10. Lebensjahr eine verringerte Wahrscheinlichkeit), sind die obigen Hypothesen zu den altersspezifischen Folgen einer Stiefelternschaft zumindest für das Schulabgangsalter zum Teil zu revidieren. Denn es ist offensichtlich nicht allein das Alter bei Beginn einer Stiefelternschaft, das dazu führt, daß Stiefsöhne eher die Schule verlassen.

Tabelle 18: Altersspezifische Einflüsse der Elternschaft auf das Schulabgangsalter, das Alter bei Beginn einer Berufsausbildung und einer Erwerbstätigkeit. Prozentuale Abweichung von der durchschnittlichen Übergangswahrscheinlichkeit (N = 1.055)

	Schulabgang ^a	Alter bei Beginn der Berufsausbildung ^b	Beginn der ersten Erwerbstätigkeit ^c
Söhne aus Kernfamilien		Referenzgruppe	
Söhne aus Teilfamilien	3 %	-3 %	-11 %
Söhne aus Stieffamilien nach Lebensphasen			
vor dem 10. Lebensjahr	27 %	-6 %	13 %
nach dem 10. Lebensjahr	-11 %	-33 %	33 %
nach dem 10. Lebensjahr und synchron mit dem Schulabschluß	83 %*	-38 %	118 %*
chi ²	154,75	103,30	431,40
d.f.	7	8	9

a Kontrolliert für Kohortenzugehörigkeit und sozialen Status des Vaters.

b Kontrolliert für Kohortenzugehörigkeit und sozialen Status des Vaters und den Schulabschluß.

c Kontrolliert für Kohortenzugehörigkeit und sozialen Status des Vaters, den Schulabschluß und die Berufsausbildung.

* Signifikanzniveau > .05.

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

Wenn wir nun den Bildungsverlauf selber, also die Koeffizienten in den Zeilen der Tabelle 18 betrachten, zeigt sich jedoch ein deutlicher linearer „Alterseffekt“ beim Übergang in die Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit: Je später die Stiefelternschaft begonnen hat, desto geringer ist die altersspezifische Übergangsrate in eine Berufsausbildung und desto höher ist diese Rate für den Beginn einer Erwerbstätigkeit. Die Minusangaben bei der Berufsausbildung deuten darauf hin, daß die Betroffenen keine Berufsausbildung begonnen haben⁸⁶. Dieser Trend spitzt sich bei den Stiefsöhnen zu, die kurz vor dem Schulabschluß stehen (also die um 1930 Geborenen). Sie verlassen signifikant eher die Schule, beginnen seltener eine Berufsausbildung und fangen signifikant früher (im Vergleich zur Referenzgruppe um 118 Prozent erhöhte Wahrscheinlichkeit) eine Erwerbstätigkeit an. Das bestätigt die Hypothese, daß die Betroffenen wegen der zunehmenden außerfamilialen Orientierung eher geneigt sind, sich aus der Herkunftsfamilie zurückzuziehen, und das Bedürfnis verspüren, auf eigenen Füßen zu stehen. Diese Interpretation wird durch die Tatsache unterstützt, daß nur der Koeffizient für jene Stiefelternschaften in allen Modellen signifikant ist, die relativ gleichzeitig mit dem Schulabschluß einhergehen. In den anderen Gruppen zeigt sich das gleiche Verlaufsmuster: Die Stiefsöhne, die vor oder nach dem 10. Lebensjahr, aber nicht zeitgleich mit dem Schulabschluß mit einem neuen Elternteil konfrontiert wurden, beginnen im Vergleich zu Söhnen aus Kernfamilien ebenfalls später eine (oder gar keine) Berufsausbildung, dafür deutlich früher eine Erwerbstätigkeit. Diese Zusammenhänge sind jedoch nicht überzufällig und können lediglich als Trendergebnis interpretiert werden.

Allerdings bestätigen sich ebenfalls die vermuteten Zusammenhänge zwischen dem Beginn einer Stiefelternschaft in einer spezifischen Lebensphase und dem Bildungserfolg von Stiefsöhnen, die meiner Interpretation zufolge auf eine zunehmende außerfamiliale Orientierung hinweisen. Die neuen Handlungsmöglichkeiten, die sich aus dem Schulabgang und einer direkt anschließenden Erwerbstätigkeit ergeben, erhöhen die Neigung, sich aus der Herkunftsfamilie zurückzuziehen und selbständig zu machen. Die Effekte scheinen also die oben diskutierten Befunde der Familientherapie zu bestätigen: Konflikte mit den Stiefeltern vor allem in der Adoleszenz rufen ein verstärktes Autonomiebedürfnis bei Stiefsöhnen hervor. Die relativ frühen Autonomiebestrebungen bzw. ein früher Rückzug aus der Herkunftsfamilie können als Hinweis dafür angesehen werden, daß sich die Stiefsöhne nicht

⁸⁶ Haben die Betroffenen keine Berufsausbildung begonnen, so wird in den Ereignisanalysen die zeitliche Dauer bis zum Zeitpunkt des Interviews hochgerechnet (Rechtszensierung), sie ist also entsprechend groß, die Wahrscheinlichkeit, diesen Übergang zu vollziehen, demnach geringer.

mehr der Autorität der Eltern beugen wollen. Eine selbständige Erwerbstätigkeit kann dabei sehr hilfreich sein. Daß damit auch Beziehungsprobleme zwischen Eltern und Kind oder ein schulisches Versagen einhergehen kann, ist plausibel. Welche Ursachen tatsächlich dafür maßgeblich sind, ob es vorrangig Beziehungsprobleme zwischen den Familienmitgliedern oder Überforderungen des Stiefsohnes sind, kann mit den vorliegenden Daten jedoch nicht beantwortet werden. Da die Kohortenzugehörigkeit in den Analysen kontrolliert wurde, beziehen sich diese Effekte nicht allein auf die um 1930 Geborenen. Allerdings unterstreichen die historischen Lebensumstände in dieser Kohorte die Interpretation der Zusammenhänge, wie die Analysen in Tabelle 12 und Abbildung 7 belegen. Tatsächlich müssen die obigen Effekte auch unabhängig von den historischen Umständen Gültigkeit haben.

2.3 Zusammenfassung

Mit den Analysen zu den Folgen einer Stiefelternschaft auf den Bildungserfolg sollte dokumentiert werden, daß neue Familienmitglieder je nach Lebensalter der Kinder unterschiedliche Risikofaktoren für die Entwicklung der Kinder darstellen können. Dabei wurde vor allem die These untersucht, daß Stiefkinder besonders dann in Konflikte mit den Stiefeltern kommen, wenn sie sich bereits an außerfamilialen Lebensbereichen orientieren und schon eine gewisse Autonomie erreicht haben. Diese Zusammenhänge konnten in den Analysen empirisch bestätigt werden. Sie decken sich mit den Beobachtungen der Familientherapie, daß Stiefsohne vor allem in der Adoleszenz zu Schulversagen und Beziehungsproblemen sowie zum Rückzug aus der Familie neigen. Ein früher Schulabgang und die frühe Aufnahme einer Erwerbstätigkeit können als Hinweis für diese Beobachtungen angesehen werden. Diese Interpretation entspricht den theoretischen Annahmen, daß Veränderungen in der Struktur der Herkunftsfamilie die Handlungsperspektiven der Betroffenen – bei Stieffamilien vor allem altersspezifische Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten – beeinflussen.

Obwohl die Besonderheiten der Stichprobe, die sich aus den spezifischen Einflüssen des Zweiten Weltkrieges ableiten lassen, zeigen, daß die beschriebenen Zusammenhänge vor allem für die um 1930 Geborenen gelten dürften, da bei ihnen sowohl die Phase in der Teilfamilie in der Regel länger dauerte als in den anderen Kohorten als auch die schlechten Bildungschancen in der Nachkriegsperiode die Autonomiebedürfnisse der Stiefsohne verstärkt haben dürften. Da in den Analysen die Kohortenzugehörigkeit kontrolliert wurde, kann man davon ausgehen, daß die Effekte auch heute noch Gültigkeit haben. Das gilt aber auch deshalb, weil sich die empirischen Befunde mit den Beob-

achtungen der Familientherapie – die sich eher auf Scheidungsfamilien beziehen – in Einklang bringen lassen. Da es sich bei den zugrundeliegenden Daten um eine repräsentative Stichprobe handelt, können die empirischen Ergebnisse als ein Beleg für die aus der Praxis der Familientherapie gefolgerten Konsequenzen einer Stiefelternschaft angesehen werden. Sie weisen zumindest darauf hin, daß die beobachteten Probleme von Stiefeltern mit ihren Stiefkindern nur für eine spezifische Gruppe gelten, nämlich bei Stiefsohnen, die relativ gleichzeitig mit der neuen Situation in der Herkunftsfamilie mit anderen außerfamilialen Übergängen konfrontiert werden.

3. „Ich habe lange Jahre nicht gewußt, wohin ich eigentlich gehöre“: Vater- oder Mutterabwesenheit in der Kindheit und deren Auswirkungen auf die spätere Familiengründung

Während ich in den bisherigen Analysen die Bedeutung der innerfamiliären Interaktion für die Vermittlung von Entwicklungsvorstellungen und die späteren Entwicklungsmöglichkeiten (Geschwisteranalysen) sowie die altersspezifischen Konsequenzen einer strukturellen Veränderung in der Herkunftsfamilie aufzeigen konnte, soll in diesem Kapitel die historische Variabilität der Konsequenzen familialer Risikofaktoren am Beispiel der Vater- und Mutterabwesenheit beschrieben werden. Auch in diesem Zusammenhang gehe ich von der These aus, daß der Verlust oder die Abwesenheit eines Elternteils dazu führt, daß sich die innerfamiliäre Interaktionsstruktur verändert und die Familienmitglieder ihre Beziehung zueinander neu ordnen, Aufgaben und Rollen neu verteilen und die verlorene bzw. abwesende Person „ersetzen“ müssen.

Spätestens seit Aufkommen der Psychoanalyse wird die Frage diskutiert, welche Bedeutung die frühen Bindungen zwischen Eltern und Kind für die Entwicklung des Kindes haben. Diese Diskussion führte zu einer intensiven Analyse möglicher Konsequenzen einer Mutter- und Vaterabwesenheit vor allem im Zusammenhang mit der Frage psychischer Erkrankungen im späteren Leben (Sroufe/Rutter 1984; Rutter 1990), die sich schließlich in einer Reihe von Thesen über die spezifische Bedeutung des Vaters oder der Mutter für die Geschlechtsrollenidentifikation und -übernahme bzw. für die Ausprägung geschlechtsspezifischer Handlungsperspektiven niederschlug (Rutter 1978; Lamb 1981, S. 17). Diese Thesen will ich hier aufgreifen und auf den Prozeß der Familiengründung beziehen, der sich in den altersspezifischen Statusübergängen Ehe und Elternschaft abbilden läßt. In den altersspezifischen Statusübergängen kommt die Bindungsfähigkeit bzw. das Partnerschafts- und Generativitätsverhalten zum Ausdruck, das unmittelbar auf Deprivationserfahrungen in der Kindheit zurückgeführt werden kann: Deprivationserfahrungen (Trennungs- und Trauererlebnisse, Stigmatisierungen) in der Kindheit können einerseits zu einem stärkeren „Bindungsbedürfnis“ in der Jugend und im frühen Erwachsenenalter und damit einhergehend zu frühen sexuellen Erfahrungen, Partnerschaften und einer frühen Eheschließung führen. Andererseits können die Kindheitserfahrungen zu einer „zögernden“ Haltung gegenüber eigenen Kindern führen, um ihnen ähnliche Erfahrungen zu ersparen, wie man sie selber gemacht hat. Diese Erfahrungen unterscheiden sich jedoch – wie die Analysen zur Stiefelternschaft belegt haben – in verschiedenen Lebensphasen (Kindheit – Jugend) ganz erheblich.

In den untersuchten Kohorten spielen für das Erleben der Vater- und Mutterabwesenheiten auch die periodenspezifischen Umstände eine wichtige Rolle, die zu einer Abwesenheit führten und diese begleiteten. Immerhin waren aufgrund des Zweiten Weltkrieges mehr als 50 Prozent der männlichen Befragten in diesen Kohorten länger als sechs Monate vom Vater getrennt, 1949 lebten etwa 16 Prozent der Kinder in Darmstadt und Umgebung (was im Durchschnitt für die ganze Republik gelten dürfte) ohne Vater, etwa 15 Prozent der Väter waren im Krieg gefallen oder in Gefangenschaft geraten (Baumert 1952, S. 226 f. und 230). Das spiegelt sich auch in den Daten der Mikrozensus-Zusatzerhebung von 1971 wider (Mayer 1986, S. 170), nach der 6 Prozent der 1929–31 Geborenen, 12 Prozent der 1939–41 Geborenen und 5 Prozent der 1949–51 Geborenen im Alter von 15 Jahren ohne Vater aufwuchsen. Wie bereits diese kohortenspezifischen Verteilungen der Vater- und Mutterabwesenheiten nahelegen, müssen wir davon ausgehen, daß insbesondere die Kindheit der Befragten aus den Geburtskohorten 1929–31 und 1939–41 stark durch die Kriegseignisse, ihre Erziehung stark von nationalsozialistischen Idealen und den Nachkriegseignissen geprägt wurde (Preuss-Lausitz u. a. 1983; Drexel 1984; Meyer/Schulze 1985; Rosenthal u. a. 1987). Diese Umstände legen die These nahe, daß diese kriegsbedingten Abwesenheiten die Entwicklung der Kinder in spezifischer Art und Weise prägen und nicht den Konsequenzen ähneln, die in der Deprivationsforschung unterstellt werden.

Diesen Überlegungen werde ich empirisch nachgehen, indem ich 1. die kohortenspezifischen Verteilungen der Vater- und Mutterabwesenheit beschreibe, 2. deren alters- und periodenspezifische Konsequenzen für die Familiengründung analysiere und 3. „Sozialisationsmuster“ aufdecke, in denen Kompensations- und Verstärkungsmechanismen deutlich werden, die Entwicklungsschritte innerhalb des Familienbildungsprozesses beschreiben, die sich aus einer periodenspezifischen Vaterabwesenheit ergeben können.

Im Mittelpunkt der Analyse soll jedoch nicht die Frage altersspezifischer Auswirkungen einer Elternabwesenheit stehen, sondern die Frage, ob die Auswirkungen speziell der Vaterabwesenheit auf die individuelle Entwicklung von den historischen, ökonomischen und strukturellen Lebensbedingungen abhängen, die sie begleiten. Da in den untersuchten Kohorten die Vaterabwesenheit im wesentlichen durch die Kriegseignisse bedingt war, werde ich mich hauptsächlich auf diese konzentrieren. Diese Eingrenzung ist schließlich auch dadurch begründet, daß sich die Vaterabwesenheit für Jungen nachteiliger auf die Entwicklung auswirkt als die Mutterabwesenheit (Lamb 1981, S. 19; Adams/Milner/Schrepf 1984, S. 10; Hetherington 1984, S. 25), was dazu führte, daß in der Deprivationsforschung zunehmend die Vaterabwesenheit ins Zentrum des Interesses rückte (Oerter/Montada 1987, S. 193). Da

man in der Deprivationsforschung davon ausgeht, daß sich die Folgen der Mutter- und Vaterabwesenheit ähneln, werden die empirischen Ergebnisse zu den Folgen der Mutterabwesenheit hauptsächlich unter dem Gesichtspunkt des Vergleichs mit den Folgen der Vaterabwesenheit interpretiert.

3.1 Elterliche Deprivation als Risikofaktor für die individuelle Entwicklung

Bei den Analysen zu den Folgen einer Vater- oder Mutterabwesenheit kann ich auf eine lange Forschungstradition zurückgreifen, die für meine ganze bisherige Argumentation von Bedeutung war: die möglichen entwicklungs-hemmenden Konsequenzen einer gestörten innerfamiliären Interaktion.

Die möglichen Entwicklungsstörungen, die durch eine frühzeitige Trennung von der Mutter bzw. dem Vater hervorgerufen werden können, wurden bereits in der Mitte des Jahrhunderts auf der Grundlage der sogenannten Deprivationslehre untersucht. Zu den Vätern dieser Forschungsrichtung zählen William Goldfarb, René Spitz und John Bolwby, die bei Abwesenheit der Mutter – in den letzten Jahren auch bei Abwesenheit des Vaters – eine Verzögerung der frühkindlichen Entwicklung bzw. psychopathische Entwicklungen postulierten (vgl. Lamb 1981, S. 6 ff.; Ernst/von Luckner 1985, S. 7 ff.). Als deterministisches und monokausales Entwicklungskonzept hat die Deprivationslehre jedoch lediglich einzelne Einflußfaktoren untersucht, bei denen nicht vergleichbare Personengruppen mit zumeist unterschiedlichen Meß- und Analysemethoden erfaßt wurden (Lamb 1981, S. 29). Auf diese Weise konnten zwar die individuellen, altersabhängigen Ressourcen der Situationsbewältigung, nicht aber die sozialen, historisch relativen Bedingungsstrukturen (sog. protektive Faktoren) erfaßt werden. Außerdem blieb die Frage offen, warum die Trennungserlebnisse bei vielen Kindern keine Folgen hatten und warum eingetretene Folgen beträchtlich variierten. Offensichtlich haben nicht nur die Trennungserlebnisse selbst Konsequenzen, sondern ebenfalls das Lebensalter des Kindes, seine Persönlichkeitsmerkmale, die weiteren Lebensumstände, die Qualität der Kind-Eltern-Beziehung, die Dauer und Intensität gemeinsamer Interaktionen vor und nach der Trennung sowie die sie begleitenden politischen und sozio-ökonomischen Bedingungen (Ulich 1988; Elder/Caspi 1990).

Aus diesem Grunde ist man schließlich zu einem allgemeineren Konzept einer gestörten innerfamiliären Interaktionsstruktur, die sich in der „Qualität der Kind-Eltern-Beziehung“ äußert, übergegangen (Fthenakis 1985, S. 287). Dieses Konzept schließt die verschiedenen Einflußfaktoren ein und ermöglicht es, diese Beziehungen auf verschiedenen „Ebenen“ als Risikofaktoren für

die individuelle Entwicklung zu operationalisieren (Pederson 1981). Aus diesem Verständnis hat sich schließlich ein Forschungsprogramm innerhalb der differentiellen Entwicklungspsychologie entwickelt, das die Interaktion von entwicklungsgefährdenden bzw. -fördernden Bedingungen⁸⁷ untersucht (Ulich 1988), und in der Developmental Psychopathology (Sroufe/Rutter 1984) seine bisher konsequenteste Anwendung gefunden hat. Die Berücksichtigung von vermittelnden protektiven oder verstärkenden Einflußfaktoren, wie zum Beispiel ökonomische Deprivationen (Elder 1974; Walper 1988), Streßfaktoren und Bewältigungsressourcen (Pearlin 1980, 1981; Humphrey 1984; Johnson 1986), erlaubt es, ihren relativen Einfluß auf den Entwicklungsprozeß zu untersuchen und persönlichkeitspezifische Bewältigungsmöglichkeiten von sozialen Ursachen, wie zum Beispiel periodenspezifische Entwicklungsbedingungen und -möglichkeiten (kriegsbedingte Trennungen, Bildungschancen nach dem Krieg, ökonomische Krisen), zu isolieren und deren Langzeitfolgen zu analysieren (Elder/Caspi 1990). Diese möglichen relativierenden Tatbestände können mit monokausalen Modellen wie jenen der Deprivationslehre empirisch nicht eingefangen werden. Insofern kann die Risikofaktorforschung als Weiterführung der Deprivationsforschung gelten (Ulich 1988, S. 149) und die Grundlage für die folgenden Überlegungen darstellen (Schneewind 1978; Heckerens 1987). Allerdings liegen speziell für die Vaterabwesenheit bisher nur vereinzelt empirische Ergebnisse vor, und nach wie vor ungeklärt ist die Frage, ob und in welchem Ausmaß die „primären“ Bindungen zum Vater, Charakteristika des Kindes oder die Stabilität der familialen Bedingungen und situationale und kontextuale Faktoren für die geschlechtsspezifischen Handlungsperspektiven, die späteren Partnerbeziehungen und die potentielle Vaterschaft ausschlaggebend sind.

3.1.1 Vater- oder Mutterabwesenheit und der Prozeß der Familiengründung

Die theoretische Verknüpfung von Vaterabwesenheit und altersspezifischen, das heißt verfrühten, sehr späten oder vermiedenen Statusübergängen in die Ehe und Vaterschaft beruht auf der – im wesentlichen psychoanalytischen – Annahme, daß eine Trennung vom Vater in der Kindheit mit einer Beeinträchtigung der Geschlechtsrollenübernahme des Sohnes einhergeht. Diese Annahme konnte in einigen psychoanalytisch ausgerichteten Studien belegt wer-

⁸⁷ Diese Bedingungen werden mit dem Begriff der „protective factors“ umschrieben, der sowohl Schutz- als auch Risikofaktoren umschreibt, die die Entwicklung beeinflussen können. Ich werde diese Schutz- und Risikofaktoren im folgenden ebenfalls als protektive Faktoren bezeichnen.

den: Eine gestörte innerfamiliäre Interaktion, mangelnde Geborgenheit oder die Erfahrung von Benachteiligung, die mit einer Vater- oder Mutterabwesenheit einhergehen können, erhöhten vor allem bei den betroffenen Söhnen die Wahrscheinlichkeit, erst später oder gar keine Kinder zu bekommen (Dührssen/Horstkotte/Kraus 1983; Münkler 1984). Diese beobachteten Zusammenhänge können auf eine beeinträchtigte Eltern-Kind-Interaktion zurückgeführt werden, wie ich bereits mehrfach ausgeführt habe (Baldwin/Visintainer 1990). Denn die Übernahme von Rollen wie die der Vaterrolle hängt unter anderem davon ab, ob das Kind die Gelegenheit hatte, in der Interaktion mit entsprechenden Rollenmodellen und -partnern, in erster Linie mit den Eltern, also in Auseinandersetzung mit dem eigenen und dem anderen Geschlecht, sich mit der eigenen Geschlechtsrolle zu identifizieren (Aldous 1972) und entsprechende Verantwortung zu übernehmen, also Rollenerwartungen zu entsprechen. Fehlt der Vater, so würde dem Jungen nicht im ausreichenden Maße die Vaterrolle vermittelt, was später zu Unsicherheiten im Partnerschaftsverhalten („Bindungsfähigkeit“) führen oder die „Einstellung“ zu einer eigenen Familie ungünstig beeinflussen kann (Biller 1981). Ein Beispiel dafür findet sich in den „subjektiven Rekonstruktionen“ von Kindheitserlebnissen, die ich in Teil I, Kapitel 3, exemplarisch angeführt habe (Fall C). Der frühe Tod des Vaters wird in Zusammenhang mit der späteren Flucht, dem Aufwachsen bei Pflegeeltern und häufigen Wohnungswechseln als Begründung für eine Verhaltensunsicherheit in der Jugend genannt („ich habe sehr viele Jahre, hauptsächlich in meiner Jugend nicht gewußt, wohin ich eigentlich gehöre“). Diese Unsicherheit wird schließlich für die spätere Ehe- und Kinderlosigkeit verantwortlich gemacht („all das führte dazu, daß ich heute alleine lebe, ohne Frau und ohne Kinder“).

Diese Konsequenzen sind jedoch nicht zwingend. Denn zumindest für das Partnerschaftsverhalten – als Indikator für die Bindungsfähigkeit (Übergang in die Ehe) – kann postuliert werden, daß das Fehlen einer Bezugsperson (Liebesobjekt) in der frühen Kindheit zu einem verstärkten Bindungs- bzw. Liebesbedürfnis führen kann, was vor allem in der Adoleszenz mit frühen sexuellen Erfahrungen einhergehen und entsprechend die Wahrscheinlichkeit einer frühen Eheschließung erhöhen dürfte (McLanahan 1983, 1985). Inwieweit davon auch die Bereitschaft zur Übernahme der Vaterrolle (der Übergang in die Vaterschaft) betroffen ist, bleibt allerdings offen.

Da die Geschlechtsrollenidentifikation jedoch spätestens bis zum 8. Lebensjahr abgeschlossen sein soll, müssen die Folgen einer Vaterabwesenheit altersspezifisch differenziert werden. Das Argument der beeinträchtigten Geschlechtsrollenidentifikation kann dann nur für frühkindliche Trennungen gelten (Fthenakis 1985, S. 329). Später beginnende Trennungen stellen nämlich ein geringeres Risiko für eine „normale“ Entwicklung dar, weil das Kind

mit zunehmendem Alter eher in der Lage ist, mit der veränderten Familiensituation fertig zu werden, und die innerfamiliären Beziehungen mit den sich darin äussernden Handlungsperspektiven der Eltern anders wahrnehmen und verarbeiten kann (Pederson 1981). Außerdem spielen mit zunehmendem Alter die außerfamiliären Bereiche eine wichtige Rolle bei der Übernahme von Handlungsperspektiven: Nicht mehr nur die Orientierungen der Familienmitglieder, sondern die der Peers, Schulkameraden, Lehrer usw. prägen die Handlungsperspektiven für das eigene Leben (Kaplan 1987).

Generell können die altersspezifischen Folgen als bestätigt angesehen werden: Je früher eine Vaterabwesenheit beginnt, um so nachhaltiger wirkt sie sich auf die Entwicklung des Kindes aus (Krupnick/Soloman 1987; Lieberman 1987). In fast allen Studien blieben dabei jedoch mögliche protektive Einflüsse der Trennungsdauer und der Intensität der Trennungserfahrungen (Adams/Milner/Schrepf 1984; Kaplan 1987) unberücksichtigt und ebenso die sie begleitenden Lebensumstände. Die Bedeutung der Trennungsdauer und der Intensität der mit der Trennung einhergehenden Erfahrungen werden vor allem in den erwähnten Studien über die Entwicklungsfolgen von Scheidungsfamilien deutlich: Gerade Scheidungen der Eltern haben sich, wahrscheinlich auch wegen des schlechten familiären „Klimas“ vor der Scheidung, als bedeutsamere Risikofaktoren herausgestellt als der Verlust des Vaters durch Tod oder Gefangenschaft (Santrock 1972; Biller 1981). In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse der Streßforschung von Bedeutung, die auf die situationsabhängigen Bewältigungsmöglichkeiten von Streß hinweisen (Pearlin 1980, 1981; Schneewind 1987): Die Auswirkungen der Vaterabwesenheit variierten danach, ob sie als Benachteiligung erfahren wurden, ob der Abwesenheitsgrund bekannt war, positiv oder negativ bewertet wurde (z. B. Verteidigung des Vaterlands vs. Scheidung der Eltern) und wie groß die gesellschaftliche Akzeptanz der Ursachen war (Lewis/Feiring/Weinraub 1981, S. 281 ff.). Hinzu kommt, daß die Kontrollierbarkeit, also die „Normalität“ der Ereignisse (Filipp 1981) eine Rolle dabei spielt, in welchem Maße die Vaterabwesenheit die familiäre Situation prägt und wie die Folgen der veränderten Familienverhältnisse gesellschaftlich aufgefangen werden⁸⁸.

Ähnliche relativierende Einflüsse lassen sich in Zusammenhang mit den Gründen für die Vaterabwesenheit ableiten. So konnte nachgewiesen werden, daß eine Trennung vom Vater, die durch den Militärdienst verursacht wurde, zu einer Erhöhung des Vaterbildes führt (Adams/Milner/Schrepf 1984, S. 120 f.). Zu ähnlichen Interpretationen kommt man auch, wenn man den Arbeiten zur Sozialisationsgeschichte des Krieges folgt (Preuss-Lausitz u. a.

⁸⁸ Vgl. dazu auch die Theorie der kognitiven Dissonanz von Festinger (1954, 1978) und Ansätze einer Theorie der relativen Deprivation (Runciman 1966; Geschwender/Geschwender 1973).

1983; Drexel 1984; Rosenthal 1987), wonach zu erwarten ist, daß sich die Folgen kriegsbedingter Abwesenheit des Vaters anders auf die Entwicklung der Kinder auswirken dürften als Abwesenheiten, die nicht im Krieg begonnen haben. So legt die in der nationalsozialistischen Pädagogik im Mittelpunkt stehende Erziehung zum „politischen Soldaten“ (Kämpfer für Ehre und Vaterland) und zur Bejahung der damit einhergehenden Erwachsenenrollen nahe, von einer zumindest bis ins Jugendalter andauernden starken Orientierung am „Führer“, am Kampf um die Existenz und um die Sicherung des Lebensunterhalts der Familie bei den um 1930 Geborenen auszugehen (Rosenthal 1987, S. 73 ff.). Durch die große Bedeutung, die die Hitler-Jugend in der nationalsozialistischen Erziehung hatte, die teilweise die Bedeutung der Familie übertraf und die familialen Beziehungen mit zunehmendem Alter ersetzen sollte (Rosenthal 1987, S. 85 ff.), wurde nicht nur die Idealisierung des Krieges und damit der Männerrollen stark beeinflusst, sondern auch die Interaktionserfahrung in der Kindheit selbst deutlich geprägt. Allerdings ist dabei zu bedenken, daß unabhängig von der „Normalität“ restriktiver Lebensbedingungen die Kriegereignisse, besonders die Trennungen von der Familie, Bombenangriffe, Evakuierungen, Flucht, Heimaufenthalte, Streßsituationen waren, die in der Regel zu Unsicherheiten führen (Shatan 1984, S. 27 ff.; Freud 1987). Solche Umstände legen eine Folgerung nahe, die ebenfalls nicht unmittelbar auf eine beeinträchtigte Geschlechtsrollenidentifikation bezogen werden kann: Die Betroffenen könnten – unabhängig von ihrem Partnerschaftsverhalten – eigenen Kindern ähnliche Lebenserfahrungen ersparen wollen, wie sie sie selbst gemacht haben (Meyer/Schulze 1985). Sie werden deswegen möglicherweise die eigene Familiengründung so lange verzögern, bis sie diese Unsicherheiten zum Beispiel durch materielle Absicherungen kompensiert haben, oder aber sie werden auf eigene Kinder verzichten.

Aus dem Zusammenwirken der beschriebenen Einflußfaktoren wird ersichtlich, daß die Konsequenzen einer Vaterabwesenheit nicht als ein bloßer linearer Zusammenhang von beeinträchtigter Geschlechtsrollenübernahme und -identifikation, Bindungsfähigkeit, Partnerschaftsverhalten und der Bereitschaft zur Übernahme der Vaterrolle interpretiert werden können (Belsky 1990). Die möglichen differentiellen Auswirkungen der Vaterabwesenheit auf Ehe und Vaterschaft ergeben, daß der zugrundeliegende Entwicklungs- bzw. Sozialisationsprozeß und intervenierende protektive Einflüsse für jeden einzelnen Statusübergang, also die Heirat und die Vaterschaft, zu berücksichtigen sind.

3.1.2 Mögliche Konsequenzen der Vater- und Mutterabwesenheit für den Übergang in die Ehe und die Vaterschaft

Um die vielfältigen Einflußfaktoren, die mit der Vaterabwesenheit korrelieren, zu spezifizieren, gilt es, in den hier untersuchten Kohorten familiäre Risikofaktoren zu operationalisieren, in denen bereits die periodenspezifischen Konstellationen zum Ausdruck kommen. Die in den sozialhistorischen Arbeiten über den Zweiten Weltkrieg beschriebenen periodenspezifischen Lebensumstände sind für die Interpretation der Konsequenzen einer Vaterabwesenheit in den Kriegskohorten von entscheidender Bedeutung.

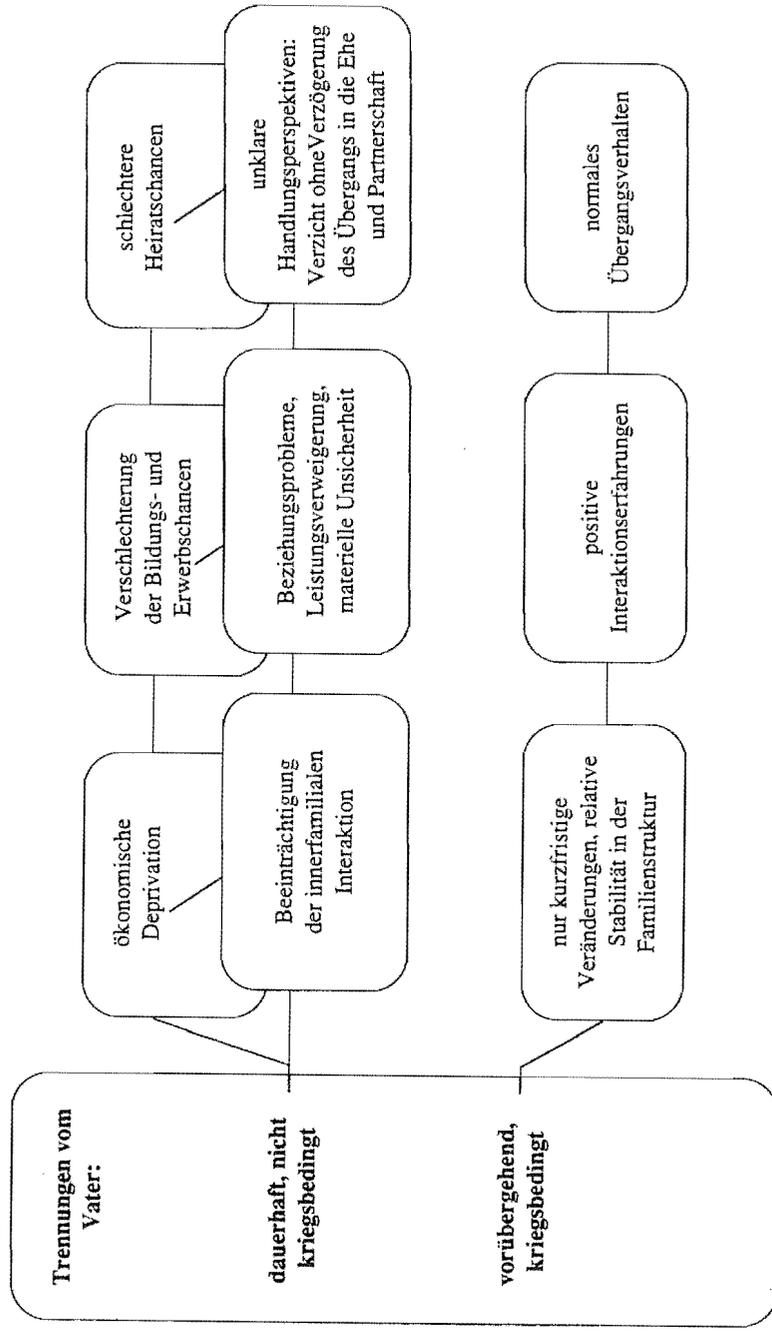
Die möglichen unterschiedlichen Auswirkungen, die eine Vaterabwesenheit auf den Übergang in die Ehe und die Vaterschaft haben kann, lassen sich aufgrund der obigen Ausführungen folgendermaßen veranschaulichen (*Abbildung 9*), wenn der Einfachheit halber nur dauerhafte und kriegsbedingte, zeitlich begrenzte Vaterabwesenheiten unterschieden werden.

Aufgrund der vorangegangenen Ausführungen würden wir erwarten, daß der Verlust des Vaters in der frühen Kindheit (vereinfacht als dauerhafte Trennung dargestellt), der nicht durch außerfamiliäre und womöglich kollektive Krisensituationen erklärt werden kann, weitreichende Konsequenzen für die Entwicklung des Kindes hat. Diese sind nicht nur auf der Ebene der Familienbeziehungen (mittlere Kästchen) spürbar, sondern betreffen auch die ökonomischen und sozialen Ressourcen der Familie, die die Art der innerfamiliären Interaktion unmittelbar beeinflussen. Sie werden vermutlich mit Beziehungsproblemen, Verhaltensunsicherheiten usw. einhergehen und so die geschlechtsspezifische Handlungsperspektive „Gründung einer Familie“ beeinflussen. Auf der sozialstrukturellen Ebene (obere Kästchen) prägen die periodenspezifischen Bildungs- und Erwerbsbedingungen die Heiratschancen und damit den Familienbildungsprozeß.

Demgegenüber wird eine vorübergehende, kriegsbedingte Abwesenheit des Vaters (untere Kästchen) das Übergangsverhalten in die Ehe und die Vaterschaft schon deswegen nicht verzögern, weil sie nur mit kurzfristigen Veränderungen in der Familienstruktur und damit einem nach wie vor relativ stabilen Beziehungssystem zusammenhängt.

In den Analysen sind jedoch, aufgrund der beschriebenen differentiellen Konsequenzen einer Vaterabwesenheit für die Entwicklung des Kindes, vor allem die Annahmen altersspezifischer Folgen unter dem Gesichtspunkt der sie möglicherweise relativierenden protektiven Einflußfaktoren empirisch zu überprüfen. So ist entgegen der Annahme der Deprivationstheorie in den untersuchten Kohorten nicht zu erwarten, daß die bloße Tatsache einer „frühen“ Vaterabwesenheit einen Effekt auf die Übergangswahrscheinlichkeit in Ehe oder Vaterschaft hat. Ihr Effekt dürfte vielmehr periodenspezifisch va-

Abbildung 9: Mögliche Auswirkungen einer periodenspezifischen Vaterabwesenheit auf die Statusübergänge in die Ehe und die Partnerschaft



rieren, wenn man der These der „relativen“ Benachteiligung folgt, nach der in den Kohorten 1929–31 und 1939–41 die nationalsozialistische Familienerziehung, die Idealisierung des Krieges und die „Normalität“ der kriegsbedingten Vaterabwesenheit ihre möglichen negativen Auswirkungen mildern oder auffangen konnten. Inwieweit die Folgen dieser spezifischen Risikofaktoren für die Übergänge in Ehe und Partnerschaft auch von der Abwesenheitsdauer und kohortenspezifischen Bildungschancen abhängen, ist ebenso empirisch zu prüfen wie der vermittelnde Einfluß von Statusübergängen, die mit Eheschließung und Partnerschaft zusammenhängen.

3.2 Vaterabwesenheit und Familienbildung als Ereignisgeschichte

3.2.1 Analysemodell und Variablenbeschreibungen

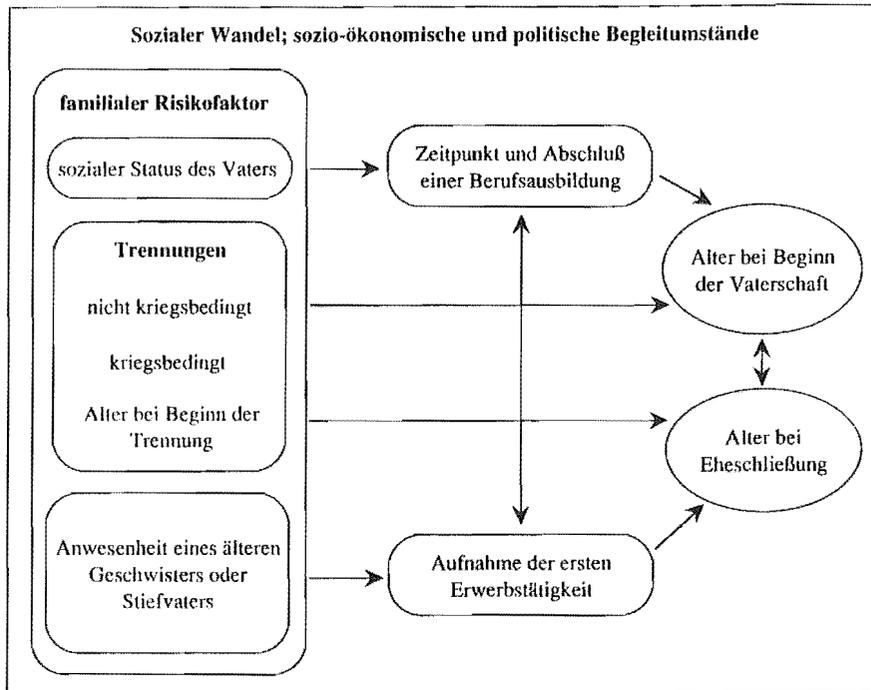
Entsprechend dem allgemeinen Entwicklungsmodell (Abbildung 2) kann den Analysen nun folgendes Modell zugrunde gelegt werden, in dem die spezifischen familialen Risikofaktoren, die sich aus der Vaterabwesenheit ableiten können, auf den folgenden Entwicklungs- bzw. Sozialisationsprozeß bezogen werden, der sich in der zeitlichen, altersspezifischen Abfolge der Statusübergänge beschreiben läßt, die mit dem Familienbildungsprozeß zusammenhängen (Abbildung 10).

Es werden vor allem perioden- und altersspezifische Vaterabwesenheiten unterschieden, deren Konsequenzen durch die Anwesenheit eines älteren Geschwisters und/oder eines Stiefvaters, den sozio-ökonomischen Status des Vaters und den Bildungsstand des Befragten in den Analysen beeinflusst werden können⁸⁹. Diese ergeben in ihrer spezifischen Konstellation einen familialen Risikofaktor. Dieser soll nun direkt und indirekt das Alter beeinflussen, in dem die Statusübergänge Ehe und Partnerschaft vollzogen werden.

Indem die Sequenz und das spezifische „Timing“ von Statusübergängen, die unmittelbar mit der Eheschließung und Partnerschaft korrelieren (Abschluß einer Berufsausbildung, Aufnahme einer Erwerbstätigkeit und Zeitpunkt der Eheschließung), berücksichtigt werden, wird es möglich, den Entwicklungsverlauf, der sich aus einer spezifischen Vaterabwesenheit ergeben kann, zu beschreiben. Es ist evident, daß der Partnerschaft in der Regel eine Heirat vorausgeht. So ist die Wahrscheinlichkeit, daß Männer kinderlos bleiben, vom Heiratsalter abhängig. Die Heiratswahrscheinlichkeit erhöht sich wiederum mit dem Erwerbsstatus und dem Abschluß einer Berufsausbildung

⁸⁹ Auf ihren spezifischen Einfluß gehe ich jedoch nicht weiter ein, da er bereits in den vorangegangenen Analysen diskutiert wurde.

Abbildung 10: Analysemodell möglicher entwicklungshemmender Einflüsse familialer Risikofaktoren auf den Prozeß der Familienbildung



(Mayer 1990, im Druck). Inhaltlich informieren die Berufsausbildung und die Erwerbstätigkeit über die materiellen Ressourcen, die zum einen die Heiratschancen erhöhen, zum anderen die materielle Voraussetzung für eine Familiengründung darstellen. Der Zeitpunkt der Eheschließung (vor allem eine sehr frühe Heirat) weist schließlich auf ein stärkeres Bindungsbedürfnis hin, wie es oben diskutiert wurde.

In den folgenden Analysen beziehe ich mich auf das Heiratsalter und das Alter bei Beginn der Vaterschaft, für die die Übergangsraten $r(t)$ geschätzt werden (siehe Fußnote 82): Das Lebensalter in diesen Variablen entspricht der individuellen Prozeßzeit $P(t)$. Die Verteilungen für die Übergänge in Ehe und Vaterschaft sind in *Tabelle 19* angeführt.

Die familialen Risikofaktoren, die aus einer Elternabwesenheit (definiert als eine länger als sechs Monate andauernde Trennung vom Vater oder von der Mutter) abgeleitet werden können, werden im wesentlichen als Dauer-

Tabelle 19: Durchschnittliches Übergangsalter in Monaten und prozentualer Anteil an Zensierungen beim Statusübergang Heirat und Beginn der Vaterschaft; nach Kohorten

	Heirat	Beginn der Vaterschaft
Kohorte 1929–31 (N = 347)		
Durchschnittliches Übergangsalter	309	328
Anteil der Zensierungen in %	3,30	12,40
Kohorte 1939–41 (N = 375)		
Durchschnittliches Übergangsalter	304	319
Anteil der Zensierungen in %	7,00	15,48
Kohorte 1949–51 (N = 365)		
Durchschnittliches Übergangsalter	306	351
Anteil der Zensierungen in %	16,41	40,78
Insgesamt (N = 1.089)		
Durchschnittliches Übergangsalter	307	331
Anteil der Zensierungen in %	5,86	17,39

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

variablen $D(t)$ oder als periodenspezifische Sozialisationsbedingungen operationalisiert, die nur für Mitglieder bestimmter Kohorten (M_k) gelten. Die Abwesenheit der Eltern wird aus den oben diskutierten inhaltlichen Gründen auf unterschiedliche Weise operationalisiert: (1) als eine dichotome Variable, (2) differenziert über die Trennungsgründe und Perioden. Die Trennungsgründe können unterteilt werden in Tod des Vaters/der Mutter, Krieg als Abwesenheitsgrund und familiale und individuelle Gründe⁹⁰. Aufgrund dieser Informationen konnten für die multivariaten Analysen schließlich folgende Trennungsdummies definiert werden (*Tabelle 20*):

- Trennung vom Vater während des Krieges wegen Militärdienstes des Vaters.
- Trennung vom Vater vor oder nach dem Krieg. Diese Unterscheidung ist inhaltlich begründet, da insbesondere der Vater aufgrund eines Arbeitseinsatzes oder des Militärdienstes von der Familie getrennt wurde. Sie bezieht

⁹⁰ Da eine Scheidung der Eltern in den untersuchten Kohorten nur selten als Trennungsgrund angegeben wurde, konnte sie in den Analysen wegen zu geringer Fallzahl nicht extra berücksichtigt werden.

sich ausschließlich auf die „Kriegskohorten“, also Männer der Geburtskohorten 1929–31 und 1939–41, und ist demnach als Merkmal von Kohortenmitgliedern (M_k) definiert. Da sich bei den Mutterabwesenheiten keine periodenspezifischen Gründe abgrenzen lassen, habe ich für die Mutterabwesenheit keine entsprechende Variable operationalisiert.

- Das Alter bei Beginn der Vater- oder Mutterabwesenheit habe ich als dichotome Variable (frühe Kindheit [1.–8. Lebensjahr] und späte Kindheit/Adoleszenz [8.–16. Lebensjahr]) in die Analysen eingeführt, um die in der Deprivationsforschung getroffenen Unterscheidungen deutlicher zu machen.
- Die Dauer der Abwesenheit wird als stetige Variable (Abwesenheitsdauer in Monaten) operationalisiert.

In den Analysen wird wiederum der Status des Vaters (vgl. Fußnote 65) kontrolliert (Tabelle 21). Die Anwesenheit eines älteren Geschwisters und Stiefelternsoll den möglichen kompensatorischen Einfluß eines Elternersatzes (Humphrey/Humphrey 1988) messen und kontrollieren. Dabei wird

Tabelle 20: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) der „Abwesenheitsvariablen“; nach Kohorten

Variablenname	Werte	Kohorten		
		1929–31 (N = 347)	1939–41 (N = 375)	1949–51 (N = 365)
1. Vaterabwesenheiten				
bis 8. Lebensjahr	0/1	0,58 (.495)	0,67 (.472)	0,18 (.398)
ab 8. Lebensjahr	0/1	0,10 (.302)	0,62 (.485)	0,12 (.323)
Dauer der Vaterabwesenh.	in Monaten	0,54 (.499)	0,09 (.291)	0,09 (.299)
Beginn der Abwesenheit vor dem Krieg		30,66 (39.52)	69,28 (70.88)	22,76 (72.76)
Beginn der Abwesenheit während des Krieges	0/1	0,10 (.302)	- -	- -
Beginn der Abwesenheit nach dem Krieg	0/1	- -	.624 (.629)	- -
Abwesenheit wegen Kriegsdienstes	0/1	- -	.09 (.291)	- -
2. Mutterabwesenheiten				
bis 8. Lebensjahr	0/1	.545 (.499)	.165 (.372)	- -
ab 8. Lebensjahr	0/1	0,27 (.448)	0,20 (.401)	0,10 (.306)
Dauer der Mutterabwesenh.	in Monaten	0,06 (.233)	0,13 (.335)	0,05 (.211)
		0,28 (.448)	0,11 (.302)	0,07 (.253)
		12,38 (31.59)	14,21 (39.88)	24,30 (24.30)

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

Tabelle 21: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) der Kontrollvariablen; nach Kohorten

	Kohorten			Insgesamt
	1929–31	1939–41	1949–51	
Ältere Geschwister	0,58 (.793)	0,63 (.692)	0,49 (.783)	0,57 (.758)
Stiefvater	0,04 (.190)	0,09 (.291)	0,04 (.205)	0,06 (.237)
Keine Berufsausbildung begonnen	0,23 (.424)	0,16 (.362)	0,12 (.323)	0,26 (.451)
Sozialer Status des Vaters	106,01 (53.43)	110,93 (57.32)	120,44 (61.57)	112,56 (57.86)

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

immer auch der Umstand berücksichtigt, ob die Befragten eine Berufsausbildung abgeschlossen haben oder nicht, da dieser die Heiratschancen und die Familienbildung stark prägt (Huinink 1987).

Um den gesamten Entwicklungsverlauf abzubilden, der möglicherweise den Familienbildungsprozeß beeinflusst (verzögert oder beschleunigt), werden mögliche intervenierende Statusübergänge als zeitabhängige Merkmale einer Person ($Iv(t)$), die dem abhängigen Statusübergang vorangehen (können) und hoch mit diesem korrelieren, berücksichtigt. Das sind zum einen eine abgeschlossene Berufsausbildung und das Heiratsalter, zum anderen – jedoch nur für die „Kriegskohorten“ (1929–31 und 1939–41) – eine frühe Erwerbstätigkeit, die vor Abschluß einer Berufsausbildung beginnt, und eine Eheschließung vor Beginn der ersten Erwerbstätigkeit. Dabei wurden die vorangegangenen Statusübergänge entweder als zeitabhängige Kovariable (z. B. das Heiratsalter beim Übergang in die Vaterschaft) oder als Dummyvariable operationalisiert. Die Heirat wird in diesen Fällen als zeitabhängige Kovariate eingeführt. Die Verteilung entspricht der in Tabelle 19. Diese Variable nimmt immer erst dann den Wert 1 an, wenn sie vor der abhängigen Variable eintritt, also einen geringeren Wert hat als diese. Auf diese Weise werden parallel, also zeitgleich verlaufende Übergangsprozesse modelliert. Sowohl für die Kovariaten als auch für die abhängigen Übergänge wird berücksichtigt, in welchem Lebensalter sie vollzogen wurden. Beginnt der Übergang, der mit der Kovariate gemessen wird, vor dem abhängigen Übergang, so bekommt er erst in dem Alter den Wert 1, in dem er wirklich eingetreten ist. Für diesen Übergang gilt also, daß er nur von diesem Zeitpunkt an bis zum Zeitpunkt des Eintretens des abhängigen Ereignisses gültig ist. Mit den Dummyvariablen wurden das „Timing und Sequenzing“ der vorangegangenen

nen Statusübergänge definiert. Die Verteilung der Variablen findet sich in *Tabelle 22*.

Diese Variablen habe ich lediglich für die „Kriegskohorten“ angeführt, da ich mit ihnen exemplarisch den Entwicklungsverlauf nachzeichnen möchte, der sich aus einer nicht kriegsbedingten Vaterabwesenheit ergibt. Sie sollen „Entwicklungsbrüche“ indizieren, die die Folgen der Vaterabwesenheit für die eigene Familienbildung verstärken oder kompensieren können. So deutet die Heirat vor dem Beginn einer Erwerbstätigkeit einerseits auf ein starkes Bindungs- bzw. Liebesbedürfnis hin, andererseits auf eine relativ instabile materielle Basis für eine folgende Familiengründung. Eine frühe Erwerbstätigkeit hingegen erhöht die materielle Sicherheit und bietet frühzeitig eine Grundlage für die Familiengründung.

Entsprechend der in Abschnitt 2.2, Teil I, dargestellten Entwicklungsgleichung (Gleichung 1) ergibt sich aus den beschriebenen Variablen folgendes ereignisanalytische Modell, das sich unmittelbar in ein Cox-Modell (siehe Fußnote 84) übertragen läßt (vgl. Mayer/Huinink 1990):

$$(6) \quad r(t) = P(t), I_y, I_v(t), M_k, D(t), I_n(t).$$

Im Kontext unserer Fragestellung bezeichnet $r(t)$ entweder den altersspezifischen Übergang in die Ehe oder in die Vaterschaft. Diese soll von folgenden Faktoren abhängen: (1) dem Lebensalter $P(t)$, (2) der Kohortenmitgliedschaft und einer Reihe weiterer perioden- und kohortenspezifischer Merkmale wie zum Beispiel kriegsbedingte Abwesenheit des Vaters M_k , (3) der Abwesenheitsdauer des Vaters und dem Alter des Kindes bei Beginn der Abwesenheit des Vaters $D(t)$, (4) dem sozialen Status des Vaters, der Anwesenheit eines älteren Geschwisters und eines Stiefvaters oder einer Stiefmutter I_y , und (5) von möglichen intervenierenden Statusübergängen als zeitabhängige Merkmale einer Person ($I_v(t)$), die dem abhängigen Statusübergang vorangehen (können) und hoch mit diesem korrelieren.

Tabelle 22: Mittelwerte und Standardabweichungen (s. e.) intervenierender „Sequenzvariablen“ in den Kohorten 1929–31 und 1939–41 (N = 675)

Variablenname	x	s. e.
Keine Berufsausbildung begonnen	.19	.39
Beginn der Erwerbstätigkeit vor Abschluß einer Berufsausbildung	.08	.29
Heirat vor Beginn der ersten Erwerbstätigkeit	.09	.29

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

Die Effekte der unabhängigen Variablen auf die Übergangsrate informieren (wie in den Analysen zu den Folgen einer Stiefelternschaft) darüber, wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist (unter den spezifizierten Bedingungen [Kovariaten] und im Vergleich zur Kontrollgruppe), in einem bestimmten Lebensalter zu heiraten oder Vater zu werden. Um die Stärke des Zusammenhangs zwischen den Kovariablen und der abhängigen Variable deutlich zu machen, stelle ich die prozentuale Beschleunigung des Prozesses dar, das heißt die Wahrscheinlichkeit, den jeweiligen Übergang in jüngeren oder späteren Jahren zu vollziehen. Ein positiver Wert besagt, daß sich die Wahrscheinlichkeit um n Prozent erhöht, zum Beispiel später zu heiraten als Kinder aus der Referenzgruppe (Kinder, die mit beiden Eltern aufgewachsen sind). Ein negativer Wert weist auf eine Verzögerung des Übergangs hin. Die Prozentangaben ergeben sich unmittelbar aus den α -Koeffizienten (vgl. Fußnote 85). Die Werte geben an, um wieviel Prozent sich die Hazardrate (die Übergangswahrscheinlichkeit) verändert, wenn sich der Wert der Kovariablen um eine Einheit ändert. Damit läßt sich die „relative“ Stärke der Kovariablen auch dann erkennen, wenn diese, zum Beispiel wegen kleiner Fallzahlen, nicht signifikant sind.

3.2.2 Demographische Trends: Kohortenspezifische Ursachen und altersspezifische Verteilungen der Vater- und Mutterabwesenheiten

Der starke Einfluß des Zweiten Weltkrieges auf die Entwicklung der Männer in den hier untersuchten Kohorten wird besonders in den kohortenspezifischen Verteilungen der Vaterabwesenheit deutlich: Bei den 1929–31 und 1939–41 geborenen Männern waren zeitweise über 50 Prozent länger als sechs

Tabelle 23: Prozentuale Anteile von Männern der Geburtskohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51, die während der Kindheit von mindestens einem Elternteil getrennt aufgewachsen sind (N = 1.087; in %)

Art der Trennung	Kohorten		
	1929–31	1939–41	1949–51
Trennung vom Vater während der Kindheit ¹	57	66	19
Trennung von der Mutter während der Kindheit ¹	27	20	10
Trennung von beiden Eltern während der Kindheit ¹	12	6	6

¹ Mindestens sechsmonatige Trennung in den ersten 16 Lebensjahren.

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

Tabelle 24: Gründe für die Vater- und Mutterabwesenheiten in den Kohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51 (in %)

Trennungsgründe	Vaterabwesenheiten			Mutterabwesenheiten		
	1929–31	1939–41	1949–51	1929–31	1939–41	1949–51
Tod	9	16	25	21	32	21
Krieg	64	70	–	17	8	–
Davon:						
Militärdienst	21	36	–	3	–	–
Gefangenschaft/KZ/Flucht	9	32	–	7	4	–
Familiäre Gründe	26	13	74	61	60	74
Davon:						
Trennung/Scheidung	3	1	20	–	5	3
Kinderlandverschickung/ Evakuierung/Verwandte	12	5	8	41	25	8
Ausbildung/Internat	4	44	17	11	19	39
Beruf des Vaters oder der Mutter	5	2	7	1	7	3
Sonstiges	1	1	1	2	–	5
Verweigert/keine Antwort	1	–	–	–	1	–
Insgesamt (N)	200	250	72	96	75	38

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

Monate vom Vater, mehr als 20 Prozent von der Mutter und mehr als 10 Prozent von beiden Eltern getrennt. In der Geburtskohorte 1929–31 waren zudem doppelt so viele Jungen während der Kindheit von beiden Eltern getrennt als in den beiden anderen Kohorten (Tabelle 23).

Diese Verteilungen bestätigen die oben diskutierte Vermutung, daß die periodenspezifischen Vater- und Mutterabwesenheiten in den folgenden Analysen inhaltlich zu spezifizieren sind, da ihr Anteil in den Kriegskohorten (1929–31 und 1939–41) am größten ist. Bevor wir uns den Konsequenzen einer Vater- und Mutterabwesenheit zuwenden, müssen wir uns also ein Bild von ihren spezifischen Ursachen machen. Wie bereits angedeutet, können wir nicht davon ausgehen, daß die Abwesenheit grundsätzlich einen nachteiligen Effekt auf die Entwicklung der Männer ausübte. In Tabelle 24 werden die einzelnen Gründe für die Abwesenheit der Eltern angeführt, die die Befragten im Interview genannt haben. Auf diese Weise bekommen wir einen Eindruck davon, inwieweit die Befragten die Ursachen der Abwesenheiten erinnern und mit persönlichen, familialen oder historischen, politischen Umständen in Verbindung bringen. Ich werde mich dabei auf die Interpretation der fett gedruckten Zahlen konzentrieren.

Wie zu erwarten, wurden die Vaterabwesenheiten vor allem in der Kohorte 1939–41 explizit mit dem Militärdienst der Väter (36 %) oder einer Kriegsgefangenschaft, KZ-Haft oder Flucht (32 %) in Zusammenhang gebracht, während die Trennungen in der Kohorte 1949–51 von den Befragten nicht eindeutig spezifiziert wurden. In den Kriegskohorten ist der Anteil der familiären Gründe relativ gering. Die einzige Ausnahme bildet der relativ hohe Anteil der Männer aus der Kohorte 1939–41, die nach dem Krieg wegen einer Ausbildung von zu Hause wegziehen mußten. Im Gegensatz zur Mutterabwesenheit sind die Vaterabwesenheiten weit stärker auf periodenspezifische Ursachen zurückzuführen, die unmittelbar mit dem Krieg zu tun haben.

Die Trennungen von der Mutter sind hingegen eher auf familiäre (Kinderlandverschickung und Verwandtenbesuche) oder persönliche Ursachen (Ausbildung) zurückzuführen. Bei den familiären Gründen überwiegt in den Kriegskohorten der Anteil der Kinder, die durch Verschickungen oder Evakuierungen von der Mutter getrennt wurden und eine Zeitlang bei Verwandten (wahrscheinlich auf dem Lande) gelebt haben. Der Anteil der durch Tod bedingten Trennungen ist in den Kriegskohorten bei den Mutterabwesenheiten mehr als doppelt so hoch wie bei den Vaterabwesenheiten.

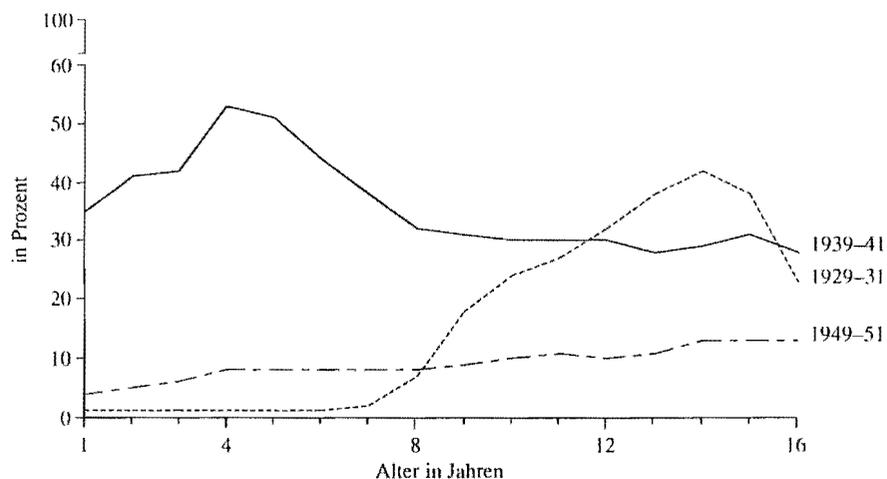
Die Gründe für die Vater- und Mutterabwesenheiten in der Nachkriegskohorte 1949–51 spiegeln im Vergleich dazu die Ursachen wider, die heute im Zusammenhang mit der zunehmenden Scheidungsrate diskutiert werden (Grundmann/Huinink 1991). In dieser Kohorte wurden immerhin 20 Prozent explizit mit einer Scheidung der Eltern in Verbindung gebracht. Diese Verteilungen decken sich auch mit allgemeinen demographischen Angaben über die Ursachen elterlicher Abwesenheiten: Abgesehen von den kriegsbedingten Trennungen war bis in die fünfziger Jahre hinein der Tod eines Elternteils die Hauptursache für eine elterliche Deprivation, während es in den Nachkriegsjahren hauptsächlich die beruflichen Aktivitäten waren und heute es vornehmlich die Scheidung der Eltern ist (Hauser/Fischer 1988).

Entsprechend diesen kohortenspezifischen Ursachen wird die Bedeutung des Zweiten Weltkrieges für die Abwesenheiten an ihren altersspezifischen Verteilungen deutlich (Abbildung 11): Die Befragten der Kohorten 1929–31 und 1939–41 waren in unterschiedlichen Lebensphasen von den Kriegseignissen betroffen, die zudem unterschiedlich lange andauerten⁹¹.

In der Kohorte 1929–31 stieg der Anteil der Vaterabwesenheiten mit Beginn des Zweiten Weltkrieges – die Befragten waren zwischen acht und zwölf Jahre alt – steil an. Obwohl wir die Abwesenheiten nur bis zum 16. Lebensjahr verfolgt haben, ist davon auszugehen, daß diese kriegsbedingten Vaterab-

⁹¹ Da sich die Vater- und Mutterabwesenheiten aufgrund der Kriegseignisse grundsätzlich unterscheiden (Tabelle 24), werde ich sie getrennt beschreiben.

Abbildung 11: Altersspezifische Verteilung der Vaterabwesenheiten in den Kohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51



* Berechnet nach dem Alter bei Beginn der Trennung und der Abwesenheitsdauer.

Quelle: Lebensverlaufsstudie; eigene Berechnungen.

wesenheiten mit der Rückkehr des Vaters 1945/46 beendet wurden, da die Verteilung ab dem 14. Lebensjahr wieder rapide abnimmt. Allerdings liegen uns aufgrund der begrenzten Beobachtungsphase für die 1929–31 Geborenen keine Informationen darüber vor, wie groß der Anteil der Väter war, die aus dem Krieg oder der Gefangenschaft wieder nach Hause zurückkehrten.

In der Kohorte 1939–41, also bei den Befragten, die während des Krieges geboren wurden, war nach ihren Angaben der Vater bei der Geburt und in den ersten Lebensjahren, also wahrscheinlich ebenfalls wegen der Kriegereignisse, nicht anwesend. Ein Großteil der Väter dieser Kohorte kehrte in den ersten sieben Lebensjahren der Befragten in die Familie zurück, allerdings blieben etwa 30 Prozent auch nach Kriegsende vaterlos. Viele Väter der Befragten dieser Kohorte fielen im Krieg oder gerieten in Gefangenschaft. Das deckt sich auch mit den genannten Daten der Mikrozensus-Zusatzerhebung von 1971 (Mayer 1988a) und der Verteilung in Tabelle 11, wenn man die Verteilung der im Krieg gefallenen oder vermißten Väter zugrunde legt. Demnach sind es insbesondere die Väter der 1939–41 Geborenen, die nicht aus dem Krieg zurückkehrten.

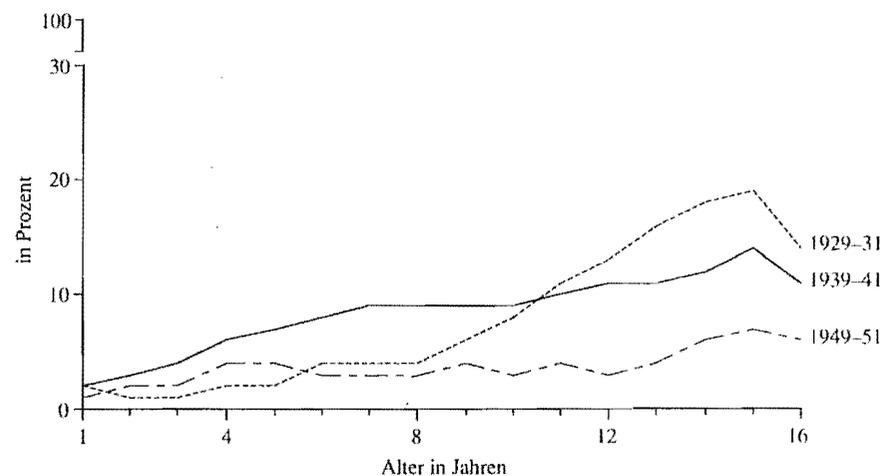
Im Gegensatz zu diesen Befunden lassen sich bei den Mutterabwesenheiten nur geringe Unterschiede in der altersspezifischen Verteilung feststellen (Ab-

bildung 12). Die Trennung von der Mutter war nicht in dem Maße von den historischen Ereignissen abhängig wie die Vaterabwesenheit, was bereits die oben diskutierten Gründe der Mutterabwesenheit (Tabelle 24) nahelegen.

In der Kohorte 1929–31 nimmt der Anteil der Mutterabwesenheiten mit dem Alter der Befragten nur leicht zu und nach dem Krieg (also im Alter 15–16) nur leicht ab. Laut Tabelle 24 muß das an der Beendigung jener Trennungen liegen, die auf Kinderlandverschickungen, Evakuierungen und ähnliches zurückzuführen sind.

In der Kohorte 1939–41 war die Mutterabwesenheit in den ersten Lebensjahren, also während des Krieges, zwar höher als bei den beiden anderen Kohorten, gleichwohl noch relativ gering, verglichen mit den Vaterabwesenheiten in dieser Kohorte, die in diesen Lebensjahren ja ihren Höhepunkt erreicht hatten. Offensichtlich wurden Mütter mit Kleinkindern in dieser Kohorte nicht in dem Maße durch die Kriegereignisse gezwungen, sich von ihren Kindern zu trennen, wie Mütter mit Kindern aus der Kohorte 1929–31. Das ist auch plausibel, da vor allem ältere Kinder (die das 8. Lebensjahr erreicht hatten) von den „Kriegsschauplätzen“ ferngehalten und aufs Land verschickt bzw. evakuiert wurden. Insofern decken sich die Altersverteilungen in den Kohorten mit den von den Befragten angegebenen Trennungsgründen.

Abbildung 12: Altersspezifische Verteilung der Mutterabwesenheiten in den Kohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51



* Berechnet nach dem Alter bei Beginn der Trennung und der Abwesenheitsdauer.

Quelle: Lebensverlaufsstudie; eigene Berechnungen.

3.2.3 Alters- und kohortenspezifische Einflüsse der Vater- und Mutterabwesenheiten auf die Übergänge in die Ehe und die Vaterschaft

Die beschriebenen kohortenspezifischen Ursachen der Abwesenheiten und deren Altersverteilungen legen nun nahe, auch empirisch zu überprüfen, ob diese Kohorteneinflüsse bzw. die sich periodisch deutlich voneinander unterscheidenden Vater- und Mutterabwesenheiten auch für die Übergänge in die Ehe und die Vaterschaft durchschlagen. Diese Frage untersuche ich am Beispiel der Effekte altersspezifischer Vater- und Mutterabwesenheiten auf die Wahrscheinlichkeit, in einem bestimmten Alter in die Ehe einzutreten oder Vater zu werden (die in *Tabelle 25* fett gedruckten Zahlen), und ergänze nur bei der Vaterabwesenheit um den Aspekt der kriegsbedingten Abwesenheit⁹². Auf die Trennungsdauer, die in den Analysen kontrolliert wurde, gehe ich nicht näher ein, weil sie keinen zusätzlichen Einfluß auf die Übergangsraten hat. Ihr Einfluß ist in allen Analysen gleich Null. Die Effekte der Kontrollvariablen werde ich nicht weiter diskutieren, da sie den oben dargestellten Erwartungen entsprechen⁹³.

Entsprechend der These der Deprivationsforschung, nach der eine frühe Vater- und Mutterabwesenheit ein größeres Risiko für die Geschlechterrollenentwicklung (Bindungsfähigkeit, Partnerschafts- und Familienbildungsverhalten usw.) darstellt, ist aufgrund der Altersverteilungen zu erwarten, daß vor allem die Abwesenheiten in der Kohorte 1939–41 einen deutlichen Einfluß auf den Übergang in die Ehe und Partnerschaft hatten, wenn die historischen, periodenspezifischen Begleitumstände diesen nicht (als protektive Faktoren) zusätzlich beeinflußten. Diese Annahme altersspezifischer Konsequenzen einer Vater- oder Mutterabwesenheit muß aufgrund der folgenden Analysen – wegen kohortenspezifischer Einflüsse – deutlich relativiert werden: Weder die frühe noch die späte Vaterabwesenheit (Zeilen 1 und 2) hat für alle Kohorten einen ähnlichen Einfluß auf den Übergang in die Ehe und Vaterschaft. Ähnliches gilt auch für die Mutterabwesenheiten (*Tabelle 26*). Die gravierendsten Differenzen finden sich in den Effekten der frühen und späten Vaterabwesenheit in den Kriegskohorten. Besonders auffällig ist dabei, daß nur jene Abwesenheiten einen überzufälligen Einfluß auf die Übergangsraten haben, die laut

⁹² Da bei den Mutterabwesenheiten kaum kriegsbedingte Trennungsgründe genannt wurden, war diese Differenzierung dort nicht möglich.

⁹³ Eine fehlende Berufsausbildung verringert die Heiratschancen und den Übergang in die Vaterschaft in allen Kohorten signifikant, während eine Eheschließung den Prozeß der Familiengründung (Vaterschaft) entsprechend beschleunigt. Der soziale Status des Vaters sowie die Anwesenheit eines Vaterersatzes (Stiefvater oder ältere Geschwister) haben keine systematischen Einflüsse auf die Übergangsraten.

Tabelle 25: Kohortenspezifische Auswirkungen der Vaterabwesenheiten auf den Übergang in die Ehe und die Vaterschaft bei Männern (Geburtskohorten 1929–31, 1939–41, 1949–51). Prozentuale Abweichungen von der durchschnittlichen altersspezifischen Übergangswahrscheinlichkeit^a

Altersspezifische Übergänge in die	Kohorten					
	1929–31		1939–41		1949–51	
	Ehe	Vaterschaft	Ehe	Vaterschaft	Ehe	Vaterschaft
Vaterabwesenheiten bis zum 8. Lebensjahr	-42**	-55***	-21	-21	-27	-15
Vaterabwesenheiten ab dem 8. Lebensjahr	-17	-31**	-23	-35**	-37**	-15
Dauer der Abwesenheit × 100	0	0	0	0	0	0
Krieg als Abwesenheitsgrund ^b	18*	30*	-3	-6	-	-
Sozialer Status des Vaters	-1*	0	0	0	-1	-1*
Ältere Geschwister	-7	9	15	29**	14	26
Anwesenheit eines Stiefvaters im Alter 14	3	18	31	32	123**	152**
Keine Berufsausbildung	-39***	-24*	-36***	-29**	-52***	-57***
Heirat	-	243***	-	174***	-	133*
chi ²	20,5***	95,5***	14,4*	77,4***	25,4*	25,3**
d.f.	8	9	8	9	7	8

a Referenzgruppe: keine Vaterabwesenheiten.

b Referenzgruppe: andere Abwesenheitsgründe.

* p < .10, ** p < .05, *** p < .01.

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

obigen Verteilungen seltener vorkommen, nämlich die nicht kriegsbedingten Vaterabwesenheiten (abgesehen von einigen unsystematischen Ausnahmen).

In der Geburtskohorte 1929–31 sind es im wesentlichen die frühen Vaterabwesenheiten, die den Übergang in die Ehe und die Vaterschaft negativ beeinflussen: Sie verringern die Wahrscheinlichkeit, früh zu heiraten, um 42 Prozent und früh Vater zu werden um 55 Prozent im Vergleich zu Männern der Referenzgruppe. Die späte Vaterabwesenheit, die erst ab dem 8. Lebensjahr begonnen hat und im wesentlichen mit dem Zweiten Weltkrieg zusammenhängt, hat lediglich einen verzögernden Einfluß auf die Übergangswahr-

scheinlichkeit bei der Vaterschaft, die mit 31 Prozent auch weit geringer ist als bei der frühen Vaterschaft (55 %). Die Verzögerung im Übergangsverhalten bei den 1929–31 Geborenen kann mit der besonderen Deprivationserfahrung erklärt werden, die vor allem für die frühe Abwesenheit in dieser Kohorte zutreffen dürfte und nicht unmittelbar mit den Kriegsereignissen in Zusammenhang steht. Die frühe Vaterabwesenheit könnte hauptsächlich in der Vorkriegszeit besonders schwerwiegende ökonomische und soziale Folgen für die Familie gehabt haben, die auf die Betroffenen in einem Alter zukamen, in dem sie noch nicht aktiv auf diese Veränderungen reagieren konnten. Vor allem in dieser Phase und auf dem Hintergrund der nationalsozialistischen Erziehung dürfte das Fehlen des Vaters zu extremen Deprivationserfahrungen

Tabelle 26: Kohortenspezifische Auswirkungen der Mutterabwesenheiten auf den Übergang in die Ehe und die Vaterschaft bei Männern (Geburtskohorten 1929–31, 1939–41, 1949–51). Prozentuale Abweichungen von der durchschnittlichen altersspezifischen Übergangswahrscheinlichkeit^b

Altersspezifische Übergänge in die	Kohorten					
	1929–31		1939–41		1949–51	
	Ehe	Vaterschaft	Ehe	Vaterschaft	Ehe	Vaterschaft
Mutterabwesenheiten bis zum 8. Lebensjahr	19	-1	72**	69**	-30	9
Mutterabwesenheiten ab dem 8. Lebensjahr	-8	-3	1	-17	-38*	-35
Dauer der Abwesenheit × 100	0	0	-1**	0	0	0
Sozialer Status des Vaters	-1*	0	0	0	-1	-1*
Ältere Geschwister	-3*	12	17	29**	11	26
Anwesenheit eines Stiefvaters im Alter 14	-8	14	12	-29	132*	-10
Keine Berufsausbildung	-39***	-24*	-33***	-24*	-55***	-54***
Heirat	-	237***	-	180***	-	27
chi ²	15,5**	86,3***	17,3***	78,3***	21,5***	20,6***
d.f.	7	8	7	8	7	8

a Referenzgruppe: keine Mutterabwesenheiten.

* p < .10, ** p < .05, *** p < .01.

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

geführt haben. Diese Befragten hatten nicht in dem Maße die Möglichkeit, den eigenen Vater positiv als „Kämpfer und Ernährer“ zu sehen, wie viele Altersgenossen. Hinzu kommt, daß die um 1930 Geborenen besonders unter dem politischen und sozialen Umbruch 1945 gelitten haben. Gerade sie erlebten, daß die in der Kindheit übernommenen nationalsozialistischen Wertvorstellungen nicht mehr galten, was bei vielen in der Adoleszenz zu einer starken Identitätskrise führte (Drexel 1984; Dudek 1986). Das dürfte insbesondere diejenigen getroffen haben, die stark in NS-Jugendverbänden integriert waren, darunter in erster Linie Jungen, deren alleinerziehende Mutter erwerbstätig war und nur wenig Zeit für das Kind hatte. Denn die Hitler-Jugend bot „gerade den Kindern und Jugendlichen ‚Freizeitmöglichkeiten‘, die gerade für Kinder aus ärmeren Bevölkerungsschichten ohne die Organisation nicht möglich gewesen wären“ (Rosenthal 1987, S. 83). Das aber bedeutet, daß Jungen, die früh den Vater verloren hatten, zwar keine Möglichkeit hatten, sich mit dem leiblichen Vater zu identifizieren, daß aber die in der Hitler-Jugend kompensierte Identifikation mit der Männerrolle zu dem beschriebenen Identitätsbruch nach dem Krieg geführt haben kann. Die eigenen Kindheitserlebnisse im Zusammenhang mit der Vaterabwesenheit, die Erfahrung von ökonomischer Deprivation und die unsicheren Lebensbedingungen vor, während und nach dem Krieg könnten so eine Handlungsperspektive gefördert haben, nach der die Betroffenen die Familiengründung so lange hinausschoben, bis sie eine gesicherte Existenz aufgebaut hatten und auf diese Weise ihre Kindheitserfahrungen kompensieren konnten.

Auch in der Geburtskohorte 1939–41 sind es vor allem die Vaterabwesenheiten, die nicht unmittelbar mit den Kriegsereignissen in Zusammenhang stehen, die einen überzufälligen verzögernden Einfluß (immerhin eine um 35% erhöhte Wahrscheinlichkeit) auf die Übergangsrate – vor allem zur Vaterschaft – haben. In diesen Fällen ist die späte Vaterabwesenheit in eine ganz andere historische und strukturelle Situation eingebettet. Diese Befragten haben erst nach dem Krieg ihren Vater verloren. In der Nachkriegszeit aber, der Zeit des Wiederaufbaus, könnte dieser Verlust ebenfalls als besonders schwerwiegend empfunden worden sein (Drexel 1984, S. 45). Der Lebensunterhalt war selbst bei Anwesenheit des Vaters nicht immer gesichert (Baumert 1952, 1954), seine Abwesenheit oder gar der Verlust eines Ernährers konnte die Familienverhältnisse erst recht stark beeinträchtigen. Weiterhin kann angenommen werden, daß die zum Zeitpunkt der Trennung etwa zehn Jahre alten Jungen zur Hausarbeit und zu anderen Hilfsleistungen in der Familie herangezogen wurden, „ihren Müttern die Väter ersetzen und meist als Handlanger für die Lebensexistenz der Familie sorgen“ mußten (Drexel 1984, S. 45). Diese Faktoren können dazu geführt haben, daß die Befragten eine eigene Familiengründung aufgeschoben haben.

Die deutlichen Effekte derjenigen Vaterabwesenheiten, die nicht mit dem Krieg einhergehen, lassen den Schluß zu, daß nicht primär das Lebensalter der Kinder bei Beginn der Abwesenheit einen Risikofaktor für ihre Entwicklung darstellt, sondern die sie begleitenden Lebensumstände. Allerdings kann mit den bisherigen Analysen nicht entschieden werden, ob das generell für frühe oder späte Abwesenheiten gilt. Denn sowohl die frühe als auch die späte Abwesenheit hat einen verzögernden, weitaus geringeren Einfluß auf die Übergangsraten bei beiden Übergängen. Das deckt sich mit den oben diskutierten Annahmen über die Folgen einer Abwesenheit für den Prozeß der späteren Familiengründung. Die Analysen bestätigen jedoch, daß die Folgen einer Vaterabwesenheit zumindest für den Familienbildungsprozeß durch kohorten- bzw. periodenspezifische Umstände wesentlich mitgeprägt und mögliche altersspezifische Effekte durch die Kriegsereignisse verdeckt oder kompensiert werden. Denn möglicherweise haben die Betroffenen die Vaterabwesenheiten, die mit den Kriegsereignissen zusammenhängen, nicht so sehr als Benachteiligung erlebt wie die Befragten, die in den Vorkriegs- oder Nachkriegsjahren vom Vater getrennt wurden, da die Abwesenheit während des Krieges eine relativ normale Situation darstellte. Das würde schließlich auch erklären, warum die frühe Vaterabwesenheit bei den 1939–41 Geborenen keinen signifikant negativen Einfluß auf die Übergangsraten hat. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang aber auch der partielle Effekt, der sich bei den Männern zeigt, die explizit die Vaterabwesenheit mit den Kriegsereignissen in Verbindung brachten. Vor allem bei Männern der Geburtskohorte 1929–31, deren Vater- und Familienbild die nationalsozialistische Erziehung wesentlich geprägt haben dürfte, zeigt sich, daß sie (mit einer Wahrscheinlichkeit von 18 %) signifikant früher heirateten und (mit einer Wahrscheinlichkeit von 30 %) eher Vater wurden als Männer, deren Väter aus anderen Gründen abwesend waren. Dieser Effekt verdeutlicht anschaulich die möglichen Einflüsse nichtfamilialer Sozialisationsfaktoren, die vor allem im Dritten Reich durchschlagen konnten. Daß sich diese Effekte nicht auch bei den 1939–41 Geborenen zeigen, liegt möglicherweise daran, daß die Kinder noch zu jung waren, um durch solche Faktoren in ihren Familienbildungsvorstellungen beeinflusst zu werden.

Für die 1949–51 Geborenen lassen sich schließlich ähnliche kohortenspezifische Auswirkungen der Vaterabwesenheit nachweisen. Die späte Abwesenheit hat nicht wie in den Kriegskohorten dazu geführt, daß die Befragten später Väter wurden, sondern daß sie lediglich die Eheschließung verzögerten. Dieser Effekt steht wahrscheinlich in unmittelbarem Zusammenhang mit den in Teil I, Kapitel 3, beschriebenen Verzögerungen der Jugendphase (Blossfeld/Nuthmann 1989), der Zunahme der Bildungsdauer und damit der Verzögerung des Familienbildungsprozesses (Huinink 1987; Papastefanou 1987).

Ähnlich wie bei den diskutierten Folgen der Vaterabwesenheit konnten auch bei den Analysen zur Mutterabwesenheit keine durchgängigen Effekte altersspezifischer Abwesenheiten festgestellt werden⁹⁴. So finden sich lediglich bei den 1939–41 Geborenen, die früh – also wahrscheinlich aufgrund der Kriegsereignisse – von der Mutter getrennt wurden, signifikante Effekte auf den Übergang in die Ehe und die Vaterschaft. Obwohl die prozentuale und altersspezifische Verteilung der Mutterabwesenheit nicht in dem Maße auf die Kriegsereignisse zurückgeführt werden konnte wie die Vaterabwesenheit, da sie keine kohortenspezifischen „Höhen“ aufwies, die mit dem Krieg erklärt werden können (Abbildung 11), wie das bei der Vaterabwesenheit der Fall war (Abbildung 10), lassen sich auch diese Befunde auf kohorten- und periodenspezifische Besonderheiten zurückführen, die sich bereits in den von den Befragten genannten Trennungsgründen (Tabelle 24) angedeutet haben: Die Mutterabwesenheiten wurden eher mit familialen Veränderungen durch Kinderlandverschickung oder Evakuierung bzw. dem Tod der Mutter begründet.

Vor allem bei den Männern, die in dieser Kohorte (1939–41) früh von ihren Müttern getrennt wurden, kann auf ein für diese historische Periode untypisches Abwesenheitsmuster geschlossen werden, das mit extremen Deprivationserfahrungen einhergegangen sein dürfte. In dieser Kohorte wurde die Mutterabwesenheit deutlich häufiger durch den Tod der Mutter verursacht als in den anderen beiden Kohorten (32 vs. 21 %; vgl. Tabelle 24). Die Betroffenen könnten dadurch in besonderer Weise das Gefühl der „Geborgenheit und Sicherheit“ vermisst haben. Während des Krieges kann dieser Mangel noch durch die Unterbringung in einem Heim oder einer Pflegefamilie verstärkt worden sein⁹⁵. Daß diese Erfahrung mangelnder Geborgenheit später die Wahrscheinlichkeit deutlich (um 72 bzw. 69 %) erhöht, sehr früh zu heiraten und Vater zu werden, deckt sich mit der These der Deprivationstheorie, nach der solche Kindheitserfahrungen mit einem starken Bindungs- bzw. Liebesbedürfnis, frühen sexuellen Erfahrungen usw. einhergehen. Die positiven Einflüsse der Mutterabwesenheit auf einen frühen Übergang in die Vaterschaft könnten jedoch auch auf relativ kurzfristige Trennungen von der Mutter zurückzuführen sein, die mit einer Kinderlandverschickung oder ähn-

⁹⁴ Daß sich für die Mutterabwesenheiten keine Zusammenhänge mit dem Übergang in die Ehe und die Vaterschaft von Männern feststellen lassen, kann jedoch auch daran liegen, daß sich die Mutterabwesenheit nicht in der gleichen Weise auf die Entwicklung von Männern (z. B. die Ausbildung geschlechtsspezifischer Handlungsperspektiven, Rollenbilder usw.) auswirkt wie die Vaterabwesenheit (vgl. dazu Lamb 1981, 1982; Hetherington 1984). Das hieße, daß mit den vorliegenden, auf die Vaterabwesenheit bezogenen Operationalisierungen die Mutterabwesenheit nicht angemessen beschrieben wird.

⁹⁵ Vgl. die Studien von Anna Freud über die Zustände in britischen Kinderheimen während des Krieges (Freud 1987).

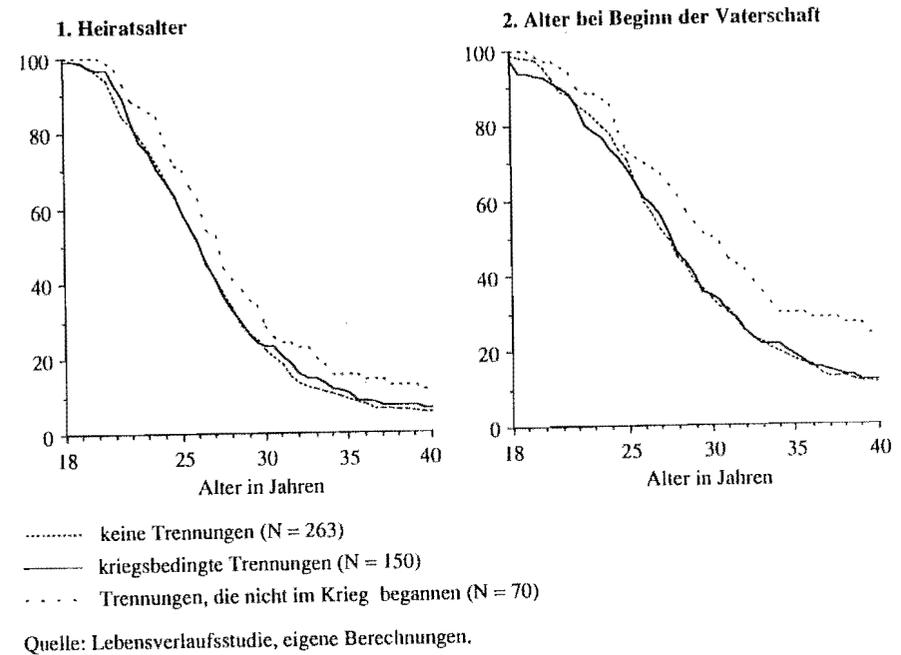
lichen Maßnahmen einhergingen. Immerhin galt das, laut Tabelle 24, für 24 Prozent der Männer in dieser Kohorte. Demnach könnte man folgern, daß sich diese Kinder trotz Trennung von der Mutter relativ geborgen fühlten: sie waren mit etwa gleichaltrigen Kindern zusammen, lebten in Sicherheit auf dem Lande, konnten spielen. Die Trennung von der Mutter wurde dementsprechend weniger als Benachteiligung, sondern vielmehr als „Ausflug ins Grüne“ erlebt. Auch diese gegensätzliche Interpretation kann nicht vertieft werden, da mit den vorliegenden Daten keine weiteren Informationen über die tatsächlichen Kindheitserfahrungen der untersuchten Männer vorliegen (vgl. dazu die Diskussion in Teil I, Kapitel 2).

3.2.4 Historische Relativität: Periodenspezifische Einflüsse der Vaterabwesenheit

Aufgrund der bisherigen interpretativen Beschreibung differentieller Einflüsse der altersspezifischen Vater- und Mutterabwesenheiten auf den späteren Familienbildungsprozeß ist es nun möglich, periodenspezifische Risikofaktoren zu definieren, in die die beschriebenen Befunde einfließen. Vor allem bei der Vaterabwesenheit können wir periodenspezifische Risikofaktoren bestimmen, von denen wir annehmen, daß sie in besonderer Weise den Übergang in die Vaterschaft prägen. So soll im folgenden geprüft werden, ob sich die obigen Annahmen im Zusammenhang mit den nicht kriegsbedingten Vaterabwesenheiten in der Geburtskohorte 1929–31 (z. B. das Bedürfnis nach materieller Sicherheit) auch empirisch belegen lassen. Daß nur die Vaterabwesenheiten, die nicht in die Kriegsjahre fallen, einen negativen Einfluß auf die Übergangsrate in die Ehe und die Vaterschaft haben, wird durch die Analyse periodenspezifischer Trennungsgründe noch deutlicher (Grundmann 1991a). In diesen Analysen, die sich nur auf die Kriegskohorten beziehen, wurde die Vaterabwesenheit danach unterschieden, ob sie während, vor oder nach dem Krieg begann und ob sie mit dem Militärdienst des Vaters zusammenhing.

Die Einflüsse periodenspezifischer Vaterabwesenheiten werden bereits in der Survivalanalyse (Abbildung 13) deutlich, in der ich den prozentualen Anteil von Männern, die wegen des Krieges oder aus anderen Gründen vom Vater getrennt wurden und in einem bestimmten Lebensalter geheiratet oder Kinder bekommen haben, mit Männern vergleiche, die mit beiden Eltern aufgewachsen sind. Auch hierbei zeigt sich, daß lediglich Befragte, bei denen die Abwesenheit des Vaters nicht während des Krieges begonnen hat, deutlich später geheiratet haben (oder ledig geblieben sind) und den Beginn der Vaterschaft deutlich um einige Jahre verzögert haben (bzw. zu einem beträchtlichen Anteil kinderlos geblieben sind). Im Vergleich dazu unterscheidet sich das

Abbildung 13: Einflüsse periodenspezifischer Vaterabwesenheiten auf die Ehe und Vaterschaft bei Männern der Kriegskohorten 1929–31 und 1939–41 (Survivalanalyse)



Übergangsalter in die Ehe und die Vaterschaft bei den Befragten, die aus kriegsbedingten Gründen vom Vater getrennt wurden, nicht von dem derjenigen Befragten, die durchgängig mit beiden Eltern aufwuchsen. Kriegsbedingte Trennungen vom Vater wirken sich offensichtlich nicht auf den Übergang in die Ehe und die Vaterschaft aus.

Diese Effekte entsprechen denen der frühen Vaterabwesenheit in der Kohorte 1929–31 und denen der späten in der Kohorte 1939–41 aus Tabelle 25. Vaterabwesenheiten, die vor dem Krieg begannen (Kohorte 1929–31), führten zu einer deutlichen Verzögerung beim Übergang in die Ehe und die Vaterschaft (mit einer Wahrscheinlichkeit von 26 bzw. 32 %). Abwesenheiten, die nach dem Krieg begannen (Kohorte 1939–41), verzögerten nur den Übergang in die Vaterschaft überzufällig (mit einer Wahrscheinlichkeit von 34 %). Nur bei den 1929–31 Geborenen findet sich ebenfalls ein signifikanter verzögernder Effekt auf die Übergangsrate in die Vaterschaft bei Abwesenheiten, die

während des Krieges begannen, jedoch nicht mit dem Kriegsdienst des Vaters zu tun hatten. Diese Effekte entsprechen jedoch den altersspezifischen Effekten und können entsprechend mit besonders einschneidenden Deprivationserfahrungen in Zusammenhang gebracht werden, die ich dort ausgeführt habe. Sie bleiben auch dann bestehen, wenn man die anderen Abwesenheitsmerkmale (Alter, Dauer) und weitere Sozialisationsbedingungen kontrolliert (Tabelle 27).

Nur die Vaterabwesenheiten, die mit dem Militärdienst zusammenhängen, haben einen leicht positiven, jedoch nicht signifikanten Effekt auf den Übergang in die Ehe und in die Vaterschaft. Nur in dieser Gruppe erhöht sich die Übergangswahrscheinlichkeit um 4 bzw. 7 Prozent. Das aber bedeutet, daß diese Männer sogar etwas eher, das heißt in jüngeren Jahren, heiraten und Vater werden als Männer, die aus anderen Gründen bzw. gar nicht vom Vater getrennt wurden. Vor allem für die 1929–31 Geborenen können diese Effekte mit der nationalsozialistischen Erziehung, der „Normalität“ kriegsbedingter Trennungen und der Idealisierung der Männerrolle erklärt werden. Denn

gerade die Männer dieser Kohorte waren von der Erziehung des NS-Regimes schon bei Kriegsbeginn stark ideologisch beeinflusst (Rosenthal 1987, S. 78). Hinzu kommt, daß die kriegsbedingten Trennungen die Männer dieser Geburtskohorte in einem Lebensalter (zwischen dem 8. und 10. Lebensjahr) trafen, in dem zunehmend außerfamiliale Lebensbereiche eine Rolle spielen. Da die „Freizeitaktivitäten“ des Jungvolkes, in das man mit 10 Jahren eintrat, und der Hitler-Jugend, zu der man mit 14 Jahren gehörte, nach 1939 eine immer größere, oft bedeutendere Rolle als die Schule oder die Familie spielten (Rosenthal 1987, S. 83 ff.), konnte die Vaterabwesenheit leichter kompensiert werden. Der Vater, der „im Feld stand“, entsprach eher der nationalsozialistischen Erziehung zum „politischen Soldaten“ – und verkörperte die Vorstellung von der Rolle des Mannes in der Gesellschaft als Kämpfer und Ernährere – als Väter, die nicht im Krieg waren.

Tabelle 27: Einflüsse periodenspezifischer Vaterabwesenheiten auf den Übergang in die Ehe und die Vaterschaft in den Kriegskohorten 1929–31 und 1939–41. Prozentuale Abweichungen von der durchschnittlichen Übergangswahrscheinlichkeit

Periodenspezifische Vaterabwesenheiten	Kohorte 1929–31		Kohorte 1939–41	
	Heirat ^a	Vaterschaft ^b	Heirat ^a	Vaterschaft ^b
Vor dem Krieg	-26*	-32*	-	-
Während des Krieges, nicht wegen Kriegsdienst	-7	-25*	-15	-14
Während des Krieges aufgrund des Kriegsdienstes	4	7	-21	-18
Nach dem Krieg	-	-	-21	-34*
chi ²	17,70	93,95	11,30	70,86
d.f.	5	6	5	6
N	347	347	375	375

a Bei Kontrolle des sozialen Status des Vaters sowie Abschluß einer Berufsausbildung.

b Bei Kontrolle des sozialen Status des Vaters sowie Abschluß einer Berufsausbildung und Heiratsalter.

* Signifikanzniveau = .05.

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

3.2.5 Entwicklungs- und Sozialisationsmuster beim Übergang in die Vaterschaft: Das Beispiel der nicht kriegsbedingten Vaterabwesenheit

Um die spezifischen Entwicklungs- bzw. Sozialisationsmuster, die mit den periodenspezifischen Vaterabwesenheiten einhergegangen sind und in besonderer Weise das Übergangsverhalten in die Vaterschaft geprägt haben, näher zu analysieren, müssen kompensatorische oder verstärkende, indirekte Einflüsse der Statusübergänge berücksichtigt werden, die einer Vaterschaft in der Regel vorangehen. In den folgenden Pfadanalysen werden entsprechend Statusübergänge und deren zeitliche Verlaufsmuster (Statussequenzen) kontrolliert. Auf diese Weise wird schließlich der Entwicklungsprozeß, der sich aus der Vaterabwesenheit ergeben hat, als Ereignisgeschichte nachgezeichnet. Außerdem können so die bisherigen Schlußfolgerungen überprüft werden, die sich aus der Deprivationstheorie und den beschriebenen periodenspezifischen Begleitumständen ableiten lassen. Denn einerseits habe ich gefolgert, daß vor allem die Abwesenheiten, die vor dem Krieg begannen und mit einer ökonomischen Deprivation bzw. der Erfahrung von Benachteiligungen einhergingen (wie das die obigen Analysen nahelegen), das Bedürfnis der Betroffenen nach einer materiellen Absicherung der Familie verstärken⁹⁶. Die Kindheits-erfahrungen könnten aber andererseits auch, wie die Deprivationstheorie nahelegt, mit einem stärkeren Bindungsbedürfnis und daher mit einer relativ

⁹⁶ Diese Interpretation wird auch durch Befunde von Glen Elder im Zusammenhang mit den Konsequenzen der Wirtschaftskrise der dreißiger Jahre in den Vereinigten Staaten unterstützt: Subjektiv erlebte ökonomische Benachteiligungen während einer ökonomischen Depression wurden durch zusätzliche Anstrengungen nach der Krise (z. B. Weiterbildung) zu kompensieren gesucht (Elder 1974, 1984).

frühen Eheschließung einhergehen, die sich ebenfalls auf den Übergang in die Vaterschaft auswirken muß. Auch dafür fanden sich einige Hinweise.

In den abschließenden Analysen werde ich also den Fragen nachgehen, inwieweit das Übergangsverhalten in die Vaterschaft von materiellen Bedingungen abhängt und inwieweit es auf frühe sexuelle Erfahrungen bzw. ein starkes Liebes-/Bindungsbedürfnis zurückgeführt werden kann. Diese Fragen werden exemplarisch in bezug auf die nicht kriegsbedingten Vaterabwesenheiten untersucht, und es wird dem Einfluß einer frühzeitigen Erwerbstätigkeit oder frühen Eheschließung auf das Übergangsverhalten in die Vaterschaft nachgegangen (Tabelle 28).

Im ersten Analysemodell habe ich den in den Survivalanalysen dargestellten Effekt periodenspezifischer Vaterabwesenheiten repliziert: Lediglich die nicht kriegsbedingten Abwesenheiten haben einen signifikanten negativen Einfluß auf die Übergangsrate in die Vaterschaft: Die betroffenen Männer werden mit einer um 28 Prozent höheren Wahrscheinlichkeit später Vater als

Männer der Referenzgruppe. In den folgenden Modellen zeigt sich nun, wie die einzelnen, einer Vaterschaft vorangehenden Statusübergänge bzw. Statussequenzen die Übergangsrate beeinflussen. Dabei werden auch Einflüsse auspartialisiert, von denen wir wissen, daß sie die Familienbildung beeinflussen. So zeigt sich bei Kontrolle der Berufsausbildung (Modell 2) zwar, daß sich die Wahrscheinlichkeit, eine Familie zu gründen, mit einem geringeren Bildungsniveau verringert (Huinink 1987). Die Tatsache, keine Berufsausbildung abgeschlossen zu haben, hat einen eigenen partiellen Einfluß auf den Beginn der Vaterschaft. Für den Effekt der nicht kriegsbedingten Vaterabwesenheit auf die Übergangsrate in die Vaterschaft ist dieser Umstand jedoch unbedeutend, da er sich – wegen der Kontrolle der Berufsbildungsvariable – nun ausschließlich auf Männer bezieht, die eine Berufsausbildung absolviert haben. Der Effekt ist auch nicht auf den Umstand zurückzuführen, daß die Befragten vor ihrem Berufsbildungsabschluß bereits eine Erwerbstätigkeit aufgenommen hatten. Denn diejenigen, die zwar eine Berufsausbildung begonnen hatten, jedoch vor ihrem Abschluß erwerbstätig waren (Partialeffekt der frühen Erwerbstätigkeit vor Abschluß einer Berufsausbildung), sind mit einer um 6 Prozent höheren Wahrscheinlichkeit eher Vater geworden als Männer der Vergleichsgruppe. Handelt es sich dabei noch um Männer, die vor oder nach dem Krieg vom Vater getrennt aufgewachsen sind, so erhöht sich die Übergangswahrscheinlichkeit sogar um 29 Prozent. Diese Effekte sind zwar nicht signifikant, sie belegen jedoch zumindest tendenziell die Bedeutung der materiellen Absicherung für den Übergang in die Vaterschaft. Vor allem aber bei den Männern, die ohne Vater aufgewachsen sind und möglicherweise wegen der Situation in der Herkunftsfamilie früh eine Erwerbstätigkeit aufgenommen haben, zeigt sich, daß sie entgegen den bisherigen Interpretationen sogar früher Vater werden als Männer, die mit beiden Eltern aufgewachsen sind. Auf der Grundlage der bisherigen Befunde kann dieses Ergebnis mit den Vaterabwesenheiten in Zusammenhang gebracht werden, die mit einer ökonomischen Deprivation in der Kindheit einhergegangen sind und die auf diese Weise das Bedürfnis nach materieller Sicherheit im Erwachsenenalter verstärkt haben, ohne jedoch deren Bedürfnis (bzw. Bereitschaft), eine Familie zu gründen, zu beeinträchtigen. Im Gegenteil, die positiven Werte legen eher nahe, daß sie – entsprechend der Annahme der Deprivationstheorie – ebenfalls ein stärkeres Bindungsbedürfnis ausbilden als Männer der Referenzgruppe.

Im dritten Analysemodell wird dieser Umstand der frühen Bindung (Partnerschaft/Eheschließung) schließlich eingeführt, indem diejenigen Männer auspartialisiert werden, die bereits sehr früh, nämlich vor Aufnahme einer Erwerbstätigkeit, geheiratet haben. Diese Männer verkörpern eben jene Risikogruppe, die durch die Annahmen der Deprivationsforschung charakte-

Tabelle 28: Verstärkende und kompensierende, vermittelnde Einflüsse nicht vollzogener oder vorgezogener Statusübergänge auf den Beginn der Vaterschaft (Kriegskohorten 1929–31 und 1939–41; N = 675). Prozentuale Abweichungen von der durchschnittlichen Übergangswahrscheinlichkeit¹

	Alter bei Beginn der Vaterschaft		
	1	2	3
Beginn der Vaterabwesenheit während des Krieges	-8	-8	-4
Beginn der Vaterabwesenheit vor oder nach dem Krieg	-28*	-28*	-26
Keine Berufsausbildung	-	-33*	-15
Beginn der Erwerbstätigkeit vor Abschluß einer Berufsausbildung	-	6	-1
Beginn der Erwerbstätigkeit × nicht kriegsbedingte Vaterabwesenheiten	-	29	50
Heirat vor Beginn einer Erwerbstätigkeit	-	-	-82*
chi ²	8,09	16,49	62,55
d.f.	3	6	7

¹ Referenzgruppe: keine Vaterabwesenheiten.

* Signifikanzniveau = .05.

Quelle: Lebensverlaufsstudie, eigene Berechnungen.

risiert wird. Die empirischen Befunde belegen nun, daß vor allem die frühe Heirat vor Absicherung der materiellen Basis im wesentlichen das Übergangsverhalten in die Vaterschaft prägt. Immerhin verringert sich die Wahrscheinlichkeit, früh oder überhaupt Vater zu werden, um 82 Prozent. Da durch Kontrolle dieser Gruppe auch der signifikante Effekt der nicht kriegsbedingten Vaterabwesenheiten aufgehoben wird, kann man schließen, daß diese Vaterabwesenheit vor allem in Verbindung mit dieser Ereignissequenz den Sozialisationsprozeß der Betroffenen beschreibt. In einer Kreuztabellierung dieser beiden Gruppen (nicht kriegsbedingte Vaterabwesenheit und frühe Heirat vor Aufnahme der Erwerbstätigkeit) bestätigt sich dann auch, daß alle Männer, die vor dem Krieg vom Vater getrennt wurden, diese Ereignissequenz aufweisen und tatsächlich kinderlos blieben. Dieser Interaktionseffekt konnte in den obigen Modellen aufgrund zu geringer Fallzahlen jedoch nicht mehr berücksichtigt werden. Offen bleibt schließlich die Frage, warum die frühe Eheschließung dazu führte, daß die Betroffenen kinderlos blieben. Eine mögliche Erklärung liegt darin, daß vor allem frühe Ehen relativ instabil sind und die Männer aufgrund einer Scheidung oder dauerhafter Partnerschaftsprobleme keine Kinder bekommen haben (Wagner 1991, S. 376). Diese Interpretation würde sich auch mit dem Lebensrückblick eines Befragten decken, der sehr früh heiratete, sich dann scheiden ließ, um mit 44 Jahren erneut zu heiraten (vgl. Teil I, Abschnitt 3.3, Fall B). Der negative Einfluß der nicht kriegsbedingten Vaterabwesenheit ist dementsprechend also nicht auf ökonomische Ursachen, sondern eher auf Beziehungsprobleme zurückzuführen (Elder/Conger 1990). Damit würde sich im Effekt der frühen Heirat auf die Übergangsraten in die Vaterschaft ein eindeutiger Verstärkungsmechanismus der Konsequenzen der Vaterabwesenheit über eine frühe, jedoch instabile Partnerbeziehung abbilden. Auch diese instabilen Partnerschaften würden sich mit den Annahmen der Deprivationstheorie decken.

3.3 Zusammenfassung

Die Analysen zum Zusammenhang zwischen Vater- und Mutterabwesenheit und dem Übergang in die Ehe und die Vaterschaft im späteren Lebensverlauf sollten dokumentieren, daß nicht nur das Lebensalter des Kindes ein wesentlicher Faktor zur Erklärung möglicher Konsequenzen einer Veränderung der Familienstrukturen in der Kindheit ist, sondern daß auch periodenspezifische Begleitumstände diese wesentlich mitprägen. So konnte entgegen den bisherigen Befunden der Deprivationsforschung belegt werden, daß nicht in erster Linie das Lebensalter bei Beginn der Vater- oder Mutterabwesenheit deren Konsequenzen prägt, sondern daß diese Folgen durch kohorten- und perio-

denspezifische Faktoren verdeckt werden können. Die Kriegereignisse verdecken oder relativieren also die potentiellen Folgen einer Vaterabwesenheit, wie sie in der Deprivationsforschung beschrieben werden. Die additiven Einflüsse einer kriegsbedingten Abwesenheit des Vaters lassen schließlich die Interpretation zu, daß ihre Folgen auch von außerfamilialen Faktoren abhängen. Die Analysen zeigen, daß eine kriegsbedingte Abwesenheit des Vaters nicht zu einer Verzögerung oder zu einem Verzicht des Übergangs in die Ehe und die Vaterschaft führt. Im Gegenteil, Männer, deren Väter wegen des Militärdienstes von zu Hause getrennt lebten und nach Kriegsende wieder heimkehrten, heirateten sogar früher als Männer, die nicht vom Vater getrennt wurden.

Mit Hilfe eines ereignisanalytischen Pfadmodells konnte schließlich eine Ereignissequenz beschrieben werden, die sich aus den periodenspezifischen Risikofaktoren (nicht kriegsbedingte vs. kriegsbedingte Vaterabwesenheiten) ableiten läßt. Diese Sequenz kann als Sozialisationsmuster interpretiert werden, das sich aus den „restriktiven“ Sozialisationsbedingungen in der Kindheit ergeben hat. Auf diese Weise bekamen wir wichtige Hinweise auf den zugrundeliegenden Entwicklungsprozeß, der entsprechend dem aktuellen Forschungsstand in der Risikofaktorforschung interpretiert werden konnte. Die Konsequenzen, die sich aus einer nicht kriegsbedingten Vaterabwesenheit für die Geschlechtsrollenidentifikation, späteres Bindungs- und Partnerschaftsverhalten und die Übernahme einer Vaterrolle herleiten lassen, fanden schließlich in Statussequenzvariablen ihren Ausdruck: Vor allem die frühe Heirat, die ein frühes, aber auch instabiles Bindungsverhalten indiziert, konnte als Ursache für die Kinderlosigkeit der betroffenen Männer isoliert werden. Aber auch der kompensatorische Einfluß, den eine vorgezogene materielle Absicherung der Lebensverhältnisse (frühe Erwerbstätigkeit) für den Übergang in die Vaterschaft vor allem bei Männern hat, bei denen die Vaterabwesenheit mit einer ökonomischen Deprivation einherging, bestätigt, daß mit Hilfe der Ereignisanalyse auf der Ebene sozialstruktureller Daten eine komplexe, kausale Analyse individueller Entwicklung im Lebensverlauf möglich ist.

Teil III

Entwicklung, Sozialisation und Lebensverlauf: Ein komplementäres Forschungsprogramm?

In den vorgestellten Analysen und theoretischen Ausführungen habe ich ein sozialstrukturelles, ereignisorientiertes Entwicklungsmodell vorgestellt, mit dessen Hilfe ich den relativen Einfluß sozialstruktureller und historischer Entwicklungskontexte auf den individuellen Entwicklungsprozeß beschreiben wollte. Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, daß die individuelle Entwicklung als lebenslanger Prozeß durch die soziale Struktur des Lebensverlaufs geprägt wird und daß diese institutionellen Kontexte nicht nur den äußeren Rahmen individueller Entwicklungsprozesse und -möglichkeiten darstellen, sondern gleichfalls Ausdruck gemeinsamer Entwicklungsverläufe von Individuen sind. Das Ziel der vorliegenden Arbeit war eine soziologische Definition und empirische Verortung von individueller Entwicklung innerhalb der sozialen Strukturen des Lebensverlaufs. Individuelle Entwicklung wurde dabei nicht über bestimmte Modi der Aneignung und Veränderung von Persönlichkeitsmerkmalen innerhalb der Lebensspanne, sondern als Ereignis- und Zustandsgeschichte des Individuums innerhalb der sozialen Strukturen des Lebensverlaufs operationalisiert. In diesen kommen Aktivitäten von Individuen in bestimmten Lebensbereichen und „Handlungsfeldern“ zum Ausdruck (Mayer im Druck), der Lebensverlauf wird als Handlungsprozeß begriffen, der sich über individuelle Such-, Entscheidungs- und Anpassungsprozesse entfaltet. Diese Prozesse werden zum Beispiel an Statusübergängen in institutionellen Lebensbereichen deutlich, die auf individuelle Entwicklungsschritte, -phasen und -verläufe verweisen, Übergänge, die einerseits aufgrund ihres intersubjektiven Charakters eine hohe Verbindlichkeit für das Individuum haben und denen andererseits Rollen und Positionen zugeschrieben werden können, die mit der Ausprägung sozialer, kognitiver und emotionaler Fähigkeiten des Individuums zusammenhängen.

Wenn die individuelle Entwicklung als ein relativer, sozial konstitutiver, auf intersubjektive Entwicklungsmerkmale bezogener, aber dennoch einzigartiger, das Individuum betreffender Prozeß der Internalisierung, Externalisierung und Objektivation definiert wird, dann kann die Konstitution des menschlichen Zusammenlebens in ihren komplexen Strukturen so beschrieben werden, daß weder die interindividuelle Entwicklung noch deren Bedin-

gungs- und Wirkungszusammenhänge, die sich in Interaktionen und deren Manifestation in sozialen Strukturen äußern, außer acht gelassen werden. Vor allem in der Entwicklungspsychologie (Schmitt-Denter 1988) und der Sozialisationsforschung (Hurrelmann/Ulich 1991) haben sich Vorstellungen und Forschungsprogramme etabliert, in denen dieser Konstitutionsprozeß in seiner zeitlichen Dynamik und Strukturierung – jedoch mit unterschiedlichen Schwerpunkten – konzeptualisiert und analysiert wird. Das Verhältnis dieser verschiedenen Konzepte zueinander ist jedoch eher als ein komplementäres zu verstehen, erst zusammengenommen ermöglichen sie eine umfassende Analyse von Entwicklungs- bzw. sozialen Konstitutionsprozessen. In der strukturgenetisch orientierten Entwicklungspsychologie werden intraindividuelle (universale) Aspekte der Ausbildung bzw. Strukturierung sozialkognitiver, kognitiver, motivationaler Fähigkeiten untersucht, aus denen, interaktionstheoretisch fundiert, altersspezifische sozialkognitive Fähigkeiten (Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme) während der Kindheit und Jugend abgeleitet werden können, die offensichtlich auch von „externalen“ (sozialen, familialen) Bedingungen abhängen (Keller 1976; Edelstein/Keller 1985; Edelstein/Keller/Schröder 1990; Seiler 1991). Zumindest konzeptuell wurde die Verbindung zwischen mikro-(individuellen) und makro-(sozialen) Merkmalen der Entwicklung in der ökologischen Sozialisationsforschung aufgegriffen (Bronfenbrenner 1976, 1981). Mit dem Konzept der Risikofaktorforschung können nun diese externalen Entwicklungsbedingungen als psychische und soziale Risikofaktoren operationalisiert und ihr relativer Einfluß auf die Entstehung und Entwicklung „pathogener“ und „normaler“ Persönlichkeitsstrukturen bezogen werden (Sroufe/Rutter 1984; Ulich 1988). In der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne und ihrem soziologischen Pendant, der Lebens(ver)laufsforschung, wird der Einfluß dieser Kindheitserfahrungen (erworbene Fähigkeiten und deren Ontogenese) auf die gesamte Lebensspanne bezogen und der Versuch unternommen, das dynamische Zusammenspiel individueller und sozialer Faktoren (Synchronizität und Interdependenz von intraindividuellen, interaktiven und sozialstrukturellen Veränderungen) auch analytisch in den Griff zu bekommen (Hurrelmann 1976; Baltes 1978; Kohli 1978; Mayer 1981, 1987, 1990; Hetherington/Baltes 1988). In den meisten empirischen Studien werden allerdings entweder bestimmte Entwicklungsdimensionen und -phasen oder verschiedene Lebensbereiche ausgeklammert. So konzentrieren sich die Risikofaktorforschung und die strukturgenetische Entwicklungspsychologie auf die beiden ersten Lebensjahrzehnte, während die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne und die Lebensverlaufsforschung Kindheit und Jugend häufig lediglich über Kontrollvariablen in ihre Analysen einbeziehen. In der Entwicklungspsychologie werden soziale „externale“ Faktoren in der Regel immer noch als reine

„Störvariablen“ behandelt. Vor allem war aber die Analyse synchroner Prozesse und komplexer Entwicklungsmechanismen aus methodischen Gründen problematisch und blieb deshalb einer eher statischen Analyseebene verhaftet (Huinink/Grundmann 1992).

Indem die individuelle Entwicklung innerhalb der institutionellen Lebensbereiche als ein Kontinuum betrachtet und als Ereignisgeschichte operationalisiert wurde, eröffnete sich die Möglichkeit einer komplexen Analyse sozialer Konstitutionsprozesse, da die zeitlichen Dimensionen als wesentliche Konstitutionsfaktoren gesellschaftlicher Verhältnisse und individueller Entwicklungsmöglichkeiten erkannt und analytisch angewendet wurden. So erlaubt zum Beispiel das Lebensalter, mit dem die Entwicklung personaler Fähigkeiten einhergeht (vgl. Piagets oder Kohlbergs Entwicklungsstufen), eine quantitative Analyse mikrosozialer Aneignungsprozesse sozialer Wirklichkeiten. Dazu mußte die individuelle Entwicklung jedoch an den durchschnittlichen Verlaufsmustern von Individuen einer Population – also die Abweichung des individuellen Entwicklungsprozesses von diesen durchschnittlichen Verlaufsmustern – gemessen und theoretisch konzeptualisiert werden. Denn erst in der Varianz aller Entwicklungsverläufe wird die historisch relative Bedingungsstruktur und werden die „typischen“ altersspezifischen Entwicklungsschritte und -phasen deutlich, die sich schließlich zum lebenslangen Entwicklungsprozeß innerhalb institutioneller Lebensbereiche verdichten. Indem die Entwicklung als Ereignisgeschichte operationalisiert wurde, konnten die Entwicklungsschritte und -phasen nicht bloß als Anordnung statischer Zustände innerhalb des Lebensverlaufs, sondern ebenfalls in ihrer zeitlichen und strukturellen Variabilität (Dynamik) beschrieben werden. Auf diese Weise kann durch eine Verallgemeinerung des allgemeinen Kohortenansatzes (Huinink 1989a; Mayer/Huinink 1990) über die bisherigen Ordnungs- bzw. Sequenzmodelle von Lebensereignissen (Neugarten 1985; Clausen 1986; Riley 1986) hinausgegangen und die Interdependenz der Entwicklungsschritte und -phasen analysiert werden. Nicht mehr das Alter, der Geburtszeitpunkt und die Zeitperiode, sondern Zeitdauern auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen (Familie, Freunde, Schule, Beruf) und Dimensionen des Lebensverlaufs (bzw. der Entwicklung) mit den dazugehörigen Zuständen (Statusausprägungen, kognitive Fähigkeiten) sind die entsprechenden Analyseeinheiten, die sich schließlich als komplexe Ereignis- und Zustandsgeschichte beschreiben lassen, in der Prozesse des gesellschaftlichen Wandels, Kindheits-erfahrungen, Interaktionsmerkmale in verschiedenen Lebensbereichen und -phasen als auch psychologische Entwicklungsindikatoren wie zum Beispiel sozialkognitive Fähigkeiten in einem bestimmten Alter (Entwicklungsstufe) Berücksichtigung finden (Grundmann 1991b). Die Möglichkeit, „Ereignisräume“ zu definieren (vgl. Abbildung 3) und damit Lebensereignisse in ihrem

zeitlichen Verlauf aufeinander zu beziehen (Mayer 1981, 1987; Mayer/Huinink 1990), machte eine dynamische Analyse des Zusammenhangs von Lebenssituationen während der Kindheit und Entwicklungsschritten und -phasen im späteren Lebensverlauf erst möglich. Die Durchführbarkeit eines solchen Forschungsprogramms setzt allerdings Längsschnittdaten voraus und ist wesentlich von der Qualität der Daten abhängig, die eine möglichst lückenlose Ereignis- und Zustandsgeschichte erkennen lassen. Die ereignisorientierten, zeitbezogenen Daten haben den Vorteil, daß mit ihnen quantitativ (d. h. an einer großen Fallzahl) Zustände auf der Zeitachse des Lebensverlaufs erhoben werden können, die in verschiedenen Lebensphasen und -bereichen verortet sind. Sie stellen insofern ein quasi-qualitatives Datenmaterial dar, weil sie über alters- bzw. kontextspezifische Handlungsmöglichkeiten der Individuen informieren. Diese quasi-qualitativen Daten können dann mit anderen Lebensereignissen und -zuständen innerhalb des Lebensverlaufs verknüpft werden. Dadurch wurde es möglich, bisherige, an kleinen Fallzahlen oder Subgruppen beobachtete Entwicklungsprozesse an einer großen qualitativen (und repräsentativen) Stichprobe zu überprüfen.

Mit den vorliegenden Analysen konnte ich zeigen, daß ein solches Programm erst durch die gegenseitige Befruchtung all dieser Konzepte eine sinnvolle Interpretation sozialer Entwicklungsfaktoren zuläßt und es erlaubt, scheinbar widersprüchliche Dimensionen von Entwicklung, Sozialisation und Lebensverlauf aufeinander zu beziehen. Vor allem die Analysen über den Zusammenhang familialer Risikofaktoren und Statusübergänge in der Jugend und im frühen Erwachsenenalter (Stiefelternschaft und Bildungserfolg sowie Vaterabwesenheit und Familienbildung) ließen sich auf diese Weise auf ein breites theoretisches und empirisches Fundament beziehen, was für die Interpretation und das Verständnis der untersuchten Zusammenhänge von entscheidender Bedeutung war. Mit den ereignisorientierten, zeitbezogenen Daten der Lebensverlaufsstudie konnten erstens Geschwisterdaten und zweitens Merkmale der Familienstruktur abgeleitet werden, mit denen sich Annahmen der Geschwisterforschung, der Deprivationsforschung und der Familientherapie über den Zusammenhang von familialen Entwicklungsbedingungen und späteren Entwicklungsfolgen verifizieren und schließlich konkretisieren ließen. Die altersspezifische Verteilung zum Beispiel des Übergangs in die Vaterschaft war auf alters- und periodenspezifische Risikofaktoren und die daraus theoretisch ableitbaren Sozialisationsmuster zurückführbar und es konnten bedeutsame Sozialisations- und Selektionsbedingungen identifiziert werden, die mit den vorliegenden theoretischen Entwicklungsmodellen interpretierbar bzw. mit den bisherigen empirischen Befunden kompatibel waren. Mit den exemplarischen empirischen Analysen ließ sich also zeigen, daß die theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse, die sich aus den ver-

schiedenen Forschungsdisziplinen (Entwicklungspsychologie und Soziologie) und -bereichen (Familiensoziologie, Familientherapie, Deprivations- und Geschwisterforschung) herleiten, miteinander verknüpft werden können und auf diese Weise ein vollständigeres Bild der individuellen Entwicklung innerhalb der sozialen Strukturen des Lebensverlaufs ergeben.

Allerdings konnte die Tragweite eines solchen Forschungsprogramms nur exemplarisch dokumentiert werden. Die Beschränkung ergab sich aus den erhobenen Daten, die nicht in erster Linie zum Zwecke solcher Analysen gesammelt wurden, sondern lediglich als Hintergrundinformationen für die detailliert untersuchten Lebensverläufe im Bildungs-, Erwerbs- und Familienbereich dienen sollten. Wenn diese Datenbeschränkungen schließlich durch die Verfügbarkeit von Persönlichkeitsvariablen, zum Beispiel die wiederholte Messung von kognitiven Fähigkeiten als Entwicklungsmerkmal, aufgehoben werden, so lassen sich mit einem solchen Forschungsprogramm die bisherigen Grenzen in den einzelnen Disziplinen überschreiten. Ansätze für solche Programme finden sich zumindest in zwei, am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung angesiedelten, Studien: Sowohl in der „Island-Studie“ (Edelstein/Keller/Schröder 1989) als auch der „Berliner Altersstudie“ (Arbeitsgruppe Altern und gesellschaftliche Entwicklung 1990) werden längsschnittlich Persönlichkeitsmerkmale und retrospektiv Lebensverlaufsdaten erhoben und miteinander verknüpft. Die Reichweite eines solchen Forschungsprogramms konnte bereits von Glen Elder mit den Daten der Berkeley-Guidance-, Oakland-Growth- und der Terman-Längsschnittstudie über hochbegabte Kinder (vgl. Elder/Caspi 1990; Elder/Pavalko/Clipp 1990) dokumentiert werden.

Ein weiteres Beispiel für umfassendere Analysemöglichkeiten wurde mit den Geschwisteranalysen deutlich: Mit Hilfe detaillierter Erhebungen von Geschwisterdaten anhand quantitativer und repräsentativer Samples könnten auch die Messung familialer Interaktionen in der Kindheit und die Bedeutung innerfamiliärer Interaktionen bzw. geteilter Lebenswelten für die weitere Entwicklung besser untersucht werden. Denn wenn für mehrere Familienmitglieder vergleichbare zeitliche und strukturelle Informationen über die familiäre Situation in der Kindheit und damit ebenfalls direkte Informationen über die „gegenseitigen Bewältigungsmöglichkeiten“ zum Beispiel einer Vaterabwesenheit vorliegen, können die Folgen der familialen Entwicklungsbedingungen für jedes Geschwister beschrieben werden. Hinzu kommt, daß sich die Beziehungen der Familienmitglieder untereinander als dyadische und triadische Beziehungen beschreiben und modellieren lassen, ähnlich wie es in der entwicklungspsychologischen Kleinkindforschung bereits mittels Videoaufzeichnungen versucht wird (vgl. Kreppner 1989; Kreppner/Lerner 1989). Mit den vorliegenden Daten der Lebensverlaufsstudie waren solche Analysen nur

bedingt durchführbar, da zum Beispiel für die älteren Geschwister der Befragten die notwendigen altersspezifischen Informationen nicht vorliegen und die familiäre Interaktion nur grob abgebildet werden kann. Prinzipiell würden ereignisorientierte Geschwisterdaten jedoch die Analyse möglicher Zusammenhänge zwischen familialen Entwicklungsbedingungen und späteren Entwicklungsverläufen von Geschwistern vorantreiben. Dazu müßten allerdings die Strukturgleichungsmodelle insofern verbessert werden, daß auch zeitveränderliche Daten (z. B. zeitabhängige Kovariablen wie die sich verändernde Familiengröße durch die Geburt eines jüngeren Geschwisters) modelliert werden können.

Die grundsätzliche Möglichkeit, mit Hilfe der Ereignisanalyse verschiedene Entwicklungsfaktoren (familiale und personale Interaktionsressourcen, alters-, perioden- und kohortenspezifische Bewältigungsressourcen) und deren differentiellen Einfluß auf die Entwicklungsdynamik in ihren zeitlichen und strukturellen Ausprägungen zu modellieren, eröffnet eine mikroskopische Einsicht in Sozialisationsprozesse, die die Sozialisations- und Entwicklungsforschung einen großen Schritt nach vorne bringen kann. Denn erst wenn Entwicklungs- bzw. Sozialisationsprozesse nicht nur in ihrer individuellen, subjektiven Aneignung von sozialer Wirklichkeit betrachtet werden, können die „externalen“, jedoch synchron – und relativ unabhängig – verlaufenden sozialen Veränderungsprozesse bzw. deren scheinbar statische Ausprägungen (Schicht, Geschlecht, Bildung usw.) mit in die Analysen eingebunden werden. Erst wenn die Interdependenz von individuellen und sozial (also objektiv) vorgegebenen, synchron ablaufenden Parameter von Entwicklungsprozessen bestimmt und analysiert werden (die sich intersubjektiv – in Interaktionen – konstituieren), sind wir in der Lage, den Konstitutionsprozeß von Entwicklung und ihre interne Dynamik (und Antriebskraft) wirklich zu verstehen. Die Möglichkeit, ein solches Programm zu realisieren, wurde zumindest in groben Zügen mit der vorliegenden Arbeit umrissen.

Die empirischen Befunde haben schließlich eine über die methodischen und theoretischen Aspekte hinausgehende, aktuelle sozialpolitische Bedeutung. Ihren aktuellen Bezug bekommen sie über die Analyse sich wandelnder Sozialisationsbedingungen und sich wandelnder intersubjektiver, institutioneller Entwicklungsvorstellungen und das daraus (z. B. wegen der verlängerten Jugendphase) ableitbare veränderte altersspezifische Übergangsverhalten im Bildungs-, Erwerbs- und Familienbereich. So hat der Anteil derjenigen, die in Ein-Eltern- oder Stieffamilien aufwachsen, seit den siebziger Jahren stetig zugenommen (Grundmann/Huinink 1991), und in dem veränderten Übergangsverhalten deuten sich „neue“ Lebensformen und -vorstellungen an, die mit den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen einhergehen (was sich in den hier untersuchten Kohorten empirisch noch nicht niederschlug) und die heute

in Form von Studienabbrechern, „Aussteigern“ und nichtehelichen Lebensgemeinschaften ihren Ausdruck finden. Auch für die Einschätzung dieser Prozesse können die empirischen Befunde einen Beitrag leisten. Wenn die Befunde zu den Entwicklungskonsequenzen einer Vaterabwesenheit zum Beispiel zeigen, daß diese Folgen auch von der gesellschaftlichen Akzeptanz der Ein-Eltern-Familie abhängen, dann legt das die Folgerung nahe, daß gesellschaftliche Institutionen (z. B. Kindertagesstätten) die möglichen negativen Folgen des Aufwachsens mit nur einem Elternteil auffangen könnten. Wenn der Anteil der Ein-Eltern-Familien seit den letzten Jahrzehnten immer mehr zugenommen hat (Hauser/Fischer 1989; Schwarz 1990) und als legitime Familienform akzeptiert wird, so kann man davon ausgehen, daß das Aufwachsen mit nur einem Elternteil immer häufiger auch keine negativen Konsequenzen für die Entwicklung der Kinder mehr hat. Allerdings setzt das tatsächlich eine andere „Einstellung“ (Akzeptanz) zur Ein-Eltern-Familie voraus, die nicht zuletzt auch negative Einflüsse seitens der Bildungsinstitutionen (Lehrer[vor]urteile usw.) verringert (Grundmann/Huinink 1991).

Einen gleichermaßen aktuellen Bezug haben die Analysen zur Stiefelternschaft. Deren Zunahme durch die steigende Zahl von Scheidungen und die damit einhergehende wachsende Bedeutung der Familientherapie machen es notwendig, die möglichen Folgen einer Stiefelternschaft, die meines Wissens bisher hauptsächlich an „Problemgruppen“ beobachtet wurden, auch in einer repräsentativen Studie zu untersuchen. Die Annahme der Familientherapie, nach der die Stieffamilie nicht generell eine „schlechte“ Familie sei, konnte mit den Daten bestätigt werden. Die Abweichungen im Übergangsverhalten im Bildungs- und Erwerbsbereich bei Stiefkindern waren zumindest in den untersuchten Kohorten auf altersspezifische Konflikte der Kinder zurückzuführen, die sich aus der Orientierung in verschiedenen Lebensbereichen ergaben (z. B. der Familie und der Schule). Diese Konflikte könnten auch mit den immer noch gängigen Vorurteilen gegen Stiefeltern zusammenhängen, die den Stiefkindern die Identifikation mit der „neuen“ Familiensituation, die Akzeptanz des „neuen“ Erwachsenen erschweren; die Probleme der Stiefkinder sind dann, ähnlich wie bei einer Elternabwesenheit, zum Teil sozial produziert, was nur durch ein „Umdenken“ in der Gesellschaft gelöst werden könnte. Ob diese Vermutungen zutreffen, kann mit den vorliegenden Analysen nicht beantwortet werden und bedarf gezielter Untersuchungen der gesellschaftlichen Akzeptanz und Einbindung neuer Partnerschafts- und Familienformen, wie sie in der Familienforschung seit geraumer Zeit diskutiert werden (Grundmann/Huinink 1991).

Literaturverzeichnis

- ADAMS, P. L., MILNER, J. R. and SCHREPF, N. A.: Fatherless Children. New York 1984.
- ADAMS, V.: Geschwister: Die lebenslange Bindung. *Psychologie heute* 8, 23–29 (1982).
- ADAMSKI, W. W.: Die autobiographisch orientierte Soziologie: Zwischen intuitiver und quantitativer Ausrichtung. In: *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*, Hrsg. J. MATTHES u. a. Nürnberg 1981, 31–54.
- ALDOUS, J.: Children's Perceptions of Adult Role Assignment: Father-Absence, Class, Race, and Sex Influences. *Journal of Marriage and the Family* 34, 55–65 (1972).
- ALDOUS, J.: Family Careers: Developmental Change in Families. New York 1978.
- ALHEIT, P. und HOERNING, E. M. (Hrsg.): *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt/Main 1989.
- ALLEN, S.: School Leavers and the Labour Market. *London Educational Review* (1976).
- ALLEN, V. L. and VLIERT, E. van de (Eds.): *Role Transition. Explorations and Explanations*. New York 1984.
- ALLERBECK, K. und HOAG, W.: *Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven*. München 1985.
- ALLISON, P. D.: Discrete Time Methods for the Analysis of Event Histories. *Sociological Methodology*, 61–98 (1985).
- ALLISON, P. D.: Estimation of Linear Models with Incomplete Data. *Sociological Methodology* 17, 71–104 (1987).
- ALWIN, D. F.: Cohort Replacement and Changes in Parental Socialization Values. *Journal of Marriage and the Family* 52, 347–360 (1990).
- AMATO, P. R.: Dimensions of the Family Environment as Perceived by Children: A Multi-dimensional Scaling Analysis. *Journal of Marriage and the Family* 52, 613–620 (1990).
- ARBEITSGRUPPE Altern und gesellschaftliche Entwicklung: Antrag auf Gewährung einer finanziellen Unterstützung durch das Bundesministerium für Forschung und Technologie. Akademie der Wissenschaften zu Berlin und Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1989.
- ASTONE, N. M. and McLANAHAN, S. S.: Family Structure, Parental Practices and High School Completion. *American Sociological Review* 56, 309–320 (1991).
- ATCHLEY, R. C.: The Life-Course, Age Grading, and Age Linked Demands for Decision Making. In: *Life-Span Development Psychology. Normative Life Crisis*, Eds. N. DATAN, L. H. GINSBERG. New York 1975, 261–278.
- BACHMAN, J. G., O'MALLEY, P. M. and JOHNSTON, J.: Adolescence to Adulthood: Change and Stability in the Lives of Young Men. Institute for Social Research, Ann Arbor/MI 1978.
- BALDWIN, E. S. and VISINTAINER BARANOSKI, M.: Family Interactions and Sex Education in the Home. *Adolescence* 25, 573–583 (1990).
- BALTES, P. B.: Longitudinal and Cross-Sectional Sequences in the Study of Age and Generation Effects. *Human Development* 11, 145–171 (1968).
- BALTES, P. B. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Stuttgart 1979.
- BALTES, P. B.: Theoretical Propositions of Life-Span Developmental Psychology. On the Dynamics Between Growth and Decline. *Developmental Psychology* 23, 611–626 (1987).

- BALTES, P. B. and BRIM Jr., O. G. (Eds.): *Life-Span Development and Behavior*, Vol. 6. Orlando/FL 1984.
- BALTES, P. B., FEATHERMAN, D. L. and LERNER, R. M. (Eds.): *Life-Span Development and Behavior*, Vol. 7. Hillsdale/NJ 1986.
- BALTES, P. B., FEATHERMAN, D. L. and LERNER, R. M. (Eds.): *Life-Span Development and Behavior*, Vol. 10. Hillsdale/NJ 1989.
- BAUMERT, G.: *Jugend der Nachkriegszeit. Lebensverhältnisse und Reaktionsweisen*. Darmstadt 1952.
- BAUMERT, G.: *Deutsche Familien nach dem Kriege*. Darmstadt 1954.
- BEBBINGTON, P.: Adversity, Labeling, and the Disease Theory of Depression. In: *Stress and Stigma: Explanation and Evidence in the Sociology of Crime and Illness*, Eds. U. E. GERHARDT et al. Frankfurt/Main 1985, 139–158.
- BECK, U.: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/Main 1986.
- BECKER, R.: Arbeitsmärkte im öffentlichen Dienst und in der Privatwirtschaft. *Zeitschrift für Soziologie* 19, 360–375 (1990).
- BECKER, R.: Berufliche Weiterbildung und Berufsverlauf. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 24, 351–364 (1991a).
- BECKER, R.: Staatsexpansion und Karrierechancen. *Berufsverläufe im öffentlichen Dienst und in der Privatwirtschaft*. Berlin 1991b (Dissertation).
- BECKER, R. and BLOSSFELD, H.-P.: Cohort-Specific Effects of the Expansion of the Welfare State on Job Opportunities: A Longitudinal Analysis of Three Birth Cohorts in the Federal Republic of Germany. *Sociological Gids* 38, 261–284 (1991).
- BEHRENDTS, J. und VOGES, W. (Hrsg.): *Statuspassagen und Institutionalisierung*. Frankfurt/Main 1990.
- BEHRMAN, J., TAUBMAN, P. and WALES, T.: Controlling for and Measuring the Effect of Genetics and Family Environment in Equations for Schooling and Labor Market Success. In: *Kinometrics: Determinants of Socioeconomic Success Within and Between Families*, Ed. P. TAUBMAN. Amsterdam 1977, 35–96.
- BELSKY, J.: Parental and Nonparental Child Care and Children's Socioemotional Development: A Decade in Review. *Journal of Marriage and the Family* 52, 885–903 (1990).
- BENDKOWER, J. und OGGENFUSS, F.: *Scheidungskinder und Schule*. In: *Familiendynamik*, Bd. V, Hrsg. H. STIERLIN, J. DUSS-von WERTH. Stuttgart 1980, 242–271.
- BENIN, M. H. and JOHNSON, D. R.: Sibling Similarities in Educational Attainment: A Comparison of Like-Sex and Cross-Sex Sibling Pairs. *Sociology of Education* 57, 11–21 (1984).
- BERGER, P. A. und HRADIL, S. (Hrsg.): *Ende der Schichtungssoziologie. Soziale Welt, Sonderband 7*, Göttingen 1988.
- BERGER, P. L. und KELLNER, H.: Die Elite und die Konstruktion der Wirklichkeit. *Soziale Welt* 16, 220–235 (1965).
- BERGER, P. L. und LUCKMANN, T.: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/Main 1969.
- BERNARD, H. W. et al.: The Problem of Informant Accuracy: The Validity of Retrospective Data. *Annual Review of Anthropology* 13, 495–517 (1984).
- BERTRAM, H.: Probleme einer sozialstrukturell orientierten Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Soziologie* 5, 103–117 (1976).
- BERTRAM, H.: *Soziale Struktur und individuelle Entwicklung. Von den Problemen schichtungsorientierter zu den Perspektiven sozialstrukturell orientierter Sozialisationsforschung*. Heidelberg 1979 (Habilitation).
- BERTRAM, H.: *Sozialstruktur und Sozialisation. Zur mikroanalytischen Analyse von Chancengleichheit*. Darmstadt 1981.
- BIERMANN, G. und BIERMANN, R.: *Scheidungskinder. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 27, 221–234 (1978).
- BILLER, H. B.: The Father and the Sex Role Development. In: *The Role of the Father in Child Development*, Ed. M. E. LAMB. New York 1981a, 319–358.

BILLER, H. B.: Father Absence, Divorce, and Personality Development. In: *The Role of the Father in Child Development*, Ed. M. E. LAMB. New York 1981b, 489-552.

BINSTOCK, R. H. and SHANAS, E. (Eds.): *Handbook of Aging and the Social Sciences*. 2nd ed., New York 1985.

BIRG, H. u.a.: Arbeitsmarktdynamik, Familienentwicklung und generatives Verhalten. IBS-Materialien, Bd. 16, Bielefeld 1984.

BISHOP, Y. M., FIENBERG, S. E. and HOLLAND, P. W.: *Discrete Multivariate Analysis*. Cambridge 1975.

BLAKE, J.: Family Size and the Quality of Children. *Demography* 18, 421-441 (1981).

BLALOCK, H. J. (Ed.): *Sociological Theory and Research*. New York 1980.

BLAU, P. M. and DUNCAN, O. D.: *The American Occupational Structure*. New York 1967.

BLAU, Z. S. (Ed.): *Work, Retirement, and Social Policy. Current Perspectives on Aging and the Life Course. A Research Annual*, Vol. 1. Greenwich 1985.

BLOOM-FESHBACH, J. and BLOOM-FESHBACH, S. (Eds.): *The Psychology of Separation and Loss. Perspectives of Development, Life Transition, and Clinical Practice*. San Francisco 1987.

BLOOM-FESHBACH, J. and BLOOM-FESHBACH, S.: Introduction: Psychological Separateness and Experiences of Loss. In: *The Psychology of Separation and Loss. Perspectives of Development, Life Transition, and Clinical Practice*, Eds. J. BLOOM-FESHBACH, S. BLOOM-FESHBACH. San Francisco 1987, 1-60.

BLOSSFELD, H.-P.: Bildungsexpansion und Berufschancen. Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik. Frankfurt/Main 1985a.

BLOSSFELD, H.-P.: Berufseintritt und Berufsverlauf. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 18, 177-197 (1985b).

BLOSSFELD, H.-P.: Bildungsverläufe im historischen Wandel. Eine Längsschnittanalyse über die Veränderung der Bildungsbeteiligung im Lebenslauf dreier Geburtskohorten. Sfb-3-Arbeitspapier Nr. 225, Frankfurt/Main 1986a.

BLOSSFELD, H.-P.: Career Opportunities in the Federal Republic of Germany: A Dynamic Approach to the Study of Life-Course, Cohort, and Period Effects. *European Sociological Review* 2, 208-225 (1986b).

BLOSSFELD, H.-P.: Zur Repräsentativität der Sfb-3-Lebensverlaufsstudie. Ein Vergleich mit Daten aus der amtlichen Statistik. *Allgemeines Statistisches Archiv* 71, 126-144 (1987).

BLOSSFELD, H.-P.: Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß – Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf. Frankfurt/Main 1989.

BLOSSFELD, H.-P.: Berufsverläufe und Arbeitsmarktprozesse. Ergebnisse sozialstruktureller Längsschnittuntersuchungen. In: *Lebensverläufe und sozialer Wandel*, Hrsg. K. U. MAYER. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31, Opladen 1990, 118-145.

BLOSSFELD, H.-P. und BECKER, R.: Arbeitsmarktprozesse zwischen öffentlichem und privatwirtschaftlichem Sektor. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 22, 233-247 (1991).

BLOSSFELD, H.-P., HAMERLE, A. und MAYER, K. U.: Ereignisanalyse: Statistische Theorie und Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Frankfurt/Main 1986.

BLOSSFELD, H.-P. und HUININK, J.: Human Capital Investments or Norms of Role Transitions? How Woman's Schooling and Career Affect the Process of Family Formation. *American Journal of Sociology* 97, 143-168 (1991).

BLOSSFELD, H. P. und NUTHMANN, R.: Strukturelle Veränderungen der Jugendphase zwischen 1925 und 1984 als Kohortenprozeß. *Zeitschrift für Pädagogik* 35, 845-867 (1989).

BOLLINGER, G., HERRMANN, A. und MÖNTMANN, V.: *BMDP. Statistikprogramme für die Bio-, Human- und Sozialwissenschaften*. Stuttgart 1983.

BOUWBY, J.: *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. New York 1969.

BORNSTEIN, G., EREV, I. and ROSEN, O.: Intergroup Competition as a Structural Solution to Social Dilemmas. *Social Behaviour* 5, 247-260 (1990).

BOURDIEU, P.: Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: *Knowledge, Educational and Cultural Change*, Ed. R. BROWN. London 1973, 71-112.

BOURDIEU, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main 1982.

BRANDTSTÄDTER, J.: Entwicklung im Lebensablauf: Ansätze und Probleme der Lebensspannen-Entwicklungspsychologie. In: *Lebensverläufe und sozialer Wandel*, Hrsg. K. U. MAYER. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31, Opladen 1990, 322-350.

BRAUKMANN, W. u.a.: Bedeutende Lebensereignisse bei der retrospektiven Betrachtung der eigenen Biographie. Ein Forschungsansatz. In: *Psychologische Probleme des Erwachsenenalters*, Hrsg. H. LÖWE u.a. Berlin 1980, 89-103.

BRONFENBRENNER, U.: *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart 1976.

BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.

BROSE, H.-G.: Berufsbiographien im Umbruch. Erwerbsverlauf und Lebensführung von Zeitarbeitnehmern. In: *Lebensverläufe und sozialer Wandel*, Hrsg. K. U. MAYER. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31, Opladen 1990, 179-211.

BRÜCKNER, E.: Telefonische Umfrage – methodischer Fortschritt oder erhebungswirtschaftliche Ersatzstrategie? In: *Herausforderung der empirischen Sozialforschung*, Hrsg. E. KAASE, M. KÜCHLER. Mannheim 1985, 66-70.

BRÜCKNER, E.: Methodenreport: Feldbericht Hauptstudie. In: *Lebensverläufe und Wohlfahrtsentwicklung*, Hrsg. K. MAYER, E. BRÜCKNER. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 35, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1989, 123-172.

BRÜCKNER, E.: Die retrospektive Erhebung von Lebensverläufen. In: *Lebensverläufe und sozialer Wandel*, Hrsg. K. U. MAYER. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31, Opladen 1990, 374-403.

BRÜCKNER, E. und HESS, D.: Cati – eine Chance zur methodischen Verbindung der Erfassung verknüpfter und sequentieller Daten. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1987 (Manuskript).

BRÜCKNER, E., HOFFMEYER-ZLOTNIK, J. H. und TÖLKE, A.: Die Daten-Edition als notwendige Ergänzung der Datenerhebung bei retrospektiven Langzeitstudien. *ZUMA-Nachrichten* 13, 73-83 (1983).

BRÜCKNER, E. und HORMUTH, S.: Telefoninterviews in Sozialforschung und Sozialpsychologie. Ausgewählte Probleme der Stichprobengewinnung, Kontaktierung und Versuchsplanung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37, 526-545 (1985).

BRÜDERL, L. (Hrsg.): *Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung*. München 1989.

BRUMER, E. J. und SERRA, E.: Schulerfolg und Familienklima. *System Familie* 1, 65-67 (1988).

BÜCHLER, P.: Kinder aus unvollständigen Familien: Eine literarisch-empirische Vorstudie. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 2, 33-69 (1978).

BUHRMESTER, D. and FURMAN, W.: Perceptions of Sibling Relationships During Middle Childhood and Adolescence. *Child Development* 61, 1387-1398 (1990).

BUMPASS, L. L. and CALL, V. R. A.: The Timing of Marriage and Education. NSFH Working Paper 10. Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin-Madison, Madison/WI 1989.

BÜTTNER, C. und ENDE, A. (Hrsg.): *Jahrbuch der Kindheit*. Weinheim 1984.

CASPI, A. and ELDER Jr., G. H.: Childhood Precursors of the Life Course: Early Personality and Life Disorganization. In: *Child Development in Life-Span Perspective*, Eds. M. E. HETHERINGTON, R. M. LERNER, M. PERLMUTTER. Hillsdale/NJ 1988, 115-142.

CASPI, A. and ELDER Jr., G. H.: Childhood Personality and the Prediction of Life Course Patterns. In: *Straight and Devious Pathways to Adulthood*, Eds. L. ROBBINS, M. RUTTER. New York 1990, 13-35.

CHAPMAN, M.: Father Absence, Stepfathers, and the Cognitive Performance of College Students. *Child Development* 48, 1155-1158 (1977).

CLAUSEN, J. A.: *The Life Course. A Sociological Perspective*. Englewood Cliffs/NJ 1986.

- CLAUSEN, J. A.: Adolescent Competence and the Life Course, or Why One Social Psychologist Needed a Concept of Personality. *Social Psychology Quarterly* 54, 4-14 (1991).
- CLIPP, E. C. and ELDER Jr., G. H.: War Experiences and Social Ties: Influences Across 40 Years in Men's Lives. In: *Social Structures and Human Lives*, Ed. M. W. RILEY. Beverly Hills 1988, 306-327.
- COLEMAN, J. S.: Social Theory, Social Research, and a Theory of Action. *American Journal of Sociology* 91, 6, 1309-1335 (1986).
- COLEMAN, J. S.: Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* (Supplement) 94, 95-120 (1988).
- DATAN, N. and GINSBERG, L. H. (Eds.): *Life-Span Development Psychology. Normative Life Crisis*. New York 1975.
- DE GRAAF, N. D. and WEGENER, B.: Reliability of Job Career and Social Resource Data. Paper presented at the Utrecht Meeting of the ISA Research Committee on Social Stratification, Utrecht. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1989.
- DE GRAAF, P. M.: The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands. *Sociology of Education* 59, 237-246 (1986).
- DE GRAAF, P. M. and HUININK, J.: Trends in Measured and Unmeasured Effects of Family Background on Educational Attainment and Occupational Achievement. *Social Science Research* (in press).
- DIEKMANN, A. und MITTER, P.: Methoden zur Analyse von Zeitverläufen. Stuttgart 1984.
- DIEKMANN, A. und MITTER, P.: Stand und Probleme der Ereignisanalyse. In: *Lebensverläufe und sozialer Wandel*, Hrsg. K. U. MAYER. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31, Opladen 1990, 404-441.
- DIMAGGIO, P. and MOHR, J.: Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *American Journal of Sociology* 90, 1231-1257 (1985).
- DÖBERT, R., HABERMAS, J. und NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.): *Entwicklung des Ichs*. Köln 1980.
- DOEHRMAN, S. R.: Stress, Strain, and Social Support During a Role Transition. In: *Role Transition. Explorations and Explanations*, Eds. V. L. ALLEN, E. van de VLIERT. New York 1984, 253-262.
- DOYLE, A., GOLD, D. and MOSKOWITZ, D. S. (Eds.): *Children in Families under Stress*. San Francisco 1984.
- DREXEL, W.: Kriegsschäden: Die Auswirkungen des 2. Weltkrieges auf die um 1930-1940 Geborenen. In: *Jahrbuch der Kindheit*, Hrsg. C. BÜTTNER, A. ENDE. Weinheim 1984, 39-50.
- DUDEK, P.: Über die Folgen der nationalsozialistischen Jugenderfassung: „Verschlossen bis zur Verschlossenheit“. *Jugend nach 1945. Paed Extra* 1, 24-29 (1986).
- DÜHRSSSEN, A., HORSTKOTTE, G. und KRAUS, G.: Elternverluste und ihre Bedeutung für die nachfolgenden Generationen. *Zeitschrift für psychosomatische Medizin* 29, 103-109 (1983).
- DUNCAN, B. and DUNCAN, O. D.: Family Stability and Occupational Success. *Social Problems* 16, 272-285 (1969).
- DUNCAN, O. D. and WINSBOROUGH, H. H. (Eds.): *Cohorts in the Analysis of Social Change*. New York 1983.
- DUNN, J.: Siblings Relationship in Early Childhood. *Child Development* 54, 787-811 (1983).
- DUNN, J.: *Sisters and Brothers*. Cambridge 1985.
- DUNN, J. and KENDRICK, C.: *Siblings*. Cambridge 1982.
- DUNN, J. and SHERROD, L.: Changes in Children's Social Lives and the Development of Social Understanding. In: *Child Development in Life Span Perspective*, Eds. M. E. HETHERINGTON, R. M. LERNER, M. PERLMUTTER. Hillsdale/NJ 1988, 143-158.
- EDELSTEIN, W. und HABERMAS, J.: Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Frankfurt/Main 1984.
- EDELSTEIN, W. und KELLER, M. (Hrsg.): *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung sozialen Verstehens*. Frankfurt/Main 1982.
- EDELSTEIN, W., KELLER, M. and SCHRÖDER, E.: Child Development and Social Structure: A Longitudinal Study of Individual Differences. In: *Life-Span Development and Behavior*, Vol. 10, Eds. P. B. BALTES, D. L. FEATHERMAN, R. M. LERNER. Hillsdale/NJ 1989, 151-185.
- ELDER Jr., G. H.: On Linking Social Structure and Personality. *American Behavioral Scientist* 16, 785-800 (1973).
- ELDER Jr., G. H.: *Children of the Great Depression*. Chicago 1974.
- ELDER Jr., G. H.: Age Differentiation and the Life Course. *Annual Review of Sociology* 1, 165-190 (1975).
- ELDER Jr., G. H.: *Family Structure and Socialization*. New York 1980.
- ELDER Jr., G. H.: History and the Family. *Journal of Marriage and the Family* 43, 489-519 (1981).
- ELDER Jr., G. H.: Families, Kin, and the Life Course: A Sociological Perspective. In: *Review of Child Development Research: The Family*, Ed. R. D. PARKE. Chicago 1984, 32-54.
- ELDER Jr., G. H.: *Life Course Dynamics*. Ithaca 1985.
- ELDER Jr., G. H. and CASPI, A.: Die Entstehung der Lebensverlaufsforschung. In: *Lebensverläufe und sozialer Wandel*, Hrsg. K. U. Mayer. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31, Opladen 1990, 22-57.
- ELDER Jr., G. H. and CASPI, A.: Human Development and Social Change: An Emerging Perspective on the Social Life Course. In: *Persons in Context: Developmental Processes*, Eds. N. BOLGER, A. CASPI, G. DOWNEY, M. MOOREHOUSE. New York 1990, 77-113.
- ELDER Jr., G. H., CASPI, A. and DOWNEY, G.: Problem Behavior and Family Relationships: Life Course and Intergenerational Themes. In: *Human Development and the Life Course: Multidisciplinary Perspectives*, Eds. A. B. SØRENSEN, F. WEINERT, L. SHERROD. Hillsdale/NJ 1986, 293-340.
- ELDER Jr., G. H., CASPI, A. and VANNGUYEN, T.: Resourceful and Vulnerable Children. In: *Development as Action in Context*, Eds. R. SILBEREISEN, H. EYFERTH. Berlin 1986, 167-186.
- ELDER Jr., G. H. and CLIPP, E. C.: Wartime Losses and Social Bonding: Influences Across 40 Years in Men's Lives. *Psychiatry* 51, 177-197 (1988).
- ELDER Jr., G. H. and CONGER, R.: Linking Economic Hardship to Marital Quality and Instability. *Journal of Marriage and Family* 52, 643-656 (1990).
- ELDER Jr., G. H., KAIN, E. L. and MOEN, P.: Economic Conditions and Family Life: Contemporary and Historical Perspectives. In: *American Families and the Economy*, Eds. R. NELSON, F. SKIDMORE. Washington, D.C. 1983, 213-254.
- ELDER Jr., G. H. and LIKER, J.: Hard Times in Women's Lives: Historical Influences Across 40 Years. *American Journal of Sociology* 88, 241-269 (1982).
- ELDER Jr., G. H., PAVALKO, E. K. and CLIPP, E. C.: Constructing Life Records. Paper for the 1990 Annual Meeting of the American Sociological Association. Chapel Hill 1990.
- ELDER Jr., G. H. and ROCKWELL, R.: Historische Zeit im Lebenslauf. In: *Soziologie des Lebenslaufs*, Hrsg. M. KOHLI. Darmstadt 1978, 78-101.
- ELDER Jr., G. H. and ROCKWELL, R.: Economic Depression and Postwar Opportunity in Men's Lives: A Study of Life Patterns and Health Research. *Community and Mental Health* 1, 249-303 (1978).
- ELDER Jr., G. H., VANNGUYEN, T. and CASPI, A.: Linking Family Hardship to Children's Lives. *Child Development* 56, 361-375 (1985).
- ENGEL, U. und HURRELMANN, K.: Familie und Bildungschancen. Zum Verhältnis von Familie, Schule und Berufsausbildung. In: *Handbuch der Familien- und Jugendforschung*, Bd. 1: Familienforschung, Hrsg. R. NAVE-HERZ, M. MARKEFKA. Frankfurt/Main 1989a, 475-489.
- ENGEL, U. und HURRELMANN, K.: Psychosoziale Belastung im Jugendalter. Empirische Befunde zum Einfluß von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe. Berlin 1989b.
- ERNST, C. and ANGST, J.: Birth Order. Its Influences on Personality. Berlin 1983.

- ERNST, C. und LUCKNER, N. von: Stellt die Frühkindheit die Weichen? Eine Kritik an der Lehre von der schicksalhaften Bedeutung erster Erlebnisse. Stuttgart 1985.
- ESSER, H.: Habits, Frames und Rational Choice. *Zeitschrift für Soziologie* 19, 231–247 (1990).
- FAHRMEIR, L. und HAMERLE, A.: Multivariate statistische Verfahren. Berlin 1984.
- FALTERMAIER, T.: Lebensereignisse – Eine neue Perspektive für Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3, 344–355 (1983).
- FEATHERMAN, D. L.: Individual Development and Aging as a Population Process. In: *Individual Development and Social Change: Explanatory Analysis*, Eds. J. R. NESSEL-ROADE, A. von EYE. New York 1985, 213–241.
- FEATHERMAN, D. L.: Biography, Society, and History. *Individual Development as a Population Process*. In: *Human Development and the Life Course: Multidisciplinary Perspectives*, Eds. A. B. SØRENSEN, F. WEINERT, L. SHERROD. Hillsdale/NJ 1986, 99–149.
- FEATHERMAN, D. L. and CARTER, M.: Discontinuities in Schooling and the Socio-Economic Life Cycle. In: *Schooling and Achievement in American Society*, Eds. W. H. SEWELL, R. M. HAUSER, D. L. FEATHERMAN. New York 1976, 133–160.
- FEATHERMAN, D. L. and HAUSER, R. M.: Opportunity and Change. New York 1978.
- FEATHERMAN, D. L. and LERNER, R. M.: Ontogenesis and Sociogenesis: Problematics for Theory and Research About Development and Socialization Across the Lifespan. *American Sociological Review* 50, 659–676 (1985).
- FEATHERMAN, D. L. and PETERSON, T.: Markers of Aging. *Modelling the Clocks that Time Us*. *Research on Aging* 8, 339–365 (1986).
- FERRI, E.: Growing Up in a One-Parent-Family: A Long-Term Study of Child Development. Windsor 1976.
- FERRI, E.: Stepchildren: A National Study. Windsor 1984.
- FESTINGER, L.: A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations* 7, 117–140 (1954).
- FESTINGER, L.: Theorie der kognitiven Dissonanz. 2. Aufl., Bern 1978.
- FESTINGER, L., SCHACHTER, S. and BACK, K.: Social Pressures in Informal Groups. Stanford 1963.
- FEUCHTER, E. M.: Dimensionen der Zukunftsperspektive. Tübingen 1976.
- FEUERSTEIN, T.: Kompetenzzentrierung und berufliche Sozialisation. In: *Sozialisation im Erwachsenenalter*, Hrsg. H. M. GRIESE. Weinheim 1979, 165–178.
- FILIPP, S. H.: Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: *Kritische Lebensereignisse*, Hrsg. S. H. FILIPP. München 1981, 3–52.
- FILIPP, S. H. und BRAUKMANN, W.: Verfahren zur Erfassung kritischer Lebensereignisse: Eine Übersicht. In: *Kritische Lebensereignisse*, Hrsg. S. H. FILIPP. München 1981, 92–103.
- FREUD, A.: Anstaltskinder, Berichte aus den Kriegskinderheimen „Hampstead Nurseries“ 1943–1945. *Schriften der Anna Freud*, Bd. 3, Frankfurt/Main 1987.
- FRIEBEL, H. (Hrsg.): Berufliche Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung. Opladen 1985.
- FUCHS, W. (Hrsg.): Biographie und Lebensverlauf? Über die Tauglichkeit zweier Konzepte. *Kurseinheit 1*, Fernuniversität Hagen 1988.
- FURMAN, E.: Ein Kind verwaist. Untersuchungen über Elternverlust in der Kindheit. Stuttgart 1977.
- FTHENAKIS, W. E.: Väter. Zur Psychologie der Vater-Kind-Beziehung, 2 Bd. München 1985.
- GAIER, O. G.: Manchmal mein' ich, ich hätt' auf der Welt nix verloren. Hamburg 1988.
- GALLAGHER, R. and COWEN, E.: Birth Order and School Adjustment Problems. *Journal of Individual Psychology* 33, 70–77 (1977).
- GARMEZY, N., MASTEN, A. S. and TELEGEN, A.: The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychology. *Child Development* 55, 97–111 (1984).
- GERHARDT, U.: Probleme der Definition sozialer Risikofaktoren. In: *Risikofaktorenmedizin*, Hrsg. H.-H. ABHOLZ. Berlin 1982, 65–75.
- GERHARDT, U.: Verstehende Strukturanalyse: Die Konstruktion von Idealtypen als Analyse-schritt bei der Auswertung qualitativer Forschungsmaterialien. In: *Sozialstruktur und soziale Typik*, Hrsg. H.-G. SOEFFNER. Frankfurt/Main 1986, 31–84.
- GERHARDT, U. et al. (Eds.): Stress and Stigma: Explanation and Evidence in the Sociology of Crime and Illness. Frankfurt/Main 1985.
- GESCHWENDER, B. N. und GESCHWENDER, J. A.: Relative Deprivation and Participation in the Civil Rights Movement. *Social Science Quarterly* 54, 403–411 (1973).
- GEULEN, D.: Zur Konzeptualisierung sozialisationstheoretischer Entwicklungsmodelle. In: *Lebenswelt und soziale Probleme*. Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages in Bremen, Hrsg. J. MATTHES. Frankfurt/Main 1981, 537–557.
- GIESECKE, H.: Familie als pädagogisches Feld. *Neue Sammlung* 30, 223–231 (1990).
- GILLIS, J. R.: Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Weinheim 1980.
- GLICK, P. C.: Remarried Families, Stepfamilies, and Stepchildren: A Brief Demographic Profile. *Family Relations* 38, 24–27 (1989).
- GRATHOFF, R.: Zur Bestimmung der sozialen Struktur von Biographien. In: *Biographien in handlungswissenschaftlicher Perspektive*, Hrsg. J. MATTHES u. a. Nürnberg 1981, 293–310.
- GREBENIK, E., HÖHN, C. and MACKENSEN, R. (Eds.): Later Phases of the Family Cycle. Oxford 1989.
- GREENE, A. L.: Great Expectations: Constructions of the Life Course During Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* 19, 289–307 (1990).
- GRIESE, H. M. (Hrsg.): Sozialisation im Erwachsenenalter. Weinheim 1979.
- GRIMM, H. und GRIMM, L. E.: Kinder und Hausmärchen, gesammelt durch die Brüder Grimm. Darmstadt 1963.
- GRUNDMANN, M.: Zur Rekonstruktion institutionaler Lebensverlaufsmuster. In: *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*, Hrsg. P. ALIETT, E. M. HOERNING. Frankfurt/Main 1989, 184–201.
- GRUNDMANN, M.: Warum Männer keine Väter werden! Vaterabwesenheit und Kinderlosigkeit bei Männern der Geburtskohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 10, 33–52 (1990a).
- GRUNDMANN, M.: „...Ich habe lange Jahre (...) nicht gewußt, wohin ich eigentlich gehöre...“. Individuelle Entwicklung und Sozialstruktur des Lebensverlaufs. Berlin 1990b (Dissertation).
- GRUNDMANN, M.: Fathers Absence and Developmental Trajectories of German Men Who Grew Up During World War II. Paper prepared for the ASA Congress, Cincinnati 1991. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1991a.
- GRUNDMANN, M.: Individuelle Entwicklung als Ereignisgeschichte. Poster für den 10. Kongreß Entwicklungspsychologie, Köln. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1991b.
- GRUNDMANN, M. und HUININK, J.: Wandel der Familienentwicklung und der Sozialisationsbedingungen von Kindern und dessen Bedeutung für das Bildungssystem. *Zeitschrift für Pädagogik* 37, 529–554 (1991).
- HABERMAS, J.: Notizen zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. In: *Vorstudien zu einer Theorie des kommunikativen Handelns*, Hrsg. J. HABERMAS. Frankfurt/Main 1984, 187–210.
- HALISCH, F. u. a.: Der Einfluß des Vaters auf die kindliche Entwicklung. Kurzbericht über eine empirische Untersuchung. Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, München 1986 (Arbeitsbericht).
- HAMERLE, A.: Regression Analysis for Discrete Event History or Failure Time Data. *Statistische Hefte* 27, 207–225 (1986).
- HANDL, J., MAYER, K. U. und MÜLLER, W. (Hrsg.): Klassenlagen und Sozialstruktur. Frankfurt/Main 1977.
- HAREVEN, T. K. (Ed.): Transitions. The Family and the Life Course in Historical Perspective. New York 1978.

- HAREVEN, T. K. and ADAMS, K. J. (Eds.): Aging and Life Course Transitions: An Interdisciplinary Perspective. London 1982.
- HARRIS, K. M. and MORGAN, P. S.: Fathers, Sons, and Daughters: Differential Paternal Involvement in Parenting. *Journal of Marriage and the Family* 53, 531-544 (1991).
- HAUSER, R. M.: Schools and the Stratification Process. *American Journal of Sociology* 74, 587-611 (1969).
- HAUSER, R. M.: A Note on Two Models of Sibling Resemblance. CDE Working Paper 84-3. Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin-Madison, Madison/WI 1984.
- HAUSER, R. M. and FISCHER, I.: Lone-Parents Families in the Federal Republic of Germany. Report prepared for the Commission of the European Community. Frankfurt/Main 1988.
- HAUSER, R. M. and MOSSEL, P. A.: Fraternal Resemblance in Educational Attainment and Occupational Status. *American Journal of Sociology* 91, 650-673 (1985).
- HAUSER, R. M. and SEWELL, W. H.: Birth Order and Educational Attainment in Full Siblings. *American Educational Research Journal* 22, 1-23 (1985).
- HAUSER, R. M. and SEWELL, W. H.: Family Effects in Simple Models of Education, Occupational Status, and Earnings: Findings from the Wisconsin and Kalamazoo Studies. *Journal of Labor Economics* 4, 3, 83-115 (1986).
- HAUSER, R. M. and SIN-KWOK WONG, R.: Sibling Resemblance and Inter-Sibling Effects in Educational Attainment. *Sociology of Education* 62, 149-171 (1989).
- HAUSER, R. M., TSAI, S. and SEWELL, W. H.: A Model of Stratification with Response Error in Social and Psychological Variables. *Sociology of Education* 56, 20-46 (1983).
- HAUSER, S. T. et al.: Understanding Family Contexts of Adolescent Coping: A Study of Parental Ego Development and Adolescent Coping Strategies. *Journal of Early Adolescence* 11, 96-124 (1991).
- HAVIGHURST, R. J.: Developmental Tasks and Education. New York 1972.
- HAYES, C. D. and KAMERMAN, S. B. (Eds.): Children of Working Parents. Washington 1983.
- HECKHAUSEN, J.: Erwerb und Funktion normativer Vorstellungen über den Lebensverlauf: Ein entwicklungspsychologischer Beitrag zur sozio-psychischen Konstruktion von Biographien. In: Lebensverläufe und sozialer Wandel, Hrsg. K. U. MAYER. *Kölnner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 31, Opladen 1990, 351-373.
- HEKERENS, H.: Umstrittene Kindheit - Zur Diskussion um langfristige Bedeutung früher Erlebnisse. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 36, 295-300 (1987).
- HEKERENS, H.: Therapeutische Hilfen für Stieffamilien. *Familiendynamik* 16, 363-374 (1991).
- HEER, D. M.: The Effects of Sibling Number on Child Outcomes. *Annual Review of Sociology* 11, 27-47 (1985).
- HELMKE, A., SCHRADER, F.-W. und LEHNEIS-KLEPPER, G.: Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 23, 1-22 (1991).
- HERLTH, A. und STROHMEIER, K. P.: Lebenslauf und Familienentwicklung. Opladen 1989.
- HERLYN, I.: Sozialökologische Sozialisationsforschung: Ersatz, Ergänzung oder Differenzierung des schichtspezifischen Ansatzes. *Kölnner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37, 116-128 (1985).
- HERNANDEZ, D. J.: Childhood in Sociodemographic Perspective. *Annual Review of Sociology* 12, 159-180 (1986).
- HETHERINGTON, M. E.: Stress and Coping in Children and Families. In: Children in Families under Stress, Eds. A. DOYLE, D. GOLD, D. S. MOSKOWITZ. San Francisco 1984, 7-32.
- HETHERINGTON, M. E., LERNER, R. M. and PERLMUTTER, M. (Eds.): Child Development in Life-Span Perspective. Hillsdale/NJ 1988.
- HETHERINGTON, M. E. and BALTES, P. B.: Child Psychology and Life-Span Development. In: Child Development in Life-Span Perspective, Eds. M. E. HETHERINGTON, R. M. LERNER, M. PERLMUTTER. Hillsdale/NJ 1988, 1-20.
- HOBFOLL, S. E.: The Ecology of Stress. New York 1988.
- HOFFMANN-NOWOTNY, H.-J. (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft. Gemeinsamer Kongreß der Deutschen, der Österreichischen und der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie, Zürich 1988. Beiträge der Ad-hoc-Gruppen. Zürich 1989.
- HOFFMANN-RIEM, C.: Das adoptierte Kind. Familienleben mit doppelter Elternschaft. München 1984.
- HOFFMANN-RIEM, C.: Elternschaft ohne Verwandtschaft: Adoption, Stiefbeziehung und heterologe Insemination. In: Handbuch der Jugend- und Familienforschung, Bd. 1, Hrsg. R. NAVE-HERZ, M. MARKEFKA. Neuwied 1989, 389-411.
- HOGAN, D. P.: The Variable Order of Events in the Life Course. *American Sociological Review* 7, 573-586 (1978).
- HOGAN, D. P.: Cohort Comparison in the Timing of Life Events. *Developmental Review* 4, 289-310 (1984).
- HOGAN, D. P.: Parental Influences on the Timing of Early Life Transitions. In: Work, Retirement, and Social Policy. Current Perspectives on Aging and the Life Course. A Research Annual, Vol. 1, Ed. Z. S. BLAU. Greenwich 1985, 1-59.
- HOGAN, D. P. and ASTONE, N. M.: The Transition to Adulthood. *Annual Review of Sociology* 12, 109-130 (1986).
- HOUSE, J. S. and MORTIMER, J.: Social Structure and the Individual: Emerging Themes and New Directions. *Social Psychology Quarterly* 53, 71-80 (1990).
- HUININK, J.: Soziale Herkunft, Bildung und das Alter bei der Geburt des ersten Kindes. *Zeitschrift für Soziologie* 16, 5, 367-384 (1987a).
- HUININK, J.: Die Ausbildungsexpansion - Zusammenhänge mit der Geburtentwicklung. Empirische Ergebnisse von Untersuchungen zum Wandel der Familienbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Sfb-3-Report 16, 1-11 (1987b).
- HUININK, J.: Die demographische Analyse der Geburtenentwicklung mit Lebensverlaufdaten. *Allgemeines Statistisches Archiv* 72, 4, 359-377 (1988a).
- HUININK, J.: Methoden der explorativen Kohortenanalyse. *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft* 14, 1, 69-87 (1988b).
- HUININK, J.: Zur Relevanz der Lebensverlaufdaten des Sfb 3 für die Demographie der Fertilität. Sfb-3-Arbeitspapier Nr. 264, Frankfurt/Main 1988c.
- HUININK, J.: The Analysis of Interdependent Social Processes. Paper presented at the Symposium on „Soziale Prävention: Theoretische Kontroversen und Evaluationsstrategien“ of the Sfb 227 „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“, Bielefeld. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1988d.
- HUININK, J.: Kohortenanalyse der Geburtenentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Hypothesen zum Wandel von Strukturen der Familienentwicklung. In: Lebenslauf und Familienentwicklung, Hrsg. A. HERLTH, K. P. STROHMEIER. Opladen 1989a, 67-93.
- HUININK, J.: Das zweite Kind. Sind wir auf dem Weg zur Ein-Kind-Familie? *Zeitschrift für Soziologie* 18, 192-207 (1989b).
- HUININK, J.: Familienbildung und Geburtenentwicklung. In: Lebensverläufe und sozialer Wandel, Hrsg. K. U. MAYER. *Kölnner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 31, Opladen 1990, 239-271.
- HUININK, J.: Education, Work, and Family Formation Patterns of Men. Paper to be presented at the conference „Recent Changes in the Process of Family Formation in Europe“, Florenz 1991. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1991a.
- HUININK, J.: Lebensverläufe und historischer Wandel in der ehemaligen DDR. Manuskript eines Vortrags auf dem Soziologentag in Leipzig 1991. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1991b.
- HUININK, J. und GRUNDMANN, M.: Kindheit im Lebenslauf. In: Handbuch der Kindheitsforschung, Hrsg. M. MARKEFKA, B. NAUCK. Frankfurt/Main (im Druck).
- HUININK, J. und MAYER, K. U.: Lebensverläufe im Wandel der DDR-Gesellschaft. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1991 (Manuskript).
- HUININK, J., MAYER, K. U. und WAGNER, M.: Ehe und Familie im Wandel der Nachkriegszeit - ein kritischer Beitrag zur aktuellen Diskussion. In: Kultur und Gesellschaft. Gemeinsamer

- mer Kongreß der Deutschen, der Österreichischen und der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie, Zürich 1988. Beiträge der Ad-hoc-Gruppen, Hrsg. H.-J. HOFFMANN-NOWOTNY. Zürich 1989, 66-68.
- HUININK, J. und WAGNER, M.: Regionale Lebensbedingungen, Migration und Familienbildung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 41, 669-689 (1989).
- HULTSCH, D. F. und CORNELIUS, S. W.: Kritische Lebensereignisse und lebenslange Entwicklung: Methodologische Aspekte. In: Kritische Lebensereignisse, Hrsg. S. H. FILIPP. München 1981, 72-91.
- HUMPHREY, J. H.: Some General Causes of Stress in Childhood. In: Stress in Children, Ed. J. H. HUMPHREY. New York 1984, 3-18.
- HUMPHREY, M. and HUMPHREY, J. H.: Families with a Difference. London 1988.
- HURRELMANN, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Hamburg 1976.
- HURRELMANN, K.: Gesellschaft, Sozialisation und Lebenslauf. In: Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung, Hrsg. K. HURRELMANN. Hamburg 1976.
- HURRELMANN, K.: Das Modell des produktiv-realtätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3, 91-103 (1983).
- HURRELMANN, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim 1986.
- HURRELMANN, K. und ULICH, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991.
- JOAS, H.: Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Hrsg. K. HURRELMANN, D. ULICH. Weinheim 1991, 137-152.
- JÖRESKOG, K. G.: New Developments in LISREL: Analysis of Ordinal Variables Using Polychoric Correlations and Weighted Least Squares. Quality & Quantity 24, 387-404 (1990).
- JÖRESKOG, K. G. and SÖRBOM, D.: LISREL 7. User's Reference Guide. o. O. 1989.
- JOHNSON, J. H.: Life Events as Stressors in Childhood and Adolescence. Beverly Hills 1986.
- KAHNERT, M., PITT, D. and TAIPALE, I. (Eds.): Children and War. Jyväskylä 1983.
- KALBFLEISCH, J. D. and PRENTICE, R. L.: The Statistical Analysis of Failure Time Data. New York 1980.
- KAPLAN, E. H.: Development of the Sense of Separateness and Autonomy During Middle Childhood and Adolescence. In: The Psychology of Separation and Loss. Perspectives of Development, Life Transition, and Clinical Practice, Eds. J. BLOOM-FESHBACH, S. BLOOM-FESHBACH. San Francisco 1987, 136-164.
- KASTEN, H.: Geschwisterrangplatz und Geschwisterposition. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 6, 321-328 (1986).
- KELLER, M.: Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz. Zur Entstehung der Rollenübernahme in der Familie und ihre Bedeutung für den Schulerfolg. Stuttgart 1976.
- KERTZER, D. I. (Ed.): Family Relations in Life Course Perspective. Current Perspectives on Aging and the Life Cycle. A Research Annual, Vol. 2. Greenwich 1986.
- KERTZER, D. I. and HOGAN, D. P.: Family Structure, Individual Lives, and Societal Change. In: Family Relations in Life Course Perspective. Current Perspectives on Aging and the Life Cycle. A Research Annual, Vol. 2, Ed. D. I. KERTZER. Greenwich 1986, 83-100.
- KESSLER, R. C., PRICE, R. H. and WORTMAN, C. B.: Social Factors in Psychopathology: Stress, Social Support, and Coping Processes. Annual Review of Psychology 36, 531-572 (1985).
- KITSON, G. C. and MORGAN, L. A.: The Multiple Consequences of Divorce: A Decade Review. Journal of Marriage and the Family 52, 913-924 (1990).
- KLINGENSTEIN, G., LUTZ, H. and STROUZH, G. (Hrsg.): Biographie und Geschichtswissenschaft. Aufsätze zur Theorie und Praxis biographischer Arbeit. München 1979.
- KOHAUS-JALLOUSCHEK, M. und JALLOUSCHEK, H.: Stieffamilien. Struktur, Entwicklung, Therapie. In: Familie in der Krise, Hrsg. K. MENNE, K. ALTER. Weinheim 1988.
- KOHLI, M. (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt 1978.
- KOHLI, M.: Zur Theorie der biographischen Selbst- und Fremdthematization. In: Lebenswelt und soziale Probleme. Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages in Bremen, Hrsg. J. MATTHES. Frankfurt/Main 1981, 502-520.
- KOHLI, M.: Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, 1-30 (1985).
- KOHLI, M. and MEYER, J. W.: Social Structure and Social Construction of Life Stages. Human Development 29, 145-149 (1986).
- KRÄHENBÜHL, V. u. a.: Stieffamilie. Struktur - Entwicklung - Therapie. Freiburg i. B. 1987.
- KRAPPMANN, L.: Neue Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. betrifft erziehung, Sonderband: Familien, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim 1974.
- KRAPPMANN, L.: Über die Verschiedenheit der Familien allein-erziehender Eltern - Ansätze zu einer Typologie. In: Die „postmoderne“ Familie, Hrsg. K. LÜSCHER u. a. Konstanz 1988, 131-142.
- KRAPPMANN, L.: Das Kind und seine Beziehungen zu Eltern und zu anderen Kindern. In: 40 Jahre Bundesrepublik Deutschland. Zur Zukunft von Familie und Kindheit. Beiträge zum Mainzer Kongreß, hrsg. vom Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesellschaft. Bonn 1989, 39-45.
- KRAPPMANN, L.: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Hrsg. K. HURRELMANN, D. ULICH. Weinheim 1991, 355-376.
- KREPPNER, K.: Linking Infant Development-in-Context Research to the Investigation of Life-Span Family Development. In: Family Systems and Life-Span Development, Eds. K. KREPPNER, R. M. LERNER. Hillsdale/NJ 1989, 33-64.
- KREPPNER, K.: Sozialisation in der Familie. In: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Hrsg. K. HURRELMANN, D. ULICH. Weinheim 1991, 321-334.
- KREPPNER, K. and LERNER, R. M.: Family Systems and Life-Span Development: Issues and Perspectives. In: Family Systems and Life-Span Development, Eds. K. KREPPNER, R. M. LERNER. Hillsdale/NJ 1989, 1-13.
- KRÜGER, H.-H.: Zwischen Verallgemeinerung und Zerfaserung - Zum Wandel der Lebensphase Jugend in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945. In: Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich, Hrsg. P. BÜCHNER, H.-H. KRÜGER, L. CHISHILM. Opladen 1990, 113-124.
- KRUPNICK, J. L. and SOLOMON, F.: Death of Parent or Sibling During Childhood. In: The Psychology of Separation and Loss. Perspectives of Development, Life Transition, and Clinical Practice, Eds. J. BLOOM-FESHBACH, S. BLOOM-FESHBACH. San Francisco 1987, 345-374.
- LABOUVIE, E. W. and NESSELROADE, J. R.: Age Period and Cohort. Analysis of and the Study of Individual Development and Social Change. In: Individual Development and Social Change: Explanatory Analysis, Eds. J. R. NESSELROADE, A. von EYE. New York 1985, 189-212.
- LAMB, M. E.: Father's and Child Development: An Integrative Overview. In: The Role of the Father in Child Development, Ed. M. E. LAMB. New York 1981, 1-70.
- LAMB, M. E. (Ed.): Nontraditional Families: Parenting and Child Development. Hillsdale/NJ 1982.
- LANGENMAYR, A.: Familienkonstellation, Persönlichkeitsentwicklung, Neurosenentstehung. Göttingen 1978.
- LAWRENCE, D. H. and FESTINGER, L.: Deterrents and Reinforcement. The Psychology of Insufficient Reward. Stanford 1962.
- LEE, M. L.: Some Structural Models of Family and Inter-Sibling Effects on Educational Attainment: Findings from Wisconsin Data. Madison/WI 1989 (Master-Thesis).

- LEIBOWITZ, A.: Family Background and Economic Success: A Review of the Evidence. In: Kinometrics: Determinants of Socioeconomic Success Within and Between Families, Ed. P. TABMAN. Amsterdam 1977, 9–33.
- LEPSIUS, R. M.: Interessen, Ideen und Institutionen. Opladen 1990.
- LERNER, R. M.: Changing Organism-Context Relations as the Basic Process of Development: A Developmental Contextual Perspective. *Developmental Psychology* 27, 27–32 (1991).
- LEVIN, I.: The Stepfamily: Reconstruction, Trial, or Innovation? Paper hold on the XII World Congress of Sociology, Madrid 1990. London 1990.
- LEVINSON, D. L.: Das Leben des Mannes. Köln 1978.
- LEVÝ, R.: Der Lebenslauf als Statusbiographie. Stuttgart 1977.
- LEWIS, M., FEIRING, C. and WEINRAUB, M.: The Father as a Member of the Child's Social Network. In: The Role of the Father in Child Development, Ed. M. E. LAMB. New York 1981, 259–294.
- LIEBERMAN, A. E.: Separation in Infancy and Early Childhood: Contributions of Attachment Theory and Psychoanalysis. In: The Psychology of Separation and Loss. Perspectives of Development, Life Transition, and Clinical Practice, Eds. J. BLOOM-FESHBACH, S. BLOOM-FESHBACH. San Francisco 1987, 109–135.
- LIEBERZ, K.: Familienumwelt und Neurose. Göttingen 1990.
- LIKER, J. and ELDER Jr., G. H.: Economic Hardship and Marital Relations in the 1930s. *American Sociological Review* 48, 343–359 (1983).
- LIN, N. and ENSEL, W. M.: Life Stress and Health: Stressors and Resources. *American Sociological Review* 54, 382–399 (1989).
- LÖWE, H. u. a. (Hrsg.): Psychologische Probleme des Erwachsenenalters. Berlin 1980.
- LUCKMANN, T. und SCHÜTZ, A.: Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt/Main 1975.
- LUKESCH, H.: Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen 1975.
- LÜSCHER, K. u. a. (Hrsg.): Die „postmoderne“ Familie. Konstanz 1988.
- MANNHEIM, K.: Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie* 7, 168–185 (1928).
- MANNHEIM, K.: Wissenssoziologie. Auswahl aus seinem Werk. Neuwied 1964.
- MARINI, M. M.: The Order of Events in the Transition to Adulthood. *Sociology of Education* 57, 63–84 (1984).
- MARINI, M. M.: Determinants of the Timing of Adult Role Entry. *Social Science Research* 14, 309–350 (1985).
- MARINI, M. M., SHIN, H. and RAYMOND, J.: Socioeconomic Consequences of the Process of Transition to Adulthood. *Social Science Research* 18, 89–135 (1989).
- MARJORIBANKS, K.: Birth Order, Age Spacing Between Siblings and Cognitive Performance. *Psychology Report* 42, 115–123 (1978).
- MARJORIBANKS, K.: The Sibling Resource Dilution Theory: An Analysis. *The Journal of Psychology* 125, 337–346 (1991).
- MATTHES, J. (Hrsg.): Lebenswelt und soziale Probleme. Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages in Bremen. Frankfurt/Main 1981.
- MATTHES, J. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg 1981.
- MAX-PLANCK-INSTITUT für Bildungsforschung und INFRATEST Sozialforschung: Lebensverläufe im Wandel. Kohorten 1955 und 1960: Ablaufprogramm und Masken des Cati Programmes. Infratest Sozialforschung Berichte, München 1989.
- MAYER, K. U.: Soziale Mobilität und die Wahrnehmung gesellschaftlicher Ungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie* 1, 156–176 (1972).
- MAYER, K. U.: Statushierarchie und Heiratsmarkt – Empirische Analysen zur Struktur des Schichtungssystems in der Bundesrepublik und zur Ableitung einer Skala des sozialen Status. In: Klassenlagen und Sozialstruktur, Hrsg. J. HANDL, K. U. MAYER, W. MÜLLER. Frankfurt/Main 1977, 155–232.
- MAYER, K. U.: Berufliche Tätigkeit, berufliche Stellung und beruflicher Status – empirische Vergleiche zum Klassifikationsproblem. In: Sozialstrukturanalysen mit Umfragedaten. Probleme der standardisierten Erfassung von Hintergrundsmerkmalen in allgemeinen Bevölkerungsumfragen, Hrsg. F. U. PAPPI. Königstein 1979a, 79–123.
- MAYER, K. U.: Lebensverläufe und Wohlfahrtentwicklung. Antrag auf Einrichtung und Finanzierung des Sfb 3 „Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaftspolitik“. Frankfurt/Main 1979b, 181–217.
- MAYER, K. U.: Gesellschaftlicher Wandel und soziale Struktur des Lebenslaufs. In: Lebenswelt und soziale Probleme. Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages in Bremen, Hrsg. J. MATTHES. Frankfurt/Main 1981, 492–501.
- MAYER, K. U.: Structural Constraints on the Life Course. *Human Development* 29, 163–170 (1986).
- MAYER, K. U.: Lebenslaufforschung. In: Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung, Hrsg. W. VOGES. Opladen 1987, 51–74.
- MAYER, K. U.: German Survivors of the Second World War: Collective Experiences and Impacts on the Life Course. In: Social Structures and Human Lives, Ed. M. W. RILEY. Beverly Hills 1988a, 229–246.
- MAYER, K. U.: Gesellschaftsstruktur und Lebensverlauf. In: Biographie und Lebensverlauf? Über die Tauglichkeit zweier Konzepte, Hrsg. W. FUCHS. Kurseinheit 1, Fernuniversität Hagen 1988b, 21–44.
- MAYER, K. U.: Empirische Sozialstrukturanalyse und Theorien der gesellschaftlichen Entwicklung. *Soziale Welt* 40, 297–303 (1989a).
- MAYER, K. U.: Die Mikrodatenstrategie des Sonderforschungsbereichs 3 „Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaftspolitik“. In: Familienbildung und Erwerbstätigkeit im demographischen Wandel, Hrsg. G. WAGNER, N. OTT, H.-G. HOFFMANN-NOWOTNY. Berlin 1989b, 47–60.
- MAYER, K. U.: Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel – eine Theoriekritik und eine Analyse zum Zusammenhang von Bildungs- und Geburtenentwicklung. In: Statuspassagen und Institutionalisierung, Hrsg. J. BEHRENTS, W. VOGES. Leverkusen (im Druck).
- MAYER, K. U.: Lebensverläufe und sozialer Wandel. Anmerkungen zu einem Forschungsprogramm. In: Lebensverläufe und sozialer Wandel, Hrsg. K. U. MAYER. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 31, Opladen 1990, 7–21.
- MAYER, K. U.: Soziale Ungleichheit und Lebensverläufe – Notizen zur Inkorporation der DDR in die Bundesrepublik und ihre Folgen. In: Experiment Vereinigung. Ein sozialer Großversuch, Hrsg. B. GIESEN, C. LEGGEWIE. Berlin 1991, 87–99.
- MAYER, K. U.: Soziale Ungleichheit und die Differenzierung von Lebensverläufen. In: Lebensverlauf und Bildung, Hrsg. W. ZAPF. Ein Werkstattbericht aus dem Forschungsprojekt „Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel“ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin (im Druck).
- MAYER, K. U., ALLMENDINGER, J. und HUININK, J. (Hrsg.): Vom Regen in die Traufe: Frauen zwischen Beruf und Familie. Frankfurt/Main 1991.
- MAYER, K. U. und BLOSSFELD, H.-P.: Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In: Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile, Hrsg. P. A. BERGER, S. HRADIL, *Soziale Welt*, Sonderband 7, Göttingen 1990, 297–318.
- MAYER, K. U. and CARROLL, G. R.: Jobs and Classes: Structural Constraints on Career Mobility. *European Sociological Review* 3, 14–38 (1987).
- MAYER, K. U. und HUININK, J.: Alters-, Perioden- und Kohorteneffekte in der Analyse von Lebensverläufen oder: Lexis Ade. In: Lebensverläufe und sozialer Wandel, Hrsg. K. U. MAYER. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 31, Opladen 1990, 443–459.
- MAYER, K. U. and MÜLLER, W.: The State and the Structure of the Life Course. In: *Human Development and the Life Course*, Eds. A. B. SØRENSEN, F. E. WEINERT, L. R. SHERROD. Hillsdale/NJ 1986, 217–246.
- MAYER, K. U. und MÜLLER, W.: Individualisierung und Standardisierung im Strukturwandel der Moderne. Lebensverläufe im Wohlfahrtsstaat. In: Handlungsspielräume, Hrsg. A. WEYMAR. Stuttgart 1989, 41–60.

MAYER, K. U. und PAPASTEFANOU, G.: Arbeitseinkommen im Lebensverlauf. Probleme der retrospektiven Erfassung und empirische Materialien. In: *Lebenseinkommensanalyse*, Hrsg. W. SCHMÄHL. Frankfurt/Main 1983, 101–122.

MAYER, K. U. und SCHÖEPFLIN, U.: The State and the Life Course. *Annual Review of Sociology* 5, 197–209 (1989).

MAYER, K. U. und SCHWARZ, K.: The Process of Leaving the Parental Home: Some German Data. In: *Later Phases of the Family Cycle*, Eds. E. GREBENICK, C. HÖHN, R. MACKENSEN. Oxford 1989, 145–163.

MAYER, K. U. und TUMA, N. B. (Eds.): Applications of Event History Analysis in Life Course Research. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 30, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1987.

MAYER, K. U. und WAGNER, M.: Der Auszug von Kindern aus dem elterlichen Haushalt – ein Erklärungsmodell für die Geburtsjahrgänge 1929–31, 1939–41 und 1949–51. In: *Demographische Probleme der Haushaltsökonomie*, Hrsg. K. F. ZIMMERMANN. Bochum 1986, 1–42.

McCULLACH, P.: Regression Models for Ordinal Data. *Journal of Research in Statistical Sociology* 42, 109–142 (1980).

McLANAHAN, S. S.: Family Structure and Stress: A Longitudinal Comparison of Two-Parent and Female-Headed Families. *Journal of Marriage and the Family* 45, 347–357 (1983).

McLANAHAN, S. S.: Family Structure and the Reproduction of Poverty. *American Journal of Sociology* 90, 873–901 (1985).

McLANAHAN, S. S. and BUMPASS, L. L.: Intergenerational Consequences of Marital Disruption. *American Journal of Sociology* 94, 130–152 (1988).

McLOYD, V. C. and FLANAGAN, C. A. (Eds.): *Economic Stress: Effects on Family Life and Child Development*. o. O. 1990.

McNAB, C. and MURRAY, A.: Family Composition and Mathematics Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 29, 89–101 (1985).

MEAD, G. H.: *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/Main 1968.

MEDNICK, B. R., BAKER, R. L. and CAROTHERS, L. E.: Patterns of Family Instability and Crime: The Association of Timing of the Family's Disruption with Subsequent Adolescent and Young Adult Criminality. *Journal of Youth and Adolescence* 19, 201–220 (1990).

MEULEMANN, H.: Bildungsexpansion und Wandel der Bildungsvorstellungen zwischen 1958 und 1979: Eine Kohortenanalyse. *Zeitschrift für Soziologie* 11, 227–253 (1982).

MEULEMANN, H.: *Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule*. Frankfurt/Main 1985.

MEULEMANN, H.: Schullaufbahnen, Ausbildungskarrieren und die Folgen im Lebensverlauf. Der Beitrag der Lebensverlaufsforschung zur Bildungssoziologie. In: *Lebensverläufe und sozialer Wandel*, Hrsg. K. U. MAYER. Kölner Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft 31, Opladen 1990, 89–117.

MEULEMANN, H. und WIESE, W.: Bildungsexpansion und Bildungschancen. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 4, 287–305 (1984).

MEYER, J. W.: The Life Course as a Cultural Construction. In: *Social Structures and Human Lives*, Ed. M. W. RILEY. Beverly Hills 1988a, 49–62.

MEYER, J. W.: The Social Construction of the Psychology of Childhood. In: *Child Development in Life-Span Perspective*, Eds. M. E. HETHERINGTON, R. M. LERNER, M. PERLMUTTER. Hillsdale/NJ 1988b, 47–66.

MEYER, S. und SCHULZE, E.: *Von Liebe sprach damals keiner: Familienalltag in der Nachkriegszeit*. München 1985.

MICHAEL, R. T.: Family Background and Achievement: A Comment. In: *Kinometrics: Determinants of Socioeconomic Success Within and Between Families*, Ed. P. TAUBMAN. Amsterdam 1977, 163–167.

MICHAEL, R. T. und TUMA, N. B.: Entry into Marriage and Parenthood by Young Men and Women: The Influence of Family Background. *Demography* 22, 515–544 (1985).

MODELL, J., FURSTENBERG, F. F. and HERSHBERG, T.: Social Change and Transition to Adulthood in Historical Perspective. *Journal of Family History* 1, 7–32 (1976).

MOGEL, H.: *Umwelt und Persönlichkeit*. Göttingen 1990.

MOOREHOUSE, M. J.: Linking Maternal Employment Patterns to Mother-Child Activities and Children's School Competence. *Developmental Psychology* 27, 295–303 (1991).

MORGAN, D. L. and SCHWALBE, M. L.: Mind and Self in Society: Linking Social Structure and Social Cognition. *Social Psychology Quarterly* 53, 148–164 (1990).

MÜLLER, W.: Bildung und Mobilitätsprozesse – eine Anwendung der Pfadanalyse. *Zeitschrift für Soziologie* 1, 65–84 (1972).

MÜLLER, W.: *Familie – Schule – Beruf. Analysen zur sozialen Mobilität und Statuszuweisung in der BRD*. Opladen 1975.

MÜLLER, W.: Der Lebenslauf von Geburtskohorten. In: *Lebensverlauf und Biographie*, Hrsg. M. KOHLI. Darmstadt 1978, 54–77.

MÜLLER, W.: Klassenlagen und soziale Lagen in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Klassenlagen und Sozialstruktur*, Hrsg. J. HANDL, K. U. MAYER, W. MÜLLER. Frankfurt/Main 1977, 21–100.

MÜNDEL, W.: Geburtenrückgang als Folge veränderten generativen Verhaltens des Mannes. *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft* 10, 193–207 (1984).

MUUSS, R. E.: Entfremdung von der Familie als Problem sozialer Behinderung. *Der Kinderarzt* 16, 1374–1379 (1985).

NAVE-HERZ, R. (Hrsg.): *Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart 1988a.

NAVE-HERZ, R.: Zum Wandel der Vaterrolle. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 8, 241–245 (1988b).

NAVE-HERZ, R. und MARKEFKA, M. (Hrsg.): *Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 1: Familienforschung*. Frankfurt/Main 1989.

NEIDHARDT, F.: Strukturbedingungen und Probleme familialer Sozialisation. In: *Soziologie der Familie*, Hrsg. G. LÜSCHEN, E. LUPRI. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 5, Opladen 1970, 144–168.

NEIDHARDT, F.: Schichtspezifische Elterneinflüsse im Sozialisationsprozeß. In: *Die Familie als Sozialisationsfaktor*, Hrsg. G. WURZBACHER. 2. Aufl., Stuttgart 1977, 275–308.

NELSON, R. and SKIDMORE, F. (Eds.): *American Families and the Economy*. Washington, D.C. 1983.

NESSERLOADE, J. R. and EYE, A. von (Eds.): *Individual Development and Social Change: Explanatory Analysis*. New York 1985.

NEUGARTEN, B. L. und DATAN, N.: Soziologische Betrachtungen des Lebensverlaufs. In: *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*, Hrsg. P. B. BALTES. Stuttgart 1979, 361–378.

NEUGARTEN, B. L. und DATAN, N.: Lebenslauf und Familienzyklus – Grundbegriffe und neue Forschungen. In: *Die menschlichen Lebensalter. Kontinuität und Krisen*, Hrsg. L. ROSENMAIR. München 1978, 165–188.

NEUGARTEN, B. L., MOORE, W. and LOWE, J. C.: Age Norms, Age Constraints, and Adult Socialization. *American Journal of Sociology* 70, 710–717 (1965).

OERTER, R.: *Moderne Entwicklungspsychologie*. Donauwörth 1973.

OERTER, R. und MONTADA, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. München 1987.

OGGENFUSS, F.: Jugendliche aus Scheidungsfamilien. In: *Familiendynamik, Bd. IX*, Hrsg. H. STIERLIN, J. DUSS-von WERTH. Stuttgart 1984, 71–83.

OLNECK, M. R.: On the Use of Sibling Data to Estimate the Effects of Family Background, Cognitive Skills and Schooling. In: *Kinometrics: Determinants of Socioeconomic Success Within and Between Families*, Ed. P. TAUBMAN. Amsterdam 1977, 125–162.

OPPITZ, G.: *Kind oder Konsum. Schriftenreihe des BIB, Nr. 14*. Boppard 1984.

PAPASTEFANOU, G.: Familiengründung und Lebensverlauf. Eine empirische Analyse sozialstruktureller Bedingungen der Familiengründung bei den Kohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51. *Studien und Berichte, Bd. 50*, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1990.

PAPPI, F. U. (Hrsg.): Sozialstrukturanalysen mit Umfragedaten. Probleme der standardisierten Erfassung von Hintergrundsmerkmalen in allgemeinen Bevölkerungsumfragen. Königstein 1979.

PARISH, T. S. and PARISH, J. G.: The Effects of Family Configuration and Support System Failures During Childhood and Adolescence on College Students' Self-Concepts and Social Skills. *Adolescence* 26, 441-447 (1991).

PARKE, R. D. (Ed.): *Advances in Child Development Research: The Family*. Chicago 1984.

PARKE, R. D.: Families in Life-Span Perspective: A Multilevel Developmental Approach. In: *Child Development in Life-Span Perspective*. Eds. M. E. HETHERINGTON, R. M. LERNER, M. PERLMUTTER. Hillsdale/NJ 1988, 159-190.

PARSONS, T. and BALES, R. F.: *Family Socialization and Interaction Process*. London 1956.

PEARLIN, L. I.: The Life Cycle and Life Strains. In: *Sociological Theory and Research*, Ed. H. J. BLALOCK. New York 1980, 349-375.

PEARLIN, L. I.: The Stress Process. *Journal of Health and Social Behavior* 34, 337-356 (1981).

PECHSTEIN, I.: Das Kind in der kinderarmen Familie. *Der Kinderarzt* 8, 505-518 (1977).

PEDERSON, F. A.: Father Influences Viewed in a Family Context. In: *The Role of the Father in Child Development*, Ed. M. E. LAMB. New York 1981, 295-318.

PETERMANN, F.: Identifikation und Effektanalyse von kritischen Lebensereignissen. In: *Kritische Lebensereignisse*, Hrsg. S. H. FILLIPP. München 1981, 53-71.

PETERMANN, F. und HEHL, F.-H. (Hrsg.): *Einzelfallanalyse*. München 1979.

PFEIFER, A. und SCHMIDT, P.: LISREL. Die Analyse komplexer Strukturgleichungsmodelle. Stuttgart 1987.

PLONIM, R.: *Development, Genetics, and Psychology*. Hillsdale/NJ 1986.

PLONIM, R. and DANIELS, D.: Why Are Children in the Same Family so Different from One Another. *Behavioral and Brain Sciences* 10, 1-60 (1987).

PREUSS-LAUSITZ, U. u.a.: *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg*. Weinheim 1983.

RILEY, M. W.: The Dynamics of the Life Stages: Roles, People, and Age. *Human Development* 29, 150-156 (1986).

RILEY, M. W. (Ed.): *Social Structures and Human Lives*. Beverly Hills 1988.

RILEY, M. W.: On the Significance of Age in Sociology. In: *Social Structures and Human Lives*, Ed. M. W. RILEY. Beverly Hills 1988, 24-45.

RILEY, M. W., JOHNSON, M. and FONER, A.: *Aging and Society III: A Sociology of Age Stratification*. New York 1972.

RINDFUSS, R. R., ROSENFELD, R. A. and SWICEGOOD, C. G.: Disorder in the Life Course: How Common and Does it Matter? *American Sociological Review* 52, 785-801 (1987).

RINDFUSS, R. R., MORGAN, P. S. and SWICEGOOD, G.: *First Birth in America*. Berkeley 1988.

ROBINS, L. and RUTTER, M. (Eds.): *Deviant and Straight Pathways to Adulthood*. New York 1990.

ROSENMAYR, L. (Hrsg.): *Die menschlichen Lebensalter. Kontinuität und Krisen*. München 1978.

ROSENMAYR, L.: Lebensalter, Lebenslauf und Biographie. In: *Biographie und Geschichtswissenschaft. Aufsätze zur Theorie und Praxis biographischer Arbeit*, Hrsg. G. KLINGENSTEIN, H. LUTZ, G. STROUZH. München 1979, 47-67.

ROSENTHAL, G.: „... wenn alles in Scherben fällt...“. Von Leben und Sinnwelt der Kriegsgenerationen. Opladen 1987.

ROSENTHAL, G. (Hrsg.): „Als der Krieg kam, hatte ich mit Hitler nichts mehr zu tun“. Zur Gegenwärtigkeit des „Dritten Reiches“ in Biographien. Opladen 1990.

ROSENTHAL, G.: Biographische Verarbeitung von Kriegserlebnissen. In: „Als der Krieg kam, hatte ich mit Hitler nichts mehr zu tun“, Hrsg. G. ROSENTHAL. Opladen 1990, 7-26.

ROSOW, I.: Status and Role Change Through the Life Cycle. In: *Handbook of Aging and the Social Sciences*, Eds. R. H. BINSTOCK, E. SHANAS. 2nd ed., New York 1985, 62-93.

ROSSBERG, E.: *Einzelkinder*. Reinbek 1989.

RUBIN, D. C. and BADDELEY, A. D.: Telescoping is not Time Compression: A Model of the Dating of Autobiographical Events. *Memory & Cognition* 17, 653-661 (1989).

RUNCIMAN, W. G.: *Relative Deprivation and Social Justice*. London 1966.

RUTTER, M.: *Bindung und Trennung in der frühen Kindheit. Forschungsergebnisse zur Mutterdeprivation*. München 1978.

RUTTER, M.: Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. In: *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*, Ed. J. ROLF et al. Cambridge 1990, 181-214.

RUTTER, M., IZARD, C.E. and READ, P. B. (Eds.): *Depression in Young People. Developmental and clinical Perspectives*. New York 1986.

RYDER, N. B.: The Cohort as a Concept in the Study of Social Change. *American Sociological Review* 30, 843-861 (1965).

SANDHOP, A.: Stiefeltern: Eine soziologische Analyse der „rekonstituierten“ Familie. Materialien zur Bevölkerungswissenschaft, H. 21, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, Wiesbaden 1981.

SANTROCK, J. W.: Relations of Type and Onset of Father Absence to Cognitive Development. *Child Development* 43, 455-469 (1972).

SANTROCK, J. W. and TRACY, R. L.: Effects of Children's Family Structure Status on the Development of Stereotypes by Teachers. *Journal of Educational Psychology* 70, 754-757 (1978).

SARASON, B. R. and PIERCE, G. R. (Eds.): *Social Support: An Interactive View*. New York 1989.

SARASON, B. R., PIERCE, G. R. and SARASON, I. G.: Social Support: The Sense of Acceptance and the Role of Relationship. In: *Social Support: An Interactive View*, Eds. B. R. SARASON, G. R. PIERCE. New York 1989, 1-47.

SARASON, I. G., PIERCE, G. R. and SARASON, B. R.: Social Support and Interactional Processes: A Triadic Hypothesis. *Journal of Social and Personal Relationships* 7, 495-506 (1990).

SCARR, S.: Wenn Mütter arbeiten: wie Kinder und Beruf sich verbinden lassen. München 1987.

SCARR, S.: Genes, Experiences, and Development. Paper for the ESF Conference on Longitudinal Research: Challenges for the Future. Budapest 1990.

SCHAIK, K. W.: Beyond Calendar Definitions of Age, Time, and Cohort: The General Developmental Model Revisited. *Developmental Review* 6, 252-277 (1986).

SCHMIDT-DENTER, U.: *Die soziale Umwelt des Kindes. Eine Ökopsychologische Analyse*. Berlin 1984.

SCHMIDT-DENTER, U.: *Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens*. München 1988.

SCHNEEWIND, K. A.: Eltern-Kind-Beziehungen als Determinanten des generativen Verhaltens. *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft* 3, 269-283 (1978).

SCHNEEWIND, K. A.: Familienentwicklung. In: *Entwicklungspsychologie*, Hrsg. R. OERTER, L. MONTADA. München 1987, 971-1016.

SCHNEEWIND, K. A., BECKMANN, M. und ENGFER, A.: *Eltern und Kinder: Umwelteinflüsse auf das familiäre Verhalten*. Stuttgart 1983.

SCHUBÖ, W. und UEHLINGER, H.: SPSSX. *Handbuch der Programmversion 2.2*. Stuttgart 1986.

SCHULZ, P.: Einzelkinder - Auswirkungen zunehmender Geschwisterlosigkeit. *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft* 14, 3-22 (1988).

SCHÜTZ, A.: *Gesammelte Aufsätze, Bd. I: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag 1971.

SCHÜTZ, A.: *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. 2. Aufl., Frankfurt/Main 1981.

SCHÜTZ, A. und LUCKMANN, T.: *Strukturen der Lebenswelt*. Neuwied 1975.

SCHÜTZE, Y.: *Innerfamiliäre Kommunikation und kindliche Psyche. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 7*, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1978.

- SCHÜTZE, Y.: Geschwisterbeziehungen. In: Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 1: Familienforschung, Hrsg. R. NAVE-HERZ, M. MARKEFKA. Frankfurt/Main 1989, 311-324.
- SCHÜTZE, Y. und GEULEN, D.: Die „Nachkriegskinder“ und die „Konsumkinder“. Kindheitsverläufe zweier Generationen. In: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg, Hrsg. U. PREUSS-LAUSITZ u.a. Weinheim 1983, 29-52.
- SCHWARZ, K.: Familienpolitik und demographische Entwicklung in den Bundesländern nach dem Zweiten Weltkrieg. Ein Beitrag zur Abschätzung der demographischen Wirkungen familienpolitischer Maßnahmen. Materialien zur Bevölkerungswissenschaft, H. 57, Bd. 1 und 2, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, Wiesbaden 1988.
- SCHWARZ, K.: In welchen Familien wachsen unsere Kinder auf? Zeitschrift für Familienforschung 1, 27-48 (1989).
- SEHLER, T. B.: Entwicklung und Sozialisation: Eine strukturgegenetische Sichtweise. In: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Hrsg. K. HURRELMANN, D. ULICH. Weinheim 1991, 99-120.
- SELTZER, J.: Relationship Between Fathers and Children who Live Apart. NSFH Working Paper No. 4, Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin-Madison, Madison/WI 1989.
- SENSCH, J.: Ökonometrische Modelle mit qualitativen abhängigen Variablen. IBS-Materialien, Bd. 27, Bielefeld 1987.
- SESSA, F. M. and STEINBERG, L.: Family Structure and the Development of Autonomy During Adolescence. Journal of Early Adolescence 11, 38-55 (1991).
- SEWELL, W. H. and HAUSER, R. M.: On the Effects of Families and Family Structure on Achievement. In: Kinometrics: Determinants of Socioeconomic Success Within and Between Families, Ed. P. TAUBMAN. Amsterdam 1977, 255-283.
- SEWELL, W. H., HAUSER, R. M. and FEATHERMAN, D. L. (Eds.): Schooling and Achievement in American Society. New York 1976.
- SEWELL, W. H. and SHAH, V. P.: Parents Education and Children's Educational Aspiration and Achievements. American Sociological Review 33, 191-209 (1968).
- SHATAN, C. F.: Kriegskinder. Verzögerte Auswirkungen von Krieg, Verfolgung und anderen menschengeschaffenen Katastrophen auf Kinder. In: Jahrbuch der Kindheit, Hrsg. C. BÜTTNER, A. ENDE. Weinheim 1984, 11-38.
- SIEGEL, L. S. and CUNNINGHAM, C. E.: Social Interactions: A Transactional Approach with Illustrations from Children with Developmental Problems. In: Children in Families under Stress. Eds. A. DOYLE, D. GOLD, D. S. MASKOWITZ. San Francisco 1984, 85-98.
- SILBEREISEN R. and EYFERTH, H. (Eds.): Development as Action in Context. Berlin 1986.
- SOEFFNER, H.-G. (Hrsg.): Sozialstruktur und soziale Typik. Frankfurt/Main 1986.
- SØRENSEN, A.: Unterschiede im Lebensverlauf von Frauen und Männern. In: Lebensverläufe und sozialer Wandel, Hrsg. K. U. MAYER. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31, Opladen 1990, 304-321.
- SØRENSEN, A. B., WEINERT, F. and SHERRÖD, L. (Eds.): Human Development and the Life Course: Multidisciplinary Perspectives. Hillsdale/NJ 1986.
- SROUFE, L. A., EGELAND, B. and KREUTZER, T.: The Fate of Early Experiences Following Developmental Change: Longitudinal Approaches to Individual Adaption of Childhood. Child Development 61, 1363-1373 (1990).
- SROUFE, L. A. and RUTTER, M.: The Domain of Developmental Psychopathology. Child Development 55, 17-29 (1984).
- STEINBERG, L.: Single Parents, Stepparents, and the Susceptibility of Adolescents to Antisocial Peer Pressure. Child Development 58, 269-275 (1987).
- STEWART, R. B.: The Second Child. Family Transition and Adjustment. Newbury Park 1990.
- STÖCKLI, G.: Vom Kind zum Schüler: Zur Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung am Beispiel „Schuleintritt“. Bad Heilbrunn 1989.
- STRAUB, J.: Denken mit den Opfern. Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg in autobiographischen Erzählungen: Psychologische Analysen. Psychologie und Geschichte 2, 115-129 (1991).
- SUTTON-SMITH, B. and ROSENBERG, B. G.: The Sibling. New York 1970.
- SUTTON-SMITH, B., ROSENBERG, B. G. and LANDY, F.: Father Absence Effects in Families of Different Sibling Comparisons. Child Development 39, 1213-1221 (1968).
- TAEBUBER, K. E., BUMPASS, L. and SWEET, J. A. (Eds.): Social Demography. New York 1978.
- TAUBMAN, P. (Ed.): Kinometrics: Determinants of Socioeconomic Success Within and Between Families. Amsterdam 1977.
- TAUBMAN, P.: Introduction. In: Kinometrics: Determinants of Socioeconomic Success Within and Between Families, Ed. P. TAUBMAN. Amsterdam 1977, 1-8.
- TÖLKE, A.: Zuverlässigkeit retrospektiver Verlaufsdaten - Qualitative Ergebnisse einer Nachbefragung. Sfb-3-Arbeitspapier Nr. 30, Frankfurt/Main 1980.
- TÖLKE, A.: Lebensverläufe von Frauen. Familiäre Ereignisse, Ausbildungs- und Erwerbsverhalten. Deutsches Jugendinstitut, München 1989a.
- TÖLKE, A.: Möglichkeiten und Grenzen einer Edition bei retrospektiven Verlaufsdaten. In: Lebensverläufe und Wohlfahrtsentwicklung. Konzeption, Design und Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1929-1931, 1939-1941, 1949-1951, Hrsg. K. U. MAYER, E. BRÜCKNER. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 35, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1989b, 173-226.
- TOMAN, W.: Geschwisterkonstellation und Leistungsmotivation. Schule und Psychologie 19, 65-72 (1972).
- TOMAN, W.: Familienkonstellationen. Ihr Einfluß auf den Menschen und sein soziales Verhalten. 3. Aufl., Frankfurt/Main 1980.
- TUMA, N. B., HANNAN, M. T. and GROENEVELD, L. P.: Dynamic Analysis of Event Histories. American Journal of Sociology 84, 820-854 (1979).
- TUMA, N. B. and HANNAN, M. T.: Social Dynamics. Models and Methods. Orlando 1984.
- TUMA, N. B. and HUININK, J.: Postwar Fertility Patterns in the Federal Republic of Germany. In: Applications to Event History Analysis, Eds. K. U. MAYER, N. B. TUMA. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 30, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1987, 510-554.
- ULICH, M.: Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 20, 146-166 (1988).
- VASKOVICS, L. A.: Umweltbedingungen familiärer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung. Stuttgart 1982.
- VISHER, J. S. and VISHNER, E. B.: Stiefeltern, Stiefkinder und ihre Familien. München 1987.
- VOGES, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufsforschung. Opladen 1987.
- VUCHINICH, S. et al.: Parent-Child Interaction and Gender Differences in Early Adolescents' Adaption to Stepfamilies. Developmental Psychology 27, 619-626 (1991).
- WADSWORTH, M. et al.: Children of Divorced and Separated Parents: Summary and Review of Findings from a Long-Term Follow-Up Study in the UK. Family Practice 7, 104-109 (1990).
- WAGNER, M.: Räumliche Mobilität im Lebensverlauf. Stuttgart 1989a.
- WAGNER, M.: Korrekturen von Wohnverlaufsdaten: Ein Beispiel für die Aufbereitung von Retrospektivdaten. In: Lebensverläufe und Wohlfahrtsentwicklung. Konzeption, Design und Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1929-1931, 1939-1941, 1949-1951, Hrsg. K. U. MAYER, E. BRÜCKNER. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 35, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1989b, 239-246.
- WAGNER, M.: Wanderungen im Lebensverlauf. In: Lebensverläufe und sozialer Wandel, Hrsg. K. U. MAYER. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31, Opladen 1990, 212-238.
- WAGNER, M.: Sozialstruktur und Ehestabilität. In: Vom Regen in die Traufe: Frauen zwischen Beruf und Familie, Hrsg. K. U. MAYER, J. ALLMENDINGER, J. HUININK. Frankfurt/Main 1991, 359-384.

WAGNER, M. und HUININK, J.: Neue Trends beim Auszug aus dem Elternhaus. In: *Acta Demographica*, Hrsg. G. BUTTLER, H.-J. HOFFMANN-NOWOTNY, G. SCHMITT-RINK. Heidelberg 1991, 39-62.

WAGNER-WINTERHAGER, L.: Erziehung durch Alleinerziehende. *Zeitschrift für Pädagogik* 34, 641-656 (1988).

WALKER, L. J. and TAYLOR, J. H.: Family Interactions and the Development of Moral Reasoning. *Child Development* 62, 264-283 (1991).

WALPER, S.: Familiäre Konsequenzen ökonomischer Deprivation. München 1988.

WALPER, S.: Trennung der Eltern und neue Partnerschaft: Auswirkungen auf das Selbstkonzept und die Sozialentwicklung Jugendlicher. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie* 50, 34-47 (1991).

WALSH, F. (Ed.): *Normal Family Processes*. New York 1982.

WEBER, M.: *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der Verstehenden Soziologie*. Tübingen 1964.

WEGENER, B.: Gibt es Sozialprestige? *Zeitschrift für Soziologie* 14, 209-235 (1985).

WEGENER, B.: *Kritik des Prestige*. Opladen 1988.

WEGENER, B.: The Reliability of Retrospective Survey Data on Job Careers. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1990 (Manuskript).

WEGENER, B.: Relative Deprivation and Social Mobility: Structural Constraints on Distributive Justice Judgements. *European Sociological Review* 7, 3-18 (1991).

WEYMAR, A. (Hrsg.): *Handlungsspielräume*. Stuttgart 1989.

WIESE, W.: Elternstatus, Lehrerempfehlung und Schullaufbahn. *Zeitschrift für Soziologie* 11, 49-63 (1982).

WINSBOUROUGH, H. H.: Statistical Histories of the Life and Cycle of Birth Cohorts: The Transition from Schoolboy to Adult Male. In: *Social Demography*, Eds. K. E. TAEUBER, L. BUMPASS, J. A. SWEET. New York 1978, 253-277.

WINSBOUROUGH, H. H., DUNCAN, O. D. and REDD, P. B.: *Cohort Analysis in Social Research*. New York 1983.

WURZBACHER, G. (Hrsg.): *Die Familie als Sozialisationsfaktor*, 2. Aufl., Stuttgart 1977.

ZAJONC, R. B.: Family Configuration and Intelligence. Variations in Scholastic Aptitude Scores Parallel Trends in Family Size and the Spacing of Children. *Science* 192, 227-236 (1976).

ZAJONC, R. B.: Validating the Confluence Modell. *Psychological Bulletin* 93, 457-480 (1983).

ZAJONC, R. B. and MARKUS, G. B.: Birth Order and Intellectual Development. *Psychological Review* 82, 74-88 (1975).

ZIMMERMANN, K. F. (Hrsg.): *Demographische Probleme der Haushaltsökonomie*. Bochum 1986.

Bisher aus dem Projekt „Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel“ hervorgegangene Buchveröffentlichungen:

Allmendinger, Jutta: *Career Mobility Dynamics. A Comparative Analysis of the United States, Norway, and West Germany*. Studien und Berichte, Bd. 49, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 1989.

Blossfeld, Hans-Peter: *Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß – Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf*. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1989.

Blossfeld, Hans-Peter/Alfred Hamerle/Karl Ulrich Mayer: *Ereignisanalyse. Statistische Theorie und Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1986 (engl.: *Event History Analysis. Statistical Theory and Application in the Social Sciences*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1989).

Mayer, Karl Ulrich/Jutta Allmendinger/Johannes Huinink (Hrsg.): *Vom Regen in die Traufe: Frauen zwischen Beruf und Familie*. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1991.

Mayer, Karl Ulrich/Erika Brückner: *Lebensverläufe und Wohlfahrtsentwicklung. Konzeption, Design und Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1929-1931, 1939-1941, 1949-1951*. Teile I, II, III. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 35. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1989.

Mayer, Karl Ulrich/Nancy B. Tuma (Eds.): *Event History Analysis in Life Course Research*. Madison: University of Wisconsin Press, 1990.

Papastefanou, Georgios: *Familiengründung im Lebensverlauf. Eine empirische Analyse sozialstruktureller Bedingungen der Familiengründung bei den Kohorten 1929-31, 1939-41 und 1949-51*. Studien und Berichte, Bd. 50, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 1990.

Tölke, Angelika: *Lebensverläufe von Frauen. Familiäre Ereignisse, Ausbildung und Erwerbsverhalten*. München: Juventa, 1989.

Wagner, Michael: *Räumliche Mobilität im Lebensverlauf. Eine empirische Untersuchung sozialer Bedingungen der Migration*. Stuttgart: Enke, 1989.