

## Kapitel 9

# Kinder in Gefahr: Die Auswirkungen der sozioökonomischen Herkunft und der Auflösung der Familien auf die schulischen Leistungen von Kindern und die vermittelnde Rolle familiärer Bindungen

---

*Nele Havermans, Sarah Botterman, Koen Matthijs*

### **EINLEITUNG**

Obwohl die schulischen Leistungen in Europa in der Nachkriegszeit gestiegen sind, sind die Ungleichheiten, die auf Mechanismen wie sozioökonomische Herkunft und Auflösung von Familien zurückzuführen sind, gleich geblieben oder haben sogar die Bildungslücke vergrößert (Europäisches Gewerkschaftsinstitut 2012). Die sozioökonomische Herkunft ist eine der wichtigsten bestimmenden Faktoren von Bildungsungleichheiten: Kinder aus bedürftigen Familien weisen eine höhere Wahrscheinlichkeit auf, schlechtere Bildungsabschlüsse zu erzielen und haben dementsprechend weniger Chancen im Leben (McLanahan 2009). Die Auflösung der Familie kann als weiterer Mechanismus betrachtet werden, der das Risiko einer Übertragung sozialer Ungleichheiten von den Eltern auf die Kinder erhöht. In den letzten Jahrzehnten gab es in Europa eine grundlegende Verschiebung der familiären Strukturen (Kalmijn 2007). Die Forschung hat bereits das erhöhte Risiko für Kinder von geschiedenen Eltern für geringere Bildungsabschlüsse nachgewiesen (Amato 2001).

Flandern hat eines der ungleichsten Bildungssysteme in Europa (OECD 2010). Flämische Kinder aus sozioökonomisch schwachen Familien sind im Lesen und in Mathematik weniger erfolgreich und sie fühlen sich weniger mit der Schule verbunden (De Meyer et al. 2005). Es gibt immer mehr Belege dafür, dass flämische Kinder von geschiedenen Eltern weniger wahrscheinlich einen höheren Bildungsabschluss erreichen und sich weniger mit der Schule verbunden fühlen (Havermans et al. 2013a; 2013b). Diese Formen der Ungleichheit wurden auch in anderen europäischen Staaten festgestellt (Gorard und Smith 2004). Die politischen Entscheidungsträger in Europa betrachten gleiche Bildungschancen als eines der wichtigsten Instrumente für die Förderung der sozialen Inklusion und für die Reduzierung der Jugendarbeitslosigkeit und der Schulabbrecherraten (z. B. Europäische Kommission 2009; 2010).

Die Hürden für die soziale Inklusion sind miteinander verbunden und auf verschiedenen Ebenen anzutreffen. Sie können auf institutioneller (Diskriminierung, fehlende Infrastruktur), familiärer (sozioökonomische Herkunft, Familienstruktur und -dynamik), gemeinschaftlicher (Vorurteile, Marginalisierung) oder individueller Ebene (Rückzug) existieren. Bei dieser Studie liegt der Schwerpunkt bei den Hürden auf familiärer Ebene. Angesichts der negativen Auswirkungen der Familienauflösung und einer schwachen sozioökonomischen Herkunft auf die Bildungsabschlüsse lautet die Frage, ob diese Beziehungen durch sich verschlechternde Beziehungen zwischen den Familienangehörigen und eine schlecht funktionierende Familiendynamik herbeigeführt werden.

Diese Forschungsfrage wird aus Sicht der Jugendforschung, Jugendpraxis und Jugendpolitik behandelt („das magische Dreieck“ des Jugendbereichs). Im ersten Teil dieses Artikels fassen wir die wichtigsten Erkenntnisse einer Studie über die familiären Einflüsse auf die Bildungsabschlüsse von Kindern zusammen, mit besonderem Schwerpunkt auf nicht-kognitive Bildungsleistungen.

Die Ergebnisse einer Auswertung einer repräsentativen Auswahl von flämischen Schülern der Sekundarschule werden vorgestellt. Anschließend diskutieren wir, auf welche Weise sich Jugendarbeit und -politik mit der Verbindung von familiärer Auflösung und sozialer Inklusion befassen.

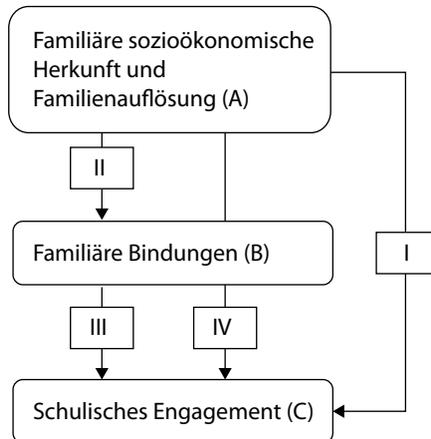
## **DER EINFLUSS FAMILIÄRER BEGEBENHEITEN AUF DIE BILDUNGSABSCHLÜSSE VON KINDERN IN FLANDERN (BELGIEN)**

In dieser quantitativen Studie legen wir den Schwerpunkt auf die Auswirkungen des sozioökonomischen Familienstatus und der Familienauflösung auf das schulische Engagement, wobei alles aus der Perspektive des Kindes untersucht wird. Wir beziehen uns auf die Befragten als „Kinder“, weil dies ihr Status im familiären Kontext ist (der Hauptfokus der Analysen). Die der Analyse zugrunde liegende Auswahl besteht jedoch aus Jugendlichen im Alter von 11-21 Jahren. Obwohl wir uns also in den folgenden Abschnitten auf die Befragten als Kinder beziehen, beziehen sich die Ergebnisse dieser Studie auf das Familien- und Schulleben von Jugendlichen in Flandern. Angesichts der Ausrichtung dieses Magazins diskutieren wir kurz die vorliegende Fachliteratur zu diesem Thema und die wichtigsten Schlussfolgerungen

der Auswertung. Die wichtigsten Schlussfolgerungen werden mit der Jugendpolitik und -praxis in transnationaler Weise verbunden..

## Präsentation des konzeptionellen und analytischen Modells

**Abb. 1: Konzeptionelles und analytisches Modell**



Das konzeptionelle und analytische Modell ist in Abbildung 1 zu sehen. Konzeptionell konzentrieren wir uns auf die familiäre Beschaffenheit der familiären sozioökonomischen Herkunft und der Familienauflösung (A), die familiären Verbindungen (B) und das schulische Engagement der Kinder (C). Analytisch konzentrieren wir uns auf die Beziehungen zwischen familiären Merkmalen und schulischem Engagement (I), familiären Merkmalen und familiären Verbindungen (II), familiären Verbindungen und schulischem Engagement (III) und zwischen familiären Merkmalen und schulischem Engagement, herbeigeführt durch familiäre Bindungen (IV).

### Konzeptionelles Modell

Man hält einige Kinder für gefährdeter als andere, wenn es um ihre Bildungschancen geht. Wir werden zwei familiäre Merkmale erörtern, die Kinder negativen (Bildungs-) Folgen aussetzen: den sozioökonomischen Status der Familie und die Familienauflösung (A). Diese strukturellen Familienmerkmale beeinflussen erheblich die Entwicklung von Kindern. Diese kontextabhängigen Risikofaktoren wirken sich auf eine Reihe von Leistungen von Kindern negativ aus; u.a. auf die Bildungsleistungen, das soziale/emotionale Wohlergehen und die Gesundheit. Wir konzentrieren uns auf familiäre Bindungen (B) und das schulische Engagement (C).

Wir definieren familiäre Bindungen als die Wirksamkeit und Qualität des Kontakts zwischen Familienangehörigen. Aus der Perspektive des Familiensystems gibt es in einer Familie drei Subsysteme: den Partner, die Eltern und die Geschwister. Familiäre Bindungen beziehen sich nicht nur auf die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, sondern auch auf die Beziehungen zwischen den Eltern und zwischen den Geschwistern. Wir konzentrieren uns auf die Subsysteme Partner und Eltern-Kind. Die

Qualität dieser Beziehungen haben einen enormen Einfluss auf das Funktionieren und die Entwicklung des Kindes (Hakvoort et al. 2010). Darüber hinaus kann man die Wirksamkeit der Beziehungen zwischen den Eltern und ihren Kindern auch über den Stil der Elternschaft betrachten. Dabei geht es um die Balance zwischen der Aufsicht seitens der Eltern, die sie über ihre Kinder ausüben, und die Autonomie, die Eltern ihren Kindern gewähren. Der autoritative Erziehungsstil wird allgemein als der für die kindliche Entwicklung günstigste angegeben. Dieser Stil kombiniert eine hohe Autonomie mit umfassender Aufsicht (Baumrind 1966).

Wir untersuchen das schulische Engagement, eine nicht-kognitive Bildungsleistung. Nicht-kognitive Bildungsleistungen sind nicht Teil der kognitiven Bildungsleistungen, die das Wissen durch formale Prüfungen und Tests ermitteln. Sie beziehen sich auf die Einstellungen und persönlichen Qualitäten und das Verhalten in der Schule. Die Bedeutung dieser nicht-kognitiven Leistungen für aktuelle und zukünftige Leistungen, wie z. B. berufliche Vermittelbarkeit, wird immer mehr anerkannt (Johnson et al. 2001). Das Konzept des schulischen Engagements deckt nicht nur Verhaltensaspekte ab, wie z. B. Anwesenheit in der Schule, Hausaufgaben und Beteiligung am Unterricht, sondern auch emotionale Aspekte, wie z. B. Interesse an der Schule und Motivation zum Lernen (Dee und West 2011). Das schulische Engagement ist eng verbunden mit Schulabbruch, Eintritt in eine postsekundäre Bildung und Partizipation am Arbeitsmarkt im Erwachsenenleben (Finn 2006).

## Analytischer Rahmen

Zunächst werden wir die Auswirkungen der sozioökonomischen familiären Herkunft und der Familienauflösung auf das schulische Engagement untersuchen (I). Bei Kindern aus finanziell stabilen Familien wird erwartet, dass sie ein höheres schulisches Engagement zeigen, da ihre finanziell abgesicherten Familien ihnen mehr Ressourcen zur Verfügung stellen, um in der Schule gute Leistungen zu erbringen (Brown 2010). Im Gegenzug verursacht familiäre wirtschaftliche Not Stress, der das schulische Engagement von Kindern beeinträchtigen kann (Mistry et al. 2009). Der Bildungsgrad der Eltern beeinflusst erheblich das kognitive Umfeld innerhalb der Familie (Raviva et al. 2004). Gebildete Eltern motivieren tendenziell ihre Kinder zu besseren Leistungen in der Schule, da sie allgemein die potenziellen Vorteile einer guten Schulbildung besser verstehen als weniger gebildete Eltern (Astone und McLanahan 1991). Außerdem können sie ihren Kindern mehr bei den Hausaufgaben helfen, da sie über ein größeres intellektuelles Kapital verfügen (Conger und Donnellan 2007). Die Auflösung der Familie ist mit geringerem Wohlbefinden und einem geringeren Engagement verbunden. Der mit einem Scheidungsprozess verbundene Stress kann die Konzentration und die Motivation der Kinder in der Schule senken (Amato 2001).

Zweitens werden wir die Auswirkungen der sozioökonomischen familiären Herkunft und der Familienauflösung auf die familiären Bindungen untersuchen (II). Die Dynamik familiärer Beziehungen hat eine erhebliche Auswirkung auf das Funktionieren und die Entwicklung von Kindern (Hakvoort et al. 2010). Sozial und wirtschaftlich schwächer gestellte Familien weisen tendenziell mehr abgebrochene familiäre Bindungen auf. Konfliktreiche Beziehungen treten häufiger bei Paaren mit finanziellen Problemen oder geringer Bildung auf (Conger et al. 2010; Van den Troost et al. 2006). Familienauflösung

und Scheidung beenden häufig nicht die bestehenden Konflikte zwischen den Eltern. Geschiedene Paare laufen immer noch Gefahr, in Konflikte mit ihren Ex-Partnern zu geraten, weil sie u.a. im Hinblick auf das Sorgerecht, den Ehegattenunterhalt und die Erziehung der Kinder immer noch gemeinsam Entscheidungen treffen müssen (Dronkers 1999; Musick und Meier 2010). Die Beziehung zwischen Eltern und Kindern wird ebenfalls durch Familienauflösung und den sozioökonomischen Status der Familie beeinflusst. Wirtschaftliche Not und Scheidung sind eng verbunden mit weniger engagierten und ineffektiven Erziehungsstilen (Kiernan und Huerta 2008; Martinez und Forgatch 2002) und schlechteren Eltern/Kind-Beziehungen (Conger et al. 2010; Kalmijn 2012). Im Gegenzug dazu haben Kinder von höher gebildeten Eltern eine bessere Beziehung zu ihren Eltern als Kinder von geringer gebildeten Eltern (Chen und Kaplan 2001).

Drittens werden wir die Auswirkungen familiärer Bindungen auf das schulische Engagement (III) untersuchen. Zum einen kann die Mitwirkung der Eltern am Schulleben der Kinder deren Motivation und Beteiligung in der Schule steigern (Gonzalez-DeHass et al. 2005; Kearney 2008). Ein autoritativer Erziehungsstil, der sowohl eine hohe Responsivität als auch eine hohe Autonomie aufweist, wird ebenfalls mit besseren Bildungsleistungen verbunden. Eltern mit einem eher autoritativen Erziehungsstil geben ihren Kindern mehr Anleitung, und ihre Aufsicht und Kontrolle führen zu einem größeren schulischen Engagement (Baumrind 1966; Steinberg et al. 1992). Konflikte zwischen den Eltern senken die Konzentration und die Motivation der Kinder in der Schule, weil Kinder mehr Stress ausgesetzt sind, wenn sich ihre Eltern zu Hause streiten (Dronkers 1999; Handvoort et al. 2010).

Schließlich werden wir über die familiären Bindungen die indirekten Auswirkungen der sozioökonomischen familiären Herkunft und der Familienauflösung auf das schulische Engagement untersuchen (IV). Da man davon ausgeht, dass die direkten Folgen der sozioökonomischen familiären Herkunft und Familienauflösung auf die familiären Bindungen und das schulische Engagement negativ sind, kann man erwarten, dass auch die indirekten Auswirkungen dieser Ungleichheitsindikatoren negativ sind. Es wird erwartet, dass familiäre Abkopplungen (teilweise) die negativen Auswirkungen schwacher familiärer Merkmale auf das schulische Engagement erklären können.

## **Ergebnisse**

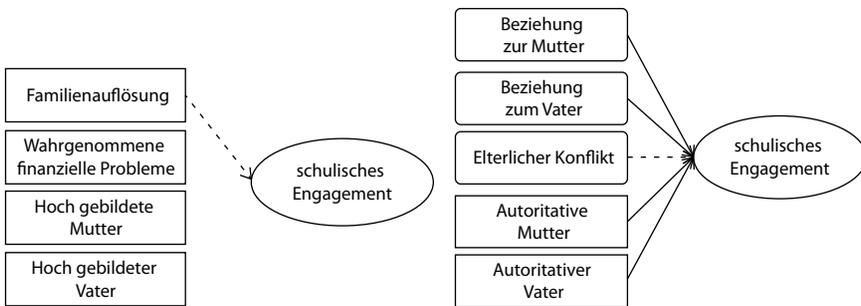
Das konzeptionelle Modell wird am Datensatz der Leuven Adolescents and Family Studies getestet (LAFS, [www.soc.kuleuven.be/lago](http://www.soc.kuleuven.be/lago)). Die Daten wurden von 2008 bis 2011 durch das Forschungsteam der Family and Population Studies der Universität Löwen erfasst ([www.soc.kuleuven.be/fapos](http://www.soc.kuleuven.be/fapos)). Dieser Datensatz, der aus 7 035 Schülern von 49 Sekundarschulen besteht, deckt mehr als 1% der gesamten Schülerschaft in Flandern ab. Die Verteilung nach Geschlecht, Jahr und Schultyp ähnelt sehr stark der gesamten Schülerschaft (Vanassche et al. 2012). Die Befragten der Probe sind 11-21 Jahre alt, mit einem Durchschnittsalter von 15 Jahren. In den Analysen kontrollieren wir auf Geschlecht, Alter und belgische Nationalität. Signifikante Ergebnisse ( $p < 0,05$ ) sind in den Angaben mit gestrichelten (negative Auswirkungen) und vollständigen (positive Auswirkungen) Pfeilen ausgewiesen. Informationen über die Operationalisierung der Variablen, Analysetechniken und Ergebnisse sind im Anhang aufgeführt.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass das schulische Engagement nicht durch die Indikatoren der sozioökonomischen familiären Herkunft beeinflusst werden, wenn wir die familiären Bindungen überprüfen (siehe Abb. 2a). Lediglich die Familienauflösung senkt erheblich das schulische Engagement der Kinder. In Abb. 2b wirken sich alle Indikatoren familiärer Bindungen auf das schulische Engagement aus. Kinder mit einer guten Beziehung zu ihrer Mutter und ihrem Vater weisen ebenfalls ein hohes schulisches Engagement auf. Werden Kinder elterlichen Konflikten ausgesetzt, senkt dies ihr schulisches Engagement. Ein autoritativer Erziehungsstil der Mutter und des Vaters hat positive Auswirkungen auf das schulische Engagement.

**Abb. 2: Direkte Pfade zum schulischen Engagement**

2a. Pfad I: Direkte Auswirkungen von sozioökonom. familiärer Herkunft und Familienauflösung auf schulisches Engagement (überprüft familiäre Bindungen und Kontrollvariablen)

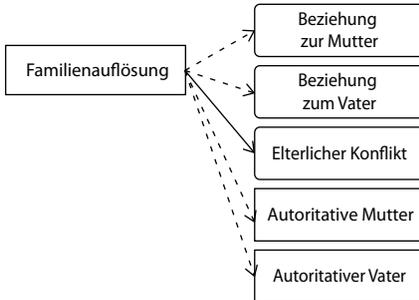
2b. Pfad II: Direkte Auswirkungen von familiären Bindungen auf schulisches Engagement (überprüft sozioökonomische familiäre Herkunft und Familienauflösung und Kontrollvariablen)



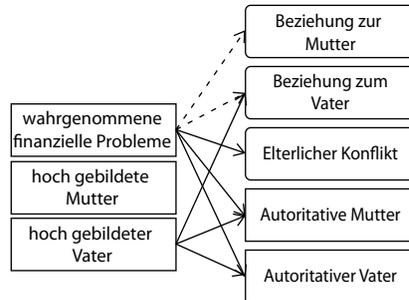
In Abbildung 2 sind alle Auswirkungen der sozioökonomischen familiären Herkunft und der Familienauflösung auf die familiären Bindungen aufgeführt. Im Hinblick auf die sozioökonomische familiäre Herkunft wirken sich insbesondere wahrgenommene finanzielle Probleme negativ auf die Beziehung zur Mutter und zum Vater aus und erhöhen die Häufigkeit elterlicher Konflikte. Außerdem wird der autoritative Erziehungsstil weniger wahrscheinlich von Eltern angewandt, die zu Hause finanzielle Probleme haben. Der Bildungsgrad der Mutter und des Vaters hat weniger Auswirkungen auf die familiären Bindungen. Kinder von hochgebildeten Vätern berichten von einer signifikant besseren Beziehung zu ihrem Vater. Hochgebildete Väter wenden außerdem häufiger einen autoritativen Erziehungsstil an, und ihre (Ex-)Partnerin (i.e. die Mutter des Kindes) wird ebenfalls häufiger einen autoritativen Erziehungsstil verfolgen. Der Bildungsgrad der Mutter beeinflusst keinen der Indikatoren für familiäre Bindungen. Eine Familienauflösung hingegen wirkt sich auf alle Indikatoren für familiäre Bindungen aus. Sie senkt die Qualität der Beziehungen zwischen den Kindern und ihren Eltern und erhöht die Prävalenz elterlicher Konflikte. Der Erziehungsstil wird auch von der Scheidung der Eltern beeinflusst, da geschiedene Eltern häufiger einen nichtautoritativen Erziehungsstil anwenden.

### Abb. 3: Pfad II: Direkte Auswirkungen auf die familiären Bindungen

3a. Direkte Auswirkungen von Familienauflösung auf familiäre Bindungen



3b. Direkte Auswirkungen von sozioökonom. familiärer Herkunft auf familiäre Bindungen

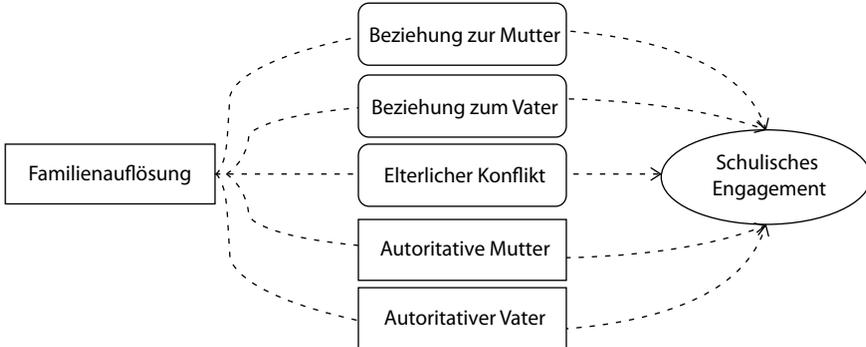


Die vorausgegangenen Ergebnisse zeigen, dass: 1. die sozioökonomische familiäre Herkunft und die Familienauflösung die familiären Bindungen beeinflussen; 2. es bei der Prüfung der familiären Bindungen keine Auswirkungen der familiären Herkunft auf das schulische Engagement der Kinder gibt; und 3. bei der Prüfung der familiären Herkunft die familiären Bindungen signifikant mit dem schulischen Engagement der Kinder verbunden sind. Dann wird berechnet, ob die Auswirkungen der familiären Herkunft indirekt sind und durch die familiären Bindungen vermittelt werden. In der Abb. 4a werden die indirekten Auswirkungen der Familienauflösung auf das schulische Engagement gezeigt. Neben ihren direkten negativen Auswirkungen hat eine Scheidung der Eltern auch signifikante negative Auswirkungen auf das schulische Engagement der Kinder. Diese Auswirkungen werden durch alle Indikatoren für familiäre Bindungen vermittelt. In den Abbildungen 4b und 4c werden die indirekten Auswirkungen der Indikatoren für die sozioökonomische familiäre Herkunft gezeigt. Finanzielle Probleme zu Hause haben signifikante negative Auswirkungen, die durch alle Indikatoren für familiäre Bindungen vermittelt werden. Der Bildungsgrad des Vaters hat positive indirekte Auswirkungen auf das schulische Engagement der Kinder. Diese indirekten Auswirkungen durchziehen die bessere Beziehung, die der höher gebildete Vater mit seinem Kind hat, und auch den autoritativen Erziehungsstil beider Elternteile.

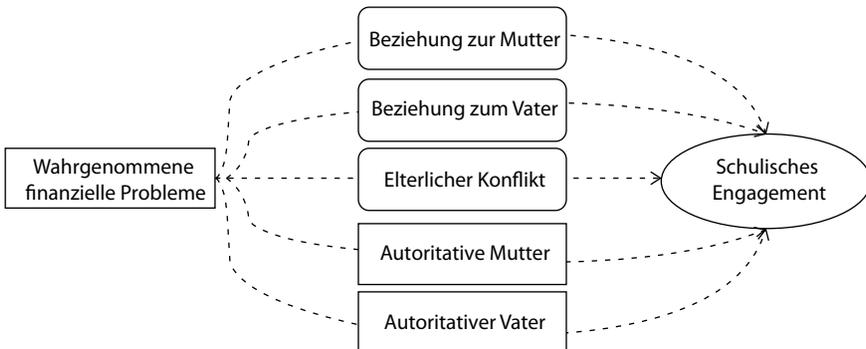
Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Einfluss der familiären Herkunft (gemessen am sozioökonomischen Status und an der Familienauflösung) auf das schulische Engagement der Kinder größtenteils auf Abkopplungen auf familiärer Ebene zurückgeführt werden kann. Dementsprechend sollten Politik und Praxis, die auf die soziale Integration der Jugend abzielen, die Familie berücksichtigen. Nicht nur die sozioökonomische Herkunft und die Familienstruktur wirken sich auf die Bildungsleistungen von Kindern aus, sondern vor allem die Beziehungen zwischen den Eltern und zwischen Eltern und Kindern sind der Schlüssel für eine Verbesserung der Bildungschancen von Kindern aus benachteiligten Familien. Diese Erkenntnisse werden in den nachfolgenden Abschnitten auf die Jugendpolitik und -praxis auf transnationaler Ebene bezogen.

**Abb. 4: Pfad IV: Indirekte Auswirkungen der sozioökonomischen familiären Herkunft und der Familienauflösung auf das schulische Engagement**

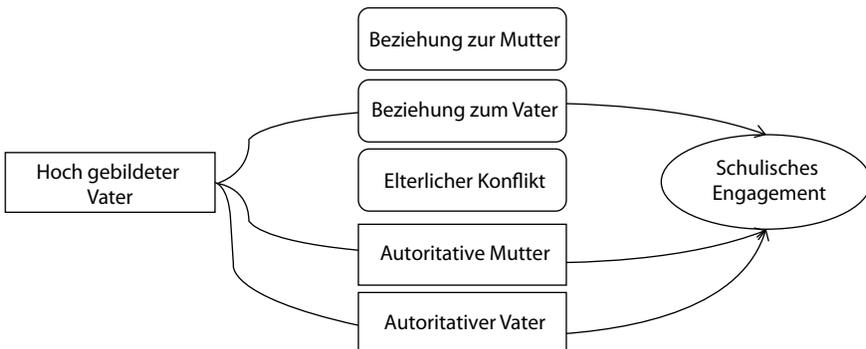
4a. Indirekte Auswirkungen von Familienauflösung auf schulisches Engagement



4b. Indirekte Auswirkungen von wahrgenommenen finanziellen Problemen auf schulisches Engagement



4c. Indirekte Auswirkungen von elterlichem Bildungsgrad auf schulisches Engagement



Es sollte auf zwei Grenzen dieser Studie hingewiesen werden. Zum einen sollte man sich der Tatsache bewusst sein, dass die Variablen nur für Kinder, nicht aber ihre Eltern oder Lehrkräfte gemessen werden. Dies bedeutet in Folge, dass die

Ergebnisse auf die familiären Bindungen und das schulische Engagement sich nur auf die Perspektive des Kindes beziehen. Nimmt man die Perspektive der Eltern (oder Lehrkräfte) hinzu, könnte dies möglicherweise die Ergebnisse der Studie in Frage stellen. Dies ist eine sinnvolle Richtung für zukünftige Forschungsarbeiten. Eine zweite Grenze hängt mit der ersten zusammen. In Anbetracht der Tatsache, dass Kinder und nicht deren Eltern befragt wurden, war es unmöglich, eine genauere Erfassung des Familieneinkommens zu gewinnen als über die Messung der wahrgenommenen finanziellen Probleme. Eine andere Messung der finanziellen Ressourcen der Familie (wie z. B. Familieneinkommen) könnte möglicherweise zu einer anderen Sicht der direkten und indirekten Auswirkungen der finanziellen Situation der Familie führen.

## **Der flämische Kontext: Generalisierbarkeit der Ergebnisse**

Die Ergebnisse sind spezifisch für den Kontext in Flandern (Belgien). Flandern ist eine wohlhabende Region in Europa. Die Beschäftigungsrate liegt bei 72% (EU-Durchschnitt: 69%) und 45% der 30-34-Jährigen in Flandern haben eine abgeschlossene Berufsausbildung (EU-Durchschnitt: 36%). Laut PISA-Daten ist der Grad der Bildungsungleichheit in Flandern hoch, wohingegen der Grad des schulischen Engagements niedrig ist (OECD 2010). Darüber hinaus ist die Scheidungsrate in Belgien eine der höchsten in Europa (Eurostat 2010). Weitere Informationen über Jugendpolitik, Jugendarbeit und soziale Inklusion der flämischen Jugend unter: <http://pjp-eu.coe.int/web/youth-partnership/belgium-flemish-community->

Es gibt nur sehr wenige europäische Forschungsarbeiten, die die Bestimmungsfaktoren für schulisches Engagement zwischen den einzelnen Staaten vergleichen. Willms (2003) vergleicht in der PISA 2000-Studie Schulzugehörigkeit und den Partizipationsgrad in den einzelnen Staaten. Sein Bericht zeigt, dass die Auswirkungen der familiären Herkunft (gemessen am sozioökonomischen Status und der Familienauflösung) auf das schulische Engagement in nahezu allen Staaten signifikant sind. Die Mitwirkung der Eltern, die eng mit der Eltern-Kind-Beziehung (Simpkins et al. 2006) und dem Erziehungsstil (Lee et al. 2006) verbunden ist, beeinflusst in signifikanter Weise die Bildungsleistungen in nahezu allen OECD-Staaten (Borgonovi und Montt 2012). Obwohl dies Indikatoren sind, dass die Ergebnisse der flämischen Studie nicht länderspezifisch sind und auf andere europäische Staaten (und Regionen) übertragen werden können, sind weitere transnationale Forschungsarbeiten erforderlich, um über die Generalisierbarkeit der Ergebnisse der flämischen Studie entscheiden zu können.

## **JUGENDARBEIT ALS INSTRUMENT FÜR DIE SOZIALE INKLUSION: DIE FAMILIE ALS BLINDER FLECK?**

Die EU-Jugendstrategie (2010-2018) erwähnt ausdrücklich die Rolle der Jugendarbeitsinitiativen zur Verhütung der sozialen Ausgrenzung der Jugend. Das informelle Lernen im Rahmen von Jugendarbeitsinitiativen hat positive Auswirkungen auf die schulischen Leistungen von Kindern (Fredricks und Eccles 2006) und die soziale Inklusion gering qualifizierter Jugendlicher (Verschelden et al. 2011). Die Teilnahme an Jugendarbeitsinitiativen kann der letztgenannten Gruppe den Erwerb neuer

Fähigkeiten vermitteln oder sie motivieren, wieder zur Schule zu gehen (Europäische Kommission 2010). Eine Reihe von Initiativen wurde auf europäischer Ebene für die Förderung der transnationalen Zusammenarbeit und den transnationalen Austausch ergriffen, u.a. das Programm „Jugend in Aktion“ und der Europäische Jugendpakt (Europäische Kommission 2010).

Wenn es eine Botschaft gibt, die man aus der vorgelegten flämischen Fallstudie ziehen kann, ist es die, dass familiäre Bindungen teilweise die negativen Bildungsleistungen von Kindern aus sozioökonomisch schwachen Familien oder aufgelösten Familien erklären. In der Vergangenheit waren familiäre Bindungen für Jugendarbeiter ein blinder Fleck. Obwohl einige Jugendarbeitsinitiativen sich an Kinder aus benachteiligten Familien wenden, vermeiden diese im Allgemeinen die Dynamik innerhalb dieser Familien (Robinson et al. 2011).<sup>35</sup> Auf der Grundlage einer äußerst begrenzten Forschung kann man behaupten, dass die Teilnahme an Jugendarbeitsinitiativen die Beziehung zwischen Kindern und Eltern verbessern (Larson et al. 2006) oder Kindern beim Umgang mit elterlichen Konflikten oder Scheidung helfen kann (Pedro-Carroll 2005). Weitere Forschung zu diesem Thema ist notwendig, um die Bedingungen und Dimensionen der Jugendarbeit zu ermitteln, die sich in positiver Weise auf die familiären Bindungen auswirken können. Die europäische Ebene spielt bei der Abstimmung der Forschung zu diesem Thema und dem Zusammenführen von Beispielen guter Praxis eine zentrale Rolle, um die Beziehung zwischen Jugendpraxis und familiären Bindungen weiter zu untersuchen.

## **JUGENDPOLITIK: WACHSENDE ZUSAMMENARBEIT MIT DER FAMILIENPOLITIK?**

Eine Politik, die das Wohlergehen der Kinder und die Bildungsgleichheit fördert, sollte auf die Reduzierung des Einflusses risikoinduzierter Familienvariablen abzielen. Zur Erlangung dieses Ziels ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Jugend- und Familienpolitik erforderlich. In diesem Zusammenhang ist die gemeinsame Politik zu Familienangelegenheiten (Europarat 2006) hervorzuheben. Bei dieser Politik wird die ausschlaggebende Rolle der Familie für die Kindesentwicklung betont. Die Mitgliedstaaten werden aufgefordert, die Bedeutung der elterlichen Verantwortung und die Notwendigkeit zu erkennen, den Eltern ausreichende Unterstützung anzubieten, damit sie ihre Pflichten erfüllen können. In diesem gemeinsamen Rahmen sind die nationalen (und regionalen) Regierungen aufgerufen, Initiativen zu unterstützen, die auf die Verbesserung der Interaktionen zwischen Eltern und Kindern abzielen, u.a. durch Unterstützung der Elternschaft und Verbesserung der Balance zwischen Arbeit und Familienleben für Eltern.

Auf der Grundlage der Ergebnisse der flämischen Fallstudie können der Schutz des familiären Umfelds und die Unterstützung der Eltern nützliche Instrumente für die Bekämpfung der sozialen Ausgrenzung der Jugend und der intergenerationellen Weitergabe von Armut sein. Ein umfassender Ansatz gegen den Einfluss ungünstiger

---

35. Diese Diskussion berührt nicht das Thema Jugendberatung, die den Kindern helfen soll, mit problematischen familiären Dynamiken umzugehen.

familiärer Merkmale auf die schulischen Leistungen von Kindern wird empfohlen. Dieser kann aus einer Kombination von finanziellen Hilfen und der Bereitstellung einer Unterstützung für Eltern bedürftiger Familien bestehen. Die Kombination dieser zwei Politikinitiativen hat sich bereits als erfolgreich erwiesen (Shulruf et al. 2009) und kann Regierungen helfen, sozioökonomisch schwache Familien zu erreichen.

Im Hinblick auf die Initiativen, die auf transnationaler Ebene durchgeführt werden, bestehen im Hinblick auf die Familienunterstützung nach wie vor soziopolitische und soziokulturelle Unterschiede zwischen den Staaten. Zum einen gibt es Unterschiede in der Art und Weise, wie ein Staat in das Familienleben eingreift. In skandinavischen Ländern, wie z. B. Norwegen und Schweden, ist die Unterstützung von Eltern vorgeschrieben und wird in der Regel durch allgemeine Dienste (frühe Kindheit) erbracht. Andere Staaten, wie z. B. Belgien (Flandern) und die Niederlande, erkennen die Bedeutung, die Erziehungshilfen leicht zugänglich zu machen, diese Dienste sind aber nicht vorgeschrieben. Generell besteht eine Spannung zwischen der Privatangelegenheit, ein Kind zu erziehen, und den Ideen, wie man Kinder bestmöglich erzieht (Hopman, De Winter und Koops 2012). Es besteht die Notwendigkeit für eine länderübergreifende Forschung über die Wirksamkeit und Effizienz von Erziehungshilfen, die auf die Identifizierung guter Praktiken abzielt. Auch im Hinblick auf die Bereitstellung finanzieller Hilfen für Familien in Armut gibt es zwischen den Staaten einige Unterschiede. Diese Unterschiede liegen u.a. in der Aufteilung von Pflichten zwischen Familien und Staat und wie Finanzhilfen (wie z. B. Steuern oder Einkommen) transferiert werden (Saraceno und Keck 2010). Die unterschiedlichen Kontexte in Europa bergen im Hinblick auf die Schaffung eines transnationalen Netzwerks für die Familienunterstützung sowohl Herausforderungen (Zusammenführen unterschiedlicher Perspektiven) als auch Chancen (voneinander zu lernen).

## **BIBLIOGRAFIE**

Amato, P. (2001), „Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis“. In: *Journal of Family Psychology*, 15(3), S. 355-370.

Astone, N., McLanahan, S. S. (1991), „Family structure, parental practices and high school completion“. In: *American Sociological Review*, 56(3), S. 309-320.

Baumrind, D. (1966), „Effects of authoritative parental control on child behavior“. In: *Child Development*, 37(4), S. 887-907.

Borgonovi, F., Montt, G. (2012), „Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies“. In: *OECD Education Working Papers No. 73*, OECD, Paris.

Brown, T. A. (2006), *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*, Guilford Press, London.

Brown, S. L. (2010), „Marriage and child well-being: Research and policy perspectives“. In: *Journal of Marriage and the Family*, 75(5), S. 1059-1077.

Brutsaert, H. (1993), *School, Gezin en Welbevinden: Zesdeklassers en hun Sociale Omgeving*, Garant, Leuven/Apeldoorn.

Chen, Z., Kaplan, H. (2001), „Intergenerational transmission of constructive parenting“. In: *Journal of Marriage and Family*, 63(1), S. 17-31.

Conger, R. D., Conger, K. J., Martin, M. J. (2010), „Socioeconomic status, family processes, and individual development“. In: *Journal of Marriage and Family*, 72(3), S. 685-704.

Conger, R. D., Donnellan, M. B. (2007), „An interactionist perspective on the socio-economic context of human development“. In: *Annual Review of Psychology*, 58, S. 175-199.

Council of Europe (2006), Recommendation Rec(2006)19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting. Verfügbar unter: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1073507>.

Dee, T. S., West, M. R. (2011), „The non-cognitive returns to class size“. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(1), S. 23-46.

De Meyer, I., Pauly, J., Van de Poele, L. (2005), *Learning for Tomorrow's Problems in Flanders*. Universiteit Gent, Gent.

Dronkers, J. (1999), „The effects of parental conflicts and divorce on the well-being of pupils in Dutch secondary education“. In: *European Sociological Review*, 15(2), S. 195-212.

Europäische Kommission (2009), „An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering“, Europäische Kommission, Brüssel.

Europäische Kommission (2010), „Council resolution on a renewed Framework for European Cooperation in the Youth Field“, Europäische Kommission, Brüssel.

Europäisches Gewerkschaftsinstitut (2012), „Benchmarking Working Europe 2012“, Europäisches Gewerkschaftsinstitut, Brüssel.

Eurostat (2010), *Population Figures*. Verfügbar unter: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/population/introduction>.

Finn, J. D. (2006), *The Adult Lives of At-Risk Students: The Roles of Attainment and Engagement in High School*, (NCES 2006-328), U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC.

Fredricks, J. A., Eccles, J. S. (2005), „Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes?“. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), S. 507-520.

Furman, W., Buhrmester, D. (1985), „Children's perceptions of the personal relationships in their social networks“. In: *Developmental Psychology*, 21, S. 1016-1022.

Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., Holbein, M. F. D. (2005), „Examining the relationship between parental involvement and student motivation“. In: *Educational Psychology Review*, 17(2), S. 99-123.

Gorard, S., Smith, E. (2004), „An international comparison of equity in education systems“. In: *Comparative Education*, 40(1), S. 15-28.

Hakvoort, E. M. et al. (2010), „Family relationships and the psychosocial adjustment of school-aged children in intact families“. In: *The Journal of Genetic Psychology*, 171(2), S. 182-201.

Havermans, N. et al. (2013a), „Gezinstrajecten en schoolloopbanen van kinderen“. In: Corijn, M., Van Peer, C. (Hsg.), Gezinstransities. Studiedienst van de Vlaamse Regering, Brüssel.

Havermans, N., Vanassche, S., Matthijs, K. (2013b), „De invloed van een echtscheiding op de schoolloopbaan van kinderen“. In: Relaties en Nieuwe Gezinnen (noch nicht erschienen).

Hopman, M., De Winter, M., Koops, W. (2012), „The hidden curriculum of youth policy: A Dutch example“. In: Youth and Society (noch nicht erschienen).

Johnson, M., Crosnoe, R., Elder, G. H. J. (2001), „Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity“. In: Sociology of Education, 74(4), S. 318-340.

Kalmijn, M. (2007), „Explaining cross-national differences in marriage, cohabitation, and divorce in Europe, 1990-2000“. In: Population Studies, 61(3), S. 243-263.

Kalmijn, M. (2012), „Long-term effects of divorce on parent-child relationships: Within-family comparisons of fathers and mothers“. In: European Sociological Review (noch nicht erschienen).

Kearney, C. A. (2008), „School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review“. In: Clinical Psychology Review, 28(3), S. 451-471.

Keller, J., McDade, K. (2000), „Attitudes of low-income parents toward seeking help with parenting: implications for practice“. In: Child Welfare, 79(3), S. 285-312.

Kiernan, K. E., Huerta, M. C. (2008), „Economic deprivation, maternal depression, parenting and children's cognitive and emotional development in early childhood“. In: The British Journal of Sociology, 59(4), S. 783-806.

Larson, R. W. et al. (2007), „Participation in youth programmes as a catalyst for negotiation of family autonomy with connection“. In: Journal of Youth and Adolescence, 36, S. 31-45.

Martinez, C. R. J., Forgatch, M. S. (2002), „Adjusting to change: Linking family structure transitions with parenting and boys' adjustment“. In: Journal of Family Psychology, 16(2), S. 107-117.

McLanahan, S. (2009), „Fragile Families and the Reproduction of Poverty“. In: The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 621(1), S. 111-131.

Mistry, R. et al. (2009), „Family economic stress and academic well-being among Chinese-American youth: The influence of adolescents' perceptions of economic strain“. In: Journal of Family Psychology, 23(3), S. 279-290.

Musick, K., Meier, A. (2010), „Are both parents always better than one? Parental conflict and young adult well-being“. In: Social Science Research, 39(5), S. 814-830.

OECD (2010), PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II). Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>.

- Pedro-Carroll, J. L. (2005), „Fostering resilience in the aftermath of divorce. The role of evidence-based programmes for children“. In: *Family Court Review*, 43, S. 52-64.
- Raviva, T., Kessenich, M., Morrison, F. J. (2004), „Mediational model of the association between socioeconomic status and three-year-old language abilities: The role of parenting factors“. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), S. 528-547.
- Robinson, E., Power, L., Allan, D. (2011), „What works with adolescents? Family connections and involvement in interventions for adolescent problem behaviours“. In: *Family Matters*, Nr. 88, S. 57-64.
- Saraceno, C., Keck, W. (2010), „Can we identify intergenerational policy regimes in Europe?“. In: *European Societies*, 12(5), S. 675-696.
- Shulruf, B., O'Loughlin, C., Tolley, H. (2009), „Parenting education and support policies and their consequences in selected OECD countries“. In: *Children and Youth Services Review*, 31(5), S. 526-532.
- Simpkins, S. D. et al. (2006), „Mother-child relationship as a moderator of the relation between family educational involvement and child achievement“. In: *Parenting: Science and Practice*, 6, S. 49-57.
- Steinberg, L. et al. (1992), „Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed“. In: *Child Development*, 63(5), S. 1266-1281.
- Vanassche, S. et al. (2012), *Methodologische Documenten Leuvens Adolescenten – en Gezinnenonderzoek. Versie 2.0*, Centre for Sociological Research, Universiteit Löwen, Löwen.
- Van den Troost, A. et al. (2006), „Effects of spousal economic and cultural factors on Dutch marital satisfaction“. In: *Journal of Family and Economic Issues*, 27(2), S. 235-262.
- Verschelden, G. et al. (2009), *The history of youth work in Europe and its relevance for youth policy today*, Council of Europe Publishing, Straßburg.
- Willms, J. D. (2003), *Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*, OECD, Paris.

## **ANHANG**

### **A1. Operationalisierung der Variablen**

Das schulische Engagement wird durch 12 Faktoren ermittelt (Brutsaert 1991). Die Kinder sagen, ob sie im Hinblick auf Einstellungen und Verhaltensweisen in der Schule zustimmen oder nicht zustimmen, wobei sie Punkte zwischen 0 (stimme gar nicht zu) bis 4 (stimme vollkommen zu) vergeben können. Die gesamte Skala dieser 12 Faktoren geht von 0 bis 48 (Mittel = 23,22; SD = 7,94; Cronbachs Alpha = 0,86).

Die sozioökonomische familiäre Herkunft wird durch den Bildungsgrad der Eltern und die häusliche finanzielle Situation ermittelt. Der Bildungsgrad der Mutter und des Vaters wird durch zwei Dummy-Variablen bestimmt, von denen jede anzeigt, ob der

Elternteil eine abgeschlossene Berufsausbildung hat (1 Punkt) oder nicht (0 Punkte). 43% der Kinder haben zwei Elternteile mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung, 32% haben zwei Elternteile ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Die finanzielle häusliche Situation wird durch eine Dummy-Variable ermittelt. Die Kinder werden gefragt, wie häufig sie das Gefühl haben, ihre Eltern hätten Probleme, finanziell über die Runden zu kommen. Nahezu 81% der Kinder gaben an, es gebe nie oder sehr selten finanzielle Probleme zu Hause (0 Punkte). 19% der Kinder gaben an, es gebe manchmal oder immer finanzielle Probleme zu Hause (1 Punkt). Die Familienauflösung wird als Dummy-Variable eingefügt, wobei 0 Punkte für eine intakte Familie und 1 Punkt für eine nicht-intakte Familie stehen, in der es zu einer Scheidung kam. 27% der Kinder leben in einer nicht-intakten Familie.

Die familiären Bindungen werden anhand der Kind-Eltern-Beziehung, der elterlichen Konflikte und des autoritativen Erziehungsstils der Eltern ermittelt. Bitte beachten, dass diese Messungen ausschließlich auf den erhobenen Antworten der Kinder basieren und aus diesem Grund mit Vorsicht zu interpretieren sind. Die Beziehungen zwischen den Kindern und ihrer Mutter und ihrem Vater werden anhand von neun Faktoren ermittelt (Fuhrman und Burmester 1985). Die Punktskale läuft von 0-36. Im Durchschnitt haben die Kinder eine etwas bessere Beziehung zu ihrer Mutter (Mittel = 22,21; SD = 6,88; Cronbachs Alpha = 0,90) als zu ihrem Vater (Mittel = 19,94; SD = 7,62; Cronbachs Alpha = 0,91). Elterliche Konflikte werden durch drei Faktoren ermittelt. Die Punktskale dieser 12 Faktoren geht von 0 bis 12 (Mittel = 3,26; SD = 2,56; Cronbachs Alpha = 0,80). Der autoritative Erziehungsstil von Mutter und Vater wird durch fünf Faktoren ermittelt, die die Responsivität messen, und fünf Faktoren, die die Autonomie messen. Eltern, die sowohl für Responsivität als auch Autonomie über dem Durchschnitt liegen, haben einen autoritativen Erziehungsstil. Eine Dummy-Variable für einen autoritativen Erziehungsstil zeigt, dass über 40% der Mütter und 36% der Väter einen autoritativen Erziehungsstil anwenden.

Die Kontrollvariablen, die eingeschlossen sind, sind Geschlecht (1 = Junge, 0 = Mädchen), Alter (Mittel = 15,23; SD = 3,41) und Nationalität (1 = belgisch, 0 = nicht-belgisch). 46% der Kinder sind Jungen, und 7% der Kinder haben keine belgische Nationalität.

## **A2. Methoden**

Es werden Pfadanalysen durchgeführt, bei denen die kausalen Beziehungen zwischen den Variablen konkretisiert werden. Die indirekten Auswirkungen und Standardfehler werden mittels Delta-Methode berechnet. Die Analysen werden mit Mplus 5.21 und Full Information Maximum Likelihood (FIML)-Verfahren durchgeführt, um fehlende Werte zu kompensieren.

### A3. Ergebnisse

**Tabelle A1: Direkte Auswirkungen auf das schulische Engagement (Pfad I und III)**

	Schulisches Engagement
Wahrgenommene finanzielle Probleme	0,009
Hoch gebildete Mutter	0,022
Hoch gebildeter Vater	- 0,014
Familienauflösung	- 0,027*
Beziehung zur Mutter	0,199***
Beziehung zum Vater	0,076***
Elterlicher Konflikt	- 0,036*
Autoritative Mutter	0,065**
Autoritativer Vater	0,054**
Junge	- 0,098***
Alter	- 0,054***
Belgisch	- 0,056***
N	

**Tabelle A2: Direkte Auswirkungen auf die familiären Bindungen (Pfad III)**

	Beziehung zur Mutter	Beziehung zum Vater	Elterlicher Konflikt	Autoritative Mutter	Autoritativer Vater
Wahrgenommene finanz. Probleme	- 0,075***	- 0,134***	0,248***	- 0,062***	- 0,061***
Hoch gebildete Mutter	- 0,004	0,006	0,000	0,014	0,017
Hoch gebildeter Vater	0,014	0,036*	- 0,030	0,067***	0,069***
Familienauflösung	- 0,043**	- 0,210***	0,111***	- 0,047**	- 0,099***
N					

**Tabelle A3: Indirekte Auswirkungen auf das schulische Engagement (Pfad IV)**

	Schulisches Engagement
Familienauflösung durch Mutter	- 0,009**
Familienauflösung durch Vater	- 0,016***
Familienauflösung durch elterlichen Konflikt	- 0,004*
Familienauflösung durch autoritative Mutter	- 0,003*
Familienauflösung durch autoritativen Vater	- 0,005*
Indirekte Auswirkungen Gesamt	- 0,037***
Wahrgenommene finanzielle Probleme über Beziehung zur Mutter	- 0,015***
Wahrgenommene finanzielle Probleme über Beziehung zum Vater	- 0,010***
Wahrgenommene finanzielle Probleme über elterlichen Konflikt	- 0,009*
Wahrgenommene finanzielle Probleme über autoritative Mutter	- 0,004*
Wahrgenommene finanzielle Probleme über autoritativen Vater	- 0,003*
Indirekte Auswirkungen Gesamt	- 0,041***
Hoch gebildete Mutter über Beziehung zur Mutter	- 0,001
Hoch gebildete Mutter über Beziehung zum Vater	0,000
Hoch gebildete Mutter über elterlichen Konflikt	0,000
Hoch gebildete Mutter über autoritative Mutter	0,001
Hoch gebildete Mutter über autoritativen Vater	0,001
Indirekte Auswirkungen Gesamt	0,001
Hoch gebildeter Vater über Beziehung zur Mutter	0,003
Hoch gebildeter Vater über Beziehung zum Vater	0,003*
Hoch gebildeter Vater über elterlichen Konflikt	0,001
Hoch gebildeter Vater über autoritative Mutter	0,004*
Hoch gebildeter Vater über autoritativen Vater	0,004*
Indirekte Auswirkungen Gesamt	0,015**