



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Bildung und soziale Ungleichheit: Der Einfluss der sozialen Herkunft
auf Bildungswegentscheidungen - ein narrativer Review“

verfasst von

Daniela Kolan, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von: Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Gewidmet ao. Univ.-Prof. Dr. Robert Hutterer – der mich bei dieser
Masterarbeit und bei meinem Studienabschluss leider nicht mehr bis zum
Ende begleiten konnte.

„Chancengleichheit besteht nicht darin, dass jeder einen Apfel pflücken darf, sondern dass der Zwerg eine Leiter bekommt“

(R. TURRE zit. nach HANSEN/PFEIFFER 1998, S.54)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
-------------------------	----------

I. Theoretischer Teil

1. Bildung und soziale Ungleichheit - Bildungsungleichheiten	4
2. Chancengleichheit im Bildungssystem	6
3. Der soziale Raum bei BOURDIEU	8
3.1. Das ökonomische Kapital	10
3.2. Das kulturelle Kapital	10
3.3. Das soziale Kapital	12
3.4. Symbolisches Kapital und Transformationsarbeit	13
3.5. Der soziale Raum.....	13
4. Die schichtspezifische Sozialisation: der „Habitus“ bei BOURDIEU	15
5. Soziale Herkunft	17
5.1. Das Klassifikationsmodell von ERIKSON-GOLDTHORPE-PORTOCARERO	19
5.2. Der Internationale Sozio-ökonomische Index (ISEI)	19
5.3. International Standard Classification of Occupation (ISCO)	19
5.4. National Statistics Socio-Economic Classification (NS-SEC)	20
6. Erklärungsmodelle für Bildungswegentscheidungen	20
6.1. BOUDON	21
6.2. ERIKSON und JONSSON	22
6.3. BREEN und GOLDTHORPE	23
6.4. ESSER	24
6.5. Abschließende Zusammenfassung der vorgestellten Theorien	25

II. Empirischer Teil

7. Der narrative Review	27
7.1. Allgemeine Untersuchungen.....	32
7.1.1. Zusammenfassung	39
7.2. Untersuchungen zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 41	
7.2.1. Untersuchungen zu den Bildungsentscheidungstheorien.....	41
7.2.2. Untersuchungen zu primären und sekundären Herkunftseffekten	45
7.2.3. Untersuchungen zu intrasekundären Schulwechsel	53
7.2.4. Zusammenfassung	56
7.3. Untersuchungen zum Übergang in den tertiären Bildungsbereich	58
7.3.1. Untersuchungen zu primären und sekundären Herkunftseffekten	58
7.3.2. Untersuchungen zu den Bildungswegentscheidungstheorien.....	60
7.3.3. Zusammenfassung	63
8. Conclusio.....	64
9. Literaturverzeichnis	68
9.1. Onlineressourcen.....	73
10. Anhang	75
10.1. Zusammenfassung.....	75
10.2. Abstract	76
10.3. Lebenslauf	77

Einleitung

„Bildung ist die zentrale Ressource für Lebenschancen“ (GEISSLER 2011, S.273). Das Recht auf Bildung steht in der UN-Menschenrechtscharta und der Europäischen Charta der Grundrechte festgeschrieben¹. Doch ist allein mit dem Recht auf Bildung der gleiche Zugang zu ihr und somit auch zu gleichen Lebenschancen gewährleistet?

Die soziale Position eines Individuums ist für die Verwirklichung von Möglichkeiten für das (zukünftige) Leben entscheidend. In modernen, industrialisierten Gesellschaften spielt das Bildungssystem dabei eine wichtige Rolle, da Bildungsabschlüsse den Zugang zu sozialen Positionen regeln. Dem Bildungssystem kommt im sozialen Positiongefüge damit eine Platzierungsfunktion zu. Mit dieser Platzierungsfunktion, so GEISSLER (vgl. 2011, S.273), geht auch die Auslese- und Selektionsfunktion des Bildungssystems einher. Diese Selektion erfolgt jedoch nicht nur nach Leistung, sondern auch nach sozialen Merkmalen (z.B. ethnische, regionale oder soziale Herkunft; Geschlecht; etc.), da diese Merkmale Bildungskarrieren beeinflussen.

Das Recht auf Bildung impliziert demnach nicht das Recht auf Chancengleichheit im Bildungssystem, in dem Sinne, dass jede/r die gleiche Möglichkeit hat, seine/ihre Lebenschancen zu verwirklichen.

Genau hier setzt diese Masterarbeit an. Sie thematisiert die ungleiche Verteilung von Chancen im Bildungssystem aufgrund sozialer Herkunft und geht der Frage nach, inwiefern die am Bildungssystem teilnehmenden Individuen (un)gleiche Chancen bezüglich des Erwerbs von Bildung bzw. Bildungsabschlüssen haben. Hierbei werden vor allem die Bildungsübergänge in den Fokus gesetzt. An den Schnittstellen mehrgliedriger Bildungssysteme stehen Kinder mit ihren Familien vor der wichtigen Entscheidung, welcher weitere Bildungsweg eingeschlagen werden soll. Die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg hat weitreichende Konsequenzen, weil mit ihr die Weichen zur späteren sozialen Position gestellt werden, da „Bildungsabschlüsse [...] in modernen Gesellschaften zu einem wesentlichen Bestimmungsfaktor für die Lebenschancen von Individuen geworden“ (GEISSLER 1987, S. 79) sind.

¹ Siehe hierzu UN-Menschenrechtscharta bzw. EU-Charta [online].

Der erreichte Bildungsabschluss kann als das Resultat aus vorangegangenen Bildungswegentscheidungen gesehen werden. Die Entscheidung für einen bestimmten Schulweg im mehrgliedrigen Schulsystem wird von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst und eröffnet - oder verwehrt - Zugang zu bestimmten Lebenschancen. Daher ist es für die wissenschaftliche Forschung von großem Interesse, diese Wirkfaktoren zu untersuchen.

Die Auseinandersetzung mit der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem ist deswegen relevant, weil soziale Ungleichheit eine von Menschen hervorgebrachte Tatsache und somit veränderbar ist. Durch die genauere Einsicht in die Entstehungs- und Wirkungsweise von sozialen Ungleichheitsverhältnissen kann deren anscheinende Selbstverständlichkeit und Unantastbarkeit aufgebrochen werden (vgl. KRECKEL 2004, S.13).

Die im Rahmen der Masterarbeit zu beantwortende Forschungsfrage lautet demnach: Welchen Einfluss übt die soziale Herkunft auf Bildungswegentscheidungen - und somit auf Bildungsverläufe - aus?

Diese Frage gilt es auf theoretischer und empirischer Ebene zu beantworten: Zum einen werden Erklärungsansätze für das Zustandekommen von sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem, hier speziell bei den Bildungsübergängen, angeführt. Zum anderen wird mittels eines narrativen Reviews ein Überblick über aktuelle Forschungsergebnisse gegeben, indem die Ergebnisse von Einzeluntersuchungen zusammenfassend dargestellt und miteinander in Verbindung gebracht werden. Die Masterarbeit gliedert sich somit in einen theoretischen und einen empirischen Teil:

Im theoretischen Teil wird zunächst versucht das Forschungsfeld, in dem sich das Thema der Masterarbeit bewegt, abzustecken. Des Weiteren wird auf den Begriff der Chancengleichheit in Bezug auf Bildung eingegangen, da er für die Thematik der Masterarbeit relevant ist. Anschließend wird der soziale Raum von BOURDIEU vorgestellt, der die Möglichkeit bietet, die gesellschaftliche Position einer Person zu lokalisieren. In einem weiteren Schritt wird der Frage nachgegangen, weshalb die soziale Herkunft solch eine zentrale Rolle bei der Realisierung von Bildungswegen hat. Für die Beantwortung dieser Frage ist es notwendig, das Themenfeld der schichtspezifischen Sozialisationstheorien zu berücksichtigen, im Speziellen wird hier auf BOURDIEUs Konzept der „Sozialisierung durch Habitualisierung“ eingegangen.

Darauffolgend wird dargelegt, was in der sozialwissenschaftlichen Forschung und infolge dessen auch in der vorliegenden Masterarbeit unter sozialer Herkunft verstanden wird und wie diese erhoben werden kann. Dafür werden verschiedene Modelle zur Kategorisierung sozialer Herkunft vorgestellt. Da der Fokus auf Bildungsübergänge gelegt wird, folgt im Anschluss die Darstellung von Theorien zu Bildungswegentscheidungen, wobei jene von BOUDON, ERIKSON/JONSSON, BREEN/GOLDTHORPE und ESSER dargestellt werden.

Der zweite, empirische Teil der Arbeit widmet sich dem narrativen Review, welcher die der Masterarbeit zugrundeliegende Forschungsmethode darstellt und der Aufbereitung des aktuellen Forschungsstandes zum Thema dient. Nach der Vorstellung der zentralen Kriterien der Forschungsmethode des narrativen Reviews werden jene Forschungsergebnisse dargestellt, die seit dem Jahr 2000 veröffentlicht wurden. Neben der Zusammenfassung relevanter Ergebnisse werden diese auch kritisch durchleuchtet und hinterfragt.

Die Masterarbeit und die darin angewandte Forschungsmethode - der narrative Review - basiert auf einer hermeneutisch-interpretativen Arbeitsweise. „*Interpretation, im hermeneutisch relevanten Sinn, ist der Versuch ein Studienobjekt klar, sinnvoll zu machen*“ (Charles TAYLOR 1978, S.169 zit. nach RITTELMEYER et al. 2001, S.1). In Bezug auf die Masterarbeit bedeutet dies zunächst, durch die theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik ein Hintergrundwissen aufzubauen, auf dessen Basis der Review stattfindet. Dabei geht es darum, die Untersuchungsergebnisse methodisch reflektiert nachzuzeichnen und in Bezug zur Forschungsfrage zu setzen. Durch den narrativen Review und die damit einhergehende Zusammenfassung der Ergebnisse von einzelnen Untersuchungen zu verschiedenen Forschungsschwerpunkten und das Einbeziehen von theoretischem Hintergrundwissen bei der Darstellung der Ergebnisse, werden diese in Zusammenhang gebracht. Somit wird der aktuelle Wissensstand bezüglich der Frage nach dem Einfluss der sozialen Herkunft auf Bildungswegentscheidungen beantwortet. Ebenso soll ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben werden.

In der Conclusio werden die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit zusammenfassend dargestellt und es kommt abschließend zur Beantwortung der Forschungsfrage.

I. Theoretischer Teil

Im folgenden Teil der Masterarbeit soll zunächst ein theoretisches Grundverständnis aufgebaut werden. Dazu wird in einem ersten Schritt dargelegt, in welchem Forschungsbereich die Thematik der vorliegenden Arbeit anzusiedeln ist. Nach Darstellung des Begriffes der Chancengleichheit in Bezug auf Bildung wird im Weiteren das Modell des sozialen Raumes von BOURDIEU dargestellt. Zur Erklärung der Frage, wie sich die soziale Herkunft auf Individuen überträgt wird BOURDIEUs Habitus-Begriff vorgestellt. Danach wird aufgezeigt, was unter sozialer Herkunft zu verstehen ist bzw. wie diese in der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis erhoben wird. Den Abschluss des ersten Teiles stellen die verschiedenen Theorien zu Bildungswegentscheidungen von BOUDON, ERIKSON/JONSSON, BREEN/GOLDTHORPE und ESSER dar.

1. Bildung und soziale Ungleichheit - Bildungsungleichheiten

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der sozialen Herkunft und dem Verbleib im Bildungssystem liegt im Überschneidungsbereich der Bildungswissenschaft und der Soziologie und ist Thema der Bildungssoziologie bzw. der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung. Die Frage nach der sozialen Herkunft von Personen impliziert immer auch die Frage nach ihrer Position in der Gesellschaft und der damit einhergehenden Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sozialkategorie.

Menschen leben im Rahmen gesellschaftlicher Gebilde, wobei sie in zwischenmenschliche Beziehungen und soziale Positionen eingebunden sind. Dabei weisen bestimmte Mitglieder der Gesellschaft gleiche Merkmale auf und gehören somit zur gleichen Sozialkategorie. Andere Menschen unterscheiden sich in dieser Hinsicht und werden verschiedenen sozialen Kategorien zugerechnet. Bezüglich des Begriffs der sozialen Ungleichheit sind jene sozialen Unterschiede interessant, die Menschen im Vergleich miteinander in bestimmter Hinsicht nicht einfach als verschiedenartig beschreiben, sondern sie als besser- bzw. schlechter- oder höher- bzw. tiefer gestellt darstellen. Diese Unterschiede beziehen sich auf bestimmte Güter (z.B. Geld, Bildung), welche in der Gesellschaft als wertvoll gelten. Je mehr der/die Einzelne von diesen wertvollen Gütern besitzt, desto günstiger sind seine/ihre Lebensbedingungen (vgl. HRADIL 2001, S.27-30).

Die soziale Herkunft von Menschen beschreibt, welcher Sozialkategorie sie zugeschrieben werden können. Von sozialer Ungleichheit kann dann gesprochen werden, wenn die Positionen der Individuen in der Gesellschaft aufgrund der unterschiedlichen Verteilung wertvoller Güter hierarchisch geordnet sind.

Soziale Ungleichheit liegt immer dann vor, „wenn bestimmte soziale Differenzierungen es mit sich bringen, daß [sic!] einzelne Individuen oder Gruppen in dauerhafter Weise begünstigt, andere benachteiligt sind. [...]wo die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemeinen verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden“ (KRECKEL 2004, S.16f).

Im Kontext der Masterarbeit ist vor allem das wertvolle Gut „Bildung“ von Interesse. Von sozialer Ungleichheit in Bezug auf Bildung bzw. von der Ungleichheit von Bildungschancen kann deswegen gesprochen werden, da es aufgrund der ungleichen Verteilung erstrebenswerter Güter zu einer ungleichen Verteilung der Zugangsmöglichkeiten zu Bildung kommt. Kinder aus Familien, die über mehr wertvolle Güter verfügen, also aus privilegierten Sozialkategorien stammen, besitzen von vornherein begünstigte Möglichkeiten Bildung zu erlangen, verfügen also über mehr Chancen auf Bildung. Dies besagen nicht nur verschiedenste Theorien, sondern wird durch zahlreiche Untersuchungen empirisch belegt – wie im zweiten Teil der Arbeit noch dargestellt werden wird. Somit haben diese Kinder im Vergleich mit jenen aus einer nicht privilegierten Sozialkategorie eine bessere Ausgangsposition was die Verwirklichung von Lebenschancen betrifft. Ein Erklärungsmodell hierfür liefert BOURDIEUs Habitus-Theorie, welche im vierten Kapitel erläutert wird.

MÜLLER/HAUN (vgl. 1994, S. 2f) sprechen sich für die Verwendung des Begriffes der Bildungsungleichheit aus, da der Begriff der Ungleichheit von Bildungschancen nicht einheitlich definiert sei, und verstehen darunter „Unterschiede im Bildungsverhalten und in den erzielten Bildungsabschlüssen von Kindern, die in unterschiedlichen sozialen Bedingungen und familiären Kontexten aufwachsen“ (ebd., S.3).

Mit sozialen Ungleichheiten ist also die generelle Benachteiligung bzw. Begünstigung von Individuen aufgrund der ungleichen Verteilung von wertvollen Gütern gemeint, soziale Ungleichheit in Bezug auf Bildung meint die Ungleichverteilung der

Bildungschancen aufgrund sozialer Herkunft. Im Gegensatz hierzu meint der Begriff der Bildungsungleichheiten schlichtweg Unterschiede im Bildungsverhalten aufgrund sozialer Herkunft. Dieser Begriff geht nicht von der Annahme aus, Bildungschancen würden aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Kategorie besser bzw. schlechter sein.

In der Fachliteratur wird häufig nicht explizit angeführt, was unter den Begriffen „soziale Ungleichheit“, „Ungleichheit von Bildungschancen“ oder „Bildungsungleichheiten“ zu verstehen sei. Somit kommt es häufig zu einer unklaren oder synonymen Verwendung. Leider konnte dies durch den Bezug auf verschiedene Literaturquellen und den Einbezug von unterschiedlichsten Studien auch in der vorliegenden Masterarbeit nicht vermieden werden.

Ein mit der Thematik der sozialen Ungleichheit in Bezug auf Bildung verwandtes Thema ist der Begriff der Chancengleichheit im Bildungssystem. Dieser wird im folgenden Punkt dargestellt.

2. Chancengleichheit im Bildungssystem

In Bezug auf die der Masterarbeit zugrundeliegende Frage nach dem Einfluss der sozialen Herkunft auf Bildungsverläufe gilt es auch die Frage nach der Chancengleichheit im Bildungssystem zu berücksichtigen, da diese beiden Themen ineinander greifen. Generell besteht keine Klarheit darüber, was unter dem Begriff der Chancengleichheit eigentlich zu verstehen sei.

So bestehe zum Beispiel HRADIL (vgl. 2005, S.153) zufolge Chancengleichheit dann, wenn allen unabhängig von leistungsfremden Merkmalen - wie zum Beispiel Bildung, Prestige und Geld der Eltern, Geschlecht, Wohnort, Beziehungen, Religion, Hautfarbe, politischer Einstellung, persönlicher Bekanntschaft und Familienzugehörigkeit - die gleichen Chancen zu Leistungsentfaltung und Leistungsbestätigung zuteilwerden.

Doch ist dies eine vereinfachte Begriffsdefinition, die viele Aspekte außer Acht lässt. Eine tiefergehende Darstellung des Begriffes der Chancengleichheit im Bildungssystem findet sich bei MÜLLER/MAYER (vgl. 1976, S.25ff). Diese unterscheiden zunächst zwischen einem konservativen und einem liberalen Ansatz.

Der konservativen Ansicht zufolge, so MÜLLER/MAYER (vgl. ebd.), werden Bildung und beruflicher Status aufgrund der Fähigkeiten von Individuen zugewiesen, diese

werden als relativ unveränderlich betrachtet. Eine Übereinstimmung der Verteilung von Fähigkeiten und der Verteilung nach dem Niveau der sozialen Herkunft wird unterstellt. Jedoch sei auch unter Kindern aus unteren und mittleren Schichten eine „natürliche Begabung“ (ebd., S. 25) anzutreffen. Das Bildungssystem soll hoch selektiv sein um „das knappe Gut besonderer Talente optimal zu fördern“ (ebd., S. 25).

Im Gegensatz hierzu steht das Ziel der Chancengleichheit aus liberaler Sicht. Nach diesem Ansatz werden Fähigkeiten und Leistungen zwar ebenfalls zum Kriterium (un)gleicher Chancen gemacht, jedoch wird angenommen, dass diese viel weniger von der sozialen Herkunft abhängen. Chancengleichheit sei dann erreicht „wenn ökonomische, geographische und institutionelle Barrieren beseitigt werden, die begabten Kindern aus unteren Schichten den Zugang zu Bildung erschweren, wenn die Leistungsbewertung im Bildungssystem nach objektiven, universalen Kriterien erfolgt, und wenn der Zugang zu beruflichem Status von den erworbenen Bildungsqualifikationen abhängt“ (ebd., S. 25).

Das Prinzip – so MÜLLER/MAYER (vgl. 1976, S.25ff) weiter - der Zugang zu Bildung solle nicht von beliebigen sozialen Merkmalen abhängen, sondern von „quasi-natürlichen erblichen Anlagen“ (ebd., S.27) – also zum Beispiel von kognitiven Fähigkeiten – sei in sich widersprüchlich, weil diese mit der Herkunft korrelieren und die Gleichbehandlung von jedem Kind – egal welcher Herkunft - würde einen hohen Grad an Chancenungleichheit zwischen den sozialen Gruppen festschreiben. Vertrete man das Ziel, dass Kinder nicht aufgrund ihrer sozialen Herkunft von vorne herein ungleiche Chancen beim Bildungserwerb haben sollen, dann wäre Chancengleichheit dann erreicht, „wenn Unterschiede zwischen großen sozialen Gruppen sich nicht mehr in den Bildungs- und Berufschancen von Kindern auswirken würden. Empirisch entspricht diese Definition dem Modell der statistischen Unabhängigkeit nach Herkunft“ (ebd., S.27). Dies bedeute jedoch nicht, so die Autoren weiter, dass alle Kinder das gleiche Bildungsniveau erreichen müssten. Es bedeute, dass Unterschiede sich nicht von vorne herein auf unterschiedliche Herkunftsgruppen beziehen sollen, sondern innerhalb der verschiedenen Herkunftsgruppen gleichermaßen zum Tragen kommen. Chancengleichheit bedeutet demnach Chancenausgleich. Bildung und beruflicher Status sind knappe Güter auf die Kinder - egal welcher Herkunft - dasselbe Anrecht haben sollten. Minderprivilegierten Kindern müssten demnach höhere Bildungsinvestitionen

zustehen, die Verantwortung über den Erfolg in der Schule haben somit nicht allein die Kinder mit ihren Familien, sondern auch die Schule zu tragen.

Worauf die Autoren zuletzt verweisen ist, dass die Gleichheit der Bildungs- und Berufschancen nach großen sozialen Gruppen kein Ziel sein kann, das zu erwarten wäre. Die relative Abweichung von der Norm (dass Kinder durch ihre Herkunft privilegiert bzw. benachteiligt werden) misst die relative Abweichung vom Standard bzw. auch über die Zeit hinweg das „realistische Ziel einer graduellen Reduktion von Chancengleichheit“ (ebd., S.28).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass beide Ansichten Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen zu Bildungs- und Berufschancen zuschreiben. Die konservative Sicht sieht es als legitim, dass begabtere Kinder privilegierter Herkunft bessere Bildungschancen besitzen. Aus liberaler Sicht lautet das Postulat, dass ungleiche Chancen durch den Abbau von Barrieren zu beseitigen sind und eine objektive Leistungsbewertung stattfinden soll. Durch den Bezug auf das Modell der statistischen Unabhängigkeit möchten MÜLLER/MAYER zum Ausdruck bringen, dass es keinen automatischen Zusammenhang zwischen den beiden Messgrößen „soziale Herkunft“ und „Bildungserfolg“ geben soll. Kindern aus unteren sozialen Schichten würden demnach größere Bildungsinvestitionen zustehen, um Bildungschancen auszugleichen.

Nach der einführenden Darstellung der Thematik „Bildung und soziale Ungleichheit“ und dem Begriff der Chancengleichheit wird im nachfolgenden Punkt das Verständnis des sozialen Raumes von BOURDIEU dargestellt, um aufzuzeigen, was unter der Position einer Person in der Gesellschaft verstanden werden kann.

3. Der soziale Raum bei BOURDIEU

Zur Beschreibung der Position einer Person in der Gesellschaft, in Hinblick auf die Ungleichverteilung wertvoller Güter und der damit einhergehenden sozialen Ungleichheit, wurden im Laufe der Zeit unterschiedliche Erklärungstheorien entwickelt. Zu nennen wären hier zunächst die herkömmlichen Theorien wie die Klassen- und Schichtmodelle von Karl MARX, Max WEBER und Theodor GEIGER. Darauf aufbauend folgten neuere Schichtansätze (z.B. das Schichtmodell nach GEISLER 2002) und neuere Klassenmodelle (z.B. das Zentrum-Peripherie-Modell nach KRECKEL 1992). Vor allem die älteren Klassen- und Schichtmodelle heben den

vertikalen Aspekt sozialer Ungleichheit hervor. Die neueren Klassen- und Schichtmodelle, so BURZAN (vgl. 2007, S.88), berücksichtigen hier auch Differenzierungen. Lebensstile bzw. Milieus gehören zu den Begrifflichkeiten, die im Zuge der Kritik an Klassen und Schichten entwickelt wurden um das gesellschaftliche Ungleichheitsgefüge zu erfassen. Dadurch, dass die Verbindung zwischen Klasse bzw. Schicht und der Art der Lebensführung von Menschen weniger eng geworden ist, haben sich vielfältigere Lebensstile und Milieus entwickelt, welche anhand der unterschiedlichen Modelle erklärt werden können. Zu nennen wären hier beispielsweise das Lebensstilkonzept nach GEORG (1998), Lebensstile nach SPELLERBERG (1999), Milieus nach VESTER et al. (1993) und das Milieumodell nach SCHULZE (1992).

Die verschiedenen Milieu- und Lebensstilkonzepte versuchen einen Mittelweg zwischen dem nicht mehr adäquaten Muster der traditionellen Klassen- und Schichtmodelle und einer Vielfalt des individuellen Wahlhandelns zu finden. Neben dem Vorteil, viele Aspekte zu berücksichtigen und dadurch das Ungleichheitsgefüge der modernen Gesellschaft angemessen beschreiben zu können, laufen diese jedoch auch Gefahr, den theoretisch erklärenden Anspruch aufzugeben und die bestehende vertikale Ungleichheit nicht genügend zu beachten (vgl. BURZAN 2007, S.124).

Pierre BOURDIEU hat ein Modell entwickelt, welches Klassenmodelle und Lebensstile miteinander verbindet. Mithilfe von unterschiedlichen Kapitalformen können die relativen Positionen von Personen in der gesellschaftlichen Hierarchieordnung erfasst werden. Zur Beschreibung sozialer Ungleichheiten spricht sich BOURDIEU (vgl. 2005, S.35f) für das Konzept des sozialen Raumes aus: Anstelle des Denkens in sozialen Klassen, also von klar getrennten Kategorien, soll man von einem sozialen Raum ausgehen.

Zur Erfassung der Position von Personen im sozialen Raum verwendet BOURDIEU (vgl. ebd., S. 52f) den Begriff des Kapitals. Dieses kann in drei Arten auftreten:

1. Das ökonomische Kapital ist (unmittelbar und direkt) in Geld umzutauschen. Es eignet sich zur Institutionalisierung in Form des Eigentumsrechts.
2. Das kulturelle Kapital eignet sich zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln. Es ist - unter bestimmten Voraussetzungen - in ökonomisches Kapital konvertierbar.

3. Das soziale Kapital, also das Kapital an sozialen Verpflichtungen bzw. Beziehungen, eignet sich zur Institutionalisierung in Form von Adelstiteln und ist ebenfalls in ökonomisches Kapital konvertierbar.

Im Folgenden werden das ökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital nach dem Verständnis von Pierre BOURDIEU vorgestellt.

3.1. Das ökonomische Kapital

Unter dem ökonomischen Kapital werden finanzielle Mittel - also der materielle Reichtum in Form von Einkommen, Kapitalerträgen, Besitztümer und Grundbesitz – über die Familien verfügen, verstanden (vgl. BRAKE/BÜCHNER 2012, S. 57f).

3.2. Das kulturelle Kapital

„Unterschiedliches Kulturkapital in der Familie führt zunächst zu Unterschieden beim Zeitpunkt des Beginns des Übertragungs- und Akkumulationsprozesses, sodann zu Unterschieden in der Fähigkeit, den im eigentlichen Sinne kulturellen Anforderungen eines langandauernden Aneignungsprozesses gerecht zu werden“ (BOURDIEU 2005, S.58f). Die zum Erwerb von kulturellem Kapital erforderliche Zeit verbindet das ökonomische mit dem kulturellen Kapital. Ein Individuum kann die Zeit für die Akkumulation von kulturellem Kapital nur so lange ausdehnen, wie ihm (von seiner Familie) eine von ökonomischen Zwängen freie Zeit garantiert werden kann (vgl. ebd., S.59).

Die Übertragung von kulturellem Kapital findet demnach bereits bei der primären Sozialisation des Kindes statt. Später, bei der Übertragung von kulturellem Kapital im Schulsystem, ist vor allem das ökonomische Kapital wichtig, um dem Individuum möglichst viel Zeit für die Aneignung von kulturellem Kapital zu gewähren.

Die Übertragung von kulturellem Kapital vollzieht sich heimlich und mit größerem Risiko als beim ökonomischen Kapital, da sich die Übertragung von kulturellem Kapital in der Familie dem Bewusstsein und der Kontrolle entzieht (vgl. ebd., S.74).

Es gibt drei Formen kulturellen Kapitals:

- a) Kulturelles Kapital in verinnerlichtem, inkorporiertem Zustand

Kulturelles Kapital ist grundsätzlich körpergebunden und setzt Verinnerlichung voraus. *„Die Akkumulation von Kultur in korporiertem Zustand“* (BOURDIEU 2005, S.55), also die

Vermehrung von Kultur, setzt einen Prozess der Verinnerlichung voraus, welcher Zeit kostet. Jene Zeit muss investiert werden. Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil einer Person geworden ist. Es ist nun dessen Habitus. Verinnerlichtes Kapital kann nicht kurzfristig weitergegeben werden – im Gegensatz zu Geld, Besitztümern, etc. Die Verinnerlichung dieser Form kulturellen Kapitals kann ohne „*ausdrücklich geplante Erziehungsmaßnahmen*“ (BOURDIEU 2005, S.57) geschehen. Verkörpertes Kulturkapital bleibt von den Umständen seiner ersten Aneignung geprägt, da diese Spuren hinterlässt - wie zum Beispiel die typische Sprechweise einer Klasse. Das kulturelle Kapital ist mit seinem Träger verbunden und kann mittels sozialer Vererbung weitergegeben werden. Dies geschieht jedoch im Verborgenen. Der Besitz eines großen kulturellen Kapitals kann zur Basis für weitere materielle und symbolische Profite werden, welche umso höher sind, je größer der Seltenheitswert des kulturellen Kapitals ist. Nicht alle Individuen verfügen über die ökonomischen und kulturellen Mittel die es ihnen ermöglichen, die Bildung (ihrer selbst bzw. ihrer Kinder) über das Minimum hinaus zu verlängern. Der Seltenheitswert bestimmten Kapitals ist auf diese Tatsache zurückzuführen. Der Prozess der Aneignung von objektiviertem kulturellem Kapital, bzw. die Zeit welche dafür erforderlich ist, ist vor allem durch das in der Familie verkörperte kulturelle Kapital abhängig. Die Übertragung kulturellen Kapitals ist die am meisten verborgene Art der erblichen Übertragung von Kapital (vgl. BOURDIEU 2005, S.55-59).

b) Kulturelles Kapital in objektiviertem Zustand

Dies sind kulturelle Güter wie zum Beispiel Bücher, Bilder, Instrumente oder Maschinen. Die Eigenschaften des objektivierten Kulturkapitals lassen sich nur durch seine Beziehung zum inkorporierten Kulturkapital erläutern. Kulturelles Kapital in objektiviertem Zustand ist über materielle Träger juristisch übertragbar (Schriften, Gemälde, etc.). Das Merkmal, welches die eigentliche Anordnung dieses kulturellen Kapitals ermöglicht ist jedoch nicht übertragbar. Es ist die Verfügung über kulturelle Fähigkeiten, welches die Nutzung dieses Kapitals erst ermöglicht. „*Diese kulturellen Fähigkeiten sind nichts als inkorporiertes Kulturkapital*“ (BOURDIEU 2005, S.59). Die materielle Aneignung kultureller Güter setzt ökonomisches Kapital voraus. Die symbolische Aneignung setzt wiederum inkorporiertes Kulturkapital voraus (vgl. ebd.).

c) Kulturelles Kapital in institutionalisiertem Zustand

Unter dieser Form des kulturellen Kapitals ist jenes zu verstehen, welches durch Titel „*schulisch sanktioniert und rechtlich garantiert ist*“ (BOURDIEU 2005, S.61). Der schulische Titel ist ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz und verschafft seinem Inhaber/seiner Inhaberin einen dauerhaften und rechtlich garantierten Wert. Dies ist eine Form des kulturellen Kapitals, welches relativ unabhängig gegenüber des Inhabers/der Inhaberin und des tatsächlich vorhandenen kulturellen Kapitals ist. Durch den schulischen bzw. akademischen Titel wird dem Kulturkapital einer Person institutionalisierte Anerkennung verliehen, was einen Vergleich der Träger/innen solcher Titel möglich macht. Durch die Bestimmung des Geldwertes, der für den Erwerb des Titels erforderlich war, lässt sich sogar ein Wechselkurs bestimmen. Da der Titel das Produkt einer Umwandlung von ökonomischen in kulturelles Kapital darstellt, ist die Bestimmung des kulturellen Wertes des Titels mit dem Geldwert verbunden, für den er auf dem Arbeitsmarkt getauscht werden kann. Der schulische Titel stellt die institutionalisierte Form von Bildungskapital dar und ist nicht übertragbar auf andere, noch ist er käuflich (vgl. ebd., S. 62 bzw. 74).

3.3. Das soziale Kapital

Beim Sozialkapital handelt es sich um Ressourcen, welche auf Gruppenzugehörigkeit beruhen. BOURDIEU definiert soziales Kapital wie folgt: „*Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind*“ (BOURDIEU 2005, S.63).

Das Gesamtkapital der Gruppe dient den einzelnen Mitgliedern als gemeinsame Sicherheit. Sozialkapitalbeziehungen existieren auf materiellen und/oder symbolischen Tauschbeziehungen, wobei symbolische und materielle Aspekte untrennbar miteinander verknüpft sind. Sie können gesellschaftlich institutionalisiert und garantiert werden, zum Beispiel durch die Übernahme eines Namens, der Familienzugehörigkeit, Zugehörigkeit zu einer Klasse, etc. Die Menge an Sozialkapital eines Einzelnen hängt von der Ausdehnung des Beziehungsnetzes, die tatsächlich mobilisiert werden können, als auch vom Umfang des ökonomischen, kulturellen oder symbolischen Kapitals des Beziehungsnetzes ab (vgl. ebd., S.63f).

Die Existenz eines Netzes von Beziehungen ist „das Produkt einer fortlaufenden *Institutionalisierungsarbeit*“ (BOURDIEU 2005, S.65) und ist von Institutionalisierungsriten gekennzeichnet. Bei dieser Institutionalisierungsarbeit werden durch Beziehungen aufgrund subjektiver Gefühle (Freundschaft, Anerkennung,...) oder aufgrund institutioneller Garantien (Rechtsansprüche) dauerhafte Verpflichtungen eingegangen. Durch den ständigen Austausch zwischen den Beziehungen werden diese reproduziert, Kennen und Anerkennen sind dabei wesentliche Voraussetzungen als auch Ergebnis. Somit wird die Gruppe reproduziert und ihre Grenzen werden bestätigt. Für die Reproduktion von Sozialkapital ist Beziehungsarbeit erforderlich, wodurch die gegenseitige Anerkennung immer wieder bestätigt wird. Dabei wird Zeit und Geld benötigt, also ökonomisches Kapital. Je größer das Sozialkapital selbst ist, umso größer ist die erforderliche Arbeit für dessen Aufrechterhaltung und Erweiterung (vgl. ebd., S.66f).

3.4. Symbolisches Kapital und Transformationsarbeit

Das symbolische Kapital, welches BOURDIEU als weitere Kapitalart nennt, bezeichnet das Prestige bzw. Renommee einer Person. Es ist die „*wahrgenommene und als legitim anerkannte Form der drei vorgenannten Kapitalien*“ (BOURDIEU 1985, S.11).

Durch Transformationsarbeit können kulturelles und soziales Kapital mithilfe von ökonomischem Kapital erworben werden. Diese Transformationsarbeit ist notwendig, um die jeweilige Form der Macht, die im jeweiligen Bereich notwendig ist, zu produzieren. Einerseits liegt ökonomisches Kapital den anderen Kapitalarten zugrunde. Andererseits sind die transformierten Erscheinungsformen des ökonomischen Kapitals niemals als Ganzes darauf zurückzuführen, „*weil sie ihre spezifische Wirkungen überhaupt nur in dem Maße hervorbringen können, wie sie verbergen (und zwar zu allererst vor ihrem eigenen Inhaber), daß [sic!] das ökonomische Kapital ihnen zugrunde liegt und insofern, wenn auch nur in letzter Instanz, ihre Wirkung bestimmt*“ (BOURDIEU 2005, S.71).

3.5. Der soziale Raum

BOURDIEU (vgl. 1987, S.277) versteht den sozialen Raum als Raum objektiver sozialer Positionen. Dabei handelt es sich um eine abstrakte Darstellung, die analog zu einer Landkarte einen Überblick über die Standpunkte der Personen bietet, von denen aus sie in ihrem Alltagsverhalten ihren Blick auf die soziale Welt richten. Anhand der drei Grunddimensionen des Kapitalvolumens (Gesamtumfang der drei Kapitalarten), der

Kapitalstruktur (Verhältnis der Kapitalarten zueinander) und der zeitlichen Entwicklung dieser beiden Größen lässt sich die Position von Personen im sozialen Raum ermitteln (vgl. ebd., S.195f). Unter Verwendung der ersten beiden Kriterien kann das Modell des sozialen Raumes folgendermaßen graphisch veranschaulicht werden:

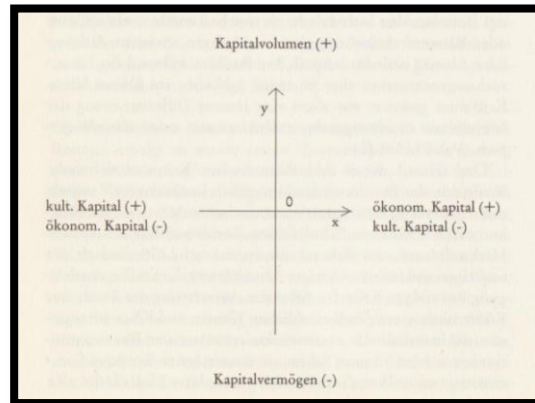


Abbildung 1: Der soziale Raum bei BOURDIEU (zit. nach SCHWINGEL 1995, S.104)

Nach BOURDIEUs Modell wird die Position einer Person im sozialen Raum dadurch definiert, in welchem Umfang und in welcher Art sie über die verschiedenen Kapitalarten verfügt. Die Kapitalarten können dabei als die wertvollen Güter verstanden werden, welche in der Gesellschaft ungleich verteilt sind und dadurch Individuen in der Verwirklichung ihrer Lebenschancen begünstigen bzw. einschränken. Dabei besteht auch die Möglichkeit, Kapitalarten umzuwandeln.

Im Rahmen der Masterarbeit ist vor allem interessant, dass - BOURDIEU zufolge - die Verfügung über ökonomisches Kapital die Aneignung von kulturellem Kapital begünstigt – insbesondere kulturelles Kapital in objektiviertem bzw. institutionalisiertem Zustand. Demnach könne durch die Verfügung über mehr ökonomisches Kapital einem Kind mehr Zeit im Schulsystem gewährt werden. Zum anderen sei auch der Zugang zu Literatur, Theaterbesuchen, etc. leichter, als für Kinder aus Familien mit wenig ökonomischem Kapital. Doch hat nach diesem Modell zufolge auch das ökonomische Kapital indirekt Einfluss auf das inkorporierte, kulturelle Kapital, da die Übertragung des kulturellen Kapitals innerhalb der Familie je nach Sozialschichtzugehörigkeit unterschiedlich ist. „Die Konditionierungen, die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft sind, erzeugen die Habitusformen“ (BOURDIEU 1987, S.98). Für die Nutzung dieser beiden Formen kulturellen Kapitals sei jedoch das inkorporierte Kulturkapital Voraussetzung, welches fixer Bestandteil, also der Habitus, einer Person ist. Im nächsten Punkt wird auf diesen Begriff näher eingegangen.

4. Die schichtspezifische Sozialisation: der „Habitus“ bei BOURDIEU

Wie bereits dargestellt wurde, beschäftigt sich die Soziologie der sozialen Ungleichheit mit der ungleichen Verteilung wertvoller Güter in der Gesellschaft. Welcher Frage jedoch noch nicht nachgegangen wurde ist jene, warum die soziale Herkunft von Menschen für die Verwirklichung ihrer Lebenschancen so ausschlaggebend ist. Diesem Aspekt widmet sich dieses Kapitel.

Die Sozialstruktur der Gesellschaft, also ihre ökonomischen, politischen, kulturellen und sozialen Kräfteverhältnisse, beeinflusst im erheblichen Maß die Beschaffenheit der sozialen und materiellen Lebensbedingungen der Gesellschaftsmitglieder (vgl. HURRELMANN 1998, S.93) *„Die Verteilung von Macht, Einfluß [sic!], Prestige, Einkommen, Besitz und Bildung in einer Gesellschaft hat mittelbare und teilweise unmittelbare Auswirkungen auf den Sozialisationsprozeß [sic!], denn sie bestimmt in erheblichem Maß, wie die sozialen und materiellen Lebensbedingungen beschaffen sind, mit denen sich Menschen auseinandersetzen haben“* (HURRELMANN 1998, S.107). Durch die ungleiche Verteilung der wertvollen Güter auf die Gesellschaft kommt es zu ungleichen Lebensbedingungen bzw. Lebenschancen der unterschiedlichen Gesellschaftsmitglieder. *„Die Vermutung liegt nahe, dass die ‚Reproduktion‘ der Ungleichheit von einer Generation zur folgenden in starkem Umfang auf die Erziehungs- und Sozialisationsfunktionen der Familie zurückzuführen ist“* (HURRELMANN 1998, S.107).

Zur Erklärung der schichtspezifischen Sozialisation gibt es sehr unterschiedliche Ansätze, welche im Laufe der Zeit entwickelt wurden und somit verschiedene Schwerpunktsetzungen haben. Zu nennen wären hier unter anderem das Modell von ROLFF (1980), welches die Familie als zentrale Vermittlungsinstanz der Sozialcharaktere ansieht und jenes von KOHN (1981), bei dem die Berufsbedingungen der Eltern für die Persönlichkeitsentwicklung eine wesentliche Rolle spielen. Den Sprachmustern der Familie kommt bei BERNSTEIN (1972) eine zentrale Bedeutung zu. Jedoch müssen sich diese Modelle zahlreicher Kritik unterwerfen. So arbeitet zum Beispiel das Modell von ROLFF (1980) mit einem aus heutiger Sicht nicht mehr zeitgemäßen Verständnis von sozialen Schichten. Neuere Ansätze der sozialen Ungleichheit arbeiten mit Lebensstilen, Milieus oder sozialen Lebenslagen anstelle von sozialen Klassen, Ständen oder Schichten. Genau in

diesem Bereich ist das bereits im vorigen Punkt dargestellte Modell des sozialen Raumes von BOURDIEU einzuordnen.

Im Folgenden soll nun ein bereits zuvor angesprochener Begriff, nämlich der des Habitus, dargestellt werden, da dieser auch dem zeitgemäßen Verständnis von Lebensstilen und Milieus entspricht.

Zwischen der Position einer Person innerhalb eines gesellschaftlichen Raumes und seinem Lebensstil besteht ein Zusammenhang. Um diesen Zusammenhang zu erklären, verwendet BOURDIEU den Begriff des Habitus. *„Als Vermittlungsglied zwischen der Position oder Stellung innerhalb des sozialen Raumes und spezifischen Praktiken, Vorlieben, usw. fungiert das, was ich ‚Habitus‘ nenne“* (BOURDIEU 2005, S.31).

Eine Person ist mit Veranlagungen ausgestattet, die sie in ihrem Handeln und Denken prägen, sie ist *„gesellschaftlich prädestiniert“* (SCHWINGEL 1995, S. 55). Das bedeutet, dass der Habitus einer Person gesellschaftlich bedingt ist: Die charakteristischen Strukturen einer bestimmten Klasse von Daseinsbedingungen erzeugen Strukturen des Habitus, welche zur Grundlage der Wahrnehmung und Beurteilung späterer Erfahrungen werden. Der Habitus ist das Produkt der individuellen Geschichte und hat individuelle und kollektive Praktiken zum Resultat. Der Habitus *„gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen und die Übereinstimmung und Konstanz der Praktiken im Zeitverlauf [...] zu gewährleisten sucht“* (BOURDIEU 1987, S. 101).

Der Habitus, so BOURDIEU, stellt also die Grundlage dafür dar, wie Personen Erfahrungen wahrnehmen und beurteilen, wobei er auf Erfahrungen beruht, die in der Vergangenheit gemacht wurden. Der Habitus stellt Personen Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsschemata zur Verfügung um sich in der sozialen Welt zu orientieren und in ihr angemessen zu handeln. Er ist durch die Position der Personen im sozialen Raum geprägt, da er von den vorherrschenden Gegebenheiten (und den darin gemachten Erfahrungen) ausgebildet und geprägt wird. Diese sind wiederum durch die ungleich verteilten wertvollen Güter der Gesellschaft verschieden: Der Habitus, so BOURDIEU (vgl. 1987, S. 102ff), ist je nach sozialer Klasse unterschiedlich, da er aufgrund objektiver Regelmäßigkeiten die vernünftigen Verhaltensweisen des Alltagsverstandes prägt.

BOURDIEU (vgl. ebd., S.112) unterscheidet des Weiteren zwischen dem Gruppen- bzw. Klassenhabitus und dem individuellen Habitus, wobei er den Klassenhabitus als subjektives, aber nichtindividuelles System verinnerlichter Strukturen, gemeinsamer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata betrachtet. Die Soziologie behandelt Individuen als identisch, welche mit denselben Habitusformen aufgrund derselben objektiven Bedingungen ausgestattet sind: *„als Klasse von identischen oder ähnlichen Existenzbedingungen und Konditionierungen ist die gesellschaftliche Klasse (an sich) untrennbar zugleich eine Klasse von biologischen Individuen mit demselben Habitus als einem System von Dispositionen, das alle miteinander gemein haben, die dieselben Konditionierungen durchgemacht haben“* (BOURDIEU 1987, S.112). Zwar ist es ausgeschlossen, dass alle Mitglieder einer Klasse dieselben Erfahrungen gemacht haben, jedoch werden die Zugehörigen einer Klasse mit den für eine Klasse häufigsten Situationen konfrontiert (vgl. ebd.).

Im Bezug auf die Forschungsfrage, warum die soziale Herkunft für Bildungswege so ausschlaggebend ist, kann festgehalten werden, dass Kinder über die Sozialisation in der Kindheit durch die vorherrschenden Lebensumstände geprägt werden. Diese wiederum sind materiell und kulturell bedingt und somit je nach sozialer Schicht unterschiedlich. In diesem Umfeld wird, um in BOURDIEUs Worten zu sprechen, der Habitus geprägt, der Wahrnehmung, Denken und Handeln bestimmt. Je nach Position der Familien im sozialen Raum wird das Umfeld der Kinder anders aussehen und sie werden demnach einen anderen Habitus verinnerlichen, sprich sich den jeweiligen Klassenhabitus aneignen. In diesem Sinne kann auch von der Reproduktion der sozialen Ungleichheit gesprochen werden, da die Position der Familien im sozialen Raum, definiert durch das Kapitalvolumen und die Kapitalstruktur, durch die Sozialisation an die Kinder weiter gegeben wird.

5. Soziale Herkunft

Für die Bestimmung der relativen Position von Personen in der Gesellschaft werden in der wissenschaftlichen Forschung bestimmte Messwerte benötigt, welche in der Regel über den Beruf bzw. das Berufsniveau erhoben werden. Bei der Bestimmung der sozialen Herkunft geschieht dies zumeist anhand der Erhebung des Berufes bzw. des beruflichen Niveaus der Eltern. Die sozialen Positionen werden dann nach höher- und tiefer gestellten sozialen Statusgruppen unterschieden. Wie diese Unterscheidung erfolgt, ist von Modell zu Modell unterschiedlich. Die hier dargestellten Modelle finden in der bildungssoziologischen Forschung besonders

häufig Anwendung. Im Folgenden soll ein Überblick über diese geboten und ein Grundverständnis für den darauf folgenden Review aufgebaut werden.

Vorab sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Bildung von sozialen Schichten ein rein für Forschungszwecke konzipiertes Instrumentarium darstellt. HURRELMANN (vgl. 1998, S.112f) meint hierzu, dass die Bildung von sozialen Schichten ein analytisches methodisches Hilfsinstrument darstellt. Sie sind künstliche Konstruktionen der Forscher und keine in der Realität erkennbaren, unterscheidbaren Phänomene. Die Konstruktion von sozialen Schichten dient der Klassifikation gleichartiger Ausprägung sozialer und materieller Lebensbedingungen.

HURRELMANN (vgl. ebd., S.112ff) äußert im Weiteren diesem Konzept gegenüber die Bedenken, dass die vereinfachte Verfahrensweise bei der Erhebung der sozialen und materiellen Lebenslage über einzelne Schichtindikatoren bedenklich sei, da sie zu vergrößerten und verzerrten Untersuchungsergebnissen führt. Neben der Erfassung der Berufsposition sei es notwendig weitere Indikatoren für die materielle und soziale Position einer Familie in der Sozialstruktur zu verwenden, damit eine genaue Verortung der Lebenslage vorgenommen werden kann. Diese Indikatoren sind Einkommen, Besitz, Bildung, Macht, Einfluss, Wohnlage, Infrastrukturversorgung des Wohngebietes, Wohnungsausstattung und -größe, etc.

Obwohl sich die Kritik von HURRELMANN in erster Linie an die schichtspezifische Sozialisationsforschung richtet, ist sie auch in Bezug auf die Erhebung der sozialen Position bzw. der sozialen Herkunft relevant, da hier ebenfalls mit Schicht- bzw. Klassenmodellen gearbeitet wird. Im Folgenden werden das „Klassifikationsmodell nach ERIKSON, GOLDTHORPE und PORTOCARERO“ (EGP), der „Internationale Sozio-ökonomische Index“ (ISEI) nach GANZEBOOM et al. (1992) und der „International Standard Classification of Occupation“ (ISCO) kurz erläutert. Auch die „National Statistics Socio-Economic Classification“ (NS-SEC), die vor allem in der britischen Forschung Anwendung findet, wird dargestellt. Hierzu sei angemerkt, dass - in Hinblick auf HURRELMANN'S Kritik - jedes der hier vorgestellten Klassifizierungsmodelle vor allem Bezug auf die Indikatoren Einkommen, Bildung und Macht nimmt und die anderen Indikatoren, wie beispielsweise den Besitz der Familie oder ihre Wohnsituation, nicht berücksichtigt.

5.1. Das Klassifikationsmodell von ERIKSON-GOLDTHORPE-PORTOCARERO

Das Klassifikationsmodell nach ERIKSON-GOLDTHORPE-PORTOCARERO (EGP) ist ein Kategoriensystem das Berufe nach Art der Tätigkeit (manuell, nicht-manuell, landwirtschaftlich), Stellung im Beruf (selbstständig, abhängig beschäftigt), den Weisungsbefugnissen (keine, geringe, große) und den erforderlichen Qualifikationen (keine, niedrig, hohe) ordnet (vgl. ERISKON et al. 1997, S. 417ff).

Dabei kommen folgende Kategorien zustande:

- I: Obere Dienstklasse: z.B. Manager/innen, Großeigentümer/innen
- II: Untere Dienstklasse: z.B. höhere Beamt/innen, höher ausgebildete Techniker/innen
- III: Angestellte der nicht-manuell ausführenden Klasse (3a) und mit geringqualifizierten Routinetätigkeiten in Handel und Wirtschaft (3b): z.B. Kassierer/in
- IV: Selbstständige, Handwerker/innen, ohne Angestellte (4a, 4b) und Landwirt/innen (4c)
- V/VI: gering qualifizierte Techniker/innen, Facharbeiter/innen, Vorgesetzte von Arbeiter/innen
- VII: unqualifizierte Arbeiter/innen außerhalb der Landwirtschaft (7a) und in der Landwirtschaft Beschäftigte (7b) (vgl. ebd., S.429).

5.2. Der Internationale Sozio-ökonomische Index (ISEI)

Beim von GANZEBOOM, DE GRAAF und TREIMANN entwickelten „International Socio-Economic-Index“ (ISEI) werden Angaben zur beruflichen Tätigkeit erhoben (Ausbildungsdauer, Qualifikation, Einkommen). Diese werden dazu verwendet um den sozioökonomischen Status bilden zu können. Der ISEI basiert auf dem durchschnittlichen Einkommen der Berufsgruppen und dem durchschnittlichen Bildungshintergrund, anhand dieser beiden ein Skalenwert errechnet wird. Der Index umfasst Kategorien für 271 Berufe (vgl. GANZEBOOM, DE GRAAF und TREIMANN 1992, S. 1 - 56).

5.3. International Standard Classification of Occupation (ISCO)

Die Internationale Standardklassifikation der Berufe (ISO) durch die Internationale Arbeitsorganisation (ILO) klassifiziert die beruflichen Tätigkeiten der arbeitenden Bevölkerung. Dabei werden Berufe zu ähnlichen Kategorien anhand von *skills*, also den notwendigen Fähigkeiten um die Aufgaben und Pflichten eines Jobs zu erfüllen,

zusammengefasst. Dabei wird zwischen dem Anforderungsniveau (*skill level*), also dem Grad der Komplexität der Aufgaben, und berufsfachlicher Spezialisierung (*skill specialisation*) unterschieden. Zweiteres wird durch das Gebiet auf dem Kenntnisse erforderlich sind, sowie durch die benutzten Werkzeuge/Maschinen, die zu bearbeitenden Werkstoffe und die Art der erzeugten Produkte/Dienstleistungen bestimmt. Nach zwanzigjähriger Anwendung des ISCO 88 kommt seit dem Jahr 2007 der ISO 08 zum Einsatz (vgl. Statistik Austria [online]).

5.4. National Statistics Socio-Economic Classification (NS-SEC)

Der NS-SEC wurde entwickelt, um Arbeitsbeziehungen und Berufsbedingungen zu messen. Er findet vor allem im Vereinigten Königreich Anwendung. Die gebildeten sozialen Klassen beruhen auf der beruflichen Beschäftigung und sozio-ökonomischen Gruppen:

- I, higher managerial and professional occupations
- II, lower managerial and professional occupations
- III, intermediate occupations
- IV, small employers and own account workers
- V, lower supervisory and technical occupations
- VI, semi-routine occupations
- VII, routine occupations
- VIII, never worked and long time unemployed (vgl. Office for National Statistics [online]).

6. Erklärungsmodelle für Bildungswegentscheidungen

MAAZ et al. (vgl. 2009, S. 12f) nennen vier Bereiche die in der erziehungswissenschaftlichen, soziologischen und psychologischen Forschung bezüglich der Entstehung und Zunahme von Bildungsungleichheiten identifiziert werden:

- a) Bildungsübergänge (sozialschichtabhängiges Entscheidungsverhalten, selektives Beratungs- und Empfehlungsverhalten von Erzieher/innen und Lehrer/innen)
- b) Innerhalb von Bildungsinstitutionen (Wechselwirkung zwischen Statusmerkmalen und dem Angebot/der Nutzung von schulischen Lerngelegenheiten)

- c) Zwischen Bildungsinstitutionen (institutionelle Ausdifferenzierung von Bildungsprogrammen: implizites curriculares *tracking* innerhalb von Schulen, explizites *tracking* durch Verteilung auf verschiedene Schulformen)
- d) Außerhalb des Bildungssystems (Familie, Nachbarschaft, Region; intensivieren Ungleichheit induzierende Prozesse innerhalb der Bildungsinstitutionen)

Der Fokus der Masterarbeit richtet sich, wie bereits dargestellt, auf Bildungsübergänge und somit auf den ersten der hier genannten Punkt. Die im Folgenden dargestellten Theorien zur Erklärung von Bildungsungleichheiten beschäftigen sich mit sozialschichtabhängigen Bildungswegentscheidungen.

Grundsätzlich können Erklärungsmodelle bezüglich bildungsbezogener Ungleichheit danach unterschieden werden, auf welchen Aspekt sie sich fokussieren. Je nach gewählter Schwerpunktsetzung ist es ein anderes Modell welches versucht, empirische Befunde zu erheben und so zu ordnen, dass plausible Erklärungszusammenhänge zustande kommen (vgl. BRAKE/BÜCHNER 2012, S.84).

6.1. BOUDON

BOUDONs These liefert eine systematische Erklärung für den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsungleichheit.

BOUDON (vgl. 1974, S.29-30) beschäftigt sich mit der Frage, aufgrund welcher Einflussgrößen Bildungswegentscheidungen getroffen werden. Seiner Theorie zufolge treffen Eltern Bildungsentscheidungen aufgrund „quasi-ökonomischer Investitionsentscheidung“ (BECKER 2007, S.163). Elterliche Entscheidungen über den Bildungsweg werden von den Kosten und Nutzen der jeweiligen, zur Wahl stehenden, Bildungsoption beeinflusst. Ein wesentlicher Bestandteil von BOUDONs Modell ist die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft. Unter den primären Herkunftseffekten ist der Einfluss der sozialen Herkunft auf schulische Leistungen zu verstehen. Je niedriger der Sozialstatus der Familie, desto ärmer die kulturelle Ausstattung der Kinder und desto geringer deren Bildungserfolg. Mit den sekundären Effekten sozialer Herkunft meint BOUDON die schichtabhängigen Unterschiede in der subjektiven Bewertung von Kosten bzw. Nutzen, welche die Wahl eines bestimmten Bildungsweges beeinflussen, gemeint.

Demnach treffen Familien Bildungsentscheidungen abhängig von ihrer sozialen Position, generell sind die zu erwarteten Kosten größer, je niedriger der soziale Status

der Familie ist. Die mit einem Bildungsweg verbundenen Kosten können nicht nur monetärer, sondern auch sozialer Art sein, da die Bildungswegentscheidung auch den Verlust vieler Freunde zur Folge haben kann, wenn sich diese für einen anderen Bildungsweg entscheiden. Für höhere Sozialschichten sind die zu erwartenden Kosten geringer, da die zu überwindende soziale Distanz zur höheren Bildung geringer ist. Der Nutzen eines Bildungsweges liegt BOUDON zufolge im Statuserhalt bzw. im sozialen Aufstieg: Je höher der soziale Status generell ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Entscheidung auf einen höheren Bildungsweg fällt. Der Gesamtnutzen einer höheren Ausbildung ist größer, je niedriger die Kosten sind und umso höher der Nutzen ist. Dies wird je nach sozialer Herkunft unterschiedlich bewertet: Während eine bestimmte Ausbildungsart für jemanden aus einer niedrigeren sozialen Schicht den sozialen Aufstieg bedeuten kann, so bedeutet dies für jemanden aus einer höheren sozialen Schicht den sozialen Abstieg. Je höher der Status der Familie, desto höher ist auch der angestrebte Bildungsabschluss. Dies ergibt sich daraus, dass Kinder aus höheren Schichten höhere Bildung erreichen müssen, um den Status zu erhalten. Des Weiteren müssen untere soziale Schichten aufgrund der größeren (sozialen) Distanz zu höherer Bildung, mehr Ressourcen aufbringen und sich mehr anstrengen, um höhere Bildung zu erlangen (vgl. BOUDON 1974, S. 29-30).

6.2. ERIKSON und JONSSON

ERIKSON und JONSSON (vgl. 1996, S.13-33) gehen von der Annahme aus, dass Individuen Bildungsentscheidungen treffen, indem sie rational die Kosten und Nutzen der zur Wahl stehenden Bildungswege abwägen. Zur Veranschaulichung konstruieren sie folgendes Modell:

Der Nutzen bei erfolgreichem Abschluss des jeweiligen Bildungsweges wird durch B ausgedrückt. Die Kosten werden mit C definiert, mit der Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Abschlusses von P . Die Erfolgserwartung U errechnet sich dann durch: $U = PB - C$. Die Erfolgserwartungen U ist also der zu erwartende Nutzen multipliziert mit der Erfolgswahrscheinlichkeit weniger der zu erwartenden Kosten. Diese Rechnung wird für jede zur Wahl stehende Alternative gerechnet, wobei dann jene Alternative gewählt wird, wo die Erfolgserwartungen U am höchsten sind (vgl. ebd.).

Die Erklärung von Klassenunterschieden in Bezug auf Bildung begründen ERIKSON und JONSSON (vgl. ebd.) damit, dass die familiären Ressourcen und die sozialen

Beziehungen Individuen beeinflussen. Soziale Klassen unterscheiden sich bezüglich der Ressourcen über die sie verfügen, wobei die ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen die Lebenschancen am stärksten bestimmen. Ökonomische Ressourcen beeinflussen die Übergangsentscheidungen dahingehend, dass es zu einer unterschiedlichen Kosteneinschätzung kommt. Je besser die finanziellen Umstände der Familien sind, desto geringer werden finanzielle Hürden eingeschätzt. Andersrum sind die Kosten für eine lange Ausbildungsdauer höher, je ärmer der finanzielle Hintergrund ist. In Bezug auf BOURDIEU argumentieren ERIKSON und JONSSON (vgl. ebd.) dass Kinder aus höheren sozialen Schichten die in der Schule vorherrschenden kulturellen Codes besser entschlüsseln können und sich mit den Werten, Umgangsformen und Erwartungen, welche im Schulsystem dominieren, besser identifizieren können als Kinder aus niedrigeren Schichten. Dadurch sind auch ihre schulischen Leistungen besser. Eltern aus höheren sozialen Schichten besitzen mehr Wissen über den Aufbau des Bildungssystems und können daher die Möglichkeiten, die sich mit dem Einschlagen eines gewissen Bildungsweges ergeben, besser einschätzen. Ebenso können höher gebildete Eltern ihre Kinder bei schulischen Angelegenheiten besser unterstützen.

6.3. BREEN und GOLDTHORPE

Das Modell von BREEN und GOLDTHORPE (vgl. 1997, S. 275 – 305) zur Erklärung von Bildungsentscheidungen geht davon aus, dass diese schichtspezifisch unterschiedlich getroffen werden. In ihrem Modell gibt es zwei Optionen: Verbleib im Schulsystem oder Verlassen des Schulsystems am jeweiligen Schulübergang. Daraus ergeben sich wiederum drei mögliche Resultate: Verlassen des Schulsystems und Eintritt in den Arbeitsmarkt, Erfolg bei Verbleib im Schulsystem, Misserfolg bei Verbleib im Schulsystem. Bezüglich der Entscheidung für eine Option beziehen Eltern und ihre Kinder drei Faktoren mit ein: Die Kosten und die Erfolgswahrscheinlichkeit beim Verbleib im Bildungssystem und der jeweilige Nutzen. Des Weiteren gehen BREEN und GOLDTHORPE (vgl. ebd.) von drei Klassen aus, welche hierarchisch geordnet sind: Der Ober-, Mittel- und Unterschicht. Die jeweiligen Resultate (Verlassen, Erfolg, Misserfolg) beeinflussen die Zugehörigkeit zu einer Schicht. Ausgangspunkt für das Modell ist BOUDONs Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten, wobei sich die Schichten bezüglich der primären Herkunftseffekte in den durchschnittlichen schulischen Leistungen und in den monetären Ressourcen unterscheiden. Die oberen Schichten haben hier jeweils Vorteile. Als eigentliche

Ursache schichtspezifischer Bildungswegentscheidungen sehen sie die sekundären Herkunftseffekte und gehen dabei von drei Wirkmechanismen aus: die relative Risikoaversion, unterschiedliche Möglichkeiten bzw. Erfolgserwartungen sowie unterschiedliche Ressourcen.

Die relative Risikoaversion bedeutet, dass bei den Bildungswegentscheidungen die Familien den sozialen Abstieg vermeiden wollen. Es wird der Positionserhalt bzw. der soziale Aufstieg angestrebt. Die relative Risikoaversion führt dazu, dass Eltern der Oberschicht die Möglichkeiten ihrer Kinder in die Oberschicht zu gelangen maximieren während die Eltern der Mittelschicht auf die Minimierung des Abstiegsrisikos zielen. Dieser Mechanismus ruff je nach Schichtzugehörigkeit ungleiche Bildungsentscheidungen hervor. Dieser Effekt wird durch die unterschiedlichen Erfolgserwartungen, aufgrund unterschiedlicher schulischer Leistung und die Kostenbelastung je nach Schichtzugehörigkeit verstärkt (vgl. KRISTEN 1999, S.33f).

6.4. ESSER

In seiner sogenannten Werterwartungstheorie geht ESSER (vgl. 1999, S.266-270) von zwei Alternativen aus: an einer Verzweigungsstelle des Bildungssystems die nächste Stufe zu nehmen oder nicht. Dabei geht er konkret auf den Übergang von der Grundschule auf die nächste weiterführende Stufe (Gymnasium) oder den Verbleib in der Hauptschule ein. Relevant bei ESSERs Theorie ist die Ermittlung des Ertragswertes (Nutzen der weiterführenden Bildung), welcher für jede Alternative ermittelt wird. Berücksichtigt werden dabei die mit der zusätzlichen Bildung anfallenden Kosten, sowie der Verlust bzw. die Beibehaltung eines Status. Wenn die Beibehaltung des elterlichen Status nur mittels höherer Bildung möglich ist, dann wäre die Entscheidung gegen weitere Bildung nicht nur der Verzicht auf einen möglichen Gewinn, sondern die Entscheidung für einen sicheren Verlust. Auch die Erfolgserwartung, also die Wahrscheinlichkeit den Bildungsweg erfolgreich abzuschließen, ist bei der Berechnung des Ertragswertes relevant.

In einem weiteren Schritt geht ESSER (vgl. ebd.) von der Annahme aus, dass der Wert der Bildung und deren Kosten für beide Klassen (der Einfachheit halber geht ESSER hier nur von zwei Klassen aus) gleich sind, wohingegen die Erfolgserwartung variiert. Angehörige der mittleren Schicht haben mehr Möglichkeiten bei eventuellen

Schwierigkeiten einzugreifen, da, so Esser (vgl. ebd.), die Schule *als System ihrer Kultur* zweifellos näher ist. Durch die Struktur der sozialen Ungleichheit kommt hinzu, dass der Status der Unterschicht sich auch ohne Bildung erhalten lässt, wobei für die mittlere Schicht ohne Weiterbildung der soziale Abstieg droht. „*In den mittleren Schichten ist Bildung für den Statuserhalt eine notwendige Bedingung, in den unteren Schichten hingegen nicht*“ (ebd.). Es droht also nur der Mittelschicht beim Verzicht auf Bildung bzw. bei Misserfolg der soziale Abstieg und ein Statusverlust

ESSER (vgl. ebd.) geht der Frage nach, warum sich die unteren Schichten bei der Bildung zurückhalten und erläutert diese wie folgt: Die Entscheidung für weiterführende Bildung erfolgt gemäß der Werterwartungstheorie dann, wenn der Ertragswert der weiterführenden Bildung größer ist als jener bei Verzicht auf eine weiterführende Bildung. Die Bildungsmotivation ist umso höher, je höher der Wert der Bildung eingeschätzt wird und je höher der drohende Statusverlust ohne Bildung ist. Ein niedrigerer Ausgangsstatus, welcher auch ohne weitere Bildung erhalten werden kann, verringert also die Bildungsmotivation. Andersrum ist die Bildungsmotivation höher, wenn ein höherer Bildungsabschluss für den Statuserhalt von Nöten ist. Das Investitionsrisiko der Weiterbildung ist (bei gleichen Kosten) umso höher, je unsicherer der Erfolg ist. Eine Familie wechselt ihre Entscheidung von der Bildungsabstinenz dann, wenn die Bildungsmotivation größer ist als das Investitionsrisiko. Das Problem der Bildungsungleichheit sei, so ESSER (vgl. ebd.), schon aus der Formel erkennbar: Bei kleiner Erfolgswahrscheinlichkeit muss die Bildungsmotivation sehr groß werden, damit der kritische Schwellenwert überschritten wird.

6.5. Abschließende Zusammenfassung der vorgestellten Theorien

Eine große Gemeinsamkeit der verschiedenen hier dargestellten Theorien zu Bildungswegentscheidungen ist jene, dass sie alle Modelle zur Erklärung von schichtabhängigen Bildungswegentscheidungen liefern. In all diesen Modellen werden die Kosten je nach sozialer Herkunft anders bewertet. Angehörige der oberen Schichten streben demnach auch einen höheren Bildungsabschluss an, da für sie die anfallenden Kosten geringer eingeschätzt werden. Doch neben den Kosten sind auch andere Einflussfaktoren vorhanden: BOUDON nennt es Statuserhaltungsmotiv, BREEN und GOLDTHORPE die relative Risikoaversion und auch bei ESSER spielt ein eventueller Statusverlust eine wichtige Rolle. Sind sie auch anders betitelt, so sagen diese Konzepte doch dasselbe aus: Was es auf jeden Fall zu

vermeiden gilt, ist der Abstieg in eine niedrigere soziale Schicht. Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor ist die Erfolgswahrscheinlichkeit. Generell kann gesagt werden, dass BOUDONs Theorie, vor allem die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten, den Theorien von BREEN/GOLDTHORPE bzw. ESSER als Grundlage gedient hat.

Zum Abschluss des ersten Teils der Masterarbeit kann festgehalten werden, dass die Theorien zur schichtspezifischen Sozialisation bzw. zu schichtspezifischen Bildungswegentscheidungen unterschiedliche Aspekte zur Erklärung der sozialen Ungleichheit in Bezug auf Bildung beinhalten. Beschäftigt sich erster Ansatz mit der je nach sozialer Herkunft unterschiedlich verlaufenden Sozialisation, nimmt der zweite Bildungswegentscheidungen, die je nach sozialer Herkunft unterschiedlich getroffen werden, in den Fokus. Diese beiden Ansätze sind jedoch nicht als konkurrierend bzw. einander ausschließend zu sehen, sondern vielmehr als einander ergänzend.

Es folgt nun der zweite, empirische Teil der Masterarbeit, in dem mittels eines narrativen Reviews der aktuelle Forschungsstand zu eben umrissenen Themengebiet dargestellt wird.

II. Empirischer Teil

Im theoretischen Teil wurde dargestellt, dass das Thema der vorliegenden Masterarbeit im Überschneidungsbereich zwischen Soziologie und Bildungswissenschaft liegt und dass es dem Bereich der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung angehört. Des Weiteren wurde aufgezeigt, wovon eigentlich die Rede ist, wenn von sozialer Ungleichheit gesprochen wird und was dies in Bezug auf Bildung bedeutet. Es wurde auf den Begriff des Habitus eingegangen um zu erläutern, wie dieser durch die (familiäre) Sozialisation weitergegeben wird. Des Weiteren wurden Kategoriensysteme zur Erfassung der sozialen Herkunft aufgezeigt und Theorien zu schichtspezifischen Bildungswegentscheidungen dargestellt. An die theoretische Aufbereitung des Themas schließt nun der empirische Teil der Masterarbeit an - es erfolgt ein narrativer Review. Im nächsten Schritt wird diese Forschungsmethode und ihre zentrale Kriterien vorgestellt.

7. Der narrative Review

„Die rasante Zunahme des Wissens in den Sozialwissenschaften [...] die sich vor allem in zahlreichen Einzelstudien zu spezifischen Fragestellungen manifestiert, hat gleichermaßen die Notwendigkeit einer Zusammenschau und Synthese der zahlreichen Detailergebnisse entstehen lassen“ (FILE et al. 2008, S.6).

„Die interpretative Sensibilität und Balance, die die Qualität eines narrativen Reviews mitbestimmt, ist nicht unwesentlich vom theoretischen Problembewusstsein und den praktischen Erfahrungen der Reviewer/innen im Forschungsfeld und dem Forschungsthema abhängig“ (FILE et al. 2008, S.6). Für die Durchführung des Reviews orientiert sich die vorliegende Arbeit an den von FILE et al. (vgl. ebd.) formulierten Kriterien:

- Die Formulierung einer klaren und differenzierten Ausgangsfrage und die Darstellung des Zweckes des Reviews
- Die Einbeziehung aller recherchierbaren Studien zum thematischen Schwerpunkt oder die exemplarische Einbeziehung typischer Studien, welche charakteristisch für die aktuellen Forschungsbemühungen sind
- Die Einbeziehung von kritischen Studien und Kontroversen einschlägiger fachlicher Fragen

- Die Einbeziehung von Metaanalysen in die Darstellung und Interpretation
- Die thematische Aufschlüsselung der einbezogenen Studien

Die bereits erwähnte Metaanalyse unterscheidet sich vom narrativen Review insofern, dass es sich hierbei um eine statistische Analyse empirischer Befunde aus Primär- oder Sekundäranalysen handelt, welche aus voneinander unabhängigen Studien stammen. Durch die Zusammenfassung der empirischen Befunde und der Aufklärung von möglichen Unterschieden bei den Ergebnissen wird bezweckt, genauere und sicherere Schlussfolgerungen ziehen zu können, als es mit der qualitativen Zusammenfassung empirischer Befunde möglich wäre (vgl. WAGNER/WEISS 2004, S.479).

Die Stärken des Reviews liegen demgegenüber in der Möglichkeit der, so FILE et al. (vgl. 2008, S.6), facettenreichen und produktiven Diskussion einer breiten Fragenpalette, dem deutlichen Einbeziehen von theoretischem Hintergrundwissen und bestehenden Kontroversen sowie der flexiblen Thematisierung differenzierter Inhalte. Trotz der unterschiedlichen Zielsetzung dieser beiden verwandten Forschungsmethoden stellen diese keine einander ausschließenden Methoden dar, sondern können sich sogar sinnvoll ergänzen.

Aufgrund des breiten Angebots an Forschungsmaterial zum Thema ist es schier unmöglich den Anspruch auf Vollständigkeit bezüglich der Darstellung des empirischen Forschungsstandes zu erheben. Da der thematische Schwerpunkt der Masterarbeit auf dem Einfluss der sozialen Herkunft auf Bildungswegentscheidungen liegt, werden jene Forschungsarbeiten herausgegriffen welche sich mit den Übergängen im mehrgliedrigen Bildungssystem beschäftigen. Dabei sollen sie auf die zuvor dargestellten Theorien von BOUDON, ERIKSON/JONSSON, BREEN/GOLDTHORPE oder ESSER Bezug nehmen und/oder den Einfluss der sozialen Herkunft (gemessen am Bildungsstand und/oder der beruflichen Position der Eltern) auf Bildungswegentscheidungen thematisieren. Die Ausgangsfrage des Reviews ist ident mit der Forschungsfrage, welche der Masterarbeit zugrunde liegt. Diese lautet: Welchen Einfluss übt die soziale Herkunft auf Bildungswegentscheidungen und somit auf Bildungsverläufe aus? Der Zweck des Reviews ist, neben der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes, die Beantwortung der Forschungsfrage. Berücksichtigt werden Studien, welche ab dem Jahr 2000 veröffentlicht wurden. Zunächst wird ein

kurzer Überblick darüber gegeben, in welchen wissenschaftlichen Kontext die im Review berücksichtigten Untersuchungen zu sehen sind.

KRISTEN (vgl. 1999, S. 14) unterscheidet bezüglich der aktuellen Bildungsforschung zu Bildungsungleichheiten zwei Linien: Die erste beschäftigt sich mit der Frage nach dem Ausmaß, der Stabilität und dem Wandel von Bildungsungleichheit, wobei sich eine Vielzahl von Studien mit der Feststellung ungleicher Bildungschancen und dem Nachweis von eventuellen diesbezüglichen Veränderungen beschäftigt. Die zweite Linie beschäftigt sich mit der Rolle von Bildung bei der Verwirklichung von individuellen Lebenschancen. Hier ist die zentrale Frage, welchen Stellenwert Bildung bei der späteren beruflichen Platzierung der Individuen einnimmt.

Die recherchierten und hier vorgestellten Studien sind vor allem zur erstgenannten Linie zu zählen. Im Zuge der Recherche wurde festgestellt, dass das Forschungsgebiet fast ausschließlich von empirischen Sekundäranalysen gekennzeichnet ist. Das bedeutet, dass das analysierte Datenmaterial nicht von den Forscher/innen selbst, sondern von jemand anderen und auch teilweise für andere Zwecke erhoben wurde. Die 24 empirischen Analysen, welche den Kriterien des Reviews entsprachen, sind in zwei große Themenkomplexe aufgeteilt: den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe und den Übergang von der Sekundarstufe in die tertiäre Ausbildung. Der erste Themenkomplex ist weiter unterteilt in Untersuchungen zu den Bildungswegentscheidungenstheorien, Untersuchungen zur relativen Bedeutung des primären und sekundären Herkunftseffekts und Untersuchungen zu intrasekundären Schulwechsel. Der zweite Themenkomplex behandelt den Übergang in den Tertiärbereich und ist wiederum untergliedert in Untersuchungen zu den primären und sekundären Effekten sozialer Herkunft und Untersuchungen zu den Theorien über Bildungswegentscheidungen. Als erstes werden jedoch Untersuchungen vorgestellt, die sich im Allgemeinen mit Chancenungleichheit im Bildungssystem beschäftigen.

Im Zuge der Recherche für den Review spiegelte sich die Feststellung von KRISTEN (1999, S.15) sofort wieder: Das Forschungsinteresse der verschiedenen Schwerpunkte der aktuellen Bildungsforschung richtet sich auf eine deskriptive Fragestellung.

Auch wenn der Einbezug von Metaanalysen eines der Kriterien des Reviews darstellt, so konnte im Zuge der Recherche keine inhaltlich passende Metaanalyse gefunden werden. Für die Recherche wurden mehrere Onlinedatenbanken benutzt. Zu erwähnen sind hier die Datenbanken ERIC und WISO

Wissenschaften/Sozialwissenschaften, da die meisten Veröffentlichungen zum Thema auf diesen gefunden wurden. Anhand der Literaturangaben in den gefundenen Untersuchungen konnten weitere Texte und Untersuchungen, welche den Kriterien des Reviews entsprachen, gefunden werden. Die 24 empirischen Analysen sind zum Großteil in englischer Sprache verfasst und fast ausschließlich in mittel- und nordeuropäischen Ländern (Deutschland, Schweden, Niederlande, England und Wales) durchgeführt bzw. veröffentlicht worden. Einzige Ausnahme bildet eine Untersuchung, welche in Italien durchgeführt wurde. Die unterschiedlichen Bildungssysteme stellen beim Vergleich der Forschungsergebnisse eine geringe Hürde dar, da sie viele Gemeinsamkeiten aufweisen. So gibt es in jedem Bildungssystem eine einzige verpflichtende Grundschule und im Anschluss daran eine Sekundarstufe, welche in Stufen mit unterschiedlichem Anspruchsniveau unterteilt ist. Zum besseren Verständnis wird das jeweilige Schulsystem im Kontext des Reviews durch einen Exkurs kurz dargestellt. Auf eventuelle Problematiken beim länderübergreifenden Vergleich der Forschungsergebnisse wird gegebenenfalls hingewiesen. Außereuropäische Untersuchungen, welche den Kriterien entsprachen, konnten nicht auffindig gemacht werden. Die Reihenfolge der Darstellung der Untersuchungen entspricht nicht dem Jahr der Veröffentlichung, sondern orientierte sich an inhaltlichen Überschneidungen und Ähnlichkeiten.

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über alle Untersuchungen, welche im Review berücksichtigt werden:

Allgemeine Untersuchungen		
	SCHIMPL-NEIMANNS 2008	DITTON, KRÜSKEN 2006
	REIMER/ POLLAK 2005	ERIKSON 2007
	TIEBEN/ DE GRAAF/ DE GRAAF 2008	TIEBEN/WOLBERS 2010
	Untersuchungen zum Übergang in die Sekundarstufe	Untersuchungen zum Übergang in den Tertiärbereich
Studien zu den Theorien über Bildungsentscheidungen	BECKER 2000 STOCKÉ 2007a JAEGER et al. 2012	BECKER et al. 2007 SCHINDLER et al. 2010a
Studien zum primären und sekundären Herkunftseffekt	STOCKÉ 2007b NEUGEBAUER 2010 CONTINI et al. 2008 JACKSON et al. 2007 ERIKSON et al. 2005 KLOOSTERMANN et al. 2005 ERIKSON et al. 2010	BECKER 2009 SCHINDLER et al. 2010b NEED et al. 2000
Untersuchungen zu intrasekundären Schulwechsel	TIEBEN 2011 TIEBEN et al. 2010 KLOOSERMANN et al. 2010	

7.1. Allgemeine Untersuchungen

Die im Folgenden dargestellten Untersuchungen sind vor allem deskriptiver Natur und analysieren die Entwicklung der Chancengleichheit in Deutschland, Schweden und den Niederlanden. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die allgemeinen Untersuchungen zu Bildungsübergängen, welche in den Review einbezogen wurden:

Untersuchung	Datengrundlage/ Erhebungsgebiet	Variablen (Auswahl)/ Methode	Ergebnisse
SCHIMPL- NEIMANN'S 2008	Mikrozensus- und Volkzählungsdaten 1950-1989 Deutschland	Erreichter Bildungsabschluss und besuchter Schultyp Kulturelles Kapital der Familie (höchster erreichter Bildungsgrad der Eltern) Berufliche Stellung des Vaters (Kodierung nach BLOSSFELD 1983) Methode: logistische Regression	Die berufliche Stellung des Haushaltsvorstandes hat an Einfluss auf die Schulwahl verloren. Der Einfluss des Bildungsstandes der Eltern ist diesbezüglich gleich geblieben, mit steigender Tendenz. Das kulturelle Kapital der Familie hat eine ungleichheitskonservierende Funktion.
DITTON/ KRÜSKEN 2006	Stichprobe an bayrischen Grundschulen 2003/2004 Deutschland (Bayern)	Leistungstests Soziale Herkunft: Beruf der Eltern nach ISEI- bzw. EGP- Schema Methode: logistische Regression	Den primären Effekten kommt beim Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I eine Schlüsselrolle zu. Nur im mittleren Notenbereich sind die sekundären Herkunftseffekte bemerkbar.
REIMER/ POLLAK 2005	HIS-Befragung (Higher Education Information System Institute) von 1983 und 1999. Deutschland	Sozialer Hintergrund: Bildung der Eltern nach dem CASIM-Schema, Beruf der Eltern nach EGP- Schema Schuljahr Notendurchschnitt beim Abitur Art der Studienzulassung Methode: logistische Regression	Die Wahl der tertiären Ausbildung steht mit der sozialen Herkunft in Beziehung. Der Einfluss des Bildungsgrades der Eltern veränderte sich nicht im Laufe der Zeit. Interessantes Muster beim Einfluss des beruflichen Standes: Schüler/innen aus der oberen Dienstklassen tendieren dazu, eine Fachhochschule zu besuchen, während ihre Teilhabe an der Universität gleich blieb.

Untersuchung	Datengrundlage/ Erhebungsgebiet	Variablen (Auswahl)/ Methode	Ergebnisse
ERIKSON 2007	Stockholm Birth Cohort Study 1969-1990 Stockholm (Schweden)	Soziale Herkunft: Standard Swedish Classification System Studienfach Methode: logistische Regression	Soziale Ungleichheit hat beim Übergang von der Grundschule auf die Sekundarstufe deutlich abgenommen. Dies basiert vor allem auf der Abnahme der sekundären Herkunftseffekte. Im Gegensatz hierzu hat die soziale Ungleichheit beim Übergang zum Tertiär- bereich zugenommen, was auf die Zunahme der sekundären Herkunftseffekte zurückzuführen ist.
TIEBEN/ DE GRAAF/ DE GRAAF 2008	Family Survey Dutch Population (Geburtskohorten von 1917-1987) Erhebungszeitpunkte: 1992, 1998, 2000, 2003 Niederlande	Gewählter Schultyp in der Sekundarstufe (HAVO, VWO) Bildungsgrad der Eltern Berufliche Stellung des Vaters (ISEI) Methode: logistische Regression	Bildungsgrad der Eltern beeinflusst Schulwahl weiterhin. Berufliche Stellung des Vaters verlor an Einfluss auf die Schulwahl.
TIEBEN/ WOLBERS 2010	Family Survey Dutch Population von 1992, 1998, 2000, 2003 Niederlande	Bildungswahl: MBO, HBO, Universität oder keine tertiäre Ausbildung Soziale Herkunft: Ausbildung der Eltern und berufliche Stellung des Vaters (ISEI) Abgeschlossene Sekundarstufe: LBO, MAVO, HAVO, VWO Methode: logistische Regression	Mehr Schüler/innen mit niedrigeren sozioökonomischen Ressourcen besuchen höhere Formen der Sekundarstufe. Am Übergang zum Tertiärbereich ist die soziale Herkunft von großer Bedeutung: Schüler/innen mit höher gebildeten Eltern besuchen eher eine Universität, Schüler/innen deren Väter eine niedrigere berufliche Position inne haben wählen häufig eine tertiäre Ausbildung unter ihrem Qualifikationsniveau.

SCHIMPL-NEIMANN (2000) untersucht in seiner Analyse der Mikrozensus- bzw. Volkszählungsdaten die Veränderung herkunftsspezifischer Ungleichheiten in Deutschland, wobei der Untersuchungszeitraum von 1950 bis 1989 reicht. Die Ergebnisse zeigen, dass im Allgemeinen soziale Ungleichheiten im Schulsystem zwar abgenommen haben, die Bildungsbeteiligung jedoch nach wie vor eng mit der sozialen Herkunft zusammenhängt. Bezüglich der beruflichen Stellung des Familienvorstandes wurde ein deutlicher Rückgang der darauf beruhenden ungleichen Bildungsverhältnisse festgestellt. Die berufliche Stellung hat an Einfluss auf verbesserte Chancen bezüglich des Schulbesuchs verloren, da der Ausbau von Schulen und gestiegene öffentliche Förderungen zur Reduktion der Schulbesuchskosten geführt haben. Der Zusammenhang des Bildungsniveaus der Eltern mit den relativen Chancen, ein Gymnasium oder eine Realschule zu besuchen, ist im Wesentlichen gleich geblieben – mit der Tendenz der Zunahme der Ungleichheit. Vor allem in den Gymnasien zeigt sich bezüglich der herkunftsspezifischen Bildungsbeteiligung eine unveränderte soziale Selektivität.

Exkurs: Das Bildungssystem in Deutschland

Die Pflichtschule beginnt für alle Kinder im Alter von sechs Jahren und umfasst in der Regel neun Jahre Vollzeitschule. Die Grundschule dauert vier Jahre, in deren Anschluss wird die Sekundarstufe I besucht. Diese gliedert sich in Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Die darauf anschließende Sekundarstufe II gliedert sich in Bildungs- und Ausbildungsgänge der allgemeinbildenden Schulen (gymnasiale Oberstufe) und berufliche Vollzeitschulen als auch in Berufsausbildungsgänge im dualen System. Je nach Abschluss ist man für weitere Ausbildungswege berechtigt: der Hauptschulabschluss berechtigt zum Besuch weiterführender beruflicher Schulen, der Realschulabschluss (mittlere Reife) berechtigt zum Besuch einer Oberstufe des Gymnasiums. Das Abitur, welches in der gymnasialen Oberstufe erlangt werden kann, berechtigt zum Besuch einer Hochschule, Universität oder Fachhochschule. Teilweise gibt es in einzelnen Bundesländern Abweichungen von diesem System (vgl. DÖBERT et al. 2004, S.92/100f).

Auch DITTON und KRÜSKEN (2006) untersuchen anhand einer Längsschnittstichprobe an bayrischen Grundschulen ² den Verlauf von Übertrittsprozessen von der

² Die Stichprobe basiert auf einer Pilotierungsstudie zu den Orientierungsarbeiten (Vergleichsarbeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik, erfolgen jährlich verpflichtend in der 2. und 3. Klasse) an der 27 bayrische Grundschulen mit je einer dritten Klasse teilgenommen haben (vgl. DITTON/KRÜSKEN 2006, S. 351f).

Grundschule in die Sekundarstufe I. Dabei gehen sie im Besonderen der Frage nach, auf welche Weise sich Merkmale der sozialen Herkunft auf den Schulübertritt auswirken. Der erste Erhebungszeitpunkt war 2003, der zweite 2004. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Schulformzuteilung deutlich mit der sozialen Herkunft der Schüler/innen einhergeht. Angehörige der oberen Schichten entscheiden sich bei gleichen schulischen Leistungen häufiger für den Besuch einer höheren Schulform, als jene aus der Arbeiterschicht. Dasselbe trifft auch auf Angehörige der mittleren Schichten und der Realschule zu. Beim Übergang zur Sekundarstufe haben jedoch die primären Herkunftseffekte einen größeren Einfluss als die sekundären. Dies begründen die Autoren dadurch, dass sich am Ende der Grundschule die Unterschiede bei den Schulnoten zwischen den verschiedenen sozialen Gruppen vergrößert haben, auf deren Basis die Übergangsentscheidungen getroffen werden. Nur im mittleren Notenbereich werden sekundäre Effekte bemerkbar (vgl. DITTON/KRÜSKEN 2006).

In ihrer Analyse beschäftigen sich REIMER und POLLAK (2005) mit den Veränderungen des Einflusses der sozialen Herkunft (Bildungsgrad der Eltern³ und beruflicher Status) in Bezug auf die vertikalen und horizontalen post-sekundären Bildungswegentscheidungen von studienberechtigten Schüler/innen in Deutschland. Grundlage der Analyse bilden zwei Datensets der *HIS*-Erhebung (Higher Education Information System Institute)⁴ von 1983 und 1999. Untersucht werden die Effekte der sozialen Herkunft auf vier Alternativen der post-sekundären Bildung: Studieren an der Universität oder an der Fachhochschule, der Beginn einer beruflichen Ausbildung oder keine weitere Ausbildung. Für Studierende an Universitäten wird die hierarchische Entscheidung untersucht: das Studienfach und die Option eines Auslandsstudiums. Die Ergebnisse zeigen, dass die Entscheidung die Ausbildung an

³ Diese wird nach dem CASIM-Schema kategorisiert, welches den Bildungsgrad in 9 Stufen einteilt.

⁴ Das HIS betreibt unter anderem Hochschulforschung in Form von empirischen Untersuchungen. Ein wichtiger Bereich ist hier das Studienberechtigten-Panel, eine seit dem Jahr 1976 bestehende Untersuchungsreihe. Im Zuge dieser Untersuchung werden deutschlandweit und länderspezifisch repräsentative Studienberechtigten-Jahrgänge in unterschiedlichen Zeitintervallen mehrfach schriftlich befragt, wobei das Ziel verfolgt wird, nachschulische Bildungs- und Berufswege von studienberechtigten Schulabgänger/innen zu erheben, zu analysieren und aufzubereiten. Dabei werden die zugrundeliegenden Motive, Einstellung und Erwartungen der nachschulischen Werdegänge erhoben (vgl. HIS [online]).

einer höheren Bildungseinrichtung fortzusetzen mit der sozialen Herkunft (sowohl Bildungsgrad als auch beruflicher Status der Eltern) in Beziehung steht. Während sich der Einfluss des Bildungsstandes der Eltern im Laufe der Zeit nicht veränderte, zeigte der Einfluss des beruflichen Status der Eltern ein interessantes Muster: Kinder aus der oberen Dienstklasse tendieren dazu, eine Fachhochschule zu besuchen. Offensichtlich nutzen Schüler/innen aus der oberen Schicht die Fachhochschulen dazu die Partizipation im tertiären Bildungsbereich zu erhöhen und um relative Vorteile in der Bildung zu sichern – so die Autoren. Die generelle Übergangsrate dieser Gruppe auf eine Universität hat sich jedoch nicht vergrößert, woraus REIMER und POLLAK (2005) folgern, dass hier die Obergrenze erreicht ist. Der soziale Hintergrund spielt bei der Wahl des Studienfaches eine geringe Rolle, beeinflusst aber die Entscheidung für ein Auslandsstudium. Die Annahme, dass Schüler/innen aus höheren Sozialschichten ein ambitionierteres Studium wählen, konnte nicht bestätigt werden. Studierende aus höheren sozialen Schichten neigen eher zu einem Auslandsstudium – dieser Trend wuchs mit der Zeit. Dies begründen die Autoren dadurch, dass die Entscheidung für ein Studium im Ausland einen zusätzlichen Weg darstellt, um die Privilegien der oberen Klasse aufrechtzuerhalten. Abschließend bemerken REIMER und POLLAK (2005), dass die Bildungsübergänge zur höheren Ausbildung in Deutschland weiterhin stark von der sozialen Herkunft geprägt sind.

Exkurs: Das schwedische Schulsystem

Das schwedische Schulsystem gliedert sich in die neunjährige, verpflichtende Schule - bestehend aus Grundschule und Sekundarstufe I - wonach die Sekundarstufe II folgt. Diese dauert drei Jahre und unterteilt sich in einen berufsvorbereitenden Zweig und den gymnasialen Zweig, welcher auf eine höhere Ausbildung vorbereitet. Danach besteht die Möglichkeit eine tertiäre Ausbildung an der Universität oder einem universitären College zu absolvieren (vgl. HALLDÉN [online]).

ERIKSON (2007) kommt in seiner Analyse zu dem Ergebnis, dass die soziale Ungleichheit beim Bildungsübergang von der Grundschule auf die höhere Sekundarstufe in Stockholm von 1969 bis 1990 abgenommen hat. Für seine Analyse greift er auf zweierlei Datensets zurück: Daten der *Stockholm Birth Cohort Study*⁵ aus den Jahren 1969 bzw. 1991/1992, und auf einen zweiten Datensatz welcher ebenfalls

⁵ Die *Stockholm Birth Cohort Study* ist ein Projekt an dem das *Swedish Institute for Social Research* (SOFI) und das *Centre for Health Equity Studies* (CHESS) zusammen arbeiten. Sie stellt eine anonyme Datenbank für Forschungszwecke, unter anderem für die Psychologie und die Soziologie, zur Verfügung.

von der *Swedish Governmental Commission on Educational Inequality* erhoben wurde. Auf diesen zweiten Datensatz geht ERISKON (2007) allerdings nicht genauer ein. Der Rückgang der sozialen Ungleichheit sei vor allem auf den Rückgang der sekundären Herkunftseffekte zurückzuführen. ERISKON (2007) nennt Reformen des Schulsystems als Grund für diese Veränderung. Die soziale Ungleichheit beim Bildungsübergang von der höheren Sekundarstufe zur Universität hat sich jedoch verstärkt, was auf den zunehmenden Einfluss des sekundären Herkunftseffekts bei diesem Bildungsübergang zurückzuführen ist.

Exkurs: Das Bildungssystem in den Niederlanden

Nach dem Besuch der Grundschule (*basisschool*), welche die Schüler/innen in der Regel im Alter von 4 bzw. 5 bis 12 Jahren besuchen, müssen sie sich für eine von vier Möglichkeiten der Sekundarstufe I entscheiden: Die LBO bietet vorberufliche Ausbildung und dauert 4 Jahre und bereitet die Schüler/innen auf die mittlere Berufsausbildung (MBO) vor. Die MAVO dauert ebenfalls 4 Jahre und dient auch zur Vorbereitung auf die mittlere Berufsausbildung, allerdings ist sie mehr theoretisch ausgerichtet als die LBO. Die HAVO ist eine allgemein bildende Schule und dauert 5 Jahre und bereitet Schüler/innen auf eine niedrigere Stufe der vor-universitären Ausbildung, auf das berufsbildende College (HBO), vor. Die VWO ist die anspruchsvollste Stufe der Sekundarschule und Voraussetzung für den Besuch einer Universität. Sie dauert 6 Jahre (vgl. TIEBEN/WOLBERS 2009, S. 279f bzw. TIEBEN 2011, S. 33f).

Bezüglich der Niederlande wäre hier als erstes jene Untersuchung von TIEBEN, DE GRAAF und DE GRAAF (2008) zu nennen, welche sich damit beschäftigt, wie sich der Anteil von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft an den verschiedenen Schulformen der niederländischen Sekundarstufe im Laufe der Zeit veränderte. Um dieser Frage nachzugehen, verwendeten sie die Daten der *Family Survey of the Dutch Population*⁶. Es wurde herausgefunden, dass der generelle Zuwachs an Teilnehmer/innen der Sekundarstufe zu keinen Unterschieden bezüglich der Herkunftseffekte geführt hat. Zwar hat sich der Anteil der Schüler/innen mit benachteiligtem Hintergrund an der VWO vergrößert, was ihre generellen Chancen eine tertiäre Ausbildung zu absolvieren erhöhte, in Relation blieb ihre

⁶ Die *Family Survey of the Dutch Population* (DE GRAAF/ DE GRAAF/KRAAYKAMP/ULTEE 2002, 2003, 2004), ist eine in vier Wellen (1992, 1998, 2000, 2003) erhobene, retrospektive Lebenslaufstudie in den Niederlanden. Die Daten enthalten detaillierte Informationen über Bildungsverläufe und über die sozio-ökonomische Situation der Familie. Die befragten Personen wurden in einem Zeitraum von 1917 bis 1987 geboren. Somit deckt die Studie einen Zeitraum von 70 Jahren ab.

Benachteiligung jedoch unverändert. Der Einfluss des Bildungsgrades bzw. der beruflichen Position der Eltern hat sich im Laufe der Zeit unterschiedlich entwickelt. Die berufliche Position des Vaters (ergo die finanziellen Ressourcen der Familie) verlor an Einfluss über den Untersuchungszeitraum hinweg und ist kein Kriterium für die Wahl zwischen verschiedenen Schulformen mehr. Dies gilt im Besonderen für die beiden mittleren Schulstufen HAVO und VWO. Mögliche Erklärungen für diese Entwicklung sind, dass einerseits die relativen Bildungskosten abgenommen haben und andererseits die modernen Arbeitsmarktbedingungen qualifiziertere Angestellte erfordern. Das frühzeitige Ausscheiden aus dem Schulsystem trägt somit ein erhöhtes Risiko, keinen angemessenen Arbeitsplatz zu finden, mit sich. Bezüglich des Einflusses der Bildung der Eltern wurde festgestellt, dass dieser zu Beginn des Untersuchungszeitraumes zuerst abnahm, jedoch bei den jüngeren Kohorten wieder an Bedeutung gewann.

TIEBEN und WOLBERS (2009) untersuchen, ebenfalls in den Niederlanden, den Einfluss des Bildungsgrades und der beruflichen Stellung der Eltern auf Bildungsübergänge in den tertiären Bildungsbereich. Ebenso wurde durchleuchtet, welche Sekundarstufe die Schüler/innen abgeschlossen hatten und analysiert, welche Veränderungen und Entwicklungen sich im untersuchten Zeitraum (1932 bis 1995) abzeichneten. Hier wird ebenfalls auf die Daten der *Family Survey of the Dutch Population* zurückgegriffen. Die Analyse zeigt folgende Ergebnisse: Es kann von einer Expansion der sekundären Ausbildung gesprochen werden. Des Weiteren ist eine Zunahme der Schüler/innenzahl an den anspruchsvolleren Formen der Sekundarstufe (VWO und HAVO) und ein Rückgang der Schüler/innenzahl an den weniger anspruchsvollen Formen der Sekundarstufe (LBO und MAVO) zu verzeichnen. Bezüglich des Einflusses der elterlichen Bildung kann gesagt werden, dass die Ausweitung der sekundären Bildung positive Effekte hatte: Mehr Schüler/innen mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund besuchten höhere Formen der Sekundarstufe. Diese zunehmende Gleichstellung geht weiter bis zum Ende der Sekundarstufe und somit zum nächsten Bildungsübergang. Hier profitieren die Schüler/innen mit mehr elterlichen Ressourcen weiterhin, indem sie ambitionierte Ausbildungen im tertiären (Aus-)Bildungsbereich wählen. Es gibt allgemein mehr Schüler/innen die die Zugangsvoraussetzung zur Universität oder zum HBO erlangen, ebenfalls ist die Zahl derjenigen, die eine tertiäre Ausbildung besuchen, stark gestiegen. Jedoch hat sich der Anteil an Studierenden aus privilegierterem Umfeld über den Untersuchungszeitraum hinweg nicht

verändert. Das Risiko, keine weitere Ausbildung nach der Sekundarstufe zu absolvieren ist für Schüler/innen der LBO am höchsten (46% bei der jüngsten Kohorte). Für Schüler/innen der VWO und HAVO zeichnet sich der Trend ab, dass diese eine tertiäre Ausbildung wählen, die unter ihren Qualifikationen liegt. Der Bildungsgrad der Eltern sowie die berufliche Stellung des Vaters beeinflussen den Übergang in den Tertiärbereich maßgeblich. Vor allem Schüler/innen mit niedrigem sozialem Status tendieren dazu eher wenig ambitionierte Ausbildungen im Tertiärbereich zu besuchen, die immer häufiger unter ihrem Qualifikationsniveau liegen. Der Bildungsgrad der Eltern beeinflusst vor allem die Entscheidung für eine höhere tertiäre Ausbildung (Universität). Als Fazit zeigt sich, dass die Wahl der Schulform in der Sekundarstufe eine der wichtigsten Entscheidungen für die weiteren Ausbildungsmöglichkeiten darstellt. Sind die Qualifikationen für eine weitere Ausbildung erst einmal erreicht, hat der elterliche Hintergrund einen starken Einfluss auf post-sekundäre Ausbildungsmöglichkeiten.

7.1.1. Zusammenfassung

Die Untersuchungsergebnisse zeigen für Deutschland, dass die soziale Ungleichheit im Schulsystem zwar abgenommen hat, die soziale Herkunft diesbezüglich jedoch weiterhin großen Einfluss ausübt. Der Einfluss der beruflichen Stellung des Vaters ist zurückgegangen, was durch den Ausbau der Schulen und die Reduktion der Schulkosten begründet wird. Das Bildungsniveau der Eltern beeinflusst die Schulwahl weiterhin: vor allem bezüglich der Wahl zwischen Gymnasium und Realschule. Beim Übertritt in die Sekundarstufe kommt vor allem den schulischen Leistungen, also den primären Effekten, eine wichtige Rolle zu. Die Zuteilung zur jeweiligen Schulform geht deutlich mit der sozialen Herkunft der Schüler/innen einher. Es zeigt sich eine weiterhin hohe Selektivität beim Zugang zum Gymnasium. Die Bildungsübergänge zu höherer Bildung werden in Deutschland von der sozialen Herkunft beeinflusst, vor allem die berufliche Position der Eltern erweist sich hier als relevant.

Auch für Schweden wird eine Abnahme der sozialen Ungleichheit im Pflichtschulbereich festgestellt. Dies resultiert vor allem aus dem Rückgang des Einflusses der sekundären Effekte. Beim Übergang zur tertiären Ausbildung wird jedoch ein Anstieg derselben diagnostiziert.

Für die Niederlande wird festgestellt, dass der Schüler/innenzuwachs in der Sekundarstufe zu keinen Unterschieden bezüglich der sozialen Ungleichheit geführt

hat. Ebenso wie in Deutschland verringerte sich im Laufe des Untersuchungszeitraumes der Einfluss der beruflichen Position des Familienvorstandes auf die Schulwahl, der Einfluss des Bildungsgrades blieb jedoch konstant. Schüler/innen mit benachteiligtem Hintergrund konnten ihre Teilhabe an den höheren Stufen der Sekundarschule erhöhen, doch wählen sie im Anschluss des Öfteren tertiäre Ausbildungsformen, die unter ihrem Qualifikationsniveau liegen. Diese Entscheidung wird vor allem durch die berufliche Position des Familienvorstandes beeinflusst, während die Entscheidung für ein Universitätsstudium vor allem vom Bildungsgrad der Eltern beeinflusst wird.

Beim Übergang von der Sekundarstufe in den tertiären Bildungsbereich kommen die Untersuchungen für Deutschland und für die Niederlande zu unterschiedlichen Ergebnissen: So konnte die Annahme von REIMER und POLLAK (2005) dass Schüler/innen aus höheren Sozialschichten ein ambitionierteres Studium wählen nicht bestätigt werden. Im Gegensatz hierzu kommen TIEBEN und WOLBERS (2010) zu dem Ergebnis, dass Schüler/innen mit höheren elterlichen Ressourcen sehr wohl ambitioniertere Studien wählen.

Nach dieser einführenden Darstellung der allgemeinen Untersuchungsergebnisse zur sozialen Ungleichheit in den Bildungssystemen von Deutschland, Schweden und den Niederlanden, welche sich sowohl auf den Übergang von der Grundschule auf die Sekundarstufe als auch von der Sekundarstufe in den tertiären Bildungsbereich beziehen, wird nun genauer auf die jeweiligen Nahtstellen im Schulsystem eingegangen.

7.2. Untersuchungen zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe

7.2.1. Untersuchungen zu den Bildungsentscheidungstheorien

In diesem Abschnitt werden die Untersuchungsergebnisse vorgestellt, welche die im ersten Teil vorgestellten Theorien zu Bildungswegentscheidungen anwenden bzw. empirisch überprüfen. Die Tabelle bietet einen Überblick über die berücksichtigten Untersuchungen:

Untersuchung	Datengrundlage/ Erhebungsgebiet	Variablen (Auswahl)/ Methode	Ergebnisse
BECKER 2000	Panel-Daten des Konstanzer Forschungsprojektes "Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien" 1982 und 1983 Deutschland	Klassenlage des Elternhauses: Berufliche Stellung des Haushaltsvorstandes (EGP), Bildung der Eltern Bildungserwartungen der Eltern an das Kind Grundschulempfehlungen Methode: logistische Regression	Die Klassendifferenzierung bezüglich der Realisierung von elterlichen Bildungsentscheidungen hängt hauptsächlich von der klassenspezifischen Bildungsmotivation und von den Schulleistungen des Kindes ab. Gerade den primären Effekten der sozialen Herkunft kann ein großer Stellenwert für die herkunftsabhängige Bildungsungleichheit eingeräumt werden.
STOCKÉ 2007a	Mannheim Educational Panel Study (MEPS), 2003 Rheinland-Pfalz (Deutschland)	Gewählter Schultyp Berufsstatus der Eltern (EGP-Schema) Bildungsstand der Eltern Schüler/innenleistungen Methode: logistische Regression	Subjektive Überzeugungen über den erfolgreichen Schulabschluss und Statuserhaltungsmotive sind starke Prädiktoren für Bildungswegentscheidungen, während antizipierte Kosten nahezu irrelevant sind.
JAEGER, HOLM 2012	National Child Development Study: Geburts-Kohorte des Jahres 1958 England	Bildungswegentscheidungen an mehreren Übergängen Leistung beim GCE- Test bzw. bei den A-level-course Prüfungen Methode: logistische Regression	90% der Untersuchungsteilnehmer/innen sehen einen Nutzen darin, die soziale Klasse ihrer Eltern beizubehalten.

In der Analyse von BECKER (2000) finden die Ansätze von ESSER sowie von ERIKSON und JONSSON Anwendung. Für die Analyse wird auf Panel-Daten des Konstanzer Forschungsprojektes „Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien“ aus den Jahren 1982 und 1983 zurückgegriffen. Zuerst wurden Eltern mit Kindern in der vierten Grundschulklasse (Baden-Württemberg und Nordrhein Westfalen), in der Abschlussklasse der Orientierungsstufe (Niedersachsen) und in der sechsten Klasse der Grundschule (West-Berlin) über ihre Schulwünsche befragt. Dieselben Eltern wurden ebenfalls nach der getroffenen Bildungswegentscheidung und dem erfolgten Übergang in die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die in den Modellen beschriebenen Mechanismen und Prozesse der Bildungsungleichheit - also die subjektive Bewertung von Vorteilen bzw. Nachteilen höherer Bildung und die erwartete Erfolgswahrscheinlichkeit - entscheidende Determinanten der Bildungswegentscheidung sind, welche zwischen den sozialen Klassen variieren. Vor allem die elterlichen Bildungswünsche, welche nach Abwägung von Kosten und Nutzen von Bildungswegen getroffen werden, sind bei diesem Schulübergang relevant. Die Klassendifferenzierung bezüglich der Realisierung von elterlichen Bildungswegentscheidungen hängt hauptsächlich von der klassenspezifischen Bildungsmotivation (sekundäre Herkunftseffekte) und von den Schulleistungen des Kindes (primäre Herkunftseffekte) ab. Gerade den primären Effekten der sozialen Herkunft kann ein großer Stellenwert für die herkunftsabhängige Bildungsungleichheit eingeräumt werden. Bezüglich des Einflusses des Bildungsniveaus der Eltern ist eine intergenerationale Reproduktion der Bildungsverläufe festzustellen. Je höher das Bildungsniveau der Eltern ist, je kürzer also die sozialen Distanzen zu höherer Bildung sind, desto eher gehen diese Kinder auf das Gymnasium. Ebenso beharren Eltern aus unteren Schichten auf niedrigere Schullaufbahnen. BECKER (2000) kommt zu dem Schluss, dass die soziale Öffnung der Schule und die Bildungsexpansion⁷ die intergenerationale Reproduktion von Bildungsungleichheit in Deutschland kaum verringert hat und merkt an, dass das theoretische Grundmodell der Werterwartungstheorie nicht ausreicht, um das Phänomen der Bildungsungleichheit ausreichend zu erklären.

⁷ Mit der Bildungsexpansion ist die gestiegene Bildungsbeteiligung, die längere Verweildauer im Bildungssystem und die beschleunigte Zunahme höherer Schulabschlüsse infolge der Bildungsreform in den 1960er bzw. 1970er Jahren in Deutschland gemeint (vgl. HADJAR/BECKER 2006, S. 12).

Der Untersuchung von STOCKÉ (2007a) dienen die Daten der *Mannheim Educational Panel Study* (MEPS), einer Langzeitstudie mit Familien, deren Kinder im Jahr 2003 die dritte Schulstufe besuchten, als Grundlage. Die Studie fand in 48 zufällig ausgewählten Schulen im deutschen Bundesland Rheinland-Pfalz statt. Die Daten wurden zu zwei Zeitpunkten im Jahr 2003 und im Jahr 2005, nachdem die Familien sich bereits in eine Sekundarschule eingeschrieben hatten, erhoben. STOCKÉ (2007a) untersucht dabei die Prädiktoren des Modells von BREEN und GOLDTHORPE, also die erwarteten Kosten, die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit und die erwarteten Erträge bezüglich des Statuserhaltungsmotivs genauer. Bezüglich der finanziellen Kosten konnten große Klassenunterschiede festgestellt werden. Das Familieneinkommen und die Anzahl der Familienmitglieder beeinflussten die Einschätzung der Eltern, wie hürdenreich diese Schulabschlüsse empfunden wurden. Dieselbe Schullaufbahn wurde von Eltern aus höheren Sozialschichten als eine geringere finanzielle Hürde eingestuft als von Eltern aus anderen Sozialschichten. Die unterschiedlichen Einstufungen der finanziellen Belastung beeinflusste die Wahl der Schullaufbahn jedoch nicht. Die subjektiven Erfolgserwartungen stiegen mit der Höhe der sozialen Klasse. Dies erklärt sich dadurch, so der Autor, dass Kinder aus privilegierterem Umfeld auch bessere Schulnoten haben und demnach auch bessere Schulempfehlungen bekommen. In Übereinstimmung mit dem BREEN-GOLDTHORPE-Modell wurde festgestellt, dass es für Eltern von großer Wichtigkeit ist, dass ihre Kinder zumindest denselben sozialen Status erreichen wie sie selbst. Die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit hat jedoch größeren Einfluss auf die Schulwahl als das Statuserhaltungsmotiv. STOCKÉ (2007a) kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass die empirische Gültigkeit des Modells von BREEN und GOLDTHORPE zwar bestätigt werden konnte, es jedoch nicht ausreicht um Bildungsungleichheiten zwischen sozialen Klassen allumfassend zu erklären.

JAEGER und HOLM (2012) testeten in ihrer Untersuchung die Theorie der relativen Risikoaversion von BREEN und GOLDTHORPE am Beispiel von England und Wales. Dafür verwendeten sie die Daten der *National Child Development Study* einer Langzeitstudie für alle Kinder die in einer bestimmten Woche im März 1958 in England und Wales zur Welt kamen. Folgerhebungen fanden in den Jahren 1965, 1969, 1974, 1981, 1991, 1999, 2000, 2004, 2008 und 2009 statt. Beobachtet wurden die physische und soziale Entwicklung, sowie die Bildungsverläufe der Untersuchungsteilnehmer/innen. Das Hauptergebnis der Untersuchung ist, dass die

relative Risikoaversion Bildungswegentscheidungen stark beeinflusst. 90% der Untersuchungsteilnehmer/innen sehen einen Nutzen darin, die soziale Klasse ihrer Eltern beizubehalten. Nur 10% der Untersuchungsteilnehmer/innen sehen darin keinen Nutzen. Diese Gruppe ist von niedrigen kognitiven Fähigkeiten und von Verhaltensauffälligkeiten in der Kindheit geprägt. Mit der Theorie der relativen Risikoaversion können Klassenunterschiede bezüglich der Bildungswegentscheidungen erklärt werden, da Schüler/innen mit Eltern aus einer höheren sozialen Klasse höhere Bildungsziele erreichen müssen, um den Status ihrer Eltern zu erhalten.

Das Bildungssystem in England und Wales

Die Kinder werden in England und Wales im Alter von 5 Jahren schulpflichtig und besuchen zuerst die Grundschule, die so genannte *infant school* und im Anschluss die *junior school*. Im Alter von elf Jahren wechseln die Schüler/innen auf die *secondary school* bzw. *high school*. Diese besuchen sie in der Regel bis ins Alter von 16 Jahren. Für die Sekundaroberstufe, welche zwei Jahre dauert, ist die Bezeichnung „sixth form“ gebräuchlich. Sie ist sehr spezialisiert, da die Schüler/innen in ihrem letzten Schuljahr zumeist nur noch drei Schulfächer haben. Hier erreichen die Schüler/innen ihre sogenannten *A-Levels*, also ihre Hochschulreife. Generell legen die Schüler/innen während ihrer Schullaufbahn mehrerer Prüfungen ab: Im Alter von 7, 11, und 14 Jahren den *Standard Assessment Test (SATs)*. Im Alter von 16 Jahren das *General Certificate of Secondary Education (GCSE)* und mit 18 Jahren die *A-Levels* (vgl. DÖBERT et al. 2004, S.118ff).

An diesem Punkt soll festgehalten werden, dass die hier genannten Untersuchungen zu den Bildungswegentscheidungstheorien diese empirisch bestätigen konnten. Trotz dieser Tatsache weisen sowohl BECKER (2000) und STOCKÉ (2007) darauf hin, dass diese Modelle nicht dazu ausreichen, um das Phänomen der schichtspezifischen Bildungsungleichheit allumfassend zu erklären. Interessant ist das Ergebnis von STOCKÉ (2007), dass die Einschätzung der finanziellen Belastung bestimmter Bildungswege zwar schichtspezifisch variiert, diese Einschätzung jedoch in Folge keinen Einfluss auf die Bildungswegentscheidung hat. BECKER (2000) spricht den primären Effekten den wichtigeren Einfluss bei diesem Bildungsübergang zu, was sich mit den im vorigen Punkt dargestellten Ergebnissen für Deutschland deckt. Die intergenerationale Reproduktion der Schullaufbahn spricht für die Übertragung des kulturellen Kapitals in der Familie, wie sie von BOURDIEU beschrieben wird. JAEGER

und HOLM (2012) kamen für England zu dem Ergebnis, dass hier die relative Risikoaversion die Bildungswegentscheidung in starkem Maße beeinflusst.

7.2.2. Untersuchungen zu primären und sekundären Herkunftseffekten

Im folgenden Abschnitt werden Untersuchungen zur relativen Bedeutung der primären bzw. sekundären Effekte der sozialen Herkunft dargestellt. Nächststehende Tabelle liefert einen Überblick über die einbezogenen Untersuchungsergebnisse:

Untersuchung	Datengrundlage/ Erhebungsgebiet	Variablen (Auswahl)/ Methode	Ergebnisse
STOCKÉ 2007b	Mannheim Educational Panel Study (MEPS) 2003 Rheinland-Pfalz (Deutschland)	Gewählter Schultyp Berufsstatus der Eltern (EGP-Schema) Bildungsstand der Eltern Niveau und zeitliche Entwicklung der Schüler/innenleistungen Methode: logistische Regression	Der Bildungsgrad der Mutter (50%) und ihr beruflicher Status (70%) beeinflussen die schulischen Leistungen der Kinder am stärksten.
NEUGEBAUER 2010	Schulkinder-Kohorte des DJI-Kinderpanels 2002, 2005, 2005: Befragung der Kinder und der Eltern Deutschland	Gewählter Schultyp Soziale Herkunft: Bildungsgrad der Eltern Notendurchschnitt Methode: Dekompositionsmethode	Sekundäre Effekte machen zu 59% die Bildungsungleichheiten am Übergang zur Sekundarstufe aus. Diese werden vor allem bei mittelmäßigen Schüler/innen bedeutsam.
CONTINI, SCAGNI, RIEHL 2008	„Percorsi di studio e di lavoro dei diplomati“ 2004 Volkszählungsdaten Italien	Abschlussnoten Gewählte Bildungslaufbahn Soziale Herkunft: Bildungsstand und berufliche Position der Eltern, basierend auf der NS-SEC Methode: logistische Regression	Bei der Wahl der Sekundarstufe sind sekundäre Effekte relevanter als primäre. Der relative Anteil der primären Effekte ist bei Frauen 40,3% und bei Männern 29,3%.

Untersuchung	Datengrundlage/ Erhebungsgebiet	Variablen (Auswahl)/ Methode	Ergebnisse
JACKSON, ERIKSON, GOLDTHORPE, YAISH 2007	National Child Development Study Youth Cohort Study 2002 England, Wales	Soziale Herkunft: NCDS: EGP Schema, YCS: NS-SEC Schulleistungen: General Certificate of Secondary Education Schulübergang: A- Level- Course ja/nein Methode: logistische Regression, kontrafaktische Analyse	Sekundäre Effekte sind zu 25-50% für Klassenunterschiede bei Bildungsübergängen verantwortlich.
ERIKSON , GOLDTHORPE, JACKSON, YAISH, COX 2005	Youth Cohort Study 1987, 2002 England, Wales	Soziale Herkunft: NS-SEC Schulerfolg: Ergebnisse beim "General Certificate of Secondary Education" Schulwahl: weiterer Schulbesuch ja/nein Methode: logistische Regression , kontrafaktische Analyse	Bezüglich der relativen Bedeutung der primären und sekundären Effekte kann gesagt werden, dass die sekundären Effekte 25% ausmachen.
KLOOSTERMANN, RUITER,DE GRAAF, KRAAYKAMP 2009	„Year to Year“ (1965) "School career and background of pupils in secondary school" (1977) Cohort survey of secondary school pupils(1989, 1993, 1999) Niederlande	Weiterer Bildungsweg Schulleistungen (Eignungstest) Soziale Herkunft: Bildungsgrad der Eltern Methode: logistische Regression, kontrafaktische Analyse	In der untersuchten Zeitspanne (1965-1999) blieben die sekundären Effekte stabil, während der Einfluss der primären Effekte von 53% auf 58% Anstieg
ERISKON, RUDOLPHI 2010	Kohortenstudie des „Department of Education and Educational Research“ an der Universität Göteborg 1948-1982 Schweden	Kognitive Tests Soziale Herkunft. EGP- Klassen Notendurchschnitt Methode: kontrafaktische Analyse	Der Anteil der sekundären Herkunftseffekte liegt bei 33% (bezogen auf den Notendurchschnitt) bzw. bei 66% (bezogen auf die Leistungen beim kognitiven Test)

Das Hauptziel der Analyse von STOCKÉ (2007b) ist es, die relative Bedeutung der primären und sekundären Herkunftseffekte bezüglich der Schulwahl in der Sekundarstufe in Deutschland zu analysieren. Dies geschieht getrennt für den beruflichen Status (EGP-Klasse) der Mutter bzw. des Vaters sowie für deren jeweiligen Bildungsgrad. Der Einfluss der sozialen Klassen der Eltern wurde in Bezug zu drei Indikatoren gesetzt (erreichte Testpunkte, Bildungserwartungen der Eltern, Notendurchschnitt). Datenbasis bildet hier die schon bereits zuvor dargestellte *Mannheim Educational Panel Study*. Die Ergebnisse zeigen, dass der Bildungsgrad und der Berufsstand der Mutter einen stärkeren Einfluss als jene des Vaters haben. Jedoch vergrößerte sich der Einfluss des Bildungsgrades des Vaters im Laufe der Zeit, während jener der Mutter an Bedeutung verlor. Umso höher die berufliche Stellung bzw. der Bildungsgrad der Mutter waren, desto bessere Schulleistungen hatten die Kinder und desto eher wurde eine obere Stufe der Sekundarschule gewählt. Generell haben die Schulnoten den stärksten Einfluss auf die Wahl der Sekundarschule. Die Entscheidungsträger vertrauen hier auf die Beurteilung des Lehrers/der Lehrerin als wichtige Informationsquelle. Ebenso haben die Erfolgserwartungen der Eltern einen starken Einfluss auf die Schulwahl. Dem Bildungsgrad der Mutter können 50%, ihrem Berufsstand 70% des Einflusses der primären Herkunftseffekte zugeschrieben werden.

NEUGEBAUER (2010) analysierte diesbezüglich die Daten der Schulkinder-Kohorte des auf drei Wellen angelegten DJI-Kinderpanels (siehe hierzu ALT/QUELLENERG 2005; INFAS 2006), wobei neben den Kindern jeweils auch die Eltern interviewt wurden. Die Untersuchung fand im Abstand von anderthalb Jahren statt (2002, 2004, 2005). Es konnte festgestellt werden, dass Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern bessere Schulnoten haben als bildungsferne Kinder, was die primären Effekte sozialer Herkunft widerspiegelt, die am Übergang von der Grundstufe auf das Gymnasium wirken. Kinder mit guten Schulnoten wählen als Sekundarstufe das Gymnasium, während Kinder mit schlechteren Noten die Haupt- und Realschule wählen, auch wenn ihre Eltern aus einer oberen Bildungsschicht kommen. Im mittleren Notenbereich fällt die Erfolgswahrscheinlichkeit jedoch nicht eindeutig aus. Die sekundären Effekte der sozialen Herkunft kommen vor allem hier zum Tragen: Es konnte gezeigt werden, dass die sekundären Effekte 59% der Bildungsungleichheit am Übergang zum Gymnasium ausmachen, die primären Effekte folglich 41%.

Exkurs: Das Bildungssystem in Italien

Aufbauend auf die freiwillige Vorschule (*scuola materna*) gibt es die Grundschule (*scuola elementare*) und die dreijährige Gesamtschule (=Sekundarstufe I, *scuola media*). Danach beginnt die Sekundarstufe II, welche sich in vier Formen gliedert: Gymnasien (*liceo*) mit unterschiedlichen Schwerpunkten; Technische Fachoberschulen (*istituti tecnici*) mit beruflichem Vollzeitunterricht in neun Berufsfeldern; berufliche Fachschulen (*istituti professionali*) mit beruflicher Vollzeitausbildung in sechs Berufsfeldern und künstlerische Ausbildungen an Fachschulen, Kunstgymnasien und Konservatorien. Alle Schüler/innen, die eine fünfjährige Schulausbildung an einer der genannten Schulform absolvieren, erhalten die Hochschulreife (*scuola secondaria superiore*) (vgl. DÖBERT et al. 2004, S.231f).

Ziel der Untersuchung von CONTINI, SCAGNI und RIEHL (2008) ist es, den relativen Beitrag der primären und sekundären Effekte bezüglich der Schulwahl in der Sekundarstufe in Italien zu ermitteln. Die Untersuchung basiert auf den Daten der Studie *Percorsi di studio e di lavoro dei diplomati* aus dem Jahr 2004, welche vom *National Institute of Statistics* (ISTAT) durchgeführt wird. Sie findet seit dem Jahr 1998 alle drei Jahre statt, die Schüler/innen werden drei Jahre nach ihrem Schulabschluss befragt. Die Hauptconclusio von CONTINI et al. (2008) ist, dass die sekundären Herkunftseffekte bezüglich Bildungswegentscheidungen in der Sekundarstufe relevanter sind als primäre Effekte. Diese betragen in Italien 29,3% für Männer und 40,3% für Frauen. CONTINI et al. (2008) interpretieren dieses Ergebnis so, dass der Einfluss des sozialen Hintergrunds auf schulische Leistungen bzw. auf Bildungswegentscheidungen in Italien schwächer ist als in anderen Ländern.

JACKSON, ERIKSON, GOLDTHORPE und YAISH (2007) untersuchen in ihrer Analyse der Daten der bereits zuvor dargestellten *National Child Development Study* und der *Youth Cohort Study* (YCS), die Bildungsteilhabe an den A-Level-Kursen in England und Wales. Die YCS, welche Datensets von mehreren Kohortenstudien von 16-jährigen und älteren Jugendlichen in England und Wales beinhaltet, findet jährlich seit dem Jahr 1984 statt und wird von unterschiedlichen Ministerien durchgeführt. Bezug genommen wird auf die YCS3 aus dem Jahr 1987 und die YCS11 aus dem Jahr 2002. JACKSON et al. (2007) kommen zu dem Ergebnis, dass es über den untersuchten Zeitraum (1974 bis 2001) einen starken Anstieg von Schüler/innen, welche die A-Level-Kurse besuchten, gab. Jedoch zeigen diesbezügliche Klassenunterschiede keinen konsistenten Rückgang. Auf der einen Seite bestehen Klassenunterschiede in Bezug auf Schulleistungen, auf der anderen Seite bestehen

sie auch bei den Bildungsübergängen – sowohl primäre als auch sekundäre Herkunftseffekte spielen also diesbezüglich eine wichtige Rolle. Es konnte gezeigt werden, dass sekundäre Effekte zu 25-50% für Klassenunterschiede bei dem Bildungsübergang zu den A-Level-Kursen verantwortlich sind. JACKSON et al. (2007) kommen zu dem Schluss, dass es ein erheblicher Fehler sei, BOUDONs Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten zu ignorieren bzw. diese zu trennen und sich bei der Frage nach Klassenunterschieden bezüglich der Bildung nur auf primäre Effekte zu konzentrieren. Klassenunterschiede machen sich bei Bildungswahlentscheidungen dadurch bemerkbar, dass Schüler/innen aus weniger privilegierten Familien weniger ehrgeizige Optionen wählen, auch wenn ihre Schulleistungen gleich gut sind wie jene aus privilegierten Familien. JACKSON et al. (2007) erklären dieses Verhalten als sozio-kulturell konditioniert, oder in Bezug auf BOURDIEU, als Ausdruck des persönlichen Habitus in welchen die Individuen sozialisiert wurden.

Die nächste Untersuchung von ERIKSON, GOLDTHORPE, JACKSON, YAISH und COX (2005) analysiert ebenfalls Klassenunterschiede beim Zugang zu A-Level-Kursen anhand 16-jähriger Schüler/innen in England und Wales. Die Analyse basiert im Gegensatz zur vorigen Untersuchung nur auf der *Youth Cohort Study* von 2002. Für den untersuchten Bildungsübergang konnten deutliche Klassenunterschiede festgestellt werden. Zwar wählen 62% der Schüler/innen den Übergang in einen A-Level-Kurs, jedoch nur 40% der Schüler/innen der Arbeiterklasse. Im Gegensatz dazu entscheiden sich 77% der Schüler/innen der obersten Schicht für diesen Bildungsweg. Dies kann dadurch erklärt werden, dass vor allem die primären Herkunftseffekte bei der Entscheidung einen A-Level-Kurs zu besuchen oder nicht einen großen Einfluss ausüben. Die primären Herkunftseffekte haben einen dreimal größeren Einfluss (75%) auf diesen Bildungsübergang als die sekundären Herkunftseffekte (25%). Dieses Ergebnis deckt sich größtenteils mit jenem der vorigen Untersuchung.

Die Analyse von KLOOSTERMANN, RUITER, DE GRAAF und KRAAYKAMP (2009) beschreibt die historischen Veränderungen bezüglich der primären und sekundären Effekte sozialer Herkunft in den Niederlanden. Die zugrundeliegenden Daten basieren auf drei verschiedenen Datensätzen. Der erste entstammt der *Year to year*-Kohorte, bei der die Teilnehmer/innen im Jahr 1965 in die Sekundarstufe wechselten. Die zweite Kohortenstudie, auf deren Daten zurückgegriffen wird, ist die *school career and background of pupils in secondary education*, wobei die

Teilnehmer/innen im Jahr 1977 in die Sekundarstufe wechselten. Die letzten drei Datensätze sind von der *Cohort Survey of Secondary School Pupils* und liefern Daten zum Übergang in die Sekundarstufe aus den Jahren 1989, 1993 und 1999. Bei jedem Datensatz wurden die Schüler/innen vom ersten Jahr der Sekundarstufe weg begleitet und jährlich von Statistic Netherlands befragt. Auch von den Eltern wurden Hintergrundinformationen erhoben. Es konnte aufgezeigt werden, dass über die Jahre hinweg mehr Schüler/innen Zugang zu höherer Bildung im Sekundarbereich erlangt haben. Unterschiede bezüglich der sozialen Herkunft beeinflussen Schulübertrittentscheidungen in der Sekundarstufe enorm, wobei sowohl die primären als auch die sekundären Effekte eine wesentliche Rolle spielen. Kinder aus höheren sozialen Schichten erbringen bessere Schulleistungen (primäre Effekte). Ebenso ist hier die Wahrscheinlichkeit eine weiterführende Schule zu besuchen höher, unabhängig von den Schulleistungen (sekundäre Effekte). Es konnte keine Unterstützung der Annahme gefunden werden, dass sich der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Übergang in die Sekundarstufe zwischen 1965 und 1999 verringert hat. Über alle Kohorten hinweg zeigten die primären Herkunftseffekte einen größeren Einfluss auf die Ungleichheit in der Sekundarstufe. War er im Jahr 1965 noch bei 53% so ist war er im Jahr 1999 bei 58%.

ERIKSON und RUDOLPHI (2010) gingen der Frage nach, ob die Abnahme der Ungleichheit der Bildungschancen bezüglich der gymnasialen Sekundarstufe in Schweden auf die Abnahme der sekundären und primären Herkunftseffekte zurückzuführen sei. Datenbasis bilden 6 Datensätze einer Langzeitkohortenstudie des *Department of Education and Educational Research* an der Universität Göteborg aus den Jahren 1948, 1953, 1967, 1972, 1977 und 1982 (siehe hierzu HÄRNQVIST 2000). Dabei werden die primären bzw. sekundären Effekte jeweils mit den Noten bzw. mit den erhobenen Testleistungen in Beziehung gesetzt. Generell nahmen sowohl die primären als auch die sekundären Effekte von der ersten untersuchten Kohorte weg ab. Die sekundären Effekte zählen zu einem stabilen Anteil der Ungleichheit der Bildungsmöglichkeiten, jedoch unterscheidet sich der Anteil je nachdem ob man als Variable den Notendurchschnitt (1/3) oder die Resultate des kognitiven Tests (2/3) heranzieht. Die Tatsache, dass die primären Effekte kleiner erscheinen, wenn man die Testresultate für die Analyse heranzieht erklären die Autoren durch folgende Beobachtung: Klassenunterschiede bei der Notengebung sind größer als bei den Testresultaten, da Übertrittentscheidungen eher anhand von Noten getroffen

werden anstatt von Testleistungen, weil diese für den/die Schüler/in und die Familie - sowie diesbezügliche Entwicklungen über die Zeit hinweg - sichtbar sind. Außerdem sind sie für die Versetzung in die Sekundarstufe von Relevanz, währenddessen Testresultate dies nicht sind. Daher müssen sie auch bei der Verbindung von sozialen Klassen mit Übergangentscheidungen wichtiger genommen werden. Die Analyse kommt zu dem Schluss, dass es im Zeitraum von 1948 bis 1998 einen Rückgang der primären und sekundären Effekte im gymnasialen Zweig in Schweden gab. Nicht genau beantwortet werden kann die Frage, was zu diesem Effekt geführt hat. Generell, so die Autoren, verbesserte sich der Lebensstandard durch den wirtschaftlichen Aufschwung in den 1960er Jahren und die Einkommensungleichheiten gingen zurück. Dies kann ebenso wie die Schulreform zum Rückgang der primären und sekundären Effekte der sozialen Herkunft geführt haben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Untersuchungen für Deutschland zu dem Ergebnis gelangen, dass beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe vor allem die primären Effekte von Bedeutung sind, da Schüler/innen aus den oberen Schichten bessere Schulleistungen erbringen, so STOCKÉ (2007b). Dies deckt sich mit den Ergebnissen für die Niederlande, wo der Einfluss der primären Effekte sogar von 53% auf 58% anstieg. Zu einem anderen Ergebnis kommen CONTINI et al. (2008) für Italien: hier konnte den sekundären Herkunftseffekten eine größere Bedeutung zugeschrieben werden.

Bezüglich des Übergangs auf das Gymnasium stellt NEUGEBAUER (2007) für Deutschland einen größeren Einfluss der sekundären Herkunftseffekte (59%) fest, was verdeutlicht, dass der Bildungsübergang zu dieser Schulform nach wie vor hoch selektiv ist. Anders ist die Situation in England: JACKSON et al. (2007) bzw. ERIKSON et al. (2005) konnten in ihren Untersuchungen zum Übergang zu den A-Level-Kursen den primären Herkunftseffekten eine größere Bedeutung nachweisen (75%).

An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchungen nur bedingt miteinander zu vergleichen sind. Wie ERIKSON und RUDOLPHI (2010) in ihrer Untersuchung deutlich machen, ist das Ergebnis der empirischen Analyse davon abhängig, ob der Bezug zu Schulnoten oder zu Testresultaten gesetzt wird. Ebenso sind jene Ergebnisse mit Vorsicht zu genießen, welche sich auf die Daten eines einzigen Erhebungszeitpunktes stützen, da hier keine

zeitliche Entwicklung des Einflusses der Herkunftseffekte nachvollzogen werden kann und es sich um eine Momentaufnahme handelt. Ebenso sei hier nochmals auf die Bemerkung von JACKSON et al. (2007) hingewiesen, dass es ein Fehler sei, BOUDONs Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten zu ignorieren bzw. diese voneinander zu trennen. Beide beeinflussen die Entscheidung bezüglich der Bildungswahl und sind bei der Untersuchung von Bildungsübergängen gemeinsam zu berücksichtigen.

7.2.3. Untersuchungen zu intrasekundären Schulwechsel

Im Folgenden werden Untersuchungen vorgestellt, die sich mit „atypischen“ Übertrittsentscheidungen beschäftigen: Dem Schulwechsel innerhalb der Formen der Sekundarstufe. Der Fokus der Masterarbeit wird in diesem Punkt somit ein wenig erweitert, indem auf den Bereich der Entstehung bzw. Verstärkung von Bildungsungleichheiten zwischen den Institutionen eingegangen wird. Die Entscheidung für die Berücksichtigung dieser Studien begründet sich darin, dass sie den zuvor genannten Kriterien für die Einbeziehung in den narrativen Review entsprachen. Nachstehende Tabelle zeigt die Untersuchungen, welche im Review dargestellt werden:

Untersuchung	Datengrundlage/ Erhebungsgebiet	Variablen (Auswahl)/ Methode	Ergebnisse
TIEBEN 2011	Family Survey Dutch Population (1992, 1998, 2000, 2003) Niederlande	Soziale Herkunft: Bildungsgrad der Eltern Schulwechsel: ja/nein, Zeitpunkt Methode: logistische Regression	Aufwärtsmobilität ist vom Motiv des Statuserhalts getrieben, Abwärtsmobilität ist unabhängig vom elterlichen Einfluss
TIEBEN, WOLBERS 2010	Family Survey Dutch Population (1992, 1998, 2000, 2003) Niederlande	Soziale Herkunft: Bildungsgrad der Eltern, Berufsstatus des Vaters (ISEI) Methode: logistische Regression	Primäre Schulwahl im Sekundarbereich ist stark selektiv. Dies wird durch intersekundäre Schulwechsel weiter gefördert.
KLOOSTERMANN, DE GRAAF 2010	Cohort Survey of Secondary School Pupils, gesammelt von Statistic Netherlands 1989, 1993 und 1999 Niederlande	Soziale Herkunft: Bildungsstatus der Eltern (eigens gebildete Kategorien) Schüler/innenleistungen: Test am Anfang der Sekundarstufe Methode: logistische Regression	Der Abstieg in eine niedrigere Schulform ist etwas, das in jedem Fall zu vermeiden ist – unabhängig von der sozialen Herkunft. Individuen aus sozial bevorzugten Hintergründen tendieren dazu, das Schuljahr zu wiederholen anstelle des Schulwechsels in eine niedrigere Form. Dies vergrößert die Ungleichheit bezüglich des finalen Abschlusses.

Da das niederländische Bildungssystem mehrere verschiedene Möglichkeiten zur Wahl stellt, machen die Schüler/innen keine einfach binären „stay or leave“-Entscheidungen bei jedem Übergang. Die Möglichkeit, die Schulpur während der Sekundarstufe zu wechseln, ist gegeben. Daher untersuchen TIEBEN und WOLBERS (2010) den „Output“ der Sekundarschulen im Vergleich zur primären Schulwahl. Dabei nehmen sie Bezug auf die Daten der *Family Survey of the Dutch Population*. Die Analyse zeigt, dass die primäre Schulwahl von sozialer Selektivität geprägt ist. Ebenso steigt die Wahrscheinlichkeit einen hohen Abschluss der Sekundarstufe zu erreichen, wenn der Vater einen hohen Bildungsabschluss besitzt, was sich damit begründen lässt, dass diese Kinder von vorneherein eine höhere Schulform der Sekundarstufe wählen, bei der sie auch weniger häufig versagen. Diese Ungleichheit wird durch eventuelle Schulwechsel in der Sekundarstufe weiter gefördert. Generell wurden ein Rückgang der Drop-Out-Rate und ein Anstieg des Abschlusses einer höheren Form der Sekundarstufe über den Untersuchungszeitraum (1927-1998) hinweg festgestellt.

Explizitere Ergebnisse zu intrasekundären Schulwechsel in den Niederlanden liefert die Untersuchung von TIEBEN (2011). Die Autorin geht von der Annahme aus, dass die Bedingungen der Bildungswegentscheidungen sowie das Motiv des Stuserhalts auch auf nicht standardgemäße Bildungsentscheidungen – also den Wechsel des Schultyps innerhalb der Sekundarstufe - zutreffend sind. Diese Annahmen werden ebenfalls anhand der Daten der *Family Survey of the Dutch Population* überprüft. Es werden mehrere Möglichkeiten des intrasekundären Schulwechsels unterschieden: Wenn die Anforderungen der aktuellen Schule zu schwierig sind gibt es die Möglichkeit in eine niedrigere Stufe der Sekundarschule zu wechseln oder die Klasse zu wiederholen. Bei guten Schulleistungen gibt es die Möglichkeit auf eine höhere Schulstufe zu wechseln. Dies kann vor dem Abschlussdiplom geschehen oder durch ein zusätzliches Schuljahr nach dem eigentlichen Schulabschluss. Die Risiken hier sind höhere direkte und indirekte Kosten, da ein zusätzliches Jahr benötigt wird. Dazu kommt das Risiko des Scheiterns. Das ergänzende Diplom gilt als der sicherere Weg. TIEBEN (2011) kommt zu folgenden Ergebnissen: Kinder mit vorteilhaftem Hintergrund sind eher von einem intrasekundären Bildungsübergang betroffen. Dies läge daran, dass Kinder mit höher gebildeten Eltern eher eine höhere Stufe der Sekundarschule besuchen, was das Risiko eines Abstiegs erhöht. Vor allem für Kinder deren Eltern einen niedrigeren

Schulabschluss haben bietet das ergänzende Diplom die Möglichkeit einen höheren Abschluss zu bekommen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Abwärtsmobilität nicht vom elterlichen Hintergrund oder der Theorie der relativen Risikoaversion beeinflusst ist, die primäre Schulwahl allerdings schon. Die Annahme der Autorin konnte somit nicht bestätigt werden. Abwärtsmobilität passiert vor allem bei schlechten Schulleistungen und weniger aufgrund des elterlichen Hintergrundes. Der Aufstieg in eine höhere Stufe der Sekundarschule passiert eher selten und wenn, dann weil der Abschluss der aktuell besuchten Schulform nicht zum Stuserhalt genügt.

KLOOSTERMANN und DE GRAAF (2010) untersuchen, ebenfalls in den Niederlanden, den Einfluss der sozialen Herkunft bezüglich der Entscheidung die Klasse zu wiederholen oder des Wechsels in eine niedrigere Form der Sekundarstufe, im Falle dass der/die Schüler/in die erforderlichen Leistungen nicht erfüllen kann. Als Datengrundlage der Untersuchung dient die *Cohort Survey of Secondary School Pupils*. Die Daten wurden von *Statistic Netherlands* gesammelt und verfolgen die Bildungsverläufe der Teilnehmer/innen. Herangezogen wurden jene Daten aus den Jahren 1989, 1993 und 1999, in denen die Teilnehmer/innen von der Grundschule in die Sekundarstufe wechselten. Es wurde festgestellt, dass Kinder mit höher gebildeten Eltern die höheren Stufen der Sekundarschule generell erfolgreich absolvieren. Auch ist für diese Gruppe die Wahrscheinlichkeit in eine niedrigere Schulstufe zu wechseln viel geringer als die Wahrscheinlichkeit die Klasse zu wiederholen. Die Tatsache, dass Schüler/innen mit privilegiertem Hintergrund eher dazu tendieren, die Klasse zu wiederholen anstatt in eine weniger anspruchsvolle Schulform zu wechseln, vergrößert die Ungleichheit bezüglich des finalen Bildungsabschlusses. Da Eltern mit niedrigerem sozialen Status weniger Einwände dagegen haben ihr Kind in eine niedrigere Schule einzuschreiben (im Sinne des Stuserhalts) führt dies dazu, dass diese Kinder auch einen niedrigeren Schulabschluss besitzen.

Es bleibt festzuhalten, dass die soziale Selektivität der primären Schulwahl durch intrasekundäre Schulwechsel verstärkt wird, da Kinder aus privilegierterem Umfeld höhere Formen der Sekundarstufe besuchen, dabei weniger oft scheitern und im Falle eher die Klasse wiederholen anstatt in eine niedrigere Schulform zu wechseln. TIEBEN (2011) kommt in ihrer Analyse zu dem Schluss, dass Kinder aus höheren Sozialschichten zwar eher von intrasekundären Schulwechseln betroffen wären, da sie von vorne herein die höheren Formen der Sekundarstufe besuchen. Diese

intrasekundären Schulwechsel seien jedoch unabhängig vom elterlichen Hintergrund und geschehen vor allem aufgrund schlechter Schulnoten. Die Theorie der relativen Risikoaversion trifft bei intrasekundären Schulwechsel nicht zu. Allerdings berücksichtigt TIEBEN (2011) nicht - wie KLOOSTERMANN und DE GRAAF (2010) - die Möglichkeit das Schuljahr zu wiederholen anstatt in eine niedrigere Schulform zu wechseln. Berücksichtigt man diese Option zeigt sich der Einfluss des Stuserhaltungsmotivs, da für Kinder mit höher gebildeten Eltern die Wahrscheinlichkeit in eine niedrigere Schulstufe zu wechseln viel geringer ist als die Wahrscheinlichkeit die Klasse zu wiederholen.

7.2.4. Zusammenfassung

Zu den Untersuchungen über Bildungswegentscheidungstheorien kann gesagt werden, dass diese einer empirischen Überprüfung stand gehalten haben. Worauf jedoch einigen Autor/innen hinweisen ist, dass trotz ihrer empirischen Gültigkeit diese Modelle nicht dazu ausreichen, um die soziale Ungleichheit bei Bildungsübergängen hinreichend beschreiben zu können. Bei der Anwendung des BREEN-GOLDTHORPE-Modells kommt STOCKÉ (2007a) zu dem Ergebnis, dass die subjektiven Erfolgserwartungen beim Bildungsübergang zur Sekundarstufe am relevantesten sind. Die erwarteten Kosten haben kaum Einfluss auf Übergangentscheidungen – was mit den Ergebnissen von TIEBEN, DE GRAAF und DE GRAAF (2008) bzw. SCHIMPL-NEIMANN (2000), dass der Einfluss der finanziellen Ressourcen auf Bildungswegentscheidungen zurückgegangen sei - übereinstimmt. JAEGER und HOLM (2010) konnten herausfinden, dass die Theorie der relativen Risikoaversion auf 90% der Untersuchungsteilnehmer/innen in England zutrifft.

STOCKÉ (2007b) zufolge kann bezüglich des primären Effektes sozialer Herkunft die berufliche Stellung und der Bildungsstand der Mutter als wichtigste Einflussgrößen in Bezug auf die Bildungswegentscheidung angesehen werden.

BECKER (2000) räumt für Deutschland den primären Effekten sozialer Herkunft einen größeren Stellenwert beim untersuchten Bildungsübergang ein als den sekundären. Hierin stimmt er mit DITTON und KRÜSKEN (2006) überein. Bei der Einschätzung der relativen Wichtigkeit der primären und sekundären Herkunftseffekte kommen die Untersuchungen teilweise zu unterschiedlichen Ergebnissen: In Italien wird den sekundären Effekten eine wichtigere Bedeutung zugeschrieben. Für die Niederlande wird ein gegenteiliges Zeugnis ausgestellt: Zwar kam es zu einem Rückgang des

Einflusses der primären und sekundären Herkunftseffekte, jedoch besitzen erstere größeren Einfluss (58%) auf diese Bildungswegentscheidung.

Die anderen hier vorgestellten Untersuchungen beziehen sich auf den Bildungsübergang zur höheren Sekundarstufe, also auf das Gymnasium (Deutschland), die gymnasiale Oberstufen (Schweden) bzw. die A-Level-Kurse (England). Die Untersuchungen variieren in ihren Ergebnissen: Für Deutschland wurde den sekundären Effekten 59% der Bildungsungleichheit am Übergang zum Gymnasium zugeschrieben. In England jedoch wiederum den primären (50-75%). Für Schweden variiert der Anteil der sekundären Effekte zwischen einem Drittel und zwei Drittel, je nachdem ob der Bezug zu den Schulleistungen oder den Ergebnissen der kognitiven Tests gesetzt wird. Diese weit auseinanderliegenden Ergebnisse für Schweden zeigen ein Problem in Bezug auf die Vergleichbarkeit der Studien miteinander auf: Die Ergebnisse werden durch die bei der Analyse verwendeten Variablen (Schulleistungen gemessen an Schulnoten oder an Testleistungen) maßgeblich beeinflusst.

Die Untersuchungen belegen, dass die primäre Schulwahl von sozialer Selektivität geprägt ist und vom elterlichen Hintergrund und der relativen Risikoaversion bzw. dem Statuserhaltungsmotiv beeinflusst wird. Die soziale Ungleichheit in Bezug auf Bildung wird durch intrasekundäre Schulwechsel weiter gefördert: Kinder aus privilegierten Familien besuchen nicht nur häufiger die oberen Stufen der Sekundarschule, sondern scheitern auch seltener. Weil diese Gruppe sich auch im Falle des schulischen Versagens eher dafür entscheidet, das Schuljahr zu wiederholen, anstatt in eine niedrigere Schulform zu wechseln, wird die Ungleichheit bezüglich der erreichten Bildungsabschlüsse weiter gefördert.

7.3. Untersuchungen zum Übergang in den tertiären Bildungsbereich

Nachdem sich der vorhergehende Punkt mit dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe befasst hat, geht der nun folgende auf den Übergang von der Sekundarstufe in den tertiären Bildungsbereich ein, wobei der Fokus auf einen weiteren Verbleib im Bildungssystem gelegt wird. Die Möglichkeit einer beruflichen Ausbildung nachzugehen wird zwar in den hier vorgestellten Untersuchungen berücksichtigt, jedoch wird darauf nicht näher eingegangen. Der tertiäre Bildungsbereich ist, ebenso wie die Sekundarstufe, von Land zu Land verschieden aufgebaut – die hier relevanten, landesspezifischen Unterschiede wurden bereits in den jeweiligen Exkursen dargestellt.

7.3.1. Untersuchungen zu primären und sekundären Herkunftseffekten

In nachstehender Tabelle sind die hier berücksichtigten Beiträge, welche sich auf die Analyse der primären bzw. sekundären Herkunftseffekte beziehen, angeführt:

Untersuchung	Datengrundlage/ Erhebungsgebiet	Variablen (Auswahl)/ Methode	Ergebnisse
BECKER 2009	Umfragedaten von Abiturient/innen aus den Jahren 2000, 2002, 2004 Deutschland (Sachsen)	Studium Universität/Fachhochschule /Berufsausbildung Haupt-/Realschule/ Gymnasium bzw. gymnasiale Oberstufe Soziale Herkunft: berufliche Stellung des Haushaltsvorstandes (3 Kategorien)	Vor allem die sekundären Herkunftseffekte sind für das Fernbleiben von Arbeiterkindern im tertiären Ausbildungsbereich verantwortlich.
SCHINDLER, REIMER 2010a	Zweite Befragung der Studienberechtigten- befragung (HIS) von 1983, 1990, 1994, 1999 Deutschland	Aufnahme eines Hochschulstudiums Sozialer Hintergrund: EGP- Klasse des Vaters Gesamtnote des Abiturs Kosten, erwartete Erträge, Erfolgswahrscheinlichkeiten Methode: nichtlineare Dekompositionsmethode nach FAIRLIE (2005)	Bildungsungleichheiten nach dem Abitur aufgrund sozialer Herkunft wird von sekundären Herkunftseffekten dominiert.

BECKER (2009) geht in seiner Untersuchung unter anderem der Frage nach, warum bildungsferne Gruppen dem Hochschulstudium fern bleiben. Als Datenbasis dienen Umfragedaten der schriftlichen Befragung von sächsischen Abiturient/innen, welche im Auftrag des sächsischen Staatsministeriums für Kultur in den Abschlussklassen aus den Jahren 2000, 2002, 2004 und 2006 erhoben wurden. Für das Fernbleiben von Arbeiterkindern an den Universitäten bzw. Fachhochschulen kann das Zusammenspiel des primären und sekundären Herkunftseffekts verantwortlich gemacht werden, wobei den sekundären Effekten der größere Stellenwert eingeräumt werden kann. Dieser hält motivierte und studienbegabte Arbeiterkinder eher von einem Hochschulstudium ab als Abiturient/innen aus höheren sozialen Schichten. Die Erfolgserwartungen bezüglich der Entscheidung für ein Hochschulstudium spielen hier eine geringe Rolle. Die soziale Ungleichheit beim Bildungsübergang zur Hochschule resultiert aus Bildungsentscheidungen, die sich aus Restriktionen und Opportunitäten der sozialen Herkunft und den Anreizen des Bildungssystems ergeben.

SCHINDLER und REIMER (2010a) verwendeten für ihre Analyse Datensätze der HIS-Studienberechtigungsbefragung aus den Jahren 1983, 1990, 1994 und 1999, wobei die jeweils zweite Befragung herangezogen wird, welche dreieinhalb Jahre nach Erlangen der Studienberechtigung durchgeführt wurde. Die Analysen zeigen, dass die Bildungsungleichheit aufgrund sozialer Herkunft nach dem Abitur von den sekundären Effekten dominiert wird. Damit - so die Autoren - zeigt sich für Deutschland, dass die Bedeutung der primären Effekte bei späteren Bildungsübergängen im Vergleich zu früheren Übergängen geringer ausfällt. Des Weiteren unterscheidet sich das Leistungsniveau der Abiturient/innen kaum nach sozialer Herkunft. Vor allem wirken die wahrgenommenen finanziellen Kosten eines Studiums abschreckend auf Abiturient/innen.

Die beiden Untersuchungen stimmten also darin überein, dass in Deutschland an diesem Bildungsübergang vor allem der sekundäre Herkunftseffekt zum Tragen kommt. Hier sind es vor allem die finanziellen Kosten, welche Schüler/innen aus niedrigeren Sozialschichten von der Aufnahme eines Hochschulstudiums abschrecken. Zu expliziteren Aussagen kommen die im nächsten Punkt dargestellten Untersuchungen, welche sich mit den Bildungswegentscheidungenstheorien in Bezug auf den Bildungsübergang zum tertiären Bildungsbereich beschäftigen.

7.3.2. Untersuchungen zu den Bildungswegentscheidungenstheorien

Folgende Tabelle zeigt die in diesem Punkt berücksichtigten Untersuchungen, welche sich mit den in den Theorien von BREEN/GOLDTHORPE, ERIKSON/JONSSON und ESSER beschriebenen Wirkfaktoren beschäftigen:

Untersuchung	Datengrundlage/ Erhebungsgebiet	Variablen (Auswahl)/ Methode	Ergebnisse
BECKER, HECKEN 2007	Umfragedaten von Abiturient/innen aus den Jahren 2000, 2002, 2004. Die schriftliche Befragung wurde vom Sächsischen Staatsministerium für Kultur in Auftrag gegeben. Deutschland (Sachsen)	Entscheidung für Universität, Fachhochschule oder andere berufliche Ausbildung Bildungsnutzen, Betrag des Statusverlustes, Wahrscheinlichkeit für einen Statusverlust, Kosten für ein Hochschulstudium, Erfolgswahrscheinlichkeit Soziale Herkunft: Berufliche Stellung des Haushaltsvorstandes Methode: logistische Regression	Absolventen aus höheren Sozialschichten entscheiden sich eher für ein Hochschulstudium als jene aus niedrigeren Sozialschichten. Kinder deren Eltern Akademiker/innen sind, weisen eine 5-mal größere Chance auf ein Hochschulstudium zu absolvieren als dies Arbeiterkinder tun.
SCHINDLER, REIMER 2010b	HIS 1990, 1994, 1999 Deutschland	Postsekundäre Bildungswahl Schulleistungen Dauer der Ausbildung Statuserhalt Methode: nicht-lineare Dekompositionsmethode nach FAIRLIE (2005)	Soziale Ungleichheit ist vor allem an der Universität gegeben. Schüler/innen der Arbeiterklasse vermeiden den Besuch einer Universität aufgrund der langen Dauer und besuchen eher eine Fachhochschule.
NEED, JONG 2000	Panel-Studie: SS wurden vor und nach der Abschlussprüfung 1991 an der Sekundarstufe befragt, danach jährlich bis ins Jahr 1995 Niederlande	Schulwahl Schulbildung der Eltern: eigens gebildete Kategorien Monatliches Einkommen der Eltern Notendurchschnitt der SS Erfolgserwartungen/ Bestrebungen der SS Methode: logistische Regression	Je höher der Bildungsgrad der Eltern desto höher der Bildungsgrad den die Eltern für ihre Kinder anstreben. Das Einkommen beeinflusst die Schulwahlentscheidung.

Ziel der Untersuchung von BECKER und HECKEN (2007) ist es, Modelle zur Erklärung von Studien- und Ausbildungsentscheidungen (ESSER, BREEN und GOLDTHORPE) empirisch zu überprüfen und dadurch Ursachen sozialer Ungleichheiten beim Hochschulzugang in Deutschland aufzudecken. Als Datenbasis dienen Umfragedaten von Schüler/innen des sächsischen Staatsministeriums für Kultur, welche durch schriftliche Befragung mittels standardisiertem Fragebogen in den Jahren 2000, 2002 und 2004 erhoben wurden. Ausgehend von den Modellen von ESSER und BREEN/GOLDTHORPE wurde angenommen, dass die erwarteten Bildungskosten, subjektive Erfolgchancen, Motive des Statuserhalts und subjektiv erwartete Bildungsrenditen für den Entscheidungsprozess über die weitere Ausbildung von Bedeutung sind. Die empirischen Befunde stützen genannte Modelle. Wenn negative Bildungserträge und ein großer Statusverlust die Folge der Entscheidung gegen ein Studium sind, entscheiden sich Abiturient/innen eher für ein Studium. Die subjektive und auf Basis vorangegangener schulischer Leistungen evaluierte Wahrscheinlichkeit, ein Studium erfolgreich absolvieren zu können, hat ebenfalls einen signifikant positiven und relativ großen Einfluss auf die Studienentscheidung. Auch die erwarteten Kosten haben einen großen Einfluss: je höher diese eingeschätzt werden desto eher erfolgt die Entscheidung gegen ein Studium. Insgesamt zeigt sich, dass die Entscheidung für ein Hochschulstudium getroffen wird, wenn die Bildungsmotivation von Abiturient/innen sehr hoch und das Investitionsrisiko sehr gering ist. Die subjektiv erwarteten Bildungskosten stellen eine klare Trennlinie zwischen den sozialen Schichten dar. So haben die Kosten eines Studiums wenig Einfluss auf Abiturient/innen der oberen Schichten und halten eher Personen aus dem Arbeiterschichten bzw. unteren Mittelschichten von einem Studium ab. BECKER und HECKEN (2007) kommen zu dem Schluss, dass die ökonomische Ausgangsverteilung der Studienberechtigten über sozial selektive Ausbildungsentscheidungen zu persistenten Ungleichheiten von Bildungschancen beim Hochschulzugang führt. Diese zwischen den Sozialschichten variierenden Bildungsentscheidungen tragen zur Erklärung von der Entstehung und der Reproduktion sozialer Ungleichheiten beim Übergang zum tertiären Bildungsbereich bei. Der Zugang zu Hochschulen wird hochgradig von sekundären Herkunftseffekten beeinflusst. Absolvent/innen aus höheren Sozialschichten entscheiden sich eher für ein Hochschulstudium als jene aus niedrigeren Sozialschichten. Kinder deren Eltern Akademiker/innen sind, weisen eine 5-mal größere Chance auf ein Hochschulstudium zu absolvieren als dies Arbeiterkinder tun.

Der Beitrag von SCHINDLER und REIMER (2010) beschäftigt sich mit Faktoren, welche in Deutschland für Klassenunterschiede beim Zugang zu verschiedenen postsekundären Bildungsinstitutionen verantwortlich sind. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die Fachhochschulen gelegt. Analysiert werden Daten der HIS-Studienberechtigterhebung von 1994 und 1999. Vor dem Hintergrund der Theorien von BREEN/GOLDTHORPE und ERIKSON/JONSSON wurde herausgefunden, dass schulische Leistungen, erwartete Sicherheit des Arbeitsplatzes, Studiendauer, monetäre Kosten und persönliche Präferenzen zur Schaffung von sozialer Selektivität in der post-sekundären Ausbildung beitragen. Schüler/innen der Arbeiterklasse vermeiden den Besuch einer Universität aufgrund der langen Dauer und besuchen eher eine Fachhochschule aufgrund ihres Fokus auf die Praxis. Semi-tertiäre Ausbildungen und Berufsausbildungen sind attraktive Alternativen für weniger privilegierte soziale Klassen. Aufgrund des baldigen Einkommens und der kurzen Dauer der Studienprogramme ziehen sie Student/innen mit weniger monetären Ressourcen an. Soziale Ungleichheit ist vor allem an der Universität gegeben. Es konnte ein Zusammenhang zwischen den vorherigen Qualifikationen und der Studienwahl festgestellt werden: Student/innen mit schlechteren Zugangszertifikaten und Schüler/innen beruflich orientierter Sekundarstufen besuchen weniger häufig die Universität. Einerseits profitieren soziale Gruppen welche im tertiären Sektor in der Vergangenheit unterrepräsent waren von den verschiedenen Institutionen der tertiären Ausbildung, da sie eventuelle (finanzielle) Hürden minimieren. Auf der anderen Seite kann diese Art der Aufspaltung neue Arten der sozialen Ungleichheit produzieren, da Student/innen mit verschiedenem sozialem Hintergrund in verschiedene Bildungseinrichtungen aufgeteilt werden.

In der Untersuchung von NEED und JONG (2000) wurde getestet, inwiefern die Bildungswahltheorie von BREEN/GOLDTHORPE auf den Übergang in den tertiären Bildungsbereich in den Niederlanden zutrifft und ob damit diesbezügliche Bildungsungleichheiten beschrieben werden können. Datengrundlage bilden Panel-Daten einer Studie an der Oberstufe von DE JONG et al. (1992). Erfragt wurden Informationen über Bildungswegentscheidungen und den diesbezüglichen Motiven, sowie Informationen über Schulerfolg und Drop-Out-Raten in der Oberstufe. Die teilnehmenden Schüler/innen wurden zu mehreren Zeitpunkten (vor und nach der Abschlussprüfung, sowie in jährlichem Abstand bis ins Jahr 1995) interviewt. Die Theorie der relativen Risikoaversion konnte bestätigt werden. Je höher der

Bildungsgrad der Eltern desto höher war auch der Bildungsgrad, den die Kinder erreichen wollten bzw. glaubten, diesen erreichen zu können. Das Einkommen der Eltern beeinflusst vor allem Entscheidungen im tertiären Bildungsbereich: Je höher das Einkommen der Eltern desto eher tendieren Kinder dazu die universitäre Ausbildung vorzuziehen. Die anderen untersuchten, den Bildungsweg beeinflussenden Faktoren (Bestrebungen der Schüler/innen, Notendurchschnitt bei der Abschlussprüfung, Erfolgserwartungen) verhielten sich in der Analyse unauffällig. Abschließend stellen NEED und JONG (2000) fest, dass die Theorie von BREEN/GOLDHORPE und die darin beschriebenen Mechanismen Klassenunterschiede bezüglich der Teilnahme an höherer Bildung erklären. Vor allem die Hypothese der relativen Risikoaversion sehen sie als wichtigsten Faktor zur Beschreibung sozialer Ungleichheit beim Bildungszugang.

7.3.3. Zusammenfassung

Die Untersuchungen zum Übergang in den tertiären Bildungsbereich stimmen in ihren Ergebnissen überein: Es zeigt sich, dass vor allem sekundäre Herkunftseffekte von Bedeutung sind. Kinder aus unteren sozialen Schichten bleiben vor allem aus Kostengründen der Universität fern. Aufgrund der abschätzbaren Studiendauer und den Praxisbezug bilden vor allem die Fachhochschulen für diese Gruppe eine attraktive Alternative. Für die Situation in Deutschland steht die größere Bedeutung der sekundären Herkunftseffekte im Gegensatz zu den Ergebnissen zum Übergang in die Sekundarstufe: Hier werden primäre Effekte als wichtiger empfunden.

Die Theorien zu Bildungswegentscheidungen erklären Klassenunterschiede beim Übergang in den tertiären Bildungsbereich: schulische Leistungen, erwartete Sicherheit des Arbeitsplatzes, Studiendauer, monetäre Kosten und persönliche Präferenzen beeinflussen die Bildungswahl im tertiären Ausbildungsbereich. Vor allem die Theorie der relativen Risikoaversion erklärt diesbezügliche soziale Ungleichheiten, da Schüler/innen aus oberen Schichten den sozialen Abstieg vermeiden möchten und somit eher zu einem Studium tendieren. Sehr interessant ist, dass STOCKÉ (2007a) beim Übergang zur Sekundarstufe zwar Klassenunterschiede bezüglich der Kosteneinschätzung feststellen konnte, diese jedoch bei diesem Bildungsübergang nicht relevant waren, wohingegen beim Übergang zur tertiären Bildung die erwartete Kosten sehr wohl eine große Rolle spielen.

8. Conclusio

Im nachfolgenden, abschließenden Punkt werden die zentralen Theorien und Ergebnisse der Masterarbeit zusammengefasst. Dies geschieht in Bezug auf die eingangs gestellte Forschungsfrage:

Welchen Einfluss übt die soziale Herkunft auf Bildungswegentscheidungen - und somit auf Bildungsverläufe – aus? Im Zuge dessen soll diese beantwortet werden.

Die soziale Herkunft hat einen wesentlichen Einfluss auf Bildungsverläufe von Menschen. Je nach Position der Personen in der Gesellschaft besitzen diese unterschiedliche Bildungschancen, was sich zunächst in unterschiedlichen Voraussetzungen beim Zugang zu Bildung und Bildungsabschlüssen zeigt.

Im Zuge der (primären) Sozialisation wird Individuen kulturelles Kapital mitgegeben, welches – noch vor Eintritt in das Bildungssystem - verinnerlicht und somit zu inkorporiertem kulturellem Kapital wird. Um mit den Worten von BOURDIEU zu sprechen: Es wird zum Habitus. Genau dieser Habitus ist es, der Kindern unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen mit auf den Weg gibt. Im Sinne von BOUDON kann hier vom primären Effekt der sozialen Herkunft gesprochen werden: Je niedriger der Sozialstatus von Familien, desto ärmer ihre kulturelle Ausstattung, desto geringer der Bildungserfolg der Kinder. Wenn Herkunftsfamilien mit niedrigerem Sozialstatus ein geringes kulturelles Kapital besitzen, welches sich die Kinder aneignen können, besitzen diese selbst infolgedessen ein ebenso geringes (inkorporiertes) kulturelles Kapital. Somit fällt es ihnen im Weiteren auch schwerer, kulturelles Kapital im objektivierten bzw. institutionalisierten Zustand wahrzunehmen.

Das ökonomische Kapital beeinflusst den Bildungsweg von Individuen ebenfalls: Je mehr ihnen davon zur Verfügung steht, desto länger kann ihnen eine Ausbildung zugesprochen werden. Auch ist der Zugang zu kulturellem Kapital im objektivierten Zustand leichter. Im Sinne der Theorien zu Bildungswegentscheidungen bedeutet mehr ökonomisches Kapital weniger Kosten für die Ausbildung, was den sekundären Herkunftseffekt beschreibt.

Durch die ungleiche Verteilung der wertvollen Güter in der Gesellschaft kommt es also zu ungleichen Lebensbedingungen, welche durch die primäre Sozialisation der Kinder zu ungleichen Zugangsvoraussetzungen beim Bildungserwerb führen. Durch die schichtspezifische Inkorporierung des Habitus und die Vererbung der

verschiedenen Kapitalformen kommt es somit zur Reproduktion der sozialen Ungleichheit. Doch sind nicht nur die ungleichen Zugangsvoraussetzungen für die Verwirklichung von Lebenschancen relevant, sondern auch die unterschiedlichen, schichtspezifischen Bildungswegentscheidungen.

Hier konnte mittels des narrativen Reviews gezeigt werden, dass beim ersten Bildungsübergang von der Grundschule in die Sekundarstufe in Deutschland und den Niederlanden vor allem die primären Herkunftseffekte, also der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Schulleistungen, von großer Bedeutung sind. In Italien sind im Gegensatz hierzu die sekundären Herkunftseffekte von größerer Bedeutung.

Obwohl der Großteil der Untersuchungen zu dem Ergebnis kommt, dass eine Abnahme der sozialen Ungleichheit zu vermerken sei, wird diese am nächsten Bildungsübergang, jenem zur tertiären Bildung, wieder deutlich: Hier sind es vor allem die sekundären Herkunftseffekte, welche die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg beeinflussen. Durch die schichtabhängige Bewertung der Kosten bzw. Nutzen des weiteren Bildungsweges kommt es dazu, dass vor allem Schüler/innen aus unteren sozialen Schichten von einem Hochschulstudium absehen. In Abgrenzung dazu kam jedoch eine Untersuchung zu dem Ergebnis, dass diese unterschiedliche Kosteneinschätzung keinen Einfluss auf die Bildungswegentscheidungen in der Sekundarstufe ausübt.

Wie die Untersuchungen gezeigt haben, konnte durch den Ausbau der Sekundarschulen und durch Fördermaßnahmen die allgemeine Teilhabe der Schüler/innen an höheren Formen der Sekundarstufe (Gymnasium und dergleichen) erhöht werden. Es wäre überlegenswert, solche Maßnahmen auch beim nächsten Bildungsübergang umzusetzen. Es liegt an der (Bildungs-)politik darüber zu entscheiden, ob man diesen Entwicklungen entgegensteuern und durch gezielte Maßnahmen die Universität auch für so genannte Arbeiterkinder leichter zugänglich machen will. Für Maßnahmen in diese Richtung spricht auch die Tatsache, dass vor allem die Universität nach wie vor hoch selektiv ist.

Als Kritikpunkt gegenüber den vorgestellten Studien kann angeführt werden, dass diese fast ausschließlich mit Daten arbeiten, die nicht eigens für die getätigten Analysen erhoben wurden. Dadurch ergibt sich oftmals das Problem, dass die für die Analyse gebildeten Variablen sich nach den erhobenen Daten richten müssen und nicht umgekehrt. Diese Problematik wurde in den Untersuchungen des Öfteren

angesprochen und es wurde darauf hingewiesen, dass dies zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen kann. Auch führt das unterschiedliche Verständnis von Schulleistung (Schulnoten oder Testergebnisse) zu unterschiedlichen Untersuchungsergebnissen. Wie bereits erwähnt ist der Vergleich der Studien dahingehend erschwert, dass diese sich auf unterschiedliche Kategorisierungen der sozialen Herkunft beziehen. Hier sei festgehalten, dass dies zwar der Fall ist, aber dass sie sich zumindest dahingehend gleichen, dass „Oben“ und „Unten“ bezüglich der gesellschaftlichen Position zumeist dasselbe meint und die Modelle sich vorwiegend in der Feinheit ihrer Kategorisierungen im mittleren Bereich unterscheiden. Die vereinfachte Verfahrensweise bei der Erhebung der sozialen und materiellen Lebenslage sei jedoch, so HURRELMANN (vgl. 1998, S.113), bedenklich, da sie teilweise zu stark vergrößerten und verzerrten Untersuchungsergebnissen führt. Auch sei hier nochmal angemerkt, dass es in gewisser Weise absurd ist, dass auf der einen Seite der Begriff der „sozialen Schichten“ verschmäht wird und als veraltet gilt, in der sozialwissenschaftlichen Forschung jedoch nach wie vor damit gearbeitet wird.

Des Weiteren wurde im Rahmen der Recherche festgestellt, dass die gefundenen Untersuchungen zum thematischen Schwerpunkt der Masterarbeit in den mittel- und nordeuropäischen Raum veröffentlicht wurden. Hier wäre es, im Sinne auf der zu Beginn der Arbeit genannten Europäischen Charta der Grundrechte, von Interesse, zu welchen Untersuchungsergebnissen andere Länder der EU – und auch Länder über den europäischen Raum hinaus – kommen.

Bei den hier dargestellten Untersuchungen kann bemängelt werden, dass sie zu wenig auf kausale Zusammenhänge eingehen, da sie sich nicht bzw. teilweise zu wenig damit beschäftigen, warum bzw. wie es zu den erhobenen Entwicklungen gekommen ist. Ebenso werden keine Handlungsvorschläge für (bildungs)politische Maßnahmen gegeben oder der Frage nachgegangen, wie diesbezüglichen Ungleichheiten beim Bildungszugang entgegengewirkt werden kann.

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es, sowohl auf theoretischer als auch auf empirischer Ebene, die Frage des Zusammenhangs zwischen der sozialen Herkunft und dem Verbleib im Bildungssystem zu analysieren. Zwar wird diese Frage im Rahmen der Masterarbeit beantwortet, allerdings eröffnet sie viele weitere Fragen: Wie sieht es bezüglich Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen kulturellem/ökonomischen Kapital im Sinne BOURDIEUs aus? Zu welchen Ergebnissen

kommen ländervergleichende Studien? Gibt es bezüglich der sozialen Herkunft und dem Verbleib im Bildungssystem Geschlechterunterschiede? Wie sieht die Situation von Migrant/innen aus? Welche Rolle spielt das Bildungssystem bei der Schaffung/Minimierung von Bildungsungleichheiten? An diesen Fragestellungen können weitere Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft bei der Verwirklichung von Lebenschancen ansetzen.

Weitere hoch interessante Fragestellungen wären, den Forschungsstand bezüglich des Einfluss der sozialen Herkunft in den anderen Bereichen (innerhalb und zwischen Bildungsinstitutionen, außerhalb des Bildungssystems) zu untersuchen, um ein größeres, abgerundeteres Bild zur Thematik zu bekommen. Des Weiteren könnten dadurch diesbezügliche Auffälligkeiten sichtbar gemacht werden und eventuell sich beeinflussende Mechanismen aufgefunden werden.

Zusammenfassend sind die zentralen Ergebnisse der Masterarbeit folgende: Die soziale Herkunft beeinflusst Bildungsverläufe enorm. Zwar ist ein Rückgang der sozialen Ungleichheit bei mehreren Untersuchungen in unterschiedlichen Ländern festgestellt worden, jedoch blieb diese beim Übergang zum tertiären Bildungsbereich weiter bestehen. Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft haben somit weiterhin ungleiche Chancen beim Bildungserwerb. Mit dem Recht auf Bildung allein ist der gleiche Zugang zu Bildung nicht gewährleistet. Somit sind auch gleiche Möglichkeiten zur Verwirklichung von Lebenschancen nicht vorhanden.

Es könnte von Chancengleichheit im Bildungssystem gesprochen werden, wenn alle die gleiche Startposition inne hätten. Dies ist jedoch nicht der Fall, da Kinder durch die primäre Sozialisation bereits unterschiedlich kulturell geprägt sind. Im Sinne einer Chancengerechtigkeit würde es für die Minimierung von sozialen Ungleichheiten beim Bildungszugang bedeuten, dass das Bildungssystem dazu beiträgt die Möglichkeiten für Kinder mit schlechteren Startpositionen zu steigern, damit diese ihr Defizit aufholen können. In Bezug zur eingangs zitierten Metapher würde dies bedeuten „den Zwergen eine Leiter zu geben, damit auch diese die Möglichkeit haben, Äpfel zu pflücken“.

9. Literaturverzeichnis

BECKER, Rolf: Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. - In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 52, Heft 3, 2000, S. 450 - 474.

BECKER, Rolf: Lehrbuch der Bildungssoziologie. - Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

BECKER, Rolf: Wie können „bildungsferne“ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? Eine empirische Simulation mit Implikationen für die Steuerung des Bildungswesens. – In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 61, Heft 4, 2009, S. 563 – 593.

BECKER, Rolf; HECKEN, Anna: Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. Zeitschrift für Soziologie, Jg. 36, Heft 2, 2007, S. 100 -117.

BURZAN, Nicole: Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. Wiesbaden: VS - Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, 3. Auflage.

BOUDON, Raymond: Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society. New York: Wiley, 1974.

BOURDIEU, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. - In: KRECKEL, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt: Sonderband 2. Göttingen: Schwarz, 1983, S. 183-198.

BOURDIEU, Pierre : Sozialer Raum und „Klassen“. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985.

BOURDIEU, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987.

BOURDIEU, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987.

BOURDIEU, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hrsg. von STEINRÜCKE, Margareta. Hamburg: VSA- Verlag (unveränderter Nachdruck der ersten Auflage), 2005.

BRAKE, Anna; BÜCHNER, Peter: Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 2012.

BREEN, Richard; GOLDTHORPE, John: Explaining Educational Differentials Towards a Formal Rational Action Theory. - In: Rationality and Society, Jg. 9, 1997, Heft 3, S. 275 – 305.

BÜCHNER, Peter: Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. – In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6, 2003, Heft 1, S. 5-24.

DITTON, Hartmut; KRÜSKEN Jan: Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. – In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 9, 2006, Heft 3, S. 348 – 372.

DÖBERT, Hans; HÖRNER, Wolfgang; VON KOPP, Bortho; MITTER, Wolfgang (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2004, 2. Auflage.

ERIKSON, Robert: Social Selection in Stockholm Schools: Primary and secondary effects on the transition to upper secondary education. - In: SCHERER, Stefanie; ROLLAK, Reinhard; OTTE, Gunnar; GANGL, Markus (Hrsg.): From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research, Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2007, S. 58 – 77.

ERIKSON, Robert; JONSSON, Jan O.: Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In ERIKSON, Robert/JONSSON, Jan O.: Can Education Be Equalized?. The Swedish Case in Comparative Perspective. Boulder: Westview Press, 1996, S.1-63.

ERIKSON, Robert; GOLDTHORPE, John, H.; PORTOCARERO, Lucienne: Intergenerational Class Mobility in three Western European Societies: England, France and Sweden. - In: The British Journal of Sociology, Jg.30, 1979, Heft 4, S.415 - 441.

ERISKON, Robert; GOLDTHORPE, John, H.; JACKSON, Michelle; YAISH, Meir; COX, D.R.: On class differentials in educational attainment. – In: Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, Jahrgang 102, 2005, Heft 27, S. 9730-9733.

ERIKSON, Robert; RUDOLPHI, Frida: Change in Social Selection to Upper Secondary School – Primary and Secondary Effects in Sweden. – In: European Sociological Review, Volume 26, 2010, Heft 3, S. 291 – 305.

ESSER, Hartmut: Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, 1999.

FILE, Norbert; HUTTERER, Robert; KEIL, Wolfgang; KORUNKA, Christian; MACKE-BRUCK, Brigitte: Forschung in der Klienten- bzw. Personenzentrierten und Experienziellen Psychotherapie 1991-2008. Ein narrativer Review. - In: Person, Jahrgang 2, 2008, S. 5-32.

GANZEBOOM, Harry; DE GRAAF, Paul; TREIMANN, Donald: A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. - In: Social Science Research, Jahrgang 21, 1992, Heft 1, S.1-56.

GEISSLER, Rainer: Zur Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, 6. Auflage.

HADJAR, Andreas; BECKER, Rolf: Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.

HANSEN, Rolf; PFEIFFER Hermann: Bildung und soziale Ungleichheit. – In: ROLFF, Hans-Günter; BAUER Karl-Oswald; KLEMM, Klaus; PFEIFFER, Hermann: Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 10. Weinheim und München: Juventa Verlag, 1998, S.51-82.

HRADIL, Stefan: Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen: Leske und Budrich, 2001, 8. Auflage.

HURRELMANN, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1998, 6. Auflage.

JACKSON, Michelle; ERIKSON, Robert; GOLDTHORPE, John, H.; YAISH, Meir: Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment. The Transition to A-Level Courses in England and Wales.- In: Acta Sociologica, Jahrgang 50, 2007, Heft 3, S. 211-229.

JAEGER, Mads, M.; HOLM, Anders: Conformists or rebels? Relative risk aversion, educational decisions and social class reproduction. – In: Rationality and Society, Jahrgang 24, 2012, Heft 2, S. 221-253.

KLOOSTERMANN, Rianne; RUITER, Stijn; DE GRAAF, Paul, M.; KRAAYKAMP, Gerbert: Parental education, children's performance and the transition to higher secondary education: trends in primary and secondary effects over five Dutch school cohorts (1965 – 99). – In: The British Journal of Sociology, Jahrgang 60, 2009, Heft 2, S. 377 – 398.

KLOOSTERMANN, Rianne; DE GRAAF, Paul, M.: Non-promotion or enrolment in a lower track? The influence of social background on choices in secondary education for three cohorts of Dutch pupils. –In: Oxford Review of Education, Volume 36, 2012, Heft 3, S. 363 – 384.

KRAIS, Beate: Bildung als Kapital: Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur? - In: KRECKEL, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt Sonderband 2, Göttingen: Schwarz, 1983, S. 199 – 220.

KRECKEL, Reinhard: Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, 2004, 3.Auflage.

KRISTEN, Cornelia: Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit. Ein Überblick über den Forschungsstand. – In: Arbeitspapiere Nr.5 - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Mannheim: 1999.

MAAZ, Kai; HAUSEN, Cornelia; MCELVANY, Nele; BAUMERT, Jürgen: Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jahrgang 9, 2006, Heft 3, S.299-327.

MAAZ, Kai; BAUMERT, Jürgen; TRAUTWEIN, Ulrich: Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? – In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2009, Heft 12, S. 11-46.

MÜLLER, Walter; MAYER, Karl Ulrich: Chancengleichheit durch Bildung? Stuttgart: Klett Verlag, 1976.

MÜLLER, Walter; HAUN, Dietmar: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. – In: Arbeitspapiere AB I (Arbeitsbereich I)/ Nr. 7 - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Mannheim: 1994.

NEED, Ariana; DE JONG, Uulkje: Educational Differentials in the Netherlands. Testing Rational Action Theory. –In: Rationality and Society, Jahrgang 13, 2000, Heft 1, S. 71 – 98.

NEUGEBAUER, Martin: Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. – In: Zeitschrift für Soziologie, Jahrgang 39, 2010, Heft 3, S.202 – 214.

REIMER, David; POLLAK, Reinhard: The Impact of Social Origin on the Transition to Tertiary Education in West Germany 1983 and 1999. – In: Arbeitspapiere Nr. 85 - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Mannheim: 2005.

RITTELMAYER, Christian; PARMENTIER, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001.

SCHINDLER, Steffen; REIMER, David: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. – In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jahrgang 62, 2010a, S. 623 – 653.

SCHINDLER, Steffen; REIMER, David: Differentiation and social selectivity in German higher education. – In: Higher Education, Jahrgang 61, 2010b, Heft 3, S. 261 – 275.

SCHIMPL-NEIMANN, Bernhard: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Ungleichheiten zwischen 1950 und 1989. – In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jahrgang 52, 2000, Heft 4, S. 636 – 669.

STOCKÉ, Volker: Explaining educational Decisions and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. – In: European Sociological Review, Jahrgang 23, 2007a, Heft 4, S.505 – 519.

STOCKÉ, Volker: Strength, Sources and Temporal Development of Primary Effects of Families' Social Status on Secondary School Choice. Sonderforschungsbereich 504 – Universität Mannheim, 2007b.

SCHWINGEL, Markus: Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius, 1995.

TIEBEN, Nicole; DE GRAAF Paul, M.; DE GRAAF, Nan Dirk: Changing effects of family background on transitions to secondary education in the Netherlands. Consequences of educational expansion and reform. *Research in Social Stratification and Mobility*, 2010, Vol. 28, S. 77 – 90.

TIEBEN, Nicole; WOLBERS, Maarten: Success and failure in secondary education: socio-economic background effects on secondary school outcome in the Netherlands, 1927–1988. – In: *British Journal of Sociology and Education*, Jahrgang 31, 2010, Heft 3, S. 277 – 290.

TIEBEN, Nicole: Parental Resources and Relative Risk Aversion in Intra-secondary Transitions: A Trend Analysis of Non-standard Educational Decision Situations in the Netherlands. – In: *European Sociological Review*, Jahrgang 27, 2011, Heft 1, S. 31 – 42.

TIEBEN, Nicole; WOLBERS, Maarten: Transitions to post-secondary and tertiary education in the Netherlands: a trend analysis of unconditional and conditional socio-economic background effects. – In: *Higher Education*, Jahrgang 60, 2011, S. 85–100.

WAGNER, Michael; WEISS Bernd: Meta-Analyse als Methode der Sozialforschung. – In: DIEKAMNN, Andreas (Hrsg.): *Methoden der Sozialforschung*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, S.479 – 504.

9.1. Onlineresourcen

CONTINI, Dalit; SCAGNI, Andrea; RIEHL, Annette: Primary and secondary effects in educational attainment in Italy. Online unter: http://www.equalsoc.org/uploaded_files/publications/continiscagniriehlprimaryandsecondaryeffectsinItaly.pdf [15.12.2012]

EU-Menschenrechtscharta. Online unter: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf [05.11.2012]

HALLDÉN, Karin: The Swedish educational system and classifying education using the ISCED-97. Online unter: http://www.mzes.unimannheim.de/publications/isc/isced_97/hall08a_the_swedish_educational_system_and_classifying_edu.pdf [07.12.2012]

Hochschul-Informationssystem GmbH. Online unter: <http://www.his.de/abt2/abt21/projekte/stuf015> [15.12.2012].

Office for National Statistics. Online unter: <http://www.ons.gov.uk/ons/guide-method/classifications/current-standard-classifications/soc2010/soc2010-volume-3-ns-sec--rebased-on-soc2010--user-manual/index.html> [30.11.2012].

Stockholm Birth Cohort Study. Online unter: <http://www.stockholmbirthcohort.su.se/> [15.12.2012].

Statistik Austria. Online unter: http://www.statistik.at/web_de/klassifikationen/oeisco08_implementation/informationen_zur_isco08/index.html [27.12.2012].

UN-Menschenrechtscharta. Online unter: <http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html> [05.11.2012].

Verfassung der Republik Österreich. Online unter: <http://www.verfassungen.de/at/verfassungheute.htm>, [25.03.2012]

10. Anhang

10.1. Zusammenfassung

Die Masterarbeit geht der Frage nach, welchen Einfluss die soziale Herkunft auf Bildungswegentscheidungen hat, wobei der Fokus auf Bildungsübergänge gelegt wird. Durch die Bewusstmachung von der Entstehung bzw. den Auswirkungen von sozialen Ungleichheitsverhältnissen im Bildungsbereich kann deren anscheinende Selbstverständlichkeit aufgebrochen werden. Somit wird die Möglichkeit eröffnet, diese abzubauen.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der sozialen Herkunft und dem Verbleib im Bildungssystem liegt im Überschneidungsbereich der Bildungswissenschaft und der Soziologie und ist Thema der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung. Durch die ungleiche Verteilung der wertvollen Güter in der Gesellschaft kommt es zu ungleichen Lebensbedingungen. Diese Lebensbedingungen führen durch die primäre Sozialisation – also der Inkorporierung des Habitus - zu ungleichen Zugangsvoraussetzungen der Individuen beim Bildungserwerb. Durch die Inkorporierung des (Klassen-)Habitus und die Vererbung der verschiedenen Kapitalformen kommt es zur Reproduktion der sozialen Ungleichheit. Zur Erklärung der schichtspezifischen Bildungswegentscheidungen gibt es unterschiedliche Theorien. Hier wird Bezug zu jenen von BOUDON (1974), ERIKSON/JONSSON (1996), BREEN/GOLDTHORPE(1997), ESSER(1999) genommen.

Im Anschluss daran erfolgt ein narrativer Review, welcher Untersuchungsergebnisse darstellt, die bezogen auf zuvor dargestellte Theorien seit dem Jahr 2000 veröffentlicht wurden. Im Zuge dessen zeigten die Untersuchungsergebnisse, dass beim ersten Bildungsübergang von der Grundschule in die Sekundarstufe in Deutschland und den Niederlanden vor allem die primären Herkunftseffekte, also der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Schulleistungen, von großer Bedeutung sind. In Italien konnte durch die Untersuchung im Gegensatz hierzu den sekundären Herkunftseffekten, also der schichtabhängigen Bewertung von Kosten bzw. Nutzen eines Bildungsweges, die bedeutendere Rolle zugeschrieben werden. Obwohl der Großteil der Untersuchungen zu dem Ergebnis kommt, dass hier eine Abnahme der sozialen Ungleichheit zu vermerken sei, wird diese am nächsten Bildungsübergang, jener zur tertiären Bildung, wieder deutlich: Hier sind es vor allem die sekundären Herkunftseffekte, welche die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg

beeinflussen. Durch die schichtabhängige Bewertung der Kosten bzw. Nutzen des weiteren Bildungsweges kommt es dazu, dass vor allem Schüler/innen aus unteren sozialen Schichten von einem Hochschulstudium absehen.

10.2. Abstract

This paper deals with the influence of the social origin on educational decisions. It's focus is on the transition from primary to secondary school and from secondary school to higher education. Understanding the causalities that lead to social inequality regarding education can help develop strategies to counteract them. To explain the (re)production of this phenomenon BOURDIEU's "Habitus"-theory and various theories about educational decisions (BOUDON, ERIKSON/JONSSON, BREEN/GOLDTHORPE and ESSER) are being presented. Based on these, a narrative review on research findings since the year 2000 is given. Most of the analyzed studies have been conducted in North- and Middle-Europe. Generally a reduction of social inequality regarding education was shown in most of the studies. In the Netherlands and Germany the empirical analyses have shown that on the first transition (from primary to secondary school) the primary effects of social origin (the influence of social origin on school achievements) are dominant. On the next transition (from secondary school to higher education) the secondary effects (the influence of social origin on educational decisions) are more prominent.

10.3. Lebenslauf

PERSÖNLICHE DATEN

Name: Dipl.-Päd. Daniela Kolan, BA

Geboren am: 18. Juli 1985

Geburtsort: Wien

Staatsbürgerschaft: Österreich

AUSBILDUNG

Seit 10/2010

Universität Wien

- Masterstudium Bildungswissenschaften
- Schwerpunkt „Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter“

10/2007-10/2010

Universität Wien

- Bachelorstudium Bildungswissenschaften
- Wissenschaftliches Praktikum: Mitarbeit bei der ECER- European Conference on Educational Research
- Thema der Bachelorarbeit: Interaktion mit und zwischen den Akteur/innen der Schule - Chancen und Möglichkeiten für Schüler/innen
- Abschluss: 29/06/2010, Erlangung des Titels „Bachelor of Arts“ (BA)

09/2004-06/2007

Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien

- Diplomstudium zur Erlangung des Lehramts an Hauptschulen in den Fächern „Deutsch“ und „Geographie und Wirtschaftkunde“
- Erasmus - Auslandsstudium an der Hanzehogeschool Groningen (Niederlande) von 09/2005 bis 12/2005 zum Themenschwerpunkt „Young children and IT“
- Thema der Diplomarbeit: Unterstützung von Schüler/innen mit Lese-Rechtschreib-Schwäche
- Abschluss: 20/06/2007, Erlangung des Titels „Dipl.-Päd.“

09/1999-06/2003

Bundesoberstufenrealgymnasium Hegelgasse 14, 1010 Wien

- musischer Schwerpunkt

09/1995-06/1999

Hauptschule Deutsch-Wagram

- Abschluss mit Auszeichnung

09/1991-06/1995

Volksschule Strasshof an der Nordbahn

PÄDAGOGISCHE BERUFSERFAHRUNG

Seit 03/2012

Volkshilfe Wien

- Sozialpädagogin in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft

04/2009-08/2012

Verein zur Förderung der Spielkultur

- Freizeitpädagogische Betreuung von Kindern und Jugendlichen in den Parkanlagen des 17. Bezirks
- Ab 01/2010 Projektkoordinatorin: Programmerstellung, Organisation von Veranstaltungen, Dokumentationswesen (Erstellen von Konzepten und von Projekt-, Monats- und Jahresberichten)
- Von 10/2011 bis 02/2012 Karenzvertretung der Projektleitung: Vernetzung mit Kooperationspartnern, Öffentlichkeitsarbeit, vertretende Leitung eines sechsköpfigen Teams

09/2011- 06/2012

Vertragliche Hauptschullehrerin beim Stadtschulrat Wien

- Hauptschullehrerin in der Kooperativen Mittelschule Wiesberggasse 1, 1160 Wien in den Fächern Deutsch, Sport und Bewegung und Bildnerische Erziehung im Ausmaß einer halben Lehrverpflichtung (11 UE/Woche)

07/2007, 07/2008

Wiener Jugenderholung: Kinderurlaube für Kinder von 5 bis 14 Jahren

- 07/2008 Mitarbeit bei einem dreiwöchigen Turnus der Wiener Jugenderholung in St. Michael, Tätigkeit als Gruppenbetreuerin von 13- bis 14-jährigen Mädchen
- 07/2007 Mitarbeit bei einem dreiwöchigen Turnus der Wiener Jugenderholung in St. Michael, Tätigkeit als Springerin

10/2010-06/2012

Verein „Lerntrampolin“

- Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund in einer Wiener Volksschule

WEITERE STUDIENBEGLEITENDE TÄTIGKEITEN

01/2006-01/2011

Checkpoint Dieber, Weinkopf GmbH (Promotorin)

01/2012-12/2010

Speed Stacking-Trainerin

07/2004 u.07/2005

Anker Snack & Coffee GmbH (Ferialjob)

10/2004-04/2005

ACTIVE AD Werbeagentur GmbH (Promotorin)

08/2003

Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien (Ferialjob)