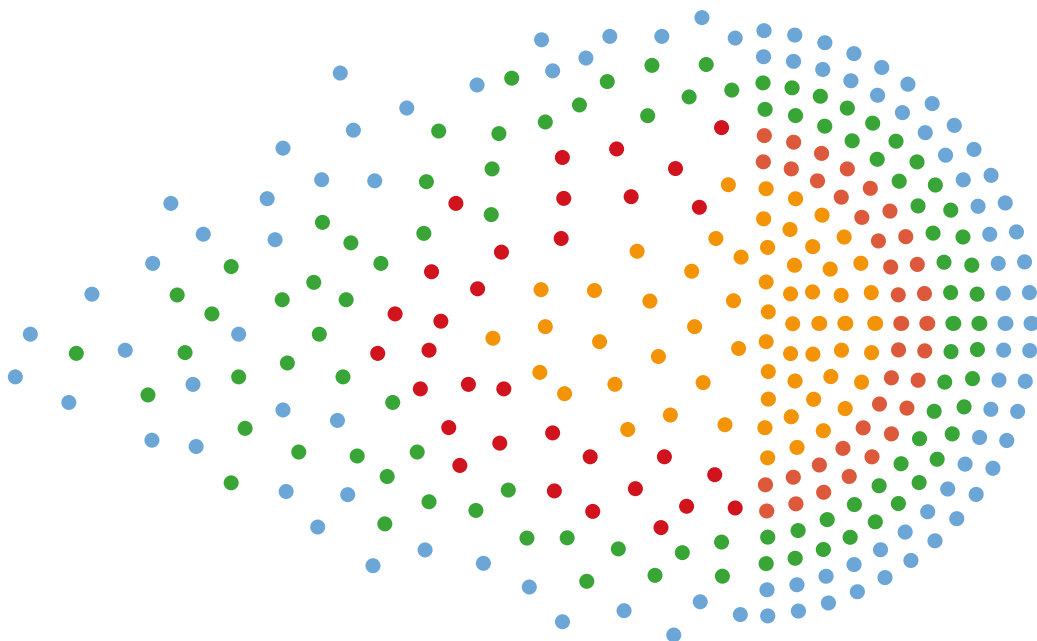




Anna Bachsleitner,
Ronja Lämmchen, Kai Maaz
(Hrsg.)

Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule

Eine
Forschungssynthese
zwei Jahrzehnte
nach PISA

WAXMANN

Anna Bachsleitner, Ronja Lämmchen,
Kai Maaz (Hrsg.)

Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule

Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA



Waxmann 2022
Münster · New York

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4624-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9624-8

<https://doi.org/10.31244/9783830996248>

Das E-Book steht unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA open access zur Verfügung.

© Waxmann Verlag GmbH, 2022

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

CC BY-SA 4.0

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.



Inhalt

1	Zielsetzung, Rahmung und Aufbau der Studie <i>Anna Bachsleitner, Ronja Lämmchen, Josefine Lühe & Kai Maaz</i>	7
2	Datenerhebung zum Wissensstand Systematische Literaturrecherche zur Forschungssynthese über die Erscheinungsformen sozialer Ungleichheiten des Bildungserwerbs <i>Ingeborg Jäger-Dengler-Harles & Marc Rittberger</i>	17
3	Forschungssynthesen in der empirischen Bildungsforschung Methodisches Vorgehen der vorliegenden Studie <i>Ronja Lämmchen, Anna Bachsleitner, Josefine Lühe & Kai Maaz</i>	43
4	Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs in der vorschulischen Bildung <i>Ronja Lämmchen, Anna Bachsleitner, Josefine Lühe, Julia Karl & Kai Maaz</i>	65
5	Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs in der schulischen Bildung <i>Ronja Lämmchen, Anna Bachsleitner, Josefine Lühe, Julia Karl & Kai Maaz</i>	95
6	Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs in der beruflichen Bildung <i>Anna Bachsleitner, Ronja Lämmchen, Josefine Lühe, Julia Karl & Kai Maaz</i>	141
7	Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs in der Hochschulbildung <i>Anna Bachsleitner, Ronja Lämmchen, Josefine Lühe, Julia Karl & Kai Maaz</i>	159
8	Synthese der Ergebnisse Soziale Ungleichheiten von der Vorschule bis zur Hochschule <i>Ronja Lämmchen, Anna Bachsleitner, Josefine Lühe & Kai Maaz</i>	191

9	Fazit	
	Was wissen wir (noch nicht) über soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs?	
	<i>Anna Bachsleitner, Ronja Lämmchen, Josefine Lühe & Kai Maaz</i>	 211

Der digitale Anhang kann unter www.waxmann.com/buch4624 kostenlos heruntergeladen werden.

1 Zielsetzung, Rahmung und Aufbau der Studie

Anna Bachsleitner, Ronja Lämmchen, Josefine Lühe & Kai Maaz

33.662 Publikationen – diese Treffermenge ist das Resultat einer umfassenden Literaturrecherche zu sozialer Herkunft und Bildungserwerb, die im Zuge der vorliegenden Studie¹ durchgeführt wurde. Diese sehr hohe Trefferanzahl korrespondiert mit dem gemeinhin bestehenden Eindruck, dass soziale Ungleichheiten im Bildungserwerb bereits ausreichend erforscht und bekannt sind. Dass dies jedoch nur bedingt zutrifft und je nach Bildungsbereich und betrachtetem Bildungsaspekt noch deutliche Forschungsbedarfe bestehen, wird in der vorliegenden Publikation – neben vielen weiteren Befunden – aufgezeigt. Die umfassend vorgelegten Einzelbefunde zu sozialer Bildungsungleichheit veranschaulichen dabei jedoch eindrücklich den Bedarf einer Systematisierung der bestehenden Forschung. Denn welche Befunde zu sozialer Ungleichheit im Bildungserwerb sind bereits umfassend durch Forschungsergebnisse abgesichert? Und zu welchen Bildungsaspekten lassen sich noch keine evidenzbasierten Aussagen treffen?

An dieser Stelle setzt die vorliegende Studie an: Erstmalig wurde für den deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich und die Schweiz) das vorhandene Forschungswissen zu sozialer Ungleichheit des Bildungserwerbs in der vorschulischen, schulischen und nachschulischen² Bildung über einen Zeitraum von knapp 20 Jahren systematisiert und synthetisiert. Geleitet von der Forschungsfrage „Was wissen wir über die Erscheinungsformen sozialer Ungleichheiten des Bildungserwerbs?“ wurde eine Forschungssynthese zu sozialer Ungleichheit in *verschiedenen Aspekten des Bildungserwerbs* in den *verschiedenen Bildungsbereichen* erstellt. Die untersuchten Bildungsaspekte umfassen die Beteiligung an institutionalisierter Bildung, die erreichten Bildungsabschlüsse sowie den Kompetenzerwerb und die Noten. Ziel der Synthese ist es, 1) einen Überblick über das vorhandene Forschungswissen zu sozialer Ungleichheit des

1 Der vorliegende Sammelband umfasst die Befunde des Projektes „Genese sozialer Ungleichheiten des Bildungserwerbs“ (GesUB), das am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Zusammenarbeit der Abteilungen Struktur und Steuerung des Bildungswesens und Informationszentrum Bildung durchgeführt wurde. Das GesUB-Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen AZ006).

2 Unter nachschulischer Bildung wurden die Bildungsbereiche berufliche Bildung und Hochschule einbezogen.

Bildungserwerbs bereitzustellen und Forschungslücken zu identifizieren (*Gap Map der Forschungslandschaft*) und 2) auf Grundlage der Synthese verlässlichere Aussagen zum Bestehen sozialer Herkunftseffekte zu treffen, als dies durch die Einbeziehung der Befunde aus Einzelstudien möglich wäre (*Synthese verfügbarer Evidenz*). Damit stellt die vorliegende Forschungssynthese eine sehr umfangreiche Vermessung der Forschungslandschaft dar.

1.1 Begriffliche Rahmung der Studie

Zur Beantwortung der Frage nach sozialer Ungleichheit des Bildungserwerbs ist zunächst eine begriffliche Klärung von sozialer Ungleichheit, Bildungsungleichheit und Chancengleichheit im Bildungserwerb notwendig.

Der Begriff der sozialen Ungleichheit bezieht sich auf unterschiedliche soziale Positionen von Personen im gesellschaftlichen Kontext, die wiederum zu unterschiedlichen Lebensbedingungen führen. So geht die soziale Position mit unterschiedlichen Möglichkeiten des Zugangs zu relevanten Ressourcen (z.B. hohen Bildungsabschlüssen oder Einkommen) in einer Gesellschaft einher und bedeutet eine relative Höher- oder Tieferstellung von Personengruppen (Büchner, 2003; Hradil, 2001). Aus soziologischer Perspektive definiert Stefan Hradil entsprechend: „Soziale Ungleichheit‘ liegt dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“ (2001, S. 30, H.i.O.).

Eine Achse der Ungleichheit kann Bildung darstellen, da Bildung mit dem Erwerb von Bildungsabschlüssen zu Unterschieden in anderen Aspekten, wie dem Einkommen oder der Gesundheit, führen kann. Bildung und der Bildungserwerb stehen ihrerseits jedoch mit Merkmalen der Person, wie zum Beispiel der sozialen Herkunft, in Zusammenhang (Hadjar et al., 2015). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen ist ein relevantes Merkmal von modernen Gesellschaften (Becker, 2017). Jedoch besteht in der Literatur kein Konsens darüber, was Chancengleichheit im Bildungserwerb bedeutet. Im *Statistischen Proporzmodell* wird die Unabhängigkeit von Bildungsplatzierung und sozialen Merkmalen als Herstellung proportionaler Chancengleichheit gesehen (Geißler, 2005, S. 72). Chancengleichheit wäre dann hergestellt, wenn die herkunftsspezifische Verteilung der Schüler*innen in den verschiedenen Schulformen mit der sozialen Zusammensetzung in der Bevölkerung übereinstimmt. Dies impliziert jedoch den kritischen Aspekt, dass Personen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe bessere Bildungschancen gewährt werden, zumal individuelle Fähigkeiten nicht berücksichtigt werden (Brake & Büchner, 2012). Stark vertreten in der Literatur ist daher die konservativ-liberale Sicht, nach der Chancengleichheit dann erfüllt ist, wenn der Bildungserfolg von der Leistung einer Person abhängt und nicht von leistungsfremden Kriterien, wie sozialer Herkunft oder Geschlecht (Hradil, 2001). Leistungsunterschiede sind nach dieser *merito-*

kratischen Sichtweise entscheidend für ungleiche Bildungserfolge. Dabei wird jedoch nicht berücksichtigt, dass bereits bei Schulstart unterschiedliche Kompetenzen der Kinder nach sozialer Herkunft bestehen und Kinder aus höheren sozioökonomischen Schichten daher bessere Startbedingungen haben (vgl. Becker, 2017; Brake & Büchner, 2012). Im *Modell der statistischen Unabhängigkeit* wird entsprechend das Ziel herausgestellt, dass Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft nicht schon mit dem Schuleintritt unterschiedliche Chancen haben sollten, sodass „Chancengleichheit dann erreicht wäre, wenn Unterschiede zwischen großen sozialen Gruppen sich nicht mehr in den Bildungs- und Berufschancen von Kindern auswirken würden“ (Müller & Mayer, 1976, S. 27). Diese Definition bedeutet nicht, dass alle Kinder die gleichen Bildungsergebnisse erzielen müssen – Bildungsergebnisse sollen jedoch von der sozialen Herkunft entkoppelt und damit in den verschiedenen Herkunftsgruppen in gleicher Art verteilt sein.

Um Bildungsungleichheit umfassend abzubilden, werden in die vorliegende Forschungssynthese daher Ungleichheiten in 1) den Bildungsabschlüssen, 2) der Bildungsbeteiligung sowie 3) den Kompetenzen und Noten einbezogen. Diese drei Dimensionen des Bildungserwerbs stellen relevante Aspekte von Bildungsungleichheit dar (vgl. u. a. Becker, 2017).

Die soziale Herkunft lässt sich über verschiedene Dimensionen bestimmen, die die Position von Eltern im hierarchischen gesellschaftlichen Gefüge abbilden. Diese Position wird meist über den sozioökonomischen Status der Familie definiert, der das elterliche Einkommen, die berufliche Stellung und das Berufsprestige umfasst (Brake & Büchner, 2012), oder auch über das elterliche Bildungsniveau (Baumert et al., 2003). Angelehnt an Baumert et al. (2003) beziehen wir zur Definition der sozialen Herkunft den *sozioökonomischen Status* sowie die *Bildung der Eltern* als wichtige Strukturmerkmale zur Erfassung der ökonomischen und kulturellen Lebensverhältnisse im Elternhaus ein. Das Strukturmerkmal Migrationshintergrund, das ebenfalls mit dem Bildungserwerb sowie dem sozioökonomischen Status beziehungsweise der Bildung der Eltern in Zusammenhang steht, beziehen wir bewusst nicht in unsere Untersuchung mit ein. Ursächlich dafür ist, dass die theoretischen Ansätze und Erklärungsmechanismen für migrationsspezifische Bildungsungleichheit nicht deckungsgleich mit denen für sozioökonomische Bildungsungleichheit sind und aus forschungspragmatischen Gründen folglich ausgeklammert werden.

1.2 Theoretische Rahmung der Studie

Der Erklärung von Bildungsungleichheit kann man sich mit verschiedenen theoretischen Ansätzen aus unterschiedlichen Disziplinen nähern. Im Folgenden werden kurz zentrale Theoriestränge aus der Soziologie und Psychologie skizziert, die zur Erklärung sozialer Ungleichheit an Bildungsübergängen und

in der Bildungsbeteiligung sowie in Kompetenzen herangezogen werden können und als theoretische Rahmung der Studie dienen. Zur Analyse von Übergangsentscheidungen wird insbesondere auf soziologische und psychologische Rational-Choice-Ansätze verwiesen, während zur Analyse von Kompetenzunterschieden reproduktionstheoretische Ansätze hilfreich sein können.

1.2.1 Analyse von Bildungsübergängen: Soziologische Rational-Choice-Ansätze

Zur Erklärung von Entscheidungen an *Bildungsübergängen* zieht die Forschung vielfach *mikrosoziologische Rational-Choice-Ansätze* heran. Diese beruhen auf Raymond Boudon (1974), der Bildungsungleichheit als das Resultat des Zusammenspiels primärer und sekundärer Herkunftseffekte betrachtet. Primäre Effekte stellen dabei herkunftsspezifische Leistungsunterschiede dar, die auf unterschiedlichen Förderungen und Anregungen während der Sozialisation basieren. Sekundäre Effekte – nach Boudon die bedeutsameren Herkunftseffekte – bestehen darin, dass Personen verschiedener sozialer Herkunftsschichten auch bei gleichen Leistungen unterschiedliche Entscheidungen über Bildungsalternativen treffen, da sich ihre Bildungsaspirationen unterscheiden. Diese Idee basiert auf der *Social Position Theory* von Keller und Zavalloni (1964), wonach der angestrebte Berufsstatus oder Bildungsabschluss, d. h. die Bildungsaspiration, in Bezug zum sozialen Status der Herkunftsfamilie zu sehen ist. Die Distanz zu Bildungsabschlüssen unterscheidet sich nach sozialer Herkunft und damit auch die subjektiven Kosten und Erträge, sodass herkunftsspezifische Kosten-Nutzen-Abwägungen bestehen. Höhere soziale Schichten sollten sich häufiger für weiterführende Bildungsgänge (wie einen gymnasialen Bildungsgang oder ein Studium) entscheiden, da sie einen größeren Ertrag aus höheren Bildungsabschlüssen ziehen und die Kosten weiterführender Bildung als geringer wahrnehmen.

Boudons Theorie einer rationalen Abwägung von Kosten und Nutzen bei Bildungsentscheidungen wurde in verschiedenen soziologischen Modellen weiterentwickelt (vgl. Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 1999), wobei Annahmen der aus der *Ökonomie* stammenden Humankapitaltheorie (vgl. Becker, 1993; Mincer, 1962; Schultz, 1961) integriert wurden. Nach der *Humankapitaltheorie* wird Bildung als Investition verstanden, die zur Erhöhung der Produktivität und damit auch des späteren Einkommens einer Person führt. Personen entscheiden sich dann für weiterführende Bildung, wenn der zukünftige Nutzen die Kosten übersteigt. Hieran anknüpfend soll auch auf die Arbeit des Soziologen James S. Coleman (1988) verwiesen werden, der die Notwendigkeit hervorhob, Rational-Choice-Ansätze um die Bedeutung von sozialem Kapital zu erweitern. In Abgrenzung zum oben genannten Humankapital ist *soziales Kapital* nicht personengebunden, sondern wohnt der Beziehung verschiedener Akteur*innen inne. Soziale Kontakte und soziale Struk-

turen können Personen als Ressource für Handlungen dienen. Soziales Kapital ist dabei eine Vielfalt verschiedener Einheiten, mit zwei Grundelementen: „They all consist of some aspect of social structures, and they facilitate certain actions of actors [...] within the structure“ (Coleman, 1988, S. 98).

In den auf Boudon (1974) sowie der Humankapitaltheorie basierenden formalisierten Rational-Choice-Ansätzen von Erikson und Jonsson (1996), Breen und Goldthorpe (1997) sowie Esser (1999) wurden die Kosten-Nutzen-Parameter bei Bildungsentscheidungen um einen Parameter für die Erfolgswahrscheinlichkeit erweitert, mit der sich der Ertrag einer Bildungsalternative realisieren lässt. Der subjektive Ertrag einer Bildungsalternative, die subjektiven Kosten und die wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit werden ins Verhältnis gesetzt, um den Nutzen einer Bildungsalternative zu bestimmen und gegenüber dem Nutzen einer anderen Handlungsalternative abzuwägen. Der wesentliche Ertrag einer Bildungsalternative wird dabei in der Vermeidung von Abwärtsmobilität gesehen. Das Motiv des Statuserhalts, d. h. das Bestreben aller Familien, ihren Kindern mindestens den eigenen sozialen Status zu sichern, heben der theoretische Ansatz der *relativen Risikoaversion* von Breen und Goldthorpe (1997) sowie die *Wert-Erwartungs-Theorie* von Esser (1999) besonders hervor. Essers Wert-Erwartungs-Theorie integriert einen eigenen Parameter für Wert und Erwartung des Statusverlustes in die Nutzengleichung. Die Entscheidung zugunsten weiterführender Bildung sollte nach Esser dann getroffen werden, wenn die Bildungsmotivation ($U + cSV$) größer ausfällt als das Investitionsrisiko (C/p), wobei U für den Bildungsertrag, c für die Wahrscheinlichkeit des Statusverlustes bei Verzicht auf weiterführende Bildung, SV für den Wert des Statusverlustes, C für die Kosten der Bildung und p für die Wahrscheinlichkeit steht, den Bildungsertrag erfolgreich zu realisieren (Esser, 1999, S. 266ff.).

1.2.2 Analyse von Bildungsübergängen: Psychologische Rational-Choice-Ansätze

Auch in der *Psychologie* existiert eine lange Tradition an Wert-Erwartungs-Modellen (vgl. Atkinson, 1957). Die beiden im Folgenden skizzierten Ansätze beziehen im Unterschied zu den soziologischen Rational-Choice-Ansätzen bei der Abwägung von Ertrags-, Kosten- und Erfolgswahrscheinlichkeitskomponenten zudem psychologische Konstrukte und Wirkmechanismen mit ein. Im *Wert-Erwartungs-Modell* von Jacquelynne Eccles und Kolleg*innen (1983), das an die Arbeiten von Atkinson angelehnt ist, wird als Erweiterung u. a. der Aspekt des Wertes breiter aufgeschlüsselt. Zentral für die Wahlentscheidung einer Bildungsalternative sind der subjektive relative Wert und die Erfolgswahrscheinlichkeit. Beide Komponenten entstehen durch ein komplexes Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren, wie bspw. der Wahrnehmung früherer Lernerfahrungen, Selbstkonzepten der eigenen Fähigkeiten und der Einstellungen wichtiger Bezugspersonen. Diese Größen werden wiederum durch Hintergrundva-

riablen, wie dem sozioökonomischen und kulturellen Hintergrund, beeinflusst (Eccles et al., 1983).

Martin Fishbein und Icek Ajzen entwickelten, ebenfalls angelehnt an frühere erwartungswerttheoretische Ansätze, die *Theory of Reasoned Action* (1975) sowie Ajzen als Erweiterung die *Theory of Planned Behaviour* (1991). Das Modell stellt einen Erklärungsansatz für eine Verhaltensintention und das folgende Verhalten dar. Eine Verhaltensintention ergibt sich aus der Einstellung zu einem bestimmten Verhalten, der subjektiven Norm und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle. Das tatsächlich realisierte Verhalten, das auch in Diskrepanz zur Intention stehen kann, wird dann von der Intention sowie von der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle beeinflusst, d. h. der wahrgenommenen Schwierigkeit, sich in bestimmter Weise zu verhalten (Ajzen, 1991).

1.2.3 Reproduktionstheoretische Ansätze

Während etwa der Rational-Choice-Ansatz von Boudon (1974) die Entstehung von primären Effekten, d. h. herkunftsspezifischen Kompetenzunterschieden, nur am Rande thematisiert, sind *reproduktionstheoretische Ansätze*, die den Fokus auf die Verfügbarkeit verschiedener Kapitalsorten legen, fruchtbar für die Erklärung von Unterschieden in *Kompetenzen* und in für die Kompetenzentwicklung bedeutsamen informellen Lerngelegenheiten. Nach Pierre Bourdieu (1983) zeigt sich soziale Ungleichheit in der Verfügbarkeit dreier Kapitalarten: ökonomischen Kapitals, sozialen Kapitals und kulturellen Kapitals. Ökonomisches Kapital umfasst die finanzielle Ausstattung des Elternhauses, soziales Kapital sind die Ressourcen, die sich aus dem sozialen Netzwerk einer Person ergeben, und kulturelles Kapital lässt sich weiter ausdifferenzieren in inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes kulturelles Kapital. Inkorporiertes kulturelles Kapital ist über die Zeit erworbenes, verinnerlichtes Kulturkapital und wird auch als Teil des Habitus einer Person angesehen. Objektiviertes kulturelles Kapital zeigt sich im Besitz kultureller Güter wie Bücher. Institutionalisiertes kulturelles Kapital stellt erworbene Bildungstitel dar. Für den Bildungserwerb ist das kulturelle Kapital von besonderer Bedeutung. Das verfügbare kulturelle Kapital im Elternhaus zeigt sich an bestimmten informellen Lerngelegenheiten und Eltern-Kind-Aktivitäten, die wiederum bedeutsam für den Kompetenzerwerb von Kindern sind. In Bildungsinstitutionen wie der Schule und der Hochschule wird zudem der herkunftsspezifische Habitus, d. h. das spezifische Auftreten und die Sprache, von Personen höherer sozioökonomischer Schichten honoriert, sodass Personen aus sozioökonomisch niedriger gestellten Elternhäusern stärkere Anpassungsprobleme haben, was sich auch in der Notengebung widerspiegelt (Bourdieu & Passeron, 1971).

Auch die Soziologin Annette Lareau (2003) verweist in ihrem theoretischen Ansatz zur Bildungspraxis von Familien auf das unterschiedliche Passungsverhältnis von familiärem Habitus und schulischen Erwartungen. Eltern der

Mittelschicht engagieren sich demnach für eine gezielte Kultivierung („*concerted cultivation*“ [Lareau, 2003, S. 2, H.i.O.]) ihrer Kinder, wohingegen Eltern unterer sozialer Schichten ihren Kindern mehr Freiheiten in der Entwicklung geben und ein natürliches Wachstum („*accomplishment of natural growth*“ [Lareau, 2003, S. 3, H.i.O.]) erlauben. Die Bildungspraxis der *concerted cultivation* ist dabei u.a. durch eine aktive Freizeitgestaltung der Kinder, bildungsnahe Aktivitäten und ein intervenierendes Verhalten in schulischen Belangen charakterisiert. Diese Bildungspraxis führt bei den Kindern zu einem „*sense of entitlement*“ (Lareau, 2003, S. 6, H.i.O.), einem Gefühl der Berechtigung, eigene Interessen gegenüber (schulischen) Institutionen zu vertreten. Die Bildungspraxis des *accomplishment of natural growth* dagegen ist durch ein eher passives Verhalten der Eltern in der Gestaltung der Freizeit des Kindes und in der Kommunikation mit der Schule gekennzeichnet, wodurch sich bei Kindern ein „*sense of constraint*“ (Lareau, 2003, S. 6, H.i.O.) entwickelt, ein Gefühl der Beschränkung bei der Interaktion in institutionellen Kontexten. Da, laut Lareau, schulische Institutionen Erziehungspraxen der *concerted cultivation* besonders honorieren, ergeben sich für Kinder je nach Bildungspraxis unterschiedliche schulische Vorteile.

1.3 Aufbau der Studie

Auf Grundlage der oben dargelegten begrifflichen und theoretischen Rahmung umfasst der vorliegende Berichtsband die Befunde der Forschungssynthese zu sozialer Ungleichheit des Bildungserwerbs sowie einen Überblick über das methodische Vorgehen. Der Band gliedert sich wie folgt:

In Kapitel 2 und 3 wird das methodische Vorgehen der Forschungssynthese dokumentiert. Während in Kapitel 2 die systematische Datenerhebung im Zuge der Literaturrecherche berichtet wird, findet sich in Kapitel 3 die inhaltliche Auseinandersetzung mit der recherchierten Forschungsliteratur und die Beschreibung des kriteriengeleiteten Literaturselektionsprozesses, der Codierschemata sowie des methodischen Vorgehens bei der Ergebnissynthese. In den Kapiteln 4 bis 7 werden die Befunde der Forschungssynthese zu sozialer Ungleichheit des Bildungserwerbs berichtet. Diese sind nach den untersuchten Bildungsbereichen gegliedert: vorschulische Bildung (Kapitel 4), schulische Bildung (Kapitel 5), berufliche Bildung (Kapitel 6) und Hochschulbildung (Kapitel 7). In Kapitel 8 erfolgt eine Synthese der Ergebnisse, wobei die bildungsbereichsspezifischen Befunde aus einer bereichsübergreifenden Perspektive eingeordnet werden. Der Band schließt mit einer Diskussion der zentralen Befunde und zeigt Implikationen für eine Weiterentwicklung des Forschungsfeldes auf (Kapitel 9).

Literatur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359–372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 46–71. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0004-7>
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3. edition). The Univ. of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226041223.001.0001>
- Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3., aktualisierte und überarbeitete Auflage; S. 89–150). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_4
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley Series in Urban Research. Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Welt: Sonderband 2. Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Schwartz.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Brake, A., & Büchner, P. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit: Eine Einführung*. Kohlhammer Verlag.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Büchner, P. (2003). Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 5–24. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0002-9>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95–120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (S. 75–146). W. H. Freeman.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 1–63). Westview Press.
- Esser, H. (1999). *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Campus Verlag.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn: Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Bildungs-*

- soziologische Beiträge. *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 71–100). Juventa-Verlag.
- Hadjar, A., Fischbach, A., Martin, R., & Backes, S. (2015). Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Bildungssystem. In Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, SCRIPT & Université de Luxembourg, FLSHASE (Hrsg.), *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde* (S. 34–56). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.
- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (8. Aufl.). Leske + Budrich.
- Keller, S., & Zavalloni, M. (1964). Ambition and social class: A respecification. *Social Forces*, 43(1), 58–70. <https://doi.org/10.2307/2575967>
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Mincer, J. (1962). On-the-job training: Costs, returns, and some implications. *Journal of Political Economy* 70(5), 50–79. <https://doi.org/10.1086/258725>
- Müller, W., & Mayer, K. U. (1976). *Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus*. Klett.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17.

2 Datenerhebung zum Wissensstand

Systematische Literaturrecherche zur Forschungssynthese über die Erscheinungsformen sozialer Ungleichheiten des Bildungserwerbs

Ingeborg Jäger-Dengler-Harles & Marc Rittberger

2.1 Einleitung

Die Literaturrecherche hat im Prozess einer Forschungssynthese eine wesentliche, wenn nicht sogar wegweisende Bedeutung. Sie ist ausschlaggebend dafür, Studien zu finden, die in den Screening- und Analyseprozess einbezogen werden und die Beantwortung der Forschungsfragen unterstützen. Die Identifizierung relevanter Studien aus einer häufig unüberschaubaren Menge an Literatur wird „als ‚die grundlegendste Herausforderung‘ für Forscher*innen bezeichnet, die SLR [Systematic Literature Reviews] erstellen, da sie bestimmte Informationskenntnisse erfordert, die den Forscher*innen normalerweise nicht vermittelt werden“ (Wetterich & Plänitz, 2021, S. 39). Um dieser Herausforderung zu begegnen, ist für die Recherche die Formulierung der Aufgabenstellung, die der Recherche zugrunde liegt, von besonderer Bedeutung. Soufan et al. (2021) gehen ausführlich auf die verschiedenen Aufgabentypen und den Zusammenhang mit der Literatursuche ein. Betrachtet man gängige Modelle von aufgabenbasierten Such- und Analyseprozessen, z. B. Järvelin et al. (2015), Kuhlthau et al. (2008) oder Vakkari & Hakala (2000), zeigt sich, dass die genannten Modelle auch auf die Erstellung einer Forschungssynthese anwendbar sind. Entscheidende Schritte einer Literaturrecherche im Allgemeinen sind demnach 1) die Identifikation des Informationsbedarfs, 2) die Suchstrategie und deren Anpassung an die zu nutzenden Informationsquellen, 3) die Identifikation von Suchbegriffen (Suchtermen) für die Suchen in den Quellen, 4) die eigentliche Recherche sowie 5) im Anschluss das Organisieren und Analysieren der gefundenen Treffer. Für Systematic Reviews im Speziellen ist zusätzlich die transparente Darstellung des Suchprozesses und der einschränkenden Faktoren von Bedeutung (Brunton et al., 2017). Zu Letzteren gehören die zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen, die Rahmenbedingungen vorgeben und die Anzahl der vorgenommenen Recherchen in unterschiedlichen Informationsressourcen begrenzen. Damit beeinflussen sie eine unter forschungspraktischen Gesichtspunkten erzielbare Vollständigkeit, beispielsweise indem sie den zeitlichen und personellen Aufwand für das Lesen von Abstracts und die Prüfung auf einen möglichen Einschluss in das finale Korpus (Screening I) vorgeben

sowie die Dauer und Kosten für die Beschaffung der Dokumente (Volltexte) in Vorbereitung auf das Screening II¹ festlegen. „The key point here is that, as in research generally, trade-off decisions must be made regarding the time and resources allocated among the various sub-tasks of reviewing research literatures“ (Hammersley, 2020, S. 29).

2.2 Entwicklung einer Suchstrategie

Aufgrund der Komplexität der Forschungsfrage und der zu erwartenden umfangreichen Mengen an Literatur in den einzelnen Bildungsbereichen, insbesondere im Sektor schulische Bildung, bot es sich an, pro Bildungsbereich separate Recherchen vorzunehmen (siehe Kapitel 2.4). Für alle Bildungsbereiche relevante Suchbegriffe, z. B. zur Ungleichheitsthematik, wurden bei den Recherchen für den ersten Bildungsbereich, die vorschulische Bildung, identifiziert und ebenfalls bei den folgenden Recherchen in den Bildungssektoren schulische Bildung, berufliche Bildung und Hochschulbildung eingesetzt. Die Anzahl zielführender Suchterme vergrößerte sich aber im Laufe des Rechercheprozesses. In einer Feedback-Schleife (siehe Wacholder, 2011) ließen sich nach Prüfung der bibliografischen Angaben der bisher gefundenen Literaturnachweise neue Suchbegriffe (z. B. Schlagwörter, Keywords) identifizieren, die eine Wiederholung der Suchanfrage mit den zusätzlich entdeckten Termen erforderlich machten und so zur Vergrößerung des Rechercheertrags mit Blick auf die Vollständigkeit beitrugen. Die Suche gestaltete sich als eine Kombination von in der frühen Recherchephase linearen Vorgehensweisen (festgelegte Datenbanken und sich wiederholende Suchsyntaxen) und iterativen Vorgehensweisen (um neu hinzugekommene Suchterme erweiterte Suchsyntaxen). Letzteres ist für komplexe Suchen im Reviewprozess kennzeichnend und wird wie folgt definiert:

In contrast, an iterative approach may not be able to specify in advance all the concepts, search terms and resources that will be searched, and different searches may be undertaken at different time points through the review. The findings of the review inform the next steps of the searching process (Brunton et al., 2017, S. 103).

Zwei Prinzipien charakterisieren bei inhaltlichen Suchen (sogenannten Subject Searches) den Rechercheprozess (Hirt & Nordhausen, 2019, S. 4): das spezifische Rechercheprinzip mit dem Ziel, die wichtigsten Publikationen zu einer Fragestellung zu finden wie auch eine hohe Genauigkeit zu erreichen, und das sensitive Rechercheprinzip, das dabei helfen soll, möglichst alle relevanten Veröffentlichungen zu einer Forschungsfrage zu finden, d. h. eine vollständige Anzahl an Literaturnachweisen zu erzielen. Vollständigkeit (Recall, manchmal

1 Zu den Details des Screening I und Screening II siehe Kapitel 3.1.

auch als Sensitivity bezeichnet) und Genauigkeit (Precision) gelten als wesentliche Kriterien, die an eine Recherche anzulegen sind und auch voneinander abhängen (Buckland & Gey, 1994). Idealerweise streben die Forschenden sowohl Vollständigkeit als auch Genauigkeit bei der Recherche an. Für Systematic Reviews allerdings hat das Kriterium Recall deutlich mehr Gewicht, denn eine möglichst weitgehende Vollständigkeit spielt hier eine wesentliche Rolle (Lefebvre et al., 2011; McGowan & Sampson, 2005), ohne dabei ein so weit wie möglich fehlerfreies Arbeiten bei der Recherche zu vernachlässigen (Salvador-Oliván et al., 2019).

Die Literatursuche in diesem Projekt folgt dem zweiten Ansatz, einen möglichst hohen Recall zu erzielen. Die Suchanfragen (Query) werden unter Verwendung der Boole'schen Logik umfassend – also mit vielen Suchtermen, auch alternativen und synonymen Termen, sowie Kombinationen – formuliert und für die zahlreichen Suchen in den unterschiedlichen heterogen strukturierten Informationsquellen datenbankspezifisch angepasst. Diese Breite des Ansatzes sowohl bei der Auswahl der Informationsquellen als auch bei der Nutzung der Terminologie zur eigentlichen Suchfrageformulierung erhöht die Wahrscheinlichkeit, relevante Publikationen zu finden.

Mit der Beschreibung der Suchprozesse in diesem Kapitel (Dokumentation der systematischen Literaturrecherche zugänglich unter der DOI: <http://dx.doi.org/10.7477/792:1:0>) werden die Nachvollziehbarkeit der Entscheidungen und die Reproduzierbarkeit gewährleistet (Lefebvre et al., 2021). Damit wird den oben genannten für systematische Reviews grundlegenden Prinzipien entsprochen. „As in other stages of the review, the search strategy needs to be in line with the general principles of systematic reviews to be transparent, accountable, and in theory replicable“ (Brunton et al., 2017, S. 106), siehe auch (Kugley et al., 2016; Lefebvre et al., 2021). Die systematische Literaturrecherche in der Forschungssynthese umfasste also die von (Hirt & Nordhausen, 2019, S. 3) vorgeschlagenen Schritte, deren Abfolge an die Anforderungen im Projekt angepasst wurde (siehe Tabelle 2.1). Details zu einzelnen Suchschritten finden sich insbesondere in den Erläuterungen zu den Suchen für die Bildungsbereiche in Kapitel 2.4.

Systematische Literatursuchen werden von drei Faktoren gerahmt, die es bei der Protokollierung des Gesamtprozesses einer Forschungssynthese – wie auch hier – im Methodenteil zu vermerken gilt (Wetterich & Plänitz, 2021, S. 30). Dies sind erstens Ein- und Ausschlusskriterien wie das Erscheinungsjahr, die Sprache der Veröffentlichung, Publikationsform und -status, die thematische Zuordnung sowie Kriterien, die die zu analysierenden Studien betreffen, z. B. der Zeitrahmen oder das Studiendesign. Zweitens bestimmt die Auswahl der Informationsquellen – etwa Onlinefachdatenbanken, Bibliothekskataloge, Inhaltsverzeichnisse von Zeitschriften und Büchern, Literaturhinweise von Expert*innen und weitere Ressourcen – die Literaturmenge. Drittens korrespondiert die Suchstrategie mit diesen Rahmenfaktoren und führt zu den spezifischen Suchanfragen.

Tab. 2.1: Schritte einer systematischen Literaturrecherche

Schritte einer systematischen Literaturrecherche	Umsetzung
1. Festlegung des Rechercheprinzips	Sensitives Rechercheprinzip
2. Festlegung der zu durchsuchenden Fachdatenbanken	Informationsressourcen ausgewählt
3. Festlegung der Suchkomponenten	Begriffsfelder erarbeitet
4. Identifikation von synonymen Suchbegriffen	Terminologiarbeit zu den Begriffsfeldern
5. Identifikation von Schlagwörtern	Festlegung der Suchterme (Schlagwörter ...)
6. Entwicklung der Suchstrings	Suchanfragen pro Bildungsbereich
7. Überprüfung der Suchstrings	Suchanfragen pro Bildungsbereich
8. Durchführung der Recherchen	Recherchen pro Bildungsbereich
9. Ergänzende Recherchemöglichkeiten	Prüfung pro Bildungsbereich
10. Dokumentation, Sicherung und Export der Recherche	U. a. im Forschungsdatenzentrum (FDZ) Bildung

Zur Vorbereitung der Formulierung von Suchanfragen sowie für sich anschließende semiautomatische und manuelle Filterprozesse wurden in diesem Forschungsvorhaben die folgenden Ein- und Ausschlusskriterien diskutiert (Überblick in Tabelle 2.2):

Tab. 2.2: Ein- und Ausschlusskriterien für die Literatursuche

Kriterium	Einschlusskriterium	Ausschlusskriterium
Veröffentlichungszeitraum	Ab Erscheinungsjahr 2000	
Publikationssprachen	Deutsch, Englisch, Französisch	
Durchführungsland (Studien)	Deutschland, Österreich, Schweiz	
Publikationstyp		Kommunale Bildungsberichte
Thema		Literatur über Inklusion

- Veröffentlichungszeitraum: Der Überblick wurde ab dem Erscheinungsjahr 2000 vorgenommen, da seit diesem Jahr die Studien im deutschsprachigen Raum nach dem sogenannten PISA-Schock und der folgenden empirischen Wende in der Bildungsforschung in Deutschland (Buchhaas-Birkholz, 2010) deutlich zunahmen.
- Publikationssprachen: Durch den Fokus auf Literatur aus Deutschland, Österreich und der Schweiz wurden die den Autor*innen bekannten Sprachen Deutsch, Englisch und ergänzend Französisch (für den frankophonen Teil der Schweiz) gewählt.

- Durchführungsländer: Die Forschungssynthese bezieht sich auf die Situation des Bildungswesens in Deutschland, Österreich und der Schweiz.
- Um die geografische Differenzierung zu mindern, wurden kommunale Bildungsberichte nicht einbezogen.
- Ebenso wurde Literatur über Inklusion nicht berücksichtigt, da Bildungsgleichheit nicht aus der Perspektive von Inklusion zu betrachten war.

Hinsichtlich der Quellenauswahl fanden die Empfehlungen der Campbell Collaboration und der Cochrane Collaboration für die Auswahl von Datenbanken Berücksichtigung (Kugley et al., 2016; Lefebvre et al., 2011). Ergänzt um Vorschläge aus dem Projektteam zu relevanten Datenbanken aus den Disziplinen Bildungsforschung, Ökonomie, Psychologie und Soziologie/Sozialwissenschaften haben wir ca. 100 Datenbanken zusammengestellt und hinsichtlich ihrer Eignung priorisiert. Die Auswahl schloss schwerpunktmäßig Fachdatenbanken für den deutschsprachigen Raum sowie umfangreiche internationale Datenbanken ein, in denen eine Suche nach Literatur aus Deutschland, Österreich und der Schweiz oder nach internationalen Vergleichsstudien vielversprechend erschien. Das Portfolio umfasste zum einen Fachdatenbanken für die Bildungs- und Erziehungswissenschaften, für den deutschsprachigen Raum die FIS Bildung Literaturdatenbank und für den angloamerikanischen Raum ERIC (Education Resources Information Center), sowie andererseits eine internationale Datenbank für die Sozialwissenschaften (Social Sciences Citation Index). Bei den Datenbanken fanden die Abdeckung unterschiedlicher Publikationstypen und der Nachweis von Literatur in deutscher, englischer und französischer Sprache Beachtung (siehe auch Rittberger & Rittberger, 1997). Wetterich und Plänitz (2021, S. 49) sowie König (2020) in Verbindung mit Cooper et al. (2019) weisen auf die Bedeutung von grauer Literatur (Publikationen außerhalb des (Verlags-)Buchhandels) hin. Nicht alle Datenbanken verzeichnen z. B. Qualifikationsarbeiten, Forschungsreports oder Behördenliteratur. Mit BASE (Bielefeld Academic Search Engine) haben wir eine weitere umfangreiche Datenbank zum Nachweis grauer Literatur hinzugenommen. Ergänzt wurde diese Auswahl um Google Scholar, um weitere nicht über internationale Datenbanken nachgewiesene Forschungsliteratur zu finden. Untersuchungen zeigen, dass Google Scholar eine sehr hohe Abdeckung des Forschungsfelds Bildungsforschung hat, dieses Potenzial jedoch kaum nutzbar ist, da die Suchmöglichkeiten eingeschränkt sind (Keller et al., 2022). Im Katalog der Deutschen Nationalbibliothek (DNB) wurde recherchiert, um von der nahezu lückenlosen Erfassung des Monografienbestandes aus dem deutschsprachigen Raum zu profitieren.

Des Weiteren folgten Internetrecherchen über das Portal des Deutschen Bildungsservers im Bestand von Organisationen aus Wissenschaft und Bildungsadministration, um auf deren Webseiten angezeigte Publikationen zu finden. Im Rechercheprozess entdeckte – nicht über die systematische Datenbanksuche identifizierte – zusätzliche Funde ließen sich ebenfalls einbeziehen. Literatur-

empfehlungen aus Expert*innentreffen wurden mit den vorhandenen Nachweisen abgeglichen und ggf. ergänzt. Bei Hinweisen auf Organisationen und Forschungsprojekte kam es zur Überprüfung der jeweiligen Webauftritte auf relevante Publikationen hin.

Der Hauptteil der Ergebnismenge ergab sich aus der Suche in den nachfolgend aufgeführten Datenbanken und Suchmaschinen. Das Portfolio an Informationsquellen wurde ggf. um bildungssektorenspezifische Fachdatenbanken ergänzt (siehe Kapitel 2.4).

- Die FIS Bildung Literaturdatenbank² ist die umfangreichste Fachdatenbank zu allen Teilbereichen des Bildungswesens im deutschen Sprachraum mit über 1 Mio. Nachweisen zu Publikationen, die inhaltlich erschlossen wurden. Das Angebot über das Fachportal Pädagogik ist um einen integrierten Such- und Nachweisraum für internationale Fachliteratur sowie eine englisch-deutsche Schlagwortkonkordanz erweitert. Die Datenbank enthält vorwiegend Monografien, Aufsätze aus Zeitschriften und Sammelwerken.
- Education Resources Information Center (ERIC)³ ist die Datenbank des US-amerikanischen Institute of Education Sciences (IES) mit ca. 2 Mio. Nachweisen. Es legt seinen Schwerpunkt auf angloamerikanische Literatur, insbesondere der USA. ERIC kann als US-Pendant zur FIS Bildung Literaturdatenbank verstanden werden. Die detaillierte inhaltliche Erschließung baut auf dem ERIC-Thesaurus auf. Die Datenbank ERIC enthält vorwiegend Monografien, Aufsätze aus Zeitschriften und Sammelwerken. In den letzten Jahren nimmt das IES zunehmend Volltexte auf.
- Der Social Sciences Citation Index (SSCI) im Web of Science (WoS)⁴ ist eine internationale Datenbank mit Schwerpunkt Gesellschafts- und Sozialwissenschaften. Sie enthält insgesamt ca. 9,3 Mio. Nachweise, überwiegend Zeitschriftenaufsätze.
- Die Bielefeld Academic Search Engine (BASE)⁵ ist eine Suchmaschine unter Herausgeberschaft der Universitätsbibliothek Bielefeld, die u. a. Literatur aus Repositorien von internationalen Forschungseinrichtungen und damit zahlreiche Nachweise an grauer Literatur enthält. Sie bietet über 150 Mio. Nachweise aus allen Wissenschaftsdisziplinen, dabei auch viele Nachweise aus Deutschland.
- Die Deutsche Nationalbibliothek (DNB) erfüllt mit der Deutschen Nationalbibliografie⁶ ihren gesetzlichen Sammelauftrag. Dieser besteht in dem lückenlosen Nachweis der Literatur aus Deutschland, über Deutschland sowie von

2 https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/produkte/fis_bildung/fis_bildung.html (14.09.2022).

3 <https://ies.ed.gov/ncee/projects/eric.asp> (14.09.2022).

4 <https://clarivate.com/webofsciencegroup/solutions/webofscience-ssci/> (14.09.2022).

5 <https://www.base-search.net/about/de/> (14.09.2022).

6 <https://portal.dnb.de/opac/showSearchForm> (14.09.2022).

deutschsprachigen Publikationen des Auslandes. Die Deutsche Nationalbibliografie bildet alle Fachgebiete ab und verfügt über mehr als 36 Mio. Nachweise.

- Google Scholar ist eine Suchmaschine zur Identifikation internationaler Fachliteratur aller Disziplinen im Internet. Mit insgesamt geschätzten 389 Mio. Datensätzen im Jahre 2018 (Gusenbauer, 2019, S. 188) enthält sie auch einen großen Bestand an grauer Literatur und Literatur, die nicht in den zuvor genannten Datenbanken nachgewiesen ist.

Für die Entwicklung der Suchstrategie wurden in einem ersten Schritt (zu Suchstrategien siehe auch Booth, 2008) im „Handbuch Bildungsforschung“ (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2018) in den Kapiteln zur Übergangsforschung (Braun et al., 2018; Walther & Stauber, 2018) relevante Begriffe für die Recherche identifiziert, z.B. „Herkunftsfamilie“, „herkunftsbedingt“, „soziale Herkunft“, „soziale Mobilität“, „Lebensverlauf“, „Sozialisationsverlauf“, „individuelle Sozialisationsverläufe“, „Übergangssystem“, „Ausschluss oder Verweigerung von Teilhabe“, „Bildungsaspiration, -karriere, -voraussetzung, -prozesse“ sowie „Übergänge Schule-Beruf, Schule-Berufsausbildung“.

Zudem wurden Suchterme anhand schon bekannter relevanter Forschungsliteratur überprüft. Dabei war zu ermitteln, welche Suchterme den Zugriff auf diese Literatur in den Datenbanken ermöglichen. Diese Strategie ergab, dass der Begriff Bildungsungleichheit selten explizit als Schlagwort oder Stichwort im Titel oder im Abstract vorkam und sich daher nicht als alleiniges Suchwort für die Recherche eignet. Es galt also zu klären, mit welchen Suchbegriffen sich Publikationen zur Ungleichheitsthematik in Datenbanken finden lassen und welche Suchterme oder Termkombinationen das Auffinden von Publikationen über Ungleichheit im Bildungsbereich unterstützen. Hierbei halfen Testrecherchen in der FIS Bildung Literaturdatenbank. 888 Nachweise aus einer Recherche für den Vorschulbereich wurden auf die vergebenen Schlagwörter hin analysiert und die häufigsten wurden als potenziell relevant für die Entwicklung der Suchfrage identifiziert.

Die 888 Nachweise enthielten 16.040 Schlagwörter, davon 2.650 unterschiedliche. Tabelle 2.3 zeigt die 20 Schlagwörter, die am häufigsten und in mindestens zehn Prozent der Nachweise vergeben wurden. Zum Thema „Ungleichheit“ finden sich „Chancengleichheit“, „Bildungschance“, „soziale Ungleichheit“, „Benachteiligung“ und „benachteiligtes Kind“ auf den vorderen Plätzen. Eine anschließend in allen Textfeldern vorgenommene Freitextrecherche in der FIS Bildung Literaturdatenbank mit identischen Suchtermen zeigte bei den 1.882 gefundenen Nachweisen im Schlagwortranking keine großen Unterschiede. Neue Schlagwörter kamen nicht vor. Zur Identifizierung von weiteren Suchtermen wurden in der FIS Bildung Literaturdatenbank, die die Originalpublikationen inhaltlich erschließt und daher für die Terminologiarbeit gute Voraussetzungen bietet, für den Aspekt Ungleichheit Begriffsfelder auf Deutsch

Tab. 2.3: Schlagwort-Ranking, Testrecherche vorschulische Bildung (11.04.2018)

Schlagwort (888 Nachweise)	Anzahl	%
Chancengleichheit	328	37%
Deutschland	259	29%
Kind	238	27%
Bildung	216	24%
Kindergarten	192	22%
Bildungschance	185	21%
Bildungspolitik	185	21%
Schule	161	18%
Vorschulerziehung	154	17%
Kindertagesstätte	149	17%
Soziale Ungleichheit	143	16%
Benachteiligung	128	14%
Soziale Herkunft	120	14%
Frühkindliche Bildung	108	12%
Elementarbereich	106	12%
Familie	106	12%
Vorschule	100	11%
Finanzierung	97	11%
Grundschule	91	10%
Benachteiligtes Kind	90	10%

und Englisch erstellt. Zur Orientierung diene eine Wort-Begriff-Matrix, über die sich z. B. Synonyme zusammenführen lassen (Stock, 2007, S. 274–276). Nur auf diese Weise ist eine saubere Trennung von (Begriffs-)Konzepten in verschiedene inhaltliche Blöcke möglich, die für eine umfassende inhaltliche Suche auf Basis des Block Building Approach in einer Datenbank notwendig ist.

Für die Ermittlung von alternativen Suchtermen boten sich Analysen der Grundformen (Lemmatisierung) und Wortstämme an (Stock, 2007, S. 228–233). Für das Wort „Bildung“ wurden über die Schlagwortregistersuche der FIS Bildung Literaturdatenbank mit der Bedingung „Wortteil überall suchen“ Komposita (z. B. „Bildungserwerb“) oder mit Affixen versehene Wörter (z. B. „Ausbildung“) recherchiert. Zur Grundform „Bildung“ waren zum Zeitpunkt der Abfrage (19.04.2018) 485 Wörter gelistet. Für die Suche in den englischsprachigen Datenbanken wurden über die Standard-Schlagwortliste der FIS Bildung Literaturdatenbank englischsprachige Äquivalente zu den deutschen Suchbegriffen ermittelt. Ergänzend ließen sich die Schlagwortkonkordanz Englisch-Deutsch, die im Rahmen des Projekts „Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“ (FID) erstellt wurde (zum Zeitpunkt der Recherchen

noch nicht abgeschlossen), sowie der ERIC-Thesaurus (Education Resources Information Center) hinzuziehen.

2.3 Literaturorganisation

Außer den Recherchen gehört das Literaturmanagement zu den weiteren zentralen Aufgaben einer Forschungssynthese. In diesem Schritt werden die Rechercheergebnisse für die Analyse aufbereitet. Hierzu zählen 1) die Identifikation von Dubletten, 2) die Zusammenführung von unterschiedlichen Auflagen eines Werks zur Prüfung auf veränderte oder aktualisierte Inhalte, insbesondere bei den verwendeten Datengrundlagen (Datasets), sowie 3) die Überprüfung von Arbeits- und Diskussionspapieren (Working Papers, Discussion Papers) auf Folgepublikationen und eine finale Veröffentlichung in einer Fachzeitschrift (i. d. R. nach Durchlaufen eines Peer-Review-Verfahrens). Zu den weiteren Aufgaben zählten die Ergänzung von Abstracts in den bibliografischen Angaben zwecks Erleichterung der Priorisierungsentscheidung während des Screenings I, die Organisation der Beschaffung der Volltexte für die Kategorisierung im Rahmen des Screenings II, die Anpassung der bibliografischen Formate für die Übernahme der Nachweise in das Coding-Tool (EPPI Reviewer⁷) sowie diverse Aufgaben der Dokumentverwaltung im EPPI Reviewer. Für das Management der Literaturdaten sowie die Codierungsprozesse wurden die Programme Excel, Citavi und EPPI Reviewer eingesetzt.

2.4 Suchstrategien und Recherchen in den Bildungsbereichen

2.4.1 Vorschulische Bildung

Zusätzlich zu den in Kapitel 2.2 genannten Datenbanken und Ressourcen wurde ergänzend im Informationsangebot des Deutschen Bildungsservers (DBS)⁸ gesucht, um im Bereich der Elementarbildung aktive Forschungseinrichtungen und -netzwerke und deren Publikationen zu finden. Daran schloss sich eine manuelle Sichtung der so ermittelten Literaturhinweise an. Im Vorfeld der Literaturrecherche haben wir die bereichsspezifische Suchterminologie für das Feld der Elementarbildung erarbeitet. Für die Begriffe „Elementarbereich“, „Frühpädagogik“ (siehe Tabelle 2.4), „Kindergarten“, „Übergang“ und „Vorschule“ ließen sich mögliche Suchterme für die spätere Formulierung der Suchanfragen ermitteln.

⁷ <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=63> (14.09.2022).

⁸ <https://www.bildungsserver.de/> (14.09.2022).

Tab. 2.4: Begriffsfeld „Frühpädagogik“

FIS Bildung Schlagwörter (*Trunkierung, Platzhalter)		ERIC-Thesaurusbegriffe	Katalog der Library of Congress (USA)	Andere Verzeichnisse
Deutsch	Englisch	Deskriptoren/ Nichtdeskriptoren	Schlagwörter	Schlagwörter/ Deskriptoren
Frühe Kindheit	early childhood	/early childhood	early childhood development	infant development
Frühkindl*	infancy	/infancy		
	babyhood			
	infant / infants	infants		infant
		/FAMILY & RELATIONSHIPS/life stages/infants & toddlers		
		toddlers		
		young children		
Frühpädagog*	early childhood education	early childhood education		early childhood education and care
früherzieh				early learning
				infant education

Der erste Suchstring lautete: {Bildung, Kompetenz} UND {Chance, Gerecht*, Gleich*, Disparität, Herkunft, Nachteil, Teilhabe, Partizipation, Übergang} UND {Elementarbereich, Frühpädagogik, Kindergarten, Vorschule} UND NICHT {Inklusion, Migration, Sprach*} (die Terme in { } sind durch ODER verknüpft). Er wurde zunächst in der FIS Bildung Literaturdatenbank gesucht, da diese die zentrale Datenbank für die Rechercheaufgaben war. Daraus gingen 73 von den Inhaltsexpert*innen als relevant eingestufte Nachweise hervor, die mit dem Ergebnisset (84 Nachweise) der Testschlagwortrecherche (siehe Kapitel 2.2) verglichen wurden. Die Analyse der über diesen Rechercheansatz nicht gefundenen elf Treffer ergab, dass die Verknüpfung mit der Komponente {Bildung, Kompetenz} die Ergebnismenge zusätzlich einschränkt hatte. Daher wurden die finalen Literaturrecherchen im Bereich vorschulische Bildung in veränderter Form vorgenommen.

Des Weiteren kam es im Rahmen der Termfindung zum Ausschluss des Begriffs „Wechsel“, da damit bei Testrecherchen viele Dokumente angezeigt wurden, die sich auf den Schulwechsel beziehen und den Vorschulaspekt nur peripher tangieren. Der Suchterm „Einschulung“ wurde ebenfalls herausgenom-

men, da sich die hierzu gefundenen Dokumente dem Schulbereich zuordnen lassen. Suchterme mit dem Wortstamm „Sprach*“ wurden nach Prüfung beibehalten, da sonst Untersuchungen zum Sprachstand weggefallen wären, die im Kontext von sozialer Herkunft und Bildungserwerb relevant sein könnten. Die Terme „Inklusion“ und „Migration“ wurden als Ausschlusssterme markiert. Nach Beurteilung der ersten Suchergebnisse im Vorschulbereich zeigte sich, dass „Migration“ zum unbeabsichtigten Ausschluss von relevanten Treffern führte, sodass dieser Ausschlusssterm bei der Formulierung der Suche wieder weggelassen wurde und entsprechende Nachweise Berücksichtigung fanden.

Insgesamt ließen sich bei 24 Literaturrecherchen zur vorschulischen Bildung 5.701 Nachweise finden (siehe Spalte „Nachweise bereinigt“ in Tabelle 2.5), die auf Basis von Titel und Abstract nach vier Relevanzstufen priorisiert wurden (Screening I). In die nähere Betrachtung kamen die Gruppen Prio 1 (relevant) und Prio 2 (wahrscheinlich relevant) mit insgesamt 821 Nachweisen (siehe Tabelle 2.5 und Abbildung 2.1). Nachweise der Gruppe Prio 3 waren für einen oder mehrere der drei anderen Bildungsbereiche relevant. Nachweise der Gruppe 4 waren nicht relevant. Auf Basis der Volltexte erfolgte im Screening II eine weitere Reduktion unter Prüfung von Ausschluss- und Prozesskriterien auf formaler, inhaltlicher und qualitativer Ebene. 86 Dokumente (einschließlich mehrfach zugewiesener Dokumente) erfüllten schlussendlich die Kriterien für die Aufnahme in die Codierung (siehe Selektionsprozess in Abbildung 2.1).

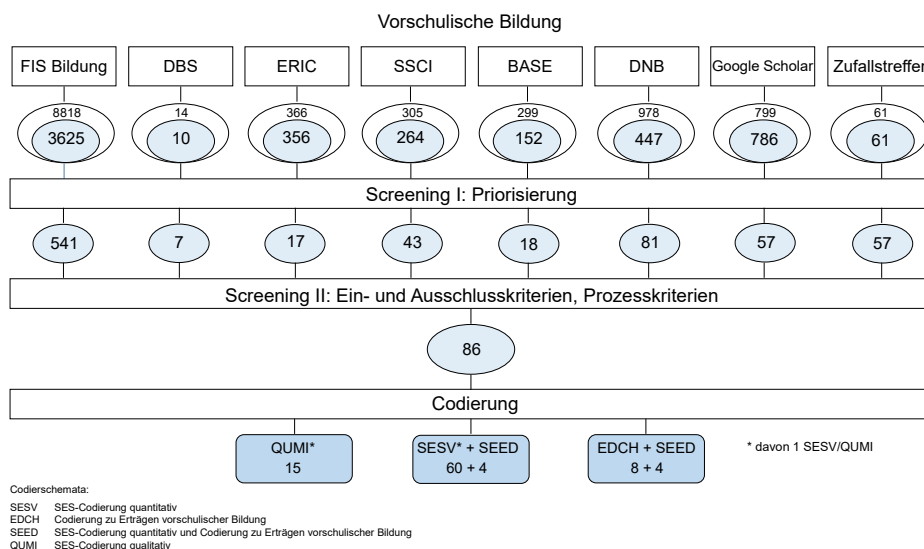


Abb. 2.1 Recherche- und Selektionsprozess im Bereich vorschulische Bildung

Tab. 2.5: Literaturrecherchen im Bereich vorschulische Bildung

Vorschulische Bildung	Nachweise		Priorisierung				Ertrag
	Roh- daten	berei- nigt	Prio 1	Prio 2	Prio 3	Prio 4	
Zusätzliche Funde	61	61	39	18	1	3	93%
Anderer Bildungs- bereich							entfiel
FIS Bildung	8.818	3.625	68	473	284	2.800	15%
DBS – manuelle Suche	14	10	1	6	0	3	70%
ERIC	366	356	5	12	0	339	5%
SSCI	305	264	16	27	6	215	16%
BASE	299	152	3	15	34	100	12%
DNB	978	447	0	81	72	294	18%
Google Scholar	799	786	7	50	10	719	7%
Summe	11.640	5.701	139	682	407	4.473	

2.4.2 Schulische Bildung

Für Recherchen im Bereich schulische Bildung wurden vorgeschlagene Begriffe der Inhaltsexpert*innen geprüft und um Schlagwörter aus der Standard-Schlagwortliste der FIS Bildung Literaturdatenbank ergänzt (siehe Übersicht in Tabelle 2.6). Zusätzlich wurden auf Basis einer Wortstammsuche zum Begriffsfeld „Schule“ über 1.800 Wörter mit dem Bestandteil „*schul*“ zusammengetragen (Stand: Juli 2020) und kategorisiert.

Das Team besprach die durchgeführten Testabfragen in der FIS Bildung Literaturdatenbank, um das strategische Vorgehen für die weiteren Recherchen festzulegen. Die Suchterme „soziale Ungleichheit“ und „soziale Herkunft“ ergaben in Kombination mit Termen aus den Begriffsfeldern „Kompetenzen“, „Noten“, „Schulabschluss“, „Schulleistung“ und „Zeugnis“ relevante Treffer. Die Begriffsfelder „*gerecht*“ und „Disparität“ wiesen zu viele irrelevante Treffer auf, sodass wir eine zusätzliche Spezifizierung prüften. „Chancengerechtigkeit“ kam als spezifischer Term aus der Gruppe der Wörter zum Wortstamm „*gerecht*“ infrage, wohingegen der Suchterm „Disparität“ generell nicht so viele Treffer erzeugte und in Erwartung einiger weniger relevanter Nachweise in die Suchsyntax aufgenommen wurde. Als zielführend hat sich die Suche nach „Bildungszugang“ erwiesen, die zu Treffern führte, die nur durch dieses eine Schlagwort zu finden waren. Die Terme „Schule“ und „Schüler“ produzierten erwartungsgemäß zu viele Treffer und wurden daher nur in Kombination mit weiteren einschränkenden Begriffen gesucht. Testrecherchen nach einzelnen

Tab. 2.6: Gruppierung von Begriffen für Recherchen im Bereich schulische Bildung

Kategorie	Begriffe
Soziale Herkunft/Ungleichheit	Bildungschance
	Disparität
	Gerechtigkeit
	Soziale Herkunft
	Soziale Ungleichheit
	Sozioökonomischer Faktor
	Sozioökonomischer Status
Schulische Bildung	
Gruppe 1	Schulleistung
	Schulnote
	Kompetenzen
Gruppe 2	Weiterführende Schule
	Sekundarstufe I
	Sekundarstufe II
	Gymnasium
	Schulform
Gruppe 3	Abitur
	Schulabschluss
Gruppe 4	Schule
	Schüler

Schulformen erwiesen sich als sinnvoll. Die Suche nach dem übergeordneten Begriff „Schulform“ berücksichtigte auch Schulformen, die nicht explizit abgefragt wurden. Erwartungsgemäß gab es viele Treffer, die auch andere Bildungsbereiche berücksichtigen, da sich vor allem die gefundenen Sammelwerke häufig mehreren Bildungsbereichen zuordnen ließen.

Insgesamt ließen sich bei 14 Literaturrecherchen zur schulischen Bildung 12.471 Nachweise für das Screening I finden (siehe Spalte „Nachweise bereinigt“ in Tabelle 2.7). 1.597 Nachweise (Prio-1- und Prio-2-Dokumente) gelangten in das Screening II auf Volltextbasis. Davon erfüllten 318 Dokumente (einschließlich mehrfach zugewiesener Dokumente) die Kriterien für die Aufnahme in die Codierung (siehe Selektionsprozess in Abbildung 2.2).

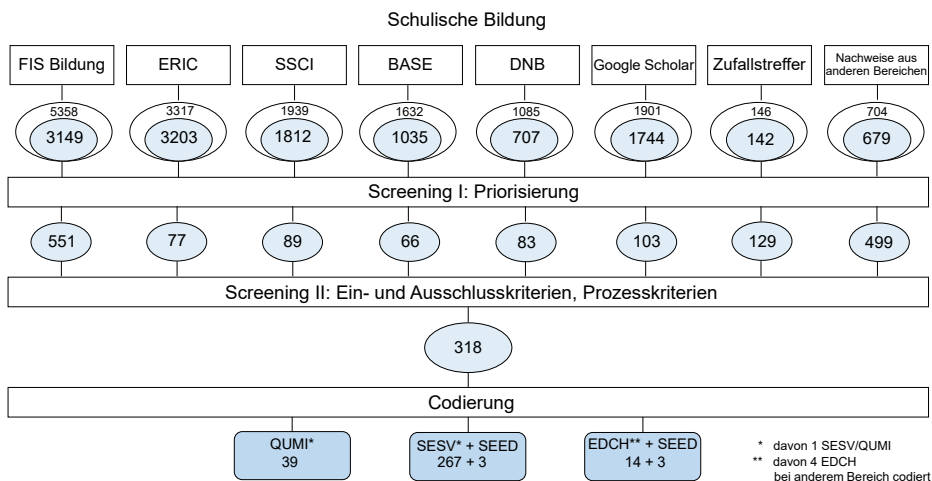


Abb. 2.2 Recherche- und Selektionsprozess im Bereich schulische Bildung

Tab. 2.7: Literaturrecherchen im Bereich schulische Bildung

Schulische Bildung Datenbank (DB)/Quelle	Nachweise		Priorisierung				Ertrag
	Roh- daten	berei- nigt	Prio 1	Prio 2	Prio 3	Prio 4	
Zusätzliche Funde	146	142	114	15	0	13	91%
Anderer Bildungs- bereich	704	679	171	328	10	170	73%
FIS Bildung	5.358	3.149	54	497	75	2.523	17%
Bereichsspezifi- sche DB							entfiel
ERIC	3.317	3.203	5	72	11	3.115	2%
SSCI	1.939	1.812	10	79	65	1.658	5%
BASE	1.632	1.035	3	63	6	963	6%
DNB	1.085	707	4	79	7	617	12%
Google Scholar	1.901	1.744	8	95	9	1.632	6%
Summe	16.082	12.471	369	1.228	183	10.691	

2.4.3 Berufliche Bildung

In einem nächsten Schritt ging es darum, die Recherchen im Bereich berufliche Bildung auf die Datenbank Vocational Education and Training (VET)⁹ auszuweiten, die auf deutschsprachige Fachliteratur zur Berufsbildung und Berufsbildungsforschung spezialisiert ist und ca. 150.000 Medien nachweist. Zur Ermittlung der für den Bereich der beruflichen Bildung spezifischen Suchterme wurden wiederum Testrecherchen in der FIS Bildung Literaturdatenbank vorgenommen. Die Kombination der Schlagwörter „Beruf“ und „Ausbildung“ ergab zu viele Treffer. Daher galt es, eine differenzierte Lösung zu erarbeiten. Das Team diskutierte, ob die folgenden Begriffe inhaltlich relevant und damit für die Verwendung in Suchformulierungen geeignet sind (siehe Tabelle 2.8).

Insgesamt ließen sich bei 14 Literaturrecherchen zur beruflichen Bildung 3.842 Nachweise für das Screening I finden (siehe Spalte „Nachweise bereinigt“ in Tabelle 2.9). 625 Treffer waren in das Screening II auf Volltextbasis überführbar (Prio-1- und Prio-2-Dokumente). Davon erfüllten 51 Dokumente (einschließlich mehrfach zugewiesener Dokumente) die Kriterien für die Aufnahme in die Codierung (siehe Selektionsprozess in Abbildung 2.3).

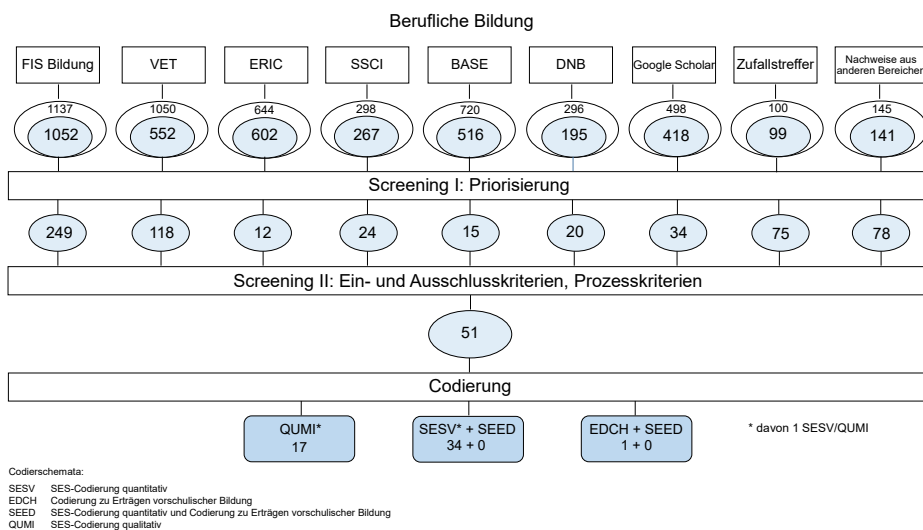


Abb. 2.3 Recherche- und Selektionsprozess im Bereich berufliche Bildung

9 <https://www.bibb.de/en/90896.php> (14.09.2022).

Tab. 2.8: Entscheidungen über die Verwendung von Termen bei Suche und Selektion

Suchterm/Schlagwort/Wort im Titel (*Trunkierung, Platzhalter)	Entscheidung über Verwendung bei Suche
Betriebliche Ausbildung	Schlagwort: betriebliche Berufsausbildung
Schulische Ausbildung	Schlagwort: schulische Berufsausbildung
Übergangsbereich	Schlagwort: Übergangssystem, zusätzlich Suche im Freitext mit Übergangsbereich, Übergangsmaßnahmen
Berufsgrundbildungsjahr	Schulische Berufsgrundbildung
Triales Studium	Suche konnte entfallen, wurde nicht durchgeführt
Schlagwort: Ausbildung	Suche ergab 5.853 Treffer, in Kombination mit Begriffen zur „Ungleichheit“ 2.477 Treffer, wurde nicht durchgeführt
Schlagwort: Übergang	Suche ergab bei „Übergang“ ohne Spezifizierung viele Treffer aus dem Bereich vorschulische Bildung, daher Spezifizierung
Schlagwörter mit dem Wortbestandteil: *nachteil*	Wenig relevante Treffer, viele Treffer zu sonderpädagogischem Förderbedarf, Behinderung oder praktisch orientierten Beiträgen
Schlagwörter mit dem Wortbestandteil: *gleichheit*	Anfangs wurde „soziale Ungleichheit“ verwendet, später durch das allgemeinere Schlagwort „Ungleichheit“ ersetzt
Wörter im Titel: Beteiligung, Partizipation, Teilhabe	Suche konnte entfallen, wurde nicht durchgeführt
Wörter im Titel: Fachoberschule*, Fachschule, Fortbildungsstufe, Rekrutierungsstrategie	Suche konnte entfallen, wurde nicht durchgeführt
Nachweise mit bestimmten Schlag-/Titelwörtern	Entscheidung über Ein- oder Ausschluss des Nachweises
Weiterbildung (zusätzlich auch als Wort im Titel), Volkshochschule	Ausschluss
Berufliche Rehabilitation, Förderschule, Behinderung, behindert, Heilpädagogik, inklusive Pädagogik, Inklusion	Ausschluss
Gender, Geschlecht	Ausschluss
Frauen, Männer	Einschluss
Migration	Einschluss

Tab. 2.9: Literaturrecherchen im Bereich berufliche Bildung

Berufliche Bildung	Nachweise		Priorisierung				Ertrag
Datenbank (DB)/Quelle	Roh- daten	berei- nigt	Prio 1	Prio 2	Prio 3	Prio 4	
Zusätzliche Funde	100	99	23	52	0	24	76%
Anderer Bildungs- bereich	145	141	24	54	4	59	55%
FIS Bildung	1.137	1.052	14	235	64	739	24%
VET	1.050	552	8	110	29	405	21%
ERIC	644	602	1	11	1	589	2%
SSCI	298	267	2	22	10	233	9%
BASE	720	516	0	15	8	493	3%
DNB	296	195	0	20	3	172	10%
Google Scholar	498	418	0	34	2	382	8%
Summe	4.888	3.842	72	553	121	3.096	

2.4.4 Hochschulbildung

Für den Bereich der Hochschulbildung kam zusätzlich die Datenbank des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW),¹⁰ Berlin, zum Einsatz. Die auf diesen Bildungssektor zugeschnittene Informationsquelle enthält für Veröffentlichungen ab 2000 über 1.300 potenziell relevante Literaturhinweise. Der gesamte Bestand ab Publikationsjahr 2000 wurde übernommen und nur um Dubletten verringert. Zwecks Ermittlung der hochschulspezifischen Suchterme erwiesen sich Testrecherchen in der FIS Bildung Literaturdatenbank als sinnvoller Schritt. Suchterme zum Hochschulwesen allgemein (einzelne Hochschularten, akademischer, nachschulischer, tertiärer Bereich) und zu den unterschiedlichen Abschlüssen, Zertifikaten, allgemeinen und speziellen Qualifikationen waren im Schlagwortverzeichnis zu identifizieren. Die finalen Suchen in den einzelnen Datenbanken fokussierten auf den Aspekt der Ungleichheit sowie das Wort „sozioökonomisch“ in Verbindung mit „Bildung“ und den Hochschularten und -abschlüssen.

Angesichts der zu bewältigenden umfangreichen Menge an Nachweisen kam es nach mehreren Testrecherchen zur Entscheidung, bei Bedarf das Schlagwort „Migration“ zusätzlich zu „Inklusion“ als Ausschlusskriterium hinzuzunehmen, um die Treffermenge einzuschränken. Die Schlagwörter „Volkshochschule“ und „Weiterbildung“ wurden ebenfalls ausgeschlossen. In der Datenbank BASE

¹⁰ <https://www.dzhw.eu/forschung/infrastruktur/pub> (14.09.2022).

erfolgte die Suche als eine Kombination aus Stichwortsuche (Freitextbegriffe) und Schlagwortsuche. Trotz hoher Treffermengen erbrachte dieses Vorgehen keinen guten Ertrag, auch in Relation zum Sichtungsaufwand. Um den Ertrag zu vergrößern, griffen wir bei weiteren Recherchen zum Hochschulwesen in BASE ausschließlich auf die Schlagwortsuche zurück. Umfangreiche Treffermengen zeigten sich ebenfalls in Google Scholar. In gut 2.000 Fällen lagen die Nachweise als Snippets (unvollständige Exzerpte) vor und wurden der Priorisierungs-Kategorie 4 „nicht relevant“ zugeordnet.

Insgesamt wurden bei 16 Literaturrecherchen zum Hochschulwesen 11.648 Nachweise für das Screening I gefunden (siehe Spalte „Nachweise bereinigt“ in Tabelle 2.10). 1.362 Treffer waren in das Screening II auf Volltextbasis überführbar (Prio-1- und Prio-2-Dokumente). Davon erfüllten 113 Dokumente (einschließlich mehrfach zugewiesener Dokumente) die Kriterien für die Aufnahme in die Codierung (siehe Selektionsprozess in Abbildung 2.4).

Tab. 2.10: Literaturrecherchen im Bereich Hochschulbildung

Hochschulbildung Datenbank (DB)/Quelle	Nachweise		Priorisierung				Ertrag
	Rohdaten	bereinigt	Prio 1	Prio 2	Prio 3	Prio 4	
Zusätzliche Funde	60	59	31	11	4	13	71%
Anderer Bildungsbereich	57	56	21	34	0	1	98%
FIS Bildung	3.997	3.043	106	603	142	2.192	23%
DZHW	1.322	1.242	0	230	1	1.011	19%
ERIC	146	119	0	13	18	88	11%
SSCI	462	437	6	31	24	376	8%
BASE	1.766	1.600	5	76	67	1.452	5%
DNB	2.695	2.151	8	116	98	1.929	6%
Google Scholar	2.943	2.941	3	68	1	2.869	2%
Summe	13.448	11.648	180	1.182	355	9.931	

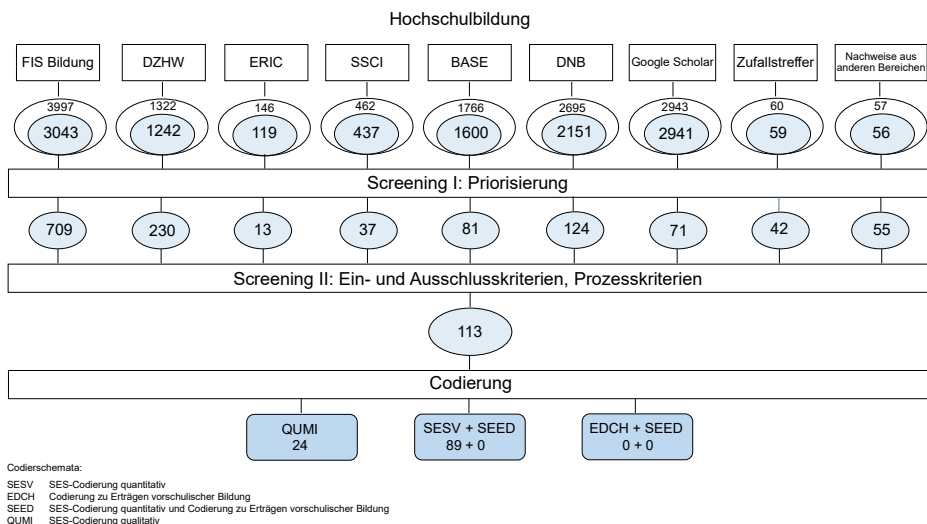


Abb. 2.4 Recherche- und Selektionsprozess im Bereich Hochschulbildung

2.5 Qualitätskontrolle

Zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Literaturrecherchen kamen Mechanismen der Qualitätskontrolle zur Anwendung. Nach Abschluss der Recherchen zum Vorschulbereich wurde zuerst in einem vom Team erstellten Sample älterer und neuerer Forschungsarbeiten die dort referenzierte Literatur mit den bisher recherchierten Literaturnachweisen abgeglichen. 12% der in den Samedokumenten referenzierten Literatur wurde auch über die Recherche im Vorschulbereich gefunden. In 34% der Fälle gab es eine Übereinstimmung bei den Autor*innen (siehe Tabelle 2.11). Bei Werken, deren Titelformulierung den Aspekt der sozialen Ungleichheit enthielt, waren noch höhere Übereinstimmungswerte vorhanden. Diese Übereinstimmungen zeigten, dass die bisher im Vorschulbereich angewendete Suchstrategie geeignet war, um Literaturnachweise zu Veröffentlichungen zu finden, die auch von der Fachcommunity zur Thematik der sozialen Ungleichheit in Verbindung mit dem Bildungssektor der Vorschulischen Bildung rezipiert werden.

Zweitens wurde geprüft, ob Autor*innen, deren Publikationen als zusätzliche Funde eingeordnet und nicht über die systematische Recherche gefunden worden waren, weitere Werke verfasst haben, auf die wir über die Literatursuche gestoßen sind. Von 32 in der Liste „Zufallstreffer“ genannten Autor*innen haben 18 mindestens eine weitere (über die Recherche identifizierte) Publikation verfasst oder herausgegeben, 14 Personen haben Koautor*innenstatus (Stand: September 2018).

Drittens wurde eine anlässlich des Expert*innentreffens für den Bereich vorschulische Bildung im März 2019 erhaltene Liste mit Literaturvorschlägen mit

Tab. 2.11: Abgleich referenzierter Literatur mit dem Rechercheergebnis aus dem Bereich der vorschulischen Bildung (Stand: September 2018)

Publikation	Referenzen gesamt	im Korpus	%	Autor*innen gesamt	im Korpus	%
Biedinger, N. (2009). Kinderarmut in Deutschland: Der Einfluss von relativer Einkommensarmut auf die kognitive, sprachliche und behavioristische Entwicklung von 3- bis 4-jährigen Kindern.	62	3	5%	57	20	35%
Fritschi, T., & Jann, B. (2009). Zum Einfluss vorschulischer Kinderbetreuung auf den Bildungsweg und den erwarteten Erfolg am Arbeitsmarkt.	68	8	12%	54	18	33%
Biedinger, N. (2010). Ethnische und soziale Ungleichheit im Vorschulbereich. Dissertation.	83	11	13%	72	33	46%
De Moll, F., & Betz, T. (2014). Inequality in pre-school education and care in Germany: An analysis by social class and immigrant status.	68	11	16%	54	15	28%
Schober, P. S. et al. (2016). Gute Gründe für gute Kitas! Wer nutzt welche Qualität von Kindertageseinrichtungen und was bedeutet sie für die Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit?	122	15	12%	99	31	31%
Linberg, T., & Wenz, S. E. (2017). Ausmaß und Verteilung sozioökonomischer und migrationsspezifischer Ungleichheiten im Sprachstand fünfjähriger Kindergartenkinder.	40	10	25%	36	15	42%
Attig, M., & Weinert, S. (2018). Soziale Disparitäten im Kontext von Mutter-Kind-Interaktionen und frühen Entwicklungsmaßnahmen von Kindern.	44	1	2%	37	9	24%
Durchschnitt (Anzahl)/ Übereinstimmung in %	70	8	12%	58	20	34%

den bisher recherchierten Titeln abgeglichen. 82% der Literaturempfehlungen waren im Titelbestand für den Bereich vorschulische Bildung enthalten.

Zum Projektende hin wurden nach Abschluss aller Recherchen die in der Projektdatenbank „GEPRIS – Geförderte Projekte der Deutschen Forschungsgemeinschaft“ (DFG)¹¹ gelisteten (Teil-)Projekte zum Infrastruktur-Schwerpunktprogramm „SPP 1646: Bildung als lebenslanger Prozess“ (38 Projekte im Oktober 2018) und zum Sonderforschungsbereich „SFB 882“: Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten“ (19 Projekte im Oktober 2018) auf die für das Projekt verantwortliche Person hin durchgesehen. Beim DFG-Programm „SPP 1646“ konnten von 19 Projekten 15 Projektverantwortliche als Autor*innen im Gesamtbestand an Literaturnachweisen identifiziert werden. Beim Sonderforschungsbereich „SFB 882“ waren 32 Projektverantwortliche der insgesamt 38 Projekte als Verfasser*innen im Rechercheergebnis enthalten. Also sind zahlreiche Arbeiten der Fachcommunity, die in Deutschland zur Kompetenzentwicklung oder Ungleichheit im Lebenslauf forscht, in den Ergebnissen der systematischen Recherchen nachgewiesen.

2.6 Zusammenfassung

Insgesamt wurden in den vier Bildungsbereichen 68 Literaturrecherchen mit über 45.000 Nachweisen vorgenommen. Nach der Elimination von Dubletten blieben über 30.000 Nachweise für das Screening I übrig, in dem auch eine erste Relevanzeinschätzung (Priorisierung) erfolgte. In das Screening II (Prüfung der Dokumente auf Volltextbasis) waren 4.405 Nachweise überführbar, von denen 568 die Kriterien für das Coding erfüllten. Abbildung 2.5 zeigt die Reduktion der Treffermengen in den betrachteten Bildungsbereichen nochmals zusammenfassend.

Ergänzend zeigt Tabelle 2.12 die prozentualen Anteile der Menge der aufgenommenen Nachweise im Verhältnis zur Ausgangsmenge, zum einen zur Treffermenge der Rohdaten (A), zum anderen zur Treffermenge der bereinigten Rohdaten (B) nach der Elimination von Dubletten. Die prozentualen Angaben bei den Priorisierungsgruppen Prio 1 bis Prio 4 beziehen sich jeweils auf die bereinigte Treffermenge (B) nach den erwähnten Dublettenchecks. Im Durchschnitt wurden 10% der insgesamt gefundenen Nachweise als relevant oder potenziell relevant eingestuft und dem Screening II unterzogen, wenn man die Treffermenge der Rohdaten (A) zugrunde legt. Bezogen auf die bereinigte Treffermenge (B) waren es 13%. Auf alle Bildungsbereiche bezogen wurde letztendlich 1,2% der Treffermenge der Rohdaten (A) für die Codierung als relevant eingestuft oder 1,7% bezogen auf die bereinigte Treffermenge (B).

11 <https://gepris.dfg.de/gepris/OCTOPUS> (14.09.2022).

Alle Bildungsbereiche

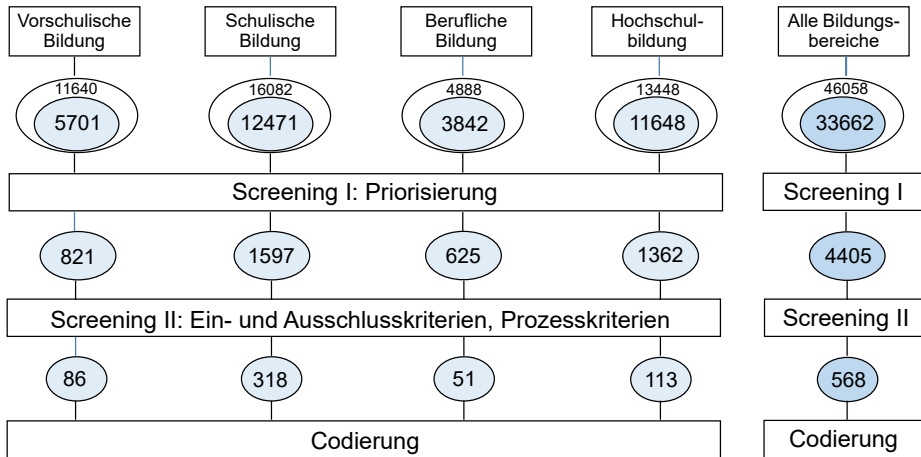


Abb. 2.5 Recherche- und Selektionsprozess aller Bildungsbereiche

Tab. 2.12: Prozentuale Anteile der Nachweismengen

Bildungs- bereich	Vorschuli- sche Bildung		Schulische Bildung		Berufliche Bildung		Hochschul- bildung		Alle Bildungs- bereiche	
	An- zahl	%	An- zahl	%	An- zahl	%	An- zahl	%	An- zahl	%
Daten- erhebung										
Rohdaten (A)	11.640	100%	16.082	100%	4.888	100%	13.448	100%	46.058	100%
Rohdaten bereinigt (B)	5.701	49%	12.471	78%	3.842	79%	11.648	87%	33.662	73%
Screening I										
(% von B)										
Prio 1	139	2%	369	3%	72	2%	180	2%	760	2%
Prio 2	682	12%	1.228	10%	553	14%	1.182	10%	3.645	11%
Prio 3	407	7%	183	1%	121	3%	355	3%	1.066	3%
Prio 4	4.473	78%	10.691	86%	3.096	81%	9.931	85%	28.191	84%
Screening II										
% von (A)	821	7%	1.597	10%	625	13%	1.362	10%	4.405	10%
% von (B)		14%		13%		16%		12%		13%
Codierung										
% von (A)	86	0,7%	318	2%	51	1%	113	0,8%	568	1,2%
% von (B)		1,5%		2,5%		1,3%		1%		1,7%

Dies spiegelt den Ertrag einer sehr breit angelegten, auf Vollständigkeit bedachten Literaturrecherche wider, bei der zur Vermeidung einer hohen Anzahl an unentdeckt gebliebenen relevanten Publikationen eine variantenreiche und umfassende Suchsyntax eingesetzt wurde. Durch kriteriengeleitete mehrstufige Sichtungsprozesse hat sich die Ergebnismenge stark reduziert. Aus dem Schulbereich wurden im Vergleich zu den anderen Bildungsbereichen ungefähr doppelt so viele Dokumente codiert. Dies mag der Menge der Studienliteratur geschuldet sein, die den Auswahlkriterien entsprochen hat.

2.7 Fazit

Die Datenerhebung zum Wissensstand über das Ausmaß und die Entstehungszusammenhänge sozialer Ungleichheit im Bildungssystem in Deutschland, Österreich und der Schweiz wurde in der Form einer systematischen Literaturrecherche vorgenommen. Dabei wurden auf Grundlage von Rechercheerfahrungen mit dem Ziel der Vollständigkeit systematisch eine Terminologie erarbeitet, relevante Informationsquellen identifiziert, Suchfragen auf die Informationsquellen abgestimmt und die eigentliche Suche vorgenommen. Das umfangreiche Korpus von annähernd 50.000 Nachweisen zum vorgestellten Thema erfuhr eine Reduktion in verschiedenen Schritten auf 568 Publikationen, die für die untersuchte Fragestellung als relevant eingestuft wurden und in der Analyse zum Einsatz kamen.

Die Herausforderungen, die Fragestellung der hier bearbeiteten Forschungssynthese terminologisch für die Recherche zu fassen, seien an zwei Beispielen kurz erläutert. Erstaunlicherweise erzeugt die Suche¹² nach den beiden zentralen terminologischen Konzepten „Bildungsungleichheit“ und „Bildungsgerechtigkeit“ in der FIS Bildung Literaturdatenbank ab 2000 nur insgesamt 794 Treffer. Vergleicht man diese Menge mit den 2.050 Nachweisen, die in der FIS Bildung Literaturdatenbank in den vier Bildungsbereichen gefunden und als relevant nach dem Screening I eingeschätzt wurden, so ist erkennbar, dass eine auch nur annähernd vollständige Ergebnismenge mit den beiden genannten, eigentlich präzisen terminologischen Konzepten nicht zu erwarten ist. Auf der anderen Seite ergibt eine Suche nach den beiden eher allgemeinen Begriffen „Gerechtigkeit“ und „Ungleichheit“ in der FIS Bildung Literaturdatenbank ab 2000 eine Treffermenge von 21.250 Literaturhinweisen¹³ bei der Freitextsu-

12 ((Freitext: BILDUNGSGERECHTIGKEIT) oder (Freitext: BILDUNGSUNGLEICHHEIT)) und (Jahr >1999) (11.02.2022).

13 ((Freitext: GERECHTIGKEIT) oder (Freitext: UNGLEICHHEIT)) und (Jahr >1999) (11.02.2022).

che und immerhin noch 9.129 Literaturhinweise bei der Schlagwortsuche¹⁴ – also deutlich mehr als die genannten 2.050 im Projektverlauf als relevant befundenen Nachweise. Anhand dieser beiden Suchkonstellationen lässt sich für eine systematische Recherche schließen, dass eine einfachere Formulierung der Suchanfragen mit den hier als Beispiel genannten Suchtermen nicht zu einer genaueren oder vollständigeren Treffermenge geführt hätte. Hier bedarf es detaillierter Analysen der Ergebnismengen, um Aussagen treffen zu können, welche Suchkonzepte nun tatsächlich zur Identifikation der Dokumente nach Screening I oder Screening II geführt haben. Eine solche Analyse könnte zumindest für eine Folgeuntersuchung dieses Themas in einigen Jahren präzisere Suchstrategien möglich machen. Mit Blick auf das Vorgehen ist also davon auszugehen, dass mit den aufwendigen auf Vollständigkeit ausgerichteten Recherchen auch ein hoher Vollständigkeitsgrad in Bezug auf die formulierte Fragestellung erreichbar war. Die angesprochenen Analysen von Suchkonzepten und Treffermengen könnten auch zeigen, ob sich der enorme Aufwand für die Recherche und die Informationsorganisation durch alternative respektive optimierte Recherchetechniken reduzieren ließe, also eine höhere Genauigkeit der Recherche zu erreichen wäre, ohne dass die Vollständigkeit und damit die Ergebnisse der Analyse darunter leiden.

Literatur

- Booth, A. (2008). Unpacking your literature search toolbox: On search styles and tactics. *Health Information and Libraries Journal*, 25(4), 313–317. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2008.00825.x>
- Braun, F., Lex, T., & Reißig, B. (2018). Übergangsforschung: Benachteiligungen im Übergang Schule-Berufsausbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 1298–1320). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_58
- Brunton, G., Stansfield, C., Caird, J., & Thomas, J. (2017). Finding relevant studies. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An introduction to systematic reviews* (2. Aufl., S. 93–122). Sage.
- Buchhaas-Birkholz, D. (2010). Die „empirische Wende“ in Bildungspolitik und Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF in der Forschungsförderung. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4, 30–33. <https://doi.org/10.3278/DIE1004W03>
- Buckland, M., & Gey, F. (1994). The relationship between recall and precision. *Journal of the American Society for Information Science*, 45(1), 12–19. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(199401\)45:1<12::AID-ASI2>3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(199401)45:1<12::AID-ASI2>3.0.CO;2-L)
- Cooper, K., Marsolek, W., Riegelman, A., Farrell, S., & Kelly, J. (2019). Grey literature: Use, creation, and citation habits of faculty researchers across disciplines.

14 ((Schlagwörter: GERECHTIGKEIT) oder (Schlagwörter: UNGLEICHHEIT)) und (Jahr >1999) (11.02.2022).

- Journal of Librarianship and Scholarly Communication*, 7(1), 1–25. <https://doi.org/10.7710/2162-3309.2314>
- Gusenbauer, M. (2019). Google Scholar to overshadow them all? Comparing the sizes of 12 academic search engines and bibliographic databases. *Scientometrics*, 118(1), 177–214. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2958-5>
- Hammersley, M. (2020). Reflections on the methodological approach of systematic reviews. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond & K. Buntins (Hrsg.), *Research. Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application* (S. 23–39). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_2
- Hirt, J., & Nordhausen, T. (2019). One size does not fit all – systematische Literaturrecherche in Fachdatenbanken: [zehnteilige Reihe]. *Klinische Pflegeforschung*, 5, 2–43. <https://refhunner.eu/files/2019/10/PublikationsreiheRefHunterGesamt.pdf> (14.09.2022).
- Järvelin, K., Vakkari, P., Arvola, P., Baskaya, F., Järvelin, A., Kekäläinen, J., Keskkustalo, H., Kumpulainen, S., Saastamoinen, M., Savolainen, R., & Sormunen, E. (2015). Task-based information interaction evaluation. *ACM Transactions on Information Systems*, 33(1), 1–30. <https://doi.org/10.1145/2699660>
- Keller, C., Heck, T., & Rittberger, M. (2022). How many sources are needed? The effects of bibliographic databases on systematic review outcomes. In A. Aizawa, T. Mandl, Z. Carevic, A. Hinze, P. Mayr & P. Schaer (Hrsg.), *JCDL '22: Proceedings of the 22nd ACM/IEEE Joint Conference on Digital Libraries, June 2022* (S. 1–11). ACM Digital Library. <https://doi.org/10.1145/3529372.3530933>
- König, E. (2020). Die Rolle und Bedeutung von grauer Literatur im Wissenschaftsbetrieb. *Library Essentials* (1) (Jan./Feb.), 8–10.
- Kugley, S., Wade, A., Thomas, J., Mahood, Q., Klint Jørgensen, A.-M., Hammerstrøm, K., & Sathe, N. (2016). *Searching for studies: A guide to information retrieval for Campbell systematic reviews*. This guide is based on chapter 6 of The Cochrane Handbook (Lefebvre C, 2011 and Higgins JPT, 2011); last updated: 30 October 2015. *Campbell Methods Guides: 2016:1*. The Campbell Collaboration. <https://doi.org/10.4073/cm.g.2016.1>
- Kuhlthau, C. C., Heinström, J., & Todd, R. J. (2008). The 'information search process' revisited: Is the model still useful. *Information Research*, 13(4).
- Lefebvre, C., Glanville, J., Briscoe, S., Littlewood, A., Marshall, C., Metzendorf, M.-I., Noel-Storr, A., Rader, T., Shokraneh, F., Thomas, J., & Wieland, L. S. (2021). Chapter 4: Searching for and selecting studies. In Cochrane (Hrsg.), *Cochrane handbook for systematic reviews*. The Cochrane Collaboration.
- Lefebvre, C., Manheimer, E., & Glanville, J. (2011). Chapter 6: Searching for studies. In Cochrane (Hrsg.), *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions: Version 5.1.0*. The Cochrane Collaboration. https://handbook-5-1.cochrane.org/chapter_6/6_searching_for_studies.htm (14.09.2022).
- McGowan, J., & Sampson, M. (2005). Systematic reviews need systematic searchers. *Journal of the Medical Library Association*, 93(1), 74–80. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC545125/> (14.09.2022).
- Rittberger, M., & Rittberger, W. (1997). Measuring quality in the production of databases. *Journal of Information Science*, 23(1), 25–37. <https://doi.org/10.1177/016555159702300103>

- Salvador-Oliván, J. A., Marco-Cuenca, G., & Arquero-Avilés, R. (2019). Errors in search strategies used in systematic reviews and their effects on information retrieval. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 107(2), 210–221. <https://doi.org/10.5195/jmla.2019.567>
- Soufan, A., Ruthven, I., & Azzopardi, L. (2021). Untangling the concept of task in information seeking and retrieval. In *ICTIR '21, July 11, 2021. Proceedings of the 2021 ACM SIGIR International Conference on Theory of Information Retrieval, July 11, 2021*, S. 73–81. ACM. <https://doi.org/10.1145/3471158.3472259>
- Stock, W. G. (2007). *Information Retrieval: Informationen suchen und finden*. Oldenbourg.
- Tippelt, R., & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8>
- Vakkari, P., & Hakala, N. (2000). Changes in relevance criteria and problem stages in task performance. *Journal of Documentation*, 56(5), 540–562. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000007127>
- Wacholder, N. (2011). Interactive query formulation. *Annual Review of Information Science and Technology*, 45(1), 157–196. <https://doi.org/10.1002/aris.2011.1440450111>
- Walther, A., & Stauber, B. (2018). Bildung und Übergänge. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 905–922). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_39
- Wetterich, C., & Plänitz, E. (2021). *Systematische Literaturanalysen in den Sozialwissenschaften: Eine praxisorientierte Einführung*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n9dkb8>

3 Forschungssynthesen in der empirischen Bildungsforschung

Methodisches Vorgehen der vorliegenden Studie

Ronja Lämmchen, Anna Bachsleitner, Josefine Lühe & Kai Maaz

Die Rolle der sozialen Herkunft beim Bildungserwerb ist mit der ersten PISA-Erhebung im Jahr 2000 verstärkt ins wissenschaftliche, politische und öffentliche Bewusstsein getreten (Baumert & Schümer, 2001). In der Folge lässt sich ein Zuwachs an Forschung zu sozialer Ungleichheit zunächst für den schulischen Kontext, später auch im Bereich der vorschulischen sowie nachschulischen Bildung verzeichnen. Insbesondere unter der Perspektive steigender Publikationszahlen und leichter Zugänglichkeit, etwa durch Open-Access-Publikationen, bieten sich Forschungssynthesen als Methode zur systematischen Zusammenschau wissenschaftlicher Befunde an (Booth et al., 2016). Im angloamerikanischen Raum wurden (systematische) Überblicksarbeiten im Kontext der Ungleichheitsforschung vor allem durch Arbeiten von White (1982) sowie Sirin (2005) bekannt. Für den deutschsprachigen Raum fehlte bisher eine systematische Auseinandersetzung mit der vorhandenen Forschung über soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs. Im Kontext einer Evidence-Based Policy¹ zielt die vorliegende Arbeit auf die evidenzgestützte Synthese bestehender Forschung zu sozialer Ungleichheit des Bildungserwerbs in der vorschulischen, schulischen und nachschulischen Bildung. Diese systematische Bündelung vorhandenen Wissens ermöglicht einerseits den evidenzgestützten Transfer von Forschungsbefunden als Grundlage für politische Entscheidungen (Pawson, 2006). Andererseits bildet eine (systematische) Zusammenschau der bestehenden Forschung die Grundlage für eine zielgerichtete Identifikation weiterer Forschungsbedarfe – denn, wie es Gough et al. (2017b) prägnant formulieren, „[i]f we do not assess what has been studied already then how can we be in a position to know ‚what is known‘ or to plan what more needs to be studied?“ (S. 1).

Eine Forschungssynthese, wie sie hier vorgenommen wurde, besteht aus folgenden methodischen Arbeitsschritten (vgl. Gough et al. 2017a):

- 1) Der (möglichst präzisen) Formulierung der Forschungsfrage/n
- 2) Der systematischen Literaturrecherche

1 Hier lehnt sich vorliegende Studie an Pawson (2006) an, der Evidence-Based Policy nicht nur auf Assessment und Evaluation bezieht, sondern explizit auch synthetisierende Arbeiten wie Reviews darunter fasst.

- 3) Dem kriteriengeleiteten Literaturselektionsprozess (*Screening*)
- 4) Der inhaltlichen Codierung einbezogener Studien (*Coding*)
- 5) Der Analyse und Ergebnissynthese

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen beim *Screening*, *Coding* sowie der *Ergebnissynthese* näher betrachtet. Für die Dokumentation der Literaturrecherche siehe Kapitel 2. Die Dokumentation der systematischen Literaturrecherche mit den Recherchesyntaxen, die Kriterien des Screening II sowie die Codierschemata sind im Forschungsdatenzentrum Bildung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation archiviert und unter folgender DOI zugänglich: <http://dx.doi.org/10.7477/792:1:0>

3.1 Der kriteriengeleitete Literaturselektionsprozess

Das Auswahlverfahren der einzubeziehenden Literatur (*Screening*) erfolgt in einem zweistufigen Prozess. Jeder Publikation wird im Screening ein Kriterium zugewiesen, womit sie entweder ausgeschlossen oder dem nachfolgenden Arbeitsschritt zugewiesen wird. Im ersten Schritt, dem *Screening I*, geht es darum, anhand von Titel und Abstract eine (oberflächliche) Relevanzprüfung vorzunehmen. Hier ist eine erste Vorauswahl der Literatur zu treffen und zu entscheiden, für welche Literaturtreffer der Volltext beschafft und begutachtet werden soll. In der vorliegenden Forschungssynthese werden die Arbeitsschritte der Recherche, des kriteriengeleiteten Literaturselektionsprozesses, des Codings sowie der Ergebnissynthese separat für die vier Bildungsbereiche durchgeführt. Die jeweiligen Literaturtreffer aus der bildungsbereichsspezifischen Recherche wurden anhand der Priorisierungen 1 (relevant), 2 (wahrscheinlich relevant), 3 (für anderen Bildungsbereich relevant) und 4 (nicht relevant) bewertet. Die Relevanzentscheidung für die Priorisierungen 1 und 2 beruht auf der inhaltlichen Passung sowie dem (vermutlichen) Vorliegen eigener empirischer Analysen (s. u.). Die Publikationen der Priorisierungen 1 und 2 wurden in den zweiten Schritt des Literaturselektionsprozesses (*Screening II*) einbezogen. Es galt, Publikationen mit der Priorisierung 3 dem Screening II des passenden Bildungsbereichs zu unterziehen und Publikationen der Priorisierung 4 aus der Forschungssynthese auszuschließen (vgl. Abb. 3.1).

Die im *Screening I* als (wahrscheinlich) relevant eingestuften Literaturtreffer werden dem *Screening II* unterzogen. Hier erfolgt eine detailliertere Prüfung des Volltextes nach vorab definierten Kriterien. Dies gewährleistet, dass sich formal und inhaltlich passende sowie qualitativ hochwertige Studien zur Beantwortung der Forschungsfrage identifizieren lassen. Daher ist das Screening II in der Regel der bedeutendere Screeningschritt. In dieser Studie wurde jeder Volltext von zwei Fachexpert*innen unabhängig voneinander begutachtet (Double-Blind-Screening) und die Passung im Sinne der Forschungsfrage bewertet. Das

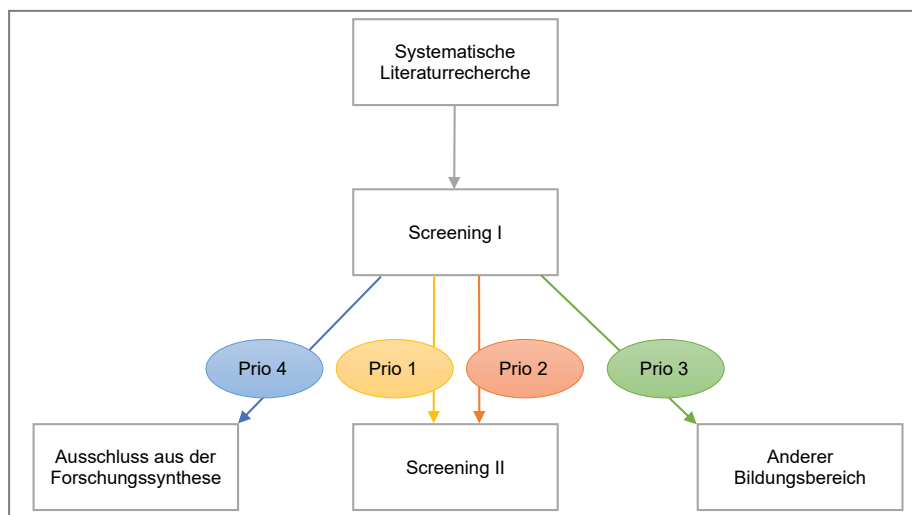


Abb. 3.1: Schematische Darstellung des Screening I

Double-Blind-Verfahren dient der Qualitätssicherung hinsichtlich der Reliabilität der vergebenen Kriterien, aber auch der Reduzierung der Subjektivität bei der Auswahl relevanter Studien (Oliver et al., 2017). Im Screening II wird jede Publikation entweder begründet ausgeschlossen oder einem Codierschema zugewiesen. Beispielhaft zeigt Abbildung 3.2 den Ausschluss einer Publikation respektive die Aufnahme in die Codierung. Die Ausschlusskriterien lassen sich in folgende drei Kategorien gliedern:

1) *Formalia*, die grundlegende Rahmenbedingungen für Publikationen im Coding festlegen. Hierunter fällt etwa die Anforderung, dass die Publikation eine eigene empirische Studie² sein muss und entweder aus wissenschaftlichen Publikationsformaten (Fachmagazin, Monografie, Sammelband etc.) oder der grauen Literatur (also nicht im Verlagswesen veröffentlichte Konferenz- oder Projektberichte o. Ä.) stammt. Bei wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten wurde die Schwelle für die Aufnahme bei Dissertationen gelegt, da andernfalls das Verhältnis von antizipierter Treffermenge und Bearbeitungsaufwand als nicht zielführend angesehen wurde. Studienarbeiten werden als Publikationsformat ausgeschlossen. Des Weiteren muss die empirische Studie in Deutschland, Österreich oder der Schweiz erhoben worden sein, um der Forschungsfrage mit ihrer geografischen Eingrenzung zu entsprechen.

2) Die *inhaltliche Passung* der Studie beurteilt den Bezug zur sozialen Herkunft und den betrachteten Bildungseffekt. Der untersuchte Bildungseffekt der Studie muss die Bereiche Kompetenzen/Noten, Abschlüsse/Abbrüche oder Be-

² Zitationen von Studienergebnissen werden nicht aufgenommen, um Effektverzerrungen vorzubeugen.

teilung/Übergang umfassen.³ Für die vorschulische Bildung kommt die informelle Förderung hinzu. Sollte die Studie keinen dieser Bildungseffekte untersuchen, wird sie ausgeschlossen. Sie muss sich in der Hauptsache mit Effekten der sozialen Herkunft beschäftigen und darf diese nicht nur als Kontrollvariable verwenden (vgl. dazu auch Definition zur sozialen Herkunft in Kapitel 1.1). Nach diesem Ausschlusskriterium werden nur Forschungsarbeiten mit Fokus auf der sozialen Herkunft behalten. Studien, die auf dem Migrationshintergrund oder der ethnischen Herkunft basierende Ungleichheitseffekte untersuchen, sind ebenfalls auszuschließen.

Das zweite Kriterium bezüglich der sozialen Herkunft bezieht sich auf die Operationalisierung des sozioökonomischen Status (SES). Der SES-Indikator muss auf Individualebene erhoben worden sein (z.B. nicht als Erhebung über Wohnviertel). Des Weiteren dürfen keine Prozessmerkmale, wie sie etwa Bourdieu (1983) als soziales und kulturelles Kapital definiert hat, in den Indikator einfließen. Hintergrund dazu ist, dass diese Prozessmerkmale als relevanter Erklärungsmechanismus für soziale Disparitäten des Bildungserwerbs identifiziert und separat codiert wurden (s.u.). Zwei Ausnahmen werden an dieser Stelle als gewinnbringend erachtet: zum einen der Einschluss des Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS), welcher innerhalb der PISA-Studie seit 2003 als Indikator der sozialen Herkunft verwendet wird, aber auch Maße des kulturellen Kapitals enthält (HOMEPOS, Ehmke & Siegle, 2005). Zum anderen wurde ein Indikator für Milieus aufgenommen, obwohl dieser neben Maßen der vertikalen Stratifikation (z.B. Einkommen oder beruflicher Status) auch horizontale Differenzierungen (z.B. Wertorientierungen) enthält. In Anlehnung an Endruweit (2000) kann der Indikator der sozialen Milieus als Weiterentwicklung des tradierten Schichtmodells gesehen werden, wie es bereits Bourdieu (2018) mit seinen sozialen Fraktionen angedeutet hat, und so als fruchtbare Ergänzung zu bisherigen Indikatoren der sozialen Herkunft betrachtet werden.

3) Der Ausschluss aufgrund *mangelnder wissenschaftlicher Qualität* beruht auf einer Empfehlung von Fachexpert*innen, die bei Expertentreffen konsultiert wurden (Oliver et al., 2017), sowie in Anlehnung an die Best-Evidence-Synthesis von Slavin (1986). Der Schwerpunkt der Qualitätsbeurteilung liegt auf einer transparenten Darstellung des wissenschaftlichen Vorgehens sowie der Vollständigkeit der verwendeten Datengrundlage. Bei den quantitativen Studien gilt zusätzlich eine Testung auf statistische Signifikanz respektive Angabe von Standardfehlern oder Konfidenzintervallen als notwendiger Indikator qualitativ hochwertiger empirischer Studien.

Die Ausschlusskriterien werden als Ranking vergeben (Brunton et al., 2017), das heißt, jeder Volltext wird beginnend mit den Formalia auf seine Eignung für die Codierung geprüft. Dies bedeutet, dass die ausgeschlossenen Volltexte

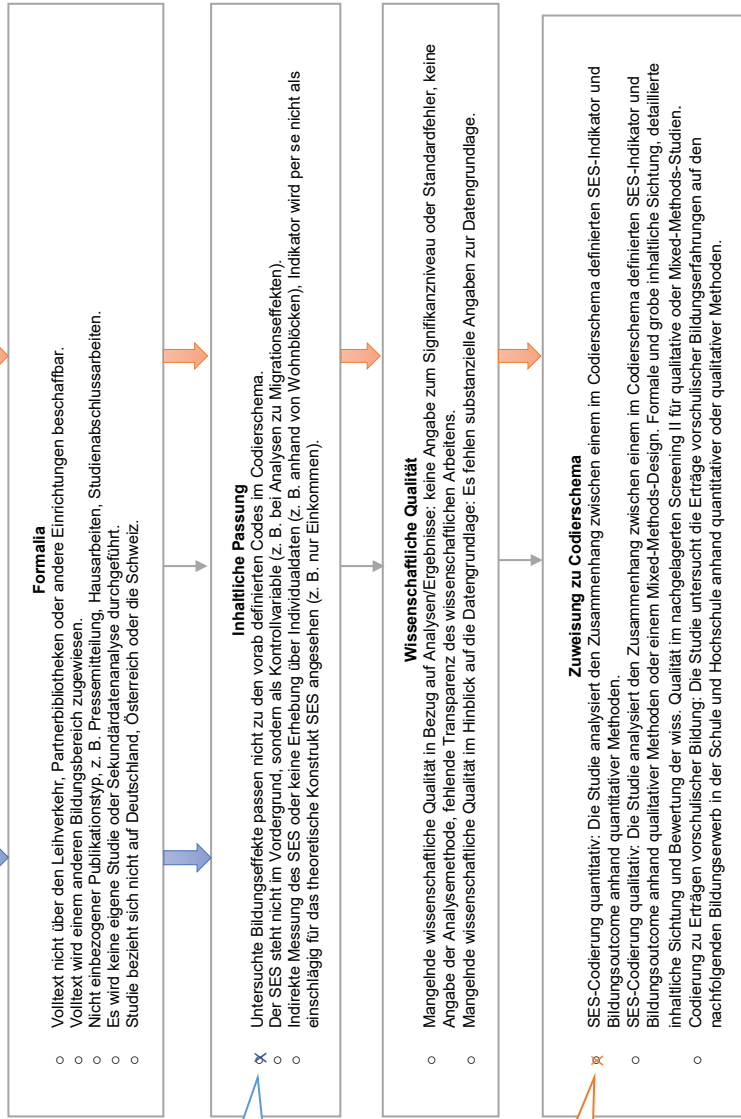
3 Beziehungweise den jeweils spezifisch für den Bildungsbereich adaptierten Bildungseffekten im Codierschema entsprechen.

Beispiel für Ausschluss einer Publikation

Publikation A

Beispiel für Aufnahme einer Publikation in die Codierung

Publikation B



Publikation A erfüllt alle formalen Kriterien, untersucht aber Bildungsaspirationen. Aufgrund fehlender inhaltlicher Passung des Bildungseffekts ist sie auszuschließen.

Auf Publikation B trifft kein Ausschlusskriterium zu. Die Publikation wird aufgrund des Studiendesigns der quantitativen SES-Codierung zugewiesen.

Abb. 3.2: Beispielhaftes Screening II für ausgeschlossene Publikation (Publikation A) und ins Coding aufgenommene Publikation (Publikation B)

aufgrund mangelnder inhaltlicher Passung zwar den formalen Kriterien genügen, aber nicht weiter auf ihre wissenschaftliche Qualität geprüft wurden. Des Weiteren wurden die Ausschlusskriterien geringfügig an die methodische Ausrichtung der Studien bezüglich qualitativer und quantitativer Zugänge angepasst. Dabei bleibt der Bezug zu den jeweils definierten oben genannten Kategorien des Ausschlusses unverändert. Erfüllt eine Publikation die formalen, inhaltlichen und wissenschaftlichen Kriterien, wird sie einem Codierschema zugewiesen. Hier ist zwischen der SES-Codierung für quantitative und qualitative Studien sowie der Codierung für Erträge vorschulischer Bildung zu unterscheiden (s. u.). Zur Dokumentation des Literaturselektionsprozesses und der codierten Studien werden für jeden Bildungsbereich PRISMA-Diagramme⁴ angefertigt (vgl. Kapitel 4–7).

3.2 Aufbau der Codierschemata und inhaltliche Codierung

Codierschemata werden bei systematischen Forschungssynthesen genutzt, um relevante Inhalte der einbezogenen Studien vorab zu definieren und kriteriengeleitet zu erheben. Dabei lassen sich zwei Typen von Codes unterscheiden: die geschlossenen Codes (vergleichbar mit geschlossenen Fragen in einer quantitativen Erhebung) und die offenen Codes (vergleichbar mit offenen Fragen). Jeder Code erhält eine (möglichst) exakte Definition, welche teilweise um Ankerbeispiele ergänzt wird. Insbesondere bei offenen Codes ist dies hilfreich. Bei geschlossenen Codes kommen zusätzlich Auswahloptionen der Ausprägungen hinzu (Auswahlcodes), welche ebenfalls eine Definition erhalten. In dieser Forschungssynthese werden für die Codierung quantitativer Studien mehrheitlich geschlossene Codes verwendet, welche teilweise anhand einer offenen Codierung weiter spezifiziert werden. Der Codierung qualitativer Studien liegt mehrheitlich eine offene Codierung zugrunde. Zur Veranschaulichung dieses Arbeitsschrittes zeigt Tabelle 3.1 das Beispiel einer quantitativen Studie, die nach dem SES-Codierschema im Bereich der vorschulischen Bildung codiert wurde. Die Codierschemata sind ein hilfreiches Werkzeug im laufenden Forschungsprozess und dienen gleichwohl als Instrument zur transparenten Dokumentation und folglich der Qualitätssicherung. Für die Erstellung der vorliegenden Forschungssynthese wurden insgesamt neun Codierschemata für die jeweiligen Bildungsbereiche und methodischen Zugänge entwickelt.⁵ Als Qualitätssicherungsmechanismus bei der Erstellung der Codierschemata wurde eine Testcodierung mit für den Bildungsbereich als höchst

4 Als PRISMA-Diagramm wird ein Flussdiagramm bezeichnet, welches in Anlehnung an das PRISMA-Statement zu einer transparenten Dokumentation von Systematic Reviews beiträgt (vgl. Page et al., 2021).

5 Vier Codierschemata beziehen sich auf die SES-Codierung der quantitativen Studien für jeden Bildungsbereich, vier Codierschemata beziehen sich auf die SES-Codierung der qualitativen Studien für jeden Bildungsbereich und ein Codierschema dient der Erfassung von Erträgen vorschulischer Bildung.

relevant eingestuften Publikationen vorgenommen (Sutcliffe et al., 2017). Nachfolgend werden die jeweiligen Schwerpunkte der Codierschemata näher vorgestellt.

Tab. 3.1: Beispielcodierung für eine quantitative Studie in der vorschulischen Bildung. *Kursiv* sind Textpassagen und codierte Informationen der Beispielstudie

Codingkategorie	Beispielhaft ausgefüllte Codes und Auswahlcodes	Beispielhafte Textpassagen aus Studie ⁶
Formalia	Publikationssprache ☒ Deutsch ☐ Englisch ☐ Französisch	<i>Die Studie ist auf Deutsch verfasst.</i>
	Disziplin ☒ Soziologie ☐ Psychologie ☐ Erziehungswissenschaften ☐ Wirtschaftswissenschaften ☐ Andere Disziplin ☐ Nicht ersichtlich aus Publikation	<i>Autor*innen: Lämmchen et al. (2022) Korrespondierende Autorin: Ronja Lämmchen, M. A. (Soziologie)</i>
Datenerhebung	Studiendesign ☒ Querschnittstudie ☐ Panelstudie ☐ Trendstudie	<i>Die Erhebung fand im Herbst 2020 statt und wurde von den Autor*innen der Studie durchgeführt. Im Zuge der Erhebung wurden 89 Kinder, die den Kindergarten besuchen, getestet. Zusätzlich wurden die Eltern der Kinder befragt. Im Durchschnitt waren die Kinder 5,7 Jahre alt, im Sample befinden sich jedoch nur Kindergartenkinder über 3 Jahren.</i>
	Messzeitpunkte (Offene Codierung): 1	
	Datenerhebung (Offene Codierung): 2020	
	Datensatz ☐ SOEP ☐ Mikrozensus ☐ NEPS ☐ AID:A ☐ BIKS ☐ Schweizer Haushalt-Panel ☐ Mikrozensus Österreich ☐ Kombiniert ☒ Eigene Erhebung ☐ Anderer Datensatz	
	Stichprobengröße ☒ Teilnehmer*innen: 89 ☐ Beobachtungen	
	Merkmale der Stichprobe (Mehrfachantwort) ☒ Alle Kinder ☐ Kinder mit Migrationshintergrund ☐ Kinder ohne Migrationshintergrund ☒ In institutioneller Betreuung ☐ Keine institutionelle Betreuung	

⁶ Diese Textpassagen dienen nur der Veranschaulichung des Vorgehens der Codierung. Die Textpassagen beruhen **nicht** auf einer existierenden Studie oder Codierung.

Codingkategorie	Beispielhaft ausgefüllte Codes und Auswahlcodes	Beispielhafte Textpassagen aus Studie
	Alter der Studienteilnehmer*innen ☐ Unter 3 Jahren ☒ Über 3 Jahren ☐ Vorschulkinder, keine Alterstrennung Erhebungsmethode (Mehrfachantwort) ☒ Testung von Teilnehmer*innen der Studie ☐ Quantitative Beobachtung ☒ Befragung von familiären Angehörigen ☐ Befragung von pädagogischem Personal	
Geographischer Bezug	Deutschland ☐ Alte Bundesländer ☐ Neue Bundesländer ☒ Bundesländer (DE): <i>Hessen</i> ☐ Regional (DE) Schweiz ☐ Kantone (CH) ☐ Regional (CH) Österreich ☐ Bundesländer (AT) ☐ Regional (AT)	<i>Die Erhebung fand in Kindergärten in ganz Hessen statt.</i>
Theorie	Nennung von Theorien (Mehrfachantwort) ☒ Bronfenbrenner ☐ Breen & Goldthorpe ☐ Boudon ☒ Bourdieu ☐ Coleman ☐ Conger ☐ Eccles ☐ Erikson & Jonsson ☐ Esser ☐ Haveman & Wolfe ☐ Humankapitaltheorie ☒ Lareau ☐ Pianta & Walsh ☐ Rimm-Kaufman & Pianta ☐ Andere Theorien Evidenz ☒ Evidenz für theoretisches Modell: <i>Bourdieu</i> ☐ Keine Evidenz für theoretisches Modell	<i>Im Kontext der Ungleichheitsforschung in der vorschulischen Bildung sind einerseits soziologische Theorien (Bourdieu 1983, Lareau 2003) als auch psychologische Ansätze (Bronfenbrenner 1981) zu nennen. Wir basieren unsere Studie auf dem Modell von Bourdieu (1983) [...] In unserer Untersuchung konnten wir das theoretische Modell von Bourdieu hinsichtlich der Bedeutung des kulturellen Kapitals bestätigen.</i>

Codingkategorie	Beispielhaft ausgefüllte Codes und Auswahlcodes	Beispielhafte Textpassagen aus Studie
Datenanalyse	SES-Indikator ☒ Bildung ☐ Einkommen ☐ Berufsprestige ☐ HISEI ☐ Berufliche Stellung ☐ ESCS-Index ☐ Milieus ☐ Latenter SES-Faktor	<i>In unserer Studie untersuchen wir den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft (erhoben als elterliche Bildung) und der Sprachkompetenz. Basierend auf einer linearen Regression haben wir neben der elterlichen Bildung auch das Geschlecht des Kindes sowie Eltern- Kind-Aktivitäten (regelmäßiges Vorlesen) in das multivariate Modell einbezogen (vgl. Tab. 2). Hier zeigen sich weiterhin positive Effekte der elterlichen Bildung, jedoch sind diese nicht mehr signifikant ($p > 0.05$).</i>
	Bildungsoutcome ☐ Unspezifische Kompetenzen ☒ Sprachliche Kompetenzen ☐ Mathematische Kompetenzen ☐ Kognitive Kompetenzen ☐ Dauer externer Kinderbetreuung ☐ Externe Kinderbetreuung U3 ☐ Externe Kinderbetreuung Ü3 ☐ Eltern-Kind-Aktivitäten ☐ Non-formale Förderung ☐ Sprachliche Kompetenzentwicklung ☐ Mathematische Kompetenzentwicklung ☐ Alter bei erster institutioneller Betreuung ☐ Kitaqualität	
	Bivariater Zusammenhang ☐ Deskriptive Statistik ☐ Lineare Regression ☐ Logistische Regression ☐ Strukturgleichungsmodelle ☐ Kausalanalytische Methoden ☐ Andere Analyseverfahren	
	Ergebnis (bivariater Zusammenhang) ☐ Kein signifikanter Zusammenhang ($p > 0.05$) ☐ Signifikant positiver Zusammenhang ($p < 0.05$) ☐ Signifikant negativer Zusammenhang ($p < 0.05$)	

Codingkategorie	Beispielhaft ausgefüllte Codes und Auswahlcodes	Beispielhafte Textpassagen aus Studie
	Multivariater Zusammenhang ☐ Deskriptive Statistik ☒ Lineare Regression ☐ Logistische Regression ☐ Strukturgleichungsmodelle ☐ Kausalanalytische Methoden ☐ Andere Analyseverfahren	
	Ergebnis (multivariater Zusammenhang) ☒ Kein signifikanter Zusammenhang ($p > 0.05$) ☐ Signifikant positiver Zusammenhang ($p < 0.05$) ☐ Signifikant negativer Zusammenhang ($p < 0.05$)	
	Mediierende Variablen ☒ Individualmerkmale ☐ Strukturmerkmale ☒ Prozessmerkmale ☐ Orientierungsmerkmale ☐ Institutionsmerkmale ☐ Regionale Merkmale ☐ Bildung ☐ Einkommen ☐ Berufsprestige ☐ HISEI ☐ Berufliche Stellung ☐ ESCS-Index ☐ Milieus ☐ Latenter SES-Faktor	

3.2.1 SES-Codierung

In die SES-Codierung werden Studien aufgenommen, welche gemäß der inhaltlichen Passung (s. o.) den Zusammenhang der sozialen Herkunft (SES) und eines relevanten Bildungsergebnisses untersuchen (vgl. Abb. 3.3). Das einbezogene Spektrum an SES-Indikatoren wurde über alle Bildungsbereiche konstant gehalten und enthält sowohl die eindimensionalen Konstrukte Bildung,⁷ Einkommen und berufliche Stellung⁸ als auch mehrdimensionale Konstrukte wie den (H)ISEI (vgl. Ganzeboom et al., 1992). Das Berufsprestige (Wegener, 1984; Treimann, 1976) wird separat erfasst. Ergänzend kommen die Indikatoren für

⁷ Umfasst u. a. standardisierte Klassifizierungen wie ISCED (UNESCO, 2012) und CASMIN (Lüttinger & König, 1988), aber auch Schuljahre und Bildungsabschlüsse.

⁸ Hierunter werden u. a. die Dienstklassen von Erikson et al. (1979) und der ISCO (International Labour Office, 2012) gefasst.

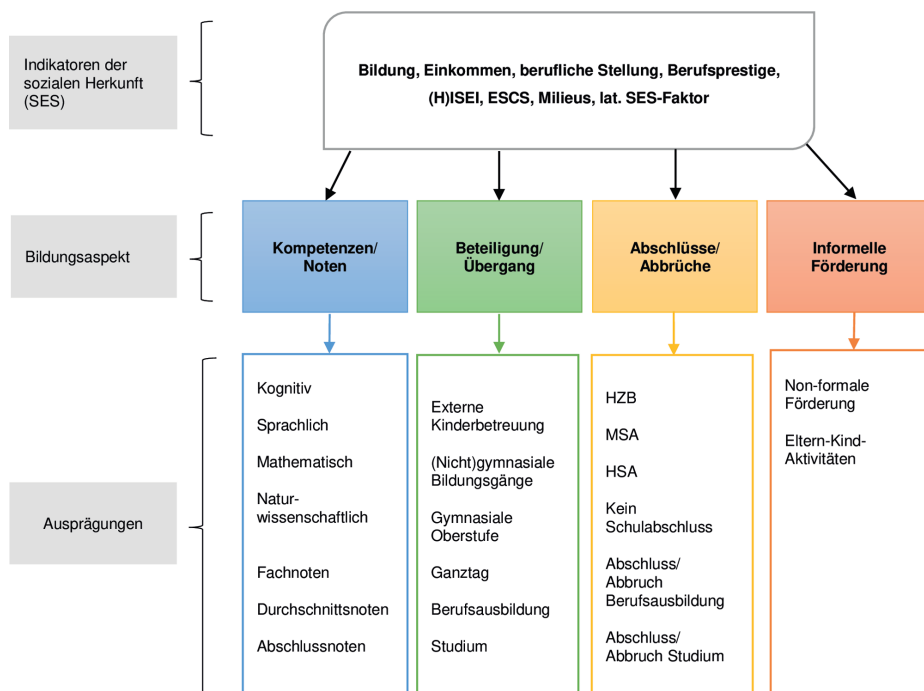


Abb. 3.3: Schematische Darstellung der SES-Codierung mit den vier Bildungserwerbsaspekten und zugehörigen Ausprägungen über alle Bildungsbereiche

Milieus sowie der ESCS hinzu. Zusätzlich wurde der Code „latenter SES-Faktor“ aufgenommen. Dieser beschreibt ein mehrdimensionales Konstrukt, welches aber nicht den typischen SES-Indikatoren entspricht. Die Bildungsergebnisse werden auf den jeweils codierten Bildungsbereich angepasst (vgl. Ausprägungen in Abb. 3.3), umfassen aber immer die Dimensionen Kompetenzen/Noten, Beteiligung/Übergang und Abschlüsse/Abbrüche⁹ (Becker, 2017).

Bei den quantitativen Studien (quantitative SES-Codierung) erfolgt die Erhebung des SES-Indikators sowie des Bildungsergebnisses überwiegend mittels geschlossener Codes. Bei den qualitativen Studien (qualitative SES-Codierung) dienen die oben genannten Ausprägungen als Rahmen für eine offene Codierung. Die offene Codierung bietet dabei mehr Freiheiten, um die jeweiligen Spezifika der qualitativen Studien zu erfassen (z. B. Fokus nur auf bildungsfernen Familien) und so dem Mehrwert qualitativer Zugänge mit ihrer *verstehenden Perspektive* besser zu entsprechen. Die Ergebniscodierung der qualitativen Studien erfolgt ebenfalls anhand einer offenen Codierung. Bei der quantitati-

⁹ Bei der vorschulischen Bildung wird die nicht vorhandene Dimension der Abschlüsse durch informelle Förderung ersetzt.

ven Ergebniscodierung wird zwischen bivariaten¹⁰ und multivariaten Analysen unterschieden. Bivariate Analysen zeigen nur den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem jeweiligen Bildungsergebnis, gewissermaßen als Ausgangswert. Multivariate Analysen zeigen Herkunftseffekte unter Einbeziehung weiterer Variablen, u. a. die unten angeführten Erklärungsmechanismen. In Abhängigkeit vom jeweiligen Signifikanzniveau¹¹ wird der Koeffizient als signifikant positiv beziehungsweise negativ oder nicht signifikant codiert. Eine Codierung der Effektstärke erfolgt nicht.

Die *Erklärungsmechanismen* beziehen sich auf eine (potenziell) vermittelnde Rolle von weiteren Variablen in den multivariaten Modellen, welche den Effekt der sozialen Herkunft auf das betrachtete Bildungsergebnis beeinflussen können. In der Codierung werden folgende Aspekte als potenziell relevante Einflussfaktoren auf den SES angenommen und im Folgenden näher ausgeführt:

- 1) Individualmerkmale
- 2) Bildungsverlaufsmerkmale
- 3) Leistungsmerkmale
- 4) Orientierungsmerkmale
- 5) Strukturmerkmale
- 6) Prozessmerkmale
- 7) Weitere SES-Merkmale
- 8) Effekte der Lehr- & Lernumgebung
- 9) Institutionsmerkmale
- 10) Institutionelle Regelungen
- 11) Regionale Merkmale

Zunächst wurden (1) Individualmerkmale (zum Beispiel Geschlecht), (2) Bildungsverlaufsmerkmale (ab dem Bereich der schulischen Bildung) und (3) Leistungsmerkmale (ab dem Bereich der schulischen Bildung) als relevante Merkmale der Studienteilnehmer*innen eingeführt. Bildungsverlaufsmerkmale sind Variablen zur Erfassung der individuellen Bildungsbiografie, um Effekte individueller Bildungsprozesse und -entscheidungen einzubeziehen. Als Leistungsmerkmale wurden Noten, Kompetenzen oder Intelligenz gefasst (im Sinne von primären Effekten nach Boudon [1974]). (4) Orientierungsmerkmale bilden in Anlehnung an sekundäre Effekte der Rational-Choice-Theorien (vgl. Kapitel 1.2) Aspirationen und erwartete Bildungserträge beziehungsweise Kosten ab. Die Orientierungsmerkmale umfassen sowohl elterliche als auch individuelle Bildungsaspirationen.

10 Falls keine einfachen Korrelationen zwischen der sozialen Herkunft und dem betrachteten Bildungseffekt vorliegen, werden multivariate Modelle nur mit Geschlecht/Alter/Kohortenzugehörigkeit als bivariates Modell codiert.

11 Der Schwellenwert für signifikante Effekte liegt auf dem 5%-Niveau statistischer Signifikanz.

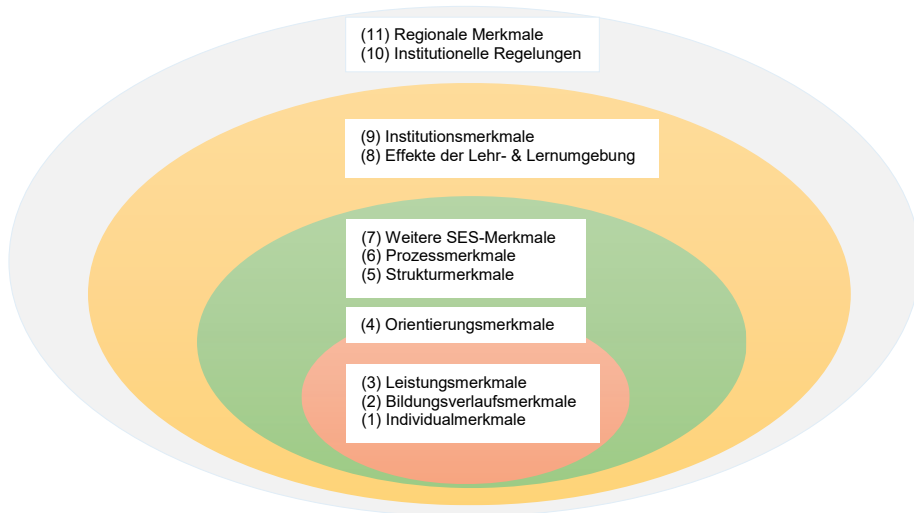


Abb. 3.4: Schematische Darstellung der einbezogenen Erklärungsmechanismen

Auf Ebene des familiären Umfelds (Herkunftsfamilie) finden sich (5) Strukturmerkmale (zum Beispiel Familienform, elterliche Erwerbstätigkeit, Migrationshintergrund) und (6) Prozessmerkmale, welche die Verfügbarkeit von informellen Lerngelegenheiten sowie eine bildungsfördernde Sozialisation abbilden. Damit wird sich u. a. an die Kapitalformen soziales und kulturelles Kapital von Bourdieu (1983) angelehnt. Eine Erfassung (7) weiterer SES-Indikatoren bezieht sich auf die Forschungspraxis, mehrere Indikatoren der sozialen Herkunft in einem Modell abzubilden, insbesondere wenn es sich dabei um eindimensionale Konstrukte wie Einkommen oder elterliche Bildung handelt, um so mehrere SES-Dimensionen in die Analyse zu integrieren, gleichzeitig aber separate Effekte zu messen.

Ergänzend finden sich dazu im Bildungsbereich der Schule (8) Effekte der Lehr- und Lernumgebung, damit Indikatoren auf Ebene der Schulklassen wie Heterogenität der Schüler*innenschaft oder Klassenklima erfasst werden können. (9) Institutionsmerkmale sind Merkmale der institutionellen Rahmung von Bildungsprozessen, etwa in Form von Qualitätsindikatoren oder Institutionstyp, und werden in allen Bildungsbereichen erhoben.

Für den Bereich der schulischen Bildung wurden zusätzlich (10) institutionelle Regelungen wie die Verbindlichkeit von Übergangsempfehlungen einbezogen, damit die föderale Struktur des schulischen Bildungssystems abgebildet werden kann. Abschließend wurden (11) regionale Merkmale als Variablengruppe aufgenommen, um beispielsweise Unterschiede zwischen den alten und neuen Bundesländern, aber auch zwischen Städten und ländlichen Regionen zu erfassen. In den bildungsbereichsspezifischen Codierschemata der SES-Codierung finden sich der SES-Indikator, das untersuchte Bildungsergebnis, die codierten Erklärungsmechanismen und die Ergebniscodierung unter der Kate-

gorie Datenanalyse (sowohl bei der quantitativen als auch qualitativen Codierung).

In der Kategorie *Theorie* der SES-Codierung sind (ungleichheits)theoretische Ansätze eingebunden. Die Theorien von Boudon und Bourdieu finden sich in allen Codierschemata der Bildungsbereiche, da sie als prominenteste Vertreter der Theoriestränge Rational-Choice und Reproduktionstheorie gelten. Hinzu kommen jeweils ergänzende Theorien, wie die aus der Psychologie stammende Theorie von Bronfenbrenner (1976, 1981, 1998 gemeinsam mit Morris) für die vorschulische Bildung oder die Theorie zum Studienabbruch von Tinto (1975). Innerhalb der Codingkategorie wird unterschieden zwischen einer bloßen Nennung von Theorien zur Darlegung des Forschungsstandes und der tatsächlichen Verwendung eines theoretischen Modells mit entsprechender Evidenz für oder gegen die getesteten theoretischen Annahmen (vgl. auch Tab. 3.1). Diese Abstufung ist von besonderer Relevanz, da einerseits die Nennung von Theorien im Zuge des berichteten Forschungsstandes Aussagen *über die Forschung* innerhalb des Bildungsbereichs zulässt, die codierte Evidenz darüber hinaus aber Aussagen über die *Güte der jeweiligen Theorie zur Erklärung sozialer Disparitäten* des Bildungserwerbs erlaubt.

3.2.2 Codierung zu Erträgen vorschulischer Bildung

Die Codierung von Erträgen vorschulischer Bildung dient der Erfassung des Einflusses vorschulischer Bildungserfahrungen auf nachfolgende Bildungsergebnisse. Anders als die SES-Codierung ist diese Codierung bildungsbereichsübergreifend ausgelegt und fokussiert auf Zusammenhänge zwischen frühen Bildungsprozessen und (hoch)schulischen Bildungserträgen (vgl. Abb. 3.5). Unter vorschulischen Bildungserfahrungen sind einerseits Aspekte der Beteiligung an institutionalisierter Bildung (Beteiligung an und Dauer externer Kinderbetreuung, Eintrittsalter in externe Kinderbetreuung) gefasst, andererseits Aspekte der familiären Sozialisation. Dies umfasst sowohl das eher psychologisch geprägte Konzept der häuslichen Lernumwelt (Home Learning Environment/HLE; vgl. u. a. Kluczniok et al., 2013) als auch die soziologische Perspektive im Sinne des kulturellen Kapitals von Bourdieu (1983).

Als relevante Bildungsergebnisse werden hier analog zur SES-Codierung die Aspekte Beteiligung an institutionalisierter Bildung und Übergänge im Bildungssystem, Kompetenzerwerb und Noten sowie Abschlüsse im schulischen und hochschulischen Bildungsbereich einbezogen. Dies sind die Beteiligung an einer (nicht)gymnasialen Schulform, (Hoch-)Schulabschlüsse (Studienabschluss, Hochschulzugangsberechtigung/HZB, Mittlerer Schulabschluss/MSA/Realschulabschluss, Hauptschulabschluss/HSA, kein Schulabschluss), globale sowie domänenspezifische Kompetenzen beziehungsweise Kompetenzentwicklung (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprache) und Noten als globaler Index (z. B. Durchschnittsnote), fachliche Noten (Deutsch,

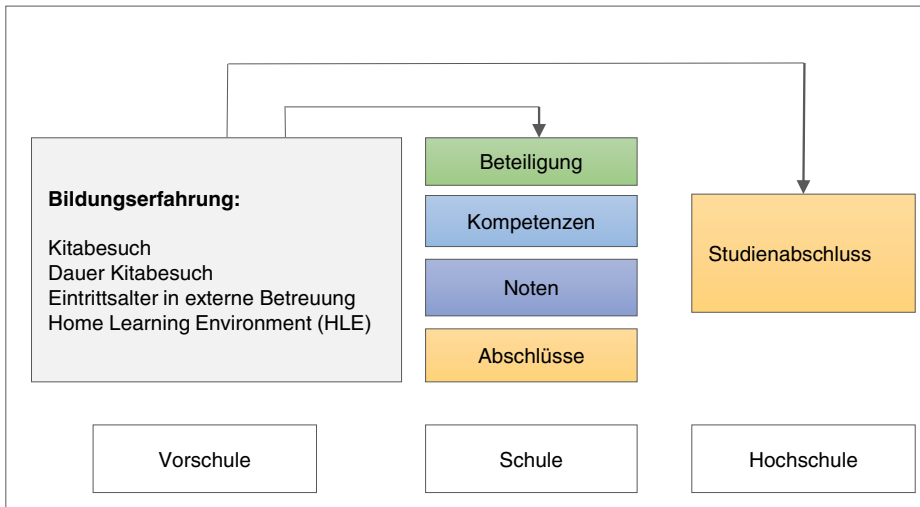


Abb. 3.5: Schematische Darstellung der Codierung zu Erträgen vorschulischer Bildung

Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprache) und Schulabschlussnoten (Hochschulzugangsberechtigung, Mittlerer Schulabschluss). Auch bei dieser Codierung wird der Effekt vorschulischer Bildungserfahrung als signifikant positiv beziehungsweise negativ oder nicht signifikant codiert.

3.2.3 Codierung von Kontextinformationen

Die Codierung von Kontextinformationen der Publikationen ermöglicht es, Aussagen über die Ungleichheitsforschung und den wissenschaftlichen Diskurs zu treffen, beispielsweise die Prägung des Forschungsfelds durch eine bestimmte Fachdisziplin. Die Kontextinformationen werden in der quantitativen und qualitativen SES-Codierung anhand der Kategorien *Formalia*, *Datengrundlage* und *geografischer Bezug* in allen Bildungsbereichen erhoben (vgl. Tab. 3.2). Dies ermöglicht es, eine Häufung der Nutzung bestimmter Daten(sätze) zu erfassen oder (geografische) Zentren mit starker Beforschung zu identifizieren. Weiterhin ergibt sich dadurch die Möglichkeit, die codierten Befunde in den jeweiligen Studienkontext einzubetten und Ergebnisverzerrungen (z.B. mehrfache Codierung gleicher Befragungswellen) vorbeugen. Die Codes der drei Kategorien *Formalia*, *Datengrundlage* und *geografischer Bezug* wurden zwischen den Bildungsbereichen und den methodischen Zugängen quantitativ und qualitativ möglichst konstant gehalten, um dem systematischen Ansatz der Forschungssynthese Rechnung zu tragen. In der Kategorie *Datengrundlage* wurden bildungsbereichsspezifische Anpassungen für die Merkmale der Stichprobe und Erhebungsmethoden im quantitativen SES-Codierschema und bei der Codierung zu Erträgen vorschulischer Bildung vorgenommen. Beim Code *Daten-sätze* finden sich die Auswahlcodes für das Sozio-oekonomische Panel (SOEP),

den Mikrozensus aus Deutschland und Österreich, das nationale Bildungspanel (NEPS), die Studie Aufwachsen in Deutschland des DJI (AID:A) sowie das Schweizer Haushaltspanel in jedem quantitativen SES-Codierschema und in der Codierung zu Erträgen vorschulischer Bildung. Weiterhin wurden stets die Ausprägungen „eigene Erhebung“, „kombinierter Datensatz“ und „anderer Datensatz“ als Auswahlcodes aufgenommen. Ergänzend dazu ließen sich für jeden Bildungsbereich relevante Datensätze identifizieren und in die Codierschemata aufnehmen.

Tab. 3.2: Schematische Darstellung der codierten Metadaten und Kontextinformationen zu den einbezogenen Studien

Formalia:	Disziplin Jahr der Publikation Publikationssprache
Datengrundlage:	Studiendesign Erfassung der Messzeitpunkte Beginn/Ende der Datenerhebung Stichprobengröße Merkmale der Stichprobe Erhebungsmethode Datensatz
Geografischer Bezug	Deutschland Österreich Schweiz

Für eine gut funktionierende Codierung der Studien bedarf es außer einem entsprechend elaborierten Codierschema auch Absprachen zur Codierung zwischen den Fachexpert*innen respektive Coder*innen. Dabei handelt es sich nicht um eine Verzerrung der Double-blind-Codierung, sondern um allgemeine Absprachen, welche als Wegweiser zur Bearbeitung der vorliegenden Studien gelten. Im Zuge einer transparenten Dokumentation werden im Folgenden die Codingabsprachen für die quantitativen Studien gelistet:

- Es werden nur Theorien codiert, welche für die codierte Fragestellung als relevant erscheinen.
- Es wird immer das allgemeinste Analysemodell codiert (beispielsweise bei ergänzenden Analysen zu Alter oder Geschlecht).
- Sofern gegensätzliche Effekte des SES-Indikators berichtet werden (z. B. positiver Effekt einer elterlichen Berufsausbildung, aber negativer Effekt von Hochschulbildung), wird dies als nicht signifikant codiert und vermerkt.
- Beim Bildungseffekt Noten wird immer die beste Notenbezeichnung¹² als bestes Outcome codiert. Notenziffern sind gegebenenfalls durch die Coderinnen zu recodieren.

¹² Gemäß dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.10.1968.

- Sofern mehrere SES-Indikatoren im Modell betrachtet werden, wird immer der zentrale Indikator für die jeweilige Studie codiert. Im Zweifel sind signifikante Effekte nicht signifikanten vorzuziehen.
- Bei Studien aus Österreich, welche PISA-Daten verwenden, wird die Stichprobe als „Schüler*innen der Sekundarstufe II“ codiert.

3.3 Auswertung der Codierung und Analyse

Analog zum Screening und der Codierung erfolgte die Auswertung der Studien mithilfe der Reviewsoftware EpPI Reviewer¹³ sowie mit MS Excel. Die Auswertung respektive Ergebnisdarstellung beruht auf drei Säulen: Zunächst (1) wurde für jeden Bildungsbereich eine Einordnung des Forschungsdiskurses beziehungsweise der Forschungsaktivitäten anhand der codierten Kontextinformationen gemacht. Im Anschluss daran wurden (2) Gap Maps für jeden Bildungsbereich sowie bildungsbereichsübergreifend erstellt. Die Gap Map ähnelt in ihrer Beschaffenheit einer Landkarte der Forschung zu sozialer Ungleichheit des Bildungserwerbs und zeigt sowohl (verhältnismäßig) stark beforschte Fragestellungen, aber auch Forschungslücken, welche entsprechende Potenziale für weiterführende Forschung aufzeigen. Weiterhin wurden (3) die vorhandenen Befunde aus den quantitativen und qualitativen Studien in der Ergebnissynthese zusammengeführt.¹⁴ Deskriptive Statistiken ergänzen die Ergebnisdarstellung in allen drei Aspekten. Abschließend erfolgt im Fazit eine Bilanzierung zu dem vorhandenen Forschungswissen über Erscheinungsformen und Muster sozialer Ungleichheit des jeweiligen Bildungsbereichs (vgl. Kapitel 4–7) sowie bildungsbereichsübergreifend (vgl. Kapitel 8).

Literatur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)9005x-20-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)9005x-20-T)
- Arrow, K. J. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2, 193–216. [https://doi.org/10.1016/0047-2727\(73\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0047-2727(73)90013-3)
- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W., Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6_10

¹³ <https://eppi.ioe.ac.uk/CMS/Default.aspx?alias=eppi.ioe.ac.uk/cms/er4&>

¹⁴ Der Schwerpunkt der Ergebnisdarstellung liegt bei den quantitativen Studien, qualitative Studien dienen der Unterfütterung vorliegender Befundmuster.

- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. The Univ. of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226041223.001.0001>
- Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3. Auflage, S. 89–150). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_4
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (2. Auflage). Sage.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society*. John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Welt: Sonderband 2. Soziale Ungleichheiten* (S. 83–198). Schwartz.
- Bourdieu, P. (2018). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (26. Auflage). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Brake, A., & Büchner, P. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit: Eine Einführung*. Kohlhammer Verlag.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Bronfenbrenner, U. (1976). *Ökologische Sozialisationsforschung* (1. Auflage). Konzepte der Humanwissenschaften. Klett. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_12-1
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology. Volume 1: Theoretical models of human development* (5. Auflage, S. 993–1028). John Wiley & Sons.
- Brunton, G., Stansfield, C., Caird, J., & Thomas, J. (2017). Finding relevant studies. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An introduction to systematic reviews* (2. Auflage, S. 93–122). Sage.
- Bundesamt für Statistik (2019) *Bildungsstatistik 2018. Statistik der Schweiz. 15 Bildung und Wissenschaft*. Bundesamt für Statistik.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95–120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Conger, R. D., & Conger, K. J. (2002). Resilience in Midwestern families: Selected findings from the first decade of a prospective, longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 64, 361–373. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00361.x>
- Conger, R. D., Wallace, L. E., Sun, Y., Simons, R. L., McLoyd, V. C., & Brody, G. H. (2002). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology*, 38(2), 179–193. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.2.179>

- Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175–199. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085551>
- Cunha, F., & Heckman, J. (2007). The technology of skill formation. *American Economic Review*, 97(2), 31–47. <https://doi.org/10.1257/aer.97.2.31>
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (S. 75–146). W. H. Freeman.
- Ehmke, T., & Siegle, T. (2005). ISEL, ISCED, HOMEPOS, ESCS: Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 521–539. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0157-7>
- Endruweit, G. (2000). *Milieu und Lebensstilgruppe – Nachfolger des Schichtenkonzepts? Profession: Vol. 19*. Hampp.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30(4), 415–441. <https://doi.org/10.2307/589632>
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 1–63). Westview Press.
- Esser, H. (1999). *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Campus Verlag.
- Esser, H., & Kroneberg, C. (2015). An integrative theory of action: The model of frame selection. In E. J. Lawler, Sh. R. Thye & J. Yoon (Hrsg.), *Order on the edge of chaos: Social psychology and the problem of social order* (S. 63–85). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139924627.005>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Ganzeboom, H. B., Graaf, P. M. de, & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1–56.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017a). *An introduction to systematic reviews* (2. Auflage). Sage. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B)
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017b). Introducing systematic reviews. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An introduction to systematic reviews* (2. Auflage, S. 1–18). Sage.
- Haveman, R. H., & Wolfe, B. (1994). *Succeeding generations: On the effects of investments in children*. Russell Sage Foundation.
- International Labour Office (2012). *International Standard Classification of Occupations. ISCO-08: Vol. 1: Structure, group definitions and correspondence tables*. Genf.
- Kluczniok, K., Lehl, S., Kuger, S., & Rossbach, H.-G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age – Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 420–438. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814356>
- Kroneberg, C. (2005). *Die Definition der Situation und die variable Rationalität der Akteure. Ein allgemeines Modell des Handelns auf der Basis von Hartmut Essers Frame-Selektionstheorie. Sonderforschungsbereich 504, Working Paper 05-11*, Universität Mannheim.

- Kuger, S., & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten. Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 10 (Sonderheft 11/2008), 159–178. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_11
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Lüttinger, P., & König, W. (1988). Die Entwicklung einer international vergleichbaren Klassifikation für Bildungssysteme. *ZUMA Nachrichten*, 12(22), 1–14.
- Mincer, J. (1962). On-the-job training: Costs, returns, and some implications. *Journal of Political Economy*, 70(5), 50–79. <https://doi.org/10.1086/258725>
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511841286>
- Oliver, S., Dickinson, K., Bangpan, M., & Newman, M. (2017). Getting started with a review. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An introduction to systematic reviews* (2. Auflage, S. 71–92). Sage. [https://doi.org/10.1016/S0372-5545\(17\)37620-4](https://doi.org/10.1016/S0372-5545(17)37620-4)
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1), 89. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
- Pawson, R. (2006). *Evidence-based policy: A realist perspective*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849209120>
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools. Constructing sustaining relationships*. Routledge.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sewell, W. H., Haller, A. O., & Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review* 34(1), 82–92. <https://doi.org/10.2307/2092789>
- Sewell, W. H., & Hauser, R. M. (1972). Causes and consequences of higher education: Models of the status attainment process. *American Journal of Agricultural Economics* 54 (December), 851–61. <https://doi.org/10.2307/1239228>
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Slavin, R. E. (1986). Best-evidence synthesis: An alternative to meta-analytic and traditional reviews. *Educational Researcher*, 15(9), 5–11. <https://doi.org/10.3102/0013189X015009005>
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374. <https://doi.org/10.2307/1882010>

- Sutcliffe, K., Oliver, S., & Richardson, M. (2017). Describing and analysing studies. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An introduction to systematic reviews* (2. Auflage, S. 123–144). Sage.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tietze, W. (Hrsg.)(1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten. Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Luchterhand.
- Treiman, D. J. (1976). A standard occupational prestige scale for use with historical data. *The Journal of Interdisciplinary History*, 7(2), 283–304. <https://doi.org/10.2307/202737>
- UNESCO (Hrsg.) (2012). *International Standard Classification of Education (ISCED) 2011*. Montreal. <https://doi.org/10.15220/978-92-9189-123-8-en>
- Wegener, B. (1984). *Gibt es Sozialprestige? Konstruktion und Validität der Magnitude Prestige-Skala*. ZUMA-Arbeitsbericht, 1984/02. Mannheim. Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA).
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461–481. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.3.461>

4 Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs in der vorschulischen Bildung

*Ronja Lämmchen, Anna Bachsleitner, Josefine Lühe,
Julia Karl & Kai Maaz*

Soziale Ungleichheiten des Bildungserwerbs treten nicht erst mit der Einschulung auf, sondern lassen sich – bspw. in Form familiärer Anregungsmilieus und non-formaler Bildungsangebote – bereits während der frühen Kindheit feststellen (vgl. Mühler & Spieß, 2008). Im Folgenden werden die Befunde der Forschungssynthese zu sozialer Ungleichheit des Bildungserwerbs in der vorschulischen Bildung berichtet, um einen systematischen Überblick des bestehenden Forschungswissens zu geben. In einem ersten Schritt (4.1) werden die Datengrundlage beschrieben und Basisinformationen zur Stichprobe bereitgestellt. Anschließend (4.2) wird mit Hilfe einer Gap Map die Forschungslandschaft abgebildet, wobei aufgezeigt wird, welche Zusammenhänge und Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit besonders stark beforscht sind und wo Forschungslücken bestehen. Darauf folgt (4.3) die Darstellung der Befunde zu sozialer Ungleichheit in der vorschulischen Bildung. Dabei werden sowohl die Ergebnisse quantitativer als auch qualitativer Studien einbezogen, wobei Letztere als Ergänzung und exemplarische Unterfütterung der quantitativen Befunde herangezogen werden. Abschließend (4.4) gilt es, die Relevanz dieses Bildungsbereichs anhand von Befunden zu Erträgen vorschulischer Bildung darzustellen. Das Kapitel schließt (4.5) mit einer zusammenfassenden Betrachtung der Befunde und identifizierten Forschungsdesiderata.

4.1 Datengrundlage

Im Zuge der systematischen Datenbankrecherche zur vorschulischen Bildung konnten 5701 Literaturtreffer als potenziell relevant identifiziert werden, welche anhand von Titel und Abstract weiter geprüft wurden. In einem zweiten Screeningschritt wurden 821 Volltexte kriteriengeleitet hinsichtlich ihrer Passung beurteilt und 735 Publikationen als ungeeignet eingestuft (vgl. PRISMA-Diagramm, Abb. 4.1). Hauptsächlich erfolgte der Ausschluss von Publikationen aufgrund von Formalia wie dem Fehlen eigener Analysen (69%, z.B. bei Handbuch- oder Überblicksartikeln). 86 Publikationen wurden aus der systematischen Literaturrecherche in die inhaltliche Codierung eingeschlossen; sie teilen sich in 64 quantitative Studien für das SES-Codierschema, 15 qualitative

Studien für das SES-Codierschema und zwölf Studien für die Codierung zu Erträgen vorschulischer Bildung auf.¹ Hinzu kommen noch 13 Publikationen zu Erträgen vorschulischer Bildung aus der Recherche zur schulischen Bildung sowie eine Publikation aus der Recherche zur beruflichen Bildung (vgl. PRISMA-Diagramme zur schulischen Bildung, Kapitel 5, Abb. 5.1 sowie zur beruflichen Bildung, Kapitel 6, Abb. 6.1). Die Datengrundlage besteht somit aus 100 Publikationen für den Bereich der vorschulischen Bildung.

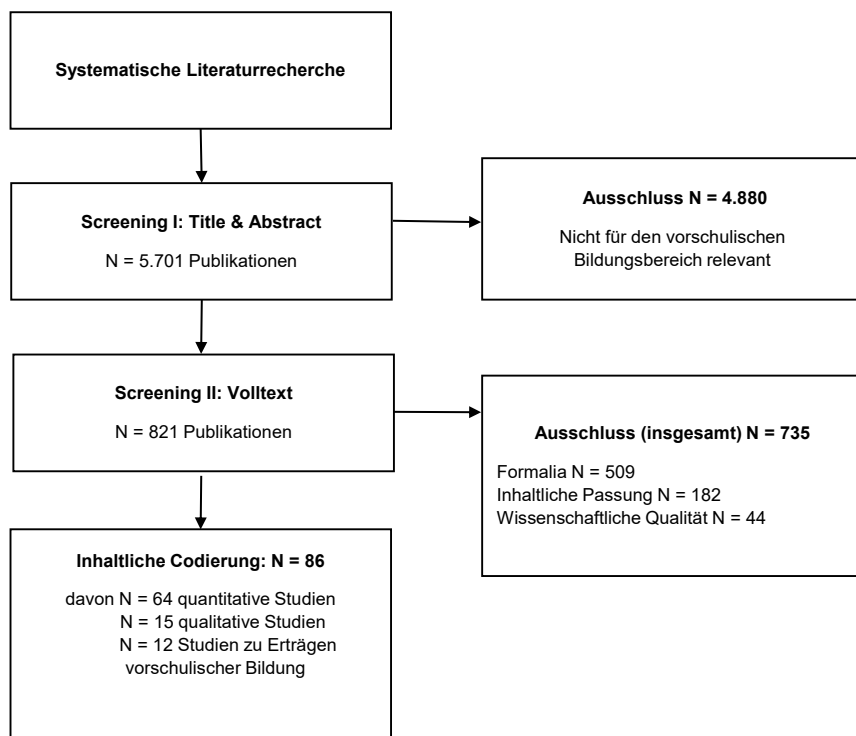


Abb. 4.1: PRISMA-Diagramm zur vorschulischen Bildung

¹ Für eine Beschreibung der verschiedenen Codierschemata siehe Kapitel 3. Publikationen werden teilweise zwei Codierschemata zugewiesen, etwa bei einem Mixed-Methods-Design mit qualitativen und quantitativen Analysen (N = 1 Publikation) oder relevanten Analysen für die quantitative SES-Codierung und die Codierung von Erträgen vorschulischer Bildung (N = 4 Publikationen).

Tab. 4.1: Übersicht der Kontextinformationen der codierten Studien

	Quantitative Studien (N = 64)		Qualitative Studien (N = 15)	
	N	%	N	%
Disziplin				
Soziologie	29	45	1	7
Psychologie	17	27	0	–
Erziehungswissenschaften	10	16	14	93
Wirtschaftswissenschaften	6	9	0	–
Andere	2	3	0	–
Publikationsjahr				
2000–2004	2	3	0	–
2005–2009	8	12	0	–
2010–2014	30	47	9	60
2015–2019 ²	24	38	6	40
Geografische Verortung				
Deutschland	59	92	9	60
DE gesamtes Land	31	48	–	–
DE Bundesländer	19	30	1	6
DE Regional	9	14	8	53
Schweiz	4	6	4	27
CH gesamtes Land	1	1,5	0	–
CH Kantone	2	3	2	13
CH Regional	1	1,5	2	13
Österreich	1	1,5	0	–
AT gesamtes Land	0	–	0	–
AT Bundesländer	0	–	0	–
AT Regional	1	1,5	0	–
Keine Angabe	0	–	2	13
Verwendeter Datensatz				
AID:A	5	8	–	–
BiKS	11	17	–	–
EDUCARE	1	1,5	1	7
Projekt „Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule“	–	–	4	27
Projekt „Literacies / Lernwelten“	–	–	3	20
Mikrozensus DE	2	3	–	–
NEPS	7	11	–	–
SOEP	14	22	–	–
Kombiniert	1	1,5	–	–
Anderer Datensatz	15	23	2	13
Eigene Erhebung	8	12,5	5	33

2 Für den Publikationszeitraum 2015–2019 ist zu beachten, dass die Literaturrecherche zwischen Mai und August 2018 durchgeführt wurde sowie eine Nachrecherche im April 2019 erfolgte.

Die Forschungslandschaft in der vorschulischen Bildung ist bei den quantitativen Studien durch eine soziologische Perspektive auf soziale Ungleichheit geprägt (45%), die Fachdisziplinen Psychologie (27%) und Erziehungswissenschaften (16%) sind ebenfalls vertreten. Bei den qualitativen Studien stammt die Mehrheit (93%) aus den Erziehungswissenschaften, lediglich eine Studie kommt aus der Soziologie (vgl. Tab. 4.1). Des Weiteren kann von einem eher jungen Forschungsbereich gesprochen werden, in welchem ab 2010 eine steigende Publikationstätigkeit zu verzeichnen ist. Hinsichtlich der geografischen Verortung der Publikationen liegt der Fokus sowohl bei den quantitativen als auch qualitativen Zugängen deutlich im deutschen Raum: 92% der quantitativen Studien und 60% der qualitativen Studien wurden in Deutschland erhoben. Aus der Schweiz wurden insgesamt acht Publikationen ins Coding aufgenommen, jeweils zu gleichen Teilen an qualitativen und quantitativen Zugängen. Österreich ist im vorschulischen Bildungsbereich nur mit einer quantitativen Publikation vertreten.

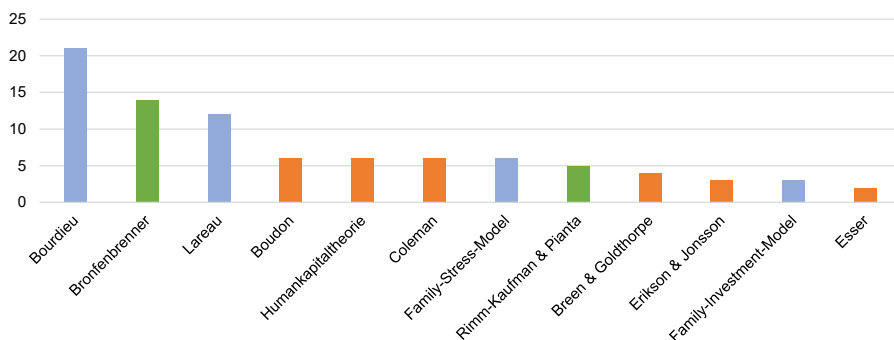


Abb. 4.2: Häufigkeitsverteilung der genannten Theorien in den qualitativen und quantitativen Studien.

Anmerkung: Blau: reproduktionstheoretische Ansätze, orange: Rational-Choice-Ansätze, grün: bioökologische Modelle (siehe auch Kapitel 1.2³)

Als Datengrundlage liegen den quantitativen Studien zu 47% große Paneldaten wie das Sozio-Oekonomische Panel (SOEP) oder das Nationale Bildungspanel (NEPS) zugrunde. Des Weiteren zeigen sich im Bereich der Vorschule eine Häufung regionaler Datensätze bzw. Projekte, beispielsweise die BiKS-Studie in Hessen und Bayern, sowie ein verhältnismäßig großes Spektrum an verwendeten Datensätzen, welche jedoch vermehrt nur mit einzelnen Publikationen aus den Projekten Eingang in die Codierung fanden (19%). Insgesamt konnten im Zuge der quantitativen Codierung 17 Datensätze identifiziert werden. Aufseiten der qualitativen Forschung stehen neben eigenen Erhebungen, etwa im

3 Das Family-Stress-Model von Conger bezieht sich auf die Publikationen von Conger & Conger (2002), Conger & Donnellan (2007) und Conger et al. (2002). Das Family-Investment-Model stammt von Haveman & Wolfe (1994). Unter der Humankapitaltheorie werden u.a. die Ansätze von Becker (1993), Mincer (1962) und Schultz (1961) gefasst.

Rahmen von Dissertationsprojekten, das Projekt „Lernwelten – Literacies“ der PH Zürich sowie das Projekt „Interessenentwicklung von Kindern aus sozio-kulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule“ der Universität Hannover im Vordergrund.

Hinsichtlich der *theoretischen Zugänge* zur Erklärung sozialer Disparitäten im Bereich der vorschulischen Bildung wird im wissenschaftlichen Diskurs vermehrt auf reproduktionstheoretische Ansätze wie von Bourdieu (1983, 1971 mit Passeron) oder Lareau (2003) rekurriert (vgl. Abb. 4.2), da diese sich besonders für die Verschränkung von familiärer Sozialisation und Bildungseffekten im institutionellen Kontext eignen (vgl. auch Kapitel 1.2). Daneben werden ebenfalls bioökologische Entwicklungstheorien wie von Bronfenbrenner⁴ (1976, 1981, 1998 gemeinsam mit Morris) oder Rimm-Kaufmann & Pianta⁵ (2000), insbesondere innerhalb der qualitativen Studien, genannt. Teilweise wird auch auf Rational-Choice-Ansätze (Becker, 1993; Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997; Coleman, 1988; Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 1999; Mincer, 1962; Schultz, 1961; vgl. Kapitel 1.2) verwiesen, jedoch eignet sich dieser Theoriestrang eher für die Analyse von Übergangsprozessen, welche in der vorschulischen Bildung noch keine Rolle spielen. Kritisch anzumerken ist, dass 30 Prozent der quantitativen Publikationen (N = 19) auf keine Theorie(n) verweisen. Ebenfalls testen nur 14 von 64 quantitativen Studien hypothesengeleitet ein theoretisches Modell.

4.2 Forschungslandschaft

Einen Überblick über die im Forschungsfeld verwendeten Indikatoren der sozialen Herkunft und die untersuchten Bildungsauscomes – aber auch Forschungslücken – bietet die Gap Map (Abb. 4.3). Die Größe der dargestellten Kreise zeigt die Anzahl an verfügbaren Studien. Die 64 quantitativen Publikationen im Coding teilen sich in 106 quantitative Studien mit bi- und/oder multivariaten Analysen. Diese 106 Studien sind in die Gap Map eingeflossen.

Die elterliche Bildung ist mit 71% der häufigste SES-Indikator, danach folgt das elterliche Einkommen (9%). Aufseiten der Bildungsauscomes ist die externe Kinderbetreuung bei den unter 3-Jährigen (U3) am häufigsten beforscht (17%),

4 Das bioökologische Modell von Bronfenbrenner, auch „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ genannt, beschreibt die Wechselwirkung(en) von „sich entwickelnden Menschen“ bzw. Kindern mit ihrer Umwelt aus einer systemischen Perspektive (Bronfenbrenner, 1981, S. 37). Die Umwelt des Menschen differenziert Bronfenbrenner dabei in verschiedene Systeme (z. B. die Interaktion in der Familie und in der Schule), die miteinander in Beziehung stehen und von übergeordneten Kontexten beeinflusst werden.

5 Das ökologisch-dynamische Transitionsmodell von Rimm-Kaufman & Pianta (2000), das auf dem bioökologischen Modell Bronfenbrenners aufbaut, beschreibt die Einflüsse von Mikrosystemen (z. B. Familie oder Peers) auf die Transitionsphase vom Kindergarten in die Grundschule. Dem Modell nach beeinflussen die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen beteiligten Mikrosystemen die kindliche Entwicklung und das Erleben des Übergangs in die Schule.



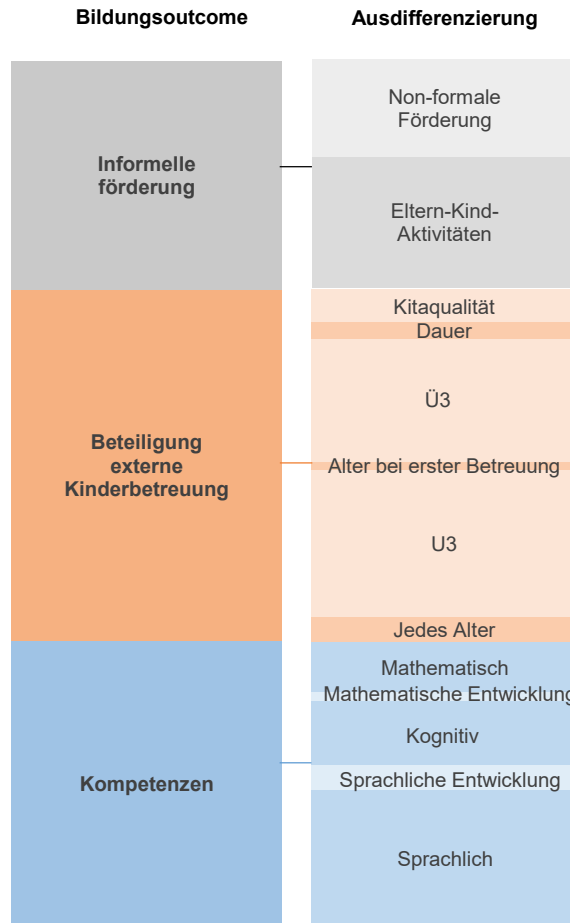


Abb. 4.4: Häufigkeitsverteilung der Aspekte des Bildungserwerbs in der vorschulischen Bildung mit zugehörigen Ausdifferenzierungen

gefolgt von der Sprachkompetenz (16%) und den Eltern-Kind-Aktivitäten (15%). Der Zusammenhang zwischen elterlicher Bildung und externer Kinderbetreuung für unter 3-Jährige (U3) findet sich am häufigsten in den codierten Studien (N = 17). Die Gap Map zeigt eine relativ gleichmäßig (niedrige) Beforschung. Die Beteiligung an externer Kinderbetreuung ist mit 41% der am häufigsten beforschte Aspekt des Bildungserwerbs in der vorschulischen Bildung, gefolgt von vorschulischen Kompetenzen (33%) und informeller Förderung (26%). Die Häufigkeitsverteilung der drei genannten Aspekte mit den jeweiligen Ausdifferenzierungen (wie sie in der Gap Map dargestellt sind) zeigt Abbildung 4.4. Eine sehr dünne Studienlage zu sozialen Disparitäten bei der Kompetenzentwicklung und differenzierteren Indikatoren für vorschulische Bildungsbeteiligung (Dauer und Eintrittsalter in externe Kinderbetreuung, Kitaqualität) wird dort sichtbar.

Forschungsbedarf besteht einerseits für eine breitere Nutzung unterschiedlicher SES-Indikatoren, um eine solide Befundlage zu Zusammenhängen weiterer Dimensionen der sozialen Herkunft (außer der elterlichen Bildung) und dem vorschulischen Bildungserwerb zu bekommen. Andererseits ist ein allgemeiner Forschungsbedarf bei den Indikatoren des Bildungserwerbs (Bildungsergebnissen) zu nennen.

4.3 Befunde zu sozialer Ungleichheit

Die Befunde zu sozialer Ungleichheit in der vorschulischen Bildung beruhen auf einer vergleichsweise kleinen Datengrundlage. Insbesondere bei den 32 vorliegenden bivariaten Analysen sticht dies hervor. In der Gesamtschau zeigen diese zu 94% einen signifikant positiven Zusammenhang der sozialen Herkunft mit einem der Aspekte Kompetenzen, Beteiligung an externer Kinderbetreuung oder informeller Förderung. Auf multivariater Ebene liegt eine größere Datengrundlage mit 94 verfügbaren Analysen vor, welche mit 66% überwiegend signifikant positive Herkunftseffekte für die Aspekte Kompetenzen, Beteiligung an externer Kinderbetreuung oder informeller Förderung aufweisen. Nachfolgend werden die Befunde für die drei genannten Aspekte des vorschulischen Bildungserwerbs näher dargestellt (vgl. Tab. 4.2 und 4.3).

Tab 4.2: Bivariate Befunde der quantitativen Analysen (N = 32), aufgeschlüsselt nach codierten Outcomes

		n. s.		sig. positiv	
		N	%	N	%
Kompetenzen (N = 13)	Sprachliche Kompetenzen	0	0	9	100
	Mathematische Kompetenzen	0	0	1	100
	Kognitive Kompetenzen	0	0	3	100
	Sprachliche Kompetenzentwicklung	0	–	0	–
	Mathematische Kompetenzentwicklung	0	–	0	–
	Insgesamt	0	0	13	100
Beteiligung (N = 10)	Externe Kinderbetreuung	0	–	0	–
	Externe Kinderbetreuung U3	0	0	6	100
	Externe Kinderbetreuung Ü3	0	0	2	100
	Dauer externer Kinderbetreuung	0	0	1	100
	Alter bei erster institutioneller Betreuung	0	–	0	–
	Kitaqualität	0	0	1	100
Insgesamt		0	0	10	100
Informelle Förderung (N = 9)	Eltern-Kind-Aktivitäten	1	14	6	86
	Non-formale Förderung	1	50	1	50
Insgesamt		2	22	7	78

Tab 4.3: Multivariate Befunde der quantitativen Analysen (N = 94), aufgeschlüsselt nach codierten Outcomes

		n. s.		sig. positiv	
		N	%	N	%
Kompetenzen (N = 31)	Sprachliche Kompetenzen	2	13	13	87
	Mathematische Kompetenzen	2	33	4	67
	Kognitive Kompetenzen	4	67	2	33
	Sprachliche Kompetenzentwicklung	3	100	0	0
	Mathematische Kompetenzentwicklung	1	100	0	0
	Insgesamt	12	39	19	61
Beteiligung (N = 38)	Externe Kinderbetreuung	1	50	1	50
	Externe Kinderbetreuung Ü3	4	25	12	75
	Externe Kinderbetreuung Ü3	4	31	9	69
	Dauer externer Kinderbetreuung	1	50	1	50
	Alter bei erster institutioneller Betreuung	0	0	1	100
	Kitaqualität	3	75	1	25
	Insgesamt	13	34	25	66
Informelle Förderung (N = 25)	Eltern-Kind-Aktivitäten	4	29	10	71
	Non-formale Förderung	3	27	8	73
Insgesamt		7	28	18	72

4.3.1 Vorschulische Kompetenzen

Für den Aspekt der Kompetenzen in der vorschulischen Bildung sind insgesamt 44 Analysen in die Codierung eingeflossen, davon 13 bivariat und 31 multivariat. Einbezogen wurden hier die jeweiligen Befunde zu sprachlicher, mathematischer und kognitiver Kompetenz sowie die sprachliche und mathematische Kompetenzentwicklung.

Bei der vorschulischen *Sprachkompetenz* zeigen alle bivariaten Analysen (N = 9) einen signifikant positiven Zusammenhang mit der sozialen Herkunft. Bei den 15 multivariaten Analysen zeigen 87% einen signifikant positiven Effekt, nur zwei Analysen sind nicht signifikant (Ebert et al., 2013; Niklas & Schneider, 2010). Niklas & Schneider (2010) fokussieren in ihrer Studie insbesondere auf die Rolle des Home Learning Environment in der vorschulischen Bildung und in den Ergebnissen zeigte sich, dass „in der vorliegenden Stichprobe HLE als Mediator zwischen SÖS [Indikator der sozialen Herkunft, RL] und den Leistungsmaßen bestätigt werden [konnte]“ (Niklas & Schneider, 2010, S. 162). In Bezug auf die theoretischen Modelle zeigt sich das bioökologische Modell von Bronfenbrenner als fruchtbarer Ansatz zur Erklärung sozialer Herkunftseffekte: Weinert und Ebert (2013) wiesen den Einfluss der familiären

Sozialisation auf den Grammatikerwerb nach. Linberg (2017) konnte den Effekt familiärer Merkmale (z.B. Geschwisteranzahl, Bücher im Haushalt) und individueller Charakteristika wie der Offenheit des Kindes in Anlehnung an Bronfenbrenner bestätigen.

Bei der *mathematischen Kompetenz* ist der einzig vorliegende bivariate Befund (Sale et al., 2018) signifikant positiv. Multivariat findet die Mehrheit der Analysen (67%) ebenfalls einen signifikant positiven Herkunftseffekt. Zwei der insgesamt sechs verfügbaren multivariaten Analysen (Niklas & Schneider, 2010; Sale et al., 2018) gelangen nicht zu signifikanten Befunden. Anzumerken ist, dass die Studie von Sale et al. (2018) ein im Vergleich kleines Analysesample mit 158 Teilnehmer*innen verwendet (vgl. Online-Anhang Tab. A-4.1).

Bei den *kognitiven Kompetenzen* zeigen erneut alle bivariaten Befunde (N = 3, Biedinger, 2009b; Röthlisberger et al., 2010; Weinert et al., 2010) signifikant positive Zusammenhänge mit dem sozioökonomischen Status. Bei den multivariaten Analysen findet sich im Gegensatz zur sprachlichen und mathematischen Kompetenz in 67% der Analysen *kein* signifikanter Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status (vgl. Tab. 4.3). Einschränkend im Hinblick auf die Befunde gilt es zu beachten, dass die sechs verfügbaren multivariaten Analysen lediglich aus zwei Datensätzen stammen: zum einen aus dem Projekt „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern“ (ESKROM) der Universität Mannheim als Datengrundlage der Studien von Biedinger (2009a, 2009b, 2013), zum anderen das NEPS mit der Startkohorte 1 (Säuglingskohorte, Attig & Weinert, 2018; Weinert et al., 2017) sowie der Startkohorte 2 (Kindergartenkohorte, Lorenz et al., 2016). Daraus lässt sich ein Forschungsbedarf hinsichtlich des Einflusses der sozialen Herkunft auf kognitive Kompetenzen ableiten.

Abschließend soll noch auf die Evidenz zur *Kompetenzentwicklung*, also der längsschnittlichen Betrachtung von Kompetenzzuwächsen, verwiesen werden. Zu diesem Bildungssoutcome finden sich die wenigsten Analysen. Bivariat liegen zur Kompetenzentwicklung keine Analysen vor. Die vier verfügbaren multivariaten Analysen umfassen dabei sowohl die sprachliche Kompetenzentwicklung (Anderka, 2018; Ebert et al., 2013; Weinert & Ebert, 2013) als auch die mathematische Kompetenzentwicklung (Anders et al., 2012). Bei keiner der Studien konnte ein signifikanter Herkunftseffekt auf die Kompetenzentwicklung bzw. die festgestellten Kompetenzzuwächse nachgewiesen werden, was zunächst als positiver Befund im Sinne der Leistungsgerechtigkeit gelten kann. Allerdings sind auch bei diesen Bildungseffekten die Befunde aufgrund der sehr geringen Fallzahlen mit entsprechendem Vorbehalt zu sehen.

Für soziale Disparitäten bei vorschulischen Kompetenzen bieten die vorliegenden Ergebnisse tendenziell ein positives Befundmuster. Demnach haben Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Familien höhere Kompetenzen in den sprachlichen, mathematischen und kognitiven Domänen. Allerdings ist dieses Befundmuster aufgrund der wenigen, insbesondere bivariaten Analysen

mit entsprechender Vorsicht zu lesen. Weiterer Forschungsbedarf lässt sich sowohl in Bezug auf die Kompetenzentwicklung als auch auf die *Erklärung vorliegender Disparitäten* festhalten, wobei sich hier das Konzept des Home Learning Environments als fruchtbarer Ansatz andeutet. Dies lässt sich in Hinblick auf die qualitativen Studien untermauern, welche die Bedeutung der familiären Sozialisation und der häuslichen Lernumgebung näher betrachten (siehe dazu die folgenden Ausführungen zur informellen Förderung).

4.3.2 Bildungsbeteiligung

Der Aspekt Beteiligung an vorschulischer Bildung bezieht sich einerseits auf die Nutzung externer Kinderbetreuung als globaler Indikator mit den jeweiligen Spezifikationen zur Nutzung externer Kinderbetreuung für unter 3-Jährige (U3) beziehungsweise über 3-Jährige Kinder (Ü3) als auch auf die Dauer institutioneller Betreuung, das Eintrittsalter in institutionelle Betreuung sowie die Qualität der institutionellen Kinderbetreuung. Insgesamt liegen hierzu 48 quantitative Analysen vor, davon zehn bivariat und 38 multivariat.

Betrachtet man zunächst, ob Kinder an früher Bildung partizipieren, wird in der Regel zwischen der *Nutzung externer Kinderbetreuung für unter und über 3-Jährige* unterschieden. Für unter 3-Jährige (U3) liegen sechs bivariate Analysen vor (Burger, 2012b; Felfe & Lalive, 2013, 2018; Fuchs-Rechlin, 2014;⁶ Jessen et al., 2018) und für über 3-Jährige zwei (Jessen et al., 2018; Knoll, 2018). Für beide Altersgruppen zeigt sich in allen verfügbaren Analysen ein signifikant positiver Zusammenhang mit der sozialen Herkunft.

In Hinblick auf die vorliegenden multivariaten Befunde erweist sich eine analytische Alterstrennung der Kinder als sinnvoll, da sich bei den unter 3-Jährigen in 75% der Analysen (N = 16 verfügbare Analysen) Herkunftseffekte nachweisen lassen, bei den über 3-Jährigen sind es mit 69% etwas weniger signifikant positive Befunde (N = 13 verfügbare Analysen, vgl. Tab. 4.3). Für eine globale Betrachtung der *Partizipation an externer Kinderbetreuung ohne Alterseinschränkung* liegen bivariat keine und multivariat nur zwei Analysen vor. Diese berichten einmal signifikant positive Herkunftseffekte (Lietzmann & Wenzig, 2016) und einmal keine signifikanten Ergebnisse (Büchner & Spieß, 2007).

Hinsichtlich möglicher *regionaler Unterschiede* zwischen den alten und den neuen Bundesländern, sowohl bei den unter als auch über 3-Jährigen, kann man tendenziell weniger Herkunftseffekte in den neuen Bundesländern erkennen. Insgesamt haben sechs Publikationen getrennte Analysen für Ost- und Westdeutschland vorgenommen (Becker & Lauterbach, 2004; Fuchs-Rechlin, 2014; Kreyenfeld, 2004, 2007; Kreyenfeld & Krapf, 2016; Stahl & Schober, 2017).

⁶ Aufgrund der analytischen Trennung zwischen Ost- und Westdeutschland wird die Studie als zwei Analysen gewertet.

Daraus ergeben sich 18 Analysen mit einer Trennung nach alten und neuen Bundesländern.⁷ Von neun Analysen, die sich auf die neuen Bundesländer beziehen, bestätigen 56% einen Einfluss der sozialen Herkunft. Für die alten Bundesländer stellen dagegen 89% einen signifikant positiven Herkunftseffekt fest (acht von neun Analysen). Die multivariaten Befunde deuten entsprechend darauf hin, dass die unterschiedlichen Betreuungspraktiken in der DDR und in der BRD auch heute noch gewisse Einflüsse zeigen, allerdings ist die Stichprobengröße bei den Analysesamples für Ostdeutschland deutlich geringer, was ebenfalls einen Einfluss auf die Signifikanz haben könnte.

Im Folgenden ist noch der Aspekt der (Nicht-)Verfügbarkeit von Betreuungsplätzen zu nennen: „Die unter 3-Jährigen und deren Familien hingegen sind beim Wettbewerb um die nicht in ausreichender Zahl vorhandenen Plätze sozialen Selektionsmechanismen ausgesetzt“ (Fuchs-Rechling & Bergmann, 2014, S. 110). So lässt sich anhand der quantitativen Befunde ein relativ konstantes Muster bestehender sozialer Disparitäten bei der Beteiligung an externer Kinderbetreuung feststellen, wonach Kinder aus privilegiierteren Elternhäusern öfter an externer Kinderbetreuung teilnehmen.

Die qualitativen Studien behandeln ergänzend dazu Fragestellungen, die von diesem Muster abweichen. Stoeck (2016) untersucht, warum sich Eltern mit hohem kulturellen Kapital bewusst gegen eine institutionelle Betreuung entscheiden. Ein zentrales Argument dabei ist die Passung der institutionellen Betreuung mit den eigenen Bildungseinstellungen und -idealen, wie etwa „Selbstbestimmung“ und „Freiheit im Handeln“ (Stoeck, 2016, S. 77). Die fehlende institutionalisierte Bildung wird durch eine anregende häusliche Lernumwelt, insbesondere mit hochkulturellen Aktivitäten (Kinderkonzerte, Theater), kompensiert. Stoeck zieht die Schlussfolgerung, dass die Entscheidung zur Beteiligung an institutioneller vorschulischer Bildung eng an Werthaltungen und -orientierungen der Sozialmilieus gekoppelt ist (Stoeck, 2016, S. 78f.). Arndt (2013) fokussiert demgegenüber sozial benachteiligte Familien. In den Interviews wird unter anderem die Nutzung externer Betreuungsmöglichkeiten als Möglichkeit zum Erlernen schulrelevanter Fähigkeiten genannt und die Erzieher*innen werden als Expert*innen für entsprechende Bildungsprozesse gesehen (Arndt, 2013, S. 32). Auf der anderen Seite wird aus Sicht der Erzieher*innen eine wenig anregende bzw. stimulierende Lernumgebung in den Familien beschrieben (Arndt, 2013, S. 31).

Was qualitative Unterschiede im zeitlichen Umfang sowie beim Zugang zu qualitativ hochwertiger Vorschulbildung über die generelle Partizipation an vorschulischer Bildung hinaus betrifft, so liegen in diesem Kontext nur sehr

7 Kreyenfeld (2004, 2007) und Kreyenfeld & Krapf (2016) unterscheiden in ihren Analysen weiterhin zwischen den Altersgruppen U3 und Ü3. Fuchs-Rechlin (2014) sowie Stahl & Schober (2017) beziehen sich nur auf die Altersgruppe U3. Becker & Lauterbach (2004) beziehen sich nur auf die Altersgruppe Ü3.

wenige quantitative Analysen vor. Lediglich sieben Studien beziehen sich auf die Dauer der Beteiligung an externer Kinderbetreuung (Büchner & Spieß, 2007; Müller et al., 2014), das Eintrittsalter in die institutionelle Betreuung (Tietze et al., 2013) oder die Kitaqualität (Gerhards et al., 2016; Lehl et al., 2014; Stahl et al., 2018; Rindermann & Baumeister, 2012). Die im Folgenden referierten Befunde sind also entsprechend vorsichtig zu bewerten.

Zur *Kitaqualität* gibt es nur eine bivariate Analyse (Gerhards et al., 2016), die einen signifikant positiven Zusammenhang mit der sozialen Herkunft zeigt. Multivariat liegen vier Analysen vor (Gerhards et al., 2016; Lehl et al., 2014; Rindermann & Baumeister, 2012; Stahl et al., 2018), die mehrheitlich (75%) keine signifikanten Herkunftseffekte nachweisen. Einschränkend ist zu bemerken, dass sich Rindermann und Baumeister (2012) auf die Region um Graz (Österreich) beziehen und ein eher kleines Analysesample zugrunde gelegt haben (N = 97 Teilnehmer*innen). Bei der *Dauer der externen Kinderbetreuung* steht ebenfalls nur ein bivariater Befund einen signifikant positiven Zusammenhang mit der elterlichen Bildung zur Verfügung (Müller et al., 2014). Bei den multivariaten Analysen liegen jeweils ein signifikant positiver Effekt (Müller et al., 2014) und ein nicht signifikanter Effekt (Büchner & Spieß, 2007) vor. Hierbei nutzen Müller et al. (2014) ein querschnittliches Studiendesign mit den IGLU-Daten (2001), Büchner & Spieß (2007) verwenden ein längsschnittliches Design und können mit den SOEP-Daten den Analysezeitraum zwischen 1984 und 2005 abdecken. Die einzige Studie, die das *Eintrittsalter in die institutionelle Kinderbetreuung* betrachtet, stammt von Tietze et al. (2013); hier ließen sich positive Herkunftseffekte belegen.⁸

Zusammengefasst bestätigt sich im Hinblick auf die generelle Nutzung externer Kinderbetreuung das Muster von sozialer Selektivität, nämlich dass Kinder aus privilegierten Familien öfter an den institutionalisierten Bildungsangeboten bzw. der externen Kinderbetreuung teilnehmen. In den qualitativen Studien deutet sich weiterhin die Relevanz von Bildungsüberzeugungen und Distinktionspraxen an. Hinsichtlich einer differenzierteren Betrachtung der Bildungspartizipation (Dauer und Eintrittsalter in externe Kinderbetreuung, Kitaqualität) lässt sich kein gesichertes Befundmuster feststellen. Ein allgemeiner Forschungsbedarf wird daher für den Aspekt der vorschulischen Bildungsbeteiligung adressiert.

8 In der Analyse liegen signifikant negative Herkunftseffekte vor, welche entsprechend dem Bildungssoutcome als früherer Eintritt in institutionelle Bildung interpretiert werden können.

4.3.3 Informelle Förderung

Im Folgenden werden unter dem Aspekt der informellen Förderung die Befunde zu Herkunftseffekten bezogen auf die Eltern-Kind-Aktivitäten sowie non-formale Förderung verstanden. Insgesamt liegen zur informellen Förderung 34 quantitative Analysen vor, davon neun bivariat und 25 multivariat. Damit ist dieser Aspekt im Vergleich zu Kompetenzen und Beteiligung am wenigsten beforscht.

Die sieben vorliegenden bivariaten Analysen für *Eltern-Kind-Aktivitäten* zeigen alle signifikant positive Zusammenhänge mit der sozialen Herkunft (Biedinger & Klein, 2010; Biedinger, 2013; Kaiser, 2012; Kluczniok et al., 2013; Knoll, 2018; Linberg, 2017; Schmitt et al., 2010). In Bezug auf die multivariaten Analysen (N = 14) zeigen 71% positive Effekte des sozioökonomischen Status der Eltern. Auffällig bei den nicht signifikanten Befunden (Biedinger & Klein, 2010; Biedinger, 2013; Linberg, 2017; Mudiappa, 2014) ist, dass nur diese vier Studien Prozessmerkmale im Sinne des kulturellen Kapitals nach Bourdieu enthalten.⁹ Dieses lässt sich folglich als potenziell relevanter Mediator von strukturellen Herkunftsindikatoren, wie der elterlichen Bildung, sehen. Bekräftigt wird diese These einerseits durch die Bedeutung der familiären Lernumwelt in Bezug auf den Kompetenzerwerb (s. o.). Andererseits können die Studien von Biedinger & Klein (2010) sowie Mudiappa (2014) Bourdieus Theorie in Bezug auf die Relevanz des kulturellen Kapitals in Verbindung mit Eltern-Kind-Aktivitäten bestätigen.

Zur *non-formalen Förderung* liegen insgesamt relativ wenige Studien vor. Für Deutschland gibt es nur eine bivariate Analyse von De Moll und Betz (2014), die einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und vorschulischer Teilnahme an non-formaler Förderung zeigt. Für die Schweiz gibt es ebenfalls nur eine bivariate Analyse (Knoll, 2018), hier finden sich allerdings keine signifikanten Ergebnisse. Dieser Befund für die Schweiz ist der einzig nicht signifikant positive unter allen bivariaten Befunden (N = 32) zur vorschulischen Bildung. Die elf multivariaten Analysen zur non-formalen Förderung in Deutschland (De Moll & Betz, 2014; De Moll, 2017; Eckhardt & Riedel, 2012; Mühler & Spieß, 2008;¹⁰ Schmiade & Spieß, 2010;¹¹ Schober & Spieß, 2013¹²) zeigen mehrheitlich (73%) signifikant positive Herkunftseffekte. Lediglich bei Schober und Spieß (2013) finden sich keine signifikanten Herkunftseffekte. Gemäß dem Studiendesign wird sowohl

9 Die Studie von Attig und Weinert (2018) mit signifikant positiven Herkunftseffekten auf die Eltern-Kind-Aktivitäten enthält zwar auch Prozessmerkmale, jedoch sind diese nicht in Anlehnung an das kulturelle Kapital operationalisiert.

10 Aufgrund einer Unterscheidung zwischen U3 und Ü3 werden zwei Analysen aufgenommen.

11 Aufgrund einer Unterscheidung zwischen U3 und Ü3 werden zwei Analysen aufgenommen.

12 Aufgrund einer Unterscheidung zwischen U3 und Ü3 sowie Ost- und Westdeutschland werden vier Analysen aufgenommen.

zwischen non-formaler Förderung bei unter sowie über 3-Jährigen unterschieden als auch hinsichtlich der Effekte in den alten und neuen Bundesländern. Bei den über 3-Jährigen Kindern wurden hier nur in den neuen Bundesländern *keine* Herkunftseffekte nachgewiesen, sowohl in Bezug auf elterliche Bildung als auch Einkommen. Bei den unter 3-Jährigen zeigt sich die elterliche Bildung in den alten Bundesländern als signifikanter Prädiktor für non-formale Förderung, in den neuen Bundesländern wird für diese Altersgruppe ein „deutlicher Einkommenseffekt“ postuliert (Schober & Spieß, 2013, S. 730), wobei sich dieser hinsichtlich der Signifikanz¹³ nur bei Empfänger*innen von Sozialhilfe nachweisen lässt. Für die Schweiz zeigt die Analyse von Knoll (2018) auch auf multivariater Ebene keine signifikanten Herkunftseffekte.

Aufseiten der qualitativen Studien im Kontext von informeller Förderung ist vor allem das Projekt „Lernwelten – Literacies“ der PH Zürich zu nennen, in welchem Vorschulkinder hinsichtlich des Erwerbs von Schriftsprachkompetenz in institutionellen und familiären Lernkontexten im Vordergrund stehen (vgl. Pädagogische Hochschule Zürich, 2022). Künzli et al. (2010) beschreiben eines der Kinder als sehr souverän im Umgang mit Büchern und in Gesprächen über deren Inhalt: „Jana entpuppt sich [...] als eigentliche Buchexpertin und die Formate ‚gemeinsam ein Buch anschauen‘ und ‚(Ballett-)Lektion‘ sind Teil des von ihr aufgebauten kulturellen Kapitals“ (Künzli et al., 2010, S. 68). Folglich gilt Jana als gutes Beispiel für die von Bourdieu angesprochene Vertrautheit mit Hochkultur aufgrund des kulturellen Kapitals der Familie (Künzli et al., 2010, S. 68f.). Auch Isler (2016) bezieht sich auf Jana und die Ressourcen in ihrem häuslichen Umfeld:

In ihrem Zimmer finden sich neben Kinderbüchern und Zeitschriften auch Kalender, Erinnerungsfotos, ein Pult mit Schulutensilien, Schreib- und Zeichenwerkzeuge, Materialien für Rollenspiele und ein Mini-Museum. Die Bibliothek benutzt sie regelmässig [*sic*], und Theater- und Tanzvorführungen kennt sie nicht nur als Zuschauerin, sondern auch als Künstlerin. (Isler, 2016, S. 134)

Stroeck (2016) berichtet weiterhin über Aktivitäten, die Familien mit hohem kulturellen Kapital mit ihren Kindern unternehmen. Eine der Befragten berichtet über die Relevanz von „(Bildungs-) Orten, wie Kunststätten, Theater, Bauernmarkt [, aber][...] auch Kinderkonzerte[n], um den Kindern mittels familial verbürgter (hoch)kultureller Praxis künstlerische Ambitionen zu vermitteln“ (Stoeck, 2016, S. 72). Obwohl weiterhin Forschungsbedarf zur Rolle der informellen Förderung besteht, vor allem aufseiten der quantitativ ausgerichteten Forschungsansätze, wird die Relevanz des kulturellen Kapitals und dessen Vermittlung innerhalb der familiären Sozialisation deutlich.

Zusammengefasst lassen sich mehrheitlich signifikant positive Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und informeller Förderung feststellen,

13 Hier wird sich auf das statistische 5%-Signifikanzniveau bezogen.

zumindest für Deutschland. Das bedeutet, dass sozioökonomisch besser gestellte Eltern ihren Kindern mehr bildungsfördernde Aktivitäten bieten (z. B. Vorlesen) und die Kinder öfter an non-formalen Bildungsangeboten (z. B. Musikschule, Sportkurse) teilnehmen. Die wenigen verfügbaren Befunde aus der Schweiz zeigen keine Herkunftseffekte. Weiterhin deutet sich das familiäre Lernumfeld bzw. das kulturelle Kapital der Familie als fruchtbarer Erklärungsmechanismus für soziale Ungleichheiten in der vorschulischen Bildung an, welches durch die Befunde der qualitativen Studien unterstützt wird. Allgemein ist die Befundlage zu informeller Förderung in der vorschulischen Bildung jedoch verhältnismäßig dünn und es wird für diesen Aspekt des Bildungserwerbs entsprechender Forschungsbedarf adressiert.

4.4 Einfluss vorschulischer Bildung auf den weiteren Bildungserwerb

Um die Bedeutung vorschulischer Bildung zu unterstreichen, soll an dieser Stelle noch auf die Erträge vorschulischer Bildung eingegangen werden. Hierzu wurden Studien, die die Erträge vorschulischer Bildung für den weiteren Bildungsverlauf untersuchen, in einer separaten Codierung erfasst.

Hinsichtlich der vorschulischen Bildungserfahrungen wurden aufseiten institutionalisierter Vorschulbildung der Kitabesuch, das Eintrittsalter und die Dauer der externen Kinderbetreuung sowie die Kitaqualität betrachtet. Mögliche Effekte informeller Förderung wurden als häusliche Lernumgebung (HLE; Bourdieu, 1983; Klucznik et al., 2013, vgl. Kapitel 3.2.2) einbezogen. Die betrachteten Erträge vorschulischer Bildung umfassen die Aspekte der Beteiligung, Abschlüsse, Kompetenzen sowie Noten. Dezidiert sind dies die Beteiligung an einer (nicht)gymnasialen Schulform, (Hoch-)Schulabschlüsse (Studienabschluss, Hochschulzugangsberechtigung, Realschulabschluss, Hauptschulabschluss, kein Schulabschluss), globale sowie domänenspezifische Kompetenzen beziehungsweise Kompetenzentwicklung (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprachen) und Noten als globaler Index (z. B. Durchschnittsnote), Fachnoten (Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprachen) und Schulabschlussnoten (Hochschulzugangsberechtigung, Mittlerer Schulabschluss). Insgesamt liegen 26 quantitative Studien¹⁴ für die Codierung zu Erträgen vorschulischer Bildung vor mit 21 bivariaten (vgl. Tab. 4.4) und 41 multivariaten Analysen (vgl. Tab. 4.5).

¹⁴ Davon stammen zwölf Publikationen aus der Recherche zur vorschulischen Bildung (vgl. Abb. 4.1), 13 aus der Recherche zur schulischen Bildung (vgl. Kapitel 5, Abb. 5.1) und eine aus der Recherche zur beruflichen Bildung (vgl. Kapitel 6, Abb. 6.1).

Tab. 4.4: Bivariate Analysen (N = 21) zu den Erträgen vorschulischer Bildung, aufgeschlüsselt nach betrachtetem Bildungsergebnis und Bildungserfahrung

	Bildungs- outcome	Bildungs- erfahrung	n. s.		sig. pos.		sig. neg.	
			N	%	N	%	N	%
Beteiligung (N = 2)	Gymnasiale Schulform/ Bildungsgang	Eintrittsalter in externe Betreuung	1	50	0	0	1	50
Insgesamt			1	50	0	–	1	50
Kompe- tenzen (N = 17)	Kompetenzen (Index)	Kitabesuch	1	100	0	–	0	–
	Kompetenzen Lesen	Kitabesuch	0	–	2	100	0	–
		Dauer Kitabesuch	0	–	5	100	0	–
		Eintrittsalter in externe Betreuung	1	100	0	–	0	–
		Kitaqualität	1	100	0	–	0	–
		HLE	0	–	2	100	0	–
	Kompetenzen Mathematik	Kitabesuch	1	100	0	–	0	–
		Dauer Kitabesuch	0	–	1	100	0	–
		Kitaqualität	0	–	1	100	0	–
		HLE	0	–	1	100	0	–
	Kompetenzen Naturwissen- schaften	Eintrittsalter in externe Betreuung	1	100	0	–	0	–
Insgesamt			5	29	12	71	0	–
Noten (N = 2)	Note Deutsch	Eintrittsalter in externe Betreuung	0	–	1	100	0	–
	Note Mathe	Dauer Kitabesuch	1	100	0	–	0	–
Insgesamt			1	50	1	50	0	–

Tab. 4.5: Multivariate Analysen (N = 41) zu den Erträgen vorschulischer Bildung, aufgeschlüsselt nach betrachtetem Bildungsergebnis und Bildungserfahrung

	Bildungs- outcome	Bildungs- erfahrung	n. s.		sig. pos.		sig. neg.	
			N	%	N	%	N	%
Beteiligung (N = 4)	Gymnasiale Schulform/ Bildungsgang	Kitabesuch	1	33	2	67	0	–
		Dauer Kitabesuch	1	100	0	–	0	–
Insgesamt			2	50	2	50	0	–
Abschlüsse (N = 1)	Hochschul- abschluss	Kitabesuch	0	–	1	100	0	–
Insgesamt			0	–	1	100	0	–

	Bildungs- outcome	Bildungs- erfahrung	n. s.		sig. pos.		sig. neg.	
			N	%	N	%	N	%
Kompe- tenzen (N = 33)	Kompetenzen (Index)	Kitabesuch	1	100	0	–	0	–
	Kompetenzen Lesen	Kitabesuch	2	40	3	60	0	–
		Dauer Kitabesuch	1	14	6	86	0	–
		Eintrittsalter in externe Betreuung	1	100	0	–	0	–
		Kitaqualität	1	100	0	–	0	–
		HLE	2	100	0	–	0	–
	Kompetenzen Mathematik	Kitabesuch	3	100	0	–	0	–
		Dauer Kitabesuch	0	–	3	100	0	–
		Kitaqualität	1	100	0	–	0	–
		HLE	1	100	0	–	0	–
	Kompetenzen Naturwissen- schaften	Kitabesuch	1	50	1	50	0	–
		Eintrittsalter in externe Betreuung	1	50	1	50	0	–
	Kompetenz- entwicklung Lesen	Dauer Kitabesuch	1	100	0	–	0	–
		HLE	0	–	1	100	0	–
	Kompetenz- entwicklung Mathematik	HLE	0	–	2	100	0	–
Insgesamt			16	48	17	52	0	–
Noten (N = 3)	Note (Index)	Kitabesuch	1	100	0	–	0	–
	Note Deutsch	Eintrittsalter in externe Betreuung	0	–	1	100	0	–
	Note Mathe- matik	Dauer Kitabesuch	1	100	0	–	0	–
Insgesamt			2	67	1	33	0	–

Für die Wirkung vorschulischer Bildung auf die Beteiligung an einer (nicht)gymnasialen Schulform (N = 6), (Hoch-)Schulabschlüsse (N = 1) sowie Noten (N = 5) gibt es bi- und multivariat sehr wenige Analysen (vgl. Tab. 4.4 und 4.5). Damit lässt sich ein deutlicher Forschungsbedarf feststellen. Bei den Kompetenzen liegen insgesamt 17 bivariate Analysen vor, die sich auf einen globalen Kompetenzindex sowie sprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen beziehen (vgl. Tab. 4.4). 71% der bivariaten Befunde zeigen signifikant positive Zusammenhänge mit vorschulischen Bildungserfahrungen. Also weisen Kinder, die diese vorschulischen Bildungserfahrungen (Teilnahme an externer Kinderbetreuung, anregendes häusliches Lernumfeld

[HLE]) gemacht haben, hohe Kompetenzen in der Schule auf. Differenzierte Befundmuster für die Auswirkungen von institutionalisierter und informeller Vorschulbildung (Beteiligung an externer Kinderbetreuung oder HLE) lassen sich anhand der vorliegenden Analysen nicht identifizieren, sondern werden als Forschungspotenziale adressiert. Bei den multivariaten Befunden im Bereich der Kompetenzen finden sich insgesamt 33 Analysen, die sich auf die Kompetenzen und Kompetenzentwicklung im Lesen sowie in Mathematik und den Naturwissenschaften beziehen. Mit 52% zeigt eine knappe Mehrheit der Befunde signifikant positive Effekte vorschulischer Bildungserfahrungen. Ein klares Befundmuster ist bei den multivariaten Modellen nicht zu berichten.

4.5 Fazit: Soziale Ungleichheit in der vorschulischen Bildung

Insgesamt ist die Forschung zu sozialen Disparitäten in der vorschulischen Bildung noch ein relativ junges *Forschungsfeld*, das erst mit Beginn des letzten Jahrzehnts an Bedeutung gewonnen hat. Derzeit gibt es noch verhältnismäßig wenig Forschung, aber dafür recht breit aufgestellte – die häufigsten Bildungsergebnisse kommen jeweils aus den Bereichen Beteiligung an vorschulischer Bildung, vorschulische Kompetenzen sowie informelle Förderung. Bezüglich der Forschungsbedarfe hat die Gap Map eindrücklich veranschaulicht, dass insbesondere Aspekte wie die Kompetenzentwicklung sowie die Kitaqualität vergleichsweise wenig beforscht sind – an diesen Stellen können weitere Forschungsarbeiten gewinnbringend ansetzen.

Aufseiten der Indikatoren der sozialen Herkunft findet sich eine sehr eingeschränkte Perspektive innerhalb der codierten Studien. Hier wird (mit großem Abstand) am häufigsten die elterliche Bildung verwendet (71%), danach folgt das Einkommen (9%, vgl. Abschnitt 4.2). Hinsichtlich der Datensätze werden einerseits große Panelstudien (z.B. SOEP, NEPS) verwendet, andererseits regionale Projekte (z.B. BiKS). Die Forschung zeigt in ihrer geografischen Verortung einen starken Fokus auf Deutschland.

In den vorliegenden *Forschungsbefunden* zeigen sich deutliche Zusammenhänge der sozialen Herkunft mit dem Bildungserwerb, etwa bei der Beteiligung an institutionalisierter Bildung im vorschulischen Bereich, beim Kompetenzerwerb oder bei informeller Förderung. Letztgenannter Punkt deutet sich als Erklärungsmechanismus im Sinne Bourdieus an. Reproduktionstheoretische Ansätze werden ebenfalls mit am häufigsten in den Studien genannt (Bourdieu N = 21, Lareau N = 12), was ihre Bedeutung innerhalb des Forschungsdiskurses zeigt. Daneben wird sich auch auf bioökologische Entwicklungstheorien (Bronfenbrenner N = 14) bezogen (vgl. Abschnitt 4.1). Auffällig an der vorschulischen Bildung sind der verhältnismäßig hohe Anteil (30%) an quantitativen Studien ohne Theoriebezug sowie die kaum vorhandene Evidenz für theoretische Modelle (Bourdieu N = 3, Bronfenbrenner N = 2). Daher stellt sich die Frage, ob

vorhandene ungleichheitstheoretische Ansätze passend für die vorschulische Bildung sind oder es zusätzlicher Theorie(weiter)entwicklung bedarf. An den Erträgen vorschulischer Bildung kann man indes die Relevanz dieses Bildungsbereichs erkennen. Obwohl auch hier bestehender Forschungsbedarf adressiert wird, zeigen 71% der bivariaten Analysen einen signifikant positiven Einfluss auf schulische Kompetenzen. So lässt sich resümieren, dass die Ungleichheitsforschung und Maßnahmen zum Abbau sozialer Disparitäten nicht erst in der Schule ansetzen sollten, sondern bereits wesentlich früher. Die vorliegenden Befunde unterstreichen damit auch aktuelle wissenschaftliche und politische Diskurse zur (Neu-)Gestaltung der Vorschulbildung, etwa eines obligatorischen Vorschuljahres wie in der Schweiz.

Literatur

Codierte Publikationen sind mit * gekennzeichnet.

- *Anderka, A. (2018). *Elterliches Sprachangebot und vorschulischer Spracherwerb: Eine empirische Analyse zu Zusammenhängen und sozialen Disparitäten*. Waxmann.
- *Anders, Y., Roßbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., & Von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231–244. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003>
- *Anger, C., Plünnecke, A., & Seyda, S. (2006). Bildungsarmut und Humankapital-schwäche in Deutschland. *IW-Analysen: Forschungsberichte aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln: Bd. 18*. Deutscher Instituts-Verlag.
- *Arndt, A.-K., Rothe, A., Urban, M., & Werning, R. (2013). Supporting and stimulating the learning of socioeconomically disadvantaged children – perspectives of parents and educators in the transition from preschool to primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 23–38. <http://doi.org/10.1080/1350293X.2012.760336>
- *Attig, M., & Weinert, S. (2018). Soziale Disparitäten im Kontext von Mutter-Kind-Interaktionen und frühen Entwicklungsmaßnahmen von Kindern. *Frühe Bildung*, 7(1), 22–31. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000356>
- *Baumeister, A. E. E., Rindermann, H., & Barnett, W. S. (2014). Creche attendance and children's intelligence and behavior development. *Learning and Individual Differences*, 30, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.11.002>
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. The Univ. of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226041223.001.0001>
- *Becker, R. (2010). Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung – Bessere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4. Aufl., S. 129–160). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92484-7_5

- *Becker, R., & Lauterbach, W. (2004). Vom Nutzen vorschulischer Kinderbetreuung für Bildungschancen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 127–159). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93532-8>
- *Biedinger, N. (2009a). Der Einfluss von elterlichen Investitionen auf die Entwicklung von deutschen und türkischen Kindern. *Berliner Journal für Soziologie*, 19(2), 268–294. <https://doi.org/10.1007/s11609-009-0061-8>
- *Biedinger, N. (2009b). Kinderarmut in Deutschland: Der Einfluss von relativer Einkommensarmut auf die kognitive, sprachliche und behavioristische Entwicklung von 3- bis 4-jährigen Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 29(2), 197–214.
- *Biedinger, N. (2013). „Was für mich selbst gut ist, kann meinen Kindern nicht schaden.“ Der Einfluss der elterlichen Freizeitaktivitäten auf die Eltern-Kind-Aktivitäten. *Zeitschrift für Familienforschung*, 25(3), 347–364. <https://doi.org/10.20377/jfr-148>
- *Biedinger, N., & Klein, O. (2010). Der Einfluss der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals auf die Häufigkeit entwicklungsfördernder Eltern-Kind-Aktivitäten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(2), 195–208.
- *Bischoff, S., Betz, T., & Eunicke, N. (2017). Ungleiche Perspektiven von Eltern auf frühe Bildung und Förderung in Familie und Kindertageseinrichtung: Eine empirische Analyse elterlicher Habitustypen. In P. Bauer & C. Wiezorek (Hrsg.), *Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel: Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familie* (S. 212–228). Beltz Juventa.
- *Bos, W., Valtin, R., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Voss, A., Badel, I., & Plafmeier, N. (2004). Lesekompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 49–92). Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley Series in Urban Research. Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Welt: Sonderband 2. Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Schwartz.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Bronfenbrenner, U. (1976). *Ökologische Sozialisationsforschung* (1. Aufl.). *Konzepte der Humanwissenschaften*. Klett. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_12-1
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.) *Handbook of child psychology. Volume 1: Theoretical models of human development* (5. Auflage, S. 993–1028). John Wiley & Sons.

- *Bruneforth, M., Weber, C., & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189-227). Leykam.
- *Büchner, C., & Spieß, C. K. (2007). *Die Dauer vorschulischer Betreuungs- und Bildungserfahrungen: Ergebnisse auf der Basis von Paneldaten*. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW).
- *Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2015). *Aktuelle Entwicklungen der sozialen Mobilität und der Dynamik von Armutsrisiken in Deutschland: (Follow-Up-Studie zur Armuts- und Reichtumsberichterstattung)*. Abschlussbericht. Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e. V. an der Universität Tübingen (IAW).
- *Burger, K. (2012a). A quasi-experimental study into the relations between families' social and cultural background and children's crèche experience and global cognitive competence in primary school. *Early Child Development and Care*, 182(7), 875–906. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.590938>
- *Burger, K. (2012b). Do effects of center-based care and education on vocabulary and mathematical skills vary with children's sociocultural background? Disparities in the use of and effects of early childhood services. *International Research in Early Childhood Education*, 3(1), 17–40.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95–120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Conger, R. D., & Conger, K. J. (2002). Resilience in Midwestern families: Selected findings from the first decade of a prospective, longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 64, 361–373. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00361.x>
- Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175–199. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085551>
- Conger, R. D., Wallace, L. E., Sun, Y., Simons, R. L., McLoyd, V. C., & Brody, G. H. (2002). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology*, 38(2), 179–193. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.2.179>
- *De Moll, F. (2017). Soziale Ungleichheit jenseits der Kindertageseinrichtung: Milieuspezifische Bildungs- und Betreuungspraxen von Familien mit 2-6-jährigen Kindern. *Pädagogische Rundschau*, 71, 305–334.
- *De Moll, F., & Betz, T. (2014). Inequality in pre-school education and care in Germany: An analysis by social class and immigrant status. *International Studies in Sociology of Education*, 24(3), 237–271. <https://doi.org/10.1080/09620214.2014.932086>
- *Diekmann, L., Plünnecke, A., & Seyda, S. (2008). *Sozialbilanz Familie: Eine ökonomische Analyse mit Schlussfolgerungen für die Familienpolitik*. Expertise für das Kompetenzzentrum für familienbezogene Leistungen im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Deutscher Instituts-Verlag.
- *Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K., & Roßbach, H.-G. (2013). Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 138–154. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749791>

- *Eckhardt, A. G., & Riedel, B. (2012). Familialer Habitus und Inanspruchnahme außerfamiliärer Bildungs-, Betreuungs- und Freizeitangebote bei unter dreijährigen Kindern. *Frühe Bildung*, 1(4), 210–219. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000064>
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 1–63). Westview Press.
- Esser, H. (1999). *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Campus Verlag.
- *Felfe, C., & Lalive, R. (2013). *Early child care and child development: For whom it works and why. SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research*. 536. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW). <https://doi.org/10.2139/ssrn.2214874>
- *Felfe, C., & Lalive, R. (2018). Does early childcare affect children's development? *Journal of Public Economics*, 159, 33–53. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2018.01.014>
- *Fessler, P., & Schneebaum, A. (2019). The educational and labor market returns to preschool attendance in Austria. *Applied Economics*, 51(32), 3531–3550. <https://doi.org/10.1080/00036846.2019.1584368>
- *Fritschi, T., & Jann, B. (2009). Zum Einfluss vorschulischer Kinderbetreuung auf den Bildungsweg und den erwarteten Erfolg am Arbeitsmarkt. *Empirische Pädagogik*, 23(4), 500–520.
- *Fuchs-Rechlin, K. (2014). Der Einfluss sozioökonomischer und sozialstruktureller Bedingungen auf die Betreuungsentscheidung von Eltern. In *Der U3-Ausbau im Endspurt: Analysen zu kommunalen Betreuungsbedarfen und Betreuungswünschen von Eltern* (S. 88–109). Eigenverlag Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Technische Universität Dortmund an der Fakultät 12 der Technischen Universität Dortmund.
- *Fuchs-Rechlin, K., & Bergmann, C. (2014). Der Abbau von Bildungsbenachteiligung durch Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige – zwischen Wunsch und Wirklichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(24 [Sonderheft]), 95–118. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0464-3>
- *Geier, B., & Riedel, B. (2008). Ungleichheiten der Inanspruchnahme öffentlicher frühpädagogischer Angebote. Einflussfaktoren und Restriktionen elterlicher Betreuungsentscheidungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(11), 11–28. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_2
- *Gerhards, J., Hans, S., & Carlson, S. (2016). *Klassenlage und transnationales Humankapital: Wie Eltern der Mittel- und Oberschicht ihre Kinder auf die Globalisierung vorbereiten. Neue Bibliothek der Sozialwissenschaften*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12539-4>
- *Grafhoff, G., Ullrich, H., Binz, C., Pfaff, A., & Schmenger, S. (2013). *Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-01685-2>
- *Grgic, M., & Alt, C. (2014). Bildung in der Familie und elterliche Betreuungsbedarfe als neue Themen des Monitorings frühkindlicher Bildung. *Frühe Bildung*, 3(1), 10–21. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000130>
- Haveman, R. H., & Wolfe, B. (1994). *Succeeding generations: On the effects of investments in children*. Russell Sage Foundation.

- *Hoenig, K. (2019). *Soziales Kapital und Bildungserfolg: Differentielle Renditen im Bildungsverlauf*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24234-3>
- *Isler, D. (2016). *Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien: Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern. Lesesozialisation und Medien*. Beltz Juventa.
- *Isler, D., & Künzli, S. (2010). Schulische Praktiken in der Vorschule: Angebote zum Einüben eines schulischen Habitus in einem deutschschweizer Kindergarten am Beispiel der Förderung von Sprache und Literalität. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule: Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (S. 211–229). Juventa Verlag.
- *Jessen, J., Schmitz, S., Spieß, C. K., & Waights, S. (2018). Kita-Besuch hängt trotz ausgeweitetem Rechtsanspruch noch immer vom Familienhintergrund ab. *DIW Wochenbericht*, 85(38), 825–835.
- *Jude, N., Hertel, S., Kuger, S., & Sälzer, C. (2016). Die Lernumgebung in der Familie und die elterliche Unterstützung. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 349–373). Waxmann.
- *Kaiser, T. (2012). *Haben gebildete Mütter gewissenhaftere Kinder? Soziale Herkunft und Persönlichkeitsentwicklung im frühkindlichen Alter*. SFB 882 Working Paper Series: Bd. 8. Universität Bielefeld, Sonderforschungsbereich (SFB) 882.
- *Kluczniok, K., Lehl, S., Kuger, S., & Roßbach, H.-G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age – Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 420–438. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814356>
- *Knoll, A. (2018). *Kindheit herstellen: Diskurs, Macht und soziale Ungleichheit in Betreuung und Alltagsgestaltung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19439-0>
- *Kreyenfeld, M. (2004). Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung. Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 99–125). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93532-8>
- *Kreyenfeld, M. (2007). Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung. Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (2. Aufl., S. 99–123). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90339-2_4
- *Kreyenfeld, M., & Krapf, S. (2016). Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung – eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl., S. 119–144). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_4
- *Kühnle, D., & Oberfichtner, M. (2020). Does starting universal childcare earlier influence children's skill development? *Demography*, 57(1), 61–98. <https://doi.org/10.1007/s13524-019-00836-9>

- *Künzli, S., Isler, D., & Leemann, R. J. (2010). Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(1), 60–73.
- *Landvoigt, T., Mühler, G., & Pfeiffer, F. (2007). *Duration and intensity of kindergarten attendance and secondary school track choice*. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH (ZEW). <https://doi.org/10.2139/ssrn.1010289>
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20184-5>
- *Lehrl, S. (2018). *Qualität häuslicher Lernumwelten im Vorschulalter: Eine empirische Analyse zu Konzept, Bedingungen und Bedeutung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20184-5>
- *Lehrl, S., Ebert, S., Blaurock, S., Roßbach, H.-G., & Weinert, S. (2020). Long-term and domain-specific relations between the early years home learning environment and students' academic outcomes in secondary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 102–124. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1618346>
- *Lehrl, S., Ebert, S. & Roßbach, H.-G. (2013). Facets of preschoolers' home literacy environments: What contributes to reading literacy in primary school? In M. Pfost, C. Artelt & S. Weinert (Hrsg.), *The development of reading literacy from early childhood to adolescence: Empirical findings from the Bamberg BiKS longitudinal studies* (S. 35–62). University of Bamberg Press.
- *Lehrl, S., Ebert, S., Roßbach, H.-G., & Weinert, S. (2012). Die Bedeutung der familiären Lernumwelt für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Familienforschung*, 24(2), 115–133. <https://doi.org/10.20377/jfr-181>
- *Lehrl, S., Kuger, S., & Anders, Y. (2014). Soziale Disparitäten beim Zugang zu Kindergartenqualität und differenzielle Konsequenzen für die vorschulische mathematische Entwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 42(2), 132–151.
- *Lichtblau, M. (2013). Inklusive Förderung auf Basis kindlicher Interessen – Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Interessenentwicklung soziokulturell benachteiligter Kinder. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 72–87.
- *Lichtblau, M. (2014a). Familiäre Unterstützung der kindlichen Interessenentwicklung in der Transition vom Kindergarten zur Schule. *Frühe Bildung*, 3(2), 93–103. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000131>
- *Lichtblau, M. (2014b). Interessenentwicklung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive. In S. Trumpp, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 204–219). Beltz Juventa.
- *Lichtblau, M., & Werning, R. (2012). Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik V: Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen* (S. 211–244). FEL-Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- *Lietzmann, T., & Wenzig, C. (2016). Institutionelle Kinderbetreuungs- und Erwerbstätigkeitsarrangements in Deutschland. In T. Lietzmann (Hrsg.) *Vereinbar-*

- keit von Familie und Erwerbsarbeit im Bereich prekärer Einkommen (S. 117–144). W. Bertelsmann Verlag.
- *Linberg, T. (2017). *Kind und Kontext: Häusliche Lernumwelt und soziale Ungleichheiten im vorschulischen Sprachstand. Research*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18087-4>
- *Linberg, T., & Wenz, S. E. (2017). Ausmaß und Verteilung sozioökonomischer und migrationsspezifischer Ungleichheiten im Sprachstand fünfjähriger Kindergartenkinder. *Journal for Educational Research Online*, 9(1), 77–98.
- *Loboda, L., Vogelbacher, M., & Gawlitzek, I. (2017). The role of ethnic differences, structural background and process characteristics in the family in preschool children's language proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(6), 558–572. <https://doi.org/10.1080/01434632.2016.1216555>
- *Lorenz, C., Schmitt, M., Luplow, N., & Schönmoser, C. (2016). Soziale Disparitäten im Vorschulalter und der Einfluss der Selbstregulation. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 9(1), 65–77.
- *Makles, A. (2014). *Bildungsinvestitionen und bildungspolitische Maßnahmen im Spannungsfeld von Gerechtigkeit und Effizienz: Eine empirische Analyse der Chancengerechtigkeit unter Verwendung amtlicher Statistiken und Sekundärdaten. Research*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04849-5>
- Mincer, J. (1962). On-the-job training: Costs, returns, and some implications. *Journal of Political Economy*, 70(5), 50–79. <https://doi.org/10.1086/258725>
- *Mudiappa, M. (2014). *Ausmaß und Bedingtheit von kulturellem Kapital und seine Auswirkungen im Kontext Familie und Schule*. Logos Verlag.
- *Mühler, G., & Spieß, C. K. (2008). Informelle Förderangebote – Eine empirische Analyse ihrer Nutzung in der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(11), 29–46. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_3
- *Müller, C. (2013). Familiäre Sprachsozialisation und schriftsprachliches Lernen im Vorschulalter: Bedingungen und Voraussetzungen. *leseforum.ch* (3).
- *Müller, U. B. (2014). *Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich*. Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzqc7>
- *Müller, K.-U., Spieß, C. K., Tsiasioti, C., Wrohlich, K., Bügelmayer, E., Haywood, L., Peter, F., Ringmann, M., & Witzke, S. (2013). *Evaluationsmodul: Förderung und Wohlergehen von Kindern. Endbericht. DIW Berlin: Politikberatung kompakt (73)*. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW).
- *Müller, N., Strietholt, R., & Högbe, N. (2014). Ungleiche Zugänge zum Kindergarten. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 33–46). Waxmann.
- *Niklas, F., Möllers, K., & Schneider, W. (2013). Die frühe familiäre Lernumwelt als Mediator zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen und der basalen Lesefähigkeit am Ende der ersten Klasse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60(2), 94–111. <https://doi.org/10.2378/peu2013.art08d>
- *Niklas, F., & Schneider, W. (2010). Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanten Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(2), 146–165.
- *Niklas, F., & Schneider, W. (2014). Casting the die before the die is cast: The importance of the home numeracy environment for preschool children. *Euro-*

- pean *Journal of Psychology of Education*, 29(3), 327–345. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0201-6>
- *Niklas, F., & Schneider, W. (2017). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 263–274. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.03.006>
- *OECD. (2011). *PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern: Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen*. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). <https://doi.org/10.1787/9789264095359-de>
- Pädagogische Hochschule Zürich. (2022). *Lernwelten – Literacies. Bedingungen und Prozesse des frühen Schriftspracherwerbs in Familien und Kindergärten (Startprojekt LeLi 1 und Folgeprojekt LeLi2)*. <https://phzh.ch/de/Forschung/Forschung-auf-einen-Blick/projektdatenbank/projektdetail/?id=44>
- *Richter-Greupner, W. (2016). *Literacy-Sozialisation in Familie, Kindergarten und Grundschule: Eine Ethnographische Collage*. Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf04tp>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- *Rindermann, H., & Baumeister, A. E. E. (2012). Unterschiede zwischen Montessori- und Regelkindergärten in der Kindergartenqualität und ihre Effekte auf die kindliche Entwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59(3), 217–226. <https://doi.org/10.2378/peu2012.art17d>
- *Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Michel, E., & Roebbers, C. M. (2010). Exekutive Funktionen: Zugrundeliegende kognitive Prozesse und deren Korrelate bei Kindern im späten Vorschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42(2), 99–110. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000010>
- *Sale, A., Schell, A., Koglin, U., & Hillenbrand, C. (2018). Einflussfaktoren mathematischer Kompetenzen vor Schuleintritt. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(4), 370–387.
- *Sauerborn, H. (2015). *Zur Bedeutung der Early Literacy für den Schriftspracherwerb. Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht: Bd. 14*. Schneider Verlag Hohengehren.
- *Schlanser, R. (2011). *Qui utilise les crèches en Suisse? Logiques sociales du recours aux structures d'accueil collectif pour la petite enfance. Cahier de l'IDHEAP: Bd. 264*. Institut de hautes études en administration publique (IDHEAP).
- *Schmerse, D. (2020). Preschool quality effects on learning behavior and later achievement in Germany: Moderation by socioeconomic status. *Child Development*, 91(6), 2237–2254. <https://doi.org/10.1111/cdev.13357>
- *Schmerse, D., Anders, Y., Floeter, M., Wieduwilt, N., Roßbach, H.-G., & Tietze, W. (2018). Differential effects of home and preschool learning environments on early language development. *British Educational Research Journal*, 44(2), 338–357. <https://doi.org/10.1002/berj.3332>
- *Schmiade, N., & Spieß, C. K. (2010). Einkommen und Bildung beeinflussen die Nutzung frühkindlicher Angebote außer Haus. *Wochenbericht des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) Berlin*, 77(45), 15–21.

- *Schmitt, M., Kuger, S., Kluczniok, K., & Von Maurice, J. (2010). Familiäre Anregung während der frühen Kindergartenzeit. In D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff & A. Lange (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 145–166). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92382-6_7
- *Schmitz, S., & Spieß, C. K. (2018). Kita-Pflicht für Kinder ab drei Jahren wäre wenig zielgenau. *DIW Wochenbericht*, 85(19), 405–412.
- *Schober, P. S., & Spieß, C. K. (2013). Early childhood education activities and care arrangements of disadvantaged children in Germany. *Child Indicators Research*, 6(4), 709–735. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9191-9>
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- *Schulz, F., & Engelhardt, H. (2017). The development, educational stratification and decomposition of mothers' and fathers' childcare time in Germany. An update for 2001–2013. *Zeitschrift für Familienforschung*, 29(3), 277–297. <https://doi.org/10.3224/zff.v29i3.02>
- *Schüpbach, M. (2012). Sprachleistungsentwicklung in Ganztagsschulen unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft und der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE). *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5(2), S. 109–121.
- *Skopek, J. (2017). Entry to formal childcare and abilities of preschoolers: A comparison of East and West Germany. In H.-P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek & M. Triventi (Hrsg.), *Childcare, early education and social inequality: An international perspective* (S. 231–248). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781786432094.00022>
- *Stahl, J. F., & Schober, P. S. (2017). Convergence or divergence? Educational discrepancies in work-care arrangements of mothers with young children in Germany. *Work, Employment and Society*, 32(4), 629–649. <https://doi.org/10.1177/0950017017692503>
- *Stahl, J. F., Schober, P. S., & Spieß, C. K. (2018). Parental socio-economic status and childcare quality: Early inequalities in educational opportunity? *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 304–317. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.011>
- *Steinmann, I., Zieger, L. R., Hoglebe, N., & Strietholt, R. (2016). Lesen Kinder, die nicht in der Kita waren, am Ende der Grundschule schlechter? *Jahrbuch der Schulentwicklung*(19), S. 161–185.
- *Stoeck, J. (2016). Kinder, die nicht in den Kindergarten gehen. In L. Makrinus, K. M. Otremba, C. Rennert & J. Stoeck (Hrsg.), *(De)Standardisierung von Bildungsverläufen und -strukturen: Neue Perspektiven auf bildungsbezogene Ungleichheit* (S. 59–81). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07766-2_4
- *Thiel, O. (2012). Socio-economic diversity and mathematical competences. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 61–81. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.650012>
- *Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bense, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., & Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Verlag das Netz.
- *Tietze, W., Roßbach, H.-G., & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren: Zur*

Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie (1. Aufl.). Beltz Verlag.

- *Weinert, S., Attig, M., & Roßbach, H.-G. (2017). The emergence of social disparities – Evidence on early mother-interaction and infant development from the German National Educational Panel Study (NEPS). In H.-P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek & M. Triventi (Hrsg.), *Childcare, early education and social inequality: An international perspective* (S. 89–108). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781786432094.00014>
- *Weinert, S., & Ebert, S. (2013). Spracherwerb im Vorschulalter: Soziale Disparitäten und Einflussvariablen auf den Grammatikerwerb. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 303–332. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0354-8>
- *Weinert, S., Ebert, S., & Dubowy, M. (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3(1), 32–45.
- *Wilke, F. (2015). *Betreuungsbiographien von Kindern im Vorschulalter: Eine Analyse des sozio-oekonomischen Panels*. Wissenschaftlicher Verlag Berlin (wvb).

5 Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs in der schulischen Bildung

*Ronja Lämmchen, Anna Bachsleitner, Josefine Lühe,
Julia Karl & Kai Maaz*

Soziale Disparitäten des schulischen Bildungserwerbs sind verstärkt durch die PISA-Studie aus dem Jahr 2000 (Baumert & Schümer, 2001) ins öffentliche und politische Bewusstsein gerückt – den sogenannten „PISA-Schock“ – und die Persistenz sozialer Ungleichheit zeigt sich weiterhin (vgl. Weis et al., 2019). Im Folgenden werden die Befunde der Forschungssynthese zu sozialer Ungleichheit des Bildungserwerbs in der schulischen Bildung berichtet, um einen systematischen Überblick des bestehenden Forschungswissens zu geben. In einem ersten Schritt (5.1) werden die Datengrundlage beschrieben und Basisinformationen zur Stichprobe bereitgestellt. Anschließend (5.2) wird mit Hilfe einer Gap Map die Forschungslandschaft abgebildet, wobei aufgezeigt wird, welche Zusammenhänge und Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit im Bereich der schulischen Bildung besonders stark beforscht sind und wo Forschungslücken bestehen. Darauf folgt (5.3) die Darstellung der Befunde zu sozialer Ungleichheit in der Schule. Dabei werden sowohl die Ergebnisse quantitativer als auch qualitativer Studien einbezogen, wobei Letztere als Ergänzung und exemplarische Unterfütterung der quantitativen Befunde herangezogen werden. Das Kapitel schließt mit (5.4) einer zusammenfassenden Betrachtung der Befunde und identifizierten Forschungsdesiderata.

5.1 Datengrundlage

Für den Bildungsbereich der Schule konnten im Zuge der systematischen Literaturrecherche 12.471 Literaturtreffer identifiziert werden, welche anhand von Titel und Abstract auf ihre Passung geprüft wurden (vgl. Abb. 5.1). Davon wurden 1.597 Publikationen anschließend anhand des Volltextes näher beurteilt, wobei 1.279 Publikationen als nicht relevant für die Beantwortung der Fragestellung eingestuft wurden – mehrheitlich aufgrund formaler Kriterien, wie etwa dem Fehlen eigener Analysen (z. B. bei Handbuchartikeln oder Überblicksarbeiten) oder mangelnder inhaltlicher Passung (z. B. das untersuchte Bildungsergebnis sind Aspirationen). Insgesamt wurden 318 Publikationen aus der systematischen Literaturrecherche zur Schule in die inhaltliche Codierung überführt. Davon wurden 270 Studien der quantitativen SES-Codierung zugewiesen,

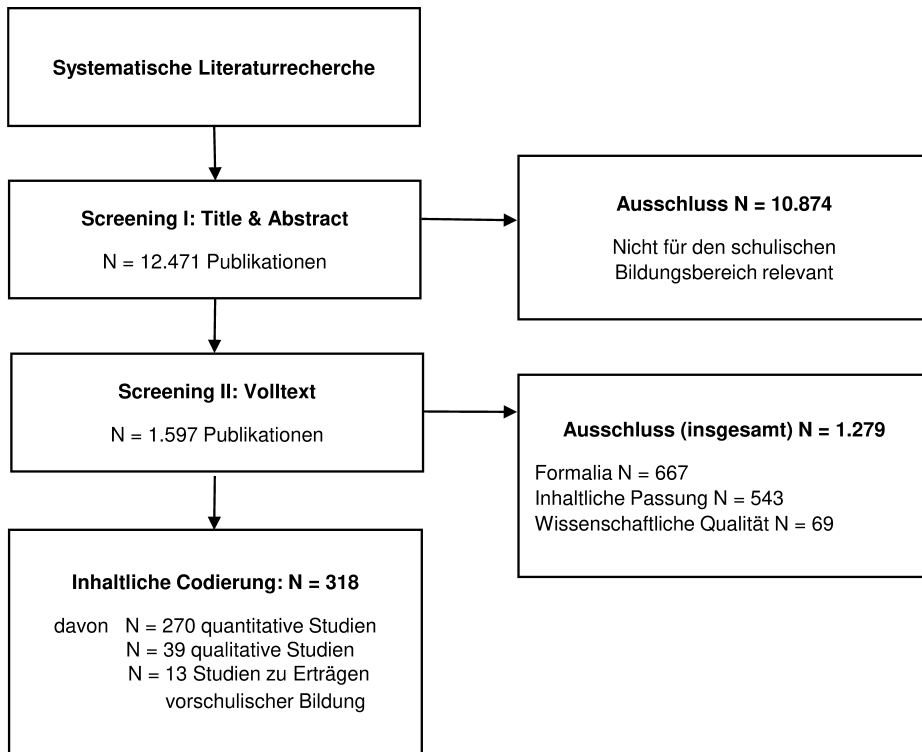


Abb. 5.1: PRISMA-Diagramm zur schulischen Bildung

39 Studien der qualitativen SES-Codierung und 13 Studien der Codierung zu Erträgen vorschulischer Bildung.¹ Da zehn Studien ausschließlich Analysen zu Erträgen vorschulischer Bildung aufwiesen, reduziert sich die Datengrundlage zur schulischen Bildung auf 308 Publikationen.

Hinsichtlich der Fachdisziplinen der Autor*innen stammen die meisten quantitativen Studien aus dem Bereich der Soziologie (39 %), gefolgt von den Erziehungswissenschaften (24 %). Bei den qualitativen Studien überwiegen mit 77% die Erziehungswissenschaften. In Bezug auf die Publikationsjahre lässt sich bei den quantitativen Studien eine vermehrte Publikationstätigkeit ab 2005 feststellen, was man als Resultat der ersten „PISA-Welle“ im Jahr 2000 und von deren Ergebnissen werten kann. Die qualitativen Zugänge zeigen dagegen einen stärkeren Zuwachs ab 2010. Bezüglich der geografischen Verortung der Studien im Kontext der untersuchten Länder Deutschland, Österreich und Schweiz liegt

1 Die 13 Studien zu den Erträgen vorschulischer Bildung werden in Kapitel 4 zur vorschulischen Bildung berichtet. Bei drei dieser Publikationen sind außerdem relevante Analysen für die quantitative SES-Codierung der Schule vorhanden, daher erfolgt eine doppelte Zuweisung zu den Codierschemata. Des Weiteren wird eine Mixed-Methods-Studie sowohl dem quantitativen als auch qualitativen SES-Codierschema des schulischen Bildungsbereichs zugewiesen. Für eine Beschreibung der verschiedenen Codierschemata siehe Kapitel 3.2.

der Schwerpunkt deutlich im deutschen Raum: 74% der quantitativen Studien stammen aus Deutschland, bei den qualitativen sind es 59%. Allerdings finden sich unter den quantitativen Ansätzen ebenfalls Studien aus Österreich (12%) und der Schweiz (14%).

Hinsichtlich der Datengrundlage fällt zunächst die große Spannweite an verfügbaren Datensätzen auf: Es wurden insgesamt 60 unterschiedliche Datensätze für die quantitativen Analysen verwendet. Erwartungsgemäß haben die internationalen Schulleistungsuntersuchungen eine entsprechend prominente Stellung, mit PISA als am häufigsten verwendetem Datensatz (N = 61, vgl. Tab. 5.1). Insgesamt finden sich 86 Analysen unter Verwendung von PISA, TIMSS oder IGLU. Daneben liegen auch repräsentative Paneldaten wie die des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) oder des Nationalen Bildungspanels (NEPS) sowie regional eingegrenzte Datensätze wie das Projekt „KOALA-S“ aus Bayern und Sachsen vor. Die qualitativen Studien sind vor allem durch eigene Erhebungen (33%) im Rahmen von Dissertationen charakterisiert. Als zentrale Projekte mit qualitativer Ausrichtung konnten „Peergroups und schulische Selektion“ (N = 6) und „Erfolg und Versagen in der Schulkarriere“ (N = 4) identifiziert werden, beides Teilprojekte aus dem Verbundprojekt „Mikroprozesse schulischer Selektion bei Kindern und Jugendlichen“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Weiterhin ist auch das Projekt „Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule“ (Leibniz Universität Hannover, N = 4) zu nennen (vgl. auch die Übersichtstabelle der codierten Studien, Online-Anhang Tab. A-5.1).

Tab. 5.1: Übersicht der Kontextinformationen der codierten Studien

	Quantitative Studien (N = 270 Publikationen)		Qualitative Studien (N = 39 Publikationen)	
	N	%	N	%
Disziplin				
Bildungsmonitoring ²	47	17	–	–
Soziologie	105	39	4	10
Psychologie	28	10	1	3
Erziehungswissenschaften	65	24	30	77
Wirtschaftswissenschaften	18	6	–	–
Andere	7	3	4	10
Publikationsjahr				
2000–2004	25	9	0	–
2005–2009	79	29	5	13

2 Unter Bildungsmonitoring werden interdisziplinär angelegte Arbeiten wie „Bildung in Deutschland“ der Autorengruppe Bildungsberichterstattung oder Berichte der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zu internationalen Studien aus dem Kontext der ILSAs gefasst.

	Quantitative Studien (N = 270 Publikationen)		Qualitative Studien (N = 39 Publikationen)	
	N	%	N	%
2010–2014	86	32	22	56
2015–2020 ³	80	30	12	31
Geografische Verortung⁴				
Deutschland	253	74	23	59
DE gesamtes Land	136	40	0	–
DE Bundesländer	98	28	7	18
DE Regional	19	5	16	41
Schweiz	49	14	1	3
CH gesamtes Land	31	9	0	–
CH Kantone	15	4	1	3
CH Regional	3	1	0	–
Österreich	42	12	1	3
AT gesamtes Land	42	12	0	–
AT Bundesländer	0	–	0	–
AT Regional	0	–	1	3
Keine Angabe	0	–	13	33
Verwendeter Datensatz⁵				
BiKS	8	3	–	–
ELEMENT	9	3	–	–
IGLU/PIRLS	20	7	–	–
IQB-Bildungstrend ⁶	7	2	–	–
KESS	6	2	–	–
KOALA-S	14	5	–	–
Mannheimer Bildungspanel	5	2	–	–
NEPS	14	5	–	–
PISA	61	21	–	–
Projekt „Peergroups und schulische Selektion“	–	–	6	15
Projekt „Erfolg und Versagen in der Schulkarriere“	–	–	4	10
Projekt „Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule“	–	–	4	10
SOEP	23	8	–	–

3 Die systematische Literaturrecherche endete im Dezember 2020.

4 Die quantitativen Studien teilen sich in 344 Fälle, da teilweise in einer Publikation mehrere geografische Kontexte betrachtet wurden, z. B. bei Ländervergleichen im Kontext von ILSAs.

5 Die quantitativen Studien teilen sich 291 Fälle, da teilweise in einer Publikation Analysen mit unterschiedlichen Datensätzen gemacht wurden. Datensätze, die weniger als fünfmal verwendet wurden, zählen als anderer Datensatz und werden nicht explizit angeführt.

6 Bis 2012 IQB-Ländervergleich.

	Quantitative Studien (N = 270 Publikationen)		Qualitative Studien (N = 39 Publikationen)	
	N	%	N	%
StEG	5	2	–	–
TIMSS	5	2	–	–
TOSCA	7	2	–	–
ÜBERGANG	7	2	–	–
Anderer Datensatz	73	25	12	31
Eigene Erhebung	17	6	13	33
Kombiniert	10	4	–	–

Unter den verwendeten theoretischen Zugängen dominieren Rational-Choice-Ansätze wie von Boudon (1974), Breen und Goldthorpe (1997) oder Erikson und Jonsson (1996) sowie reproduktionstheoretische Ansätze wie von Bourdieu (1983, 1971 mit Passeron, vgl. Abb. 5.2). Der Bezug auf reproduktionstheoretische Ansätze (Bourdieu 1983, 1971 mit Passeron; Lareau, 2003) sowie Rational-Choice-Modelle (Ajzen, 1991; Becker, 1993; Boudon, 1964; Breen & Goldthorpe, 1997; Coleman, 1988; Eccles et al., 1983; Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 1999; Mincer, 1962; Schultz, 1961) erscheint im Bereich der Schule als äußerst naheliegend, weil Erstere strategische Vorteile einer privilegierten sozialen Herkunft und einen bildungsnahen Habitus konzeptualisieren, Letztere vor allem mit den sekundären Herkunftseffekten eine theoretische Grundlage für Übergänge im Bildungssystem bieten (vgl. auch Kapitel 1.2). Darüber hinaus wurde ein relativ breites Spektrum an weiteren Theorien genannt, beispielsweise das aus der Sozialpsychologie stammende Wisconsin-Modell (Sewell et al., 1969), die statistische Selektionshypothese des Soziologen Robert Mare (1980, 1981) oder Marshs Theorie zum akademischen Selbstkonzept (Big Fish Little Pond Effect [BFLP], Marsh, 1984, 2005; Marsh & Parker, 1984). Die aus der Psychologie stammenden bioökologischen Modelle (Brofenbrenner 1976, 1981, 1998 gemeinsam mit Morris; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) spielen im Bildungsbereich der Schule nur eine untergeordnete Rolle.

Die quantitativen Studien beziehen sich vermehrt auf Rational-Choice-Ansätze – und dabei vor allem auf Boudon –, verweisen aber auch auf Bourdieu. Qualitative Ansätze nehmen demgegenüber mehrheitlich eine reproduktionstheoretische Perspektive ein. Dabei wird zum einen auf Bourdieus Konzept des Habitus und seiner positiven Wirkung auf den Bildungserwerb in privilegierten Milieus respektive Familien verwiesen (beispielhaft Jünger, 2010), zum anderen auf den Einfluss des sozialen Kapitals anhand von elterlichen Netzwerken (beispielhaft Ramos Lobato, 2019) oder Peerbeziehungen in der Schulzeit (beispielhaft Krüger & Deppe, 2010).

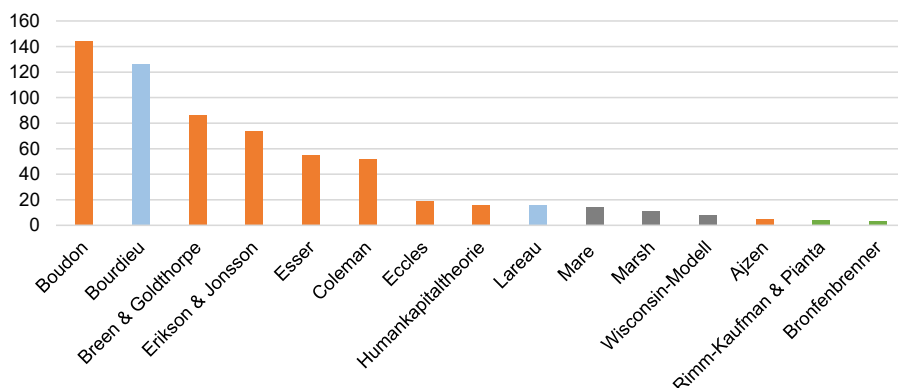


Abb. 5.2: Häufigkeitsverteilung von genannten Theorien in den quantitativen und qualitativen Studien.

Anmerkung: Orange: Rational-Choice-Ansätze, blau: reproduktionstheoretische Ansätze, grün: bioökologische Modelle. Unter der Humankapitaltheorie werden unter anderem Ansätze von Becker (1993), Mincer (1962) und Schulz (1961) gefasst (vgl. auch Kapitel 1.2).

5.2 Forschungslandschaft

Einen Überblick über die Forschungslandschaft bietet die Gap Map (Abb. 5.3). Die Größe der Kreise zeigt, wie stark die Indikatoren der sozialen Herkunft in Verbindung mit den betrachteten Bildungsauscomes in den quantitativen Analysen beforscht sind und wo Forschungsbedarfe bestehen. Die Gap Map bezieht sich auf 270 quantitative Publikationen, welche sich in 533 Studien mit bi- und/oder multivariaten Analysen teilen. Die elterliche Bildung wurde mit 204 Analysen am häufigsten als Indikator der sozialen Herkunft verwendet, gefolgt vom (H)ISEI (N = 182). Bezüglich der untersuchten Bildungsauscomes wurde die Lesekompetenz am häufigsten beforscht (N = 107), gefolgt vom Besuch des Gymnasiums (N = 91). Der am häufigsten beforschte Zusammenhang ist der zwischen der Lesekompetenz und dem (H)ISEI (N = 53). Beide Indikatoren wurden auch im Zuge von internationalen Schulleistungsuntersuchungen erhoben, womit sich die Verbindung zu den mit am häufigsten verwendeten Datensätzen zeigt.

Ein Schwerpunkt der Forschungstätigkeit im Bereich der schulischen Bildung liegt bei dem Aspekt der Kompetenzen und der Noten. 68% der Studien beziehen sich darauf. Im Folgenden beziehen sich 25% der Studien auf die Beteiligung an (nicht)gymnasialen Bildungsgängen oder Übergängen im Bildungssystem und 8% auf den Erwerb von Schulabschlüssen. Das Verhältnis dieser drei Aspekte des schulischen Bildungserwerbs mit ihren zugehörigen Ausdifferenzierungen, wie sie in der Gap Map dargestellt sind, zeigt Abbildung 5.4.

Trotz einer im Vergleich zu den anderen Bildungsetappen insgesamt verhältnismäßig starken Beforschung des schulischen Bereichs werden in der Gap Map (Abb. 5.3) aber auch Forschungspotenziale sichtbar. Hier stechen vor allem



Abb. 5.3: Gap Map zu den Indikatoren der sozialen Herkunft und den betrachteten Bildungseffekten in der schulischen Bildung (N = 533)

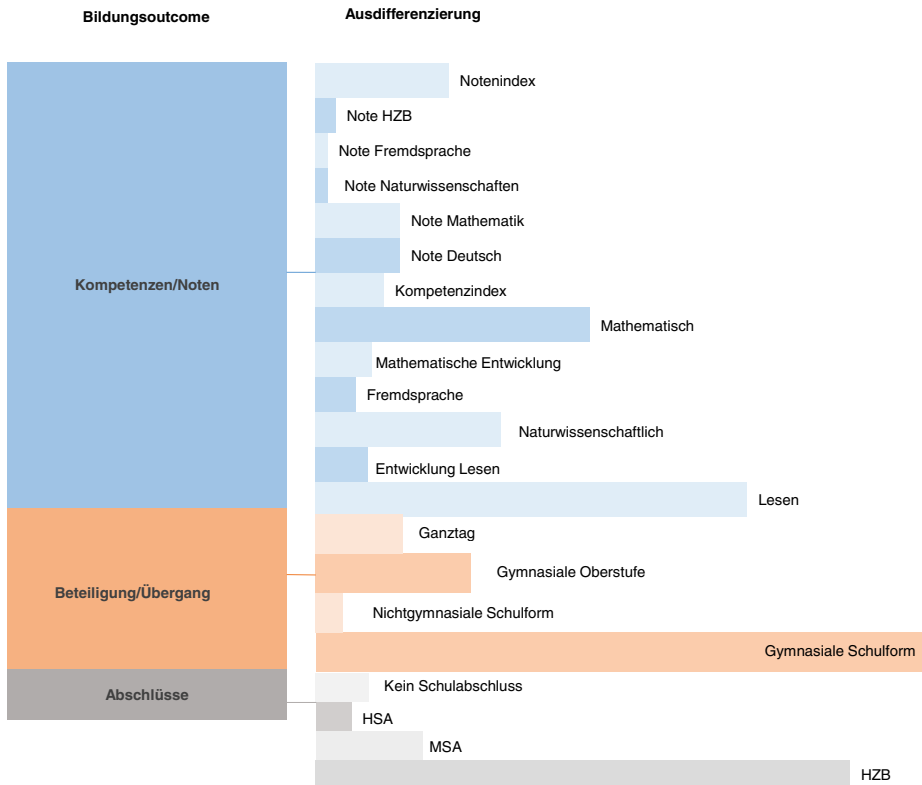


Abb. 5.4: Häufigkeitsverteilung der beforschten Bildungsbereichsbereiche.

Anmerkung: Blau: Kompetenzen/Noten, Orange: Beteiligung/Übergang, Grau: Abschlüsse. Die abgebildeten Ausdifferenzierungen (rechts) summieren sich innerhalb der jeweiligen Bildungsbereichsbereiche (links) auf 100 % auf.

die Kompetenzentwicklung in den Naturwissenschaften und den Fremdsprachen sowie die Note des Mittleren Schulabschlusses (MSA/Realschulabschluss) hervor. Zu diesen drei Bildungsbereichen liegen weder bivariate noch multivariate Befunde vor. Des Weiteren sind auch die Beteiligung an nichtgymnasialen Schulformen oder die entsprechenden Schulabschlüsse (Erwerb der Mittleren Reife/Realschulabschluss [MSA], Hauptschulabschluss [HSA] oder das Verlassen der Schule ohne Abschluss) noch verhältnismäßig wenig untersucht.

5.3 Befunde zu sozialer Ungleichheit

Bei der übergreifenden Betrachtung der Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und den Indikatoren des schulischen Bildungserwerbs zeigt sich in der Gesamtschau zunächst ein recht stringentes Befundmuster: 99% der bivariaten Analysen (N = 252) zeigen einen signifikant positiven Effekt der sozialen Herkunft auf den Bildungserwerb. Bei den multivariaten Modellen (N = 391)

Tab. 5.2: Bivariate Befunde der quantitativen Analysen (N = 252) aufgeschlüsselt nach codiertem Outcome

		n. s.		sig. positiv		sig. negativ	
		N	%	N	%	N	%
Kompetenzen Noten (N = 203)	Kompetenzen (Index)	0	–	9	100	0	–
	Kompetenzen Lesen	0	–	68	100	0	–
	Kompetenzen Mathematik	0	–	43	98	1	2
	Kompetenzen Naturwissenschaften	0	–	36	100	0	–
	Kompetenzen Fremdsprache	0	–	5	100	0	–
	Kompetenzentwicklung Lesen	1	50	1	50	0	–
	Kompetenzentwicklung Mathematik	0	–	3	100	0	–
	Note (Index)	0	–	11	100	0	–
	Note Deutsch	0	–	9	100	0	–
	Note Mathematik	0	–	9	100	0	–
	Note Naturwissenschaften	0	–	2	100	0	–
	Note Fremdsprache	0	–	2	100	0	–
	Note Hochschulzugangsberechtigung	0	–	3	100	0	–
	Insgesamt	1	0	201	99	1	0
Beteiligung (N = 40)	Gymnasiale/r Schulform/Bildungsgang	0	–	31	100	0	–
	Nichtgymnasiale/r Schulform/Bildungsgang	0	–	0	–	2	100
	Gymnasiale Oberstufe	0	–	6	100	0	–
	Beteiligung Ganztags	0	–	1	100	0	–
Insgesamt		0	–	38	95	2	5
Abschluss (N = 9)	Erwerb Hochschulzugangs-berechtigung	0	–	7	100	0	–
	Erwerb Realschulabschluss/Mittlere Reife	0	–	2	100	0	–
	Erwerb Hauptschulabschluss	0	–	0	0	0	–
	Kein Schulabschluss	0	–	0	0	0	–
Insgesamt		0	–	9	100	0	–

finden 81% der Analysen einen signifikant positiven Einfluss des elterlichen SES, 17% der Analysen konnten keinen signifikanten Effekt feststellen. Die differenzierte Betrachtung findet sich für die bivariaten Befunde in Tabelle 5.2 und für die multivariaten Befunde in Tabelle 5.3. Im Folgenden werden die Aspekte Beteiligung an (nicht)gymnasialen Bildungsgängen, der Erwerb von Schulabschlüssen sowie der schulische Kompetenzerwerb beziehungsweise die Noten näher in den Blick genommen.

Tab. 5.3: Multivariate Befunde der quantitativen Analysen (N = 391) aufgeschlüsselt nach codierten Outcomes

		n. s.		sig. positiv		sig. negativ	
		N	%	N	%	N	%
Kompetenzen Noten (N = 239)	Kompetenzen (Index)	2	12	14	88	0	–
	Kompetenzen Lesen	5	8	60	92	0	–
	Kompetenzen Mathematik	3	8	33	92	0	–
	Kompetenzen Naturwissenschaften	0	–	15	100	0	–
	Kompetenzen Fremdsprache	1	20	4	80	0	–
	Kompetenzentwicklung Lesen	5	38	8	62	0	–
	Kompetenzentwicklung Mathematik	8	62	5	38	0	–
	Note (Index)	6	20	24	80	0	–
	Note Deutsch	4	22	14	78	0	–
	Note Mathematik	9	47	10	53	0	–
	Note Naturwissenschaften	1	50	1	50	0	–
	Note Fremdsprache	2	67	1	33	0	–
	Note Hochschulzugangsberechtigung	0	–	4	100	0	–
	Note Mittlerer Schulabschluss	0	–	0	–	0	–
	Insgesamt	46	19	193	81	0	–
Beteiligung (N = 118)	Gymnasiale/r Schulform/Bildungsgang	9	11	74	89	0	–
	Nichtgymnasiale/r Schulform/Bildungsgang	0	–	0	–	2	100
	Gymnasiale Oberstufe	3	15	17	85	0	–
	Beteiligung Ganztags	3	23	9	39	1	43
Insgesamt		15	13	100	85	3	2
Abschluss (N = 34)	Erwerb Hochschulzugangsberechtigung	3	12	22	88	0	–
	Erwerb Realschulabschluss/Mittlere Reife	0	–	1	25	3	75
	Erwerb Hauptschulabschluss	0	–	0	–	2	100
	Kein Schulabschluss	1	33	0	–	2	67
	Insgesamt	4	12	23	68	7	21

5.3.1 Bildungsbeteiligung und Übergänge

Der Aspekt der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I umfasst den Besuch eines Gymnasiums oder eines gymnasialen Bildungsgangs im Kontrast zu einem nichtgymnasialen Bildungsgang. Ebenfalls werden Übergänge nach der Grundschule einbezogen. Für die Sekundarstufe II wurde der Übergang und die Partizipation an der gymnasialen Oberstufe betrachtet. Abschließend wird auch die Beteiligung an Ganztagschulen sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe I einbezogen.⁷

Im Bereich der Sekundarstufe I konnten 31 bivariate Analysen für den *Besuch des Gymnasiums* codiert werden. Alle zeigen signifikant positive Herkunftseffekte. Damit ist der Gymnasialbesuch bei den verfügbaren bivariaten Analysen mit am stärksten beforscht⁸ und zeigt ein eindeutiges Befundmuster der bestehenden sozialen Disparitäten, wonach Schüler*innen aus privilegierten Familien deutlich öfter das Gymnasium besuchen oder nach der Grundschule dorthin übergehen. Bei den multivariaten Analysen für die Beteiligung an einem gymnasialen Bildungsgang finden sich 89% signifikant positive Effekte für den sozioökonomischen Status, 11% sind nicht signifikant (vgl. Tab. 5.3). Bei der Beteiligung an *nichtgymnasialen Bildungsgängen* finden sich bivariat nur zwei Studien (Merkens & Wessel, 2002; Zinnecker & Stecher, 2006) mit jeweils signifikant negativen Herkunftseffekten. Die beiden multivariaten Analysen (Biewen & Tapalaga, 2017; Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2015) finden ebenfalls signifikant negative Zusammenhänge mit der sozialen Herkunft. Bei lediglich vier vorliegenden Analysen zur Beteiligung an nichtgymnasialen Bildungsgängen lässt sich also bestehender Forschungsbedarf aufzeigen. In der Gesamtschau für die schulische Beteiligung in der Sekundarstufe I ergibt sich das erwartungskonforme Befundmuster des positiven Zusammenhangs von Schüler*innen aus privilegierten Familien und dem Besuch der prestigeträchtigsten Schulform. Dies spiegelt sich ebenfalls in der Bestätigung theoretischer Modelle für den Übergang in die Sekundarstufe I wider. Die Wirkung primärer und sekundärer Herkunftseffekte nach Boudon bestätigt sich für den Gymnasialbesuch in insgesamt 17 Studien.⁹ Die primären Herkunftseffekte zeigen sich dabei in der Bedeutung von Schulleistungen und Noten (beispielhaft: Meulemann & Relikowski, 2016; Scharf et al. 2020; Stocké, 2008), die sekundären Effekte in Form von elterlichen Bildungsaspirationen (beispielhaft: Kleine, 2014). Bourdieus Kapitaltheorie wird im Kontext von schulischer Beteiligung respektive Übergangsentscheidungen am Ende der Grundschule nur sehr selten rezi-

7 Für Studien aus Österreich und der Schweiz wurden die äquivalenten Schulformen dieser Länder in die Codierung aufgenommen.

8 Übertroffen wird dies nur bei den bivariaten Analysen für die Kompetenzen im Lesen sowie in Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. Tab. 5.2).

9 Nur Gerleigner und Aulinger (2017) konnten die sekundären Effekte (modelliert als antizipierte Kosten) beim Gymnasialbesuch anhand ihres Samples nicht bestätigen.

piert. Zwei Studien, Gerleigner und Aulinger (2017) und Paasch (2014), können jedoch den Effekt der elterlichen Kapitalausstattung auf den Gymnasialbesuch bestätigen.

Aufseiten der qualitativen Ansätze zeigen Dumont et al. (2019) in ihrer Mixed-Methods-Studie zu Übergangsentscheidungen am Ende der Grundschulzeit die Bedeutung des Habitus, etwa als Selbstverständlichkeit des Gymnasialbesuchs, sowie den Nutzen von (inkorporiertem) kulturellem und sozialem Kapital, welches sich als Wissen über das Bildungssystem bzw. soziale Netzwerke innerhalb der Schule äußert. Gleichzeitig zeigen weniger privilegierte Eltern ein stärkeres Abwägungsverhalten hinsichtlich der weiterführenden Schule, was als Bestätigung für Boudons sekundäre Herkunftseffekte gesehen werden kann (Dumont et al., 2019, S. 221). Die Verschränkung von Bourdieus Theorie mit Rational-Choice-Ansätzen stellte sich bei der Interviewstudie von Glaesser und Cooper (2014) als fruchtbare Theorie(weiter)entwicklung zur Erklärung schulischer Übergangsentscheidungen heraus und die beiden Ansätze werden als sich ergänzende Aspekte in einem sozialen Prozess beschrieben (Glaesser & Cooper, 2014, S. 475). Klinge (2016) konnte in ihrer Studie zeigen, dass spezifische Merkmale und Angebotsstrukturen der Einzelschule, z. B. Fremdsprachengebote, teilweise stärkere Bedeutung für die elterliche Schulwahl aufweisen als die Schulform an sich (Klinge, 2016, S. 228f.). Ähnliches zeigt sich auch in der Studie von Helsper et al. (2009), die unterschiedliche Habustypen am Übergang in die Sekundarstufe I darstellt. Beispielhaft zeigt der „Habitus der Bildungsexzellenz und -distinktion“ (Helsper et al., 2009, S. 132ff.) nicht nur eine deutliche Disposition für den Besuch des Gymnasiums, sondern strebt den Besuch von besonders traditionsreichen oder „exklusiven“ Gymnasien an. Darüber hinaus besteht auch aufseiten der Eltern eine bereits etablierte Tradition zum Besuch dieser spezifischen Schule:

Die Eltern weisen nicht nur selbst höchste Bildungskapitalien auf, sondern die exklusive Schule ist der Familie schon lange bekannt. Sie ist – über Generationen hinweg – ‚die‘ Schule der Familie und die Familie eine ‚der‘ Familien dieser Schule. Entsprechend vertraut und bereits bekannt erscheint die Schule und damit wird der Übergang als unproblematisch und als ein Ankommen im Selbstverständlichen antizipiert. (Helsper et al., 2009, S. 133)

Außer auf die dargestellte familiäre Konvention zum generationsübergreifenden Besuch spezifischer Einzelschulen weisen Helsper und Kramer (2010) auch auf die *Passung* zwischen elterlichem Milieu und der Wertorientierung der Schule hin. Beispielhaft wird dort eine „stark reformpädagogisch“ orientierte Gesamtschule vorgestellt, welche sich, in Anlehnung an Vester (2001), besonders an das liberal-intellektuelle respektive alternative Milieu richtet und das Bild „eines kritischen, reflexiven, eigenständigen Schülers“ als Ideal entwirft (Helsper & Kramer, 2010, S. 110). Hinsichtlich der Übergangsentscheidung am Ende der Grundschulzeit lässt sich in Übereinstimmung mit den theoretischen

Ansätzen von Bourdieu und Boudon schlussfolgern, dass die Schulformwahl von der sozialen Herkunft beeinflusst wird und sich in der Einzelschulwahl gleichzeitig die Reproduktion eines etablierten, bildungsbezogenen Habitus und dessen Wertorientierung zeigt. Es stellt sich daher die Frage, ob eine differenziertere Betrachtung der Schulwahl auch in größer angelegten quantitativen Untersuchungen zur Identifikation ungleichheitsbezogener Reproduktionsmechanismen beitragen könnte.

Bezüglich der Beteiligung an der Sekundarstufe II beziehungsweise der *gymnasialen Oberstufe* ließen sich insgesamt sechs bivariate Analysen codieren (Bacher et al., 2012; Blossfeld et al., 2017;¹⁰ Buchmann et al., 2016; Fischer & Geis, 2013; Scharf et al., 2020) und alle zeigen signifikant positive Herkunftseffekte. Bei den multivariaten Analysen wiesen 17 Modelle einen signifikant positiven Zusammenhang nach. Keine signifikanten Herkunftseffekte finden sich in drei Analysen (Becker & Glauser, 2018; Neuenschwader & Malti, 2009; Trautwein et al., 2011). Für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe weisen drei Studien Evidenz für Boudons sekundäre Herkunftseffekte nach (Bacher, 2005; Glauser, 2015; Neuenschwader & Malti, 2009).

Abschließend gilt es, noch auf die Beteiligung an *Ganztagsbildung* einzugehen. Im Vergleich zur oben beschriebenen Beteiligung an gymnasialer oder nichtgymnasialer Bildung in der Sekundarstufe I und II ist die Partizipation am Ganztag im Kontext der Ungleichheitsforschung noch recht wenig adressiert. Es gibt nur einen bivariaten Befund (Züchner, 2012), der signifikant positive Ergebnisse zeigt. Auf Ebene der multivariaten Modellierung finden sich insgesamt 13 Analysen sowohl für die Ganztagsbeschulung in Grundschulen als auch in der Sekundarstufe I. Im Hinblick auf die Ganztagsbeteiligung von Grundschüler*innen ist *kein* klares Befundmuster zu identifizieren: Sechs Analysen zeigen signifikant positive Zusammenhänge der sozialen Herkunft mit der Ganztagsbeteiligung (Markus et al., 2016; Prein et al., 2009¹¹; Steiner, 2011; Züchner, 2012), wobei Markus et al. (2016) nur signifikante Ergebnisse für Kinder aus Westdeutschland finden konnten. Drei Analysen ergeben keine signifikanten Ergebnisse (Markus et al., 2013;¹² Markus et al., 2016, für Kinder aus den neuen Bundesländern) und Steiner (2009) findet dagegen einen signifikant negativen Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status der Eltern. Bei den multivariaten Analysen zur Ganztagsbeteiligung von Schüler*innen der Sekundarstufe I liegen konstante Befunde vor, allerdings nur anhand von drei Analysen. Alle (Prein et al., 2009; Steiner, 2009, 2011) zeigen signifikant positive Effekte der sozialen Herkunft.

10 Wird doppelt gezählt, da es getrennte Analysen für Männer und Frauen gibt.

11 Beide Studien werden doppelt gewertet, da es jeweils zwei Analysen mit unterschiedlichen Datensätzen gibt.

12 Wird doppelt gezählt aufgrund getrennter Analysen für Ost- und Westdeutschland.

5.3.2 Schulabschlüsse

Unter dem Aspekt der sozialen Disparitäten beim Erwerb eines Schulabschlusses werden folgende Ausprägungen berücksichtigt:¹³ der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, des Mittleren Schulabschlusses, des Hauptschulabschlusses und das Verlassen der Schule ohne Abschluss. Insgesamt liegen neun bivariate und 34 multivariate Analysen vor. Damit weist der Aspekt der Schulabschlüsse im Vergleich zu den beiden anderen Aspekten, schulische Beteiligung sowie Noten und Kompetenzen, die wenigsten Analysen auf. Weiterhin gibt es hier den vergleichsweise kleinsten Anteil an signifikant positiven multivariaten Befunden (68%, vgl. Tab. 5.3).

Betrachtet man die einzelnen Bildungsauscomes näher, beziehen sich 78% der bivariaten Modelle zu Schulabschlüssen auf den *Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung*. Alle (N = 7) zeigen signifikant positive Herkunftseffekte (Becker, 2017; Becker & Müller, 2011; Betthäuser, 2019; Henniges et al., 2019; Kost, 2013; Schindler, 2015). Von den 24 multivariaten Analysen zur Hochschulzugangsberechtigung zeigen 22 Analysen signifikant positive Herkunftseffekte. Nur drei Studien (Atanasova, 2012; Balsmeier & Peters, 2008; Becker, 2013) können keine signifikanten Einflüsse der sozialen Herkunft nachweisen. Interessant ist dabei, dass nur diese nicht signifikanten Analysen in ihren Modellen Orientierungsmerkmale (z. B. Bildungsaspirationen oder wahrgenommene Bildungserträge und -kosten) enthalten. Man könnte daher in der Tendenz sagen – mit entsprechender Vorsicht aufgrund der geringen Fallzahl – dass sich Bildungsaspirationen und/oder Kosten-Nutzen-Abwägungen (gemäß den sekundären Effekten Boudons) als fruchtbarer Mediator des sozioökonomischen Status erweisen könnten. Wenn es um den Erwerb eines Mittleren Schulabschlusses oder Hauptschulabschlusses sowie um das Verlassen der Schule ohne Abschluss geht, ist zunächst auf die sehr geringe Anzahl an verfügbaren Befunden hinzuweisen. Daher lassen sich aus den folgenden Ausführungen keine Befundmuster ableiten, sondern es soll auf einen bestehenden Forschungsbedarf hingewiesen werden (vgl. auch Abb. 5.3). Lediglich zwei bivariate Analysen untersuchen den *Erwerb eines Mittleren Schulabschlusses* (Becker, 2017; Becker & Müller, 2011) und zeigen signifikant positive Herkunftseffekte. Auf Ebene der multivariaten Modelle finden sich drei Analysen mit signifikant negativem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft (Heineck & Riphahn, 2007, 2009; Schneider & Tieben 2011)¹⁴ und eine Analyse mit signifikant positiven Effekten (Becker, 2006)¹⁵. Zum *Erwerb eines Hauptschulabschlusses* liegen keine bivariaten Befunde vor, multivariat finden Heineck und Riphahn (2007, 2009) erwartungsgemäß signifikant negative Befunde. Zum *Verlassen der Schule ohne*

13 Die nationalen Äquivalente für die Schweiz und Österreich werden hier auch erfasst.

14 Referenz ist der Erwerb eines Hauptschulabschlusses und des Abiturs.

15 Referenz ist der Erwerb eines Hauptschulabschlusses.

Abschluss liegen bivariat ebenfalls keine Befunde vor. In der multivariaten Modellierung findet Solga (2004) – ebenfalls erwartungsgemäß – einen signifikant negativen Zusammenhang. Blossfeld (2018) zeigt signifikant negative Herkunftseffekte bei Schüler*innen an nichtgymnasialen Schulformen, bei Gymnasiast*innen zeigen sich keine signifikanten Herkunftseffekte bezüglich des Verlassens der Schule ohne Abschluss.

Zum Erwerb eines Schulabschlusses lässt sich zusammenfassend festhalten, dass dieser Aspekt des schulischen Bildungserwerbs bisher am wenigsten von der Ungleichheitsforschung adressiert wurde. Weiterhin zeigt sich beim Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung tendenziell die vermittelnde Wirkung von (elterlichen) Aspirationen sowie Kosten-Nutzen-Abwägungen. Weiterer Forschungsbedarf hinsichtlich des Erwerbs mittlerer und niedriger Abschlüsse oder des Schulabgangs ohne Abschluss wird ebenfalls deutlich.

5.3.3 Noten und Kompetenzen

Unter dem Aspekt der Noten und Kompetenzen in der schulischen Bildung werden die Kompetenzen im Lesen, in Mathematik und den Naturwissenschaften sowie die Fremdsprachenkompetenz gefasst. Des Weiteren wurde die Leistungssteigerung im Sinne der Kompetenzentwicklung für die vier oben genannten Bereiche einbezogen. Analog zu den Kompetenzen wurden die Noten für die Fächer Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften¹⁶ einbezogen sowie die Note für die belegte Fremdsprache, in der Regel Englisch. Zudem war die Note der Hochschulzugangsberechtigung sowie des Mittleren Schulabschlusses (MSA/Realschulabschluss) zu betrachten. Werden bei Analysen mehrere Kompetenzen beziehungsweise Noten als ein globaler Faktor gemeinsam betrachtet, z. B. als Durchschnittsnote, wird dies als Kompetenz- respektive Notenindex erfasst. Der Bereich der Kompetenzen und Noten ist im Vergleich zu den Abschlüssen und der Beteiligung der am stärksten beforschte. Insgesamt stehen hier 203 bivariate sowie 239 multivariate Analysen zur Verfügung. Die typischerweise auch in (internationalen) Schulleistungsuntersuchungen erhobenen Kompetenzen im Lesen, in Mathematik und den Naturwissenschaften sind bivariat am häufigsten beforscht und finden ebenfalls in der multivariaten Modellierung, neben dem Notenindex und der Deutschnote, eine prominente Stellung (vgl. Tab. 5.3).

Die *Lesekompetenz* ist im Bereich der schulischen Bildung am stärksten beforscht. Hierfür stehen 68 bivariate Analysen zur Verfügung und alle zeigen signifikant positive Zusammenhänge mit der sozialen Herkunft (vgl. Tab. 5.2). Damit ergibt sich ein klares Befundmuster mit entsprechend starker Evidenzgrundlage, wonach Schüler*innen aus sozioökonomisch bessergestellten Fami-

16 Darunter fallen die Fächer Biologie, Physik und Chemie.

lien eine höhere Lesekompetenz aufweisen. Multivariat finden sich auf Basis von 65 Analysen 92% signifikant positive Befunde. Bei der *Mathematikkompetenz* gelangen 98% der bivariaten Analysen (N = 43) zu signifikant positiven Zusammenhängen. Der eine signifikant negative Effekt von Schnepf (2002) lässt sich als Ausreißer verstehen, da hier nur mathematische Kompetenzen unter Hauptschüler*innen betrachtet werden. Auf Ebene der multivariaten Analysen finden nur drei von 36 (8%) Analysen *keine* signifikanten Zusammenhänge mit der sozialen Herkunft. Bei Kompetenzen in den *Naturwissenschaften* zeigen alle 36 bivariaten Analysen signifikant positive Zusammenhänge, Gleiches gilt für die 15 multivariaten Analysen. Folglich besteht auch bei der naturwissenschaftlichen Kompetenz ein klares Befundmuster des Zusammenhangs von Schüler*innen aus privilegierten Familien und höherer naturwissenschaftlicher Kompetenz. Bei der *Fremdsprachenkompetenz* liegen deutlich weniger Analysen vor. Die fünf bivariaten Analysen (Knigge & Leucht, 2010; Kuhl et al., 2016; Pietsch, 2007b; Schnabel et al., 2002; Schneider et al., 2019) zeigen alle signifikant positive Zusammenhänge mit dem sozioökonomischen Status. Von den fünf verfügbaren multivariaten Analysen zeigen vier positive Einflüsse des sozioökonomischen Status (DESI-Konsortium, 2006; Knigge & Köller, 2010; Maaz & Watermann, 2006; Maaz et al., 2004). Eine, Rolff et al. (2008), findet keine signifikanten Effekte. Beim *Kompetenzindex* zeigen alle bivariaten Befunde (N = 9) signifikant positive Herkunftseffekte, in den multivariaten Analysen (N = 14) sind es 88%. Zwei Analysen, Gerleigner (2013) und Tsai et al. (2017), stellen keine signifikanten Zusammenhänge fest. Im Hinblick auf die Leistungszuwächse in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft, erfasst als Kompetenzentwicklung, ist zunächst eine sehr dünne Befundlage zu berichten. Für die *Lesekompetenzentwicklung* stehen bivariat nur zwei Analysen zur Verfügung. Eine davon zeigt signifikant positive Herkunftseffekte (Ditton & Krüsken, 2006), die andere (Nagy et al., 2017) keine signifikanten Zusammenhänge. Die 13 verfügbaren multivariaten Analysen teilen sich in fünf nicht signifikante sowie acht signifikant positive Befunde. Bei der *mathematischen Kompetenzentwicklung* zeigen die drei bivariaten Analysen signifikant positive Zusammenhänge (Caro et al., 2009; Ditton & Krüsken, 2006; Siewert, 2013). Von den 15 multivariaten Befunden zeigen fünf signifikant positive Herkunftseffekte, acht finden keine signifikanten Effekte. Als Zwischenfazit zu den Kompetenzen in der schulischen Bildung kann festgehalten werden, dass sich (bivariat) mehrheitlich Herkunftseffekte nachweisen lassen, dies gilt vor allem hinsichtlich der Lese- und Mathematikkompetenz sowie der naturwissenschaftlichen Kompetenz.

Bei den *Noten* liegt hinsichtlich der bivariaten Befunde ein ähnlich klares Muster vor: Insgesamt konnten hier 36 Analysen einbezogen werden. Alle zeigen signifikant positive Effekte der sozialen Herkunft. Die meisten bivariaten Befunde sind dabei für den Notenindex zu verzeichnen (N = 11), gefolgt von der Deutschnote (N = 9; vgl. Tab. 5.2). In den multivariaten Modellen liegt für

den Notenindex, die Deutschnote sowie die Note der Hochschulzugangsberechtigung ebenfalls ein relativ klares Befundmuster vor: Beim Notenindex zeigen 80% der verfügbaren Analysen (N = 30) signifikant positive Effekte. Bei der Deutschnote sind 78% der Befunde signifikant positiv auf Basis von 18 Analysen. Für die Note der Hochschulzugangsberechtigung stehen insgesamt nur vier Studien zur Verfügung (Bornkessel, 2015; Bornkessel & Kuhnén, 2011; Bornkessel et al., 2013; Köller & Maaz, 2017), alle zeigen signifikant positive Herkunftseffekte. Die Noten in den Naturwissenschaften sowie einer Fremdsprache weisen in den multivariaten Analysen keine klaren Tendenzen auf und es sind auch nur sehr wenige Analysen verfügbar. Für die Noten in den Naturwissenschaften findet sich jeweils eine Studie mit signifikant positivem Herkunftseffekt (Maaz & Nagy, 2009) und eine mit nicht signifikanten Befunden (Steinmayr et al., 2012). Bei der Fremdsprachennote konstatieren zwei Analysen signifikant positive Herkunftseffekte (Maaz et al., 2011),¹⁷ eine, Cardona et al. (2015), kann keine signifikanten Zusammenhänge ausmachen.

Studien, in denen eine Vermittlung des Herkunftseffekts modelliert wird – d. h., im Sample wird bivariat ein signifikant positiver Herkunftseffekt nachgewiesen und multivariat ist dieser nicht mehr signifikant –, sind im Hinblick auf die Schulnoten besonders interessant. Bei 13 Studien war dies der Fall. Gemeinsam haben sie, dass immer Leistungsmerkmale in den multivariaten Modellen enthalten sind. Dies steht im Einklang mit dem von Maaz und Nagy (2009) definierten Wirkungspfad der „primären Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilung“, bei welchem Herkunftseffekte auf die Noten über objektive Leistungsmaße vermittelt werden (Maaz & Nagy, 2009, S. 160). Insgesamt zehn Studien konnten Boudons primäre und/oder sekundäre Herkunftseffekte in Bezug auf schulische Kompetenzen oder Noten bestätigen.¹⁸ Häufiger wurde allerdings Bourdieus theoretisches Modell getestet und in 18 Studien die Wirkung der familiären Ressourcen- respektive Kapitalausstattung nachgewiesen.¹⁹ Dabei wird die Rolle des kulturellen Kapitals in objektivierter und institutionalisierter Form (Smith et al., 2017) sowie als inkorporiertes kulturelles Kapital (Schaffner & Schiefele, 2008) hervorgehoben.

Die qualitativen Studien beziehen sich ebenfalls vermehrt auf Bourdieu. Sawert (2018) beschäftigt sich intensiv mit der Fremdsprachenwahl als Distinktionsmechanismus. In seiner Untersuchung zeigte er, dass eine Orientierung

17 Hier wird zwischen Grund- und Leistungskurs im Fach Englisch differenziert, daher die doppelte Zählung.

18 Vgl. Bornkessel, 2015; Bornkessel & Kuhnén, 2011; Caro, 2009; Ditton & Krüsken, 2006; Köller & Maaz, 2017; Maaz & Nagy, 2009; Meulemann & Relikowski, 2016; Müller, 2013; Stahl, 2009; Stocké, 2007c.

19 Betz, 2008; Bornkessel & Kuhnén, 2011; Bornkessel et al., 2013; Ditton & Krüsken, 2006; Ditton et al., 2019; Elsässer, 2018; Gerleigner, 2013; Grgic & Bayer, 2015; Hinz & Groß, 2006; Jungbauer-Gans, 2004; Mudiappa, 2014; Paasch, 2014; Schaffner & Schiefele, 2008; Schneider & Pfof, 2013; Smith et al., 2017; Stancel-Piatak, 2017; Stecher, 2000; Szczesny, 2013.

an humanistischer Bildung und daraus folgend die Wahl alter Sprachen, hier Latein und Altgriechisch, „symbolisch zur Schau [stellt], dass man selbst einer historisch kulturell dominierenden Klasse entstammt, die seit Jahrhunderten den Wert humanistischer Bildung hochschätzt“ (Sawert, 2018, S. 243). Insbesondere der Lateinunterricht als erste Fremdsprache an humanistischen Gymnasien ließ sich dabei als Distinktionsmerkmal herausstellen und wird vor allem bei Familien mit generationsübergreifend hohem kulturellen Kapital präferiert (Sawert, 2018, S. 238, 243). Hier zeigt sich auch die Überschneidung mit der Beteiligung an „exklusiven“ Gymnasien, einer, wie von Helsper et al. (2009) dargestellt, Tradition in manchen Familien und damit Distinktion privilegierter Statusgruppen. Zur Erklärung sozialer Disparitäten bei schulischen Kompetenzen verweisen Dumont et al. (2019) auf die familialen Ressourcen, etwa in Form von Unterstützung der Eltern bei den Hausaufgaben oder bezahlter Nachhilfe. Auch das Wissen über den Ablauf von Lernprozessen sowie deren (produktive) Gestaltung ist insbesondere bei bildungsnahen Familien zu finden. Dies wird als Bestätigung für die von Bourdieu beschriebenen Wirkungsmechanismen der familialen Kapitalausstattung verstanden. Aus einer Rational-Choice-Perspektive führt Klinge (2016) ebenfalls (bezahlte) Nachhilfe sowie elterliche Hausaufgabenhilfe als Teil der häuslichen Ressourcenausstattung an, die an der Entstehung primärer Herkunftseffekte beteiligt sind (Klinge, 2016, S. 223). Auch der Wert von Bildung respektive die Perspektive darauf unterscheiden sich hier zwischen den untersuchten Statusgruppen:

Während in einem Interview aus der Gruppe der ‚akademischen ArbeitnehmerInnen‘ das Lesen von Büchern und das Interesse am Lesen als wichtige Ressource interpretiert und weitergegeben wird, zeigt sich die Interpretation von Lesekompetenz in einem anderen Interview aus der Gruppe der ‚HandwerkerInnen und Kaufleute‘ vorrangig zweckorientiert. (Klinge, 2016, S. 224)

Kara und Barzel (2018) verweisen weiterhin auf unterschiedliche Problemlösestrategien bei Kindern aus bildungsferneren und bildungsnahen Familien. In ihrer Studie werden zwei Grundschüler mit sehr guten Mathematiknoten beim Lösen einer Matheaufgabe beobachtet. Über den aus weniger privilegierten Verhältnissen stammenden Schüler folgern sie:

Mit dieser Handlungsweise gepaart mit dem Nicht-Verbalisieren der noch offenen Fragen zur unverständenen Aufgabenstellung versäumt er die Möglichkeit die Aufgabe zu verstehen und zu lösen, obwohl das mathematische Potenzial vorhanden wäre. Mit dieser fehlenden Souveränität des Handelns, den sprachliche [sic] Schwierigkeiten („Addieren“) dem Erwachsenen gegenüber auf Augenhöhe zu begegnen, blockiert er seinen Lösungsweg. (Kara & Barzel, 2018, S. 926)

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich im Bereich von schulischen Kompetenzen und Noten ein deutliches Muster sozialer Herkunftseffekte zeigt, vor allem bei der Lese-, Mathematik- und naturwissenschaftlichen Kompetenz so-

wie dem Notenindex respektive der Deutschnote. Bourdieus theoretischer Ansatz, speziell das kulturelle Kapital, stellt sich dabei als fruchtbares Erklärungsmodell dar. Auch Boudons Ansatz zeigt sich, insbesondere hinsichtlich der primären Herkunftseffekte, als gewinnbringend.

5.4 Fazit: Soziale Ungleichheit in der schulischen Bildung

Die schulische Bildung ist der Bereich, in dem die meisten Forschungsbefunde zu Erscheinungsformen und Zusammenhangsmustern sozialer Bildungsungleichheiten zu verzeichnen sind. Weder in der vorschulischen noch in der nachschulischen Bildung konnte eine umfänglichere Zahl an Studien ($N = 319$) in das Coding überführt werden und entsprechend steht hinter den Befunden in diesem Kapitel eine verhältnismäßig große Datengrundlage. Auffällig zeigt sich in Hinblick auf die *Forschungslandschaft* der Fokus auf bestimmten Bildungsauscomes. Die Lesekompetenz ist in der schulischen Bildung am stärksten beforscht ($N = 107$), gefolgt vom Gymnasialbesuch ($N = 91$) und den Mathematikkompetenzen ($N = 68$). Da Lese- und mathematische Kompetenzen auch in (internationalen) Schulleistungsuntersuchungen erhoben werden, zeigt sich die Verbindung zu PISA als häufigstem Datensatz ($N = 61$) sowie IGLU/PIRLS ($N = 20$). Außer Schulleistungsuntersuchungen nutzt die Forschung zur schulischen Bildung auch repräsentative Paneldaten (z.B. das SOEP) und regionale Projekterhebungen (z.B. KOALA-S). Auch bei der Verwendung der SES-Indikatoren zeigt sich tendenziell der Einfluss von Schulleistungsuntersuchungen: Die elterliche Bildung ist mit 38% der häufigste Indikator der sozialen Herkunft. Darauf folgt mit 34% der (H)ISEI, ein gängiger Indikator bei Schulleistungsuntersuchungen.

Hinsichtlich der *Befundmuster* ergeben sich sowohl bivariat als auch multivariat mehrheitlich signifikant positive Herkunftseffekte, wonach Kinder aus privilegierten Elternhäusern zum Beispiel über bessere Lesekompetenzen verfügen. Diese Befunde (insbesondere für Kompetenzen und den Gymnasialbesuch) beruhen auf der soliden Evidenzgrundlage der verfügbaren Studien. Auf theoretischer Ebene wird vor allem auf reproduktionstheoretische Ansätze sowie Rational-Choice-Modelle rekurriert. Hier zeigen sich Bourdieu ($N = 126$) und Boudon ($N = 144$) mit ihren Theorien als sehr prominent im wissenschaftlichen Diskurs. Auch zur Erklärung bestehender Disparitäten bieten diese beiden Theorien gewinnbringende Perspektiven: Boudons primäre und sekundäre Herkunftseffekte ließen sich insgesamt in 29 Studien bestätigen, insbesondere für den Gymnasialbesuch. Bourdieus Theorie erwies sich mit 20 Bestätigungen vor allem im Bereich des Kompetenzerwerbs als fruchtbar. Allerdings liegt bei beiden Ansätzen ein Fokus auf der Bestätigung der globalen Modelle und die Erklärung von Herkunftseffekten anhand konkreter Wirkungsmechanismen bleibt weiterhin Gegenstand der Forschung. Trotz der Vielzahl an Publi-

kationen im Bereich der schulischen Bildung konnten mithilfe der Gap Map aber auch Forschungsdesiderata veranschaulicht werden: Insbesondere bei der Kompetenzentwicklung sowie den Noten in den Naturwissenschaften und in einer Fremdsprache ist die Befundlage sehr dünn. Weiterhin sind soziale Disparitäten bei Schulabschlüssen generell verhältnismäßig wenig beforscht, speziell lässt sich dies jedoch für den Erwerb eines Mittleren Schulabschlusses (MSA/Realschulabschluss) und eines Hauptschulabschlusses (HSA) sowie für das Verlassen der Schule ohne Abschluss feststellen.

Literatur

Codierte Publikationen sind mit * gekennzeichnet.

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)9005x-20-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)9005x-20-T)
- *Anger, C., Fischer, M., Geis, W., Lotz, S., Plünnecke, A., & Schmidt, J. (2012). *Ganztagsbetreuung von Kindern Alleinerziehender: Auswirkungen auf das Wohlergehen der Kinder, die ökonomische Lage der Familie und die Gesamtwirtschaft*. IW-Analysen, No. 80, Institut der deutschen Wirtschaft (IW), Köln.
- *Arps, S. (2005). Prolonging inequality? Education in Germany after unification. *Journal of Education Policy*, 20(2), 159–187. <https://doi.org/10.1080/0268093052000386>
- *Artelt, C., Naumann, J., & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73–112). Waxmann.
- *Atanasova, V. (2012). *Bildungsintentionen und Bildungsverläufe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Julius-Maximilians-Universität Würzburg.
- *Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. W. Bertelsmann Verlag.
- *Bacher, J. (2004). Geschlecht, Schicht und Bildungspartizipation. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 29(4), 71–96. <https://doi.org/10.1007/s11614-004-0031-5>
- *Bacher, J. (2005). Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs: eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. *SWS-Rundschau*, 45(1), 37–62.
- *Bacher, J. (2009). Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. In B. Suchan, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Grundschule. Österreichischer Expertenbericht* (S. 79–101). Leykam.
- *Bacher, J., Leitgöb, H., & Weber, C. (2012). Bildungsungleichheiten in Österreich: Vertiefende Analyse der PISA 2009-Daten. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009: Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 432–456). Waxmann.

- *Balsmeier, B., & Peters, H. (2008). *Bestimmungsfaktoren des Erwerbs der allgemeinen Hochschulreife in Deutschland. IÖB-Diskussionspapier: Bd. 6*. Institut für Ökonomische Bildung (IÖB).
- *Barthel, A. (2019). Soziale Ungleichheit in der Wortschatzentwicklung von der ersten zur dritten Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(1), 213–228. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00041-y>
- *Baumert, J., & Köller, O. (2005). Sozialer Hintergrund, Bildungsbeteiligung und Bildungsverläufe im differenzierten Sekundarschulsystem. In V. Frederking, H. Heller & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Nach PISA: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien* (S. 9–21). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80658-1_2
- *Baumert, J., Maaz, K., & Jonkmann, K. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule als Forschungsgegenstand: Robuste Befunde, die Bewährung von Wert-Erwartungs-Modellen und offene Fragen. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 385–398). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- *Baumert, J., Nagy, G. & Lehmann, R. (2012). Cumulative advantages and the emergence of social and ethnic inequality: Matthew effects in reading and mathematics development within elementary schools? *Child Development*, 83(4), 1347–1367. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01779.x>
- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. (S. 323–407). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6_10
- *Baumert, J., & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159–202). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11042-2_6
- *Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4
- *Bayer, M., & Zinn, S. (2018). *Zur Entwicklung des Zusammenhangs und der Erklärbarkeit von Leistungen und Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe.
- *Becker, D. (2013). The impact of teachers' expectations on students' educational opportunities in the life course: An empirical test of a subjective expected utility explanation. *Rationality and Society*, 25(4), 422–469. <https://doi.org/10.1177/1043463113504448>

- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. The Univ. of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226041223.001.0001>
- *Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen: Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(3), 450–474. <https://doi.org/10.1007/s11577-000-0068-9>
- *Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education: Utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 19(1), 1–24. <https://doi.org/10.1093/esr/19.1.1>
- *Becker, R. (2006). Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion: Erwartete und unerwartete Folgen* (S. 27–61). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90325-5_2
- *Becker, R. (2010). Soziale Ungleichheit im Schweizer Bildungssystem und was man dagegen tun könnte. In M. P. Neuenschwander & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Schulübergang und Selektion: Forschungsbefunde – Praxisbeispiele – Umsetzungsperspektiven* (S. 91–108). Rüegger Verlag.
- *Becker, R. (2016). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – Eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl., S. 183–219). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_6
- *Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3. Aufl., S. 89–105). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_4
- *Becker, R., & Glauser, D. (2018). Berufsausbildung, Berufsmaturität oder Mittelschule? Soziale Selektivität beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Deutschschweiz. *Swiss Journal of Sociology*, 44(1), 9–33.
- *Becker, R., & Hadjar, A. (2013). Gesellschaftliche Kontexte, Bildungsverläufe und Bildungschancen. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 511–553). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7>
- *Becker, B., Kihm, S., & Rosenkranz, M. (2004). *Bildungsbeteiligung im Saarland: Eine empirische Studie über Bildungsungleichheiten*. AK-Beiträge: Bd. 1. Arbeitskammer des Saarlandes.
- *Becker, R. & Mayer, K. U. (2019). Societal change and educational trajectories of women and men born between 1919 and 1986 in (West) Germany. *European Sociological Review*, 35(2), 147–168. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy052>
- *Becker, R., & Müller, W. (2011). Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 55–75). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92779-4_3
- *Becker, R., & Schubert, F. (2006). Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen: Eine Matching-Analyse im Längsschnitt mit Querschnittsdaten von PIRLS 2001 und PISA 2000. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(2), 253–284. <https://doi.org/10.1007/s11575-006-0055-0>

- *Becker, R., & Zangger, C. (2013). Die Bildungsexpansion in der Schweiz und ihre Folgen: Eine empirische Analyse des Wandels der Bildungsbeteiligung und Bildungsungleichheiten mit den Daten der Schweizer Volkszählungen 1970, 1980, 1990 und 2000. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65(3), 423–449. <https://doi.org/10.1007/s11577-013-0209-6>
- *Beicht, U., & Walden, G. (2015). Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium: Wirkt die soziale Herkunft unterschiedlich bei Männern und Frauen? *Sozialer Fortschritt*, 64(7), 157–167. <https://doi.org/10.3790/sfo.64.7.157>
- *Berkemeyer, N., Bos, W., Maniti, V., Hermstein, B., & Khalatbari, J. (2013). *Chancenspiegel 2013: Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganztag*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- *Berner, V.-D., Benbow, A. E. F., Hartinger, A., Zoelch, C., Bieg, S. R., & Dresel, M. (2014). Welche Rolle spielt die elterliche Motivation für die Schulleistung der Schüler(innen) unterschiedlicher soziokultureller Herkunft am Ende der vierten Jahrgangsstufe? *Schulpädagogik – heute*, 5(9). <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3zqx.15>
- *Betthäuser, B. A. (2019). The effect of the post-socialist transition on inequality of educational opportunity: Evidence from German unification. *European Sociological Review*, 35(4), 461–473. <https://doi.org/10.1093/esr/jcz012>
- *Betz, T. (2008). *Ungleiche Kindheiten: Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder*. Juventa Verlag.
- *Biewen, M., & Tapalaga, M. (2017). Life-cycle educational choices in a system with early tracking and 'second chance' options. *Economics of Education Review*, 56, 80–94. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.11.008>
- *Biewer, C., Wandeler, C., & Baeriswyl, F. (2013). Herkunftseffekte und Gerechtigkeitserleben beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(3), 425–446. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.3.4918>
- *Blossfeld, H.-P. (2013). Bildungsungleichheiten im Lebensverlauf – Herausforderungen für Politik und Forschung. In R. Becker, P. Bühler & T. Bühler (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit: Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen* (S. 71–100). Haupt Verlag.
- *Blossfeld, P. N. (2018). *Changes in inequality of educational opportunity: The long-term development in Germany*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22522-3>
- *Blossfeld, P. N., Blossfeld, G. J., & Blossfeld, H.-P. (2017). The speed of educational expansion and changes in inequality of educational opportunity. In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 77–92). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_6
- *Böhner-Taute, E. (2018). *Chancenungleichheiten im Bildungsverlauf: Soziale, ethnische und bundeslandspezifische Einflüsse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19184-9>
- *Boll, C., & Hoffmann, M. (2015). *It's not all about parents' education, it also matters what they do: Parents' employment and children's school success in Germany*. *HWWI Research Paper*. 162. Hamburg Institute of International Economics (HWWI). <https://doi.org/10.2139/ssrn.2569163>

- *Bonsen, M., Frey, K. A., & Bos, W. (2008). Soziale Herkunft. In W. Bos, M. Bonsen, J. Baumert, M. Prenzel, C. Selter & G. Walther (Hrsg.), *TIMSS 2007: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 141–156). Waxmann.
- *Bornkessel, P. (2015). *Studium oder Berufsausbildung? Zur Bedeutung leistungs(un)abhängiger Herkunftseffekte für die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen und Abiturienten*. Internationale Hochschulschriften. 624. Waxmann.
- *Bornkessel, P., & Kuhnén, S. U. (2011). Zum Einfluss der sozialen Herkunft auf Schulleistung, Studienzuversicht und Studienintention am Ende der Sekundarstufe II. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule: Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S. 47–104). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8_3
- *Bornkessel, P., Kuhnén, S. U., & Klewin, G. (2013). Der Qualifikationsvermerk am Ende der Sekundarstufe II. In J. Asdonk, S. U. Kuhnén & P. Bornkessel (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule: Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs* (S. 100–113). Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley Series in Urban Research. Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Ed.), *Soziale Welt: Sonderband 2. Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Schwartz.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- *Brademann, S., Helsper, W., Kramer, R.-T., & Ziems, C. (2009). Biographische Orientierungen von Kindern zu schulischer Selektion – der Übergang in exklusive gymnasiale Bildungsgänge. In W. Helsper, C. Hillbrandt & T. Schwarz (Hrsg.), *Schule und Bildung im Wandel: Anthologie historischer und aktueller Perspektiven* (S. 255–280). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91812-9_15
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- *Breit, S., & Schreiner, C. (2006). Sozioökonomische Herkunft und Schulleistung. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie: Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb* (S. 195–210). Böhlau Verlag.
- *Breit, S., & Schreiner, C. (2009). Familiäre Faktoren und Schulleistung – über Chancen(un)gleichheit. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 168–178). Leykam.
- Bronfenbrenner, U. (1976). *Ökologische Sozialisationsforschung* (1st ed.). *Konzepte der Humanwissenschaften*. Klett. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_12-1
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998) The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology. Volume 1:*

- Theoretical models of human development* (5. Auflage, S. 993–1028). John Wiley & Sons.
- *Bruneforth, M., Höller, I., & Widauer, K. (2019). Ungleichheitseffekte auf die Schuwahl nach der Grundschule im Zeitvergleich. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend: Vertiefende Analysen zu PIRLS* (S. 133–155). Leykam.
 - *Buchholz, S., & Pratter, M. (2017). Wer profitiert von alternativen Bildungswegen? Alles eine Frage des Blickwinkels! Eine systematische Rekonstruktion des Effektes sozialer Herkunft für alternative Wege zur Hochschulreife. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(3), 409–435. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0484-8>
 - *Buchholz, S., Skopek, J., Zielonka, M., Ditton, H., Wohlking, F., & Schier, A. (2016). Secondary school differentiation and inequality of educational opportunity in Germany. In H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek & M. Triventi (Hrsg.), *Models of secondary education and social inequality: An international comparison* (S. 79–92). Edward Elgar Publishing.
 - *Büchler, T. (2016). Schulstruktur und Bildungsungleichheit: Die Bedeutung von bundeslandspezifischen Unterschieden beim Übergang in die Sekundarstufe I für den Bildungserfolg. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68(1), 53–87. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0350-5>
 - *Buchmann, M., Kriesi, I., Koomen, M., Imdorf, C., & Basler, A. (2016). Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland. In H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek & M. Triventi (Hrsg.), *Models of secondary education and social inequality: An international comparison* (S. 111–128). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_5
 - *Bühler-Niederberger, D., & Türkyilmaz, A. (2017). Ungleiche Kindheiten – ein soziologischer Zugang. In T. Freytag & M. S. Baader (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 75–102). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_5
 - *Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). (2015). *Aktuelle Entwicklungen der sozialen Mobilität und der Dynamik von Armutsrisiken in Deutschland: (Follow Up-Studie zur Armuts- und Reichtumsberichterstattung)*. Abschlussbericht. Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e. V. an der Universität Tübingen (IAW).
 - *Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2014). *Bildung auf einen Blick 2014: OECD-Indikatoren*. W. Bertelsmann Verlag.
 - *Cardona, A., Diewald, M., Kaiser, T., & Osmanowski, M. (2015). *Measuring cultural capital: Sense of entitlement, concerted cultivation, leisure activities, gatekeeper bias and skills*. SFB 882 Technical Report Series: Bd. 15. Universität Bielefeld, Sonderforschungsbereich (SFB) 882.
 - *Carigiet Reinhard, T. (2012). *Schulleistungen und Heterogenität: Eine mehrbenen-analytische Untersuchung der Bedingungsfaktoren der Schulleistungen am Ende der dritten Primarschulklasse*. PRISMA – Beiträge zur Erziehungswissenschaft aus historischer, psychologischer und soziologischer Perspektive. 17. Haupt Verlag.
 - *Caro, D. H. (2009). *Family socioeconomic status and inequality of opportunity*. Freie Universität Berlin.

- *Caro, D. H., Lenkeit, J., Lehmann, R., & Schwippert, K. (2009). The role of academic achievement growth in school track recommendations. *Studies in Educational Evaluation*, 35(4), 183–192. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2009.12.002>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95–120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- *Combet, B. (2013). Zum Einfluss von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft beim zweiten schulischen Übergang in der Schweiz. Ein Vergleich unterschiedlicher Dekompositions- und Operationalisierungsmethoden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(3), 447–471. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.3.4919>
- *Contini, D., & Scagni, A. (2011). Inequality of opportunity in secondary school enrolment in Italy, Germany and the Netherlands. *Quality & Quantity*, 45(2), 441–464. <https://doi.org/10.1007/s11135-009-9307-y>
- *Coradi Vellacott, M. (2007). *Bildungschancen Jugendlicher in der Schweiz: Eine Untersuchung familiärer, schulischer und sozial-räumlicher Einflüsse auf Leistungsunterschiede am Ende der obligatorischen Schulzeit*. Rüegger Verlag.
- *Debuschewitz, P., & Bujard, M. (2014). *Migrationshintergrund, soziale Ungleichheit oder Bildungspolitik: Wodurch lassen sich Bildungsdifferenzen erklären?* Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BIB).
- *Deppe, U. (2013). Schulische Anerkennungsverhältnisse zwischen 13-Jährigen, ihren Eltern und Freunden und die Konstruktion von Bildungsungleichheit. Ein exemplarischer Fallvergleich. In S. Siebholz, E. Schneider, S. Busse, S. Sandring & A. Schippling (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit: Bildung im Diskurs* (S. 153–164). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18988-8_13
- *Deppe, U. (2015). *Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule: Zur Entstehung von Bildungsungleichheit an außerschulischen Bildungsorten. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. 54*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06043-5>
- *DESI-Konsortium (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
- *Diekmann, L., Plünnecke, A., & Seyda, S. (2008). *Sozialbilanz Familie: Eine ökonomische Analyse mit Schlussfolgerungen für die Familienpolitik*. Expertise für das Kompetenzzentrum für familienbezogene Leistungen im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Deutscher Instituts-Verlag.
- *Ditton, H. (2007). Schulübertritte, Geschlecht und soziale Herkunft. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen* (S. 63–87). Waxmann.
- *Ditton, H. (2010). Schullaufbahnen und soziale Herkunft – eine Frage von Leistung oder Diskriminierung? In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie: Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 79–99). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzs38.9>
- *Ditton, H., Bayer, M., & Wohlking, F. (2019). Structural and motivational mechanisms of academic achievement: A mediation model of social-background

- effects on academic achievement. *The British Journal of Sociology*, 70(4), 1276–1296. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12506>
- *Ditton, H., & Krüsken, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 348–372. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0055-7>
- *Ditton, H., & Krüsken, J. (2007). Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2(1), 23–38.
- *Ditton, H., & Krüsken, J. (2009). Denn wer hat, dem wird gegeben werden? Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung schulischer Leistungen und den Effekten der sozialen Herkunft in der Grundschulzeit. *Journal for Educational Research Online*, 1(1), 33–61.
- *Dollmann, J. (2011). Verbindliche und unverbindliche Grundschulempfehlungen und soziale Ungleichheiten am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 63(4), 595–621. <https://doi.org/10.1007/s11577-011-0148-z>
- *Dresel, M., Martschinke, S., Kopp, B., Tobisch, A., & Kröner, S. (2017). Zur Bedeutung des Unterrichts für die Koppelung von sozialer Herkunft und Schulleistung: Ergebnisse einer Studie im Grundschulunterricht im Fach Deutsch. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10(2), 136–149.
- *Dudas, D.-F. (2014). *Die prognostische Validität der nichtverbindlichen Gymnasialempfehlung am Ende der Grundschulzeit*. Technische Universität Dortmund.
- *Dumont, H., Klinge, D., & Maaz, K. (2019). The many (subtle) ways parents game the system: Mixed-method evidence on the transition into secondary-school tracks in Germany. *Sociology of Education*, 92(2), 199–228. <https://doi.org/10.1177/0038040719838223>
- *Dumont, H., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2013). Der Übergangsprozess von der Grundschule in die Sekundarstufe I vor und nach der Schulstrukturereform in Berlin: Die Rolle primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturereform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 133–207). Waxmann.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (S. 75–146). W. H. Freeman.
- *Ehmke, T. (2008). Welche Bedeutung haben lernförderliche Prozesse und naturwissenschaftsbezogene Einstellungen im Elternhaus für die Erklärung sozialer Disparitäten in der naturwissenschaftlichen Kompetenz? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(10), 129–148. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91815-0_7
- *Ehmke, T., & Baumert, J. (2007). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 309–335). Waxmann.
- *Ehmke, T., & Baumert, J. (2008). Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung in den Ländern: Vergleiche zwischen PISA 2000 und

2006. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006 in Deutschland: Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich* (S. 319–342). Waxmann.
- *Ehmke, T., Hohensee, F., Heidemeier, H., & Prenzel, M. (2004). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 225–253). Waxmann.
- *Ehmke, T., Hohensee, F., Siegle, T., & Prenzel, M. (2006). Soziale Herkunft, elterliche Unterstützungsprozesse und Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 225–248). Waxmann.
- *Ehmke, T., & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231–254). Waxmann.
- *Ehmke, T., Siegle, T., & Hohensee, F. (2005). Soziale Herkunft im Ländervergleich. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (S. 235–268). Waxmann.
- *Elsäßer, S. (2018). *Komponenten von schulischen Leistungen: Eine Analyse zu Einflussfaktoren auf die Notengebung in der Grundschule*. Dissertationen der LMU München. Universitätsbibliothek Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 1–63). Westview Press.
- Esser, H. (1999). *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Campus Verlag.
- *Esser, H. (2018). Effekte der Differenzierung: Folgen der Verbindlichkeit der Empfehlung auf den Gymnasialübergang auf die Leistungsgerechtigkeit und den Einfluss der sozialen Herkunft bei der Bildungsbeteiligung. Ein Vergleich der deutschen Bundesländer mit den Daten der „National Educational Panel Study“ (NEPS). In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, J. Hasselhorn & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen erfolgreicher Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität: Interdisziplinäre Forschungsbefunde und Perspektiven für Theorie und Praxis* (S. 147–166). Waxmann.
- *Esser, H., & Hoenig, K. (2018). Leistungsgerechtigkeit und Bildungsungleichheit: Effekte der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlungen beim Übergang auf das Gymnasium. Ein Vergleich der deutschen Bundesländer mit den Daten der „National Educational Panel Study“ (NEPS). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 70(3), 419–447. <https://doi.org/10.1007/s11577-018-0558-2>
- *Feld, I. (2017). Die Relevanz häuslicher Merkmale zur Erklärung von Leseleistung im Vergleich zwischen Kanada und Deutschland. *Tertium comparationis*, 23(2), 192–216.
- *Felouzis, G., & Charmillot, S. (2013). School tracking and educational inequality: A comparison of 12 education systems in Switzerland. *Comparative Education*, 49(2), 181–205. <https://doi.org/10.1080/03050068.2012.706032>

- *Fend, H. (2014). Bildungslaufbahnen von Generationen: Befunde der LiFE-Studie zur Interaktion von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(24) (Sonderheft), 37–72. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0463-4>
- *Fischer, M., & Geis, W. (2013). Bestimmungsgrößen der Bildungsmobilität in Deutschland. *IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln*, 40(1), 1–15.
- *Fuchs, M., & Sixt, M. (2007). Bildungsmobilität über drei Generationen: Was genau bewirken Bildungsaufstiege für die Kinder der Aufsteiger? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59(3), 524–535. <https://doi.org/10.1007/s11577-007-0060-8>
- *Gebel, M. (2011). Familiäre Einkommensarmut und kindlicher Bildungserfolg. In P. A. Berger, K. Hank & A. Tölke (Hrsg.), *Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie* (S. 259–278). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94117-2_11
- *Gerhartz-Reiter, S. (2015). Über die Relevanz schulischer Einflussfaktoren auf Bildungskarrieren – Ein Vergleich zweier Fallstudien. *SWS-Rundschau*, 55(1), 73–91. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14991-8_4
- *Gerleigner, S. (2013). *Familiale Ressourcen als entscheidende Faktoren für Bildungserfolg? Über die Zusammenhänge von sozialer Herkunft und Erfolg in der Grundschule*. Münchner Beiträge zur Bildungsforschung. 24. Herbert Utz Verlag.
- *Gerleigner, S. & Aulinger, J. (2017). „Gymnasium? Das ist nichts für uns“: Zum Einfluss von Rational Choice und Kapitalienausstattung auf die Entscheidung für oder gegen das Gymnasium. In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 29–48). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_3
- *Glaesser, J., & Cooper, B. (2014). Using rational action theory and Bourdieu's habitus theory together to account for educational decision-making in England and Germany. *Sociology*, 48(3), 463–481. <https://doi.org/10.1177/0038038513490352>
- *Glauser, D. (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung: Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09096-8>
- *Glauser, D., & Becker, R. (2016). VET or general education? Effects of regional opportunity structures on educational attainment in German-speaking Switzerland. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(8), 1–25. <https://doi.org/10.1186/s40461-016-0033-0>
- *Goy, M., Valtin, R., & Hußmann, A. (2017). Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 143–175). Waxmann.
- *Graßhoff, G., Ullrich, H., Binz, C., Pfaff, A., & Schmenger, S. (2013). *Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-01685-2>
- *Gresch, C., Baumert, J., & Maaz, K. (2009). Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(12), 230–256. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_10

- *Grgic, M., & Bayer, M. (2015). Eltern und Geschwister als Bildungsressourcen? Der Beitrag von familialem Kapital für Bildungsaspirationen, Selbstkonzept und Schulerfolg von Kindern. *Zeitschrift für Familienforschung*, 27(2), 173–192. <https://doi.org/10.3224/zff.v27i2.20075>
- *Groeneveld, I., & Knigge, M. (2015). Moderation primärer sozialer Disparitäten im Leseverständnis in Abhängigkeit vom wahrgenommenen Verhalten der Lehrkraft und der Klassenzusammensetzung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(1), 51–72. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0115-7>
- *Groeneveld, I., Knigge, M., & Robitzsch, A. (2011). Soziale Disparitäten und Schutzfaktoren bei Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58(4), 268–279. <https://doi.org/10.2378/peu2011.art17d>
- *Haag, N., Kocaj, A., Jansen, M., & Kuhl, P. (2017). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 213–235). Waxmann.
- *Haahr, J. H. (2005). *Explaining student performance: Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. Final report. Danish Technological Institute.
- *Häußermann, V. (2014). *Armut im Grundschulalltag: Eine qualitative Studie über die lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern und pädagogischen Fachkräften. Erziehung Schule Gesellschaft: Bd. 71*. Ergon-Verlag.
- *Heineck, G., & Riphahn, R. T. (2007). *Intergenerational transmission of educational attainment in Germany: The last five decades*. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit: Discussion paper series: Bd. 2985. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA). <https://doi.org/10.2139/ssrn.1012343>
- *Heineck, G., & Riphahn, R. T. (2009). Intergenerational transmission of educational attainment in Germany – the last five decades. *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, 229(1), 36–60. <https://doi.org/10.1515/jbnst-2009-0104>
- *Heintze, I. (2004). Der Einfluss der Arbeitslosigkeit und der sozialökologischen Kontexte auf die Bildungschancen von Kindern in Ostdeutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 56(2), 232–256. <https://doi.org/10.1007/s11577-004-0033-0>
- *Helbig, M., & Morar, T. (2018). Why teachers assign socially unequal marks. A case for establishing tertiary origin effects in the model of primary and secondary effects of educational research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(7), 1–25. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.7.1>
- *Helsper, W., Kramer, R.-T., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (12), 126–152. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_6
- *Henniges, M., Traini, C., & Kleinert, C. (2019). *Tracking and sorting in the German educational system. LifBi working paper: Bd. 83*. Leibniz Institute for Educational Trajectories.
- *Hertel, S., Jude, N., & Naumann, J. (2010). Leseförderung im Elternhaus. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 255–275). Waxmann.
- *Hinz, T., & Groß, J. (2006). Schulempfehlung und Leseleistung in Abhängigkeit von Bildungsherkunft und kulturellem Kapital. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleich-*

- heit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme (S. 199–225). UVK Verlagsgesellschaft.
- *Holz, G., Richter, A., Wüstendörfer, W., & Giering, D. (2006). *Zukunftschancen für Kinder!? – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit: Endbericht der 3. AWO-ISS-Studie im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V. ISS-Pontifex. 2006*, 2. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (ISS) – Eigenverlag.
- *Hußmann, A., Stubbe, T. C., & Kasper, D. (2017). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 195–217). Waxmann.
- *Jude, N., Hertel, S., Kuger, S., & Sälzer, C. (2016). Die Lernumgebung in der Familie und die elterliche Unterstützung. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 349–373). Waxmann.
- *Jungbauer-Gans, M. (2004). Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz: Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie*, 33(5), 375–397. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2004-0502>
- *Jungbauer-Gans, M. (2006). Kulturelles Kapital und Mathematikleistungen – eine Analyse der PISA 2003-Daten für Deutschland. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 175–198). UVK Verlagsgesellschaft.
- *Jünger, R. (2008). *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91130-4>
- *Jünger, R. (2010). Schule aus der Sicht von Kindern: Zur Bedeutung der schulischen Logiken von Kindern mit privilegierter und nicht-privilegierter Herkunft. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule: Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (S. 159–183). Juventa Verlag.
- *Kaiser, T., Li, J., & Pollmann-Schult, M. (2019). The reproduction of educational inequalities – Do parenting and child behavioural problems matter? *Acta Sociologica*, 62(4), 420–439. <https://doi.org/10.1177/0001699318785690>
- *Kara, B., & Barzel, B. (2018). Soziale Disparitäten in Mathematik sozialisationstheoretisch betrachtet – Eine Analyse von Problemlöseprozessen von Schülerinnen und Schülern unter besonderer Berücksichtigung der sozialen Herkunft. In *Beiträge zum Mathematikunterricht 2018: Vorträge zur Mathematikdidaktik und zur Schnittstelle Mathematik/Mathematikdidaktik auf der gemeinsamen Jahrestagung GDM und DMV 2018 (52. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik)* (S. 923–926). WTM-Verlag.
- *Kaufmann, A. (2007). Merkmale und Einstellungen von Schülern. In H. Dittton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen* (S. 117–143). Waxmann.
- *Kaufmann, A. (2008). *Die Rolle motivationaler Schülermerkmale bei der Entstehung*

- sozialer Disparitäten des Schulerfolgs: Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen in Bayern und Sachsen. Mensch und Buch Verlag.
- *Kiemer, K., Haag, N., Müller, K., & Ehmke, T. (2017). Einfluss sozialer und zuwanderungsbezogener Disparitäten, sowie der Klassenkomposition auf die Veränderung der mathematischen Kompetenz von der neunten zur zehnten Klassenstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 125–149. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0753-3>
- *Klein, M., Schindler, S., Pollak, R., & Müller, W. (2009). Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(12), 47–73. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_3
- *Kleine, L. (2014). *Der Übergang in die Sekundarstufe I: Die Bedeutung sozialer Beziehungen für den Schulerfolg und die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen*. University of Bamberg Press.
- *Klinge, D. (2016). *Die elterliche Übergangsentscheidung nach der Grundschule: Werte, Erwartungen und Orientierungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14351-0>
- *Knigge, M., & Köller, O. (2010). Effekte der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 227–244). Waxmann.
- *Knigge, M., & Leucht, M. (2010). Soziale Disparitäten im Spracherwerb. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 185–201). Waxmann.
- *Köller, O., & Maaz, K. (2017). Soziale Disparitäten bei Abiturleistungen. In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 153–166). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_9
- *Kost, J. (2013). Durchlässigkeit und Hochschulzugang in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(3), 473–492. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.3.4920>
- *Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 39*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93068-8>
- *Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2011). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (2. Aufl., S. 103–125). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0_6
- *Kriegbaum, K., & Spinath, B. (2016). Explaining social disparities in mathematical achievement: The role of motivation. *European Journal of Personality*, 30(1), 45–63. <https://doi.org/10.1002/per.2042>
- *Krüger, H.-H. (2012). Schulische Bildungsbiographien, Peers und soziale Ungleichheit. In J. Ecarius & M. Eulenbach (Hrsg.), *Jugend und Differenz: Aktuelle Debatten der Jugendforschung* (S. 149–160). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92088-7_7
- *Krüger, H.-H., & Deppe, U. (2010). Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von schulischen Bildungsbiografien und Peerorientierungen. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsun-*

- gleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 185–201). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0_10
- *Krüger, H.-H., & Deppe, U. (2014). Habitustransformationen von Schülerinnen im Verlauf der Sekundarstufe I und die Bedeutung der Peers. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 250–273). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_11
- *Krüger, H.-H., Köhler, S.-M., Pfaff, N., & Zschach, M. (2011). Peer group, educational distinction and educational biographies. *Childhood*, 18(4), 477–490. <https://doi.org/10.1177/0907568210394880>
- *Krüsken, J. (2007). Entwicklung von Schülerleistungen und Zensuren in der Grundschule. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen* (S. 41–61). Waxmann.
- *Kuhl, P., Haag, N., Federlein, F., Weirich, S., & Schipolowski, S. (2016). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 409–429). Waxmann.
- *Kuhl, P., Siegle, T., & Lenski, A. E. (2013). Soziale Disparitäten. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 275–296). Waxmann.
- *Kurz, K., & Böhner-Taute, E. (2016). Wer profitiert von den Korrekturmöglichkeiten in der Sekundarstufe? Der Einfluss von Bildungsherkunft und Migrationshintergrund im Bildungsverlauf. *Zeitschrift für Soziologie*, 45(6), 431–451. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2015-1025>
- *Kurz, K., Lehmann, J., & Theunissen, J. (2019). Abnehmende Bildungsungleichheiten? Der Einfluss von sozialer und ethnischer Herkunft im Bildungsverlauf. *Informationsdienst Soziale Indikatoren* (63), 6–15. <https://doi.org/10.15464/isi.63.2019.6-15>
- *Labede, J., & Thiersch, S. (2014). Zur familialen Genese schulischer Bildungsentscheidungen – Sozialisationstheoretische Überlegungen und empirische Analysen jenseits rationaler Entscheidungsmodelle. In I. Miethe, J. Ecarius & A. Tervoorren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf: Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 65–84). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzv0q.6>
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- *Lenkeit, J., Schwippert, K., & Knigge, M. (2017). Configurations of multiple disparities in reading performance: Longitudinal observations across France, Germany, Sweden and the United Kingdom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1309352>
- *Lichtblau, M. (2013). Inklusive Förderung auf Basis kindlicher Interessen – Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Interessenentwicklung soziokulturell benachteiligter Kinder. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 72–87.
- *Lichtblau, M. (2014a). Familiäre Unterstützung der kindlichen Interessenentwick-

- lung in der Transition vom Kindergarten zur Schule. *Frühe Bildung*, 3(2), 93–103. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000131>
- *Lichtblau, M. (2014b). Interessenentwicklung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive. In S. Trumpp, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 204–219). Beltz Juventa.
- *Lichtblau, M., & Werning, R. (2012). Interessenentwicklung von Kindern aus sozio-kulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik V: Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen* (S. 211–244). FEL-Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- *Linberg, T., Schneider, T., Waldfogel, J., & Wang, Y. (2019). Socioeconomic status gaps in child cognitive development in Germany and the United States. *Social Science Research*, 79, 1–31. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.11.002>
- *Lohmann, H., & Groh-Samberg, O. (2010). Akzeptanz von Grundschulempfehlungen und Auswirkungen auf den weiteren Bildungsverlauf. *Zeitschrift für Soziologie*, 39(6), 470–492. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2010-0603>
- *Lühe, J., Becker, M., Neumann, M., & Maaz, K. (2017). Zur Bedeutung der sozialen Herkunft für Geschlechterunterschiede im Bildungserfolg. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 37(4), 416–436.
- *Luplow, N. (2017). *Die Bedeutung von Unterstützungsleistungen und Familienstrukturen für den Schulerfolg am Ende der Grundschulzeit*. Logos Verlag.
- *Maaz, K., Bachsleitner, A., Baumert, J., Dumont, H., Neumann, M., Radmann, S., & Becker, M. (2017). Soziokulturelle Disparitäten des Bildungserfolgs vor und nach der Schulstrukturreform in Berlin. In M. Neumann, M. Becker, J. Baumert, K. Maaz & O. Köller (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem: Potenziale und Herausforderungen in Berlin* (S. 361–424). Waxmann.
- *Maaz, K., Baeriswyl, F., & Trautwein, U. (2011). *Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule*. Eine Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Vodafone Stiftung Deutschland.
- *Maaz, K., & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(12) (Sonderheft), 153–182. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_7
- *Maaz, K., Nagy, G., Trautwein, U., Watermann, R., & Köller, O. (2004). Institutionelle Öffnung trotz bestehender Dreigliedrigkeit: Auswirkungen auf Bildungsbeteiligung, schulische Kompetenzen und Berufsaspirationen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24(2), 146–165.
- *Maaz, K., Neumann, M., Trautwein, U., Wendt, W., Lehmann, R., & Baumert, J. (2008). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Die Rolle von Schüler- und Klassenmerkmalen beim Einschätzen der individuellen Lernkompetenz durch die Lehrkräfte. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30(3), 519–548. <https://doi.org/10.24452/sjer.30.3.4801>
- *Maaz, K., Schroeder, S., & Gresch, C. (2010). Primäre und sekundäre soziale Herkunftseffekte beim Übergang in die Sekundarstufe I: Neutralisation sozialer Her-

- kunftseffekte und Konsequenzen auf das Übergangsverhalten. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung: Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 285–310). Waxmann.
- *Maaz, K., & Watermann, R. (2006). Soziale Disparitäten im Bildungssystem im Spannungsfeld zwischen traditioneller Dreigliedrigkeit und institutionellen Erweiterungen. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004* (S. 2609–2623). Campus Verlag.
- *Maaz, K., Watermann, R., & Baumert, J. (2007). Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich: Eine vertiefende Analyse von PISA Daten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(4), 444–461.
- *Marcus, J., Nemitz, J., & Spieß, C. K. (2013). Ausbau der Ganztagsschule: Kinder aus einkommensschwachen Haushalten im Westen nutzen Angebote verstärkt. *DIW Wochenbericht*, 80(27), 11–23.
- *Marcus, J., Nemitz, J., & Spieß, C. K. (2016). Veränderungen in der gruppenspezifischen Nutzung von ganztägigen Schulangeboten – Längsschnittdaten für den Primarbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(2), 415–442. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0647-1>
- Mare, D. R. (1980). Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association* 75, 295–305. <https://doi.org/10.1080/01621459.1980.10477466>
- Mare, D. R. (1981). Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review*, 46, 72–87. <https://doi.org/10.2307/2095027>
- *Marks, G. N., Cresswell, J., & Ainley, J. (2008). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors. In S. Gorard (Hrsg.), *Quantitative research in education: Key issues in education research* (S. 167–189). Sage.
- *Marks, G. N., & Pokropek, A. (2019). Family income effects on mathematics achievement: Their relative magnitude and causal pathways. *Oxford Review of Education*, 45(6), 769–785. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1620717>
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280–295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>
- Marsh, H. W. (2005). Big fish little pond effect on academic self-concept. *German Journal of Educational Psychology*, 19, 119–128. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.19.3.119>
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213–231. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213>
- *McElvany, N., Becker, M., & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(3), 121–131. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.41.3.121>
- *Merkens, H., & Wessel, A. (2002). *Zur Genese von Bildungsentscheidungen: Eine em-*

pirische Studie in Berlin und Brandenburg. Jugendforschung aktuell: Bd. 7. Schneider Verlag Hohengehren.

- *Meulemann, H., & Relikowski, I. (2016). Chancengleichheit und Leistung im sozialen Wandel. Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft am Gymnasialübergang in Hessen 1969 und 2007. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(2), 443–462. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0654-2>
- *Mikus, K., Tieben, N., & Schober, P. S. (2020). Children's conversion of cultural capital into educational success: The symbolic and skill-generating functions of cultural capital. *British Journal of Sociology of Education*, 41(2), 197–217. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1677454>
- Mincer, J. (1962). On-the-job training: Costs, returns, and some implications. *Journal of Political Economy*, 70(5), 50–79. <https://doi.org/10.1086/258725>
- *Mudiappa, M. (2014). *Ausmaß und Bedingtheit von kulturellem Kapital und seine Auswirkungen im Kontext Familie und Schule.* Logos Verlag.
- *Müller, C. (2013a). Familiäre Sprachsozialisation und schriftsprachliches Lernen im Vorschulalter: Bedingungen und Voraussetzungen. *leseforum.ch* (3).
- *Müller, R. (2013b). *Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen in der Grundschule – (Womit) Kann Schulerfolg prognostiziert werden? Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I in Bayern und Sachsen.* Münchner Beiträge zur Bildungsforschung: Bd. 25. Herbert Utz Verlag.
- *Müller, K., & Ehmke, T. (2013). Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 245–274). Waxmann.
- *Müller, K., & Ehmke, T. (2016). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 285–316). Waxmann.
- *Müller, W., & Pollak, R. (2016). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl., 345–386). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_11
- *Nagy, G., Retelsdorf, J., Goldhammer, F., Schiepe-Tiska, A., & Lüdtke, O. (2017). Veränderungen der Lesekompetenz von der 9. zur 10. Klasse: Differenzielle Entwicklungen in Abhängigkeit der Schulform, des Geschlechts und des soziodemografischen Hintergrunds? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 177–203. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0747-1>
- *Neuenschwander, M. P. (2014). Selektion beim Übergang in die Sekundarstufe I und in den Arbeitsmarkt im Vergleich. In M. P. Neuenschwander (Hrsg.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt: Forschungsbefunde und Praxisbeispiele* (S. 63–97). Rüegger Verlag.
- *Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., & Rottermann, B. (2012). Übergang in die Sekundarstufe II. In M. P. Neuenschwander, M. Gerber, N. Frank & B. Rottermann (Hrsg.), *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit* (S. 135–193). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94156-1_6
- *Neuenschwander, M. P., & Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 216–232. <https://doi.org/10.1007/s11618-2009-0074-2>

- *Neuenschwander, M. P., & Rottermann, B. (2012). Elterneinstellungen und schulische Leistungen in PISA 2006 – Gruppenunabhängigkeit eines Pfadmodells in der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 32(3), 266–282
- *Neugebauer, M. (2010). Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Soziologie*, 39(3), 202–214. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2010-0303>
- *Neugebauer, M., Reimer, D., Schindler, S., & Stocké, V. (2013). Inequality in transitions to secondary school and tertiary education in Germany. In M. Jackson (Hrsg.), *Determined to succeed? Performance versus choice in educational attainment* (S. 56–88). Stanford University Press. <https://doi.org/10.11126/stanford/9780804783026.003.0003>
- *Neumann, M., Milek, A., Maaz, K., & Gresch, C. (2010). Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 229–251). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- *OECD (Hrsg.). (2004). *Internationale Schulleistungsstudie PISA. Lernen für die Welt von morgen: Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- *OECD (2007). *Pisa 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. W. Bertelsmann Verlag.
- *OECD (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn: Student engagement, strategies and practices. Programme for International Student Assessment*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). <https://doi.org/10.1787/9789264083943-en>
- *OECD (2014a). *PISA 2012 Ergebnisse: Exzellenz durch Chancengerechtigkeit: Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zum Erfolg sichern. PISA*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004441w>
- *OECD (2014b). *PISA 2012 results: Ready to learn: Students' engagement, drive and self-beliefs. PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264201170-en>
- *OECD (2016). *PISA 2015 (Band I). Ergebnisse: Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung. PISA*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.1787/9789264267879-de>
- *Ojima, F., & Von Below, S. (2010). Family background, school system and academic achievement in Germany and in Japan. In J. Dronkers (Hrsg.), *Quality and inequality of education: Cross-national perspectives* (S. 275–297). Springer Science + Business Media B. V. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3993-4_11
- *Oswald, H., & Krappmann, L. (2004). Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg: Eine Untersuchung in dritten und fünften Klassen Berliner Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(4), 479–496. <https://doi.org/10.1007/s11618-004-0055-4>
- *Paasch, D. (2014). *Familiäre Lebensbedingungen und Schulerfolg: Lässt sich bei sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern ein Einfluss von protektiven Faktoren auf die Schulleistungen und die Schulkarriere feststellen?* Waxmann.

- *Pfeifer, M. (2011). *Bildungsbenachteiligung und das Potenzial von Schule und Unterricht: Lesekompetenz bei sozioökonomisch benachteiligten Schülern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94014-4>
- *Pietsch, M. (2007a). Schulformwahl in Hamburger Schülerfamilien und die Konsequenzen für die Sekundarstufe I. In W. Bos, C. Gröhlich & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (S. 127–165). Waxmann.
- *Pietsch, M. (2007b). Soziale Herkunft und Schulleistung Hamburger Kinder am Ende der Grundschulzeit. In W. Bos, C. Gröhlich & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (S. 7–34). Waxmann.
- *Pietsch, M., & Stubbe, T. C. (2007). Inequality in the transition from primary to secondary school: School choices and educational disparities in Germany. *European Educational Research Journal*, 6(4), 424–445. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.4.424>
- *Prein, G., Rauschenbach, T., & Züchner, I. (2009). Analysen zur Selektivität von offenen Ganztagschulen. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: Von der Theorie zur Praxis: Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 81–97). Juventa Verlag.
- *Radisch, F., Klieme, E., & Bos, W. (2006). Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich: Eine Sekundäranalyse zu Daten der IGLU-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 30–50. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0003-6>
- *Ramos Lobato, I. (2019). Sub-study II: Mixing or matching? Families' childcare-related networks and their impact on primary school choice. In I. Ramos Lobato (Hrsg.), *Free primary school choice, parental networks, and their impact on educational strategies and segregation* (S. 93–108). Ruhr-Universität Bochum. <https://doi.org/10.1177/0042098018814456>
- *Ramos Lobato, I., Bernelius, V., & Kosunen, S. (2018). Looking for the ordinary? Parental choice and elite school avoidance in Finland and Germany. *Nordic Journal of Studies in Educational Polity*, 4(3), 156–167.
- *Ramos Lobato, I., & Groos, T. (2019). Choice as a duty? The abolition of primary school catchment areas in North Rhine-Westphalia/Germany and its impact on parent choice strategies. *Urban Studies*, 56(15), 3274–3291.
- *Relikowski, I. (2012). *Primäre und sekundäre Effekte am Übertritt in die Sekundarstufe I: Zur Rolle von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00340-1>
- *Retelsdorf, J., & Möller, J. (2008). Familiäre Bedingungen und individuelle Prädiktoren der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55(4), 227–237.
- *Richter, D., Kuhl, P., & Pant, H. A. (2012). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik: Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 191–208). Waxmann.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)

- *Riphahn, R. T., & Trübswetter, P. (2011). *The intergenerational transmission of educational attainment in East and West Germany*. IAB-Discussion Paper: Bd. 4. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- *Rolff, H.-G., Leucht, M., & Rösner, E. (2008). Sozialer und familialer Hintergrund. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 283–300). Beltz Verlag.
- *Roth, T. (2013). The role of social capital in the explanation of educational success and educational inequalities. *Irish Educational Studies*, 32(3), 335–354. <https://doi.org/10.1080/03323315.2013.784638>
- *Rothe, A., Urban, M., & Werning, R. (2014). Inclusive transition processes – Considering socio-economically disadvantaged parents’ views and actions for their child’s successful school start. *Early Years*, 34(4), 364–376. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.966662>
- *Salchegger, S., Wallner-Paschon, C., Schmich, J., & Höller, I. (2016). Kompetenzentwicklung im Kontext individueller, schulischer und familiärer Faktoren. In B. Suchan & S. Breit (Hrsg.), *PISA 2015: Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 77–99). Leykam.
- *Sauerborn, H. (2015). *Zur Bedeutung der Early Literacy für den Schriftspracherwerb. Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht: Bd. 14*. Schneider Verlag Hohengehren.
- *Sawert, T. (2018). *Latente Mechanismen sozialer Hierarchisierung: Die Wahl alter Sprachen als Reproduktionsmechanismus des Bildungsbürgertums*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20577-5>
- *Schaffner, E., & Schiefele, U. (2008). Familiäre und individuelle Bedingungen des Textlernens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55(4), 238–252.
- *Scharenberg, K. (2014). Macht die Klasse einen Unterschied? Klassenkomposition und Schulleistung am Ende der Grundschulzeit. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 47–64). Waxmann.
- *Scharf, J., Becker, M., Stallasch, S. E., Neumann, M., & Maaz, K. (2020). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte über den Verlauf der Sekundarstufe: Eine Dekomposition an drei Bildungsübergängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 1251–1282. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00981-7>
- *Schauenberg, M. (2007). *Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule: Empirische Analysen zu familialen Lebensbedingungen und Rational-Choice*. Münchner Beiträge zur Bildungsforschung: Bd. 11. Herbert Utz Verlag.
- *Schick, A., Fehrenbach, C., Treutlein, A., Zöller, I., Roos, J., & Schöler, H. (2006). *Familiärer Hintergrund der Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002 in Heidelberg: Sozioökonomischer Status, Bildungsnähe, Familienstruktur und außerschulische Förderung*. EVES-Arbeitsberichte: Bd. 6. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- *Schindler, S. (2014). *Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse*. Research. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03841-0>
- *Schindler, S. (2015). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf – alte Befunde und neue Schlüsse? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67(3), 509–537. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0333-6>

- *Schlicht, R. (2009). Bildungspolitische Determinanten sozialer Bildungsungleichheit im Bundesländervergleich. In M. Freitag & A. Vatter (Hrsg.), *Vergleichende subnationale Analysen für Deutschland: Institutionen, Staatstätigkeiten und politische Kulturen* (S. 233–267). LIT-Verlag.
- *Schmid, C. (2018). Asymmetrien zwischen Noten und Testleistungen am Ende der 8. Schulstufe? Eine Analyse auf Grundlage der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung Mathematik 2012. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(3), 249–268. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00229-3>
- *Schmitt, M. (2009). Innerfamiliäre Beziehungen und Bildungserfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 715–732. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0095-x>
- *Schnabel, K. U., Alfeld, C., Eccles, J. S., Köller, O., & Baumert, J. (2002). Parental influence on students' educational choices in the United States and Germany: Different ramifications – same effect? *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 178–198. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1863>
- *Schnabel, K. U., & Schwippert, K. (2000). Einflüsse sozialer und ethnischer Herkunft beim Übergang in die Sekundarstufe II und den Beruf. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit* (S. 261–281). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83411-9_7
- *Schneeweis, N., & Winter-Ebmer, R. (2008). Peer effects in Austrian schools. In C. Dustmann, B. Fitzenberger & S. Machin (Hrsg.), *The economics of education and training* (S. 133–155). Physica-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-7908-2022-5_7
- *Schneider, E. (2013). Schulische Aufwärtsqualifizierungen bei Hauptschülern im Rahmen biografischer Prozessverläufe – Potentiale eines schülerbiografischen Zugangs. In S. Siebholz, E. Schneider, S. Busse, S. Sandring & A. Schippling (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit: Bildung im Diskurs* (S. 57–68). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18988-8_5
- *Schneider, T. (2004a). Der Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Schulwahl. *Zeitschrift für Soziologie*, 33(6), 471–492. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2004-0602>
- *Schneider, T. (2004b). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Soziale Herkunft als Determinante der Schulwahl. In M. Szydlik (Hrsg.), *Generation und Ungleichheit* (S. 77–101). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-81030-4_4
- *Schneider, T. (2007). Does the effect of social origins on educational participation change over the life course in Germany? Social inequalities in entering the academic school type and dropping out. *Schmollers Jahrbuch*, 127(1), 21–31.
- *Schneider, T. (2008). Social inequality in educational participation in the German school system in a longitudinal perspective: Pathways into and out of the most prestigious school track. *European Sociological Review*, 24(4), 511–526. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn017>
- *Schneider, K., Makles, A., Bachsleitner, A., Lüche, J., Schipolowski, S., Weirich, S., Becker, B., Stanat, P., Neumann, M., & Maaz, K. (2019). Die Entwicklung soziokultureller Disparitäten im Kontext der Bremer Schulreform. In K. Maaz, M. Hasselhorn, T.-S. Idel, E. Klieme, B. Lütje-Klose, P. Stanat, M. Neumann, A. Bachsleitner, J. Lüche

- & S. Schipolowski (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus: Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform* (S. 97–119). Waxmann.
- *Schneider, T., & Pfof, M. (2013). Social and immigration-specific differences in the development of reading comprehension: A longitudinal analysis of primary school students in Germany. In M. Pfof, C. Artelt & S. Weinert (Hrsg.), *The development of reading literacy from early childhood to adolescence: Empirical findings from the Bamberg BiKS longitudinal studies* (S. 151–187). University of Bamberg Press.
- *Schneider, S. L., & Tieben, N. (2011). A healthy sorting machine? Social inequality in the transition to upper secondary education in Germany. *Oxford Review of Education*, 37(2), 139–166. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.559349>
- *Schnepf, S. V. (2002). *A sorting hat that fails? The transition from primary to secondary school in Germany*. Innocenti working papers: Bd. 92. United Nations Children's Fund (UNICEF) Innocenti Research Centre.
- *Schöb, A. (2001). Educational opportunities of children in poverty. *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung*, 70(1), 172–179. <https://doi.org/10.3790/vjh.70.1.172>
- *Schreiner, C. (2013). Familiärer Hintergrund und Leistung. In U. Schwantner, B. Toferer & C. Schreiner (Hrsg.), *PISA 2012: Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft* (S. 46–55). Leykam.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- *Schulz, W., Schunck, R., Diewald, M., & Johnson, W. (2017). Pathways of intergenerational transmission of advantages during adolescence: Social background, cognitive ability, and educational attainment. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(10), 2194–2214. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0718-0>
- *Schulz-Heidorf, K. (2016). *Individuelle Förderung im Unterricht: Eine Möglichkeit, soziale Herkunft und Schulerfolg zu entkoppeln? Eine Re-Analyse aus IGLU-E 2011*. Universität Hamburg.
- *Schulz-Heidorf, K. (2018). Individuelle Förderung im Unterricht: Eine Chance, Schulerfolg von der sozialen Herkunft zu entkoppeln? Eine Diskussion erwartungswidriger Befunde. In A. Krüger, F. Radisch, A. S. Willems, T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 181–193). Verlag Julius Klinkhardt.
- *Schulze, A., Kunze, S., & Wolter, F. (2011). *Bildungschancen und Lernbedingungen an Mainzer Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I: Projekt- und Ergebnisbericht zur Erhebung der Mainzer Grundschülerinnen und Grundschüler der 4. Klasse im Schuljahr 2010/2011*. Institut für Soziologie, Johannes Gutenberg-Universität Mainz; Dezernat für Soziales, Kinder, Jugend, Schule und Gesundheit, Landeshauptstadt Mainz.
- *Schulze, A., & Preisendörfer, P. (2013). Bildungserfolg von Kindern in Abhängigkeit von der Stellung in der Geschwisterreihe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65(2), 339–356. <https://doi.org/10.1007/s11577-013-0205-x>
- *Schulze, A., Unger, R., & Hradil, S. (2008). *Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I: Projekt- und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der Grundschüler und Grundschülerinnen der 4. Klasse*

- im Schuljahr 2006/07. Projektgruppe Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung; Amt für Soziale Arbeit, Abteilung Grundsatz und Planung, Landeshauptstadt Wiesbaden.
- *Schulze, A., Wolter, F., & Unger, R. (2009). Bildungschancen von Grundschulern: Die Bedeutung des Klassen- und Schulkontextes am Übergang auf die Sekundarstufe I. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61(3), 411–435. <https://doi.org/10.1007/s11577-009-0072-7>
- *Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler: Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 73–114). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90348-4_4
- *Schüpbach, M. (2014). Extended education and social inequality in Switzerland: compensatory effects? An analysis of the development of language achievement with regard to structural and process-related aspects of social background. *Journal for Educational Research Online*, 6(3), 95–114.
- *Schüpbach, M., Nieuwenboom, W., Frei, L., & Von Allmen, B. (2018). Offene Tages-schulen als Mittel um Mathematikleistungen zu fördern und sozial oder kulturell bedingte Disparitäten zu verringern? *Journal for Educational Research Online*, 10(2), 93–116. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19024-8>
- *Schwantner, U., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009: Internationaler Vergleich von Schülerleistungen*. Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. Leykam.
- *Schwippert, K., Bos, W., & Lankes, E.-M. (2004). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 165–190). Waxmann.
- *Service de la recherche en éducation (Hrsg.). (2009). *L'enseignement à Genève: Ensemble d'indicateurs du système genevois d'enseignement et de formation*. Service de la recherche en éducation (SRED).
- Sewell, W. H., Haller, A. O., & Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review* 34(1), 82–92.
- *Siewert, J. (2013). *Herkunftsspezifische Unterschiede in der Kompetenzentwicklung: Weil die Schule versagt? Untersuchungen zum Ferieneffekt in Deutschland*. Internationale Hochschulschriften. 595. Waxmann.
- *Sixt, M. (2009). *Regionale Strukturen als herkunftsspezifische Determinanten von Bildungsentscheidungen*. Universität Kassel.
- *Sixt, M. (2018). Wahl der Schulart und Schulinfrastruktur: Die Bedeutung der räumlichen Verteilung von Schulen bei der Wahl der Schulart am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In M. Sixt, M. Bayer & D. Müller (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot: Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf* (S. 87–114). Waxmann.
- *Skopek, J., & Dronkers, J. (2015). *Performance in secondary school in German states – a longitudinal three-level approach*. Working paper. European University Institute. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4534.1929>

- *Smith, D. S., Wendt, H., & Kasper, D. (2017). Social reproduction and sex in German primary schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(2), 240–256. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1158643>
- *Solga, H. (2004). Ausgrenzungsgefahren trotz Integration – Die Übergangsbioografien von Jugendlichen ohne Schulabschluss. In S. Hillmert & K. U. Mayer (Hrsg.), *Geboren 1964 und 1971: Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland* (S. 39–63). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80459-4>
- *Specht, W. (Hrsg.) (2009). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (Bd. 1). Leykam.
- *Spielauer, M., Schwarz, F., Städtner, K., & Schmid, K. (2003). *Family and education: Intergenerational educational transmission within families and the influence of education on partner choice and fertility: Analysis and microsimulation projection for Austria*. Schriftenreihe des Österreichischen Instituts für Familienforschung: Bd. 11. Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF).
- *Stadelmann-Steffen, I. (2012). Education policy and educational inequality – Evidence from the Swiss laboratory. *European Sociological Review*, 28(3), 379–393. <https://doi.org/10.1093/esr/jcq071>
- *Stahl, N. (2009). *Der institutionelle Beitrag zur Entstehung primärer und sekundärer Herkunftseffekte: Eine Untersuchung an bayerischen Grundschulen*. Mensch und Buch Verlag.
- *Stalder, B. E., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2011). Leistungsschwach – bildungsarm? Ergebnisse der TREE-Studie zu den PISA-Kompetenzen als Prädiktoren für Bildungschancen in der Sekundarstufe II. In M. M. Bergmann, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Hrsg.), *Transitionen im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (S. 201–216). Seismo Verlag.
- *Stancel-Piatk, A. S. (2017). *Effektivität des Schulsystems beim Abbau sozialer Ungleichheit: Latentes Mehrebenenmodell individueller und institutioneller Faktoren der sozialen Reproduktion (PIRLS)*. Empirische Erziehungswissenschaft: Bd. 63. Waxmann.
- *Stecher, L. (2000). *Soziales Kapital und Habitusentwicklung: Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung sozialer Beziehungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Universität-Gesamthochschule Siegen.
- *Steiner, C. (2009). Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule? *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(54 [Beiheft]), 81–105.
- *Steiner, C. (2011). Teilnahme am Ganztagsbetrieb: Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 57–75). Beltz Juventa.
- *Steiner, P. M., & Wroblewski, A. (2006). Sozioökonomische Einflussgrößen. In E. Neuwirth, I. Ponocny & W. Grossmann (Hrsg.), *PISA 2000 und PISA 2003: Vertiefende Analysen und Beiträge zur Methodik* (S. 92–104). Leykam.
- *Steinmayr, R., Dinger, F. C., & Spinath, B. (2010). Parents' education and children's achievement: The role of personality. *European Journal of Personality*, 24(6), 535–550. <https://doi.org/10.1002/per.755>

- *Steinmayr, R., Dinger, F. C., & Spinath, B. (2012). Motivation as a mediator of social disparities in academic achievement. *European Journal of Personality*, 26(3), 335–349. <https://doi.org/10.1002/per.842>
- *Stocké, V. (2007a). Explaining educational decision and effects of families' social class position: An empirical test of the Breen-Goldthorpe model of educational attainment. *European Sociological Review*, 23(4), 505–519. <https://doi.org/10.1093/esr/jcm014>
- *Stocké, V. (2007b). *The motive for status maintenance and inequality in educational decisions. Which of the parents defines the reference point? Rationalitätskonzepte, Entscheidungsverhalten und ökonomische Modellierung (Laufzeit 1997–2008): 07–20.* Universität Mannheim.
- *Stocké, V. (2007c). *Strength, sources, and temporal development of primary effects of families' social status on secondary school choice. Discussion Paper/Universität Mannheim, SFB 504 Rationalitätskonzepte, Entscheidungsverhalten und ökonomische Modellierung. 07–60.* Universität Mannheim.
- *Stocké, V. (2008). Herkunftstatus und Sekundarschulwahl: Die relative Bedeutung primärer und sekundärer Effekte. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2* (S. 5522–5533). Campus Verlag.
- *Stocké, V. (2010). Schulbezogenes Sozialkapital und Schulerfolg der Kinder: Kompetenzvorsprung oder statistische Diskriminierung durch Lehrkräfte? In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule: Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (S. 81–115). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92105-1_4
- *Stubbe, T. C. (2009). *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte: Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I [Empirische Erziehungswissenschaft]*. Waxmann.
- *Stubbe, T. C., Tarelli, I., & Wendt, H. (2012). Soziale Disparitäten der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. In W. Bos, H. Wendt, O. Köller & C. Selzer (Hrsg.), *TIMSS 2011: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 231–246). Waxmann.
- *Szczyrny, M. (2013). *Differenzielle Einflüsse schulischer Umwelten und familialer Praxen auf die Leseleistung und soziale Kompetenz*. Freie Universität Berlin.
- *Tamm, M. (2008). Does money buy higher schooling? Evidence from secondary school track choice in Germany. *Economics of Education Review*, 27(5), 536–545. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.10.005>
- *Tarelli, I. (2010). *Zur Bedeutung und Erfassung der Intensität von häuslicher Lesesozialisation für die Entstehung sozialer Disparitäten im Lesekompetenzerwerb im Grundschulalter*. Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie der Technischen Universität Dortmund.
- *Thiersch, S. (2014a). *Bildungshabitus und Schulwahl: Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen „Erbes“*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. 52. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04170-0>
- *Thiersch, S. (2014b). Schülerhabitus und familialer Bildungshabitus. Zur Genese von Bildungskarrieren und -entscheidungen. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S.

- Thiersch. (Hrsg.), *Schülerhabitus*, Studien zur Schul- und Bildungsforschung 50 (S. 205–224), Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_9
- *Trautwein, U., Nagy, G., & Maaz, K. (2011). Soziale Disparitäten und die Öffnung des Sekundarschulsystems: Eine Studie zum Übergang von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 445–463. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0220-5>
- *Treutlein, A., & Schöler, H. (2009). Zum Einfluss der schulischen Lernumwelt auf die Schulleistung. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule: Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit* (S. 109–143). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91574-6_4
- *Tröbst, S. A. (2015). *The mediation of effects of family socio-economic status on fourth- and sixth-graders' science achievement by individual cognitive and motivational propensities*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- *Tsai, S.-L., Smith, M. L., & Hauser, R. M. (2017). Families, schools, and student achievement inequality: A multilevel MIMIC model approach. *Sociology of Education*, 90(1), 64–88. <https://doi.org/10.1177/0038040716683779>
- *Usslepp, N., Baeriswyl, F., Hübner, N., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2019). Übergänge nach der Sekundarstufe I: „Korrekturen von zugewiesenen Bildungswegen“, aber Resultat langgehegter Bildungsaspirationen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 695–720. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00879-z>
- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T., & Müller, D. (2001): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Suhrkamp.
- *Voigt, M. (2018). *Bildungsarmut: Determinanten, Herkunftseffekte und Mechanismen des Hauptschulübertritts*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20178-4>
- *Volodina, A., Weinert, S., & Mursin, K. (2020). Development of academic vocabulary across primary school age: Differential growth and influential factors for German monolinguals and language minority learners. *Developmental Psychology*, 56(5), 922–936. <https://doi.org/10.1037/dev0000910>
- *Walter, O., Senkbeil, M., Rost, J., Carstensen, C. H., & Prenzel, M. (2006). Die Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenz von der neunten zur zehnten Klassenstufe: Deskriptive Befunde. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 87–118). Waxmann.
- *Weber, H. S. (2012). *Die relative Bedeutung kognitiver und non-kognitiver Bedingungsfaktoren bei der Vorhersage des Schulerfolgs: Vergleich der prädiktiven Validität von Arbeitsgedächtnis, Intelligenz, Motivation und SES*. Philosophische Fakultäten der Universität des Saarlandes.
- *Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N., & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Waxmann.
- *Weißhuhn, G., & Große Rövekamp, J. (2004). *Bildung und Lebenslagen in Deutschland – Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht*

der Bundesregierung. *Bildungsreform: Bd. 9.* Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

- *Weitkämper, F. (2019). *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit: Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen. Bildung und Gesellschaft.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24483-5>
- *Wendt, H., Stubbe, T. C., & Schwippert, K. (2012). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 175–190). Waxmann.
- *Wiezorek, C. (2009). Bildungsferne Jugendliche? Zur Problematik einer Standard gewordenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektive auf Hauptschüler. In J. Bilstein & J. Ecarius (Hrsg.), *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen* (S. 181–195). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91726-9_9
- *Willms, J. D. (2003). *PISA 2000: statut socio-économique et compétences en lecture des élèves de Suisse romande et du Tessin.* Institut de recherche et de documentation pédagogique de la CIIP (IRDP); Service de la recherche en éducation (SRED).
- *Wischmann, A. (2010). *Adoleszenz – Bildung – Anerkennung: Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92609-4>
- *Wohlkinger, F. (2014). *Die Rolle des Schülers bei der Wahl der weiterführenden Schule: Eine vergleichende Untersuchung von Grundschulern aus Bayern und Sachsen. Research.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06001-5>
- *Wößmann, L. (2010). Institutional determinants of school efficiency and equity: German states as a microcosm for OECD countries. *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, 230(2), 234–270. <https://doi.org/10.1515/jbnst-2010-0206>
- *Zimmermann, B., & Seiler, S. (2019). The relationship between educational pathways and occupational outcomes at the intersection of gender and social origin. *Social Inclusion*, 7(3), 79–94. <https://doi.org/10.17645/si.v7i3.2035>
- *Zinnecker, J., & Stecher, L. (2006). Gesellschaftliche Ungleichheit im Spiegel hierarchisch geordneter Bildungsgänge: Die Bedeutung ökonomischen, kulturellen und ethnischen Kapitals der Familie für den Schulbesuch der Kinder. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 291–310). UVK Verlagsgesellschaft.
- *Zöller, I., Roos, J., & Schöler, H. (2006). Einfluss soziokultureller Faktoren auf den Schriftspracherwerb im Grundschulalter. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung: Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 45–65). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90075-9_2
- *Züchner, I. (2012). Ausbau der Ganztagsgrundschulen in Deutschland. In F. Becker-Stoll, H.-P. Klös, H. Rainer & G. Thüsing (Hrsg.), *Expertisen zum Achten Familienbericht „Zeit für Familie“* (S. 145–183). Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München e. V. (ifo Institut).

6 Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs in der beruflichen Bildung

*Anna Bachsleitner, Ronja Lämmchen, Josefine Lühe,
Julia Karl & Kai Maaz*

Bildungsungleichheiten können auch im weiteren Bildungsverlauf nach dem Verlassen der Schule, wie der Aufnahme einer Berufsausbildung, auftreten. Um einen systematischen Überblick über das bestehende Forschungswissen zu sozialer Ungleichheit des Bildungserwerbs in der beruflichen Bildung bereitzustellen, werden im Folgenden die Befunde der Forschungssynthese dargestellt. In einem ersten Schritt (6.1) werden die Datengrundlage beschrieben und Basisinformationen zur Stichprobe bereitgestellt. Anschließend (6.2) wird mit Hilfe einer Gap Map die Forschungslandschaft abgebildet, wobei aufgezeigt wird, welche Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserwerb in der beruflichen Bildung besonders stark beforscht sind und wo Forschungslücken bestehen. Darauf folgt (6.3) die Darstellung der Befunde zu sozialer Ungleichheit in der beruflichen Bildung. Dabei werden sowohl die Ergebnisse quantitativer als auch qualitativer Studien einbezogen, wobei Letztere als Ergänzung und exemplarische Unterfütterung der quantitativen Befunde herangezogen werden. Das Kapitel schließt (6.4) mit einer zusammenfassenden Betrachtung der Befunde und identifizierten Forschungsdesiderata.

6.1 Datengrundlage

Die systematische Literaturrecherche im Bereich der beruflichen Bildung ergab eine Treffermenge von 3.842 potenziell relevanten Titeln zu sozialer Ungleichheit im Bereich der beruflichen Bildung. Diese Publikationen wurden in einem ersten Schritt anhand von Titel und Abstract (Screening I) auf ihre Passung geprüft, wodurch sich die Treffermenge auf 625 Publikationen reduzierte. Bei der folgenden Sichtung des Volltextes (Screening II) ließen sich 574 Publikationen kriteriengeleitet ausschließen (vgl. PRISMA-Diagramm Abb. 6.1). Unter das Ausschlusskriterium „Formalia“ fielen dabei insbesondere Übersichtsartikel mit fehlenden eigenen Analysen. Bei „inhaltlicher Passung“ wurden Publikationen mit ungeeigneter Fragestellung ausgeschlossen, u. a. Publikationen, in denen die soziale Herkunft nicht im Zentrum stand und Aspekte wie (fehlende) schulische Abschlüsse oder ein Migrationshintergrund analysiert wurden. Es wurden entsprechend 51 Publikationen in die Codierung eingeschlossen, da-

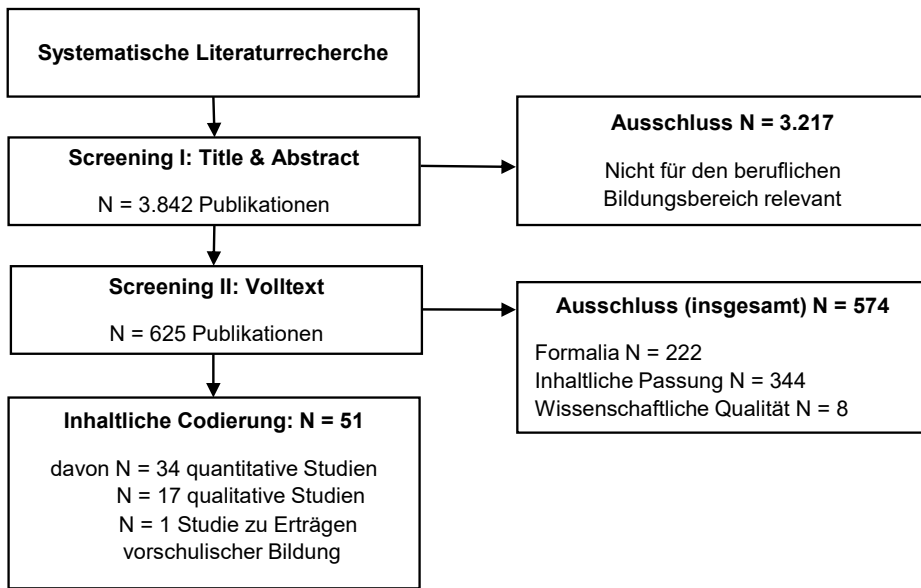


Abb. 6.1: PRISMA-Diagramm zur beruflichen Bildung

von 34 quantitative Studien, 17 qualitative Studien (darunter eine Publikation, die durch ein Mixed-Methods-Design auch in der Codierung der quantitativen Studien einbezogen wurde)¹ und eine Studie, die dem Codierschema zu den Erträgen vorschulischer Bildung zugeordnet wurde.²

Tab. 6.1 liefert einen deskriptiven Überblick über die Merkmale der einbezogenen 34 quantitativen und 17 qualitativen Studien hinsichtlich der Disziplin, der Publikationsjahre, der geografischen Verortung und des verwendeten Datensatzes. Disziplinär zeigt sich bei den quantitativen Studien eine Dominanz der Soziologie (82,4%), während von den qualitativen Studien die meisten Publikationen in den Erziehungswissenschaften zu verorten sind (64,7%). Mit Blick auf die Publikationsjahre fällt auf, dass nur eine Publikation im Zeitraum der Jahre 2000 bis 2004 erschienen ist und auch in den folgenden fünf Jahren nur wenig Publikationstätigkeit in dem Themengebiet zu verzeichnen sind. Die Mehrzahl der quantitativen und qualitativen Publikationen ist im Zeitraum 2010 bis 2020³ erschienen. Geografisch sind fast alle der einbezogenen Studien in Deutschland zu verorten ($N = 45$; vgl. Tab. 6.1). 94,1% der quantitativen Stu-

1 Vgl. Online-Anhang Tab. A6.1 für eine Übersicht der codierten Publikationen in der beruflichen Bildung.

2 Die Studie zu den Erträgen vorschulischer Bildung wird in Kapitel 4 zur vorschulischen Bildung berichtet. Für eine Beschreibung der verschiedenen Codierschemata siehe Kapitel 3.

3 Es sei darauf hingewiesen, dass das Jahr 2020 durch den Recherchezeitraum nicht vollständig abgedeckt ist. Die Recherche endete nach der ersten Jahreshälfte 2020 (vgl. Kapitel 2).

dien und 76,5% der qualitativen Studien beziehen sich auf Deutschland, 5,9% bzw. 11,8% auf die Schweiz. Für Österreich liegt keine Untersuchung vor. Hinsichtlich der verwendeten Datengrundlage ist die BIBB-Übergangsstudie bei den quantitativen Studien mit acht Nennungen am häufigsten vertreten. Bei den qualitativen Studien dominieren eigene Erhebungen, vor allem im Rahmen von Dissertationsprojekten, sowie die einmalige Nennung von Daten aus spezifischen Projektkontexten.

Tab. 6.1: Übersicht der Kontextinformationen der codierten Studien

	Quantitative Studien (N = 34)		Qualitative Studien (N = 17)	
	N	%	N	%
Disziplin				
Soziologie	28	82,4	5	29,4
Erziehungswissenschaften	1	2,9	11	64,7
Wirtschaftswissenschaften	4	11,8	0	–
Psychologie	0	–	0	–
Bildungsmonitoring ⁴	1	2,9	0	–
Andere Disziplin	0	–	1	5,9
Publikationsjahr				
2000–2004	0	–	1	5,9
2005–2009	7	20,6	1	5,9
2010–2014	16	47,1	6	35,3
2015–2020	11	32,4	9	52,9
Geografische Verortung				
Deutschland	32	94,1	13	76,5
DE gesamtes Land	25	73,5	0	–
Westdeutschland	1	2,9	0	–
DE Bundesländer	5	14,7	3	17,6
DE Regional	1	2,9	10	58,8
Schweiz	2	5,9	2	11,8
CH gesamtes Land	2	5,9	1	5,9
CH Kantone	0	–	1	5,9
CH Regional	0	–	0	–
Österreich	0	–	0	–
AT gesamtes Land	0	–	0	–
AT Bundesländer	0	–	0	–
AT Regional	0	–	0	–
Keine Angabe	0	–	2	11,8

4 Unter Bildungsmonitoring wurden die Publikationen „Bildung in Deutschland“ der Autorengruppe Bildungsberichterstattung gefasst.

	Quantitative Studien (N = 34)		Qualitative Studien (N = 17)	
	N	%	N	%
Verwendeter Datensatz				
BIBB-Übergangsstudie	8	23,5	0	–
NEPS	5	14,7	0	–
SOEP	4	11,8	0	–
AID:A	2	5,9	0	–
DJI-Übergangspanel	2	5,9	0	–
IAB-Studie „Arbeiten und Lernen im Wandel“ (ALWA)	1	2,9	0	–
Projekt „Zwischen Selbstprojekt und limitierten Chancen – eine Längsschnittstudie der biographisch verdichteten Phase zwischen Schule und Berufsqualifikation“	0	–	1	5,9
Kombinierte Datensätze	6	17,6	0	–
Anderer Datensatz	6	17,6	8	47,1
Eigene Erhebung	0	–	8	47,1

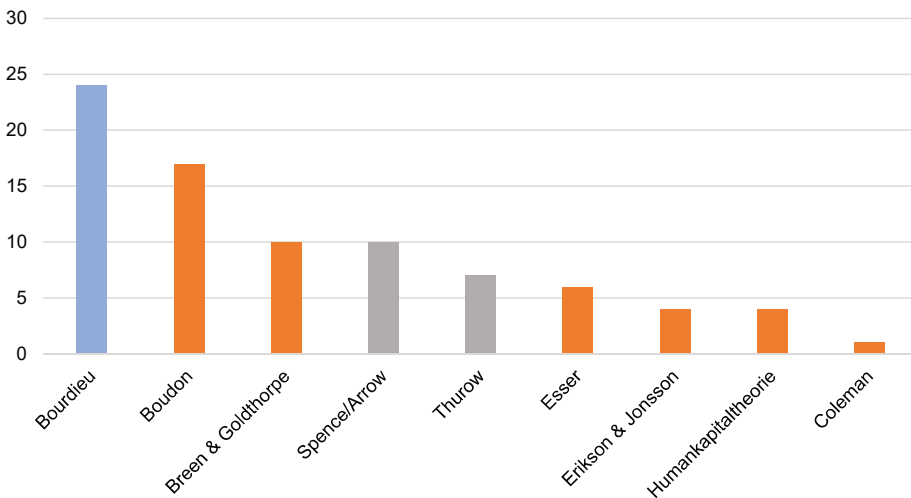


Abb. 6.2: Häufigkeitsverteilung der verwendeten Theorien⁵ in den quantitativen und qualitativen Studien

Anmerkung: Blau: reproduktionstheoretische Ansätze, orange: Rational-Choice-Ansätze, grau: arbeitsmarkttheoretische Ansätze.

⁵ Hinsichtlich der Einordnung der theoretischen Ansätze siehe Kapitel 1.2 für die reproduktionstheoretischen Ansätze sowie die Rational-Choice-Ansätze (diese umfassen neben den

Hinsichtlich theoretischer Zugänge zu sozialer Ungleichheit in der beruflichen Bildung haben sich die Studien am häufigsten auf den reproduktionstheoretischen Ansatz von Bourdieu (1983, 1971 mit Passeron) mit 24 Nennungen sowie auf Rational-Choice-Ansätze bezogen (vgl. Abb. 6.2; für eine Einordnung der Theorien vgl. Kapitel 1.2). Während Bourdieu insbesondere die qualitativen Studien nannten ($N = 10$), verwiesen die quantitativen Studien stark auf rationale Bildungsentscheidungen bei Übergängen in die berufliche Bildung im Sinne von Boudon (1974) sowie Breen und Goldthorpe (1997). Da der Übergang in eine berufliche Ausbildung auch einen Eintritt in den Arbeitsmarkt darstellt, finden sich, vor allem in den quantitativen Studien, ebenso Bezüge zu Arbeitsmarkttheorien. Die signaltheoretischen Ansätze⁶ von Spence (1973) sowie Arrow (1973) sind hierbei mit zehn Nennungen vertreten, auch der Ansatz des Labour-Queue-Modells von Thurow (1975, 1978, 1979) wurde vergleichsweise häufig genannt (vgl. Abb. 6.2).

Während die meisten quantitativen Studien (76,5%) zwar auf theoretische Ansätze verweisen, ist für die Analyse sozialer Ungleichheiten in der beruflichen Bildung auffällig, dass für keine der quantitativen Studien ein theoretisches Modell zu sozialer Ungleichheit des Bildungserwerbs identifiziert werden konnte, d. h. basierend auf einem theoretischen Ansatz Hypothesen zu sozialen Herkunftseffekten aufgestellt und geprüft wurden.

6.2 Forschungslandschaft

Um einen Überblick über die Forschungslandschaft in der beruflichen Bildung zu erhalten, sind in der Gap Map (Abb. 6.3) die verfügbaren Analysen aus den quantitativen Studien abgebildet. Die Größe der Kreise macht sichtbar, wie stark die Indikatoren der sozialen Herkunft in Verbindung mit den betrachteten Bildungsauscomes der beruflichen Bildung beforscht sind. Die vielen kleinen (hell)blauen Kreise und die nicht vorhandenen Kreise verdeutlichen, dass der Bildungsbereich bisher wenig beforscht ist. Die Gap Map schließt 44 Fälle ein, da zum Teil mehrere Analysen pro Publikation ($N = 34$) vorliegen. Die 44 Fälle beziehen sich ausschließlich auf multivariate Befunde, da für den Bildungsbe-

Ansätzen von Boudon sowie Breen und Goldthorpe auch Erikson und Jonsson [1996] und Esser [1999], den Ansatz zum sozialen Kapital von Coleman [1988] sowie die Humankapitaltheorie [u. a. Becker, 1993; Mincer, 1962; Schultz, 1961]).

6 Die aus der Ökonomie stammende Signaltheorie (Spence, 1973) oder Filtertheorie (Arrow, 1973) stellt einen relevanten Erklärungsansatz für Arbeitsmarktübergänge dar, um etwa Gründe für die Besetzung von Ausbildungsstellen zu beleuchten. Arbeitgeber müssen bei der Besetzung von Stellen eine Entscheidung unter Unsicherheit treffen, da ihnen die tatsächliche Produktivität von Bewerber*innen nicht bekannt ist, weshalb sie auf „Signale“ (veränderbare Personeneigenschaften, z. B. Bildungsabschlüsse) als zugängliche Informationen zurückgreifen, die Auskunft über die Leistungsfähigkeit geben (Spence, 1973).

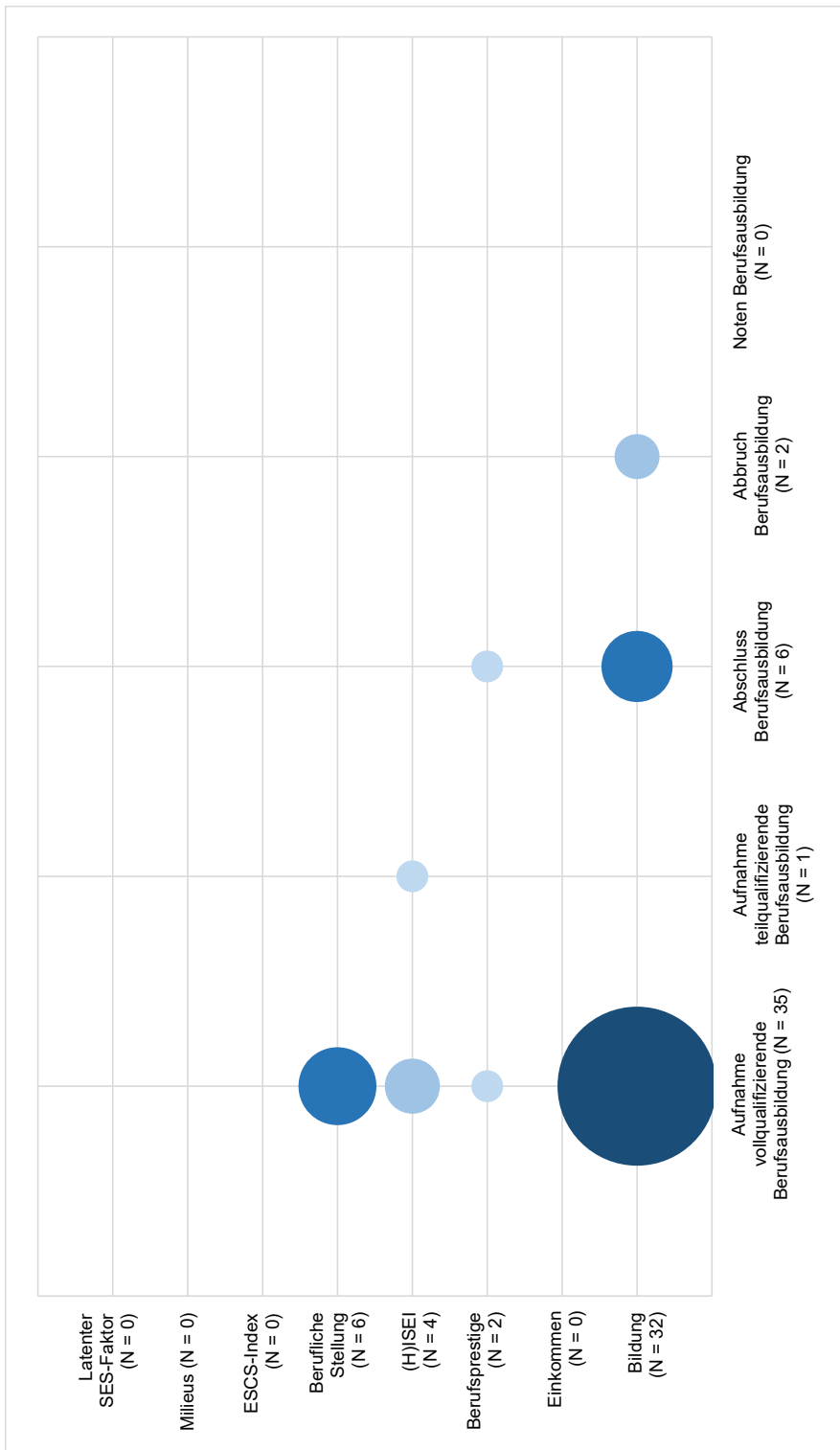


Abb. 6.3: Gap Map zu Indikatoren der sozialen Herkunft und betrachteten Bildungseffekten in der beruflichen Bildung (N = 44)

reich der beruflichen Bildung keine bivariaten Analysen berichtet oder diese nicht auf statistische Signifikanz geprüft wurden. Hinsichtlich der einbezogenen Indikatoren der sozialen Herkunft wird deutlich, dass in den meisten Analysen ($N = 37$) der Indikator Bildung verwendet wurde. Bei den Bildungsauscomes beziehen sich 35 Analysen auf die Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung. Die anderen Bildungsauscomes sind entsprechend gar nicht oder kaum beforscht. Zur Aufnahme einer teilqualifizierenden Ausbildung liegt nur eine Analyse vor, zum Abschluss oder Abbruch einer Berufsausbildung insgesamt acht Fälle. Es ist keine Studie vorhanden, die soziale Ungleichheit in Noten einer Berufsausbildung analysiert.

Als Zwischenfazit ist an dieser Stelle bereits festzuhalten, dass ein deutlicher Forschungsbedarf zu sozialen Herkunftseffekten in der beruflichen Bildung besteht. Dies zeigt sich darin, dass in den vorliegenden Studien keine bivariaten Befunde berichtet wurden und die Anzahl an verfügbaren (multivariaten) Analysen insgesamt sehr gering ist. Wegen der fehlenden bivariaten Befunde in den quantitativen Studien gelingt es nicht, sich der Beschreibung sozialer Herkunftseffekte in der beruflichen Bildung mehr als nur anzunähern.

6.3 Befunde zu sozialer Ungleichheit

Die multivariaten Analysen in der beruflichen Bildung zeigen insgesamt kein eindeutiges Befundmuster von Zusammenhängen zwischen den Indikatoren der sozialen Herkunft und den Bildungsauscomes (vgl. Tab. 6.2). Zur Einordnung der Ergebnisse wird an dieser Stelle darauf verwiesen, dass sich die Befunde zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung im Wesentlichen auf Schulabgänger*innen nach der Sekundarstufe I beziehen (im Vergleich zu keiner Aufnahme einer Ausbildung, der Teilnahme am Übergangssystem oder Ausbildungslosigkeit). Es handelt sich daher hauptsächlich um Nichtstudienberechtigten, in einzelnen Publikationen (Beicht & Granato, 2010; Beicht & Granato, 2011; Bundesministerium für Bildung und Soziales, 2013; Seeber, 2009; Seeber, 2011) sind jedoch die Analysen auf Schulabgänger*innen aller Abschlüsse bezogen. Die Befunde zu einer beruflichen Ausbildung als Referenz für den Übergang in die Oberstufe nach der Sekundarstufe I sind in den Ergebnissen zur Schule in Kapitel 5 integriert, eine berufliche Ausbildung nach dem Abitur als Referenzkategorie für die Studienaufnahme findet sich in Kapitel 7 zur Hochschule.

Im Folgenden werden die Befunde für die beiden Outcomegruppen *Beteiligung* und *Abschluss* genauer in den Blick genommen.

Tab. 6.2: Multivariate Befunde der quantitativen Analysen (N = 44) aufgeschlüsselt nach codierten Outcomes

		n. s.		sig. positiv		sig. negativ	
		N	%	N	%	N	%
Beteiligung (N = 36)	Aufnahme vollqualifizierende Ausbildung (N = 35)	17	48,6	15	42,9	3	8,6
	nicht differenziert (N = 24)	10	41,7	11	45,8	3	12,5
	duale/betriebliche Ausbildung (N = 8)	6	75	2	25	0	–
	schulische Ausbildung (N = 3)	1	33,3	2	66,7	0	–
	Aufnahme teilqualifizierende Ausbildung (N = 1)	1	100	0	–	0	–
Abschluss (N = 8)	Abschluss Ausbildung (N = 6)	3	50	1	16,7	2	33,3
	Abbruch Ausbildung (N = 2)	0	–	1	50	1	50

6.3.1 Beteiligung an beruflicher Bildung

Beteiligung bedeutet die Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung oder die Aufnahme einer teilqualifizierenden Ausbildung, d.h. die Teilnahme am Übergangssystem. Der Fokus der Analysen im Bereich der beruflichen Bildung liegt bei den quantitativen Studien auf der Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung mit 35 Analysen, 24 Fälle davon nicht differenziert nach Ausbildungsart, acht Analysen ausschließlich zur Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung und drei Analysen zur Aufnahme einer schulischen Ausbildung. Zur Aufnahme einer teilqualifizierenden Ausbildung liegt nur ein (statistisch nicht signifikanter) Befund vor (Hemming & Reißig, 2015), der entsprechend vorsichtig eingeordnet werden muss. Die multivariaten Analysen zur Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung lassen insgesamt kein klares Befundmuster erkennen (vgl. Tab. 6.2). Statistisch signifikant positive Herkunftseffekte finden sich in 15 Analysen, kein statistisch signifikanter Zusammenhang in 17 Analysen und ein negativer Herkunftseffekt lässt sich in drei Analysen nachweisen. Dabei muss beachtet werden, dass unter den statistisch nicht signifikanten Zusammenhängen auch gegenläufige Herkunftseffekte gefasst wurden. In fünf Publikationen bzw. sechs Analysen fand sich ein positiver Effekt einer mittleren Bildung der Eltern bzw. einer Berufsausbildung der Eltern, ein negativer Effekt jedoch eines elterlichen Abiturs bzw. einer elterlichen Hochschulbildung (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2013; Hartung, 2017; Hillmert &

Weßling, 2014; Hupka-Brunner et al., 2010; Weßling et al., 2015). Im Bereich der beruflichen Bildung zeigte sich daher tendenziell keine eindeutige Richtung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Aufnahme einer Berufsausbildung, sondern wurde stärker auf die Bedeutung einer beruflichen Ausbildung der Eltern verwiesen (vgl. u. a. Beicht & Granato, 2010). Hillmert und Weßling (2014) legen diesbezüglich dar, es sei auch nicht zu erwarten, dass der Erfolg des Übergangs in eine berufliche Ausbildung steigt, je höher die soziale Herkunft der Eltern ist:

Im Sinne der Statusreproduktion nimmt der elterliche Sozialstatus dann positiv Einfluss auf den Übergang, wenn er vergleichbar mit dem Abschluss einer solchen Ausbildung ist. Diese Hypothese kann durch ein ressourcentheoretisches Argument gestützt werden. Persönliche Erfahrungen der Eltern mit einer Ausbildung im Berufsbildungssystem implizieren bessere Kenntnisse über den Lehrstellenmarkt oder auch Kontakte zu Ausbildungsbetrieben und reduzieren damit die Suchdauer. (Hillmert & Weßling, 2014, S. 74)

Der negative Effekt einer elterlichen tertiären Bildung zeigte sich dabei auch bei den zwei der drei⁷ signifikant negativen Herkunftseffekten, die bei Aufnahme einer Berufsausbildung vorliegen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2013; Eckelt & Schauer, 2019).

Mit Bezug auf Bourdieu wird neben der bereits oben erwähnten Bedeutung des sozialen Kapitals bei der Ausbildungssuche (Kontakte der Eltern zu Ausbildungsbetrieben) auch auf die Relevanz des inkorporierten kulturellen Kapitals – den Habitus der Jugendlichen – verwiesen (vgl. Hupka-Brunner et al., 2010). Beide Aspekte werden in den qualitativen Studien aufgegriffen und vertiefender betrachtet. Die Bedeutung des Habitus von Jugendlichen wird hinsichtlich einer mit der sozialen Herkunft verknüpften Nähe beziehungsweise Distanz zu erwarteten Verhaltensweisen in Lehrbetrieben thematisiert (u. a. Sagelsdorff, 2018; Thielen, 2014). Thielen (2014) legt nach einer ethnografischen Studie in einer Berufsvorbereitungsklasse im Übergangssystem dar, dass im Zuge der Förderung von Jugendlichen mit mangelnder Ausbildungsreife nicht nur die Kompetenzen adressiert werden, sondern auch der „jugendkulturelle Habitus“ (S. 96), mit spezifischen Sprechweisen, Kleidung und Auftreten. Er resümiert:

Die soziale Herkunft der Schülerschaft wird demzufolge in der Konkurrenz um einen betrieblichen Ausbildungsplatz in doppelter Weise wirksam: Sie korreliert mit den geringen schulischen Qualifikationen der Jugendlichen *und* lässt letztere zudem in einer ausgeprägten sozialen und kulturellen Distanz zu den normativen Wertmaßstäben potenzieller Ausbildungsbetriebe erscheinen. (Thielen, 2014, S. 100)

7 In den multivariaten Analysen von Beicht und Walden (2019) auf Basis der NEPS-Daten findet sich zudem ein negativer Effekt eines höheren sozioökonomischen Status des Vaters (ISEI) auf den Übertritt des Kindes in eine vollqualifizierende Berufsausbildung.

König (2018) verweist in ihrer Studie auf Grundlage der Daten des Projektes „Zwischen Selbstprojekt und limitierten Chancen – eine Längsschnittstudie der biographisch verdichteten Phase zwischen Schule und Berufsqualifikation“ auf die Bedeutung der sozialen Herkunft bei Aufnahme einer beruflichen Ausbildung. Dabei stellt sie die beiden Friseurauszubildenden Sai und Andrea als zwei Fälle objektiv unterschiedlich wahrscheinlicher Ausbildungswahlen einander gegenüber. Sai kann familiäre Kontakte zum Ausbildungsbetrieb nutzen, um zunächst ein Praktikum zu absolvieren, für sie „ist der Friseurberuf eine stimmige Wahl, passend zu sich und ihrer Familie“ (König, 2018, S. 255). Andrea stammt dagegen aus einem Akademikerhaushalt und „ihr Schritt ins Handwerk [wird] als *Bruch mit der sozialen Ordnung* wahrgenommen“ (König, 2018, S. 256), der der Rechtfertigung bedarf. Insgesamt wird in den qualitativen Studien die Anlehnung der angestrebten Berufe der Jugendlichen am familiären und sozialen Umfeld und die Nutzung des sozialen Kapitals bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz hervorgehoben (u. a. Brändle, 2012; König, 2018; Templin, 2018; Thielen, 2014). Brändle (2012) führte in seiner Studie sowohl quantitative Auswertungen mit dem SOEP zum Übergang in eine berufliche Ausbildung als auch Interviews mit Schüler*innen des Berufsgrundbildungsjahres und Berufsqualifizierungsjahres durch. Er legt dar, dass die Schüler*innen beim Übergang in eine Berufsausbildung nicht rational abwägend handeln, sondern danach agieren,

was innerhalb ihres Möglichkeitshorizonts liegt, der wesentlich durch ihr [sic] vorige Schulkarriere, ihre Erfahrungen und das soziale Nahumfeld strukturiert ist. [...] Gleichzeitig bildet dieses soziale Kapital für die Befragten die zentrale Ressource bei ihren Übergängen, unabhängig davon, ob es sich um den Übergang in den Bildungsgang des Übergangssystems, die Suche nach Praktika oder Bewerbungen um Ausbildungsstellen handelt. (Brändle, 2012, S. 192)

In den Auswertungen der quantitativen Studien werden zum Teil auch Aspekte des sozialen Kapitals integriert, etwa als soziale Einbindung (Mitarbeit bei der Feuerwehr, dem Technischen Hilfswerk oder einem Rettungsdienst; vgl. u. a. Beicht et al., 2007; Beicht & Granato, 2010; Beicht & Granato, 2011) oder die Unterstützung der Eltern oder des sozialen Umfelds beim Schreiben von Bewerbungen und bei der Ausbildungsplatzsuche (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Busse, 2020). Roth (2014) betrachtet in seinen Analysen spezifisch die Nutzung von Hilfe aus dem sozialen Netzwerk für den Übergang in eine Berufsausbildung. Soziale Netzwerke werden stark bei der Lehrstellensuche eingesetzt, es zeigen sich dabei jedoch keine eindeutigen Effekte auf den Übertrittserfolg. Nach Roth (2014, S. 250) könnte dies jedoch darauf zurückzuführen sein, dass Jugendliche, die schwer eine Ausbildungsstelle finden, stärker soziale Kontakte nutzen; demnach steht die Frage nach der Einbeziehung von sozialen Kontakten in Zusammenhang mit der Notwendigkeit der Nutzung von sozialem Kapital aufgrund einer nicht erfolgreichen Lehrstellensuche.

Zusammenfassend besteht für die Aufnahme einer vollqualifizierenden sowie teilqualifizierenden Ausbildung noch umfassender Forschungsbedarf, da bivariate Analysen fehlen, um die Zusammenhänge grundlegend beschreiben zu können. Die multivariaten Analysen sowie die Befunde aus den qualitativen Studien liefern Anhaltspunkte dafür, dass die soziale Herkunft auch auf die Aufnahme einer Berufsausbildung einen Einfluss ausübt, und dies nicht nur über die vorherige Bildungslaufbahn und die erworbenen Schulabschlüsse, die über den Erfolg, in eine Berufsausbildung einzumünden, mitbestimmen. Es deuten sich für die Lehrstellensuche auch die Relevanz einer elterlichen beruflichen Ausbildung einschließlich der damit verknüpften sozialen Kontakte und Netzwerke sowie der habituellen Passung der Jugendlichen an.

6.3.2 Ausbildungsabschlüsse

Die Outcomegruppe Abschluss umfasst die Analysen zum erfolgreichen Abschluss oder nicht erfolgreichen Abschluss, d.h. Abbruch einer beruflichen Ausbildung. Da für den Abschluss einer Berufsausbildung insgesamt nur acht quantitative Analysen vorliegen (vgl. Beicht & Walden, 2013; Glaesser, 2008; Lex & Zimmermann, 2011;⁸ Lex & Zimmermann, 2012; Stalder et al., 2008; Wagner, 2005), müssen die Befunde entsprechend vorsichtig bewertet werden, zumal diese, wie oben dargelegt, nur multivariate Analysen umfassen. Es lassen sich keine klaren Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und dem Abschluss einer Berufsausbildung erkennen. Zum erfolgreichen Abschluss einer beruflichen Ausbildung liegen drei statistisch nicht signifikante Befunde vor, ein signifikant positiver und zwei signifikant negative Zusammenhänge. Zum Abbruch einer beruflichen Ausbildung finden sich ein signifikant positiver und ein signifikant negativer Herkunftseffekt (vgl. Tab. 6.2).

Lex und Zimmermann (2011) sowie Lex und Zimmermann (2012) betrachteten basierend auf AID:A-Daten den erfolgreichen Abschluss einer ersten Berufsausbildung, differenziert nach Schulabgänger*innen verschiedener Schulabschlüsse (max. Hauptschulabschluss, Mittlerer Schulabschluss, [Fach-]Abitur; Lex & Zimmermann, 2011) bzw. Schulabgänger*innen mit maximal Mittlerem Schulabschluss (Lex & Zimmermann, 2012). Bei Lex und Zimmermann (2011) zeigt sich ein statistisch signifikant positiver Zusammenhang einer niedrigeren elterlichen Bildung (Eltern mit maximal Hauptschulabschluss vs. Eltern mit [Fach-]Abitur) mit dem Abschluss einer Berufsausbildung für Schulabgänger*innen mit maximal Hauptschulabschluss und (Fach-)Abituri-

8 Die Publikation ging dreimal in die Befunde ein, da die Analysen getrennt für Schulabgänger*innen mit max. Hauptschulabschluss, Mittlerem Schulabschluss und (Fach-)Abitur durchgeführt wurden.

ent*innen.⁹ Als Grund dafür, dass Personen aus Nichtakademikerfamilien eher eine erste Ausbildung erfolgreich beenden als Personen mit Eltern mit Hochschulzugangsberechtigung, vermuten die Autorinnen finanzielle Ursachen. Auf Jugendlichen sozioökonomisch schwacher Elternhäuser liege ein stärkerer ökonomischer Druck, finanziell unabhängig zu werden, während Jugendliche aus sozioökonomisch privilegiierteren Elternhäusern mehr Zeit zur Orientierung haben (Lex & Zimmermann, 2011, S. 621; Lex & Zimmermann, 2012, S. 170).

Beicht und Walden (2013) betrachteten auf Grundlage der BIBB-Übergangsstudie 2011 die Wahrscheinlichkeit, eine erste betriebliche Ausbildung ohne Abschluss zu beenden. Dabei unterscheiden sie zwischen Jugendlichen mit Eltern ohne Berufsabschluss und höchstens Mittlerer Reife und verschiedenen Bildungsherkunftsgruppen von Jugendlichen mit höherer elterlicher schulischer oder beruflicher Bildung. Den Befunden zufolge sind Jugendliche, deren Eltern keinen Berufsabschluss haben, besonders stark gefährdet, selbst ohne Ausbildungsabschluss zu bleiben, verglichen mit Auszubildenden, deren Eltern über einen Berufsabschluss oder höhere Bildung verfügen (Beicht & Walden, 2013, S. 7).

Die wenigen und teilweise gegenläufigen Befunde zum Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem (nicht) erfolgreichen Abschluss einer beruflichen Ausbildung legen die Notwendigkeit zu weiterführender Forschung dar. Für die qualitativen Studien sei jedoch noch auf die Untersuchung von Sagelsdorff (2018) verwiesen, die auf Basis der Daten eines Schweizer Projektes, das Interviews mit Auszubildenden in Lehrbetriebsverbünden umfasst, die Bedeutung der habituellen Passung nicht nur für den Zugang zu einer beruflichen Ausbildung, sondern auch während der Ausbildung sowie für den erfolgreichen Abschluss betont:

Je stärker die habituellen Dispositionen der Lernenden von den im Feld erwarteten Eigenschaften abweichen, desto höher sind die Zugangsschranken, desto größer die Passungsprobleme und erforderlichen Anpassungsleistungen und desto höher ist das Risiko von Aberkennung, Abdrängung und Exklusion. (Sagelsdorff, 2018, S. 332)

6.4 Fazit: Soziale Ungleichheit in der beruflichen Bildung

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass die vorliegenden Studien mit ausschließlich multivariaten Befunden keine evidenzbasierten Aussagen zu sozialen Herkunftseffekten in der beruflichen Bildung erlauben. Für die Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung von Schulabgänger*innen¹⁰ sowie den

9 Bei Lex und Zimmermann (2012) liegt ein ähnlicher positiver Koeffizient vor, der jedoch nicht als statistisch signifikant angegeben wird.

10 Diese Analysen erfolgten im Vergleich zu keiner Aufnahme einer Ausbildung, der Teilnahme am Übergangssystem oder Ausbildungslosigkeit.

erfolgreichen Abschluss oder Abbruch einer Ausbildung wurden keine auf statistische Signifikanz geprüfte bivariate Analysen zu Unterschieden nach sozialer Herkunft berichtet, die notwendig wären, um soziale Ungleichheit in der beruflichen Bildung grundlegend zu beschreiben. Es ist dabei jedoch zu beachten, dass die vorliegende Forschungssynthese spezifisch Unterschiede nach sozialer Herkunft als Beruf, Bildung und Einkommen der Eltern betrachtet, sodass Forschung zum Migrationshintergrund oder zur schulischen Vorbildung, die stark mit der sozialen Herkunft sowie dem Übergang in eine berufliche Ausbildung zusammenhängt, nicht in das Kapitel einbezogen wurde. Hinsichtlich theoretischer Bezüge wurde, insbesondere in den qualitativen Studien, stark Bourdieu herangezogen, des Weiteren auch die Rational-Choice-Ansätze von Boudon und Breen/Goldthorpe sowie die arbeitsmarkttheoretischen Ansätze von Spence und Arrow. Ein theoretisches Modell wurde jedoch in keiner der quantitativen Studien getestet. Dies und auch der Umstand, dass Merkmale der sozialen Herkunft nur in (wenige) multivariate Analysen einfließen, legt den Schluss nahe, dass der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserwerb in der beruflichen Bildung (noch) nicht als zentrale Fragestellung bearbeitet wird.

Die wenige vorliegende Forschung mit multivariaten Analysen ist auf die Aufnahme einer vollqualifizierenden Berufsausbildung fokussiert. Die multivariaten Analysen ergeben keine eindeutigen Befunde zu Zusammenhängen zwischen der sozialen Herkunft und der Aufnahme einer Berufsausbildung und es zeigt sich tendenziell auch keine eindeutig positive Richtung des Zusammenhangs. Dennoch liegen, auch basierend auf den qualitativen Studien, Anhaltspunkte vor, dass die soziale Herkunft einen Einfluss auf die Aufnahme einer Berufsausbildung hat, und dies nicht nur über die vorherige Bildungslaufbahn und die erworbenen Schulabschlüsse, sondern etwa auch durch eine elterliche berufliche Ausbildung und das damit verknüpfte soziale Kapital. Um soziale Ungleichheiten in der beruflichen Bildung jedoch genauer beschreiben zu können, bedarf es noch weiterführender Forschung.

Literatur

Codierte Publikationen sind mit * gekennzeichnet.

*Anslinger, E., & Quante-Brandt, E. (2013). *Blockierte Zukunft? Eine qualitative Studie zur Selbsteinschätzung von Literalitätskompetenzen und Motivationslagen am Übergang Schule-Beruf*. Waxmann.

Arrow, K. J. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2, 193–216. [https://doi.org/10.1016/0047-2727\(73\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0047-2727(73)90013-3)

*Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. W. Bertelsmann Verlag.

- *Baas, M. (2017). *Hauptschule – und dann? Berufswünsche, Bildungswege und Ausbildungschancen von Frauen und Männern*. Freie Universität Berlin.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3. edition). The Univ. of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226041223.001.0001>
- *Beicht, U., & Eberhard, V. (2013). Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. *Die Deutsche Schule*, 105(1), 10–27.
- *Beicht, U., Friedrich, M., & Ulrich, J. G. (2007). *Deutlich längere Dauer bis zum Ausbildungseinstieg: Schulabsolventen auf Lehrstellensuche. BIBB Report: Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung: Bd. 2*. W. Bertelsmann Verlag.
- *Beicht, U., Friedrich, M., & Ulrich, J. G. (Hrsg.) (2008). *Berichte zur beruflichen Bildung: Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn. Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen*. W. Bertelsmann Verlag.
- *Beicht, U., & Granato, M. (2010). *Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund: BIBB-Analyse zum Einfluss der sozialen Herkunft beim Übergang in die Ausbildung unter Berücksichtigung von Geschlecht und Migrationsstatus. BIBB Report: Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung: Bd. 15*. W. Bertelsmann Verlag.
- *Beicht, U., & Granato, M. (2011). Chancen und Risiken am Übergang von der Schule zur Ausbildung: Verlieren junge Frauen hier ihre Bildungsvorteile? Und verschärfen sich die Nachteile für Jugendliche mit Migrationshintergrund? In M. Icking (Hrsg.), *Die berufliche Bildung der Zukunft: Herausforderungen und Reformansätze* (S. 37–58). Heinrich-Böll-Stiftung.
- *Beicht, U., & Walden, G. (2013). *Duale Berufsausbildung ohne Abschluss – Ursachen und weiterer bildungsbiografischer Verlauf: Analyse auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. BIBB Report: Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung: Bd. 21*. W. Bertelsmann Verlag.
- *Beicht, U., & Walden, G. (2015). Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium: Wirkt die soziale Herkunft unterschiedlich bei Männern und Frauen? *Sozialer Fortschritt*, 64(7), 157–167. <https://doi.org/10.3790/sfo.64.7.157>
- *Beicht, U., & Walden, G. (2019). *Der Einfluss von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft und Geschlecht auf den Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen in berufliche Ausbildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB): Bd. 198*. Barbara Budrich.
- *Benner, I. (2018). *Bildungsbenachteiligung und Bildungsanlässe am Übergang Schule-Beruf: Eine Studie mit Fokus auf Bildung, Geschlecht und soziale Herkunft*. Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf08dp>
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley Series in Urban Research. Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Welt: Sonderband 2. Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Schwartz.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.

- *Brändle, T. (2012). *Das Übergangssystem: Irrweg oder Erfolgsgeschichte?* Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0282>
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- *Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). (2013). *Soziale Mobilität, Ursachen für Auf- und Abstiege: Studie für den 4. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- *Busse, R. (2020). Der Einfluss persönlicher, sozialer, institutioneller und regionaler Bedingungen auf den Bildungsverlauf von Schulabgängerinnen und -abgängern ohne Studienberechtigung: Analysen auf Grundlage des Nationalen Bildungspanels (NEPS). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(1), 26–56. <https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0002>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95–120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- *Eckelt, M., & Schauer, J. (2019). Der Einfluss des regionalen Ausbildungsangebots auf die Übergangswahrscheinlichkeit in Ausbildung nicht-studienberechtigter Jugendlicher. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(3), 447–485. <https://doi.org/10.25162/zbw-2019-0019>
- *Erdmann, N. (2019). *Lehrjahre: Biographische Auseinandersetzungen im Kontext dualer Ausbildung*. Beltz Juventa.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 1–63). Westview Press.
- Esser, H. (1999). *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Campus Verlag.
- *Fuchs, P., Gellermann, J. F. C., & Kutzner, S. (2018). *Die Ausbildungsverlierer? Fallstudien zu Entkopplungsprozessen von Jugendlichen beim Übergang in das Erwerbsleben*. Beltz Juventa.
- *Glaesser, J. (2008). *Soziale und individuelle Einflüsse auf den Erwerb von Bildungsabschlüssen. Analyse und Forschung: Sozialwissenschaften*. UVK Verlagsgesellschaft.
- *Grunau, J. (2017). *Habitus und Studium: Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16034-0>
- *Hartung, A. (2017). *Local and regional context effects on individual educational and occupational aspirations and transitions*. Eberhard Karls Universität Tübingen.
- *Heisler, D. (2008). *Maßnahmeabbrüche in der beruflichen Integrationsförderung: Ursachen und Konsequenzen vorzeitiger Maßnahmebeendigungen in der Berufsvorbereitung (BvB) und außerbetrieblichen Berufsausbildung (BaE)*. Eusl-Verlagsgesellschaft.
- *Hemming, K., & Reißig, B. (2015). Freizeitaktivitäten jugendlicher Hauptschüler/-innen und ihr Einfluss auf berufliche Zielorientierungen und den Übergang in Ausbildung und Beruf. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10(1), 81–97. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v10i1.17700>
- *Hillmert, S., & Weßling, K. (2014). Soziale Ungleichheit beim Zugang zu berufsqualifizierender Ausbildung: Das Zusammenspiel von sozioökonomischem Hinter-

- grund, Migrationsstatus und schulischer Vorbildung. *Sozialer Fortschritt*, 63(4–5), 72–82. <https://doi.org/10.3790/sfo.63.4-5.72>
- *Holtmann, A. C., Menze, L., & Solga, H. (2017). Persistent disadvantages or new opportunities? The role of agency and structural constraints for low-achieving adolescents' school-to-work transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(10), 2091–2113. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0719-z>
- *Hupka-Brunner, S., Sacchi, S., & Stalder, B. E. (2010). Social origin and access to upper secondary education in Switzerland: A comparison of company-based apprenticeship and exclusively school-based programmes. *Swiss Journal of Sociology*, 36(1), 11–31.
- *Kohlrausch, B. (2011). Die Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenzen im Übergang in eine berufliche Ausbildung: Ergebnisse der Evaluation des Projektes „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“. In E. M. Krekel & T. Lex (Hrsg.), *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung* (S. 129–141). W. Bertelsmann Verlag.
- *Kohlrausch, B., & Solga, H. (2012). Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 753–773. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0332-6>
- *König, A. (2018). Von wahrscheinlichen und unwahrscheinlichen Wegen: Der Zugang zum Friseursalon, zur Universität und zur Kunstakademie im kontrastiven Vergleich. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 38(3), 250–266.
- *Krüger, H.-H., Hüfner, K., Keßler, C., Kreuz, S., Leinhos, P., & Winter, D. (Hrsg.) (2019). *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf: Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23175-0>
- *Lemmermöhle, D. (2002). Passagen und Passantinnen: Chancengleichheit auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung? In M. Kampshoff & B. Lumer (Hrsg.), *Chancengleichheit im Bildungswesen* (S. 63–80). Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09485-2>
- *Lex, T., & Zimmermann, J. (2011). Wege in Ausbildung: Befunde aus einer schrittweisen Betrachtung des Übergangsprozesses. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(4), 603–627. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0250-z>
- *Lex, T., & Zimmermann, J. (2012). Zwischen Beschleunigung und Verzögerung: Jugendliche auf ihren Wegen zu Ausbildung und Studium. In T. Rauschenbach & W. Bien (Hrsg.), *Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey* (S. 160–176). Beltz Juventa.
- *Menze, L., & Holtmann, A. C. (2019). Was können Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Mittleren Schulabschluss aus Übergangsmaßnahmen mitnehmen? Entwicklungen und Übergangschancen in Ausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(3), 509–533. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00877-1>
- *Merkel, M. C. (2015). *Bildungsungleichheit am Übergang in die Hochschule*. Beltz Juventa.
- Mincer, J. (1962). On-the-job training: Costs, returns, and some implications. *Journal of Political Economy* 70(5), 50–79. <https://doi.org/10.1086/258725>
- *Protsch, P. (2014). *Segmentierte Ausbildungsmärkte: Berufliche Chancen von Haupt-*

- schülerinnen und Hauptschülern im Wandel. Budrich UniPress. <https://doi.org/10.3224/86388050>
- *Protsch, P., & Dieckhoff, M. (2011). What matters in the transition from school to vocational training in Germany: Educational credentials, cognitive abilities or personality? *European Societies*, 13(1), 69–91. <https://doi.org/10.1080/14616696.2010.540352>
- *Reißig, B., & Gaupp, N. (2007). Chancenungleichheiten an der ersten Schwelle Schule–Ausbildung: Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel. In T. Eckert (Hrsg.), *Übergänge im Bildungswesen* (S. 143–161). Waxmann.
- *Roth, T. (2014). *Die Rolle sozialer Netzwerke für den Erfolg von Einheimischen und Migranten im deutschen (Aus-)Bildungssystem*. Shaker Verlag.
- *Sagelsdorff, R. (2018). *Soziale Ungleichheit in der flexibilisierten Berufsbildung: Erweiterte Kompetenzanforderungen und milieuspezifische Passungsverhältnisse in Lehrbetriebsverbünden*. Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjz1s>
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- *Seeber, S. (2009). Kognitive und soziale Selektivität am Übergang in die berufliche Ausbildung. In D. Münk, T. Deißinger & R. Tenberg (Hrsg.), *Forschungserträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Probleme, Perspektiven, Handlungsfelder und Desiderata der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in Europa und im internationalen Raum* (S. 50–64). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzmvn.8>
- *Seeber, S. (2011). Einmündungschancen von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung: Zum Einfluss von Zertifikaten, Kompetenzen und sozioökonomischem Hintergrund. In M. Granato, D. Münk & R. Weiß (Hrsg.), *Migration als Chance: Ein Beitrag der beruflichen Bildung* (S. 55–78). W. Bertelsmann Verlag.
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374. <https://doi.org/10.2307/1882010>
- *Stalder, B. E., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2008). Leistungsschwach – bildungsarm? Ergebnisse der TREE-Studie zu den PISA-Kompetenzen als Prädiktoren für Bildungschancen in der Sekundarstufe II. *Die Deutsche Schule*, 100(4), 436–448.
- *Templin, U. (2018). *Jugendliche in prekären Lebenslagen im Übergang zum Beruf: Biographische Zugänge zu Lebenswelten und Bildungsprozessen*. Logos Verlag.
- *Thielen, M. (2013). Lernen und Disziplinieren. Die Rolle des Lernorts Betrieb im Unterricht der dualisierten Berufsvorbereitung. In M. S. Maier & T. Vogel (Hrsg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf* (S. 187–202). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19345-8_10
- *Thielen, M. (2014). Der pädagogische Umgang mit herkunfts- und milieubedingter Differenz im Zuge der Förderung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung. *Sozialer Fortschritt*, 63(4–5), 96–101. <https://doi.org/10.3790/sfo.63.4-5.96>
- Thurow, L. C. (1975). *Generating inequality: Mechanisms of distribution in the U.S. economy*. Basic Books. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-15723-5>
- Thurow, L. C. (1978). Die Arbeitskräfteschlange und das Modell des Arbeitsplatzwettbewerbs. In W. Sengenberger (Hrsg.), *Der gesplittete Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation* (S. 117–138). Campus.

- Thurow, L. C. (1979). A job competition model. In M. J. Piore (Hrsg.), *Unemployment and inflation* (S. 17–32). M. E. Sharpe. <https://doi.org/10.4324/9781315084374-4>
- *Waardenburg, G. (2010). Social production of educational inequalities studied through the schooling trajectories of Swiss apprentices. *Swiss Journal of Sociology*, 36(1), 33–52.
- *Wagner, S.J. (2005). *Jugendliche ohne Berufsausbildung: Eine Längsschnittstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen*. Shaker Verlag.
- *Weßling, K., Hartung, A., & Hillmert, S. (2015). Spatial structure counts: The relevance of regional labour-market conditions for educational transitions to vocational training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(12), o.S. <https://doi.org/10.1186/s40461-015-0024-6>
- *Wischmann, A. (2010). *Adoleszenz – Bildung – Anerkennung: Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92609-4>

7 Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs in der Hochschulbildung

*Anna Bachsleitner, Ronja Lämmchen, Josefine Lühe,
Julia Karl & Kai Maaz*

Soziale Ungleichheiten des Bildungserwerbs setzen sich in der tertiären Bildung fort und soziale Herkunftseffekte im Kontext der Hochschule haben im Zuge der Bildungsexpansion an Relevanz gewonnen (vgl. Lörz & Schindler, 2011). Für einen systematischen Überblick über das vorhandene Forschungswissen zu sozialer Ungleichheit in der Hochschulbildung werden im Folgenden die Befunde der Forschungssynthese dargelegt. In einem ersten Schritt (7.1) werden die Datengrundlage beschrieben und Basisinformationen zur Stichprobe bereitgestellt. Anschließend (7.2) wird mit Hilfe einer Gap Map die Forschungslandschaft abgebildet, wobei aufgezeigt wird, welche Zusammenhänge zu sozialer Ungleichheit in der Hochschule besonders stark beforscht sind und wo Forschungslücken bestehen. Darauf folgt (7.3) die Darstellung der Befunde zu sozialer Ungleichheit in der Hochschulbildung. Dabei werden sowohl die Ergebnisse quantitativer als auch qualitativer Studien einbezogen, wobei Letztere als Ergänzung und exemplarische Unterfütterung der quantitativen Befunde herangezogen werden. Das Kapitel schließt (7.4) mit einer zusammenfassenden Betrachtung der Befunde und identifizierten Forschungsdesiderata.

7.1 Datengrundlage

Für den Bildungsbereich der Hochschule ergab sich bei der systematischen Datenbankrecherche mit 11.648 Publikationen eine hohe Treffermenge, die im Folgenden anhand von Titel und Abstract auf ihre Passung für die Fragestellung geprüft wurden. Die verbleibenden 1.362 Treffer wurden in einem zweiten Screening anhand des Volltextes genauer betrachtet und 1.249 Titel aufgrund formaler Kriterien, inhaltlicher Passung oder wissenschaftlicher Qualität ausgeschlossen (vgl. PRISMA-Diagramm, Abb. 7.1). Formale Kriterien machten dabei knapp die Hälfte aller Ausschlussgründe aus, insbesondere wegen fehlender eigener Analysen in den Publikationen, wie etwa bei Überblicksbeiträgen. Fehlende inhaltliche Passung lag z. B. bei Studien vor, in denen die Studienintention (und nicht die realisierte Studienaufnahme) untersucht wurde. 113 Publikationen sind in die inhaltliche Codierung eingeflossen, davon 89 Studien, die im

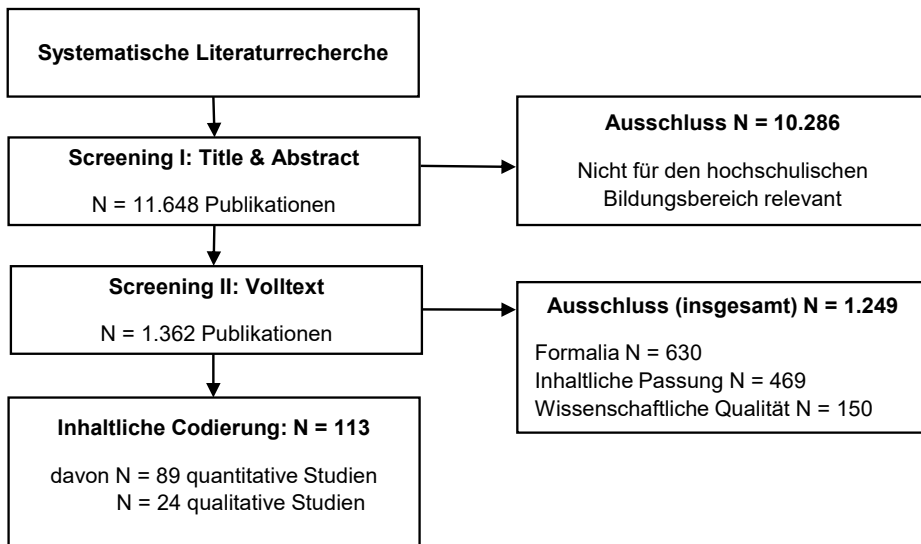


Abb. 7.1: PRISMA-Diagramm zur Hochschulbildung

Zuge des quantitativen Codierschemas und 24 Studien, die basierend auf dem qualitativen Codierschema codiert wurden.¹

Tab. 7.1 liefert deskriptive Informationen über die Kontexte der einbezogenen 89 quantitativen und 24 qualitativen Studien. Hinsichtlich der disziplinären Verortung der Autor*innen zeigt sich die Dominanz einer soziologischen Ausrichtung in den Publikationen, insbesondere bei den quantitativen Studien (71,9%). Studien aus den Erziehungswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und der Psychologie sind in dem Themenfeld deutlich seltener vertreten. Zudem ist ersichtlich, dass bis zum Jahr 2010 nur einzelne Publikationen ($N = 21$) soziale Ungleichheit im Hochschulkontext adressiert haben. Für das letzte Jahrzehnt lässt sich dagegen eine vergleichsweise starke Publikationstätigkeit in dem Themenfeld verzeichnen.

90% der quantitativen Studien sind geografisch auf Deutschland bezogen, knapp 8% auf die Schweiz und gut 2% auf Österreich. Die geografische Verortung der qualitativen Studien ist ähnlich gelagert (vgl. Tab. 7.1). Bei der Datengrundlage der quantitativen Studien sticht die DZHW-Studienberechtigtenbefragung² als die mit Abstand am häufigsten verwendete Datengrundlage hervor. Sie wurde in knapp einem Drittel (31,1%) der Publikationen herangezogen. In 27 Publikationen wurde ein anderer Datensatz verwendet als die in der Tabelle

¹ Für eine Beschreibung der verschiedenen Codierschemata siehe Kapitel 3. Vgl. Online-Anhang Tab. A7.1 für eine Übersicht der codierten Publikationen in der Hochschulbildung.

² Hierunter ist auch die HIS-Studienberechtigtenbefragung gefasst. Das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) ist im Jahr 2013 aus dem HIS-Institut für Hochschulforschung hervorgegangen.

genannten; diese Datensätze waren maximal zweimal vertreten, abgesehen von dem „Kooperationsprojekt Absolventenstudie (KOAB)“ mit vier Nennungen. Bei den qualitativen Studien dominieren eigene Erhebungen sowie die Verwendung von Daten aus Projektkontexten, wie etwa dem Projekt „Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften“ an der Universität Hannover (vgl. Tab. 7.1).

Tab. 7.1: Übersicht der Kontextinformationen der codierten Studien

	Quantitative Studien (N = 89)		Qualitative Studien (N = 24)	
	N	%	N	%
Disziplin				
Soziologie	64	71,9	13	54,2
Erziehungswissenschaften	12	13,5	10	41,7
Wirtschaftswissenschaften	11	12,4	1	4,2
Psychologie	2	2,2	0	–
Publikationsjahr				
2000–2004	5	5,6	2	8,3
2005–2009	12	13,5	2	8,3
2010–2014	37	41,6	3	12,5
2015–2020 ³	35	39,3	17	70,8
Geografische Verortung⁴				
Deutschland	81	90	17	68
DE gesamtes Land	49	4,5	1	4
Westdeutschland	12	13,3	0	–
DE Bundesländer	16	17,8	4	16
DE Regional	4	4,4	12	48
Schweiz	7	7,8	2	8
CH gesamtes Land	6	6,7	0	–
CH Kantone	0	–	0	–
CH Regional	1	1,1	2	8
Österreich	2	2,2	1	4
AT gesamtes Land	2	2,2	0	–
AT Bundesländer	0	–	0	–
AT Regional	0	–	1	4
Keine Angabe	0	–	5	20

3 Der Recherchezeitraum endete im November 2019, eine Studie wurde jedoch noch im Jahr 2020 gefunden und in die Treffermenge eingeschlossen.

4 Die qualitativen Studien addieren sich bei der geografischen Verortung auf 25 Fälle, da eine Studie sowohl Daten aus Deutschland als auch aus Österreich mit einbezieht. Die quantitativen Studien addieren sich auf 90 Fälle bei der geografischen Verortung und dem verwendeten Datensatz, da eine Studie Analysen zu Deutschland und der Schweiz, basierend auf der DZHW-Studienberechtigtenbefragung und der TREE-Studie, enthält.

	Quantitative Studien (N = 89)		Qualitative Studien (N = 24)	
	N	%	N	%
Verwendeter Datensatz				
DZHW-Studienberechtigten- befragung	28	31,1	0	–
NEPS	6	6,7	0	–
SOEP	6	6,7	0	–
TOSCA-Studie	5	5,6	0	–
TREE-Studie	4	4,4	0	–
DZHW-Exmatrikuliertenbe- fragung	4	4,4	0	–
Anderer Datensatz	27	30	10	41,7
Projekt „Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften“	0	–	2	8,3
Kombinierte Datensätze	7	7,8	0	–
Eigene Erhebung	3	3,3	12	50

Beim Blick auf die in den Studien verwendeten theoretischen Zugänge zeigt sich, dass zur Erklärung sozialer Ungleichheiten in der Hochschulbildung sowohl soziologische Rational-Choice-Ansätze (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 1999) als auch reproduktionstheoretische Ansätze (Bourdieu 1983, 1971 gemeinsam mit Passeron) stark vertreten sind (vgl. Abb. 7.2; zur Einordnung der theoretischen Ansätze siehe Kapitel 1.2). Der Ansatz primärer und sekundärer Herkunftseffekte von Boudon (1974) wurde in 58 Studien genannt und stellt entsprechend für den Übergang ins Studium einen prominenten Ansatz dar, um soziale Herkunftsunterschiede zu analysieren. Während quantitative Studien jedoch im Wesentlichen Boudon sowie die weiteren Rational-Choice-Ansätze heranziehen, wurde der reproduktionstheoretische Ansatz von Bourdieu (1983, 1971 gemeinsam mit Passeron) in fast allen qualitativen Studien (23 von 24 Publikationen) verwendet. Auch wenn die reinen Nennungen der Theorien noch keine Theorietestung impliziert, so wird durch den unterschiedlich starken Bezug auf Rational-Choice-Ansätze und reproduktionstheoretische Ansätze in den quantitativen und qualitativen Studien deutlich, dass der theoretische Ansatz von Boudon, insbesondere die primären Effekte als Leistungsunterschiede, in den quantitativen Studien leichter zu operationalisieren ist als Bourdieus Habituskonzept, dem sich besser durch qualitative Methoden genähert werden kann. Insgesamt bezog sich die Mehrzahl der quantitativen Studien (83,1%) auf einen oder mehrere theoretische Ansätze. Die Verwendung eines theoretischen Modells, d.h. das theoriegeleitete Aufstellen und empirische Überprüfen von Hypothesen, erfolgte jedoch nur in 17 der 89 quantitativen Studien.

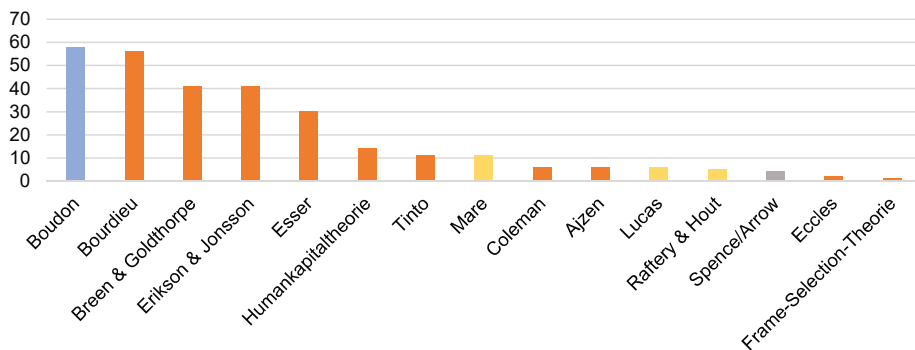


Abb. 7.2: Häufigkeitsverteilung der verwendeten Theorien⁵ in den quantitativen und qualitativen Studien

Anmerkung: Blau: reproduktionstheoretische Ansätze, orange: Rational-Choice-Ansätze, grau: arbeitsmarkttheoretische Ansätze und gelb: Ansätze zur Entwicklung sozialer Herkunftseffekte.

7.2 Forschungslandschaft

Für einen Überblick über die Forschungslandschaft in der Hochschulbildung sind in Abb. 7.3 die verfügbaren quantitativen Analysen in Form einer Gap Map dargestellt. Die Größe der Kreise zeigt an, wie stark die Indikatoren der sozialen Herkunft in Verbindung mit den betrachteten Bildungsoutcomes beforscht sind und wo Forschungsbedarfe bestehen. Die Gap Map bezieht sich auf die 89 quantitativen Studien; da jedoch zum Teil mehrere Analysen pro Publikation vorliegen, umfasst die Gap Map 179 analysierte Zusammenhänge mit bivariaten und/oder multivariaten Analysen.

Mit Blick auf die verwendeten Indikatoren der sozialen Herkunft wird deutlich, dass in die meisten Analysen ($N = 120$) die Bildung der Eltern eingeflossen ist. Zudem zeigt sich eine Konzentration der Forschung auf die *Aufnahme eines Studiums* mit $N = 132$ Fällen. Dies spiegelt sich in der starken Verwendung der Daten der DZHW-Studienberechtigtenbefragung wider, die in 31,1% der Publikationen herangezogen wurden. Die Bildungsoutcomes *Studienabbruch*

5 Zur Einordnung der Theorien siehe Kapitel 1.2 für die reproduktionstheoretischen Ansätze sowie die Rational-Choice-Ansätze (diese umfassen auch die theoretischen Ansätze von Ajzen [1991, sowie Fishbein und Ajzen, 1975] und Eccles et al. [1983], die Humankapitaltheorie [u. a. Becker, 1993; Mincer, 1962 und Schultz, 1961] sowie den Ansatz zum sozialen Kapital von Coleman [1988]). In der Abbildung zusätzlich genannt sind die Studienabbruchtheorie von Tinto (1975) und die Frame-Selection-Theorie (u. a. Kroneberg, 2005, sowie Esser & Kroneberg, 2015). Die arbeitsmarkttheoretischen Ansätze umfassen den signaltheoretischen Ansatz von Spence (1973) sowie Arrow (1973), die Ansätze zur Entwicklung sozialer Herkunftseffekte umfassen die statistische Selektionshypothese von Mare (1980), die Effectively-Maintained-Inequality-Hypothese von Lucas (2001) und Maximally-Maintained-Inequality-Hypothese von Raftery und Hout (1993).

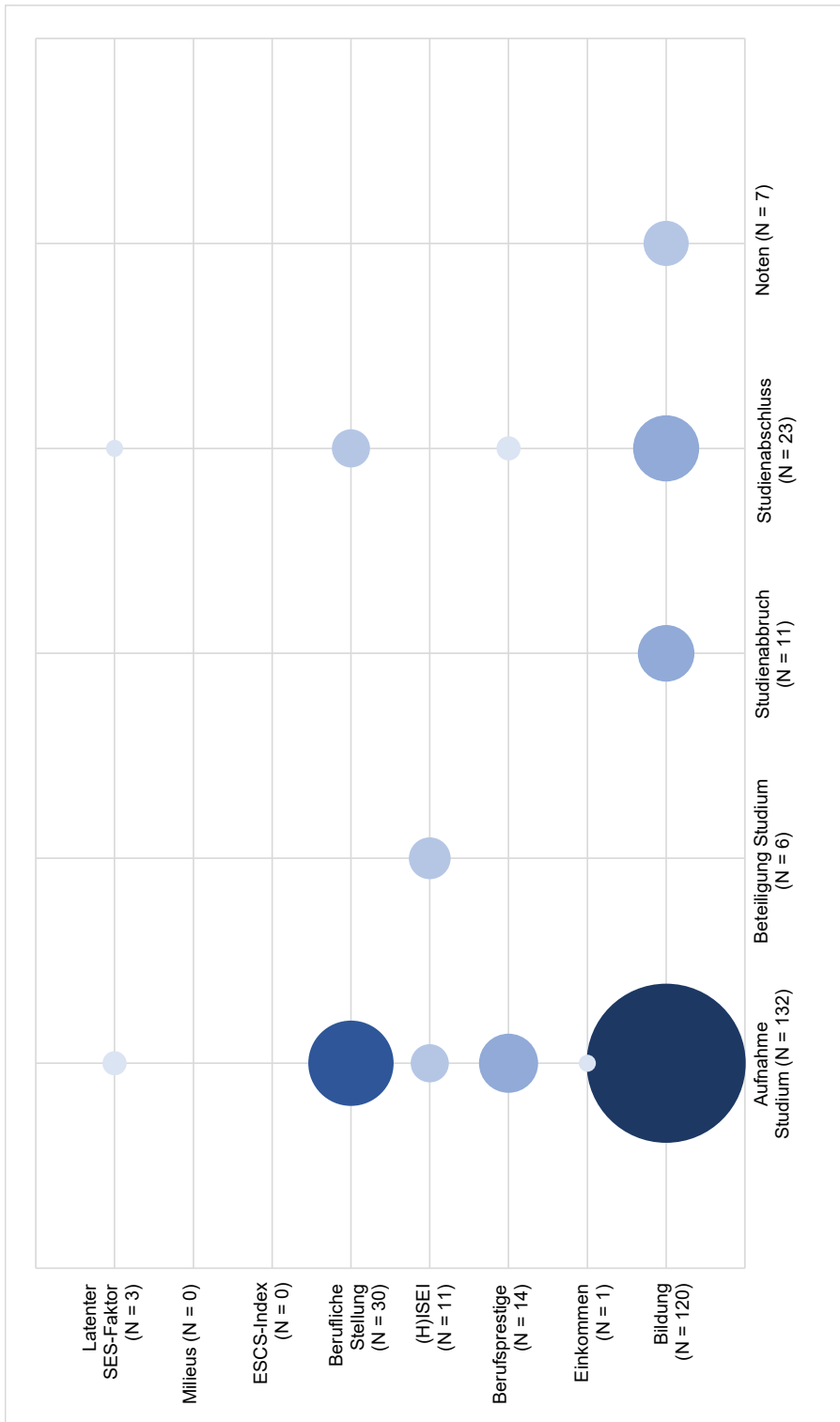


Abb. 7.3: Gap Map zu Indikatoren der sozialen Herkunft und betrachteten Bildungseffekten in der Hochschulbildung (N = 179)

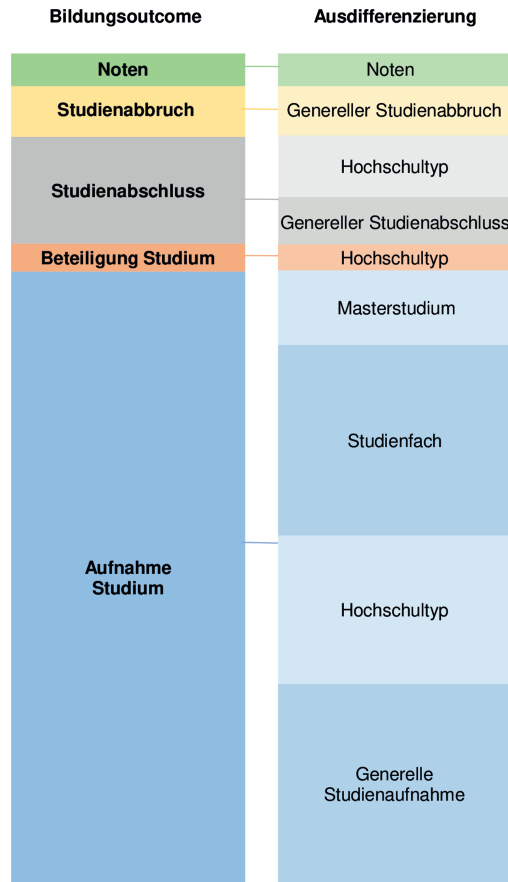


Abb. 7.4: Häufigkeitsverteilung der Bildungsoutcomes der quantitativen Studien sowie die anteilige Ausdifferenzierung innerhalb der Bildungsoutcomes

und Studienabschluss sind nur wenig beforscht. Insbesondere in Bezug auf den Aspekt der *Noten und Kompetenzen* in der Hochschule zeigt die Gap Map eine entsprechende Forschungslücke.⁶ Unter den Bildungsoutcomes wurden neben generellen Analysen zur Aufnahme und zum Abschluss eines Studiums auch differenzierte Analysen zur Wahl eines bestimmten Hochschultyps oder Studienfaches sowie die Aufnahme eines Masterstudiums gefasst. In Abb. 7.4 sind die Häufigkeitsverteilung der verschiedenen Bildungsoutcomes entsprechend der Gap Map und die anteiligen Ausdifferenzierungen der Analysen innerhalb der Bildungsoutcomes dargestellt.

⁶ Es sei darauf verwiesen, dass die Recherche und Auswahl der Literatur der Forschungssynthese sich auf Ungleichheiten im Bildungserwerb bezogen. Literatur zum Arbeitsmarktübergang nach Studienabschluss, die ggf. Unterschiede in Noten oder Kompetenzen im Studium adressiert, wurde entsprechend nicht eingeschlossen.

7.3 Befunde zu sozialer Ungleichheit

Insgesamt stehen für die Frage nach den Zusammenhängen von sozialer Herkunft und Bildungserwerb in der Hochschule 51 bivariate Analysen und 157 multivariate Analysen aus den quantitativen Studien zur Verfügung. Im Folgenden werden die Befunde zu den Aspekten *Beteiligung*, *Abschluss* und *Noten* genauer betrachtet.

Tab. 7.2: Bivariate Befunde der quantitativen Analysen (N = 51) aufgeschlüsselt nach codierten Outcomes

		n. s.		sig. positiv		sig. negativ	
		N	%	N	%	N	%
Beteili- gung	Aufnahme/Beteiligung Studium (N = 38)	9	23,7	22	57,9	7	18,4
	Generelle Studien- aufnahme (N = 12)	0	–	12	100	0	–
	<i>Nach Hochschultyp (N = 16)</i>						
	Universität	1	20	4	80	0	–
	Fachhochschule	2	33,3	0	–	4	66,6
	Anderer Hochschultyp	2	40	0	–	3	60
	<i>Nach Studienfach (N = 3)</i>						
	Medizin und Pharmazie	0	–	0	–	0	–
	Recht	0	–	0	–	0	–
	Geistes- und Sozialwissenschaften	1	100	0	–	0	–
	Wirtschaftswissenschaften	0	–	0	–	0	–
	Exakte und Naturwissenschaften	0	–	0	–	0	–
	Technische Wissenschaften	0	–	0	–	0	–
	Lehramt	0	–	0	–	0	–
	Anderes/kombiniertes Studienfach	1	50	1	50	0	–
	Aufnahme Masterstudium (N = 7)	2	28,6	5	71,4	0	–
Abschluss	Abschluss Studium (N = 9)	4	44,4	5	55,6	0	–
	Genereller Studien- abschluss (N = 1)	0	–	1	100	0	–
	<i>Nach Hochschultyp (N = 8)</i>						
	Universität	0	–	4	100	0	–
	Fachhochschule	4	100	0	–	0	–
	Anderer Hochschultyp	0	–	0	–	0	–
	Abbruch Studium (N = 4)	1	25	0	–	3	75
	Genereller Studienabbruch	1	25	0	–	3	75
	Noten	0	–	0	–	0	–

Tab. 7.3: Multivariate Befunde der quantitativen Analysen (N = 157) aufgeschlüsselt nach codierten Outcomes

		n. s.		sig. positiv		sig. negativ	
		N	%	N	%	N	%
Beteili- gung	Aufnahme/Beteiligung Studium (N = 125)	48	38,4	63	50,4	14	11,2
	Generelle Studien- aufnahme (N = 40)	11	27,5	29	72,5	0	–
	<i>Nach Hochschultyp (N = 30)</i>						
	Universität	1	7,7	12	92,3	0	–
	Fachhochschule	7	50	0	–	7	50
	Anderer Hochschultyp	3	100	0	–	0	–
	<i>Nach Studienfach (N = 41)</i>						
	Medizin und Pharmazie	2	66,7	1	33,3	0	–
	Recht	1	25	2	50	1	25
	Geistes- und Sozial- wissenschaften	6	66,7	1	11,1	2	22,2
	Wirtschaftswissenschaften	2	50	1	25	1	25
	Exakte und Naturwissenschaften	2	40	2	40	1	20
	Technische Wissenschaften	4	57,1	2	28,6	1	14,3
	Lehramt	1	50	0	–	1	50
	Anderes/kombiniertes Studienfach	3	42,9	4	57,1	0	–
	Aufnahme Master- studium (N = 14)	5	35,7	9	64,3	0	–
Abschluss	Abschluss Studium (N = 15)	3	20	12	80	0	–
	Genereller Studien- abschluss (N = 10)	2	20	8	80	0	–
	<i>Nach Hochschultyp (N = 5)</i>						
	Universität	0	–	4	100	0	–
	Fachhochschule	1	100	0	–	0	–
	Anderer Hochschultyp	0	–	0	–	0	–
	Abbruch Studium (N = 10)	8	80	1	10	1	10
	Genereller Studienabbruch	8	80	1	10	1	10
Noten	Studiennoten (N = 7)	3	42,9	3	42,9	1	14,3

7.3.1 Beteiligung an hochschulischer Bildung

Unter der Beteiligung an Hochschulbildung sind die Aufnahme eines Studiums⁷ und die Studienbeteiligung⁸ zu verstehen. Es liegen insgesamt 38 bivariate und 125 multivariate Analysen vor. In Abb. 7.5 sind die Anteile der Zusammenhänge in den Analysen dargestellt (vgl. auch Tab. 7.2 und Tab. 7.3). Die bivariaten und multivariaten Befunde zur Aufnahme oder Beteiligung an einem Studium zeigen mehrheitlich statistisch signifikant positive Zusammenhänge mit der sozialen Herkunft (57,9% bzw. 50,4%). Es liegen auch bedeutende Anteile nicht signifikanter Befunde (23,7% bzw. 38,4%) sowie signifikant negativer Befunde (18,4% bzw. 11,2%) vor, was jedoch stark auf die Ausdifferenzierung der verschiedenen Arten der Studienbeteiligung (Aufnahme Studium, Aufnahme Masterstudium, Wahl eines Hochschultyps, Wahl eines Studienfaches) zurückzuführen ist. Zur besseren Einordnung der Befunde werden die Analysen daher im Folgenden differenziert danach betrachtet, ob sie sich auf die generelle Aufnahme eines Studiums, das Studium an einem bestimmten Hochschultyp oder eines bestimmten Studienfachs oder auf die Aufnahme eines Masterstudiums beziehen.

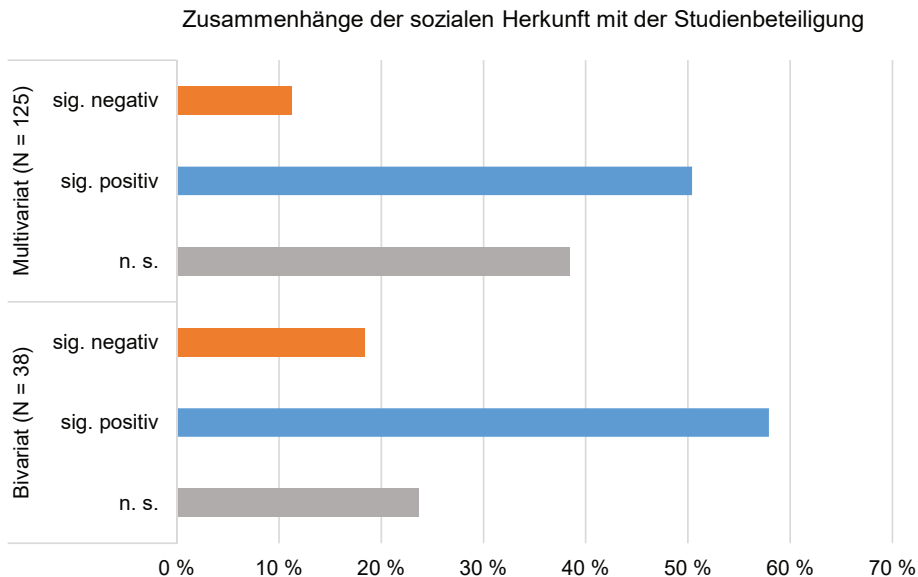


Abb. 7.5: Anteile der Zusammenhänge in bivariaten und multivariaten Analysen zur Studienbeteiligung

7 Hierunter fallen auch Publikationen, in denen (basierend auf den DZHW-Studienberechtigtenbefragungen) für die Aufnahme eines Studiums neben Personen mit einer realisierten Studienaufnahme ebenso solche mit einer sicheren Intention einbezogen wurden.

8 Hierunter fallen nur sechs (bivariate) Analysen aus zwei Publikationen (Kramer et al., 2011; Trautwein et al., 2006), die sich auf das Studium an einem bestimmten Hochschultyp beziehen (vgl. Abb. 7.4).

Hinsichtlich der *generellen Studienaufnahme* (Diplom, Magister, Bachelor) zeigen die zwölf vorliegenden bivariaten Befunde ein einheitliches Befundmuster positiver Zusammenhänge, also eine höhere Studienaufnahme bei einer privilegierten sozialen Herkunft. Multivariat liegen weiterhin mehrheitlich statistisch signifikant positive Zusammenhänge vor (72,5%; vgl. Tab. 7.3). In der Mehrzahl der 40 Analysen (77,5%) wurden Leistungsmerkmale einbezogen, insbesondere die Abiturnote. Dies unterstreicht den starken Bezug auf Boudons Ansatz der primären und sekundären Herkunftseffekte beim Übergang ins Hochschulstudium. Die Operationalisierung von sekundären Herkunftseffekten (als Aspekte von Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums) wurden, gemeinsam mit einer Studienintention, unter den Orientierungsmerkmalen gefasst. Orientierungsmerkmale wurden in der Hälfte aller multivariaten Analysen einbezogen. Bei ausschließlicher Betrachtung der nicht signifikanten Zusammenhänge ($N = 11$) fällt auf, dass in zehn der Analysen Leistungsmerkmale ($N = 9$) und/oder Orientierungsmerkmale ($N = 9$) integriert waren, sodass dies relevante Erklärungsmechanismen beim Studienübergang darstellen könnte. In mehreren der 40 multivariaten Analysen wurden zudem Boudons theoretische Annahmen getestet und Evidenz für primäre und insbesondere sekundäre Herkunftseffekte bei der Studienaufnahme gefunden (Bornkessel, 2015; Kretschmann, 2008; Lörz & Schindler, 2016; Maaz, 2006; Spangenberg et al., 2017; Quast et al., 2012). Mit Bezug auf Rational-Choice-basierte Ansätze bei Lörz (2012) und den Erklärungsansatz von Erikson und Jonsson (1996) bei Atanasova (2012) wird zudem die starke Bedeutung der (wahrgenommenen) Kosten eines Studiums für die Vermittlung sozialer Herkunftseffekte in den beiden Studien bestätigt (vgl. auch Quast et al., 2012). Zur Erklärung sozialer Herkunftseffekte am Studienübergang resümiert Lörz (2012) daher:

Während sich nur ein kleiner Teil der herkunftsspezifischen Unterschiede über (objektive) leistungsbezogene Aspekte erklären lässt, liegt der Großteil der Erklärung in unterschiedlichen (subjektiven) Kosten- und Ertragsüberlegungen sowie Erfolgserwartungen. Bei genauerer Betrachtung ist es insbesondere die höhere Kostensensibilität von Studienberechtigten aus Familien ohne Hochschulabschluss, die zu einer niedrigeren Studierbereitschaft führt. (Lörz, 2012, S. 320)

Hinsichtlich weiterer Rational-Choice-Ansätze findet sich auch für Essers Wert-Erwartungstheorie (1999) (eingeschränkte) Evidenz⁹ für die grundlegenden Annahmen der Rolle der Bildungsmotivation und des Investitionsrisikos für die Aufnahme eines Studiums (Becker, 2013; Kretschmann, 2008; Maaz,

9 Becker (2013) weist nur Evidenz für den Aspekt der Bildungsmotivation, nicht des Investitionsrisikos nach. Bei Kretschmann (2008) zeigte sich keine vollständige Vermittlung der sozialen Herkunftseffekte (bei Kontrolle von Leistungsunterschieden) durch die Indikatoren des theoretischen Modells von Esser.

2006). Der Effekt der Studienintention auf eine Studienaufnahme nach Ajzen (1991) ließ sich zudem in drei Studien bestätigen (Atasanova, 2012; Maaz, 2006; Watermann & Maaz, 2010).

Prozessmerkmale, d.h. Aspekte des kulturellen und sozialen Kapitals nach Bourdieu, wurden nur in sechs der 40 multivariaten Analysen einbezogen. Dennoch findet Bornkessel (2015) Evidenz für die Vermittlung sozialer Herkunftseffekte durch soziokulturelle Aktivitäten und Besitztümer bzw. für die größtenteils indirekte Wirkung dieser Variablen über die Abiturnote (als primäre Effekte) auf den Studienübergang. Prozessmerkmale wurden stärker in den qualitativen Studien berücksichtigt und es wird die Bedeutung der habituellen Passung zum sozialen Feld der Hochschule herausgestellt (u.a. Draheim & Zeese, 2015; Grunau 2017a; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006; Merkel, 2015b; Schmitt 2010a). So verweist Schmitt (2010a) nach der Auswertung von Studienberatungsgesprächen, studentischen Wochenberichten und Interviews mit Studierenden auf bestehende „Habitus-Struktur-Konflikte“. Während Studierende aus Akademikerhaushalten kaum Probleme ihrer Passung im Studium ansprechen, sind

Probleme der Nicht-Passung [...] stärker am bildungsfernen Herkunftspol angesiedelt. [...] Im Studium kommt es zu Konflikten zwischen verinnerlichten kulturellen Mustern und solchen der Umgebung, die typisch sind für die bildungsferne Studiererfahrung, aber definitorisch nicht auf diese begrenzt. (Schmitt, 2010a, S. 268)

Draheim und Zeese (2015) führten für ihre Untersuchung ein Gruppeninterview mit Mentor*innen der Initiative „Arbeiterkind.de“ über den Bildungsaufstieg von Nichtakademikerkindern an Hochschulen. Die zu Beginn des Studiums wahrgenommene fehlende Zugehörigkeit wird in dem Interview deutlich herausgestellt.

Festzuhalten bleibt, dass die Befragten den Eintritt in die Hochschule einvernehmlich als Übergang in eine zunächst fremde Welt mit ihnen unbekannten Regeln für Handeln und Sprechen schildern. Sie führen das daraus resultierende Gefühl einer allumfassenden Verunsicherung, des ‚Überrespekts‘ oder der (Handlungs-)Hemmung sämtlich auf ihre nichtakademische Herkunft zurück. (Draheim & Zeese, 2015, S. 263)

Das Gefühl der fehlenden Passung nahm bei den Befragten im Laufe des Studiums durch Entwicklungsprozesse und Anpassungen an die Hochschulwelt ab, diese sogenannte „Habitusmetamorphose“ (S. 264) war jedoch mit einer Verlagerung der Zugehörigkeit und einer entsprechenden Distanzierung vom Herkunftsmilieu verbunden.

Merkel (2015b) untersuchte auf der Basis von Interviews mit Studierenden des Bauingenieurswesens und der Soziologie oder der Sozialen Arbeit die Frage, inwieweit die Entscheidung zur Studienaufnahme rational getroffen wurde

oder unbewusst vom Habitus gesteuert war. Die Autorin leitet aus den Interviews ab, dass sich die Ansätze der rationalen Wahl von Boudon und der Habitus­theorie Bourdieus fruchtbar ergänzen, da Aspekte beider Theorien beim Studienübergang wirken:

Festzuhalten bleibt, dass alle Akteure sich informieren und versuchen ihren Nutzen zu maximieren, also rationale Entscheidungen treffen, allerdings ist das, was als Nutzen definiert wird stark habituell geprägt und ergibt sich langfristig aus der sozialen Herkunft, der persönlichen Geschichte, der aktuellen Situation und den ebenfalls habituell geprägten Interessen, sodass manches als denkbar und manches als nicht denkbar, manches als mehr, manches als weniger erstrebenswert erscheint. (Merkel, 2015b, S. 358)

Im Hochschulkontext können neben vertikalen Ungleichheiten in der generellen Aufnahme eines Studiums auch horizontale Ungleichheiten in der *Wahl des Hochschultyps und des Studienfaches* auftreten. Während sich vorliegende Analysen zum Studienfach auf Personen mit Studienaufnahme beziehen, unterscheiden sich die Analysen zum Hochschultyp darin, ob sie ausschließlich Studierende einbeziehen oder für Personen mit Hochschulzugangsberechtigung verschiedene nachschulische Ausbildungsoptionen gegenüberstellen. Damit einhergehend werden in den Analysen unterschiedliche Referenzgruppen, etwa Personen mit Berufsausbildung oder Studierende an einem anderen Hochschultyp, gewählt. Dies kann die Befunde, insbesondere bei der Aufnahme eines Fachhochschulstudiums, entsprechend beeinflussen.

Hinsichtlich der Studienaufnahme und der Studienbeteiligung an einem bestimmten *Hochschultyp (Universität vs. Fachhochschule vs. anderer Hochschultyp)* liegen bivariat 16 Analysen vor (vgl. Tab. 7.2). Für das Studium an einer Universität ließen sich mehrheitlich, in vier von fünf Analysen, statistisch signifikant positive Zusammenhänge nachweisen, in einer Analyse zeigte sich kein signifikanter Befund (Kramer et al., 2011). In dieser Untersuchung fand sich auf Grundlage der TOSCA-Daten für Studierende der Wirtschaftswissenschaften an Universitäten kein statistisch signifikanter Unterschied im HISEI zu Wirtschaftsstudierenden an Fachhochschulen (vgl. Kramer et al., 2011). Für das Studium an einer Fachhochschule liegen vier signifikant negative Zusammenhänge sowie zwei nicht signifikante Zusammenhänge (Schumann, 2011; Trautwein et al., 2006)¹⁰ vor. In den multivariaten Modellen zeigen sich für das

10 Bei Trautwein et al. (2006) fanden sich mit TOSCA-Daten keine statistisch signifikanten Unterschiede im HISEI zwischen Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen im Vergleich zu Berufsakademien. Die bivariaten (und multivariaten) Befunde bei Schumann (2011) wurden als nicht signifikant codiert, da die Herkunftseffekte der HISEI-Gruppierungen in keine eindeutige Richtung zeigen. Die Analysen basieren auf den TREE-Daten für die Schweiz zum Übergang von Schüler*innen mit gymnasialer Maturität in ein Fachhochschulstudium (in die Kategorie wurden auch Studierende der pädagogischen Hochschulen integriert) im Vergleich zu einem Universitätsstudium.

Studium an einer Universität weiterhin eindeutige positive Herkunftseffekte in zwölf von 13 Fällen.¹¹ Für die Aufnahme eines Studiums an einer Fachhochschule sind die Effekte in jeweils sieben Fällen nicht statistisch signifikant oder negativ signifikant. Dieses Befundmuster ist zum Teil auf unterschiedlich gewählte Referenzkategorien zurückzuführen. In den Analysen zum Fachhochschulstudium mit signifikanten Befunden wurden entweder ein Universitätsstudium oder alle tertiären oder postsekundären Ausbildungsalternativen als Referenz verwendet, während bei der Mehrzahl (fünf von sieben Analysen) der nicht signifikanten Befunde ein Fachhochschulstudium einer beruflichen Ausbildung nach dem Abitur gegenübergestellt wurde (vgl. Duru-Bellat et al., 2010; Müller et al., 2017;¹² Reimer & Pollak, 2005; Reimer & Pollak, 2010; jedoch basieren alle auf den Daten der DZHW-Studienberechtigtenbefragung). Zur Erklärung von Herkunftsunterschieden bei der Wahl zwischen Ausbildungsoptionen finden Müller et al. (2017) Evidenz für die Bedeutung sekundärer Herkunftseffekte: „Die Disparitäten im postsekundären Bildungsverhalten nach sozialer Herkunft sind nur wenig durch Unterschiede in der Leistungsfähigkeit der Abiturienten bedingt. Sie sind offensichtlich hauptsächlich durch sekundäre Mechanismen vermittelt“ (S. 346).

Für das Studium eines bestimmten *Studienfaches* liegen bivariat nur drei Analysen vor, die keine genaueren Befundmuster erlauben, zumal sie nur auf einer Publikation basieren (Parker et al., 2012). In der Untersuchung ließen sich auf Grundlage der Daten der TOSCA-Studie für die Aufnahme eines Studiums der Geistes- und Sozialwissenschaften als auch der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften keine statistisch signifikanten Zusammenhänge mit dem Berufsprestige der Eltern im Vergleich zu einem Studium der Fächergruppe Physik, Mathematik und Ingenieurwissenschaften nachweisen, für die Aufnahme eines Studiums der Fächergruppe Biologie und Medizin lagen dagegen positive Zusammenhänge vor (vgl. Parker et al., 2012). Multivariat existieren 41 Analysen, die sich jedoch nur auf acht Publikationen beziehen (vgl. Duru-Bellat et al., 2010; Georg & Bargel, 2017; Georg, 2005; Lörz, 2012; Parker et al., 2012; Reimer & Pollak, 2005; Reimer & Pollak, 2010; Spangenberg et al., 2011) und in denen die Analysen differenziert für Fächergruppen vorgenommen wurden. In der Hälfte der Fälle (21 von 41 Analysen) lag kein statistisch signifikanter Zusammenhang vor und insgesamt zeigen sich für die einzelnen Fächergruppen keine eindeutigen Zusammenhänge mit der sozialen Herkunft (vgl. Tab. 7.3). Dabei ist jedoch auch die Wahl der (unterschiedlichen Studienfachgruppen als) Referenz-

11 Der nicht signifikante Befund bezieht sich auf Buchmann et al. (2007). Auf der Basis eines Surveys zweier schweizerdeutscher Geburtskohorten finden sich im multivariaten Modell keine signifikanten Effekte für die EGP-Klassen (jedoch positive Effekte der elterlichen Bildung).

12 Diese Publikation geht zweimal in die Befunde ein, da getrennte Analysen für Männer und Frauen vorliegen.

kategorie zu berücksichtigen. Georg (2005) findet mit den Daten des Konstanzer Studierendensurveys signifikant negative Herkunftseffekte der elterlichen Bildung für alle Studienfachgruppen im Vergleich zu einem Studium der Medizin, was als Übereinstimmung mit Bourdieus Reproduktionstheorie gewertet wird. Gleichzeitig wird jedoch darauf verwiesen, dass die Zusammenhänge sehr gering sind (Georg, 2005, S. 80). Bei Georg und Bargel (2017) stehen die statistisch nicht signifikanten Herkunftseffekte der elterlichen Bildung für verschiedene Studienfachgruppen auf Basis der Daten des Deutschen Studierendensurveys nicht in Einklang mit Bourdieus Befunden (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971) substanzieller vertikaler Unterschiede bei der Wahl des Studienfaches. Dafür lassen sich jedoch horizontale Ungleichheiten durch eine „Vererbung“ des elterlichen Berufsfeldes beziehungsweise des väterlichen Studienfachhintergrunds aufzeigen (Georg & Bargel, 2017, S. 92). Auch Lörz (2012) schlussfolgert entsprechend:

Bei der Analyse der Studienfachwahl reicht es damit keineswegs aus, nur die soziale (vertikale) Dimension des Familienhintergrunds zu betrachten. Für ein umfassendes Verständnis der intergenerationalen Reproduktion ist es unverzichtbar, auch die (horizontale) Dimension des fachlich-kulturellen Berufshintergrunds der Eltern in die Modellüberlegungen einzubeziehen. (Lörz, 2012, S. 320)

Das Zusammenspiel der sozialen Herkunft und des Habitus mit der Kultur des Studienfaches thematisieren zudem einige der qualitativen Studien (u. a. Angenent, 2015; Bülow-Schramm & Gerlof, 2004; König, 2018; Merkel, 2015b). Angenent (2015) führte Interviews mit Hochschulabsolvent*innen der Pädagogik und verweist auch bei der Studienfachwahl auf die Bedeutung des Habitus:

Die als individuell erlebte Motivation, ein bestimmtes Studienfach zu wählen, bestimmte Arbeitsplätze anzustreben oder allgemeiner formuliert bestimmte Bildungs- und Berufsorientierungen zu verfolgen, ist Ausdruck einer inkorporierten Habitusstruktur, die als Dialektik zwischen Struktur und Feld, zwischen dem, was im antizipierten Möglichkeitsraum für erreichbar gehalten wird, und letztlich zwischen Disposition und Position fungiert. (Angenent, 2015, S. 325)

Inwieweit der Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium eine weitere soziale Selektionsstufe in der Hochschule darstellt, ist aufgrund der noch nicht lange zurückliegenden Umstellung der Studienstruktur auf Bachelor und Master nach der Bologna-Reform im Jahr 1999 eine relativ junge Fragestellung. Zur Aufnahme eines *Masterstudiums* liegen sieben bivariate und 14 multivariate Analysen vor.¹³ Bivariat finden sich mehrheitlich statistisch signifikant

13 Hierunter ist auch eine bivariate und multivariate Analyse integriert, in der nicht die generelle Aufnahme eines Masterstudiums betrachtet wurde, sondern für Bachelorabsolvent*innen an Fachhochschulen analysiert wurde, inwieweit diese für ein Masterstudium an einer Fachhochschule verbleiben oder an eine Universität wechseln (oder kein Masterstudium aufnehmen). Lörz und Neugebauer (2019) zeigen, dass Akademikerkinder häufiger für

positive Zusammenhänge in fünf Fällen im Vergleich zu zwei nicht signifikanten Zusammenhängen¹⁴ (Hesse, 2018; Krempkow, 2017). In den multivariaten Analysen zum Masterübergang liegt in neun Fällen ein statistisch signifikant positiver Herkunftseffekt, in fünf Fällen kein signifikanter Herkunftseffekt vor. Hinsichtlich möglicher Erklärungsmechanismen finden Ebert und Stammen (2014) in ihrer Untersuchung auf Basis einer Absolventenbefragung an der Universität Duisburg-Essen Evidenz für die theoretischen Annahmen Boudons zu primären und sekundären Herkunftseffekten. Der Effekt eines akademischen Elternhauses blieb auch unter Kontrolle der Bachelornote sowie der selbst-eingeschätzten Kompetenzen bestehen, sodass primäre Effekte keinen großen Anteil beim Masterübergang ausmachen und sekundäre Herkunftseffekte vorliegen¹⁵ (Ebert & Stammen, 2014, S. 186).

Resümierend lässt sich festhalten, dass für eine generelle Studienaufnahme einheitlich positive Zusammenhänge mit der sozialen Herkunft bestehen, sodass Personen aus privilegierteren Elternhäusern eher ein Studium aufnehmen. Als hilfreiche Erklärungsansätze zeigen sich in den quantitativen Studien Boudons Konzept der primären und sekundären Herkunftseffekte, wobei insbesondere die Relevanz sekundärer Effekte bei den nachschulischen Bildungsentscheidungen deutlich wird. Zudem legen die Befunde der qualitativen Studien die Bedeutung von Bourdieus Habituskonzept nahe. Auch für ein Masterstudium finden sich mehrheitlich noch positive Zusammenhänge. Für die Studienaufnahme an einem bestimmten Hochschultyp liegen deutliche Befunde eines positiven Zusammenhangs der sozialen Herkunft mit einem Universitätsstudium vor. Für die Aufnahme eines bestimmten Studienfaches sind die Befunde uneinheitlich und deuten darauf hin, dass weniger vertikale als horizontale Herkunftsunterschiede bedeutsam sind.

den Master von der Fachhochschule an die Universität übergehen als Personen aus Nicht-akademikerhaushalten.

14 Bei Hesse (2018) zeigen sich, basierend auf NEPS-Daten, für den realisierten Übergang von Bachelorabsolvent*innen (nach höchstens acht Semestern Studium) keine statistisch signifikanten Herkunftsunterschiede nach Bildungshintergrund der Eltern. Es bestehen jedoch Unterschiede nach Bildungshintergrund in den Aspirationen, ein Masterstudium aufzunehmen, sowie auch in dem realisierten Übergang zwischen Bachelorabsolvent*innen der Arbeiter- und Dienstklassenlage (Hesse, 2018, S. 188–193). Die Studie von Krempkow (2017) basiert auf einer Absolvent*innenbefragung der HU Berlin zu einem weiterführenden Studium 1,5 Jahre nach Bachelorabschluss. Hier sind die Unterschiede nach Bildungsherkunft nicht statistisch signifikant (Krempkow, 2017, S. 8f.).

15 Neumeyer und Alesi (2018, S. 43ff.) verweisen auf Basis der Daten des „Kooperationsprojektes Absolventenstudien (KOAB)“ ebenfalls auf eine relativ geringe Bedeutung von Leistungsunterschieden zur Erklärung des sozialen Herkunftseffektes beim Masterübergang und können durch ihr Modell u. a. mit biografischen Faktoren (wie Hochschultyp, Berufsausbildung) sowie Aspekten der Kosten, Erträge und Erfolgserwartungen eines Masterstudiums die sozialen Herkunftseffekte umfassend erklären (vgl. auch Lörz et al., 2019 für einen ähnlichen Befund).

7.3.2 Hochschulabschlüsse

Unter dem Bildungsboutcome Abschluss wurden sowohl der erfolgreiche Studienabschluss als auch der Abbruch eines Studiums gefasst. Die Outcomes Studienabschluss und Studienabbruch wurden getrennt betrachtet, da sie nicht immer im Gegensatz zueinander stehen. Während die Analysen zum Studienabbruch nur Personen mit aufgenommenem Studium betrachteten, beziehen sich die Analysen zum Studienabschluss nur in einzelnen Fällen auf die soziale Selektivität innerhalb des Studiums (Ambrasat & Groß, 2010; Isleib & Woisch, 2018; Lex & Zimmermann, 2011; Lörz & Schindler, 2016). In der Mehrzahl der Fälle wurde die Stichprobe nicht auf Studienanfänger*innen eingegrenzt und so eine unkonditionale Betrachtungsweise gewählt, in der die soziale Selektivität der vorherigen Bildungsstufe(n) noch miteinbezogen wurde. Insgesamt existieren zum Studienabschluss und -abbruch deutlich weniger Analysen als zur Studienaufnahme. Bivariat liegen 13 Analysen vor, multivariat sind es 25 Analysen (vgl. Tab. 7.2 und Tab. 7.3). Ähnlich wie bei der Aufnahme eines Studiums liegen auch zum Abschluss Befunde generell und differenziert nach Hochschultyp vor.

Zu einem generellen *Studienabschluss* gibt es bivariat nur einen (signifikant positiven) Befund (Lörz & Schindler, 2016). Auf Grundlage der Daten der DZHW-Studienberechtigtenbefragung ließ sich in der Untersuchung ein positiver Zusammenhang der elterlichen Bildung mit einem erfolgreichen Studienabschluss des Kindes (nach Studienaufnahme) nachweisen. Die Autoren der Studie verweisen jedoch auch darauf, dass soziale Herkunftseffekte innerhalb der (nachsulischen) Bildungsstufen deutlich geringer sind als an den Bildungsübergängen (Lörz & Schindler, 2016, S. 29). Multivariat liegen für den Abschluss eines Studiums acht statistisch signifikant positive und zwei nicht signifikante Befunde vor. Die zwei statistisch nicht signifikanten Zusammenhänge (Isleib & Woisch, 2018, sowie Lex & Zimmermann, 2011)¹⁶ beziehen sich auf den erfolgreichen Abschluss eines Studiums nach Studienaufnahme.

Hinsichtlich des Studienabschlusses an einer Universität zeigen alle vier vorliegenden bivariaten Analysen signifikant positive Zusammenhänge mit der elterlichen Bildung. Für den Studienabschluss an einer Fachhochschule liegen vier Analysen ohne statistisch signifikante Zusammenhänge vor. Es ist jedoch zu beachten, dass sich die acht Befunde nur auf eine Publikation beziehen (Blossfeld et al., 2015), in der die Analysen auf Basis der Deutschen Lebensverlaufsstudie und der NEPS-Daten differenziert für West- und Ostdeutschland

16 Bei Isleib und Woisch (2018) wurden in den Analysen basierend auf der DZHW-Exmatrikuliertenbefragung nur Studierende mit nichtgymnasialer Hochschulzugangsberechtigung einbezogen. Bei Lex und Zimmermann (2011) zeigen sich mit den AID:A-Daten keine statistisch signifikanten Effekte eines Elternhauses mit maximal Hauptschulabschluss bzw. Mittlerem Schulabschluss im Vergleich zu einem (Fach-)Abitur auf die Wahrscheinlichkeit, ein erstes Studium erfolgreich zu beenden.

sowie nach Geschlecht berichtet wurden. Multivariat zeigt sich, ebenfalls anhand von nur wenigen Studien, ein vergleichbares Befundmuster. Es liegen vier signifikant positive Analysen für den Abschluss eines Universitätsstudiums vor (Ambrasat & Groß, 2010; Blossfeld, 2018; Georg, 2012¹⁷), der einzige vorliegende Befund für den Abschluss eines Fachhochschulstudiums (in Referenz zu keinem tertiären Abschluss) ist nicht statistisch signifikant (Blossfeld, 2018). Bei Blossfeld et al. (2015) und Blossfeld (2018) werden die Befunde als Evidenz für die Effectively-Maintained-Inequality-Hypothese von Lucas (2001) gewertet, wonach Fachhochschulen für Familien aus höheren sozialen Schichten weniger attraktiv sind und die Eltern ihren Kindern durch ein Universitätsstudium qualitative Vorteile auf dem Arbeitsmarkt sichern möchten. Bei Georg (2012) stehen die Befunde in Übereinstimmung mit der Maximally-Maintained-Inequality-Hypothese von Raftery und Hout (1993), da die Universität im Kohortenvergleich weiterhin die Hochschulinstitution für privilegierte Familien darstellt.

Für einen *Studienabbruch* liegen nur wenige und nicht eindeutige Befunde vor. Bivariat können drei signifikant negative Zusammenhänge (Heublein et al., 2017; Isleib, 2019; Kriegesmann et al., 2017) und ein nicht signifikanter Zusammenhang (Gesk, 2001¹⁸) einbezogen werden. Multivariat zeigen sich ein statistisch signifikant negativer Effekt, ein signifikant positiver Effekt und acht nicht signifikante Zusammenhänge. Der tendenziell kontraintuitive Befund eines wahrscheinlicheren Studienabbruches bei höherer sozialer Herkunft basiert auf der Untersuchung von Kolland (2002), einer eigenen Erhebung in Österreich. Dort zeigt sich ein erhöhtes Abbruchrisiko bei Personen, deren Väter einen Maturaabschluss erreicht oder eine Akademie oder Fachschule absolviert haben (nicht jedoch bei Hochschulabschluss), im Vergleich zu Vätern, die die Pflichtschule besucht haben (Kolland, 2002, S. 133f.). Hinsichtlich der qualitativen Studien wird in der Untersuchung von Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2006) anhand von Daten des Projektes „Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften“ an der Universität Hannover die Reproduktion sozialer Ungleichheit innerhalb der Universität thematisiert. Während die Studierenden der oberen Herkunftsgruppen selbstbewusst im Feld der Hochschule agieren, sich am richtigen Platz fühlen und keine Zweifel haben, ihr Studium abzuschließen, müssen die Studierenden aus niedrigeren sozialen Schichten stärkere Akkulturationsleistungen aufbringen und haben schneller Selbstzweifel am Studium (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006, S. 88). Dabei äußern Studierende niedriger sozialer Milieus, für die das Befolgen der Hochschulregeln und

17 Die Publikation geht zweimal in die Befunde ein, da getrennte Analysen für Männer und Frauen vorliegen.

18 Bei Gesk (2001) findet sich für Studierende des Lehramts an pädagogischen Hochschulen deskriptiv kein signifikanter Unterschied nach Bildungsherkunft für Absolvent*innen und Abbrecher*innen.

das Bestehen im Feld eine größere Herausforderung darstellt, auch häufiger die Überlegung, das Studium abzubrechen. Den Autorinnen zufolge entspricht ein solcher Studienabbruch einer „Selbsteliminierung“ (nach Bourdieu & Passeron, 1971):

Ohne durch eine Prüfung zu fallen, eliminieren sich diese Studierenden gewissermaßen selbst. Dabei wird der Studienabbruch durch die, von den Studierenden als unüberwindlich empfundene, Diskrepanz verursacht, die zwischen ihren inkorporierten Möglichkeiten und den Erfordernissen des akademischen Feldes besteht. (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006, S. 89)

Insgesamt basieren die Befunde zu sozialen Herkunftseffekten im Studienabschluss und Studienabbruch im Vergleich zur Aufnahme eines Studiums auf einer deutlich geringeren Anzahl von Studien und zeigen weiteren Forschungsbedarf auf. Tendenziell bestehen positive Zusammenhänge der sozialen Herkunft mit dem erfolgreichen Abschluss generell eines Studiums oder eines Universitätsstudiums. Die Befunde zum Studienabbruch und Studienabschluss innerhalb der Gruppe der Studierenden deuten jedoch darauf hin, dass soziale Herkunftseffekte nach Studienbeginn weniger substantiell sind als bei Studienaufnahme.

7.3.3 Noten in der Hochschulbildung

Zur Analyse von *Noten* im Hochschulkontext können nur sieben multivariate Befunde bzw. fünf Publikationen (Alesi & Neumeyer, 2017; Alesi et al., 2014; Ambrasat & Groß, 2010; Schlücker & Schindler, 2019; Theune, 2015) einbezogen werden (vgl. Tab. 7.3). Diese zeigen kein eindeutiges Befundmuster. In jeweils drei Analysen liegen statistisch signifikant positive oder keine Zusammenhänge vor, in einem Fall ein statistisch signifikant negativer Zusammenhang (Alesi & Neumeyer, 2017). Dieser kontraintuitive Befund basiert auf Analysen mit Daten des „Kooperationsprojektes Absolventenstudie (KOAB)“ und bezieht sich auf die Examensnote an Fachhochschulen. An Universitäten lässt sich (multivariat) kein Zusammenhang aufzeigen (vgl. Alesi & Neumeyer, 2017). Schlücker und Schindler (2019) können auf Basis der Studierendenbefragung „Erfolgreich studieren“ an Universitäten einen signifikanten Effekt der Bildungsherkunft auf die (durchschnittliche) Note im Bachelorstudium nachweisen, für die Masternote zeigt sich kein Effekt. Dies lässt sich laut den Autor*innen darauf zurückführen, dass Masterstudierende eine weiter leistungsselektierte und leistungshomogenere Gruppe sind und sich Leistungsaspekte weniger nach sozialer Herkunft unterscheiden (Schlücker & Schindler, 2019, S. 263).

Insgesamt liegen für Noten im Hochschulkontext kaum Analysen vor, die den Zusammenhang mit der sozialen Herkunft analysieren. Es besteht entspre-

chend für soziale Herkunftseffekte in den Noten sowie auch in den entsprechenden Kompetenzen noch eine deutliche Forschungslücke.

7.4 Fazit: Soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung

Zusammenfassend lässt sich für den Bildungsbereich der Hochschule konstatieren, dass die quantitative Forschung stark auf den Zugang zur Hochschule konzentriert ist. Dies ist in Verbindung mit der starken Einbeziehung der Daten der DZHW-Studienberechtigtenbefragung (in knapp einem Drittel der quantitativen Studien) zu sehen. Der Studienabbruch und Studienabschluss sind wenig beforscht, insbesondere sind jedoch soziale Ungleichheiten in Noten im nachschulischen Bildungsbereich kaum analysiert.

In den vorliegenden Analysen zeigen sich für eine generelle Studienaufnahme sowie das Studium an einer Universität deutliche Befunde für positive soziale Herkunftseffekte, sodass Personen aus privilegierteren Elternhäusern eher ein Studium sowie eher ein Studium an einer Universität aufnehmen und soziale Ungleichheit entsprechend auch in der Hochschulbildung noch eine bedeutende Rolle spielt. Hinsichtlich theoretischer Ansätze beziehen sich die Studien stark auf Boudon und Bourdieu, jedoch mit einem unterschiedlichen Schwerpunkt in den quantitativen und qualitativen Studien. In den quantitativen Studien wird stark auf Boudons primäre und sekundäre Herkunftseffekte bei der Studienaufnahme verwiesen und es findet sich am häufigsten eine Evidenz für diesen theoretischen Ansatz, insbesondere hinsichtlich der Relevanz sekundärer Effekte, d. h. Abwägungen der antizipierten (Bildungs-)Erträge und Kosten. Die Relevanz der verfügbaren kulturellen Kapitalressourcen nach Bourdieu und der subjektiv wahrgenommenen Passung in das akademische Feld beziehungsweise durch Sozialisation erworbenen Nähe zu (höherer) Bildung wird insbesondere in den qualitativen Studien herausgestellt.

Literatur

Codierte Publikationen sind mit * gekennzeichnet.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)9005x-20-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)9005x-20-T)

*Alesi, B., & Neumeyer, S. (2017). *Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen: Studienerfolg und Berufseinstieg der Absolventinnen und Absolventen des Abschlussjahrgangs 2014 von Fachhochschulen und Universitäten*. International Centre for Higher Education Research INCHER-Kassel.

*Alesi, B., Neumeyer, S., & Flöther, C. (2014). *Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen: Analysen der Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen*

- des Abschlussjahrgangs 2011. International Centre for Higher Education Research INCHER-Kassel.
- *Ambrasat, J., & Groß, M. (2010). Strukturierte Individualisierung: Die diversifizierenden Reproduktionsmechanismen der Mittelklassen. In N. Burzan & P. A. Berger (Hrsg.), *Dynamiken (in) der gesellschaftlichen Mitte* (S. 291–311). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92514-1_14
- *Angenent, H. (2015). *Berufliche Orientierungen aus biographischer Retrospektive: ErwachsenenbildnerInnen auf dem Weg von der Disposition zur Position. Weiterbildung und Biographie*. 10. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf01f1>
- Arrow, K. J. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2, 193–216. [https://doi.org/10.1016/0047-2727\(73\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0047-2727(73)90013-3)
- *Atanasova, V. (2012). *Bildungsintentionen und Bildungsverläufe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Julius-Maximilians-Universität Würzburg.
- *Auspurg, K., & Hinz, T. (2011). Master für alle? Der Einfluss sozialer Herkunft auf den Studienverlauf und das Übertrittsverhalten von Bachelorstudierenden. *Soziale Welt*, 62(1), 75–99. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2011-1-75>
- *Bachsleitner, A. (2020). Soziale Herkunftseffekte in der Wahl der Hochschulform. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(2), 393–425. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00941-1>
- *Banaszczuk, Y. (2017). *Netzwerke beim Berufseinstieg: Strukturen, Nutzungsweisen und soziale Herkunft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16289-4>
- *Becker, D. (2013). The impact of teachers' expectations on students' educational opportunities in the life course: An empirical test of a subjective expected utility explanation. *Rationality and Society*, 25(4), 422–469. <https://doi.org/10.1177/1043463113504448>
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3. Edition). The Univ. of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226041223.001.0001>
- *Becker, R., & Hadjar, A. (2013). Gesellschaftliche Kontexte, Bildungsverläufe und Bildungschancen. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 511–553). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7>
- *Beicht, U., & Walden, G. (2015). Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium: Wirkt die soziale Herkunft unterschiedlich bei Männern und Frauen? *Sozialer Fortschritt*, 64(7), 157–167. <https://doi.org/10.3790/sfo.64.7.157>
- *Biewen, M., & Tapalaga, M. (2017). Life-cycle educational choices in a system with early tracking and 'second chance' options. *Economics of Education Review*, 56, 80–94. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.11.008>
- *Blossfeld, P. N. (2018). *Changes in inequality of educational opportunity: The long-term development in Germany*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22522-3>
- *Blossfeld, P. N. (2019). Soziale Herkunft und langfristige Veränderungen der Übergänge zwischen akademischen und nicht-akademischen Karrieren nach dem ersten Bildungsabschluss: Bedeutung für das berufliche Bildungssystem in Deutsch-

- land. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(3), 535–565. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00878-0>
- *Blossfeld, P. N., Blossfeld, G. J., & Blossfeld, H.-P. (2015). Educational expansion and inequalities in educational opportunity: Long-term changes for East and West Germany. *European Sociological Review*, 31(2), 144–160. <https://doi.org/10.1093/esr/jcv017>
- *Bornkessel, P. (2015). *Studium oder Berufsausbildung? Zur Bedeutung leistungs(un)abhängiger Herkunftseffekte für die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen und Abiturienten*. Internationale Hochschulschriften. 624. Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley series in urban research. Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Welt: Sonderband 2. Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Schwartz.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- *Brendel, S., & Metz-Göckel, S. (2001). *Das Studium ist schon die Hauptsache, aber...: Maschinenbau, Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften aus Sicht von Studierenden einer Universität und einer Fachhochschule im Revier*. Wissenschaftliche Reihe. 139. Kleine Verlag.
- *Buchmann, M., Sacchi, S., Lamprecht, M., & Stamm, H. (2007). Switzerland: Tertiary education expansion and social inequality. In Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran & G. Menahem (Hrsg.), *Stratification in higher education: A comparative study* (S. 321–348). Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9780804768146-015>
- *Bülow-Schramm, M., & Gerlof, K. (2004). Lebensweltliche Konstruktionen von Studierenden – Brücken zum Habitus? In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen: Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (S. 141–158). Juventa Verlag.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95–120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- *Draheim, S., & Zeese, A. (2015). „Das Gefühl, alle wissen hier doch, wie der Hase läuft, nur ICH nicht“: Zwei Perspektiven auf Bildungsaufstieg an Hochschulen. In H.-P. Müller & T. Reitz (Hrsg.), *Bildung und Klassenbildung: Kritische Perspektiven auf eine Leitinstitution der Gegenwart* (S. 248–276). Beltz Juventa.
- *Duru-Bellat, M., Kieffer, A., & Reimer, D. (2010). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur: le rôle des filières et des spécialités: Une comparaison entre l'Allemagne de l'Ouest et la France. *Economie et statistique* (433–434), 3–22. <https://doi.org/10.3406/estat.2010.8082>
- *Ebert, A., & Stammen, K.-H. (2014). Der Übergang vom Bachelor zum Master: Eine neue Schwelle der Bildungsbenachteiligung? *Die Hochschule*, 23(2), 172–189.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence

- (Hrsg.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (S. 75–146). W. H. Freeman.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson, & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 1–63). Westview Press.
- *Evertz, S., & Schmitt, L. (2016). Habitus-Struktur-Konstellationen: Ein Werkstattbericht zum Studium an einer Fachhochschule. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 163–178). Beltz Juventa.
- Esser, H. (1999). *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Campus Verlag. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139924627.005>
- Esser, H., & Kroneberg, C. (2015). An Integrative Theory of Action: The Model of Frame Selection. In E. J. Lawler, S. R. Thye, & J. Yoon (Hrsg.), *Order on the Edge of Chaos* (S. 63–85). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139924627.005>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- *Georg, W. (2005). Studienfachwahl: soziale Reproduktion oder fachkulturelle Entscheidung. *Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, 1(57), 61–82.
- *Georg, W. (2012). Social inequality in German higher education during the 20th century. In S. Salzborn, E. Davidov & J. Reinecke (Hrsg.), *Methods, theories, and empirical applications in the social sciences: Festschrift for Peter Schmidt* (S. 325–333). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18898-0_39
- *Georg, W., & Bargel, E. (2017). Parental qualifications as determinants of university entrance and choice of a field of study in Germany. *European Journal of Higher Education*, 7(1), 78–95. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1265777>
- *Gesck, I. (2001). *Studienabbruch an Pädagogischen Hochschulen: dargestellt am Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen*. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- *Glaesser, J. (2008). *Soziale und individuelle Einflüsse auf den Erwerb von Bildungsabschlüssen*. UVK Verlagsgesellschaft.
- *Glauser, D., Zangger, C., & Becker, R. (2019). Aufnahme eines Masterstudiums und Renditen universitärer Hochschulabschlüsse in der Schweiz nach Einführung von Bologna. In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master: Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen* (S. 17–52). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22394-6_2
- *Griga, D., & Hadjar, A. (2013). Inégalités de formation lors de l'accès à l'enseignement supérieur selon le sexe et le contexte migratoire. Résultats de l'analyse des situations en Suisse, en Allemagne et en France. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(3), 493–513. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.3.4921>
- *Griga, D., & Hadjar, A. (2016). Wie soziale Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund den Übergang in Hochschule und höhere Berufsbildung prägen: Die Schweiz und Frankreich im Vergleich. In I. Kriesi, B. Liebig, I. Horwath & B.

- Riegraf (Hrsg.), *Gender und Migration an Universitäten, Fachhochschulen und in der höheren Berufsbildung* (S. 53–85). Westfälisches Dampfboot.
- *Grunau, J. (2017a). *Habitus und Studium: Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16034-0>
- *Grunau, J. (2017b). ‚Typisch‘ First Generation Students? Habitus-theoretische und empirische Annäherungen. In J. Grunau & M. Buse (Hrsg.), *Wege ins Studium für First Generation Students: Theoretisch-konzeptionelle Bezüge und projektspezifische Erfahrungen* (S. 33–50). Eusl-Verlagsgesellschaft.
- *Heine, C., & Lörz, M. (2007). *Studierbereitschaft in Brandenburg: Eine empirische Analyse ihrer Einflussfaktoren*. HIS: Forum Hochschule. HIS Hochschul-Informationssystem.
- *Heine, C., & Quast, H. (2011). *Studienentscheidung im Kontext der Studienfinanzierung*. HIS: Forum Hochschule. HIS Hochschul-Informationssystem.
- *Heine, C., Quast, H., & Beuße, M. (2010). *Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss: Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung*. HIS: Forum Hochschule. HIS Hochschul-Informationssystem.
- *Heine, C., Spangenberg, H., & Sommer, D. (2006). *Studienberechtigte 2004 – Übergang in Studium, Ausbildung und Beruf: Ergebnisse der Befragung der Studienberechtigten 2004 ein halbes Jahr nach Schulabgang im Länder- und Zeitvergleich*. HIS-Kurzinformation. HIS Hochschul-Informationssystem.
- *Heine, C., Spangenberg, H., & Willich, J. (2008). *Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr nach Schulabschluss: Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung*. HIS: Forum Hochschule. HIS Hochschul-Informationssystem.
- *Helbig, M., Baier, T., Marczuk, A., Rothe, K., & Edelstein, B. (2011). „... und warum studierst du dann nicht?“. *Bundesländerspezifische Unterschiede des Studienaufnahmeverhaltens von Studienberechtigten in Deutschland*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- *Helbig, M., Jähnen, S., & Marczuk, A. (2017). Eine Frage des Wohnorts: Zur Bedeutung der räumlichen Nähe von Hochschulen für die Studienentscheidung in Deutschland. *Zeitschrift für Soziologie*, 46(1), 55–70. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2017-1004>
- *Hesse, R. (2018). *Bachelor und dann? Aspirationen, Entscheidungen und Bildungsübergänge von Studierenden unterschiedlicher Herkunft*. *Berufsbildung, Arbeit und Innovation. Dissertationen/Habilitationen*. 52. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004671w>
- *Heublein, U., Hutzsch, C., Kracke, N., & Schneider, C. (2017). *Die Ursachen des Studienabbruchs in den Studiengängen des Staatsexamens Jura: Eine Analyse auf Basis einer Befragung der Exmatrikulierten vom Sommersemester 2014*. *DZHW-Projektbericht*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- *Hild, P. (2016). Aneignungspraktiken und -logiken angehender Lehrpersonen als Ausdruck sozialer Ungleichheiten im Studium. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 125–141). Beltz Juventa.
- *Hild, P. (2019). *Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium: Aneignungs-*

praktiken und -logiken von Studierenden. Bildungssoziologische Beiträge. Beltz Juventa.

- *Isleib, S. (2019). Soziale Herkunft und Studienabbruch im Bachelor- und Masterstudium. In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master: Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen* (S. 307–337). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22394-6_10
- *Isleib, S., & Heublein, U. (2016). Ursachen des Studienabbruchs und Anforderungen an die Prävention. *Empirische Pädagogik*, 30(3/4), 513–530. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22394-6_10
- *Isleib, S., & Woisch, A. (2018). Studienerfolg jenseits gymnasialer Zugangswege zum Studium. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium: Konzeptionen, Befunde und Desiderate* (S. 29–58). wbv Media.
- *Jacob, M. (2004). *Mehrfachausbildungen in Deutschland: Karriere, Collage, Kompensation?* VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80553-9>
- *Jacob, M. (2009). Der Einfluss des Elternhauses auf dem Weg zum Hochschulabschluss: Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf. In M. Held, G. Kubon-Gilke & R. Sturn (Hrsg.), *Jahrbuch Normative und institutionelle Grundfragen der Ökonomik. Band 8 Bildungsökonomie in der Wissensgesellschaft* (S. 169–191). Metropolis-Verlag.
- *Jacob, M. (2011). Do brothers affect their sisters' chances to graduate? An analysis of sibling sex composition effects on graduation from a university or a Fachhochschule in Germany. *Higher Education*, 61(3), 277–291. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9377-8>
- *Jacob, M., Steininger, H.-M., & Weiss, F. (2013). Bleibt's dabei? Soziale Ungleichheiten in der Studienabsicht und ihrer Realisierung nach einer beruflichen Ausbildung. In J. Asdonk, S. U. Kuhnen & P. Bornkessel (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule: Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs* (S. 307–322). Waxmann.
- *Klebig, K. (2016). „[...] das Niveau der Leute ist natürlich auch sehr groß“: Elitestudierende in Bayern – Eine qualitative Erkundung. In L. Makrinus, K. M. Otremba, C. Rennert & J. Stoeck (Hrsg.), *(De)Standardisierung von Bildungsverläufen und -strukturen: Neue Perspektiven auf bildungsbezogene Ungleichheit* (S. 203–218). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07766-2_11
- *Kolland, F. (2002). *Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise: Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten.* Sociologica. 7. Braumüller.
- *König, A. (2012). „ich weiß nicht nach welchen Regeln ich gehen soll“ – Orientierungen, Strategien und Chancen von Kunststudierenden. In S. Bernhard & C. Schmidt-Wellenburg (Hrsg.), *Feldanalyse als Forschungsprogramm 2: Gegenstandsbezogene Theoriebildung* (S. 363–390). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94263-6_15
- *König, A. (2018). Von wahrscheinlichen und unwahrscheinlichen Wegen: Der Zugang zum Friseursalon, zur Universität und zur Kunstakademie im kontrastiven Vergleich. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 38(3), 250–266.

- *Kost, J. (2013). Durchlässigkeit und Hochschulzugang in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(3), 473–492. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.3.4920>
- *Kramer, J., Nagy, G., Trautwein, U., Lüdtke, O., Jonkmann, K., Maaz, K., & Treptow, R. (2011). Die Klasse an die Universität, die Masse an die anderen Hochschulen? Wie sich Studierende unterschiedlicher Hochschultypen unterscheiden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 465–487. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0213-4>
- *Krempkow, R. (2017). *Heterogenität, Studienzufriedenheit und Studiendauer als Einflussfaktoren auf Übergänge nach dem Bachelor: Sonderauswertung zu den HU-Ab-solvent(inn)enbefragungen 2016 und 2013*. Humboldt-Universität zu Berlin.
- *Kretschmann, C. (2008). *Studienstrukturreform an deutschen Hochschulen: soziale Herkunft und Bildungsentscheidungen; eine empirische Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess. SOFI Working Paper*. Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen (SOFI).
- *Kriegesmann, B., Böttcher, M., Balko, A., & Wietzke, M. (2017). Wie die Bildungsherkunft von Erstakademikern den Studienverlauf beeinflusst. *Das Hochschulwesen*, 65(3), 72–78.
- Kroneberg, C. (2005). *Die Definition der Situation und die variable Rationalität der Akteure. Ein allgemeines Modell des Handelns auf der Basis von Hartmut Essers Frame Selektionstheorie*. Sonderforschungsbereich 504, Working Paper 05-11. Mannheim.
- *Krüger, H.-H., Hüfner, K., Keßler, C., Kreuz, S., Leinhos, P., & Winter, D. (Hrsg.) (2019). *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf: Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23175-0>
- *Lange-Vester, A. (2006). Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnosen in der „Gesellschaft mit begrenzter Haftung“. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 269–287). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90294-4_15
- *Lange-Vester, A. (2016). Soziale Milieus und BildungsaufsteigerInnen im Hochschulstudium. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 143–161). Beltz Juventa.
- *Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2006). Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur: Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 55–92). UVK Verlagsgesellschaft.
- *Lauer, C. (2002). Enrolments in higher education: Do economic incentives matter? *Education + Training*, 44(4/5), 179–185. <https://doi.org/10.1108/00400910210432068>
- *Lex, T., & Zimmermann, J. (2011). Wege in Ausbildung: Befunde aus einer schrittweisen Betrachtung des Übergangsprozesses. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(4), 603–627. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0250-z>
- *Lohmann, H., & Groh-Samberg, O. (2017). Elterliche Arbeitslosigkeitsdynamiken und Bildungsverläufe vom Ende der Grundschulzeit bis zum jungen Erwachse-

- nenalter. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(4), 623–650. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0487-5>
- *Lörz, M. (2012). Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 302–324). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_13
- *Lörz, M. (2013). Differenzierung des Bildungssystems und soziale Ungleichheit: Haben sich mit dem Ausbau der beruflichen Bildungswege die Ungleichheitsmechanismen verändert? *Zeitschrift für Soziologie*, 42(2), 118–137. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2013-0204>
- *Lörz, M., & Neugebauer, M. (2019). Durchlässigkeit zwischen Fachhochschule und Universität am Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master: Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen* (S. 129–155). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- *Lörz, M., Quast, H., & Roloff, J. (2015). Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? *Zeitschrift für Soziologie*, 44(2), 137–155.
- *Lörz, M., Quast, H., Roloff, J., & Trennt, F. (2019). Determinanten des Übergangs ins Masterstudium. Theoretische Modellierung und empirische Überprüfung. In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master: Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen* (S. 53–93). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- *Lörz, M., Quast, H., & Woisch, A. (2012). *Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege: Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr nach Schulabgang. HIS: Forum Hochschule*. HIS Hochschul-Informationen-System.
- *Lörz, M., & Schindler, S. (2011). Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive? *Zeitschrift für Soziologie*, 40(6), 458–477. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2011-0604>
- *Lörz, M., & Schindler, S. (2016). Soziale Ungleichheiten auf dem Weg in die akademische Karriere: Sensible Phasen zwischen Hochschulreife und Post-Doc-Position. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 38(4), 14–39.
- *Lübcke, D. (2017). *Die Lebenswelten von First Generation Students im Bologna-Zeitalter*. Münsterscher Verlag für Wissenschaft.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106, 1642–1690. <https://doi.org/10.1086/321300>
- *Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90441-2>.
- *Maihaus, M. (2014). *The economics of higher education in Germany: Salary expectations, signaling and social mobility*. Tectum Verlag.
- Mare, R. D. (1980). Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75(370), 295–305. <https://doi.org/10.1080/01621459.1980.10477466>

- *Merkel, M. C. (2015a). Bildungsentscheidungen am Übergang in die Hochschule. In A. Graf & C. Möller (Hrsg.), *Bildung – Macht – Eliten: Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit* (S. 25–45). Campus Verlag.
- *Merkel, M. C. (2015b). *Bildungsungleichheit am Übergang in die Hochschule*. Beltz Juventa.
- Mincer, J. (1962). On-the-job training: Costs, returns, and some implications. *Journal of Political Economy* 70(5), 50–79. <https://doi.org/10.1086/258725>
- *Müller, W., & Pollak, R. (2016). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl., S. 345–386). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_11
- *Müller, W., Pollak, R., Reimer, D., & Schindler, S. (2017). Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3. Aufl., S. 309–358). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_11
- *Müller, S., & Schneider, T. (2013). Educational pathways and dropout from higher education in Germany. *Longitudinal and Life Course Studies*, 4(3), 218–241. <https://doi.org/10.14301/llcs.v4i3.251>.
- *Neugebauer, M., Neumeyer, S., & Alesi, B. (2016). More diversion than inclusion? Social stratification in the Bologna system. *Research in Social Stratification and Mobility* (45), 51–62. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.08.002>
- *Neugebauer, M., Reimer, D., Schindler, S., & Stocké, V. (2013). Inequality in transitions to secondary school and tertiary education in Germany. In M. Jackson (Hrsg.), *Determined to succeed? Performance versus choice in educational attainment* (S. 56–88). Stanford University Press. <https://doi.org/10.11126/stanford/9780804783026.003.0003>
- *Neumeyer, S., & Alesi, B. (2018). *Soziale Ungleichheiten nach Studienabschluss? Wie sich die Bildungsherkunft auf weitere Bildungsübergänge und den erfolgreichen Berufseinstieg von Hochschulabsolventen auswirkt*. International Centre for Higher Education Research INCHER-Kassel.
- *Parker, P. D., Schoon, I., Tsai, Y.-M., Nagy, G., Trautwein, U., & Eccles, J. S. (2012). Achievement, agency, gender, and socioeconomic background as predictors of postschool choices: A multicontext study. *Developmental Psychology*, 48(6), 1629–1642. <https://doi.org/10.1037/a0029167>
- *Perini, L. (2014). Who benefits most from university education in Switzerland? *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 150(2), 119–159. <https://doi.org/10.1007/BF03399404>
- *Quast, H., Scheller, P., & Lörz, M. (2014). Bildungsentscheidungen im nachschulischen Verlauf: Dritte Befragung der Studienberechtigten 2008 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss. *Forum Hochschule* (9). Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- *Quast, H., Spangenberg, H., Hannover, B., & Braun, E. (2012). Determinanten der Studierbereitschaft unter besonderer Berücksichtigung von Studiengebühren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 305–326. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0276-x>

- Raftery, A. E., & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921–75. *Sociology of Education*, 66, 41–62. <https://doi.org/10.2307/2112784>
- *Rehn, T., Brandt, G., Fabian, G., & Briedis, K. (2011). *Hochschulabschlüsse im Umbruch: Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009*. HIS: Forum Hochschule. HIS Hochschul-Informationen-System.
- *Reimer, D., & Pollak, R. (2005). *The impact of social origin on the transition to tertiary education in West Germany 1983 and 1999*. *Arbeitspapiere/Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung*. 85. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES).
- *Reimer, D., & Pollak, R. (2010). Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in West Germany. *European Sociological Review*, 26(4), 415–430. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp029>
- *Riphahn, R. T., & Schieferdecker, F. (2012). The transition to tertiary education and parental background over time. *Journal of Population Economics*, 25(2), 635–675. <https://doi.org/10.1007/s00148-010-0347-3>
- *Rolloff, J. (2019). Alles nur eine Frage der Selbstselektion? Warum Studierende an Fachhochschulen seltener ein Masterstudium aufnehmen. In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master: Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen* (S. 95–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22394-6_4
- *Schlücker, F., & Schindler, S. (2019). Studienleistung im Bachelor- und Masterstudium. Bedingungsfaktoren und ihr Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Studierenden. In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master: Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen* (S. 225–272). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- *Schmitt, L. (2010a). *Bestellt und nicht abgeholt: Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8>
- *Schmitt, L. (2010b). „Ich spreche was, was du nicht hörst“: Soziale Ungleichheit als babylonischer Turmbau. In M. Dege, T. Grallert, C. Dege & N. Chimirri (Hrsg.), *Können Marginalisierte (wieder)sprechen? Zum politischen Potenzial der Sozialwissenschaften* (S. 259–278). Psychosozial-Verlag.
- *Schneider, H. (2016). „Mmh ... ich dachte man lernt gut Programmieren und alles über Computer (lacht).“: Studienabbruch und Habitus in der Informatik. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 107–123). Beltz Juventa.
- *Schneider, H., & Franke, B. (2014). Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten: Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. *Forum Hochschule* (6). Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- *Schulze, P. M., Stange, A., & Weiser, C. (2009). *Mögliche Bestimmungsgründe einer*

- Studienaufnahme in Deutschland*. Institut für Statistik und Ökonometrie, Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- *Schumann, S. (2011). Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz. Ein Vergleich zwischen Absolventinnen und Absolventen mit gymnasialer Maturität und mit Berufsmaturität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 246–268.
- *Schwarz, F., Spielauer, M., & Städtner, K. (2002). *University education – an analysis in the context of the FAMSIM+ microsimulation model for Austria*. Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF).
- *Spangenberg, H., Beuße, M., & Heine, C. (2011). *Nachschulische Werdegänge des Studienberechtigtenjahrgangs 2006: Dritte Befragung der studienberechtigten Schulabgänger/innen 2006-3 ½ Jahre nach Schulabschluss im Zeitvergleich*. HIS: Forum Hochschule. HIS Hochschul-Informations-System.
- *Spangenberg, H., Quast, H., & Franke, B. (2017). Studium, Ausbildung oder beides? Qualifizierungswege von Studienberechtigten. *Die Deutsche Schule*, 109(4), 334–352.
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374. <https://doi.org/10.2307/1882010>
- *Spiegler, T. (2016). BildungsaufsteigerInnen in der Begabtenförderung der Studienstiftung: Muster des Erlebens und Gestaltens der Mobilität im sozialen Raum. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 217–230). Beltz Juventa.
- *Spieß, C. K., & Wrohlich, K. (2010). Does distance determine who attends a university in Germany? *Economics of Education Review*, 29(3), 470–479. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.009>
- *Stoye, K. (2016). *Bildungschancen im Spiegel familiendemografischer Veränderungen: Der Einfluss von Geschwister- und Familienkonstellation*. Familienforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-13608-6>
- *Theune, K. (2015). *University graduates in Germany: Determinants of time to degree, final grades, and pay at labor market entrance*. Duisburg-Essen.
- Thurow, L. C. (1975). *Generating inequality: Mechanisms of distribution in the U. S. economy*. Basic Books. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-15723-5>
- Thurow, L. C. (1978). Die Arbeitskräfteschlange und das Modell des Arbeitsplatzwettbewerbs. In W. Sengenberger (Hrsg.), *Der gesplittete Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation* (S. 117–138). Campus.
- Thurow, L. C. (1979). A job competition model. In M. J. Piore (Hrsg.), *Unemployment and inflation* (S. 17–32). M. E. Sharpe. <https://doi.org/10.4324/9781315084374-4>
- *Tieben, N. (2016). *LEAD-Expertise – Studienverlauf, Verbleib und Berufsstatus von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern: Ergänzende Informationen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- *Trautwein, U., Maaz, K., Lüdtke, O., Nagy, G., Husemann, N., Watermann, R., & Köller, O. (2006). Studieren an der Berufsakademie oder an der Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule? Ein Vergleich des Leistungsstands, familiären Hintergrunds, beruflicher Interessen und der Studienwahlmotive von

- (künftigen) Studierenden aus Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 393–412. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0057-5>
- *Watermann, R., & Maaz, K. (2010). Soziale Herkunft und Hochschulzugang – eine Überprüfung der Theorie des geplanten Verhaltens. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung: Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 311–329). Waxmann.
- *Weßling, K. (2016). *The influence of socio-spatial contexts on transitions from school to vocational and academic training in Germany*. Eberhard Karls Universität Tübingen. <https://doi.org/10.15496/publikation-15222>

8 Synthese der Ergebnisse

Soziale Ungleichheiten von der Vorschule bis zur Hochschule

Ronja Lämmchen, Anna Bachsleitner, Josefine Lühe & Kai Maaz

Im folgenden Kapitel werden die Befunde der Forschungssynthese zu sozialen Ungleichheiten des Bildungserwerbs von der vorschulischen bis zur nachschulischen Bildung (Hochschulbildung und berufliche Bildung) synthetisiert (vgl. bildungsbereichsspezifische Kapitel 4–7). Dazu wird zunächst (8.1) ein Überblick über die Datengrundlage zur Ungleichheitsforschung gegeben. Anschließend (8.2) werden die Forschungslandschaft bildungsbereichsübergreifend beschrieben sowie (8.3) relevante theoretische Ansätze vorgestellt. Abschließend (8.4) werden bildungsbereichsübergreifend Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit sowie Befundmuster für die Aspekte Kompetenzen/Noten, Bildungsbeteiligung/Übergang und Abschlüsse/Abbrüche herausgearbeitet.

8.1 Datengrundlage

Die systematische Literaturrecherche ergab in allen Bildungsbereichen 33.662¹ potenziell relevante Literaturtreffer (vgl. Kapitel 2). Diese wurden in einem zweistufigen Selektionsprozess (Screening I und II) hinsichtlich ihrer formalen und inhaltlichen Passung sowie der wissenschaftlichen Qualität geprüft (vgl. Kapitel 3). Die Häufigkeiten dieser drei Ausschlusskategorien sind bildungsbereichsübergreifend in Abbildung 8.1 dargestellt. Insgesamt waren über alle Bildungsbereiche 3.837 Publikationen im Screening II auszuschließen.

Der größte Anteil der Publikationen (53%) wurde aufgrund der Nichterfüllung formaler Kriterien ausgeschlossen (Kategorie „Formalia“, vgl. Abb. 8.1). In diesem Fall berichten Publikationen etwa keine eigenen empirischen Analysen (z.B. bei Handbuch- oder Übersichtsbeiträgen). Dies fällt innerhalb der Kategorie der Formalia über alle Bildungsbereiche hinweg am stärksten ins Gewicht (vgl. Online-Anhang Tab. A-8.1). Darüber hinaus wurden Studien aufgrund ihrer fehlenden inhaltlichen Passung ausgeschlossen (40%, Kategorie „inhaltliche Passung“, vgl. Abb. 8.1), etwa weil sie die soziale Herkunft nur als Kontrollvariable betrachten und/oder sich nicht mit Kompetenzerwerb/Noten, Bildungsbeteiligung/Übergang oder Abschlüssen/Abbrüchen als Indikator des

1 Anzahl nach Bereinigung der Dubletten.

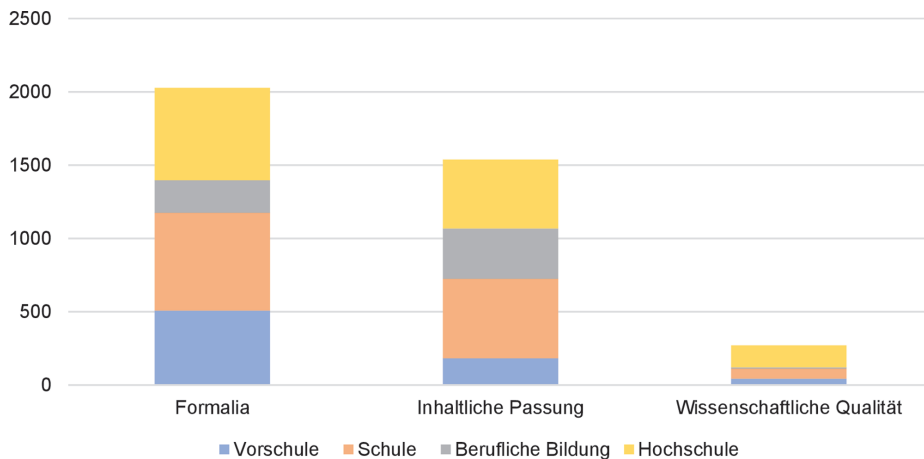


Abb. 8.1: Häufigkeitsverteilung der drei Ausschlusskategorien im Screening II über alle Bildungsbereiche hinweg (vgl. auch Online-Anhang Tab. A8.1)

Bildungserwerbs befassen. Im Bildungsbereich Schule und Hochschule betraf dies z.B. Studien, die Bildungsaspirationen untersuchen. Schließlich wurden wenige Studien aufgrund mangelnder wissenschaftlicher Qualität, insbesondere durch fehlende Testung auf statistische Signifikanz, ausgeschlossen (7%, Kategorie „wissenschaftliche Qualität“, vgl. Abb. 8.1). Der Ausschluss von Studien aufgrund mangelnder wissenschaftlicher Qualität beruht auf einer Empfehlung von eigens konsultierten Fachexpert*innen. So bietet diese Ausschlusskategorie eine Rationale für die systematische Eingrenzung der zu erwartenden hohen Literaturtrefferanzahl auf die hochwertigsten Forschungsbefunde.² Die geringe Anzahl der an dieser Stelle ausgeschlossenen Studien deutet darauf hin, dass innerhalb der Ungleichheitsforschung hohe Qualitätsstandards bestehen. Insgesamt wurden 568 Publikationen codiert, darunter 95 Publikationen für die qualitativen SES-Codierungen und 457 Publikationen für die quantitativen SES-Codierungen (vgl. Tab. 8.1). Da in manchen Fällen mehrere relevante Zusammenhänge pro Publikation vorlagen und codiert wurden, teilen sich die quantitativen Publikationen in 862 quantitative Studien mit 1.083 bi- und/oder multivariaten Analysen.

Allgemein ist die Ungleichheitsforschung zu sozialen Disparitäten des Bildungserwerbs durch eine soziologische Perspektive (45 %) geprägt. Im Folgenden sind aber auch die Erziehungswissenschaften vertreten (28%), insbesondere in den qualitativen Zugängen. Publikationen aus der Psychologie (9%) und den Wirtschaftswissenschaften (7%) erscheinen hier eher am Rande. Die Publikationsjahre, welche einen Einblick in die Forschungsintensität bieten, lassen nach

² Auf einen Code zur Qualitätsbewertung der einbezogenen Studien im Coding wird daher verzichtet.

Tab. 8.1: Übersicht der codierten Publikationen in allen Bildungsbereichen sowie Verteilung auf quantitative und qualitative Codierschemata

	Codierte Publika- tionen	Davon qualitative Publikationen	Davon quantitativ		
			Publikationen	Studien	Analysen
Vorschule	86 (15 %)	15 (16 %)	64 (14 %)	106 (12 %)	188 (17 %)
Schule	318 (56 %)	39 (41 %)	270 (59 %)	533 (62 %)	643 (59 %)
Hochschule	113 (20 %)	24 (25 %)	89 (20 %)	179 (21 %)	208 (19 %)
Berufliche Bildung	51 (9 %)	17 (18 %)	34 (7 %)	44 (5 %)	44 (4 %)
Insgesamt	568 (100 %)	95 (100 %)	457 (100 %)	862 (100 %)	1083 (100%)

der ersten PISA-Welle im Jahr 2000 und dem „PISA-Schock“ eine Tendenz zu verstärkter Publikationstätigkeit zu sozialen Ungleichheiten des Bildungserwerbs erkennen. Ab dem Jahr 2005 fällt vornehmlich im Bereich der schulischen Bildung ein Anstieg an Publikationen auf (vgl. Kapitel 5). Die angrenzenden Bildungsbereiche der vorschulischen und beruflichen Bildung sowie Hochschulbildung zeigen nachgelagert einen Publikationsanstieg ab 2010 (vgl. Kapitel 4, 6 & 7). Daraus lässt sich ableiten, dass PISA 2000 zunächst Auswirkungen auf die Forschung zu sozialen Ungleichheiten des Bildungserwerbs in der Schule hatte und dies wiederum Impulse für die angrenzenden Bildungsbereiche der vorschulischen und nachschulischen Bildung setzte.

8.2 Forschungslandschaft

Einen Überblick über die in den vier Bildungsbereichen untersuchten Bildungsergebnisse bietet die Gap Map (Abb. 8.2). Die Größe der dargestellten Kreise zeigt die Anzahl an verfügbaren Studien. Dadurch werden sowohl stark beforschte Bildungsergebnisse als auch Forschungslücken sichtbar. In der Gap Map sind 834 verfügbare quantitative Studien mit bi- und/oder multivariaten Analysen aller Bildungsbereiche einbezogen.³ Es wird deutlich, dass die Schule der am stärksten beforschte Bildungsbereich mit 533 einbezogenen Studien ist. Dabei liegt insbesondere zu schulischen Kompetenzen und Noten eine solide Evidenzgrundlage vor (361 Studien), wobei Kompetenzen im Vergleich zu Noten stärker beforscht sind (76%). Grund dafür ist unter anderem die Verfügbarkeit an Datensätzen aus internationalen Schulleistungsstudien wie PISA (vgl. Kapitel 5).

³ 28 Studien zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und informeller Förderung in der vorschulischen Bildung wurden in dieser Darstellung ausgelassen. Siehe dazu Kapitel 4.

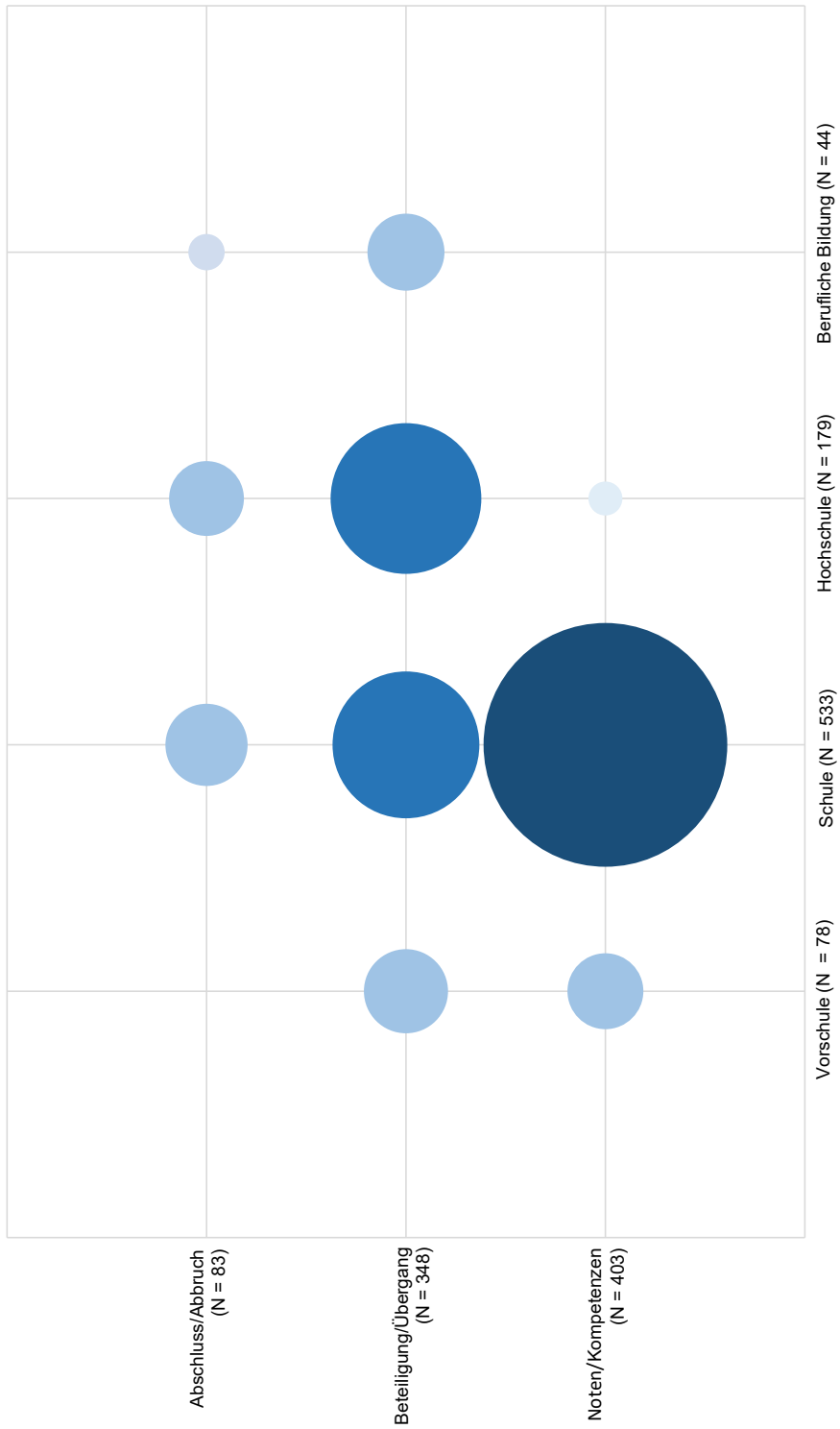


Abb. 8.2: Gap Map über alle Bildungsbereiche zu gruppierten Bildungsergebnissen der quantitativen Studien (N = 834)

In der Hochschule sticht die Studienaufnahme als prominentester Indikator des Bildungserwerbs heraus, welches sich ebenfalls auf die Verfügbarkeit von Datensätzen, vor allem der DZHW-Studienberechtigtenbefragung, zurückführen lässt (vgl. Kapitel 7). Im Kontext der vorschulischen Bildung findet sich eine gleichmäßig (niedrige) Forschungsaktivität zu Beteiligung an vorschulischer Bildung sowie zum Kompetenzerwerb (vgl. Kapitel 4). Im Bereich der beruflichen Bildung wurden Herkunftseffekte bisher kaum adressiert, die Gap Map macht entsprechende Forschungsbedarfe sichtbar (vgl. Kapitel 6).

8.2.1 Bildungsoutcomes in den einzelnen Bildungsbereichen

Im Folgenden werden die untersuchten Bildungsoutcomes innerhalb der einzelnen Bildungsbereiche näher betrachtet (vgl. Abb. 8.3). Im *schulischen Bereich* liegen die Schwerpunkte bei Kompetenzen, vor allem der Lesekompetenz (20%), sowie dem Gymnasialbesuch (17%, vgl. Kapitel 5). In der *vorschulischen Bildung* ist der Kitabesuch für unter 3-Jährige am häufigsten beforscht (17%), gefolgt von den sprachlichen Kompetenzen (16%, vgl. Kapitel 4). Im Bereich *Hochschule* ist die Studienaufnahme unter allen quantitativen Analysen das häufigste Bildungsbildungsoutcome (15%) und macht 74% der Studien zur Hochschulbildung aus (vgl. Kapitel 7). Für die *berufliche Bildung* liegen insgesamt sehr wenige Forschungsarbeiten zu sozialen Ungleichheiten vor. Unter den vorliegenden Studien für diesen Bildungsbereich ist das häufigste untersuchte Bildungsbildungsoutcome die Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung (80%, vgl. Kapitel 6). So

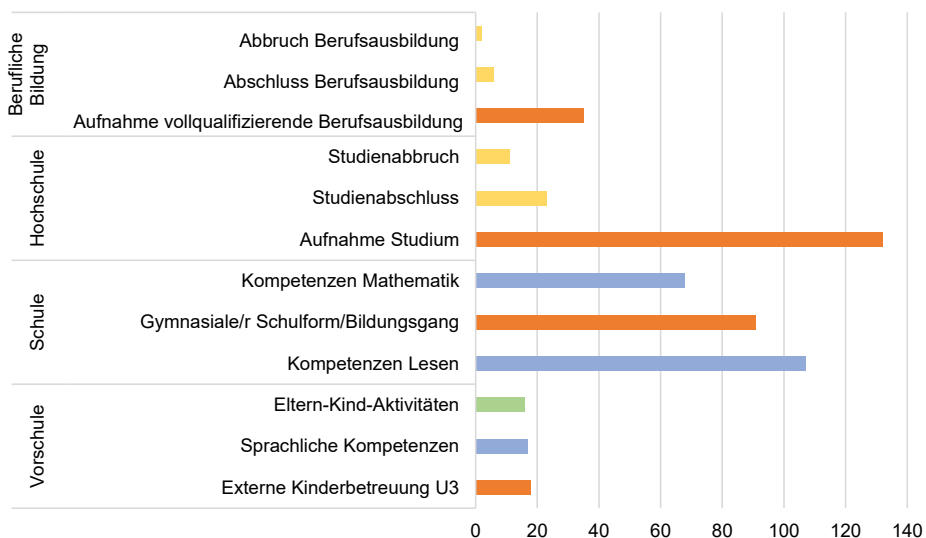


Abb. 8.3: Häufigste Bildungsoutcomes innerhalb der quantitativen Studien über alle Bildungsbereiche (N = 834).

Anmerkung: Orange: Beteiligung/Übergang, blau: Kompetenzen/Noten, gelb: Abschlüsse/ Abbrüche, grün: informelle Förderung (nur VS)

zeigt sich in der vorschulischen Bildung eine relativ gleichmäßig (niedrige) Forschungsaktivität, für die Schule liegt ein Fokus auf Kompetenzen und dem Gymnasialbesuch. Im nachschulischen Bereich konzentriert sich die Forschung auf einzelne Bildungsauscomes wie die Studienaufnahme oder die Aufnahme einer Berufsausbildung.

8.2.2 Indikatoren der sozialen Herkunft

Hinsichtlich der Indikatoren der sozialen Herkunft (SES) sticht besonders die elterliche Bildung hervor. 50% aller quantitativen Studien nutzen diesen Indikator, der damit in allen Bildungsbereichen am häufigsten verwendet wird (vgl. Abb. 8.4). In der Rangfolge danach steht der (H)ISEI (24%), der als umfassender Indikator des sozioökonomischen Status gilt (Ganzeboom et al., 1992) und aufgrund seiner (internationalen) Vergleichbarkeit auch in Schulleistungsuntersuchungen erhoben wird. Im Bereich der Schule kommt der (H)ISEI an zweiter Stelle mit einem Anteil von 34%. Die berufliche Stellung, hauptsächlich erhoben über die EGP-Klassen (Erikson et al., 1979), wird in 11% der Analysen genutzt und findet sich tendenziell eher in Analysen des nachschulischen Bildungsbereichs. Die Anteile zur Verwendung der beruflichen Stellung liegen bei 16% in der beruflichen Bildung und 17% in der Hochschule. Die fünf weiteren Indikatoren der sozialen Herkunft (Einkommen, Berufsprestige, ESCS,⁴ Milieus und latenter SES-Faktor) machen zusammen einen Anteil von 15% aus, finden also eher selten Anwendung.

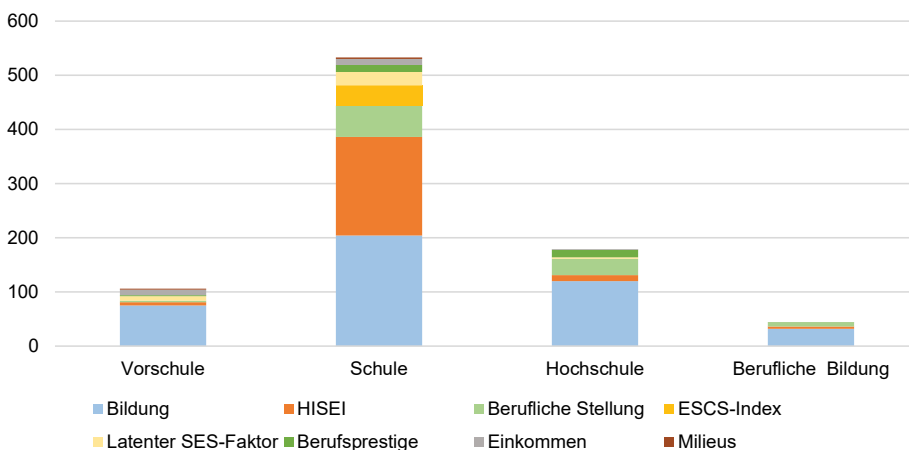


Abb. 8.4: Häufigkeitsverteilung der SES-Indikatoren über alle Bildungsbereiche (N = 834 quantitative Studien)

4 Index of Economic, Social and Cultural Status, erhoben im Zuge der PISA-Studie.

8.3 Theoretische Zugänge

Die in den Studien verwendeten theoretischen Zugänge wurden anhand zweier Indikatoren erhoben: erstens mit einem niederschweligen Code für die Nennung von Theorien, z.B. bei der Darlegung des Forschungsstandes, was einen Überblick über die im wissenschaftlichen Diskurs verwendeten Theorien ermöglicht. Zweitens mit der Codierung eines theoretischen Modells, das innerhalb der Studie getestet und als Evidenz für oder gegen eine Theorie berichtet wird (vgl. Kapitel 3. 2). Mit diesem Code lassen sich Aussagen über die Relevanz der jeweiligen Theorie zur Erklärung sozialer Ungleichheiten des Bildungserwerbs treffen.

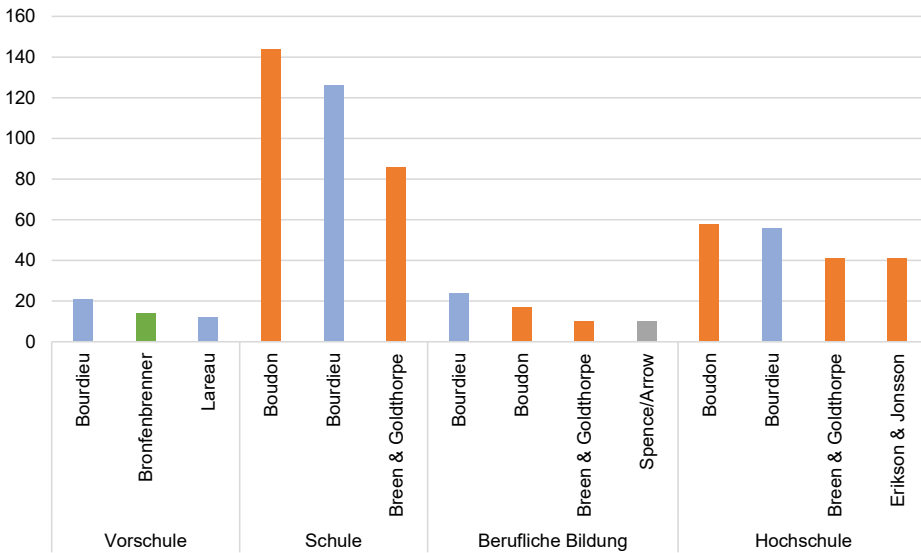


Abb. 8.5: Theorieverwendung über alle Bildungsbereiche, häufigste Nennungen je Bildungsbereich.

Anmerkung: Blau: reproduktionstheoretische Ansätze, orange: Rational-Choice-Ansätze, grün: bioökologische Modelle und grau: arbeitsmarkttheoretische Ansätze

Bourdieu (N = 227; 1983, 2018, 1971 mit Passeron) und Boudon (N = 225; 1974) sind die am häufigsten genannten Theorien über alle Bildungsbereiche. Damit spiegelt sich im Forschungsdiskurs die Relevanz reproduktionstheoretischer Ansätze und der Rational-Choice-Theorien (vgl. auch Kapitel 1.2). Differenziert für die einzelnen Bildungsbereiche ergibt sich folgendes Bild (Abb. 8.5): In der *vorschulischen Bildung* ist ein starker Bezug zu reproduktionstheoretischen Ansätzen von Bourdieu und Lareau (2003) weit verbreitet. Auch bioökologische Modelle, vor allem von Bronfenbrenner (1976, 1981, 1998 zusammen mit Morris), kommen zum Tragen. Die reproduktionstheoretischen respektive bioökologischen Ansätze haben in der vorschulischen Bildung erwartungsgemäß

eine starke Bedeutung, da sich beide (aus unterschiedlichen Perspektiven⁵) mit institutionalisierter Bildung im Zusammenspiel mit familiären Bildungsprozessen beschäftigen (vgl. Kapitel 4). Im Bildungsbereich der *Schule* zeigt sich einerseits ein deutlicher Bezug auf Rational-Choice-Modelle, insbesondere auf Boudon und Breen & Goldthorpe (1997), andererseits wird auch auf Bourdieu häufig rekurriert (vgl. Kapitel 5). In der *beruflichen Bildung* bezieht sich die Forschung zumeist auf die Theorien von Bourdieu und Boudon, hinzu kommen arbeitsmarktheoretische Ansätze wie von Spence (1973) und Arrow (1973; vgl. Kapitel 6). In der *Hochschule* sind die Ansätze von Bourdieu und Boudon fast gleichermaßen vertreten, jedoch mit unterschiedlichem Schwerpunkt in den methodischen Zugängen. Bourdieu, der sich in seiner Theorie (1971 mit Passeron) intensiv mit der Rolle des Habitus im französischen Hochschulsystem auseinandersetzt, wird stark in den qualitativen Publikationen herangezogen. Boudons primäre und sekundäre Effekte bieten dagegen in den quantitativen Studien theoretische Anknüpfungspunkte zur Modellierung des Entscheidungsprozesses bei der Aufnahme eines Studiums. Aber auch für den Bereich Hochschule finden sich Bezüge zu anderen Rational-Choice-Theorien wie von Breen & Goldthorpe (1997) und Erikson & Jonsson (1996; vgl. Kapitel 7).

Darüber hinaus machte die Auswertung sichtbar, dass eine Anzahl quantitativer Publikationen in allen Bildungsbereichen auf eine Nennung von Theorien und damit die Einbettung in theoretische Zusammenhänge verzichtet. Diesbezüglich zeigen sich Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen, welche im Folgenden in Relation zur Gesamtzahl der codierten Publikationen des jeweiligen Bereichs berichtet werden: Für die berufliche Bildung findet sich der geringste Anteil der Publikationen ohne Nennung von Theorien (13% der codierten Publikationen). Während der Bereich der Hochschule (17%) und der Schule (21%) im Mittelfeld liegen, weist die vorschulische Bildung mit deutlichem Abstand den höchsten Anteil an Publikationen ohne Nennung von Theorien auf (30%).

Hinsichtlich der Relevanz der Theorien zur Erklärung sozialer Ungleichheiten, welche als Evidenz für oder gegen das theoretische Modell in den Publikationen codiert wurde, kann Folgendes berichtet werden: Zunächst muss für die quantitativen Publikationen festgehalten werden, dass nur verhältnismäßig wenige Studien ein theoretisches Modell testen. Im Bereich der Schule findet sich im Vergleich der größte Anteil an Studien (26%), die hypothesengeleitet ein theoretisches Modell testen. Im Bereich der Hochschule liegt der Anteil bei 25% und in der vorschulischen Bildung bei 22%. Bei der beruflichen Bildung wurde in keiner der 34 codierten Publikationen ein theoretisches Modell getestet und folglich liegt auch keine Evidenz für (oder gegen) ein theoretisches Modell vor.

5 Die Theorie von Bourdieu stammt aus der Soziologie, Bronfenbrenners Modell ist ein psychologischer Ansatz.

Trotz der relativ dünnen Ausgangslage bezüglich vorhandener Evidenz zu Ungleichheitstheoretischen Modellen haben sich die Ungleichheitstheoretischen Ansätze von Bourdieu und Boudon als tendenziell fruchtbar herausgestellt. Im Kontext der *vorschulischen Bildung* fand sich für Bourdieus Theorie in drei Studien Evidenz für informelle Förderung (Biedinger & Klein, 2010; Mudiappa, 2014) sowie Kompetenzen (Hoenig, 2019). Im Bereich der *schulischen Bildung* erwies sich Boudons Theorie hinsichtlich der primären und sekundären Herkunftseffekte als relevantes Modell. In insgesamt 29 Studien ließ sich dieser Ansatz bestätigen, 17 Studien davon beziehen sich auf den Gymnasialbesuch. Bourdieus Theorie konnte in 20 Studien bestätigt werden, vor allem hinsichtlich der Bedeutung des kulturellen Kapitals und eines bildungsbezogenen Habitus (vgl. auch Kapitel 5). Die Mehrheit der vorliegenden Evidenz zu Bourdieus Theorie (90%) bezieht sich auf den schulischen Kompetenzerwerb. Im Bildungsbereich der *Hochschule* wurde Boudon hinsichtlich der Bedeutung primärer und insbesondere sekundärer Effekte in acht Studien bestätigt, die sich auf die Aufnahme eines Studiums (Bornkessel, 2015; Kretschmann, 2008; Lörz & Schindler, 2016; Maaz, 2006; Quast et al., 2012; Spangenberg et al., 2017), die Wahl eines Hochschultyps (Müller et al., 2017) und die Aufnahme eines Masterstudiums bezogen (Ebert & Stammen, 2014). Die Kapitaltheorie Bourdieus fand in einer Studie zur Studienaufnahme Bestätigung (Bornkessel, 2015) und für die Studienfachwahl zeigte sich in Bezug auf vertikale Herkunftsunterschiede gemischte Evidenz (Georg 2005; Georg & Bargel, 2017).

Zusammenfassend betrachtet lassen sich Boudon und Bourdieu als ertragreichste Modelle zur Erklärung sozialer Ungleichheiten des Bildungserwerbs – über alle Bildungsbereiche hinweg – identifizieren. Allerdings ist auch anzumerken, dass mit diesen theoretischen Ansätzen die beiden populärsten Vertreter der jeweiligen Theoriestränge Rational-Choice und Reproduktionstheorie benannt sind und es weiterer Theorieprüfung zur dezidierten Erfassung von Erklärungsmechanismen sozialer Disparitäten bedarf.

8.4 Bildungsbereichsübergreifende Befundmuster

Im Folgenden werden die Befundmuster der quantitativen Studien anhand der codierten bi- und multivariaten Zusammenhänge in der Gesamtschau über alle Bildungsbereiche dargelegt.

8.4.1 Soziale Disparitäten bei Kompetenzen und Noten

Mit 493 vorliegenden Analysen ist der Bereich der Kompetenzen und Noten am stärksten beforscht. Vor allem die Analysen zu schulischen Kompetenzen und Noten fallen ins Gewicht (vgl. Abb. 8.6): 90% der verfügbaren quantitativen Analysen zu Kompetenzen oder Noten beziehen sich auf die Schule. Dies ist hauptsächlich auf die Verfügbarkeit von Datensätzen aus internationalen

Schulleistungsstudien wie PISA zurückzuführen (vgl. Kapitel 5). Im Bereich der vorschulischen Bildung untersuchen 44 Analysen den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb. In der nachschulischen Bildung ist dieser Aspekt als randständig einzuordnen. Für die Hochschule liegen dazu sieben Analysen vor, in der beruflichen Bildung gibt es keine Analyse zu Kompetenzen oder Noten. Daher beziehen sich die im Folgenden dargelegten Befundmuster nur auf den vorschulischen und schulischen Bildungsbereich. Für den nachschulischen Bereich wird ein deutlicher Forschungsbedarf adressiert.

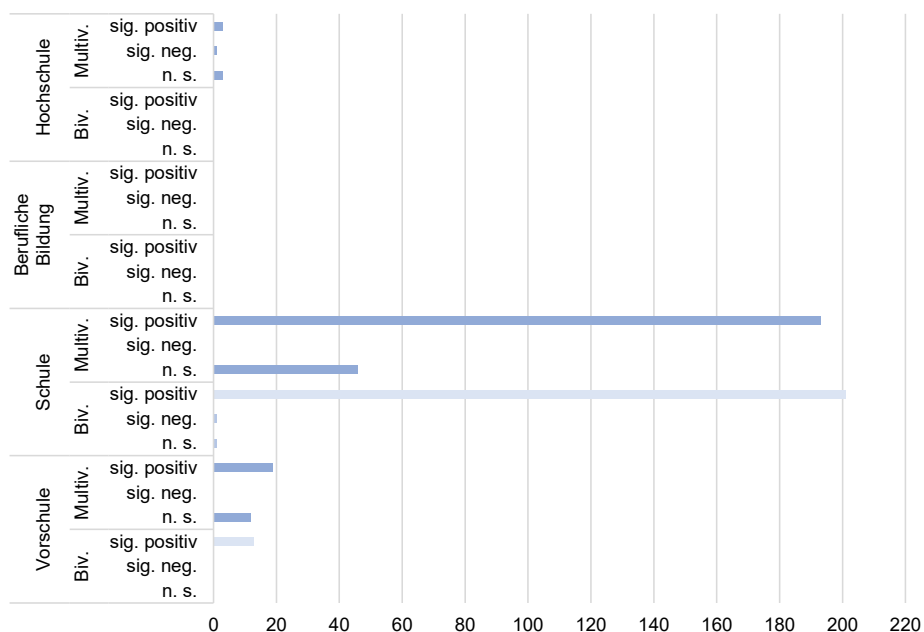


Abb. 8.6: Befundmuster für bi- und multivariate Zusammenhänge (N = 493) über alle Bildungsbereiche für Kompetenzen/Noten

In der *vorschulischen Bildung* zeigen alle bivariaten Analysen signifikant positive Zusammenhänge der sozialen Herkunft mit dem Kompetenzerwerb. Folglich weisen Kinder aus privilegierten Familien bessere Kompetenzen in sprachlichen, mathematischen und kognitiven Bereichen auf. In den multivariaten Modellen finden sich ebenfalls mehrheitlich signifikant positive Herkunftseffekte (61%). Bei den nicht signifikanten Modellen zum vorschulischen Kompetenzerwerb deuten sich die informelle Förderung und das Home Learning Environment als Mediator der sozialen Herkunft an (vgl. Kapitel 4). Im Bereich der *Schule* zeigen 99% der bivariaten Analysen signifikant positive Zusammenhänge mit der sozialen Herkunft. Damit erbringen Schüler*innen aus sozioökonomisch bessergestellten Elternhäusern bessere Schulleistungen und haben bessere Noten. Auf multivariater Ebene finden 81% der Analysen signifi-

kant positive Herkunftseffekte. Tendenziell deutet es sich in der multivariaten Modellierung zu Schulnoten an, dass Leistungsmerkmale (primäre Herkunftseffekte) die Effekte der sozialen Herkunft mediiieren (vgl. Kapitel 5). Aus einer vergleichenden Perspektive der beiden Bildungsbereiche kann man anhand der bivariaten Befunde ein eindeutiges Muster des Zusammenhangs mit der sozialen Herkunft erkennen, nämlich dass ein höherer sozioökonomischer Status der Eltern (SES) mit höheren Kompetenzen der Kinder einhergeht und sich dies auch in den Schulnoten zeigt. Insbesondere für den Bereich des schulischen Kompetenzerwerbs liegt mit 203 bivariaten Analysen eine solide Evidenzgrundlage vor und die Befunde sind entsprechend gesichert.

Um das Ausmaß dieser gut gesicherten Befunde zu sozialen Herkunftsunterschieden in schulischen Kompetenzen einordnen zu können, wird im Folgenden eine Quantifizierung der Befunde zu sozialen Herkunftseffekten berichtet. Exemplarisch wird sich dabei auf die bivariaten Befunde aus den Schulleistungsstudien IGLU/PIRLS,⁶ PISA,⁷ TIMSS⁸ und dem IQB-Bildungstrend⁹ für Deutschland und die Kompetenzen im Lesen, in Mathematik sowie den Naturwissenschaften bezogen. Damit werden nur Daten für die Grundschule und Sekundarstufe I einbezogen. Für die Sekundarstufe II liegen keine Daten zum Kompetenzerwerb in Deutschland vor.¹⁰

Damit sich eine vergleichbare gemittelte Effektstärke ergibt, werden als Indikatoren der sozialen Herkunft der (H)ISEI und der ESCS verwendet.¹¹ Der (H)ISEI gilt als umfängliches Maß für den sozioökonomischen Status, da er die strukturellen Dimensionen Beruf, Einkommen und Bildung einbezieht (Ganzeboom et al., 1992). Der Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS) wird im Rahmen von PISA als Instrument zur Abbildung der sozialen Herkunft genutzt. In ihn fließen Angaben zum HISEI, den Bildungsjahren der Eltern sowie den häuslichen Wohlstands- und Kulturgütern ein (Ehmke & Siegle, 2005). Damit umfasst der ESCS neben den strukturellen Dimensionen (HISEI und Bildung) auch Prozessmerkmale zu häuslichen Ressourcen (objektivierte kulturelles Kapital). Unter diesen Rahmenbedingungen ließen sich aus insgesamt 26 Analysen Angaben zum Korrelationskoeffizienten r bzw. zur erklär-

6 Einbezogen wurden die Jahrgänge 2001, 2006, 2011 und 2016.

7 Einbezogen wurden die Jahrgänge 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 und 2018.

8 Hier liegen keine Analysen gemäß den Kriterien der Quantifizierung vor.

9 Einbezogen wurden die Jahre 2011 und 2012 des IQB-Ländervergleichs sowie der IQB-Bildungstrend 2016.

10 Eine Ausnahme ist die TOSCA-Studie, welche mit zwei Analysen zur Mathematikkompetenz im Coding vorhanden ist (vgl. Maaz et al., 2004; Maaz & Watermann, 2006).

11 Zur Berechnung des gemittelten r des (H)ISEI wurden die Werte des HISEI in die Publikationen einbezogen. Sollte nur der ISEI berichtet worden sein, wurde dieser anstatt des HISEI verwendet.

ten Varianz R^2 extrahieren, davon 19 Analysen mit dem (H)ISEI¹² und sieben mit dem ESCS¹³. In Tabelle 8.2 ist ein gemitteltes r über die Analysen angegeben.

Tab. 8.2: Quantifizierung des Herkunftseffektes für (H)ISEI und ESCS (N = 26)

	Gemitteltes r
Insgesamt (N = 26)	0,378
(H)ISEI (N = 19)	0,364
ESCS (N = 7)	0,415
Grundschule (N = 8)	(H)ISEI 0,352
Sek I (N = 11)	(H)ISEI 0,373

Insgesamt ergibt sich durch die Quantifizierung ein gemittelter Zusammenhang von $r = 0,378$ (N = 26, (H)ISEI und ESCS). Für den (H)ISEI (N = 19) zeigt sich eine Effektstärke von 0,364 (gemitteltes r), was sich als mittlerer Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem schulischen Kompetenzerwerb interpretieren lässt. Unterscheidet man zwischen dem Kompetenzerwerb in der Grundschule und der Sekundarstufe I, sind nur leichte Unterschiede zu erkennen. Für die Grundschule (N = 8) liegt ein Zusammenhang von 0,352 (gemitteltes r) zwischen dem (H)ISEI und den Kompetenzen vor, in der Sekundarstufe I (N = 11) besteht ein etwas höherer Zusammenhang von 0,373 (gemitteltes r).

Für den ESCS (N = 7) liegen ausschließlich Angaben aus der Sekundarstufe I vor und es zeigt sich ein gemittelter Zusammenhang von $r = 0,415$. Erwartungsgemäß liegt ein etwas stärkerer Zusammenhang für den ESCS als für den (H)ISEI vor. Wie bereits beschrieben, fließen in den ESCS zum einen mehr Items ein als in den (H)ISEI. Zum anderen bilden einige der verwendeten Items (HOMEPOS, vgl. Ehmke & Siegle, 2005) Aspekte von Bourdieus kulturellem Kapital ab, das sich als (tendenziell) fruchtbares Konzept zur Erklärung sozialer Disparitäten des Kompetenzerwerbs gezeigt hat (vgl. Kapitel 5). Insgesamt zeigt die Quantifizierung, dass der Zusammenhang zwischen (H)ISEI oder ESCS mit den schulischen Kompetenzen folglich von bedeutsamer Größenordnung ist.

12 Artelt et al. (2010), Ehmke & Baumert (2007), Ehmke & Jude (2010), Groeneveld et al. (2011), Haag et al. (2017), Hußmann et al. (2017), Jungbauer-Gans (2006), Kuhl et al. (2013), Müller & Ehmke (2013), Richter et al. (2012), Tarelli (2010), Weis et al. (2019) sowie Wendt et al. (2012). Die Studien von Ehmke & Baumert (2007), Kuhl et al. (2013), Müller & Ehmke (2013) und Richter et al. (2012) werden mehrfach gezählt, da in diesen Publikationen zwei bis drei relevante Analysen enthalten sind.

13 Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014), Ehmke et al. (2005), Organisation for Economic Co-operation and Development (2007, 2014a, 2016) und Weis et al. (2019). Die Publikation der Organisation for Economic Co-operation and Development (2014a) wird doppelt gezählt, da hier zwei relevante Analysen vorliegen.

8.4.2 Soziale Disparitäten an Übergängen und bei der Bildungsbeteiligung

Zur Beteiligung an institutionalisierter Bildung oder Übergangsprozessen innerhalb des Bildungssystems liegen bildungsbereichsübergreifend 405 bi- und multivariate Analysen vor. Dieser Aspekt wurde in allen Bildungsbereichen untersucht, da die Bildungsbeteiligung oder der Übergang im Bildungssystem ein relativ häufiger Indikator ist, welcher auch vergleichsweise leicht zu erheben ist. Hinzu kommen in der Hochschule noch Datensätze wie die DZHW-Studienberechtigtenbefragung, die auf die Beteiligung an tertiärer Bildung fokussieren. Daher liegen im Bereich der Hochschule die meisten Analysen vor (N = 163), die sich mehrheitlich auf die Aufnahme eines Studiums (81%) beziehen. Für den Bereich der Schule gibt es 158 Analysen, hauptsächlich zum Gymnasialbesuch (70%).

Alle verfügbaren bivariaten Analysen in der *vorschulischen Bildung* zur Beteiligung an externer Kinderbetreuung zeigen signifikant positive Zusammenhänge mit der sozialen Herkunft. Das heißt, Kinder aus privilegierten Elternhäusern nehmen häufiger externe Kinderbetreuung in Anspruch. Bei den multivariaten Analysen liegen ebenfalls mehrheitlich signifikant positive Befunde (66%) vor. Für die *Schule* belegen 95% der bivariaten Analysen einen signifikant positiven Zusammenhang, wonach Kinder aus privilegierten Familien öfter ein Gymnasium besuchen oder nach der Grundschule in einen gymnasialen Bildungsgang wechseln. Multivariat zeigt sich ein ähnliches Bild mit mehrheitlich signifikant positiven Herkunftseffekten (85%). Für die *berufliche Bildung* liegen keine bivariaten Befunde zur Beteiligung vor, was den Forschungsbedarf zu sozialen Herkunftseffekten in diesem Bereich deutlich macht (vgl. Kapitel 6). Bei den multivariaten Analysen zeigt sich kein konsistentes Befundmuster zu sozialen Herkunftseffekten in der Berufsausbildung. Bei der *Hochschule* finden 58% der bivariaten Analysen einen signifikant positiven Zusammenhang mit der sozialen Herkunft. Bei der genaueren Einordnung der Richtung der Zusammenhänge für die Beteiligung an hochschulischer Bildung muss die horizontale Differenzierung hinsichtlich der unterschiedlichen Hochschultypen und Studienfächer beachtet werden. Für eine generelle Studienaufnahme finden sich jedoch nur positive Zusammenhänge, sodass Personen aus privilegierten Elternhäusern eher ein Studium aufnehmen (vgl. Kapitel 7). Auf multivariater Ebene liegen bei 50% der Analysen signifikant positive Herkunftseffekte vor. Das beinahe ausgeglichene Verhältnis zwischen signifikant positiven und nicht signifikanten Befunden resultiert u. a. aus der sehr komplexen Struktur des Hochschulsystems mit Aspekten horizontaler Differenzierung (Studienfachwahl, Hochschultyp) und vertikaler Differenzierung (Studium ja/nein, Masterstudium ja/nein), die zu unterschiedlichen Ungleichheitsmustern führen.

Zusammengefasst zeigen sich unter dem Aspekt der Beteiligung an institutionalisierter Bildung und an den Übergängen im Bildungssystem bestehende

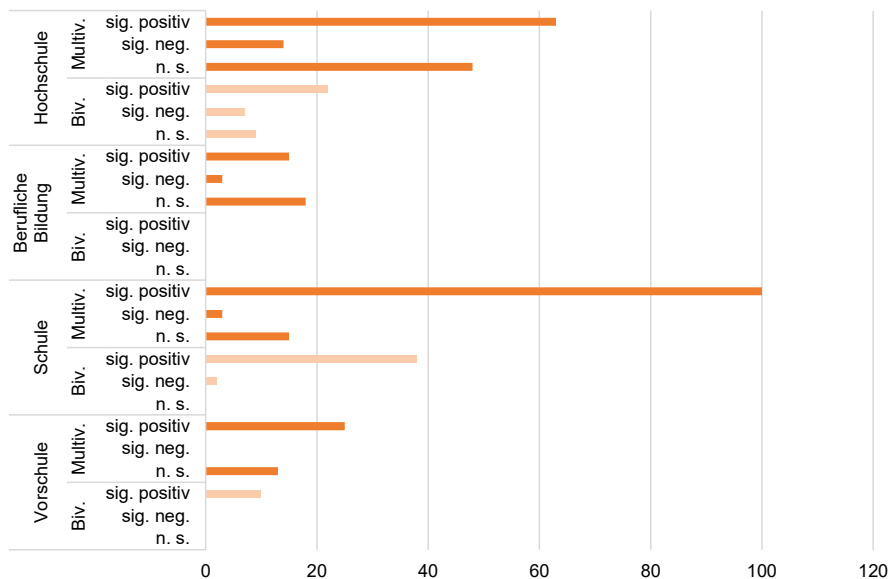


Abb. 8.7: Befundmuster für bi- und multivariate Zusammenhänge (N = 405) über alle Bildungsbereiche für Bildungsbeteiligung/Übergang

soziale Disparitäten. Für den Bildungsbereich der Vorschule und Schule ergibt sich anhand der vorliegenden bivariaten Analysen ein klares Befundmuster, wonach Kinder aus privilegierten Familien öfter an vorschulischer Bildung teilnehmen und das Gymnasium besuchen. Anders formuliert: Kinder aus bessergestellten Elternhäusern nehmen öfter die nichtobligatorischen Bildungsangebote im Vorschulbereich wahr und wechseln später häufiger auf die prestigeträchtigste Schulform. Für die Hochschulbildung sind die Befunde aufgrund der Differenzierung nach Hochschultyp und Studienfach weniger eindeutig, für eine Studienaufnahme an sich zeigt sich jedoch eine Fortführung dieses Musters. Für die berufliche Bildung sind an der Stelle aufgrund fehlender bivariater Analysen keine Aussagen zu treffen (vgl. Abb. 8.7).

8.4.3 Soziale Disparitäten bei Abschlüssen und Abbrüchen

Der Bereich der Bildungsabschlüsse ist im Vergleich zu den Bereichen Kompetenzen/Noten sowie Bildungsbeteiligung/Übergang am wenigsten beforscht. Insgesamt liegen hier 89 Analysen vor. Einschränkend ist anzumerken, dass dieser Bereich erst ab der schulischen Bildung erhoben wurde, da Kinder in der vorschulischen Bildung keine Bildungsabschlüsse erwerben. Erneut finden sich in der *Schule* die meisten Befunde (vgl. Abb. 8.8): 48% der Analysen stammen aus diesem Bildungsbereich, mehrheitlich mit Bezug auf den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (74%). Der Erwerb eines Real- oder Hauptschulab-

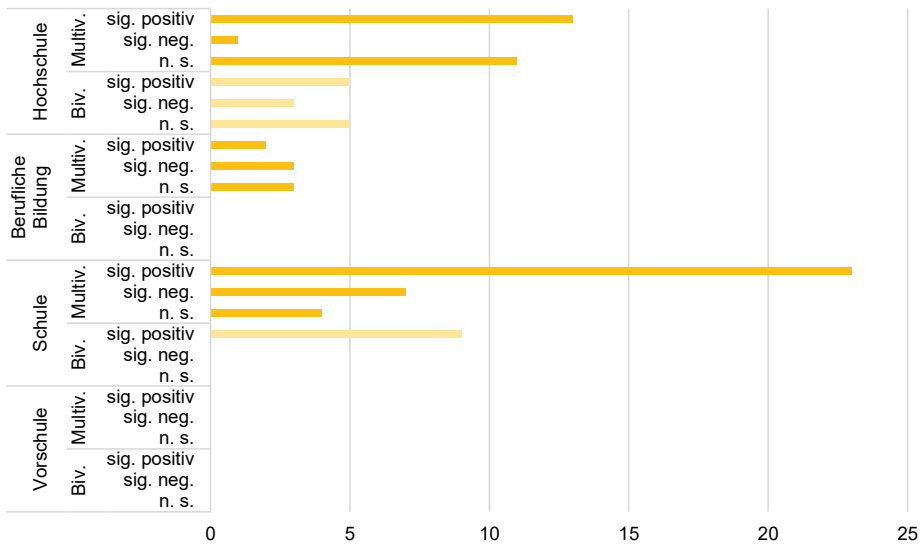


Abb. 8.8: Befundmuster für bi- und multivariate Zusammenhänge (N = 89) über alle Bildungsbereiche für Abschlüsse/Abbrüche

schlusses sowie das Verlassen der Schule ohne Abschluss sind deutlich unterbeforscht, hierzu liegen insgesamt nur elf Analysen vor (vgl. Kapitel 5). Daher fließt nur der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in die Darstellung der Befundmuster für den Bereich der Schule ein. Bei der *beruflichen Bildung* liegen erneut keine bivariaten Befunde vor, sondern lediglich zehn multivariate Analysen. Daher lässt sich hier kein gesichertes Befundmuster identifizieren.

Für die Hochschulzugangsberechtigung zeigen alle bivariaten Analysen signifikant positive Zusammenhänge mit der sozialen Herkunft. Das bedeutet, dass Schüler*innen aus privilegiierteren Elternhäusern häufiger die Schule mit einer Hochschulzugangsberechtigung (Abitur, Matura [CH]) verlassen. Bei den verfügbaren multivariaten Modellen finden sich in 88% der Analysen positive Herkunftseffekte. Die drei nicht signifikanten Analysen zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung auf multivariater Ebene enthalten alle Orientierungsmerkmale, also Operationalisierungen von Kosten-Nutzen-Abwägungen in Anlehnung an Rational-Choice-Ansätze. Diese könnten sich unter dem Vorbehalt der geringen Fallzahl als fruchtbarer Mediator des sozioökonomischen Status erweisen (vgl. Kapitel 5). Im Bereich der *Hochschule* sind mit dem Studienabschluss und Studienabbruch gegenläufige Indikatoren in den Analysen enthalten. Die negativen Zusammenhänge beziehen sich entsprechend auf die Analysen zum Studienabbruch, für den sich (multivariat) jedoch mehrheitlich keine signifikanten Herkunftseffekte ergeben. Für einen erfolgreichen Studienabschluss sowie den Abschluss eines Universitätsstudiums zeigen sich bi- und multivariat tendenziell positive Zusammenhänge mit der sozialen Herkunft (vgl. Kapitel 7).

Insgesamt ist der Aspekt Abschlüsse und Abbrüche bisher wenig beforscht, sodass entsprechende Forschungsbedarfe bestehen. Für die berufliche Bildung lässt sich anhand der verfügbaren Analysen kein Befundmuster identifizieren. Für die Schule und Hochschule sind tendenziell positive Zusammenhänge beim Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung sowie des Studien- oder Universitätsabschlusses erkennbar. Allerdings gilt es, auch diese Befunde aufgrund der kleinen Datengrundlage mit entsprechender Vorsicht zu interpretieren.

8.5 Fazit: Ergebnissynthese über alle Bildungsbereiche

In der Gesamtschau belegen die Befunde für den Bildungsbereich der Schule mehrheitlich signifikant positive Herkunftseffekte auf den Bildungserwerb, sowohl bi- als auch multivariat (vgl. Kapitel 5). Bei der Vorschule und Hochschule finden sich ebenfalls mehrheitlich signifikant positive Effekte, in den multivariaten Analysen deutet sich aber eine Vermittlung der sozialen Herkunft an. Bei der vorschulischen Bildung sind hier vor allem die codierten Prozessmerkmale im Sinne des sozialen und kulturellen Kapitals von Bourdieu zu nennen (vgl. Kapitel 4). Bei der Hochschule erwiesen sich die primären und insbesondere sekundären Effekte Boudons als relevante Mechanismen zur Erklärung sozialer Ungleichheit bei Studienaufnahme (Kapitel 7). In der beruflichen Bildung gibt es kein klares Befundmuster, wobei man an dieser Stelle erneut auf die extrem kleine Datengrundlage und das gänzliche Fehlen bivariater Analysen in diesem Bildungsbereich verweisen muss (vgl. Kapitel 6). Soziale Ungleichheiten lassen sich folglich in allen Bildungsbereichen anhand von 43 einbezogenen Indikatoren des Bildungserwerbs belegen. Exemplarisch dient die Quantifizierung der Befunde zu sozialen Herkunftseffekten zur Illustration des Ausmaßes sozialer Ungleichheit und wird als durchaus bedeutsam eingeschätzt. Daher sind weitere Forschungsaktivitäten sowohl zur Erfassung und Erklärung von Wirkungszusammenhängen der sozialen Herkunft als auch zum Abbau bestehender Disparitäten im Sinne von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit anzustreben.

Literatur

*Codierte Literatur ist mit * gekennzeichnet.*

- *Artelt, C., Naumann, J., & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (73–112). Waxmann.
- *Biedinger, N., & Klein, O. (2010). Der Einfluss der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals auf die Häufigkeit entwicklungsfördernder Eltern-Kind-Aktivitäten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(2), 195–208.

- *Bornkessel, P. (2015). *Studium oder Berufsausbildung? Zur Bedeutung leistungs(un)abhängiger Herkunftseffekte für die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen und Abiturienten*. Internationale Hochschulschriften. 624. Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society*. John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Welt: Sonderband 2. Soziale Ungleichheiten* (S. 83–198). Schwartz.
- Bourdieu, P. (2018). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (26. Auflage). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Bronfenbrenner, U. (1976). *Ökologische Sozialisationsforschung* (1. Auflage). Konzepte der Humanwissenschaften. Klett. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_12-1
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998) The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology. Volume 1: Theoretical models of human development* (5. Auflage, S. 993–1028). John Wiley & Sons.
- *Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2014). *Bildung auf einen Blick 2014: OECD-Indikatoren*. W. Bertelsmann Verlag.
- *Ebert, A., & Stammen, K.-H. (2014). Der Übergang vom Bachelor zum Master: Eine neue Schwelle der Bildungsbenachteiligung? *Die Hochschule*, 23(2), 172–189.
- Ehmke, T., & Baumert, J. (2007). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 309–335). Waxmann.
- *Ehmke, T., & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231–254). Waxmann.
- Ehmke, T., & Siegle, T. (2005). ISEL, ISCED, HOMEPOS, ESCS: Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 521–539. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0157-7>
- *Ehmke, T., Siegle, T. & Hohensee, F. (2005). Soziale Herkunft im Ländervergleich. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (S. 235–268). Waxmann.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30(4), 415–441.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 1–63). Westview Press.

- Ganzeboom, H. B., Graaf, P. M. de, & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1–56.
- *Georg, W. (2005). Studienfachwahl: soziale Reproduktion oder fachkulturelle Entscheidung. *Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, 1(57), 61–82.
- *Georg, W., & Bargel, E. (2017). Parental qualifications as determinants of university entrance and choice of a field of study in Germany. *European Journal of Higher Education*, 7(1), 78–95. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1265777>
- *Groeneveld, I., Knigge, M., & Robitzsch, A. (2011). Soziale Disparitäten und Schutzfaktoren bei Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58(4), 268–279. <https://doi.org/10.2378/peu2011.art17d>
- *Haag, N., Kocaj, A., Jansen, M., & Kuhl, P. (2017). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 213–235). Waxmann.
- *Hoenig, K. (2019). *Soziales Kapital und Bildungserfolg: Differentielle Renditen im Bildungsverlauf*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24234-3>
- *Hußmann, A., Stubbe, T. C., & Kasper, D. (2017). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 195–217). Waxmann.
- *Jungbauer-Gans, M. (2006). Kulturelles Kapital und Mathematikleistungen – eine Analyse der PISA 2003-Daten für Deutschland. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 175–198). UVK Verlagsgesellschaft.
- *Kretschmann, C. (2008). *Studienstruktureform an deutschen Hochschulen: soziale Herkunft und Bildungsentscheidungen; eine empirische Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess*. SOFI Working Paper. Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen (SOFI).
- *Kuhl, P., Siegle, T., & Lenski, A. E. (2013). Soziale Disparitäten. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 275–296). Waxmann.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- *Lörz, M., & Schindler, S. (2016). Soziale Ungleichheiten auf dem Weg in die akademische Karriere: Sensible Phasen zwischen Hochschulreife und Post-Doc-Position. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 38(4), 14–39.
- *Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- *Maaz, K., Nagy, G., Trautwein, U., Watermann, R., & Köller, O. (2004). Institutionelle Öffnung trotz bestehender Dreigliedrigkeit: Auswirkungen auf Bildungsbeteiligung, schulische Kompetenzen und Berufsaspirationen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24(2), 146–165.
- *Maaz, K., & Watermann, R. (2006). Soziale Disparitäten im Bildungssystem im Spannungsfeld zwischen traditioneller Dreigliedrigkeit und institutionellen Er-

- weiterungen. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004* (S. 2609–2623). Campus Verlag.
- *Mudiappa, M. (2014). *Ausmaß und Bedingtheit von kulturellem Kapital und seine Auswirkungen im Kontext Familie und Schule*. Logos Verlag.
- *Müller, K., & Ehmke, T. (2013). Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 245–274). Waxmann.
- *Müller, W., Pollak, R., Reimer, D., & Schindler, S. (2017). Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3. Aufl., S. 309–358). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_11
- *OECD (2007). *Pisa 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. W. Bertelsmann Verlag.
- *OECD (2014a). *PISA 2012 Ergebnisse: Exzellenz durch Chancengerechtigkeit: Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zum Erfolg sichern. PISA*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004441w>
- *OECD (2016). *PISA 2015 (Band I). Ergebnisse: Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung. PISA*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.1787/9789264267879-de>
- *Quast, H., Spangenberg, H., Hannover, B., & Braun, E. (2012). Determinanten der Studierbereitschaft unter besonderer Berücksichtigung von Studiengebühren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 305–326. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0276-x>
- *Richter, D., Kuhl, P., & Pant, H. A. (2012). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik: Ergebnisse des IQB Ländervergleichs 2011* (S. 191–208). Waxmann.
- *Spangenberg, H., Quast, H., & Franke, B. (2017). Studium, Ausbildung oder beides? Qualifizierungswege von Studienberechtigten. *Die Deutsche Schule*, 109(4), 334–352.
- *Tarelli, I. (2010). *Zur Bedeutung und Erfassung der Intensität von häuslicher Lesesozialisation für die Entstehung sozialer Disparitäten im Lesekompetenzerwerb im Grundschulalter*. Universitätsbibliothek Dortmund.
- *Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N., & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Waxmann.
- *Wendt, H., Stubbe, T. C., & Schwippert, K. (2012). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 175–190). Waxmann.

9 Fazit

Was wissen wir (noch nicht) über soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs?

Anna Bachsleitner, Ronja Lämmchen, Josefine Lühe & Kai Maaz

9.1 Zusammenfassung der zentralen Befunde

Mit der vorliegenden Forschungssynthese wurde erstmals eine Systematisierung des aktuellen Forschungswissens zu sozialer Ungleichheit beim Bildungserwerb von der vorschulischen bis zur nachschulischen Bildung (berufliche Bildung, Hochschule) vorgelegt. Die Forschung zu sozialen Ungleichheiten des Bildungserwerbs hat sich in den letzten Jahren zu einem vielfältigen Forschungsfeld entwickelt. Gleichwohl lässt sich resümieren, dass die Forschung stark auf die Schule konzentriert ist und in den anderen Bildungsbereichen noch substanzieller Forschungsbedarf besteht. Soziale Ungleichheiten des Bildungserwerbs lassen sich in allen Bildungsbereichen feststellen, jedoch basieren diese Erkenntnisse wegen einer unterschiedlich umfassenden Studienlage auf unterschiedlich starker Evidenz. Die soziale Herkunft wurde in der vorliegenden Untersuchung über einen breiten Kranz an ein- und mehrdimensionalen Konstrukten zu der Bildung, dem Einkommen und der beruflichen Stellung der Eltern definiert und erfasst (vgl. Kapitel 3) – auffällig dabei war die Dominanz des Indikators Bildung, der in allen Bildungsbereichen am häufigsten herangezogen und insgesamt in der Hälfte aller quantitativen Studien verwendet wurde (vgl. Kapitel 8). Im Folgenden werden die zentralen Befunde der Forschungssynthese für die untersuchten Bildungsbereiche aufgeführt.

9.1.1 Vorschulische Bildung

Die Forschung zu sozialer Ungleichheit in der vorschulischen Bildung ist ein noch relativ junges Forschungsfeld, das erst mit Beginn des letzten Jahrzehnts an Bedeutung gewonnen hat. Es liegt noch verhältnismäßig wenig Forschung vor, die aber relativ breit aufgestellt ist.

In den vorliegenden Befunden zeigen sich deutliche Zusammenhänge der sozialen Herkunft mit dem vorschulischen Bildungserwerb, etwa bei der Beteiligung an institutionalisierter Bildung, dem Kompetenzerwerb oder informeller Förderung, wobei Kinder aus privilegierten Elternhäusern bspw. häufiger extern betreut werden und höhere vorschulische Kompetenzen aufweisen. Die informelle Förderung deutet sich zudem als Erklärungsmechanismus im Sinne Bourdieus an. Die reproduktionstheoretischen Ansätze von Bourdieu und

Lareau werden, neben der bioökologischen Entwicklungstheorie von Bronfenbrenner, am häufigsten in den Studien genannt, was ihre Bedeutung innerhalb des Forschungsdiskurses zeigt. Auffällig an der vorschulischen Bildung sind allerdings der verhältnismäßig hohe Anteil an quantitativen Studien ohne expliziten Theoriebezug (30%) sowie die damit zusammenhängende kaum vorhandene hypothesengeleitete Testung theoretischer Modelle. Daher stellt sich die Frage, ob vorhandene Ungleichheitstheoretische Ansätze passend für die vorschulische Bildung sind oder es der Theorie(weiter)entwicklung bedarf. Bezüglich der Forschungsbedarfe hat die Gap Map eindrücklich veranschaulicht, dass insbesondere Aspekte wie die Kompetenzentwicklung sowie die Kitaqualität vergleichsweise wenig beforscht sind – an diesen Stellen könnten weitere Forschungsarbeiten gewinnbringend ansetzen (für eine ausführlichere Darlegung der Befunde der Forschungssynthese siehe Kapitel 4).

9.1.2 Schulische Bildung

Die schulische Bildung ist der Bildungsbereich, in dem die meisten Forschungsbefunde zu verzeichnen sind. Auffällig – jedoch vor dem Hintergrund der internationalen Schulleistungsstudien wie PISA oder TIMSS zu erwarten – ist der Fokus der Forschung auf Kompetenzen, insbesondere die Lese- und Mathematikkompetenz, sowie den Gymnasialbesuch.

Hinsichtlich der Befundmuster zeigen sich sowohl bivariat als auch multivariat mehrheitlich signifikant positive Herkunftseffekte, wonach Kinder aus privilegierten Elternhäusern zum Beispiel über bessere Lesekompetenzen verfügen. Die verfügbaren Studien bieten eine solide Evidenzgrundlage der Befunde (insbesondere für Kompetenzen und den Gymnasialbesuch). Auf theoretischer Ebene wird stark auf reproduktionstheoretische Ansätze, insbesondere Bourdieu, sowie Rational-Choice-Modelle, vor allem Boudon, rekurriert, die sich auch zur Erklärung bestehender Disparitäten als gewinnbringend herausgestellt haben: Für Boudons primäre und sekundäre Herkunftseffekte fand sich in insgesamt 29 Studien Evidenz, insbesondere für den Gymnasialbesuch. Bourdieus Theorie erwies sich mit 20 Bestätigungen vor allem im Bereich des Kompetenzerwerbs als fruchtbar. Allerdings ist bei beiden Ansätzen ein Fokus auf die Verifizierung der globalen Modelle gelegt und die Erklärung von Herkunftseffekten anhand konkreter Wirkungsmechanismen bleibt weiterhin Gegenstand der Forschung. Weiterentwicklungsperspektiven eröffnen sich zudem durch die Integration neuer theoretischer Bezüge oder die Anwendung von Mixed-Methods-Ansätzen.

Trotz der Vielzahl an Publikationen im Bereich der schulischen Bildung ließ sich mithilfe der Gap Map veranschaulichen, dass insbesondere zu den Aspekten schulische Abschlüsse und Ganztagsbeteiligung noch Forschungsbedarf besteht. Gerade vor dem Hintergrund des massiven Ausbaus von Ganztagsangeboten und des im Grundschulbereich ab 2026 bestehenden Rechtsanspruchs

für den Ganzttag eröffnen sich weitere Forschungsperspektiven, die sowohl die Ebene der Partizipation als auch die der kognitiven und nichtkognitiven Kompetenzen adressieren können. Wenn man schließlich Schule nicht nur als einen Lernraum für Kinder und Jugendliche versteht, sondern als zentralen Lebensraum, der auch in die Strukturen des sozialräumlichen Gefüges eingebunden ist, rücken weitere Dimensionen in den Fokus, die auch Lerngelegenheiten neben den Basiskompetenzen adressieren (für eine ausführlichere Darlegung der Befunde der Forschungssynthese siehe Kapitel 5).

9.1.3 Berufliche Bildung

In der beruflichen Bildung ändern sich die Analyseperspektiven erheblich. So lässt sich zum Beispiel der Zugang zu einer vollqualifizierenden Ausbildung im Schulberufssystem oder in der dualen Ausbildung nicht ohne Weiteres als eine Ja-Nein-Kodierung operationalisieren. Es sind weitere Handlungsoptionen wie die Einmündung in Maßnahmen des Übergangssystems, der Austritt aus dem Bildungssystem und die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit oder der Übertritt in das tertiäre System möglich.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die einbezogenen Studien im Coding keine evidenzbasierten Aussagen zu sozialen Herkunftseffekten in der beruflichen Bildung erlauben, da ausschließlich multivariate Befunde in die Auswertung einbezogen werden konnten. Für die Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung von Schulabgänger*innen¹ sowie den erfolgreichen Abschluss oder Abbruch einer Ausbildung lagen keine auf statistische Signifikanz geprüfte bivariate Analysen zu Unterschieden nach sozialer Herkunft vor. Die wenige vorliegende Forschung mit multivariaten Analysen ist dabei auf die Aufnahme einer vollqualifizierenden Berufsausbildung fokussiert. Die multivariaten Analysen ergeben keine eindeutigen Befunde zu Zusammenhängen zwischen der sozialen Herkunft und der Aufnahme einer Berufsausbildung und es zeigt sich tendenziell auch keine eindeutig positive Richtung des Zusammenhangs. Dennoch liegen, auch basierend auf den qualitativen Studien, Anhaltspunkte vor, dass die soziale Herkunft einen Einfluss hat, etwa durch eine elterliche berufliche Ausbildung und das damit verknüpfte soziale Kapital. Zudem wirkt die soziale Herkunft über die vorherige Bildungslaufbahn der Jugendlichen und die erworbenen Schulabschlüsse auf die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung.

1 Diese Analysen wurden im Vergleich zu keiner Aufnahme einer Ausbildung, der Teilnahme am Übergangssystem oder Ausbildungslosigkeit gerechnet. Die Befunde zu einer beruflichen Ausbildung als Referenz für den Übergang in die Oberstufe nach der Sekundarstufe I sind in die Ergebnisse zur Schule integriert (vgl. Kapitel 5), die Befunde zu einer beruflichen Ausbildung nach dem Abitur als Referenzkategorie für die Studienaufnahme in die Ergebnisse zur Hochschule (vgl. Kapitel 7).

Hinsichtlich theoretischer Bezüge wurde, insbesondere in den qualitativen Studien, stark auf Bourdieu verwiesen, zudem auch auf die Rational-Choice-Ansätze von Boudon und Breen/Goldthorpe sowie die arbeitsmarkttheoretischen Ansätze von Spence und Arrow. Ein theoretisches Modell wurde jedoch in keiner der quantitativen Studien getestet. Zusammen mit dem Faktor, dass Merkmale der sozialen Herkunft nur in (wenigen) multivariaten Analysen einfließen, legt dies den Schluss nahe, dass soziale Ungleichheit in der beruflichen Bildung (noch) nicht als zentrale Fragestellung bearbeitet wird.

Im Vergleich zur allgemeinbildenden Schule liegen für die berufliche Bildung nur wenige große, auch international vergleichende Daten vor, was auch die relativ dünne Befundlage erklärt. Dies ist unter anderem dem Umstand geschuldet, dass sich die beruflichen Bildungssysteme strukturell stärker unterscheiden, als dies bei den allgemeinbildenden Systemen der Fall ist. Insgesamt wäre eine Datengewinnungsstrategie wünschenswert, die es ermöglicht, die unterschiedlichen Facetten der beruflichen Bildung in Bezug auf Partizipationsmöglichkeiten und Kompetenzmerkmale aufzuzeigen (für eine ausführlichere Darlegung der Befunde der Forschungssynthese siehe Kapitel 6).

9.1.4 Hochschulische Bildung

Für den Bildungsbereich der Hochschule zeigt sich eine Konzentration der quantitativen Forschung auf den Zugang zur Hochschule. Dies ist in Verbindung mit der starken Einbeziehung der Daten der DZHW-Studienberechtigtenbefragung (in 31% der quantitativen Studien) zu sehen. Dabei bestehen im Hochschulkontext neben der Frage der generellen Aufnahme eines Studiums auch horizontale Differenzierungen (etwa bei der Wahl des Studienfaches oder des Hochschultyps).

In den vorliegenden Analysen zeigen sich für eine generelle Studienaufnahme sowie das Studium an einer Universität deutliche Befunde für positive soziale Herkunftseffekte. Die Studien beziehen sich in ihrer theoretischen Grundlage insbesondere auf Boudon und Bourdieu, jedoch mit einem unterschiedlichen Schwerpunkt. In den quantitativen Studien wird stark auf Boudons primäre und sekundäre Herkunftseffekte bei der Studienaufnahme verwiesen und es findet sich am häufigsten eine Evidenz für seinen theoretischen Ansatz, insbesondere hinsichtlich der Relevanz sekundärer Effekte, d.h. Abwägungen der antizipierten (Bildungs-)Erträge und Kosten. Die Relevanz der verfügbaren kulturellen Kapitalressourcen nach Bourdieu und der subjektiv wahrgenommenen Passung in das akademische Feld beziehungsweise durch Sozialisation erworbenen Nähe zu (höherer) Bildung wird insbesondere in den qualitativen Studien herausgestellt. Den Befunden der Gap Map folgend könnte das Forschungsfeld insbesondere um Arbeiten zu Noten und Kompetenzen erweitert werden (für eine ausführlichere Darlegung der Befunde der Forschungssynthese siehe Kapitel 7).

9.2 Einordnung und Diskussion der Befunde

Die Systematisierung der Befunde für den deutschsprachigen Raum hat aufgezeigt, dass in allen Bildungsbereichen soziale Ungleichheiten des Bildungserwerbs bestehen. Auf einer besonders starken Evidenz basieren dabei die Befunde aus der *schulischen Bildung* zum Gymnasialübergang sowie zu Kompetenzunterschieden (vgl. Kapitel 5). Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft ([H]ISEI oder ESCS) und schulischen Kompetenzen in Deutschland lässt sich auf eine Stärke von $r = 0,378$ beziffern² (vgl. Kapitel 8.4.1). Auch die PISA-Analysen verweisen beständig auf einen im internationalen Vergleich starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb in Deutschland. Dieser liegt stetig und über die Jahre relativ unverändert über dem OECD-Durchschnitt (vgl. u. a. Ehmke & Jude, 2010; Weis et al., 2019).

Die sich in schulischen Kompetenzen oder der Beteiligung an spezifischen Schulformen manifestierende soziale Ungleichheit entsteht zu großen Teilen bereits vor Schulbeginn. In der vorliegenden Forschungssynthese wurden soziale Ungleichheiten in *vorschulischer Bildung* (Kompetenzen, externer Kinderbetreuung und informeller Förderung) aufgezeigt und zudem auf weiterführenden Forschungsbedarf in dem noch jungen Forschungsbereich hingewiesen (vgl. Kapitel 4). Die Bedeutung der ersten Lebensjahre und die positiven kurz- wie auch langfristigen Auswirkungen von (qualitativ hochwertiger) Kinderbetreuung auf die kindliche Entwicklung, insbesondere auf Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, sind auch im internationalen Diskurs ein aktuelles Thema (vgl. European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, 2020; OECD, 2016). Die in der vorliegenden Forschungssynthese aufgezeigten sozialen Disparitäten in der Nutzung der externen Betreuungsangebote zeigen sich dabei auch im EU-Ländervergleich: Insbesondere für die unter Dreijährigen besteht in vielen der Länder eine sozial selektive Inanspruchnahme der Betreuung (vgl. OECD, 2016).

Soziale Ungleichheiten kumulieren sich von der frühen Kindheit über den Bildungsverlauf bis zur *nachschulischen Bildung* weiter auf. Für den Bereich der beruflichen Bildung hat die vorliegende Forschungssynthese deutliche Forschungslücken und -bedarfe für Untersuchungen aufgezeigt, die notwendig sind, um soziale Ungleichheit in dem Bildungsbereich beschreiben zu können (vgl. Kapitel 6). So fehlen etwa grundlegende deskriptive Befunde zu Unterschieden in der Aufnahme und dem Abschluss einer beruflichen Ausbildung für verschiedene soziale Herkunftsgruppen. Für den Hochschulbereich, insbesondere für den Übergang ins Studium, ließen sich soziale Ungleichheiten dokumentieren (vgl. Kapitel 7). Dies ist insofern beachtlich, als für spätere

2 Auf Basis von Befunden für die Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften aus PISA, IGLU und IQB-Bildungstrend zwischen den Jahren 2000 und 2018 (vgl. Kapitel 8.4.1).

Bildungsübergänge, wie etwa den Übergang ins Studium, niedrigere soziale Herkunftseffekte zu erwarten wären (wenn ausschließlich Personen mit Studienoption analysiert werden). Studienberechtigte haben zu diesem Zeitpunkt ihrer Bildungsbiografie schon die Hürden des Schulsystems erfolgreich absolviert und stellen eine nach Leistung selektierte Gruppe dar (vgl. Statistische Selektionshypothese nach Mare, 1980).

Mit der vorliegenden Forschungssynthese wurden entsprechend soziale Ungleichheiten von der vorschulischen bis zur nachschulischen Bildung aufgezeigt, die sowohl in der Bildungsbeteiligung und den Bildungsabschlüssen als auch dem Kompetenzerwerb sichtbar werden. Hinsichtlich einer meritokratischen Sichtweise auf Chancengleichheit im Bildungserwerb sollten keine leistungsfremden Aspekte die Bildungsergebnisse beeinflussen. Die Befunde der Forschungssynthese unterstreichen jedoch, dass auch schon vor Schulbeginn Kompetenzunterschiede der Kinder nach sozialer Herkunft bestehen, die zu unterschiedlichen Startchancen führen. Die Befunde zu bestehenden Herkunftseffekten über alle Bildungsbereiche hinweg verweisen dabei auf die weiterhin bestehende Dringlichkeit der Entkoppelung von sozialer Herkunft und Aspekten des Bildungserwerbs und werfen zugleich Fragen zur Persistenz sozialer Ungleichheiten auf. Weiterführende Forschung zu sozialen Ungleichheiten in Kompetenzen und Beteiligung erfordert einen stärkeren Blick auf die Mechanismen, die sozialen Ungleichheiten zugrunde liegen. Hierfür bedarf es der Weiterentwicklung der fruchtbaren Theorien von Boudon und Bourdieu, die hinsichtlich konkreter Wirkungspfade stärker in den Blick genommen werden müssen. Dafür bietet sich auch eine Verschränkung qualitativer und quantitativer Zugänge an. So wäre es bspw. ergiebig, die in der Forschungssynthese herausgestellte förderliche Bedeutung von Bourdieus kulturellem Kapital als häuslicher Lernumgebung für den vorschulischen und schulischen Kompetenzerwerb näher auf dessen Wirkungsweise zu untersuchen. Vor diesem Hintergrund sollte Forschung zu sozialen Ungleichheiten verstärkt die Identifikation von Bildungsbarrieren in den Blick nehmen und Wirkungsmechanismen und -ketten identifizieren, die für die Genese von Bildungsungleichheiten – bezogen auf Partizipationsmerkmale und kognitive und nichtkognitive Kompetenzen – maßgeblich verantwortlich sind. Die Ergebnisse einer darauf ausgerichteten Forschung können die empirische Basis für die Entwicklung von Maßnahmen zum Abbau von Bildungsungleichheiten bilden. Die zu entwickelnden Maßnahmen werden sich nicht nur auf den jeweiligen institutionellen Kontext einer Bildungsetappe beziehen, vielmehr werden verschiedene Perspektiven nötig sein, die miteinander in Verbindung zu bringen sind. Am Beispiel der Schule wird dies u. a. bedeuten, dass es einer expliziten Verzahnung von Maßnahmen der Schulentwicklung und der Unterrichtsentwicklung bedarf, die auch den außerschulischen Bereich berücksichtigen.

Neben der Identifikation von Wirkungsmechanismen und -ketten sowie der daran anschließenden Maßnahmenentwicklung wird es auch verstärkt um Implementationsforschung gehen, um beschreiben zu können, unter welchen

Bedingungen Maßnahmen erfolgreich ins Feld implementiert werden. Und schließlich braucht es eine breit aufgesetzte Evaluation der Maßnahmen als Qualitätselement zur Überprüfung der Wirksamkeit und Weiterentwicklung der Maßnahmen.

Alles in allem wird sich die Forschung zu sozialen Ungleichheiten in den kommenden Jahren entscheidend weiterentwickeln müssen, wenn sie gesellschaftliche Relevanz entfalten möchte. Gerade darin liegt eine Chance in der Entwicklung eines neuen multidisziplinären Forschungsfeldes.

Literatur

- Ehmke, T., & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231–254). Waxmann.
- European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion (2020). *Strengthening the quality of early childhood education and care through inclusion*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/503255>
- Mare, R. D. (1980). Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75(370), 295–305. <https://doi.org/10.1080/01621459.1980.10477466>
- OECD (2016). *Who uses childcare? Background brief on inequalities in the use of formal childhood education and care (ECEC) among very young children*. OECD.
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N., & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Waxmann.

Petra Stanat, Stefan Schipolowski,
Rebecca Schneider,
Karoline A. Sachse, Sebastian Weirich,
Sofie Henschel (Hrsg.)

IQB-Bildungstrend 2021

Kompetenzen in den Fächern
Deutsch und Mathematik
am Ende der 4. Jahrgangsstufe
im dritten Ländervergleich

2022, 288 Seiten, br., 39,90 €,
ISBN 978-3-8309-4606-9
E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783830996064



IQB:

Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider,
Karoline A. Sachse, Sebastian Weirich, Sofie Henschel (Hrsg.)

IQB-Bildungstrend 2021

Kompetenzen in den Fächern Deutsch und
Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe
im dritten Ländervergleich

WAXMANN

WAXMANN

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Im *IQB-Bildungstrend 2021* wurden Kompetenzen von Schüler:innen der 4. Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik untersucht. Neben der Bestandsaufnahme für das Jahr 2021 liegt der Fokus auf Trendanalysen, die zeigen, inwieweit sich das von Viertklässler:innen erreichte Kompetenzniveau in den untersuchten Fächern im Vergleich zu den Erhebungen der Jahre 2011 und 2016 verändert hat. Zusätzlich zu den Kompetenzen werden in diesem Bericht auch geschlechtsbezogene, soziale und zugewanderungsbezogene Disparitäten überprüft und in verschiedenen Auswertungen wird den Herausforderungen Rechnung getragen, die mit dem Schulbetrieb unter Pandemiebedingungen seit dem Jahr 2020 verbunden waren. Die Erhebung für den IQB-Bildungstrend 2021, an der eine repräsentative Stichprobe von fast 27 000 Schüler:innen teilnahm, fand an insgesamt 1464 Schulen in allen 16 Ländern in der Bundesrepublik Deutschland statt.

Wolfgang Böttcher, Lilo Brockmann,
Carmen Hack, Christina Luig (Hrsg.)

Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert

Tagungsband der Kommission
Bildungsorganisation,
Bildungsplanung und
Bildungsrecht

2022, 202 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-4466-9
E-Book: 30,99 €,
ISBN 978-3-8309-9466-4



Es ist ein Dauerbefund in der Bildungsforschung: Der soziale Ort, in den Kinder geboren werden, entscheidet mit großer statistischer Sicherheit über ihre Schulerfolge, die wiederum mit Möglichkeiten des Weiterlernens, den beruflichen und sozialen Perspektiven verknüpft sind. Bildungsungleichheit wird in dieser Publikation aus rechtlicher Perspektive, organisationaler Gestaltung und sozialräumlicher Planung analysiert und diskutiert. Auch wenn sich seit vielen Dekaden wissenschaftlicher Kritik und politischer Bekenntnisse wenig bis nichts an der herkunftsbedingten Chancenungleichheit geändert hat, finden sich in diesem Band auch Ansätze, die einen – wenn auch gedämpften – Optimismus verbreiten.

Dieses Buch richtet sich vor allem an Lehrkräfte, Schulleitungen, Bildungswissenschaftler*innen und Entscheidungsträger*innen in Politik und Verwaltung.

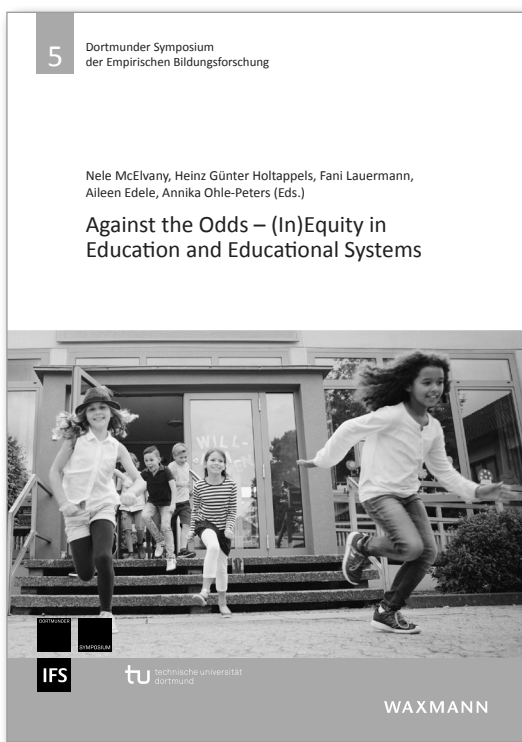
WAXMANN

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Nele McElvany, Heinz Günter Holtappels,
Fani Lauermann, Aileen Edele,
Annika Ohle-Peters (Eds.)

Against the Odds – (In)Equity in Education and Educational Systems

Dortmunder Symposium der
Empirischen Bildungsforschung, vol. 5,
2020, 186 pages, pb., € 29,90,
ISBN 978-3-8309-4151-4
E-Book: € 26,99,
ISBN 978-3-8309-9151-9



(In)Equity in education and educational systems is a topic of outstanding relevance. Factors, like, for example, students' socio-economic status or migration background have been found to be strongly related to academic achievement in various studies and this is a constant finding in large-scale assessment studies – especially for Germany. Does educational inequity accumulate over a child's life span or what compensating factors can be identified? Not least because of the topic's timeless meaning the 5th Dortmund Symposium on Empirical Educational Research was focused on questions pertaining to (in)equity. Factors of influence and approaches to overcome (in)equity were discussed by an international and interdisciplinary expert panel, with contributions from Cyprus, Ireland, Switzerland, Luxembourg, and Germany.

WAXMANN

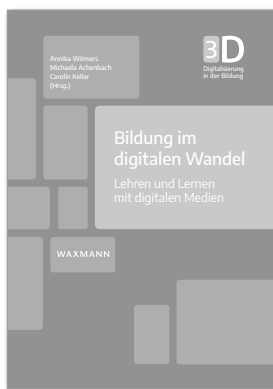
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Annika Wilmers, Michaela Achenbach,
Carolin Keller (Hrsg.)

Bildung im digitalen Wandel

Lehren und Lernen mit
digitalen Medien

Digitalisierung in der Bildung, Band 3,
2022, ca. 192 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-4622-9
E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783830996224



Digitale Medien spielen in allen Lehr- und Lernsettings eine zunehmend bedeutende Rolle. Die in diesem Band vertretenen Bildungssektoren – Bildung in Kindheit, Jugend und Familie, allgemeinbildende Schule, Lehrkräfteausbildung, Berufsbildung sowie Erwachsenen- und Weiterbildung – fokussieren jeweils spezifische Aspekte aus dem Themenfeld Lehren und Lernen mit digitalen Medien und arbeiten den Forschungsstand hierzu auf.

.....

Annika Wilmers, Michaela Achenbach,
Carolin Keller (Hrsg.)

Bildung im digitalen Wandel

Organisationsentwicklung in
Bildungseinrichtungen

Digitalisierung in der Bildung, Band 2,
2021, 192 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-4455-3
E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783830994558



Dieser Sammelband ist der zweite Teil einer Reihe mit Reviews zur Digitalisierung in der Bildung, deren Anliegen es ist, aktuelles Forschungswissen zu synthetisieren und zu strukturieren. Schwerpunkt dieses Teils sind Konzepte zur Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen. Die verschiedenen Beiträge betrachten Veränderungsprozesse und stellen aktuelle Entwicklungen der Forschung zusammen.

WAXMANN

www.waxmann.com
info@waxmann.com

