

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Freie Universität Berlin

Über die intergenerationale Transmission  
kulturellen Kapitals zur  
Reproduktion sozialer Ungleichheiten?

Effekte von Familie und Schule  
auf Schulleistungen

Dissertation

Zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Vorgelegt von

Annelie Schulze, M. A.

Berlin, 2022

Erstgutachter:

Prof. Dr. Rainer Watermann, Freie Universität Berlin

Zweitgutachterin:

Prof. Dr. Annabell Daniel, Ludwig-Maximilians-Universität München

Die Disputation fand am 27.01.2023 statt.

## Zusammenfassung

Der soziale Status von Schüler:innen spielt bis heute eine bedeutsame Rolle für die Genese von Schulleistung. Bildungsforscher:innen haben sich daher zur Aufgabe gesetzt, zugrundeliegende soziale Mechanismen zu identifizieren, die den Zusammenhang von sozialem Status und Schulleistung erklären können. Im Anschluss an Bourdieu (1973, 1983) und Coleman (1988, 1990) befassten empirische Studien sich etwa mit der Bedeutung des kulturellen und sozialen Kapitals als zentrale soziale Mechanismen der intergenerationalen Transmission und Reproduktion von sozialen Bildungsungleichheiten. Untersucht wurde, inwiefern die familiäre Ausstattung mit kulturellen und sozialen Ressourcen (kulturelle und soziale Praxen) nach sozialem Status variiert und welche Bedeutung diesen Ressourcen für die Schulleistung zukommt. Unter Rückgriff auf Bourdieu kann jedoch argumentiert werden, dass diese Arbeiten nicht vollständig den Prozess der intergenerationalen Transmission erfassen, über den es vermutlich zur Reproduktion sozialer Bildungsungleichheiten kommt. Während die intergenerationale Transmission auf die Weitergabe kulturellen Kapitals von der Eltern- zur Kindgeneration abzielt, mit dem Ergebnis, dass das Kind selbst kulturelles Kapital inkorporiert, bezieht sich die Reproduktion im sozialen Feld der Schule auf den Schulerfolg, der mit dem inkorporierten kulturellen Kapital verbunden ist. Bisher liegen kaum Arbeiten vor, die beide Prozesse in den Blick nehmen, d.h. familiäre und schulische Mechanismen zur Erklärung sozial ungleicher Schulleistungen untersuchen. Ausgehend von diesem Desiderat widmet sich die Dissertation daher der Frage, inwieweit Schulleistungen im Kindes- und frühen Jugendalter Folge dieses intergenerationalen Transmissions- und Reproduktionsprozesses sind. Allerdings findet man in den Arbeiten Bourdieus kaum Anhaltspunkte dafür, wie man sich diesen Fragen empirisch nähert. Besonders vielversprechende Ansatzpunkte bieten dagegen die Arbeiten von Jæger und Breen (2016) sowie Lareau (2003). Deren Ausführungen werden in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen, um die Forschungslücke zu verringern. Die Datengrundlage für die Untersuchungen stellt die TIMSS-Übergangsstudie dar.

In einem *ersten Schritt* wurde zur Untersuchung *familiärer Mechanismen* ein Modell abgeleitet, in dem die sozialen Statusmerkmale vermittelt über die familialen

– kulturellen und sozialen – Praxen und über die schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen (als ihr kulturelles Kapital) die Grundschulnote in der vierten Jahrgangsstufe vorhersagen. Das Modell zeichnet dabei den intergenerationalen Transmissionsprozess nach und dient zur Überprüfung der Effekte dessen auf die Schulnote. In einem *zweiten Schritt* wurde das Modell auch im Längsschnitt für die Analyse der Leistungsentwicklung von der vierten zur sechsten Jahrgangsstufe verwendet. Zur Analyse möglicher *schulischer Mechanismus* wurde in einem *dritten Schritt* die Lehrkraft mit Blick auf ihre Einschätzung zu den Leistungs- und Begabungsmerkmalen der Schüler:innen in den Analysen berücksichtigt. Die Lehrkräfteeinschätzung wurde unter Kontrolle der Deutsch- und Mathematikkompetenzen der Schüler:innen in ihrer Abhängigkeit von den sozialen Herkunftsmerkmalen und als Mediator zwischen sozialen Herkunftsmerkmalen und Grundschulnote analysiert.

Die Befunde für die Grundschule verweisen sowohl auf familiäre als auch schulische Mechanismen, die zur Entstehung sozial ungleicher Schulleistung beitragen. In Ansätzen konnte dabei über die intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals der Zusammenhang des sozialen Status mit der Grundschulnote erklärt werden, wenngleich deutlich geringer als angenommen. Zudem blieb bei der Betrachtung familialer Mechanismen ein Großteil des Zusammenhangs zwischen sozialem Status und Schulleistung trotz aller Mediatoren ungeklärt. Zur Untersuchung der schulischen Mechanismen wies die Lehrkräfteeinschätzung auch bei konstanten Kompetenzen Verzerrungen aufgrund der sozialen Herkunftsmerkmale der Schüler:innen auf. Zudem lagen unter Berücksichtigung der Lehrkräfteeinschätzung als Mediator kaum noch direkte Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale auf die Grundschulnote vor. Für die Sekundarschule konnten unterdessen unter Kontrolle der Grundschulnote und des Bildungsgangs keine sozialen Herkunftseffekte auf die Leistungsentwicklung gefunden werden. Die daraus folgenden Implikationen für die Praxis sowie die Stärken und Schwächen der Arbeit werden abschließend dargelegt.

## Summary

The social status of students continues to play a significant role in the genesis of school performance. Educational researchers have therefore focused on identifying underlying social mechanisms that can explain the relationship between social status and school performance. Following Bourdieu (1973, 1983) and Coleman (1988, 1990), empirical studies have addressed, for example, the importance of cultural and social capital as central social mechanisms for the intergenerational transmission and reproduction of social inequalities. They examined the extent to which family endowment with cultural and social resources (cultural and social practices) varies by social status and the importance of these resources for school performance. With reference to Bourdieu, however, it can be argued that these studies do not fully capture the process of intergenerational transmission through which reproduction is presumed to occur. While intergenerational transmission pertains to the transfer of cultural capital from the parental to the child generation with the result that the child itself incorporates cultural capital, reproduction in the social field of school relates to school success which is linked to the incorporated cultural capital. As of yet, studies that take into account both processes, i.e., that consider both family and school mechanisms for the explanation of social inequalities in school performance, are scarce. Based on this desideratum, the current dissertation, therefore, addressed to what extent differences in school performance in childhood and early adolescence result from this intergenerational transmission and reproduction processes. Bourdieu's work, however, does not provide any starting points with regard to the empirical examination of these research questions. In contrast, the works of Jæger and Breen (2016) and Lareau (2003) offer particularly promising approaches. Their explanations were employed in the present work in order to reduce the research gap. The data basis for the current investigation is the *TIMSS Transition Study*.

In a first step, a model was derived to investigate family mechanisms, in which social status characteristics mediated by family - cultural and social - practices and by the school-related dispositions of the students (as their cultural capital) predict the

primary school grade in the fourth grade. The model, thereby, traces the intergenerational transmission process and was used to examine the transmission's effects on the school grade. In a second step, this model was employed longitudinally in order to analyze the development of performance from the fourth to the sixth grade. The third step addressed possible school mechanisms by incorporating teachers' assessment of the students' performance as well as abilities in the analyses. The teachers' assessment was analyzed under control for students' German and mathematics competencies with regard to its' association with social background characteristics and as a mediator of the relation between social background characteristics and primary school grade.

The findings of the current dissertation point to both family and school mechanisms as contributors to the development of social inequalities in school performance in primary school. The intergenerational transmission of cultural capital explained the relationship between social status and primary school grades to some extent, but to a substantially lesser degree than expected. Moreover, even when family mechanisms were considered, the majority of the relationship between social status and school performance remained unexplained, despite all the mediators. With regard to school mechanisms, the teachers' assessment was not independent of the students' social background characteristics, even when students' competencies were held constant. When the teachers' assessment was, furthermore, considered as a mediator, hardly any direct effects of social background characteristics on the primary school grade persisted. Meanwhile, no social background effects on performance in secondary school were found when controlling for primary school grade and school track. The resulting implications for practice as well as the strengths and weaknesses of the current dissertation are presented subsequently.

# Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis.....	i
Abbildungsverzeichnis.....	vii
Kapitel 1 Einleitung.....	1
Kapitel 2 Reproduktion sozialer Ungleichheiten in Familie und Schule.....	13
2.1 Kernkonzepte der Reproduktionstheorie.....	14
2.1.1 Kapitaltheorie.....	15
2.1.2 Intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals und Habitus.....	17
2.1.3 Schule als soziales Feld.....	21
2.2 DiMaggios Kritik an der bourdieuschen Reproduktionstheorie.....	24
2.3 Empirische Befunde zur intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals und Reproduktion von Ungleichheiten.....	28
2.3.1 Familiales Kulturkapital und Schulleistung.....	29
2.3.2 Familiales Kulturkapital, Kulturkapital der Schüler:innen und Schulleistung.....	37
2.4 Kulturelle Passung des Schülerhabitus zwischen Familie und Schulkultur.....	45
2.4.1 Konzeptualisierung des Schülerhabitus und Forschungsstand.....	46
2.4.2 Schulische Mechanismen der kulturellen Passung.....	57
2.4.2.1 Self-selection-effect.....	58
2.4.2.2 Teacher-selection-effect.....	60
2.4.3 Schule als möglicher Kompensationsfaktor sozialer Ungleichheiten.....	67
Kapitel 3 Theoretische Ansätze zur Ergänzung der Reproduktionstheorie.....	72
3.1 Dynamisches Modell der Reproduktion nach Jæger und Breen.....	74
3.2 Ungleiche familiale Praxen nach Lareau.....	81
3.3 Synthese der Ansätze.....	90
Kapitel 4 Ableitung der Forschungsfragen.....	98
Kapitel 5 Daten und Methodik.....	108
5.1 Datenbasis.....	109
5.1.1 Design und Durchführung.....	110
5.1.2 Untersuchungspopulation und realisierte Stichproben.....	112
5.1.3 Stichprobenselektivität des Längsschnittdatensatzes.....	115

5.2 Erhebungsinstrumente .....	121
5.2.1 Schulnoten .....	122
5.2.2 Familiäre Strukturmerkmale.....	122
5.2.3 Merkmale der kulturellen und sozialen Praxis.....	124
5.2.4 Schulbezogene Dispositionen .....	126
5.2.5 Lehrkräfteeinschätzung .....	127
5.2.6 Kontrollvariablen.....	128
5.3 Umgang mit fehlenden Werten.....	130
5.4 Datenanalyse .....	133
Kapitel 6 Empirische Ergebnisse I: Analysen der familialen Mechanismen im Querschnitt .....	142
6.1 Deskriptive Analysen.....	143
6.1.1 Univariate deskriptive Ergebnisse.....	143
6.1.2 Bivariate deskriptive Ergebnisse .....	148
6.1.3 Varianzanalysen und $\chi^2$ -Tests.....	156
6.2 Vorhersage der Schulnote vierte Jahrgangsstufe.....	163
Kapitel 7 Empirische Analysen II: Analysen der familialen Mechanismen im Längsschnitt.....	177
7.1 Deskriptive Analysen.....	179
7.1.1 Univariate deskriptive Ergebnisse.....	179
7.1.2 Bivariate deskriptive Ergebnisse .....	180
7.2 Vorhersage der schulbezogenen Dispositionen.....	185
7.3 Vorhersage der Veränderung der Schulnote sechste Jahrgangsstufe	190
Kapitel 8 Empirische Analysen III: Analysen der schulischen Mechanismen ..	194
8.1 Deskriptive Analysen.....	196
8.1.1 Univariate deskriptive Ergebnisse.....	196
8.1.2 Bivariate deskriptive Ergebnisse .....	197
8.2 Vorhersage der Lehrkräfteeinschätzung und Lehrkräfteeinschätzung als Mediator .....	199
Kapitel 9 Zusammenfassende Betrachtung.....	216
9.1 Diskussion der empirischen Befunde.....	217
9.1.1 Diskussion der empirischen Befunde zu den familialen Mechanismen.....	220
9.1.2 Diskussion der empirischen Befunde zu den schulischen Mechanismen.....	237

9.1.3 Gesamtdiskussion .....	241
9.2 Implikationen für die Praxis .....	246
9.3 Limitationen der Arbeit .....	251
Literaturverzeichnis .....	257
Anhang .....	282



---

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Zusammenfassung der Ergebnisse quantitativer Studien zur Reproduktion von Ungleichheiten .....	30
Tabelle 2. Zusammenfassung der Ergebnisse quantitativer Studien zur intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals .....	38
Tabelle 3. Zusammenfassung der Ergebnisse quantitativer Studien zur intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals und Reproduktion von Ungleichheiten .....	38
Tabelle 4. Zusammenfassung der Ergebnisse quantitativer Studien zur intergenerationalen Transmission des Schülerhabitus und Reproduktion .....	51
Tabelle 5. Dimensionen familialer Praxis nach Lareau (2003).....	82
Tabelle 6. Anteil vorliegender Angaben in der Gesamtstichprobe, getrennt nach Eltern und Schüler:in (N = 5262) .....	113
Tabelle 7. Häufigkeiten untersuchungsrelevanter Merkmale nach Teilnahmestatus für die Stichprobe im Quer- und Längsschnitt – Ergebnisse $\chi^2$ -Tests .....	116
Tabelle 8. Mittelwerte untersuchungsrelevanter Merkmale nach Teilnahmestatus für die Stichprobe im Quer- und Längsschnitt – Ergebnisse t-Tests	118
Tabelle 9. Binär logistische Regression zur Vorhersage der Teilnahme an den Follow-up-Erhebungen. Odds Ratio. (N <sub>Quer</sub> = 4733; N <sub>Längs</sub> = 1547)	120
Tabelle 10. Anwendung der CASMIN-Klassifikation auf das deutsche Bildungssystem .....	123
Tabelle 11. Deskriptive Kennwerte der Schulleistungen, der Merkmale sozialer Herkunft und der schulbezogenen Dispositionen, Gesamtverteilung sowie Anteil der Gesamtvarianz auf Schulklassenebene (N = 4733)	144

---

Tabelle 12. Häufigkeitsverteilung der kategorialen Merkmale sozialer Herkunft und der schulbezogenen Disposition, Gesamtverteilung sowie Anteil der Gesamtvarianz auf Schulklassenebene (N = 4733) .....	146
Tabelle 13. Interkorrelationsmatrix der familialen Strukturmerkmale (N = 4733) .....	148
Tabelle 14. Interkorrelationsmatrix der Merkmale kultureller Praxis (N = 4733) .....	149
Tabelle 15. Interkorrelationsmatrix der Merkmale sozialer Praxis (N = 4733) .	150
Tabelle 16. Korrelationsmatrix der familialen Strukturmerkmale mit Merkmalen kultureller und sozialer Praxis (N = 4733) .....	151
Tabelle 17. Korrelationsmatrix der Merkmale der kulturellen und sozialen Praxis (N = 4733) .....	152
Tabelle 18. Interkorrelationsmatrix der schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen (N = 4733).....	152
Tabelle 19. Korrelationsmatrix der schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen mit den familialen Strukturmerkmalen (N = 4733)....	153
Tabelle 20. Korrelationsmatrix der schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen mit den Merkmalen kultureller und sozialer Praxis (N = 4733).....	154
Tabelle 21. Korrelationsmatrix der Schulnote der vierten Jahrgangsstufe mit familialen Strukturmerkmalen, Merkmalen der kulturellen und sozialen Praxis und den schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen (N = 4733).....	155
Tabelle 22. Einfaktorielle Varianzanalysen und $\chi^2$ -Tests der Merkmale kultureller Praxis getrennt nach Bildungsstatus der Eltern ( $N_{\text{niedrig}} = 1170$ ; $N_{\text{mittel}} = 2153$ ; $N_{\text{hoch}} = 1410$ ) .....	158
Tabelle 23. Einfaktorielle Varianzanalysen und $\chi^2$ -Tests der Merkmale kultureller Praxis getrennt nach Berufsstatus der Eltern ( $N_{\text{niedrig}} = 1538$ ; $N_{\text{mittel}} = 2089$ ; $N_{\text{hoch}} = 1106$ ).....	160

---

Tabelle 24. Einfaktorielle Varianzanalyse der Merkmale sozialer Praxis getrennt nach Bildungsstatus der Eltern ( $N_{\text{niedrig}} = 1170$ ; $N_{\text{mittel}} = 2153$ ; $N_{\text{hoch}} = 1410$ ) .....	161
Tabelle 25. Einfaktorielle Varianzanalyse der Merkmale zur familialen sozialen Praxis getrennt nach Berufsstatus der Eltern ( $N_{\text{niedrig}} = 1538$ ; $N_{\text{mittel}} = 2089$ ; $N_{\text{hoch}} = 1106$ ).....	163
Tabelle 26. Random-Intercept-Modelle zur Vorhersage der Schulnote in der vierten Jahrgangsstufe. Stand. Koeffizienten ( $N = 4733$ ).....	165
Tabelle 27. Standardisierte indirekte Effekte des Berufsstatus der Eltern auf die Schulnote vierte Jahrgangsstufe ( $N = 4733$ ) .....	171
Tabelle 28. Standardisierte indirekte Effekte des Bildungsstatus der Eltern auf die Schulnote vierte Jahrgangsstufe ( $N = 4733$ ) .....	172
Tabelle 29. Deskriptive Kennwerte der Schulnote sechste Jahrgangsstufe und der schulbezogenen Dispositionen MZ2/3 ( $N = 1547$ ) .....	180
Tabelle 30. Häufigkeitsverteilung des Bildungsgangs und der Bildungsaspiration der Schüler:innen MZ2 ( $N = 1547$ ) .....	180
Tabelle 31. Interkorrelationsmatrix der schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen ( $N = 1547$ ).....	181
Tabelle 32. Korrelationsmatrix der schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen mit den familialen Strukturmerkmalen ( $N = 1547$ )....	182
Tabelle 33. Korrelationsmatrix der schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen mit den Merkmalen kultureller und sozialer Praxis ( $N = 1547$ ).....	183
Tabelle 34. Korrelationsmatrix der Schulnote der sechsten Jahrgangsstufe mit familialen Strukturmerkmalen, Merkmalen kultureller und sozialer Praxis und den schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen ( $N = 1547$ ).....	184

---

Tabelle 35. Lineare und logistische <sup>1</sup> Regression zur Vorhersage der schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen. Standardisierte Koeffizienten bzw. Odds Ratio <sup>1</sup> (N = 1547).....	187
Tabelle 36. Ergebnisse zur Vorhersage der Schulnote in der sechsten Jahrgangsstufe. Standardisierte Koeffizienten (N = 1547).....	191
Tabelle 37. Deskriptive Kennwerte der Lehrkräfteeinschätzung zu Begabungs- und Leistungsmerkmalen der Schüler:innen, Gesamtverteilung sowie Verteilung innerhalb der 253 Schulklassen (N = 4733).....	196
Tabelle 38. Korrelationsmatrix der Lehrkräfteeinschätzungen zu kognitiven und non-kognitiven Begabungs- und Leistungsmerkmalen mit den Leistungsmaßen der Schüler:innen (N = 4733) .....	197
Tabelle 39. Korrelationsmatrix der Lehrkräfteeinschätzungen zu kognitiven und non-kognitiven Begabungs- und Leistungsmerkmalen mit familialen Strukturmerkmalen, Merkmalen der kulturellen und sozialen Praxis und den schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen (N = 4733) .....	198
Tabelle 40. Random-Intercept-Modelle zur Vorhersage der Lehrkräfteeinschätzung zu Begabungs- und Leistungsmerkmalen der Schüler:innen in der vierten Jahrgangsstufe. Standardisierte Koeffizienten (N = 4733)....	201
Tabelle 41. Standardisierte indirekte Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Lehrkräfteeinschätzung (N = 4733).....	204
Tabelle 42. Random-Intercept-Modelle zur Vorhersage der Leistungsbewertung in der vierten Jahrgangsstufe unter Berücksichtigung der Lehrkräfteeinschätzung. Standardisierte Koeffizienten (N = 4733) ....	206
Tabelle 43. Standardisierte indirekte Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Leistungsbewertung (N = 4733).....	209
Tabelle 44. Standardisierte indirekte Effekte der Merkmale familialer Praxen und der schulbezogenen Dispositionen auf die Leistungsbewertung (N = 4733).....	212

---

Tabelle A45. Reliabilitätskoeffizienten passiver kultureller Ressourcen .....	282
Tabelle A46. Reliabilitätskoeffizienten aktiver kultureller Investitionen.....	282
Tabelle A47. Reliabilitätskoeffizienten passiver sozialer Ressourcen .....	283
Tabelle A48. Reliabilitätskoeffizienten aktiver sozialer Investitionen.....	284
Tabelle A49. Reliabilitätskoeffizienten schulbezogener Dispositionen der Schüler:innen (MZ1) .....	285
Tabelle A50. Reliabilitätskoeffizienten schulbezogener Dispositionen der Schüler:innen (MZ2 <sup>1</sup> /MZ3 <sup>2</sup> ) .....	286
Tabelle A51. Reliabilitätskoeffizienten der Lehrkräfteeinschätzung zu den Leistungs- und Begabungsmerkmalen der Schüler:innen .....	287
Tabelle A52. Anteile an fehlenden Werten im Quer- und Längsschnitt (N = 4733 <sup>1</sup> ; N = 1547 <sup>2</sup> ).....	288
Tabelle A53. Deskriptive Kennwerte der Leistungen, der Merkmale zur sozialen Herkunft und der schulbezogenen Dispositionen – unimputierte Daten im Querschnitt.....	289
Tabelle A54. Häufigkeitsverteilung der kategorialen Merkmale zur sozialen Herkunft und der schulbezogenen Disposition, Gesamtverteilung sowie Anteil der Gesamtvarianz auf Schulklassenebene – unimputierte Daten im Querschnitt.....	290
Tabelle A55. Korrelationsmatrix mit unimputierten Daten im Querschnitt .....	291
Tabelle A56. Korrelationsmatrix der metrischen Merkmale mit Beachtung der Schulklassenebene im Querschnitt.....	292
Tabelle A57. Intercept-Only-Modelle zur Vorhersage der Schulnote der vierten Jahrgangsstufe. Unstandardisierte Koeffizienten (N = 4733) .....	293
Tabelle A58. Deskriptive Kennwerte der Leistungen, der Merkmale zur sozialen Herkunft und der schulbezogenen Dispositionen – vollständige Auflistung im Längsschnitt (N = 1547) .....	294

Tabelle A59. Häufigkeitsverteilung des Bildungsgangs, der kategorialen Merkmale zur sozialen Herkunft und der schulbezogenen Disposition – vollständige Auflistung im Längsschnitt (N = 1547) .....	295
Tabelle A60. Deskriptive Kennwerte der Leistungen, der Merkmale zur sozialen Herkunft und der schulbezogenen Dispositionen – unimputierte Daten im Längsschnitt .....	296
Tabelle A61. Häufigkeitsverteilung des Bildungsgangs, der kategorialen Merkmale zur sozialen Herkunft und der schulbezogenen Disposition – unimputierte Daten im Längsschnitt .....	297
Tabelle A62. Korrelationsmatrix mit unimputierten Daten im Längsschnitt ....	298
Tabelle A63. Deskriptive Kennwerte der Lehrkräfteeinschätzung zu Begabungs- und Leistungsmerkmalen der Schüler:innen – unimputierte Daten im Querschnitt.....	299
Tabelle A64. Intercept-Only-Modelle zur Vorhersage der Lehrkräfteeinschätzung zu Begabungs- und Leistungsmerkmalen der Schüler:innen in der vierten Jahrgangsstufe. Unstandardisierte Koeffizienten (N = 4733)	299

---

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Vereinfachtes Analysemodell.....	10
Abbildung 2. Basis des Modells der Reproduktion nach Jæger und Breen (2016).....	77
Abbildung 3. Dynamisches Modell der Reproduktion nach Jæger und Breen (2016).....	79
Abbildung 4. Basisklassifikationsschema zur Messung von sozialen Herkunftsmerkmalen.....	94
Abbildung 5. Finales Klassifikationsschema zur Messung von sozialen Herkunftsmerkmalen.....	96
Abbildung 6. Design der TIMSS-Übergangsstudie (vgl. Becker et al., 2010, S. 110).....	112
Abbildung 7. Verteilungen des Berufsstatus der Eltern, der Schulleistung und der kognitiven Fähigkeiten in der Quer- und Längsschnittstichprobe.....	119
Abbildung 8. Vollständiges Analysemodell.....	138
Abbildung 9. Schematische Illustration eines einfachen Mediationsmodells.	139







# Kapitel 1 Einleitung

Eine der herausforderndsten Aufgaben von modernen Gesellschaften ist die Entschärfung von sozialen Ungleichheiten im Bildungswesen, die bis heute ein soziales Phänomen darstellen. Dabei wird in den Sozialwissenschaften von sozialer Ungleichheit gesprochen, „wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den »wertvollen Gütern« einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“ (Hradil, 2001, S. 30). Während Ungleichheit im allgemeinen Sprachgebrauch einer negativen Konnotation unterliegt, gilt diese im Bildungswesen nicht per se als ungerecht. Das meritokratische Prinzip legitimiert Ungleichheiten im Bildungs- sowie Beschäftigungssystem, wenn die Verteilung von Gütern und Positionen im Sinne der Chancengleichheit nach dem Leistungsprinzip vonstattengeht. Demzufolge sollten „nachvollziehbare und gesellschaftlich akzeptierte bzw. allgemein als gerecht empfundene Kriterien“ (Ditton, 2007, S. 244) im Bildungs- und Berufswesen entscheidend sein. Dazu gehören Differenzierungskriterien wie individuelle Leistungen und Fähigkeiten (Becker & Hadjar, 2009; Hadjar, 2008). Eine auf diesen Prinzipien beruhende Verteilung von Gütern und Positionen ist eine im meritokratischen Verständnis „verdiente“ Ungleichheit (Vester, 2018). Ungleichheit wird daher nicht gleichgesetzt mit Ungerechtigkeit.

Im Bildungswesen zeigt sich jedoch, dass Ungleichheiten in den Schulleistungen mit askriptiven Merkmalen der Schüler:innen in Verbindung stehen. Neben Bildungsungleichheiten aufgrund nicht veränderbarer Determinanten, wie dem Geschlecht (z.B. Buchmann et al., 2008; Diefenbach & Klein, 2002; Eden, 2017; Hannover, 2011) oder der ethnischen Zugehörigkeit (z.B. Stanat & Edele, 2011), beziehen sich *soziale Bildungsungleichheiten* auf Ungleichheiten aufgrund der sozialen Herkunft der Familie (z.B. Barone, 2006; Tramonte & Willms, 2010; Xu & Hampden-Thompson, 2012). Auch wenn soziale Bildungsungleichheiten als illegitim gelten (Hradil, 2001), sind sie in jeder modernen Gesellschaft mehr oder minder stark vertreten. Dies macht sie zu einem bedeutsamen Gegenstand der Forschung. Zentrale Fragen beziehen sich dabei auf das Ausmaß des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Schulleistungen wie auch auf die zugrundeliegenden sozialen Mechanismen<sup>1</sup>, die Erklärungen für diesen Zusammenhang liefern können. Der Analyse solcher

---

<sup>1</sup> Als sozialer Mechanismus werden die ablaufenden Prozesse bezeichnet, die als Ursache für einen sozialen Zusammenhang bzw. ein soziales Phänomen betrachtet werden. Mit der Offenlegung eines oder mehrerer sozialer Mechanismen kann demnach erklärt werden, wie ein soziales Phänomen erzeugt wird,

---

Erklärungen widmet sich die vorliegende Arbeit, indem mögliche familiäre und schulische Mechanismen betrachtet und überprüft werden.

### *Ausmaß sozialer Bildungsungleichheiten*

Empirische Studien zum Ausmaß sozialer Bildungsungleichheiten folgen, einer langjährigen Tradition. Befunde zum Zusammenhang von sozialer Herkunft – gemessen am sozialen Status einer Familie – und den Schulleistungen<sup>2</sup> fasste bereits White (1982) in seiner frühen Metaanalyse zusammen. Ungefiltert über alle 143 berücksichtigten Studien hinweg, die den sozialen Status vorwiegend über die Bildung, den Beruf oder das Einkommen der Eltern erhoben, fand er einen mittleren Zusammenhang der sozialen Herkunft mit Schulleistungen. Weiterhin zeigte sich, dass die Stärke des Zusammenhangs in Abhängigkeit von der jeweiligen Messung des sozialen Status variierte. So fielen die Zusammenhänge in jenen Studien höher aus, die den sozialen Status mit mehr als nur einem Herkunftskindikator gemessen haben (z.B. Einkommen und Beruf oder Bildung und Beruf). Ungefähr zwei Jahrzehnte später berichtete Sirin (2005) in seiner Metaanalyse einen sehr ähnlichen Zusammenhang zwischen den multiplen Indikatoren der sozialen Herkunft und den Schulleistungen, mit vergleichbaren Einzelwerten für Einkommen, Beruf und Bildung bei ebenfalls mittlerer Effektstärke. Beide Metaanalysen verweisen – lediglich unter Bezugnahme von wenigen Studien – darauf, dass Merkmale der „home atmosphere“ (z.B. dem Kind vorlesen, akademische Unterstützungsleistungen zu Hause, Einstellung der Familie zu Bildung) bzw. der Ressourcen zu Hause (z.B. Buchbestand), die als Indikatoren für die familiäre Praxis gelten, höher mit Schulleistungen korrelierten als die kombinierten oder einzeln gemessenen Indikatoren des sozialen Status der Familie. Offenbar unterschätzt man die soziale Bildungsungleichheit, wenn man familiäre Lebensbedingungen (Praxen) außer Acht lässt, was auch als ein Indiz für die Mehrdimensionalität der sozialen Herkunft gewertet werden kann.

---

aber auch wie es verändert werden kann (für eine Übersicht über die Definitionen des „sozialen Mechanismus“ siehe Mahoney, 2001, S. 579f).

<sup>2</sup> Der Begriff Schulleistungen wird für eine Vielzahl an akademischen Leistungsmerkmalen verwendet, wie Ergebnisse aus standardisierten Leistungstests verschiedener Fachbereiche, Intelligenztestungen oder Schulnoten. In der Arbeit wird nachfolgend klarer benannt, wenn es sich um eine spezifische Leistung handelt.

---

Mit Blick auf die aktuelle Bildungsforschung ist die in den letzten 20 Jahren gestiegene Popularität der Erforschung sozialer Bildungsungleichheiten insbesondere auf die Etablierung internationaler Schulleistungsstudien zurückzuführen. Auch diese stellen das Ausmaß sozialer Bildungsungleichheiten aufgrund des sozialen Status von Familien auf Schulleistungen (gemessen über Basiskompetenzen) dar. Gefunden wurde der Zusammenhang in allen Teilnehmerländern, wobei die sozialen Leistungsdifferenzen nach Ländern unterschiedlich stark ausgeprägt waren. Dies legt nahe, dass entweder soziale Unterschiede in einigen Ländern größer sind als in anderen oder es einigen Ländern besser gelingt als anderen, die Schulleistungen von der sozialen Herkunft zu entkoppeln (Bos et al., 2017).

Für den Grundschulbereich in Deutschland bestätigen die Ergebnisse der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung* (kurz IGLU) 2016 den Effekt des Berufs- und des Bildungsstatus der Eltern auf die Lesekompetenz der Schüler:innen (Hußmann et al., 2017). Gemessen am höchsten Wert des ISEI (*International Socio-Economic Index of Occupational Status*) als Merkmal für den beruflichen Status der Eltern ergab sich mit der Lesekompetenz der Schüler:innen ein mittlerer Zusammenhang für Deutschland. Im Hinblick auf das Bildungsniveau (erhoben mit dem ISCED – *International Standard Classification of Education*) betrug der Unterschied in Kompetenzpunkten zwischen Schüler:innen mit und ohne Akademikereltern 48 Punkte, was dem Leistungszuwachs etwa eines Schuljahres entspricht (Hußmann et al., 2017). Auf etwas geringere, jedoch ebenso signifikante Unterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne Akademikereltern verweisen die Befunde der *Trends in International Mathematics and Science Study* (kurz TIMSS) für die mathematischen (38 Punkten) und naturwissenschaftlichen Kompetenzen (39 Punkten) von Grundschul:innen (Stubbe et al., 2020). Rückblickend wird anhand der Befunde von IGLU und TIMSS von einer unveränderten Lage der Bildungsungleichheiten aufgrund der sozialen Herkunft<sup>3</sup> gesprochen. Eine signifikante Verringerung in den Jahren der Erhebungen ließ sich nicht feststellen (Hußmann et al., 2017; Stubbe et al., 2020). Zudem zeigten sich soziale Leistungsunterschiede in den weiterführenden Schulen. Die Befunde des *Programme for*

---

<sup>3</sup> Die ermittelten Zusammenhänge des elterlichen Berufsstatus und der Lesekompetenz verweisen in ihrer Tendenz seit Beginn der IGLU-Erhebungen zwar auf größer werdende soziale Bildungsungleichheiten, der Anstieg ließ sich statistisch jedoch nicht absichern.

---

*International Student Assessment* (kurz PISA) verweisen ebenso auf einen mittleren Zusammenhang des beruflichen Status der Eltern (gemessen am höchsten ISEI) und der Lesekompetenz der 15-jährigen Schüler:innen (Weis et al., 2019). Der Wert für Deutschland lag über dem OECD-Durchschnitt und entsprach in etwa dem Wert, der bereits in IGLU für Grundschüler:innen konstatiert wurde.

### *Familiale Strukturmerkmale*

Zusammenfassend kann für Deutschland auf recht stabile soziale Ungleichheiten im Bildungssystem geschlossen werden. Dabei verweisen die bislang dargelegten Befunde mit der Messung der sozialen Herkunft über den sozialen Status der Schüler:innen auf Effekte der *familialen Strukturmerkmale* auf Schulleistung. Unter familialen Strukturmerkmalen werden in Anlehnung an Baumert und Maaz (2006) solche Merkmale der sozialen Herkunft gefasst, die strukturelle Rahmenbedingungen der sozioökonomischen Lage von Familien beschreiben, in die Lern- und Entwicklungsprozesse eingebunden sind. Dazu zählen z.B. das Einkommen, der Bildungsabschluss und die berufliche Stellung der Eltern. Mit ihnen lässt sich in der Bildungsforschung ein entsprechendes Ausmaß an herkunftsbedingten Bildungsunterschieden darstellen. Auf die Frage, *wie* es zum Zusammenhang der sozialen Herkunft mit Schulleistungen kommt, können die familialen Strukturmerkmale jedoch noch keine hinreichende Antwort liefern. Sie helfen somit nicht die sozialen Mechanismen, die zum Zusammenhang führen, ausreichend zu erklären.

### *Familiale Mechanismen: Familiale Praxen*

Mit Aufkommen der Schulleistungsstudien (vor allem PISA) wurde sich stärker auf weitere Konzepte zur Messung sozialer Herkunftsmerkmale fokussiert, mit denen die sozialen Mechanismen in den Blick genommen werden. Gemeint sind Merkmale familialer ökonomischer, kultureller und sozialer Praxen, die den familialen Alltag etwa durch Ressourcen sowie Kommunikations- und Handlungsmuster näher beschreiben. Wenngleich Merkmale zu familialen Praxen bereits seit den 80er Jahren von wenigen Studien verwendet wurden (für Schulleistungen: De Graaf, 1988; DiMaggio, 1982; Downey, 1995; für Bildungserfolg: Aschaffenburg & Mass, 1997; DiMaggio & Mohr, 1985; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999), etablierten sich diese in der Forschung erst mit den Schulleistungsuntersuchungen. Hierauf verweisen die zahlreichen Studien, die auf dieser Datengrundlage publiziert wurden

---

(z.B. Barone, 2006; Baumert et al., 2003; Jungbauer-Gans, 2004; De Graaf et al., 2000; Marks et al., 2006; Tramonte & Willms, 2010; van de Werfhorst & Hofstede, 2007; Watermann & Baumert, 2006; Xu & Hampden-Thompson, 2012).

Den Studienbefunden folgend erwies sich in den meisten dieser Arbeiten die kulturelle Praxis (z.B. Buchbestand, kulturelle Aktivitäten, Leseverhalten), der bereits von Bourdieu (1973) ein besonders hoher Stellenwert zur Erklärung von sozialen Bildungsungleichheiten zugesprochen wurde, als vorhersagekräftigster Prädiktor für die Schulleistung. Empirisch belegt wurde sowohl der Zusammenhang der kulturellen Praxis mit den familialen Strukturmerkmalen (z.B. Marks et al., 2006; Xie & Ma, 2019) als auch mit den Schulleistungen (z.B. Baumert, Watermann et al., 2003; Jungbauer-Gans, 2004; Tramonte & Willms, 2010; Watermann & Baumert, 2006). Zudem gelten die Merkmale der sozialen Praxis der Familie als relevant, die die Interaktionen sowie die sozialen Unterstützungsleistungen der Familie abbilden (z.B. Eltern-Kind-Kommunikation). Insbesondere im jungen Kindesalter zählen die familialen Beziehungen zu den wichtigsten sozialen Ressourcen (Brake & Büchner, 2003; Coleman, 1988, 1990; Croll, 2004). Wenngleich die Forschungslage auf die höhere Bedeutung der kulturellen gegenüber der sozialen Praxis verweist (z.B. Jungbauer-Gans, 2004; Marks et al., 2006; Watermann & Baumert, 2006), wurden auch positive Effekte der sozialen Praxis auf Schulleistungen gefunden (z.B. Croll, 2004; Jungbauer-Gans, 2004; Tramonte & Willms, 2010).

#### *Familiale Mechanismen: intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals*

Hinter dem Zusammenhang familialer Praxen – darunter wird in der vorliegenden Arbeit die kulturelle und soziale gefasst – und Schulleistung steht die Annahme, dass über die kulturelle und soziale Praxis innerhalb der Familie verinnerlichtes Kulturkapital (wie Einstellungen, Fähigkeiten, Bildungsaffinität) von der Eltern- zur Kindgeneration weitergegeben wird, sodass auch das Kind selbst kulturelles Kapital inkorporiert. So werden etwa schulrelevante Fähigkeiten und Einstellungen durch gemeinsame Aktivitäten der Familie oder durch die Vorbildhaltung der Eltern in alltäglichen Situationen vermittelt, die dem Kind Vorteile im Bildungswesen verschaffen. Dieser Weitergabeprozess wird in der Forschung als intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals bezeichnet (z.B. De Graaf & Kalmijn, 2001; Georg, 2015; Nagel, 2010). Wie bereits Sullivan (2001, 2002) und Georg

---

(2004, 2005a) anmerken, mangelt es jedoch an empirischen Studien, die die intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals und deren Bedeutung für den Bildungserfolg bzw. die Schulleistungen zur Erklärung von Bildungsungleichheiten quantitativ analysieren. Dieser Mangel besteht bis heute.

Zur vollständigen Untersuchung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg plädiert Georg (2004, 2005a) für eine differenzierte Analyse der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals. Er schlägt folgende drei Verfahrensschritte vor: Erstens die theoriegeleitete Erfassung und Messung der verschiedenen Dimensionen des kulturellen Kapitals, zweitens die Untersuchung der Transmission kulturellen Kapitals zwischen den Generationen (was eine getrennte Erfassung des kulturellen Kapitals der Eltern und der Schüler:innen voraussetzt), und drittes die Untersuchung des Effekts des verinnerlichten Kulturkapitals der Schüler:innen auf Maße des Schulerfolgs, wie Schulnoten oder Schulabschluss.

Diesen Vorstellungen entsprechend werden in dieser Dissertation die familialen Mechanismen, die einen Erklärungsansatz zur Genese sozialer Ungleichheiten darstellen, untersucht. Das von Jæger und Breen (2016) entworfene Modell stellt dabei die Untersuchungsgrundlage dar. Ihr Modell leistet einen wichtigen Beitrag zur präzisen Beschreibung der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals und der Reproduktion sozial ungleicher Schulleistungen. Die Untersuchung von Transmissionseffekten wird dabei, wie von Georg (2004, 2005a) gefordert, durch die getrennte Erfassung des Kulturkapitals der Eltern von dem Kulturkapital der Schüler:innen ermöglicht. Zudem unterscheiden Jæger und Breen (2016) beim Kulturkapital zwischen passiven Ressourcen, als im Haushalt zur Verfügung stehende Ressourcen (z.B. Buchbestand der Eltern), und aktiven Investitionen, mit denen Eltern gezielt Bildungsgelegenheiten für das Kind schaffen (z.B. Buchbestand des Kindes).

Zusätzlich Eingang in das Analysemodell dieser Arbeit finden Konzepte aus der qualitativen Forschungsarbeit von Lareau (2003). Mit ihren Konzepten des *Concerted Cultivation* und des *Accomplishment of Natural Growth* trägt sie zum besseren Verständnis der intergenerationalen Transmission und der Reproduktion sozialer Ungleichheiten bei,

---

indem sie auf unterschiedliche intergenerationale Transmissionsprozesse je nach statusspezifischen Praxen der Familie verweist. Bezogen auf ihre beschriebenen elterlichen Unterstützungsleistungen, die über die kulturellen Aspekte hinausgehen und sich eher auf die sozialen Beziehungen innerhalb und außerhalb der Familie beziehen, erweitert sich das Modell um die soziale Praxis der Familie. Wie bei der kulturellen Praxis der Familie wird in der vorliegenden Arbeit eine analoge Unterscheidung von passiven sozialen Ressourcen (z.B. schulische Gremienarbeit der Eltern) und aktiven sozialen Investitionen (z.B. kommunikative Praxis zu Hause) vorgeschlagen.

Während auf der Basis der zwei Forschungsarbeiten die Messung des kulturellen und sozialen Kapitals der Familie bzw. der Eltern beruht, werden zur Abbildung des kulturellen Kapitals der Schüler:innen schulbezogene Dispositionen, wie z.B. die Bildungsaspiration oder die gewissenhafte Mitarbeit im Unterricht, verwendet. Bei den schulbezogenen Dispositionen wird davon ausgegangen, dass es sich bei diesen um kulturelles Kapital handelt, welches durch die familialen Strukturmerkmale beeinflusst, durch die familialen Praxen weitergegeben und vom Kind verinnerlicht wurde. In der Schule sollten sich diese verinnerlichteten schulbezogenen Dispositionen in Orientierungs- und Handlungsmustern äußern, die bei einer bildungsnahen Ausprägung einen positiven Effekt auf die Schulleistungen ausüben. Bourdieu (1983) beschreibt Dispositionen als inkorporiertes Kulturkapital, die sich im Habitus einer Person manifestieren. Insofern wird in Anlehnung an Bourdieu das Kulturkapital der Schüler:innen über schulbezogene Dispositionen als Bestandteil des Schülerhabitus erfasst. Um sowohl die intergenerationale Transmission von schulbezogenen Dispositionen als auch vermittelt über diese die Reproduktion sozialer Ungleichheiten zu analysieren, werden die schulbezogenen Dispositionen als Konsequenzen der sozialen Herkunft und als Determinanten der Schulleistung analysiert. Mit diesen Untersuchungen knüpft die Arbeit an die wenigen bereits existierenden quantitativen Studien an, die sich den schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen als Bestandteil des Schülerhabitus gewidmet haben (zur Übersicht siehe Wohlking & Bayer, 2020).

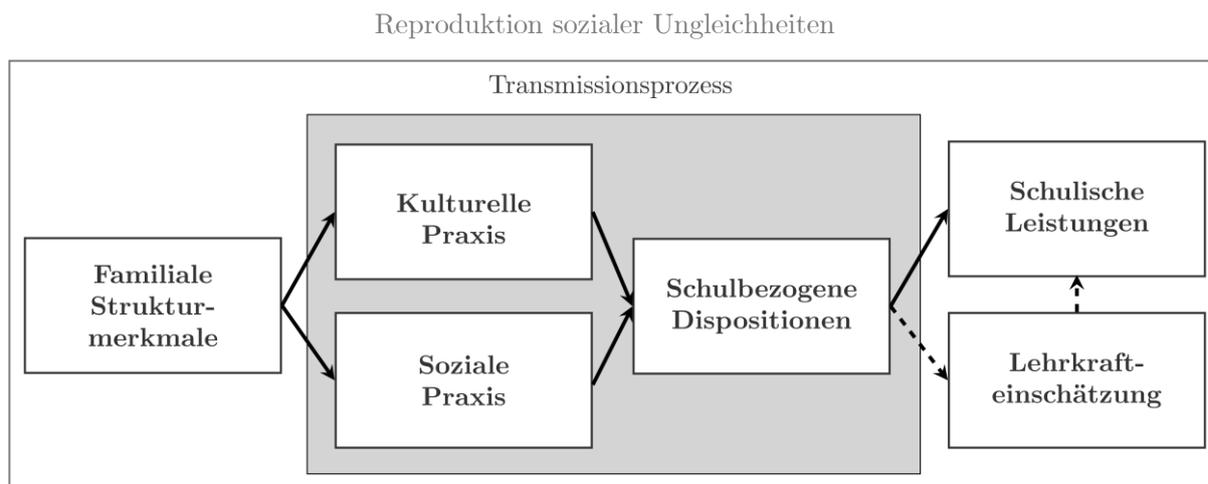
### *Schulische Mechanismen*

Einen weiteren Erklärungsansatz zur Genese der sozialen Bildungsungleichheiten stellen die schulischen Mechanismen dar (Bourdieu & Passeron, 1971; DiMaggio, 1982;

---

Wildhagen, 2009). Diese werden ebenfalls im Modell von Jæger und Breen (2016) mithilfe der Komponente der Lehrkräfte als zentrale Akteure von Schulen berücksichtigt. Lehrkräfte haben die Aufgabe, Leistungen von Schüler:innen einzuschätzen und mit Hilfe von Schulnoten zu bewerten. Bei der Lehrkräfteeinschätzung und bei der Schulnotenvergabe wird jedoch vermutet, dass auch soziale Herkunftsmerkmale und Verhaltensweisen von Schüler:innen eine Rolle spielen (Bourdieu & Passeron, 1971; Wildhagen, 2009), wofür sich empirische Hinweise finden lassen (z.B. Brandmiller et al., 2020; Dumais, 2006a, 2006b; Gentrup et al., 2018; Helbig & Morar, 2018). Sollten unter Kontrolle von objektiven Leistungen (wie Kompetenzen) soziale Herkunftseffekte auf die Schulnote vorliegen, werden diese als tertiäre Herkunftseffekte auf die Leistungsbewertung bezeichnet (siehe hierzu z.B. Esser & Hoenig, 2018). Neben den familialen Mechanismen der sozialen Bildungsungleichheit wird in der vorliegenden Arbeit somit untersucht, inwieweit unter Einbezug von Lehrkräfteeinschätzungen auch die Schule zu sozialen Bildungsungleichheiten beiträgt und ob sich tertiäre Herkunftseffekte ermitteln lassen.

Mit der Untersuchung möglicher familialer und schulischer Mechanismen möchte die vorliegende Arbeit somit einen Beitrag zur Erklärung des Zusammenhangs der sozialen Herkunft und Schulleistungen liefern. Beachtet wird dabei die Mehrdimensionalität der sozialen Herkunft, die intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals und die mögliche soziale Verzerrung der Lehrkräfteeinschätzung sowie deren Vermittlungspotential zwischen Herkunftsmerkmalen und Schulleistung. Das vereinfachte Analysemodell ist in der Abbildung 1 dargestellt.



Für die Analysen im Quer- und Längsschnitt werden die Daten der TIMSS-Übergangsstudie genutzt. Aufgrund der mehrdimensionalen Messung von sozialen Herkunftsmerkmalen und der Befragung verschiedener Akteure (Eltern, Schüler:innen, Lehrkräfte) eignen sich diese Daten zur Untersuchung sozialer Mechanismen von Ungleichheiten in der vierten bis zur sechsten Jahrgangsstufe.

### *Aufbau der Arbeit*

Die Arbeit umfasst einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der theoretische Teil beginnt mit dem zweiten Kapitel zu den theoretischen Grundlagen und dem Forschungsstand sozialer Ungleichheiten. Zur theoretischen Erklärung von Bildungsungleichheiten werden verschiedene Kernaspekte der Reproduktionstheorie des Soziologen Pierre Bourdieu (z.B. 1983, 1992, Bourdieu & Passeron, 1971) dargelegt. Eingegangen wird zunächst auf die Kapitaltheorie, die die Basis für die heutige Erfassung sozialer Herkunftsmerkmale darstellt. Ergänzt werden seine Ausführungen durch die Arbeiten von Coleman (1988, 1990) zum sozialen Kapital. Weiterhin werden Bourdieus Annahmen zur intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals, zum Konzept des Habitus und zur Schule als soziales Feld vorgestellt. Um den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistung erklären und verstehen zu können, erscheinen die theoretischen Annahmen hierzu essentiell.

---

In der Gegenüberstellung zu DiMaggios (1982, DiMaggio & Mohr, 1985) Vorstellungen und den Potentialen, die er im kulturellen Kapital sieht, wirkt Bourdieus Konzept jedoch deterministisch und wenig flexibel. DiMaggios Kritik an der Reproduktionstheorie wird daher nachfolgend erläutert. Im Anschluss wird der Forschungsstand zu den Effekten der familialen Praxen und des Kulturkapitals der Schüler:innen auf Schulleistungen dargelegt. Das zweite Kapitel endet mit der Einordnung des Schülerhabitus in die bisherige Forschung und den Erklärungsansätzen schulischer Mechanismen. Im dritten Kapitel wird zum einen das Modell von Jæger und Breen (2016) und zum anderen die Annahmen von ungleichen familialen Bildungspraxen nach Lareau (2003) erläutert. Sowohl Jæger und Breen (2016) als auch Lareau (2003) erheben den Anspruch, durch die Fokussierung wie kulturelles Kapital weitergegeben wird und wie dies zu Schulerfolg führt, Lücken beim intergenerationalen Transmissionsprozess, die der bourdieuschen Reproduktionstheorie nachgesagt werden (DiMaggio, 1982; Lamont & Lareau, 1988; Liebau, 1987; Sullivan, 2001), zu schließen. Auf Basis des theoretischen Grundrahmens wird das Kapitel mit der Entwicklung eines Klassifikationsschemas zur Messung sozialer Herkunftsmerkmale abgeschlossen. Nachfolgend werden die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit abgeleitet (viertes Kapitel), die Datengrundlage sowie die Instrumente vorgestellt, der Umgang mit fehlenden Werten erläutert und die methodische Vorgehensweise dargelegt (fünftes Kapitel). Die Kapitel sechs bis acht umfassen die Ergebnisse der empirischen Analysen, die in drei Schritten erfolgen:

Im sechsten Kapitel werden im Querschnitt unter Kontrolle von kognitiven Grundfähigkeiten die familialen Mechanismen zum Ende der Grundschulzeit untersucht. Erste Analysen unter zusätzlicher Kontrolle von Kompetenzen in Deutsch und Mathematik geben zudem Aufschluss über mögliche tertiäre Herkunftseffekte auf die Leistungsbewertung. Im siebenten Kapitel wird sich der Frage gewidmet, ob und inwieweit familiäre Mechanismen auch für die Veränderung der Schulnote zwei Jahre nach dem Übergang in die Sekundarstufe I prädiktiv sind. Im Längsschnitt wird zudem untersucht, ob sich Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale auf die schulbezogenen Dispositionen empirisch nachweisen lassen. Mithilfe der Lehrkräfteeinschätzung zu den Begabungs- und Leistungsmerkmalen der Schüler:innen werden abschließend im achten Kapitel die schulischen Mechanismen analysiert.

Die Arbeit endet mit der Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse sowie den sich daraus ableitenden Implikationen für die Praxis und den Limitationen der Arbeit (neuntes Kapitel).

# Kapitel 2 Reproduktion sozialer Ungleichheiten in Familie und Schule

Wie einleitend dargelegt, bestätigen internationale Schulleistungsstudien (Hußmann et al., 2017; Stubbe et al., 2020; Weis et al., 2019) sowie zahlreiche empirische Forschungsarbeiten (für einen Überblick siehe Metaanalysen von White, 1982 und Sirin, 2005) die Kopplung von familialen Strukturmerkmalen und Schulleistungen. Gezeigt werden kann so, dass soziale Bildungsungleichheiten aufgrund familialer Strukturmerkmale bestehen. Da diese Befunde jedoch keine hinreichende *Erklärung zum Verstehen* der sozialen Mechanismen hinter dem Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistungen liefern, legten Forscher:innen in den letzten Jahren den Fokus auf die Identifizierung vermittelnder Prozesse. Auch die vorliegende Arbeit soll hierzu einen Beitrag leisten.

Inwiefern die bisherigen theoretischen und empirischen Forschungsarbeiten zur Aufklärung der sozialen Mechanismen beigetragen haben, welche Determinanten beim Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistungen beachtet werden sollten und wo weiterhin Forschungsbedarf besteht, soll in diesem Kapitel sukzessiv dargelegt werden.

## 2.1 Kernkonzepte der Reproduktionstheorie

Farkas (2003) unterscheidet drei grundlegende theoretische Ansätze, wie sich Schulleistungsunterschiede aufgrund der sozialen Herkunft erklären lassen. Der erste Forschungsansatz bezieht sich auf die elterlichen – wirtschaftlich und ökonomisch messbaren – Investitionen in das *Humankapital* des Kindes. Angenommen wird, dass Eltern so lange in die Bildung ihres Kindes investieren, bis der erwartete Nutzen die Bildungskosten übersteigt (Becker, 1993). Bildung wird so als Investition in die Zukunft des Kindes (z.B. für höhere Lohnzuwächse) betrachtet, um dem Kind bessere Chancen zu sichern, wobei die Investitionsleistungen den elterlichen Erwartungen entsprechend getätigt werden (Becker, 1993; Helberger & Palamidis, 1989). Kritisch wird beim Humankapitalansatz gesehen, dass dieser keine ausreichende Erklärung liefert, warum bei einer gut kalkulierten Kosten-Nutzen-Berechnung sozial weniger begünstigte Familien ihrem Kind im Regelfall nicht zum Schulerfolg verhelfen können (Farkas, 2003). Besser ließen sich demgegenüber soziale Mechanismen, wie Bildungsungleichheiten aufgrund der sozialen Herkunft entstehen, durch die zweite Forschungstradition zum *kulturellen* und die dritte zum *sozialen Kapital* erklären.

---

Die mehrdimensionale Betrachtungsweise von familialem Kapital geht dabei auf die Reproduktionstheorie von Bourdieu zurück. Zusammen mit Passeron konstatierte Bourdieu (1971), dass der Erfolg im Bildungssystem nicht ausschließlich am meritokratischen Maßstab orientiert ist, das heißt nicht nur nach Leistungskriterien erfolgt, sondern auch im engen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft steht, was der Vorstellung einer sozial gerechten Chancenverteilung entgegensteht (Hradil, 2001). Dabei gründet Bourdieus Vorstellung darauf, dass Kinder in Familien aufwachsen, die im unterschiedlichen Ausmaß über Kapitalien (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) verfügen, die das alltägliche Familienleben prägen und die vom Bildungssystem honoriert werden, was sich entsprechend im Bildungserfolg zeigt. Mit der angesprochenen Honorierung wird auch dem Bildungssystem die Funktion der Aufrechterhaltung des Systems sozialer Bildungsungleichheiten attestiert.

Auf die Reproduktionstheorie wird nachfolgend anhand der zahlreichen Arbeiten von Bourdieu (z.B. 1983, 1992, Bourdieu & Passeron, 1971), aber auch unter Berücksichtigung der Arbeiten von Coleman (1988, 1990) zum sozialen Kapital, näher eingegangen. Da die Reproduktionstheorie jedoch einen hohen Bekanntheitsgrad besitzt, werden die Annahmen lediglich hinsichtlich der Kernelemente mit Blick auf die Bedeutung für die Bildung des Kindes erläutert. Bezogen wird sich auf das familiale Kapital, die Weitergabe dessen innerhalb der Familie (intergenerationale Transmission), auf das Konzept des Habitus und die Schule als soziales Feld.

### 2.1.1 Kapitaltheorie

Zunächst versteht Bourdieu (1983) unter Kapital „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, ‚inkorporierter‘ Form“ (S. 183). Entsprechend diesem breitgefächerten Verständnis wird es in drei elementare Formen, dem ökonomischen, dem kulturellen und dem sozialen Kapital unterschieden. Das *ökonomische Kapital* umfasst alle materiellen Güter und Vermögensanlagen, welche unmittelbar und direkt in Geld konvertiert werden können. Für den Bildungserfolg von Schüler:innen ist es in dem Maße relevant, als dass besser situierte Familien im Vergleich zu schwächer gestellten,

finanziell mehr Ressourcen in die (Aus-)Bildung investieren können ohne große Risiken einzugehen (Esser, 1999). Nicht nur längere Bildungszeiten, sondern auch Investitionsleistungen, die der Lernunterstützung der Schüler:innen dienen, wie ergänzende Lehrmaterialien oder Nachhilfestunden, können so gewährleistet werden.

Neben finanziellen Ressourcen bietet die Kapitaltheorie ebenso die Möglichkeit, Kultur als Ressource zu begreifen (Lareau & Weininger, 2003). In der Reproduktionstheorie wird dabei zwischen inkorporiertem, objektiviertem und institutionalisiertem Kulturkapital unterschieden. Das *inkorporierte kulturelle Kapital* gilt als körpergebundenes Kapital, was sich beispielsweise in Form von Werthaltungen, Einstellungen und Fähigkeiten äußert. Es präsentiert sich somit in dauerhaften Dispositionen einer Person, die sich unter anderem durch den Umgang mit objektiviertem Besitz entwickeln und sich in Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata manifestieren. Das *objektivierte kulturelle Kapital* wird somit von Bourdieu (1983) stark im Zusammenhang mit dem inkorporierten betrachtet. Das objektivierte Kulturkapital besteht aus Besitztümern mit kulturellem Charakter (wie Musikinstrumente, Buchbestand), deren Potentiale sich erst vollends ergeben, wenn das entsprechende Wissen zur Aneignung in Form von verinnerlichtem Kapital vorliegt. Demzufolge besitzt etwa ein Buch erst einen bedeutsamen Wert, wenn es gelesen und verstanden wird. Die letzte Unterform von Kulturkapital ist das *institutionalisierte kulturelle Kapital*. Dieses spiegelt sich in Form von legitimierten (Bildungs-)Titeln und Zertifikaten wie Schul- und Hochschulabschlüssen wider. Mit den Titeln bzw. Zeugnissen wird dauerhaft und rechtlich anerkannt, dass kulturelle Kompetenzen erworben wurden (Bourdieu, 1992).

Die dritte Form von Kapital beruht auf den *sozialen Beziehungen*, die man pflegt. Bourdieu (1983) beschreibt es als

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 [...]. (S.190)

Während Bourdieu soziales Kapital im Hinblick auf die Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Gruppe beschreibt, verdeutlicht Coleman (1988, 1990) die Bedeutung des sozialen Kapitals insbesondere für familiäre Beziehungsstrukturen und die Auswirkungen

---

dieser auf die Bildung. Allgemein beschreibt er es als Kapitalform, welche den Beziehungsstrukturen innewohnt und sich in nahen Beziehungen, die auf wechselseitigen Erwartungen, Verpflichtungen sowie Normen beruhen, entwickelt. Um von sozialen Beziehungen profitieren zu können, bedarf es eines vertrauensvollen, unterstützenden Verhältnisses. Die Qualität sowie die Intensität der Beziehung sind nach Coleman (1990) demnach entscheidend, um soziales Kapital aufrechtzuerhalten und es für verschiedene Zwecke, etwa für die schulische Bildung des Kindes, nutzbar zu machen. So kann das soziale Kapital auch zur Erreichung bestimmter Ziele hilfreich sein, die ohne diese Ressource nicht erreichbar wären (Coleman, 1990). Auf den Bildungserfolg der Schüler:innen beispielsweise können sich elterliche Unterstützungs- und Hilfeleistungen positiv auswirken, während außerhalb der Familie gute Lehrkraft-Eltern-Beziehungen höhere Chancen für eine erfolgreiche Bildungskarriere eröffnen können. Coleman (1988) trennt demnach soziales Kapital innerhalb der Familie von dem sozialen Kapital außerhalb der Familie und betont stärker als Bourdieu dessen Relevanz als unterstützende Ressource zum Erwerb von schulrelevanten Fähigkeiten und der Erbringung schulischer Leistungen. Da Coleman (1990) zudem das soziale Kapital weniger stark mit dem sozialen Status einer Familie verbindet und es als individuelle Ressource für die kognitive und soziale Kompetenzentwicklung beschreibt, stellt soziales Kapital in dieser Konzeptualisierung auch für statusniedrigere<sup>4</sup> Familien eine wertvolle Ressource dar.

### 2.1.2 Intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals und Habitus

Von den Kapitalformen wird dem Kulturkapital eine besondere Rolle bei der Reproduktion sozialer Ungleichheiten zugesprochen. Denn gemäß Bourdieu (1973) erfolgt die Reproduktion insbesondere über die innerfamiliäre Weitergabe von Kulturkapital, bei der Eltern Zeit und Ressourcen in die Bildung ihres Kindes investieren. Die Weitergabe führt laut Annahme dazu, dass über die Familie das Kind selbst Kulturkapital verinnerlicht, was ihm dazu verhilft, erfolgreich in der Schule zu sein, da – zunächst vereinfacht gesagt –

---

<sup>4</sup> Wenn von Status oder statushohen bzw. statusniedrigen Schüler:innen im Nachfolgenden gesprochen wird, dann bezieht sich dies auf den sozialen Status der Familie, der über familiäre Strukturmerkmale gemessen wird. Es wird damit auf Unterschiede innerhalb der familialen Strukturen verwiesen.

schulbezogene Fähigkeiten und Einstellungen weitergegeben werden<sup>5</sup>. In der Forschungsliteratur sowie in der vorliegenden Arbeit wird dieser Weitergabeprozess von einer zur nachfolgenden Generation als *intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals* bezeichnet (z.B. De Graaf & Kalmijn, 2001; Georg, 2015; Nagel, 2010). Bei der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals wird angenommen, dass die Übertragung des kulturellen Kapitals über die familialen Praxen erfolgt, mit Hilfe derer Eltern Lern- und Bildungsgelegenheiten schaffen, die kindliche Bildungsprozesse initiieren und fördern. Wobei Brake und Büchner (2003) den ungezwungenen Charakter dieser Lern- und Bildungsgelegenheiten betonen, der dazu führt, dass den Eltern die Bildungsrelevanz ihres Handelns – ihrer Investitionsleistung – oftmals gar nicht bewusst ist. Unter den familialen Praxen werden in der Literatur somit im Familienalltag eingebundene (meist unbewusste) Investitionsleistungen gezählt, wie im Kleinkindalter dem Kind vorzulesen, mit dem Kind das Theater oder eine Bibliothek zu besuchen oder auch der kommunikative Austausch beim gemeinsamen Abendessen. Zudem können Eltern auch die kulturelle Entwicklung des Kindes fördern, indem sie etwa durch ihre eigenen Lesegewohnheiten als Vorbild dienen. Unter Verweis auf Bandura und Walters (1963) bezeichnet Kraaykamp (2003) diese Form der Weitergabe als elterliche Sozialisation der Nachahmung. Es gibt demnach verschiedene Wege, wie Eltern ihre Werthaltungen, Einstellungen, Verhaltensweisen und ihr kulturelles Wissen – somit ihr inkorporiertes kulturelles Kapital – weitergeben können. Als Resultat des Prozesses sollte das Kind selbst über die Zeit kulturelles Kapital, wie schulrelevante Fähigkeiten sowie Einstellungs- und Verhaltensmuster, inkorporieren. Empirisch bestätigte sich etwa, dass die familiale lesebezogene Praxis (z.B. Bibliotheksbesuche oder Kommunikation über Bücher) einen positiven Effekt auf das Leseverhalten sowie auf die Lesemotivation des Kindes ausübte und über das Leseverhalten hinaus auch auf die Lesekompetenz (McElvany, Becker et al., 2009). Der intergenerationale Transmissionsprozess kulturellen Kapitals wird daher als sozialer Vererbungsprozess verstanden (Ziegler, 2000), wobei der Prozess auch unter dem Gesichtspunkt betrachtet wird, dass keine identische Inkorporierung der elterlichen Verhaltensweisen und Haltungen stattfindet (Thiersch, 2014). So entscheidet etwa die

---

<sup>5</sup> Welche schulischen Mechanismen zur Erklärung des Zusammenhangs von kulturellem Kapital und Schulleistung herangezogen werden, wird ausführlicher im Kapitel 2.4 besprochen.

Beziehungsqualität darüber, inwiefern Verhaltensweisen und Haltungen übernommen werden (ebd.).

Zur Erklärung von sozialen Bildungsungleichheiten wird nun hinsichtlich der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals auf die Verfügbarkeit von familialen Ressourcen verwiesen. Diese entscheidet darüber, in welchem Maß die Eltern in die Sozialisation, Erziehung und auch die schulische Vorbereitung ihres Kindes investieren können oder inwiefern sie den Wunsch oder die Möglichkeit haben, ebenso während der Schulzeit Investitionsleistungen zu tätigen, um die besagten Fähigkeiten sowie Einstellungs- und Verhaltensmuster des Kindes zu fördern (Bourdieu, 1973). Der Umfang der vorhandenen Ressourcen in der Familie gibt somit Aufschluss über die Sozialisationsbedingungen, unter denen ein Kind aufwächst (Ramirez-Rodriguez & Dohmen, 2010), sowie über die elterlichen Möglichkeiten zur Unterstützung. Hinsichtlich des Ausmaßes wird angenommen, dass höhere elterliche Investitionsleistungen dem Kind schulische Vorteile verschaffen. Beispielfhaft ließe sich hier erneut auf die Studienergebnisse von McElvany, Becker et al. (2009) verweisen, welche positive Effekte der lesebezogenen Praxis der Familie auf das Leseverhalten und auf die Lesefähigkeit der Schüler:innen konstatierten. Demgegenüber wird der Grund für geringere Bildungserfolge in Unterinvestitionen oder für schulische Belange ungeeignete bzw. unprofitable Investitionen gesehen (Becker, 2011).

Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass auch ressourcenärmere Familien den Nutzen von Investitionsleistungen erkennen. Chin & Phillips (2004) weisen darauf hin, dass Denken und Handeln der Eltern voneinander abweichen können. Ihren Befunden gemäß würden auch statusniedrige Eltern mehr investieren, wenn sie aufgrund ihrer Ressourcenknappheit nicht eingeschränkt wären. Ganz im bourdieuschen Sinne begründet Farkas (2003) demgegenüber fehlende Investitionsleistungen durch mangelnde Fähigkeiten, nicht vorhandenes Wissen und fehlende Gewohnheiten und verweist damit auf das Konzept des Habitus. Der Habitus wird „als das ‚Kern-‘ oder ‚Herzstück‘“ (Kramer, 2011, S. 46) der Reproduktionstheorie und eng verknüpft mit dem inkorporierten Kulturkapital betrachtet. Als einen festen Bestandteil der Person beschreibt Bourdieu (1983) das inkorporierte Kulturkapital als „ein Besitztum, [...] [welches] zum Habitus geworden ist“ (S. 187). Verstanden wird unter dem Habitus ein System von dauerhaften Dispositionen, das bereits beginnend

mit der frühkindlichen Entwicklungsphase durch die familialen Praxen vermittelt und verinnerlicht wird (Bourdieu, 1976, 1993). Gesteuert von Dispositionen werden die Art zu denken und die Sichtweise auf die Welt, aber auch das routinierte Handeln und Verhalten in sozialen (alltäglichen) Situationen. Als Dispositionen werden Einstellungen sowie Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, die ein natürliches (unhinterfragtes) Handeln im sozialen Umfeld ermöglichen, angesehen. Dabei liegt sowohl eine Verbindung zur kulturellen als auch zur sozialen Praxis von Familien vor, da angenommen wird, dass der Habitus sich mittels Inkorporierung der Kultur und durch soziale Interaktionen bildet. Als Doppelfunktion strukturiert bzw. produziert der Habitus so den Alltag, wobei er auch gleichzeitig ein Produkt von sozialen Strukturen, wie dem sozialen Umfeld und der sozialen Herkunft, an sich ist (Bourdieu, 1982). Zudem wird der Habitus nicht als ein individuelles, sondern als ein klassenspezifisches Konstrukt betrachtet, da unterstellt wird, dass Personen, die unter ähnlichen sozialen Strukturen aufwachsen, ähnliche Muster inkorporieren (Wohlkininger & Bayer, 2020). Bourdieu (1982) nimmt an, dass sich Habitusunterschiede im Auftreten, im äußeren Erscheinungsbild, in Gewohnheiten, in Vorlieben und in der Sprache zeigen, wodurch der jeweilige Habitus auch von außen wahrnehmbar wird.

Insofern besitzt der Habitus Untersuchungspotential, um dessen Effekte etwa auf Schulleistungen zu prüfen und nicht lediglich die Effekte offenkundiger familialer Ressourcen. Denn jede Familie vermittelt

ihren Kindern auf eher indirekten als direkten Wegen ein bestimmtes kulturelles Kapital und ein bestimmtes Ethos, ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte, das unter anderem auch die Einstellungen zum kulturellen Kapital und zur schulischen Institution entscheidend beeinflusst. (Bourdieu, 2001, S. 26)

Im Bezug zur Schule wird etwa angenommen, dass der familial geprägte Habitus mit der Bildungsaspiration (z.B. Abiturwunsch) zusammenhängt oder wie hoch man die eigene Erfolgswahrscheinlichkeit (z.B. Abiturabschluss) einschätzt (Grgic & Bayer, 2015). Verbunden sind damit Motivations- und Kognitionsstrukturen (bzw. Fähigkeitsüberzeugungen), die Bourdieu (1993) ebenfalls als grundlegende Merkmale des Habitus betrachtet. Wobei er zudem davon ausgeht, dass Eltern durch familiale Praxen spezifische Bildungseinstellungen (wie zugeschriebener Wert der Bildung) an ihr Kind weitergeben, sodass sich

---

im Habitus des Kindes eine Bildungsnähe bzw. Bildungsferne manifestiert. Hiermit wird auch die Relevanz des Habitus für die Schule ersichtlich.

### 2.1.3 Schule als soziales Feld

Nach Bourdieu (1983) findet das gesellschaftliche Leben im sozialen Raum statt, in dem die unterschiedlichen Kapitalien ihre Wirkung entfalten und sich aufgrund der ungleichen Kapitalverteilung Hierarchien herausbilden, da alle Personen je nach Ausstattung unterschiedliche soziale Positionen einnehmen. Einen spezifischen Ausschnitt des sozialen Raumes bezeichnet er als Feld, das als Handlungsspielraum mit klaren Regeln betrachtet wird. Das trifft auch auf das soziale Feld der Schule bzw. des Bildungssystems zu. Im bourdieuschen Sinne wird es als Spielfeld bezeichnet, bei dem unter Einsatz von vorhandenen familialen Kapitalien rivalisiert und gespielt wird, sodass es im Wettkampf um Bildung sowohl Gewinner als auch Verlierer gibt. Der Ausgang ist dabei von der mehr oder weniger vorteilhaften Position, in der man sich befinden, abhängig (Lareau et al., 2016), das heißt davon, wie viel ökonomisches, soziales und insbesondere kulturelles Kapital eingebracht werden kann. Durch die Verknüpfung mit der sozialen Herkunft unterstellt Bourdieu (1982; Bourdieu & Passeron, 1971) somit dem Schulsystem, dass dieses soziale Bildungsungleichheiten nicht reduziert bzw. kompensiert, sondern familial bedingte Bildungsungleichheiten festigt und auch verstärkt. Die (Nicht-)Beherrschung der „rules of the game“ führt er vor allem auf den – bereits während der familialen Sozialisation erworbenen – Habitus, der aus dem inkorporierten Kulturkapital besteht und als wesentlicher Baustein für den Bildungserfolg gilt, zurück (Bourdieu, 1983). Angenommen wird, dass Schüler:innen mit höherem inkorporiertem Kulturkapital vielseitige Interessen und Fähigkeiten der Hochkultur, wie klassische literarische Werke verstehen und genießen zu können, ausbilden (Bourdieu & Passeron, 1971). Zudem entwickeln sie durch die Teilhabe an der Hochkultur eine Vertrautheit mit den kulturellen Signalen (Sprachcodes und Verkehrsformen) der mittleren bzw. oberen Sozialschicht, was sich in einem selbstsicheren Verhalten äußert. Im Bildungswesen erweist sich diese Vertrautheit als verwertbar, da die Schule als spezifisches Feld eigene Erwartungen an die Schüler:innen stellt, die sich der bourdieuschen Theorie zufolge

an der Kultur der mittleren bzw. oberen Sozialschicht orientieren. Insofern würden soziale Ungleichheiten im Bildungswesen nicht nur über die differentielle Verteilung und die Transmission von Kulturkapital innerhalb der Familie entstehen, sondern auch über die Schule als Mittelschichtinstitution, die den entsprechenden Habitus fordert und voraussetzt, wobei der Schule unterstellt wird, dass sie den Schüler:innen nicht die Möglichkeit bietet, die erforderlichen Qualifikationen zu erwerben:

Da das System nicht explizit liefert, was es verlangt, verlangt es implizit, daß [sic] seine Schüler bereits beherrschen, was es nicht liefert: eine Sprache und Kultur, die außerhalb der Schule durch unmerkliche Familiarisierung gleichzeitig mit der entscheidenden Einstellung zur Sprache und Kultur ausschließlich auf diese Weise erworben werden kann. (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 126)

Infolgedessen ergäbe sich der Bildungserfolg aus der vorhandenen oder nicht vorhandenen Vereinbarkeit der durch die Familie vermittelten und im Habitus manifestierten Dispositionen und Fähigkeiten von Schüler:innen mit den schulischen Leistungs- und Verhaltensanforderungen (Grundmann & Dravenau, 2010). Auf Basis dieser Betrachtungsweise lässt sich der Bildungserfolg vornehmlich als das Ergebnis einer kulturellen Passung zwischen dem Herkunftshabitus und dem geforderten schulischen Habitus<sup>6</sup> verstehen. Der Logik folgend hätten es statusniedrigere Personen, die von der Familie her nicht über einen mit dem schulischen Leistungsstandard kompatiblen Habitus verfügen, schwerer im Bildungssystem. Der Habitus von bildungsfernen Familien könne etwa dem schulischen Habitus entgegenstehen. Dies kann insbesondere zutreffen, wenn ihr Praxiswissen, ihre Ausdrucksweise sowie ihre Denk- und Handlungsgewohnheiten eine größere Distanz zum Bildungssystem aufweisen und bildungsinstitutionell nicht anerkannt werden (Ecarius & Wahl, 2009). Schüler:innen aus sozial stärkeren Familien seien demgegenüber wegen ihrer Vertrautheit mit kulturellen Signalen besser ausgestattet, zumindest dann, wenn sie auch in der Lage sind, diese zu zeigen und zu nutzen. Die Wissensaneignung in der Schule sollte für sie durch die Vertrautheit leichter zugänglich sein (Xu & Hampden-Thompson, 2012).

---

<sup>6</sup> Der schulische Habitus beinhaltet von der Bildungsinstitution erwartete sprachliche Fähigkeiten, Verhaltensregeln und Einstellungen, die am institutionalisierten Standard ausgerichtet sind. Unter 2.4.1 wird noch einmal näher auf den schulischen Habitus (bzw. Bildungs- oder Schülerhabitus) eingegangen.

---

Der Annahme nach wird somit „das unterschiedliche kulturelle Erbe für den einen zu einem Privileg und für den anderen zu einem Handicap im Feld der Schule“ (Kramer, 2014, S. 188). Die ausgeprägte Beherrschung komplexer kultureller Codes bezeichnet Georg (2015) als Wettbewerbsverzerrung im Bildungswesen, wohingegen Bourdieu und Passeron (1971) argumentieren, dass dieser Ausschlussprozess gesellschaftlich als legitim angesehen wird, da der vorherrschende schulische Habitus von allen in gleichem Maße gefordert und entsprechend nicht hinterfragt bzw. als selbstverständlich dargestellt wird.

### *Zwischenfazit*

Bourdieu's Arbeiten unterscheiden sich insofern von den zu seiner Zeit rein auf die Ökonomie ausgelegten Auffassungen, da er über die materiellen Ressourcen hinaus kulturelle und soziale Ressourcen der Familie, die in unterschiedlichen familialen Praxen zum Ausdruck kommen, einen bedeutsamen Wert zur Erklärung von sozialen Bildungsungleichheiten zuschreibt. Unter sozialen Herkunftsmerkmalen werden somit mehr als nur die familialen Strukturmerkmale – Beruf, Bildung, Einkommen – verstanden. Subsummiert werden unter diesen ebenso familiale Praxen, mit Hilfe derer der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistung im sozialen Feld der Schule besser verstanden und erklärt werden kann. Dabei geht Bourdieu durch die theoretische Beschreibung des prozesshaften Charakters über die Feststellung einer bloßen linearen Korrelation hinaus (Kupfer, 2011) und betont vor allem mit der intergenerationalen Transmission die hohe Bedeutung des kulturellen Kapitals. Durch die Schaffung von Bildungsgelegenheiten – realisiert durch die familialen Praxen – geben Eltern ihr kulturelles Kapital weiter, sodass ihr Kind selbst kulturelles Kapital inkorporiert, was sich in dessen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern – sprich dem Habitus – festsetzt. In der vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt ebenfalls auf dieser Form des Kapitals, wobei zudem angenommen wird, dass kulturelles Kapital auch durch soziale Interaktionen weitergegeben werden, sodass soziale Ressourcen der Familie nicht vollständig außenvorbleiben können und ebenso Eingang in die Analysen finden sollten, allein schon, um die Weitergabe der Kultur adäquat darlegen zu können.

Die hohe Relevanz, die man Bourdieus Arbeiten für die Ungleichheitsforschung bis heute zusprechen kann, sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass sein Theoriekonzept von der Forschungslandschaft auch kritisch hinterfragt wurde. Bereits frühzeitig wurde etwa die strikte Verbindung des kulturellen Kapitals mit dem sozialen Status einer Familie infrage gestellt oder die unzureichende Beschreibung zur empirischen Überprüfbarkeit des Weitergabeprozesses – der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals – bemängelt. Frühe Kritik kam etwa von DiMaggio (1982; DiMaggio & Mohr, 1985). Seine theoretischen Überlegungen und empirischen Arbeiten, die ebenso in Zusammenarbeit mit Mohr entstanden sind und die bis heute die Basis für weitere Untersuchungen darstellen, werden nachfolgend dargelegt.

## 2.2 DiMaggios Kritik an der bourdieuschen Reproduktionstheorie

Nach Bourdieu reproduzieren sich gesellschaftliche Verhältnisse in erster Linie über die Transmission von kulturellem Kapital innerhalb der Familie, da das weitergegebene Kulturkapital der nachfolgenden Generation dazu verhilft, den sozialen Status der Eltern zu erlangen. Insofern wird gemäß der Reproduktionstheorie mit der Sozialschicht gleichsam ein entsprechendes kulturelles Kapital angenommen. Von diesem deterministischen Standpunkt aus wirkt Kulturkapital „kumulativ zur Sozialschichtzugehörigkeit“ (Maaz, 2006, S. 63) und sollte den Zusammenhang von sozialem Status und Bildungserfolg vollständig mediieren. In der Literatur wird diese Vorstellung seit Jahren kritisch diskutiert. Eingeläutet wurde die kritische Auseinandersetzung zu Beginn der 1980er Jahre durch die Arbeiten von DiMaggio (DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985). Er bemängelt zum einen die starke Verknüpfung des kulturellen Kapitals mit dem sozialen Status, aber auch grundlegend die vernachlässigte Beschreibung der Mechanismen zur Erklärung, wie das kulturelle Kapital innerhalb der Familie übertragen wird. So fokussiert sich Bourdieu auf die Konsequenzen des intergenerationalen Transmissionsprozesses mit Blick auf die Sozialisationsergebnisse, übergeht darüber hinaus jedoch die Beschreibung des Sozialisationsprozesses an sich (DiMaggio, 1982; Liebau, 1987). DiMaggio (DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985)

griff diese Erklärungslücke auf, indem er der intergenerationalen Transmission von kulturellem Kapital, das heißt der Weitergabe dessen über die Praxis der Familie, stärkere Aufmerksamkeit widmete. Er untersuchte hierzu den Zusammenhang des sozialen Status der Familie mit dem kulturellen Kapital der Schüler:innen und ging dabei der Frage nach, ob aufgrund von kulturellem Kapital eine Aufwärtsmobilität in eine höhere Statusgruppe möglich ist. DiMaggio (1982) stellt somit Bourdieus Reproduktionshypothese eine Mobilitätshypothese gegenüber. Dabei wird angenommen, dass Schüler:innen aus niedrigen Statusgruppen mindestens in gleicher Weise von ihrem kulturellen Kapital profitieren wie Schüler:innen aus statushöheren Familien. Gemäß der Mobilitätshypothese sollte kulturelles Kapital daher nicht nur den Effekt des sozialen Status auf den Bildungserfolg vermitteln, sondern auch einen davon unabhängigen Effekt auf den Bildungserfolg ausüben. Der Effekt des Kulturkapitals könnte für statusniedrigere Schüler:innen sogar höher ausfallen, da diese sich tendenziell in Schulumwelten bewegen, in denen kulturelles Kapital weniger vorhanden ist und somit stärker zum Tragen kommen kann, wenn es vorliegt (Aschaffenburg & Maas, 1997; Dumais, 2006; Jäger und Karlson, 2018). Ermöglicht wird die Frage nach Aufstiegen in der Gesellschaft durch die Neubetrachtung der Zugehörigkeit zu einer Statusgruppe. Während Bourdieu (1973) die Zugehörigkeit eher als ein durch die soziale Herkunft festgesetztes Attribut von Personen begreift, definiert DiMaggio (1982) Zugehörigkeit zu einer Statusgruppe über die kulturelle Teilhabe von Personen. Kulturelles Kapital wird so eher lose statt eng an den sozialen Hintergrund geknüpft betrachtet. Es wird als ein Zeichen für die Vertrautheit mit der Hochkultur und nicht mehr als ein Zeichen für die Zugehörigkeit zu einer hohen Statusgruppe gedeutet (Jäger & Karlson, 2018).

Zur Überprüfung, in welchem Maße kulturelles Kapital zur Reproduktion beiträgt oder Mobilität zwischen Statusgruppen ermöglicht, untersuchte DiMaggio (1982) die Bedeutung des kulturellen Kapitals der Schüler:innen für verschiedene Fächernoten unter Berücksichtigung der Bildung des Vaters und ihrem erreichten Score in einem Sprachtest. Operationalisiert wurde das Kulturkapital der Schüler:innen anhand der ‚Einstellung gegenüber‘, ‚Informationen über‘ sowie ‚Teilnahme an‘ der Hochkultur. Erhoben wurden somit Proxys zur Messung des inkorporierten kulturellen Kapitals, welches die Schüler:innen den theoretischen Auffassungen folgend über die kulturelle Praxis der Familie und ihrer

eigenen erwarben. Die Analysen erfolgten getrennt nach dem Geschlecht der Schüler:innen der 11. Jahrgangsstufe. Von einer Bestätigung der Mobilitätsthese geht DiMaggio (1982) aus, wenn unter Berücksichtigung des sozialen Status einer Familie (hier Bildungsstatus des Vaters) das kulturelle Kapital einen eigenständigen Effekt auf die Fächernoten besitzt (inkrementelle Validität). Dies würde bedeuten, dass auch Schüler:innen aus statusniedrigen Familien von ihrem kulturellen Kapital profitieren können. Sollte das Kulturkapital anderenfalls den sozialen Status vollständig medieren, wird die These, dass kulturelles Kapital zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten dient, angenommen.

Auf Basis seiner Befunde für den US-amerikanischen Raum verweist DiMaggio (1982) zunächst darauf, dass das (inkorporierte) Kulturkapital der Schüler:innen weniger stark, als von Bourdieu postuliert, an den sozialen Status geknüpft ist und dass unter Kontrolle der sprachlichen Fähigkeiten das kulturelle Kapital der Schüler:innen einen von dem sozialen Status unabhängigen Effekt auf die Schulnoten ausübt. Zudem konnte ermittelt werden, dass Schüler aus Familien mit niedrigem und mittlerem sozialem Status von ihrem kulturellen Kapital profitierten, während für statushöhere Schüler kein signifikanter Effekt des kulturellen Kapitals auf Schulnoten gefunden wurde. Dieser Befund spricht für den Nutzen des kulturellen Kapitals für den sozialen Aufstieg, auch wenn dies nur für die untersuchten Jungen und nicht für die Mädchen zutrifft<sup>7</sup>. Weitere Hinweise für die Mobilitätshypothese aufgrund des Kulturkapitals der Schüler:innen eruierten DiMaggio und Mohr (1985) drei Jahre später. Sie stellten fest, dass der Effekt des inkorporierten kulturellen Kapitals auf den Bildungserfolg für Jungen mit hohem sozialem Status am niedrigsten ausfiel und nicht, wie von der Reproduktionstheorie angenommen, am höchsten. Wenngleich auch Kritik an DiMaggios Analysen geäußert wurde (De Graaf et al., 2000; Georg, 2005b)<sup>8</sup>, bot die Mobilitätshypothese Anlass für weitere Untersuchungen.

---

<sup>7</sup> Für Mädchen bestätigte sich die Annahme der Reproduktionstheorie. Der größte positive Effekt des kulturellen Kapitals auf die Schulnote wurde für Mädchen aus Familien mit hohem sozialem Status gefunden. Die geschlechtsspezifischen Differenzen aufgrund des kulturellen Kapitals erklärt DiMaggio (1982) durch unterschiedliche Mobilitätsstrategien und Rollenmuster von Jungen und Mädchen zu der Zeit (siehe S. 196ff).

<sup>8</sup> Kritisiert wurde, dass anhand kultureller Interessen DiMaggio (1982) nur das Kulturkapital der Schüler:innen erfasste, wohingegen das Kulturkapital der Eltern nicht gemessen wurde. Dadurch ließen sich auch bei DiMaggios Untersuchungen keine Aussagen zur intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals treffen (De Graaf et al., 2000; Georg, 2005b.).

---

Unterstützt wird die Hypothese zur Aufwärtsmobilität etwa durch die Studienergebnisse von De Graaf et al. (2000) aus den Niederlanden. Das kulturelle Kapital der Eltern konnte, über den sozialen Status hinaus, für statushohe Schüler:innen nicht so stark zur erfolgreichen Bildung beitragen, wie für Schüler:innen mit niedrigem oder mittlerem Status. Die Autoren verweisen somit auf eine höhere Bedeutsamkeit des elterlichen Kulturkapitals für Schüler:innen aus sozial weniger begünstigten Familien. Darüber hinaus konnten Jæger und Karlson (2018) mit ihren kontrafaktischen Analysen aufzeigen, dass der Zusammenhang vom sozialen Status der Eltern und dem Bildungserfolg (gemessen in absolvierten Schuljahren) von jungen Erwachsenen niedriger ausfiele, wenn das kulturelle Kapital der Eltern über alle sozialen Statusgruppen gleichmäßiger verteilt wäre. Eine simulierte Erhöhung des kulturellen Kapitals kam zudem Personen aus statusniedrigeren Familien zugute. Für sie verringerte sich im Vergleich zu statushöheren Personen der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg stärker. So konnten ebenso Jæger und Karlson (2018) mit ihrem Ansatz die Mobilitätsthese unterstützen.

Zum einen verdeutlichen die theoretischen und empirisch geprüften Annahmen von DiMaggio (1982; DiMaggio & Mohr, 1985) und die hier beispielhaft angeführten empirischen Befunde, die Evidenz für Mobilität durch kulturelles Kapital lieferten (De Graaf et al., 2000; Jæger & Karlson, 2018), das Potential von Kulturkapital auch unabhängig des sozialen Status. Dies kann insbesondere für Schüler:innen von Vorteil sein, die über keinen hohen sozialen Status verfügen. Zum anderen wird über die Berücksichtigung des kulturellen Kapitals – gemessen über die kulturelle Praxis und den daraus verinnerlichtem Kulturkapital der Schüler:innen – der Blick stärker auf die Transmission von kulturellem Kapital innerhalb der Familie gelenkt, um sozial ungleiche Schulleistungen zu erklären. An diesen Punkten wird nachfolgend angesetzt.

## 2.3 Empirische Befunde zur intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals und Reproduktion von Ungleichheiten

Aufgrund der dargelegten theoretischen Überlegungen von Bourdieu und DiMaggio – sowie den empirischen Befunden zur Mobilitätsthese – kann angenommen werden, dass sich ungleiche Schulleistungen zwischen Personen mit unterschiedlicher sozialer Herkunft besser erklären lassen, wenn die Praxen einer Familie beachtet werden. So sollte die Fokussierung auf familiäre Praxen ein besseres Verständnis zur Kopplung von sozialer Herkunft und Schulleistung ermöglichen, um auch der „Feinstruktur [des Zusammenhangs] auf die Spur zu kommen“ (Ecarius et al., 2011, S. 94). Um diese Praxis zu analysieren, greifen, wie DiMaggio (1982; DiMaggio & Mohr, 1985), die Forscher:innen in den letzten zwanzig Jahren verstärkt auf das kulturelle Kapital mit teilweise simultaner Berücksichtigung des sozialen und ökonomischen Kapitals einer Familie zurück (z.B. Baumert, Watermann et al., 2003; Byun et al., 2012; Sullivan, 2001; Tramonte & Willms, 2010). Trotz des gleichen Forschungsziels – der Erklärung sozialer Bildungsungleichheiten – zeigt sich dabei jedoch, dass die empirischen Studien sich in ihrer Vorgehensweise stark voneinander unterscheiden. Neben einer hohen Variation der Operationalisierung des kulturellen Kapitals, wird dies vor allem daran ersichtlich, welche Modellierung zur Analyse des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Schulleistungen verwendet wird und inwiefern die intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals Beachtung findet.

Die analytisch unterschiedlichen Vorgehensweisen zur Ermittlung sozialer Bildungsungleichheiten werden nachfolgend anhand von quantitativen Studien und ihren Befunden dargelegt. Dabei werden die Differenzen in der Forschung, die durch die Studien gewonnenen Erkenntnisse – und somit der Mehrwert für zukünftige Forschung –, aber auch der weitere Forschungsbedarf verdeutlicht. Zudem sei darauf hingewiesen, dass das kulturelle Kapital in Form kultureller Praxis aufgrund der ungenauen Definition von Bourdieu<sup>9</sup> (vielfach kritisiert z.B. von Croll, 2004; Lareau & Weininger, 2003; Sullivan, 2002) keiner ein-

---

<sup>9</sup> Unzureichende Definitionen einzelner Kerndimensionen, wie eine klare Definition, was unter kulturellem Kapital zu verstehen ist, stellt neben der ungenauen Beschreibung des intergenerationalen Transmissionsprozesses einen zweiten großen Kritikpunkt an Bourdieus Theorie dar.

heitlichen Operationalisierung unterliegt. Folglich wird auf die jeweilige Operationalisierung verwiesen, um auch hier die Unterschiede zwischen den Studien klar herauszustellen. Der Fokus liegt dabei auf quantitativen Studien, die den Zusammenhang mit *Schulleistungen* in Form von Kompetenzen oder Schulnoten überprüften. Dies schränkt die Studienlage ein, da ebenso eine Vielzahl an Forschungsarbeiten die Effekte des kulturellen Kapitals auf den *Bildungserfolg* (z.B. Bildungsjahre, Bildungsabschluss) der Schüler:innen untersuchten (z.B. De Graaf, 1986; De Graaf et al., 2000; Evans et al., 2010).

### 2.3.1 Familiales Kulturkapital und Schulleistung

Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über quantitative Studien, die zu den familialen Strukturmerkmalen ebenso mindestens das Kulturkapital der Familie auf Schulleistungen (gemessen anhand von Kompetenzen oder Schulnoten) untersuchten. Adaptiert wurde hierzu die Übersicht von Jæger und Breen (2016), in dem diese durch weitere passende Studien ergänzt und thematisch auf Studien eingegrenzt wurde, die das Kulturkapital als familiales Charakteristikum auf Schulleistungen überprüften. Neben den Hauptergebnissen und den Ländern, in denen die Daten erhoben wurden, wird dargelegt, wie in jeder Studie das Kulturkapital der Familie operationalisiert wurde. Unterschieden wird zwischen Indikatoren zur Teilhabe an der Hochkultur (H), zum Leseklima in der Familie (L), zur familialen kommunikativen Praxis (KP), zu den objektiven Kulturgütern (O) und zur Teilnahme an kulturellen Kursen (TK). Verdeutlicht wird damit die vielseitige Messung kulturellen Kapitals, aber auch, dass diese Studien der Mehrdimensionalität sozialer Herkunftsmerkmale größere Beachtung schenkten. Das wurde in quantitativen Untersuchungen spätestens seit PISA zur gängigen Praxis (Baumert & Maaz, 2006). Insbesondere bei der ersten Erhebungswelle im Jahr 2000 setzte PISA neue Maßstäbe bei der Messung von sozialen Herkunftsmerkmalen. Neben den klassischen familialen Strukturmerkmalen, wie berufliche Stellung und Bildung der Eltern, berücksichtigte mit PISA zum ersten Mal eine internationale Large-Scale-Studie explizit funktionale Aspekte, die in Anlehnung an Kapitaltheorien (Bourdieu, 1983; Coleman, 1988, 1991) als Proxys für familiale Praxen fungie-

Tabelle 1. Zusammenfassung der Ergebnisse quantitativer Studien zur Reproduktion von Ungleichheiten

Studie	Messung kulturelles Kapital	Hauptergebnisse	Land
De Graaf (1988)	L	Positiver Effekt	Deutschland
Downey (1995)	H	Positiver Effekt	Vereinigte Staaten
Eitle & Eitle (2002)	H/O/TK	Überwiegend positiver Effekt	Vereinigte Staaten
Baumert, Watermann & Schümer (2003)	H/O	Positiver Effekt	Deutschland
Jungbauer-Gans (2004)	H/KP/O	Positiver Effekt	Deutschland, Schweiz, Frankreich
Barone (2006)	H/KP	Positiver Effekt	25 Länder
Marks, Cresswell & Ainley (2006)	O	Positiver Effekt	30 Länder
Watermann & Baumert (2006)	H/O	Positiver Effekt	Deutschland; 33 Länder
Van de Werfhorst & Hofstede (2007)	H/L	Positiver Effekt	Niederlande
Flere et al. (2010)	H/L	Positiver Effekt	Slowenien
Tramonte & Willms (2010)	H/KP/O	Positiver Effekt	28 Länder
Xu & Hampden-Thompson (2012)	H/KP/O	Positiver Effekt	22 Länder
Xie & Ma (2019)	L/O	Positiver Effekt	14 Länder
Yamamoto & Brinton (2010)	H/L/O	Überwiegend positiver Effekt	Japan

*Anmerkung.* Operationalisierung des kulturellen Kapitals: H = Teilhabe an der Hochkultur (kulturelle Aktivitäten), L = Leseklima in der Familie, KP<sup>10</sup> = kommunikative Praxis der Familie (kulturelle Kommunikation), O = objektive Kulturgüter, TK = Teilnahme an kulturellen Kursen

<sup>10</sup> Die kommunikative Praxis wird in der vorliegenden Arbeit als Merkmal des sozialen Kapitals eingeordnet. In der Tabelle wurde es als kulturelles Kapital gelistet, wenn es sich um kulturelle Kommunikation (z.B. Austausch über Bücher) handelte, die von den Autor:innen als Kulturkapital betrachtet wurde.

ren. Dies mag auch der Grund sein, weshalb die Daten vielfach zur Untersuchung des Zusammenhangs sozialer Herkunft und Schulleistungen verwendet wurden (z.B. Barone, 2006; Baumert, Watermann et al., 2003; Jungbauer-Gans, 2004; Marks et al., 2006; Tramonte & Willms, 2010; Xu & Hampden-Thompson, 2012). Vorrangig untersucht wurden dabei die Effekte des kulturellen aber zum Teil auch des sozialen und ökonomischen Kapitals.

Der bisherige Forschungsstand zeigt ein eindeutiges Bild zum Zusammenhang von kulturellem Kapital – gemessen anhand von Merkmalen zur kulturellen Praxis der Familie – und Schulleistungen auf (Tabelle 1). In allen Studien wurden positive Effekte des Kulturkapitals der Familie gefunden. Mit Blick auf die einzelnen Befunde lassen sich zudem drei wichtige Forschungskenntnisse gewinnen. *Erstens* zeigt sich, dass sich die Wirkungsweisen der familialen Strukturmerkmale empirisch besser verstehen lassen, wenn ebenfalls das kulturelle Kapital berücksichtigt wird. Es dient als Vermittler zwischen familialen Strukturmerkmalen und Leistungsindikatoren, wobei es den Zusammenhang fast ausnahmslos nicht vollständig, sondern partiell mediiert.

Zu diesem Befund kamen etwa Marks et al. (2006) in ihrer Untersuchung. Sie prüften die Vermittlerrolle des kulturellen aber auch des sozialen und ökonomischen Kapitals sowie deren Interaktion zur Erklärung sozial ungleicher Schulleistungen in den Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Verwendet wurden die Daten von 30 Teilnehmerländern der PISA 2000-Studie. Anhand der kulturellen Besitztümer in Form von Gemälden und klassischer Literatur sowie des Buchbestands zu Hause wurde der Index für das Kulturkapital gebildet. Das soziale Kapital modellierten sie anhand der kommunikativen Praxis und des familialen Zusammenlebens (z.B. gemeinsam Mahlzeiten einnehmen). Als Indikatoren des ökonomischen Kapitals der Familie, fassten sie Wohlstandsgüter (z.B. Besitz eines Computers, Autos) und Bildungsressourcen (z.B. ruhiger Ort zum Lernen) zusammen. Als bester Vermittler des Effekts der familialen Strukturmerkmale auf die Leistung erwies sich in allen drei Kompetenzbereichen das kulturelle Kapital. Bezogen etwa auf die Lesekompetenz konnte das Kulturkapital ein Viertel des Effekts der familialen Strukturmerkmale me-

diieren. Im Vergleich hierzu verringerte sich der Effekt der familialen Strukturmerkmale durch die Merkmale des ökonomischen Kapitals um 17% und durch die Merkmale des sozialen Kapitals um 6%. Einen ähnlich hohen Vermittlungsanteil durch das kulturelle Kapital (gemessen am Leseverhalten und an den Kulturgütern der Familie) konstatierten Xie und Ma (2019) für 14 Länder, die an PISA 2009 teilgenommen haben. 22% des Effekts der familialen Strukturmerkmale auf die Lesekompetenz wurden durch die Merkmale des Kulturkapitals mediiert.

Die Vermittlung des Zusammenhangs von familialen Strukturmerkmalen (Migrationshintergrund sowie Bildungs- und Berufsstatus der Eltern) und der Lesekompetenz analysierten für Deutschland (getrennt nach alten und neuen Bundesländern) auch Baumert, Watermann et al. (2003) mit Hilfe der PISA-E-Daten 2000. Die Vermittlung überprüften sie anhand des Kulturkapitals, welches über die Sprache zu Hause (als Einzelitem), über die objektivierten Kulturgüter (z.B. Buchbestand, Gemälde) und die kulturellen Aktivitäten der Eltern mit dem Kind erhoben wurde. Zusätzlich wurde das soziale Kapital über die kommunikative Praxis in der Familie (die Gesprächsintensität und die Diskussionen über kulturelle Sachverhalte) und das ökonomische Kapital über das konsumtive Verhalten (Wohlstandsgütern im Haushalt) erfasst, um ebenfalls deren vermittelnden Effekt zu analysieren. Ihren Befunden gemäß mediierte überwiegend das kulturelle Kapital den Zusammenhang von familialen Strukturmerkmalen und Lesekompetenz (vollständig für den Bildungsstatus und partiell für den Berufsstatus). Vergleichbare Befundmuster fanden Watermann und Baumert (2006) für die Mathematikkompetenz und die Problemlösefähigkeit. Baumert, Watermann et al. (2003) ermittelten darüber hinaus, dass nur das Kulturkapital einen von den familialen Strukturmerkmalen unabhängigen Effekt auf die Lesekompetenz hatte. Entgegen den Erwartungen erwies sich das soziale Kapital als nicht prädiktiv und das konsumtive Verhalten zeigte lediglich in den neuen Bundesländern einen leicht negativen Effekt. Mit allen familialen Merkmalen konnte zudem etwa doppelt so viel Varianz in der Lesekompetenz aufgeklärt werden als unter alleiniger Betrachtung der familialen Strukturmerkmale.

Die Studienergebnisse verdeutlichen somit *zweitens*, dass ein höheres Ausmaß an herkunftsbedingten Leistungsunterschieden sichtbar wird, wenn nicht nur die familialen Strukturmerkmale, sondern auch die familialen Praxen (gemessen etwa durch das Kulturkapital der Familie) zusätzlich berücksichtigt werden.

Auch international konnte dies belegt werden. Für 28 OECD-Länder überprüften Tramonte und Willms (2010) den Zusammenhang der sozialen Herkunft auf die Lesekompetenz in einem vereinfachten Modell<sup>11</sup>. Ähnlich wie zuvor Baumert, Watermann et al. (2003) und Watermann und Baumert (2006) erhoben sie die soziale Herkunft durch die familialen Strukturmerkmale des Bildungs- und Berufsstatus der Eltern und durch das kulturelle (objektivierte Kulturgüter und gemeinsame kulturelle Aktivitäten in der Familie) und soziale<sup>12</sup> Kapital (kommunikative Praxis) der Familie. Im Kontrast zu den vorherigen Ergebnissen für Deutschland zeigten sich im Durchschnitt aller OECD-Staaten vergleichbare Effekte des kulturellen und des sozialen Kapitals auf die Leseleistung unter Kontrolle des Geschlechts und der familialen Strukturmerkmale. Im Ländervergleich unterschieden sich die Effekte jedoch. So hatte die kommunikative Praxis in einigen Ländern wie Finnland, Dänemark und Korea einen höheren Effekt auf die Leseleistung als das kulturelle Kapital, während in Ländern wie den USA, Luxemburg, Belgien und Deutschland primär das Kulturkapital der Familie einen Effekt hatte. Auf die divergierenden Effekte des kulturellen Kapitals in einzelnen Ländern (Barone, 2006) bzw. in unterschiedlichen Wohlfahrtsystemen (Xu & Hampden-Thompson, 2012) verwiesen auch weitere Forschungsarbeiten. Allen gemeinsam ist der Befund, dass kulturelles Kapital auch unter Kontrolle von familialen Strukturmerkmalen einen zusätzlichen Beitrag zur Erklärung sozial ungleicher Schulleistungen leistet, unabhängig von der Modellierung der Analysen und der Operationalisierung des Kulturkapitals.

---

<sup>11</sup> Neben den sozialen Herkunftsmerkmalen diente nur das Geschlecht der Schüler:innen als Kontrollvariable.

<sup>12</sup> Auch wenn Tramonte und Willms (2010) nicht explizit vom sozialen Kapital, sondern vom *relational cultural capital*, sprechen, unter dem sie Investitionen in eine vertrauensvolle Eltern-Kind-Beziehung verstehen, kann im Sinne von Coleman (1988, 1990) und weiteren empirischen Studien (Baumert, Watermann et al., 2003; Croll, 2004; Jungbauer-Gans, 2004; Gerleigner, 2013; McNeal, 1999; Otter & Stenberg 2015) die kommunikative Praxis in der Familie als soziales Kapital bezeichnet werden.

Die Relevanz der Untersuchung familialer Praxen ist daher in doppelter Hinsicht gegeben. Die mehrheitlich partielle Mediation der Effekte familialer Strukturmerkmale (*erstens*) und die höhere Varianzaufklärung (*zweitens*) durch die – vor allem kulturelle – Praxis der Familie sprechen zudem für DiMaggios Annahme, dass schulrelevantes kulturelles Kapital nicht vollständig auf den familialen Strukturmerkmalen beruht. Anhand des eigenständigen Effekts der kulturellen Praxis auf die Schulleistung kann vermutet werden, dass unabhängig von familialen Strukturmerkmalen sich eine kulturelle Teilhabe als Vorteil erweist.

Eine Ergänzung zur differenzierten Erklärungskraft verschiedener Dimensionen des kulturellen und des sozialen Kapitals stellen die Befunde von Jungbauer-Gans (2004) dar. Sie modellierte keinen jeweiligen Index, sondern untersuchte beide Konstrukte anhand einzelner Indikatoren – wodurch die Diversität und der Effekt einzelner Facetten des kulturellen und sozialen Kapitals zum Tragen kam – und ermittelte neben familialen Strukturmerkmalen (Beruf und Bildung von Mutter sowie Vater, Migrationshintergrund) deren Effekte auf die Lesekompetenz für Schüler:innen aus Deutschland, Schweiz und Frankreich. Für das Kulturkapital der Familie berücksichtigte sie sowohl Kulturgegenstände, bildungsrelevante Ressourcen, kulturelle Kommunikation, Besuch kultureller Veranstaltungen als auch Buchbestand im Haushalt. Das familiäre Sozialkapital wurde umfassend über Familienstruktur, Geschwisteranzahl, Kommunikation mit Eltern und familialer Unterstützung bei Hausaufgaben abgedeckt. Unter Berücksichtigung der weiteren Prädiktoren leisteten alle Indikatoren des Kulturkapitals einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Lesekompetenz in den drei untersuchten Ländern. Dies galt ebenso für die Merkmale des sozialen Kapitals<sup>13</sup>. Anhand der Unterschiede in der Varianzaufklärung stellte Jungbauer-Gans (2004) zudem fest, dass das kulturelle stärker als das soziale Kapital die sozialen Leistungsunterschiede erklären konnte, was für die höhere Bedeutung des Kulturkapitals spricht.

---

<sup>13</sup> Die Geschwisteranzahl und die Hilfe bei den Hausaufgaben durch Familienmitglieder als Indikatoren des sozialen Kapitals wirkten sich jedoch negativ auf die Lesekompetenz aus. Erklärt werden können diese Zusammenhänge damit, dass mit steigender Geschwisteranzahl um die knappen zeitlichen Ressourcen der Eltern konkurriert wird und Hilfen in erster Linie dann vonnöten sind, wenn Leistungsdefizite vorliegen.

---

Insofern erwies sich *drittens* vor allem das kulturelle Kapital der Familie als bedeutsames Merkmal zur Erklärung des Zusammenhangs von Schulleistung und sozialer Herkunft. Dies geht konform mit der hohen Bedeutung, die bereits Bourdieu dem Kulturkapital zusprach. In verschiedenen Studien konnten jedoch auch Effekte des sozialen Kapitals von Familien nachgewiesen werden. Wenngleich diese gegenüber den Effekten des Kulturkapitals geringer ausfielen (Jungbauer-Gans, 2004; Marks et al., 2006), scheint es zur Erklärung sozial ungleicher Schulleistungen lohnenswert, ebenso diese Form des Kapitals zu beachten.

Darüber hinaus wurden bisher nur Untersuchungen dargelegt, die zur Vorhersage von Schulleistungen die in Leistungstests gemessenen Kompetenzwerte verwendeten. Insbesondere um die Bedeutsamkeit sozialer Herkunftseffekte international vergleichen zu können, bietet sich dieses Leistungsmaß an. Es liegen vereinzelt jedoch ebenso empirische Befunde für Schulnoten in einzelnen Ländern (De Graaf, 1988; Downey, 1995; Flere et al., 2010, Yamamoto & Brinton, 2010) bzw. für nationale Schulleistungstests (van de Werfhorst & Hofstede, 2007) vor. Laut den Befunden dieser Studien zeigten sich ebenfalls signifikant positive Effekte des kulturellen Kapitals der Familie auf diese erbrachten Schulleistungen. Die Effekte lagen dabei über die gemessenen familialen Strukturmerkmale hinaus und im Fall der Studie von Flere et al. (2010) auch unabhängig der kontrollierten Intelligenz der Schüler:innen vor. Wenngleich die Stärke der Effekte für jedes Land variierte und die Operationalisierung des kulturellen Kapitals sich unterschied, wurde so der Zusammenhang von Kulturkapital auch mit Schulnoten belegt. In der Tendenz ähneln die Befunde den Ergebnissen der Studien mit Ländervergleichen, die die Vorhersagekraft auf den Kompetenzerwerb analysierten.

Im Unterschied zu den bereits dargelegten Studien haben Eitle und Eitle (2002) eine Längsschnittstudie durchgeführt, die den Blick auf die Leistungsentwicklung richtet und für das Vorwissen kontrolliert. Getrennt voneinander vorhergesagt wurden die Schulnoten und die in Leistungstests ermittelten Kompetenzen in der zehnten Jahrgangsstufe unter Kontrolle vorangegangener Schulnoten und Kompetenzen der achten Jahrgangsstufe. Mit ihren Ergebnissen konnten sie zeigen, dass kulturelle Aktivitäten

(Museumsbesuche) und objektivierte Kulturgüter unabhängig familialer Strukturmerkmale und weiterer Prädiktoren positive Effekte auf die Kompetenzentwicklung hatten. Dieser Effekt ließ sich für die Veränderung der Schulnote jedoch nicht finden. Unter Kontrolle der Kompetenzen und der Schulnote der achten Jahrgangsstufe lag somit zwar ein Effekt des kulturellen Kapitals auf die Kompetenzen der zehnten Jahrgangsstufe jedoch kein Effekt des kulturellen Kapitals auf die Schulnote der zehnten Jahrgangsstufe vor. Wenngleich dies nur ein Hinweis ist, zeigt sich, dass sich die Effekte des Kulturkapitals je nach gewähltem Leistungsmaß unterscheiden können – zumindest in Hinblick auf die Leistungsentwicklung. Ein Befund, der für die vorliegende Arbeit nicht irrelevant ist, da in den berechneten Analysen die Schulnote als Maß für die Schulleistung verwendet wurde.

Unabhängig vom jeweils gewählten Leistungsmaß lieferten die Studienbefunde zusammenfassend einen wichtigen Beitrag zum besseren Verständnis der sozialen Mechanismen von Bildungsungleichheiten. Dabei stützen die Studienbefunde die theoretische Annahme von Bourdieu, dass das kulturelle Kapital der Familie prädiktiv für die Schulleistung (Kompetenzen, Schulnoten) ist. Obwohl die Untersuchungen sich mit der Berücksichtigung von familialen Praxen der intergenerationalen Transmission nähern, kann jedoch auch festgehalten werden, dass sie nur unvollständig die Annahmen der Reproduktionstheorie prüfen. Der Wissensstand über die verursachenden Mechanismen des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Schulleistung ist eingeschränkt, wenn nicht alle Zusammenhänge, wie kulturelles Kapital zu besseren Schulleistungen führt, analysiert werden (Jæger & Breen, 2016; Wildhagen, 2009). Unbeantwortet bleibt so etwa, wie die elterlichen Investitionen dazu führen, dass auch die Schüler:innen kulturelles Kapital inkorporieren (Georg, 2015; Jæger & Breen, 2016), was ihnen der Theorie folgend Vorteile in der Schule verschaffen kann – wobei die Studien auch nicht darauf ausgerichtet waren, eine Antwort auf diese Frage zu finden.

### 2.3.2 Familiales Kulturkapital, Kulturkapital der Schüler:innen und Schulleistung

Georg (2015) geht davon aus, dass ein entscheidender Schritt zur Analyse der sozialen Mechanismen darin besteht, das kulturelle Kapital der Eltern von dem kulturellen Kapital der Schüler:innen zu unterscheiden. Auch Tramonte und Willms (2010) plädieren dafür, das Kulturkapital nicht als *ein gemeinsames* familiales Merkmal zu behandeln, da zur Erklärung von sozialen Bildungsungleichheiten zwei Mechanismen berücksichtigt werden müssten: Zum einen der Effekt des (inkorporierten) kulturellen Kapitals der Schüler:innen auf die Schulleistung, um den Effekt der Transmission zu messen, und zum anderen die Transmission des kulturellen Kapitals innerhalb der Familie an sich. So würde eine getrennte Erhebung des Kulturkapitals die Möglichkeit bieten, die sozialen Mechanismen zur Erklärung sozial ungleicher Schulleistungen zu identifizieren. Zudem erscheint die Unterscheidung sinnvoll, wenn davon ausgegangen wird, dass aus der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals nicht zwangsläufig eine „identische Inkorporierung der elterlichen Haltungen“ (Thiersch, 2014, S. 208) folgt. Angenommen wird, dass sich das Kulturkapital des Kindes von dem der Eltern unterscheiden kann. Schreibt man der gesamten Familie ein gemeinsames Kulturkapital zu, wie viele Studien es bisher handhabten (siehe Kapitel 2.3.1), wird dieser mögliche Umstand vernachlässigt.

Betrachtet man die bisherige Forschungsliteratur, dann lassen sich wenige Studien ausmachen, die zwischen kulturellem Kapital der Eltern und der Schüler:innen differenzieren. Studien mit einer getrennten Erfassung werden in den Tabellen 2 und 3 dargelegt. Es wurde dabei zwischen Studien unterschieden, die sich entweder gezielt der intergenerationalen Transmission widmeten (Weitergabe von kulturellem Kapital in der Familie, Tabelle 2) oder sowohl die intergenerationale Transmission als auch die Reproduktion (Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale und der intergenerationalen Transmission auf Schulleistungen, Tabelle 3) untersuchten. Zudem wurden in den Tabellen nur Studien aufgenommen, die neben dem kulturellen Kapital der Schüler:innen auch das Kulturkapital der Eltern in Form von kulturellen Praxen berücksichtigten. Allein die elterliche Bildung als Merkmal des institutionalisierten kulturellen Ka-

Tabelle 2. *Zusammenfassung der Ergebnisse quantitativer Studien zur intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals*

Studie	Messung kulturelles Kapital		Hauptergebnisse Transmission	Land
	Eltern	Kinder		
Kraaykamp (2003)	L	L	Positiver Effekt	Niederlande
Kraaykamp & van Eijck (2010)	H/O	H/O	Positiver Effekt	Niederlande
Yaish & Katz-Gerro (2012)	H	H	Positiver Effekt	Israel

*Anmerkung.* Operationalisierung des kulturellen Kapitals: H = Teilhabe an der Hochkultur (kulturelle Aktivitäten), L = Leseklima in der Familie, O = objektive Kulturgüter.

Tabelle 3. *Zusammenfassung der Ergebnisse quantitativer Studien zur intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals und Reproduktion von Ungleichheiten*

Studie	Messung kulturelles Kapital		Hauptergebnisse		Land
	Eltern	Kinder	Transmission	Reproduktion	
Sullivan (2001)	H/L/KP	H/L	Positive Effekte	Positiver Effekt	Großbritannien
Cheung & Andersen (2003)	L	L	Positive Effekte	Überwiegend positiver Effekt	Großbritannien
Byun, Schofer, & Kim (2012)	H/O	H	Positive Effekte	Überwiegend positiver Effekt	Südkorea, Japan, Frankreich, Vereinigte Staaten
Jæger & Breen (2016)	H/L/O/TK	L	Positive Effekte	Positiver Effekt	Vereinigte Staaten

*Anmerkung.* Operationalisierung des kulturellen Kapitals: H = Teilhabe an der Hochkultur (kulturelle Aktivitäten), L = Leseklima in der Familie, KP<sup>14</sup> = kommunikative Praxis der Familie (kulturelle Kommunikation), O = objektive Kulturgüter, TK = Teilnahme an kulturellen Kursen

<sup>14</sup> Die kommunikative Praxis wird in der vorliegenden Arbeit als Merkmal des sozialen Kapitals eingeordnet. In der Tabelle wurde es als kulturelles Kapital gelistet, wenn es sich um kulturelle Kommunikation (z.B. Austausch über Bücher) handelte, die von den Autor:innen als Kulturkapital betrachtet wurde.

---

pitals wird zur Untersuchung des intergenerationalen Transmissionsprozesses als nicht ausreichend betrachtet. Georg (2015) geht davon aus, dass die Untersuchung der Transmission sowohl die Erfassung unabhängiger Angaben zur kulturellen Praxis der Schüler:innen und der Eltern erfordert. Kraaykamp und van Eijck (2010) stimmen dem zu und sprechen sich hinsichtlich der Messung für verschiedene Formen des elterlichen Kulturkapitals, wie Bildung der Eltern als institutionalisiertes und deren kulturelle Praxis als deren inkorporiertes Kulturkapital, aus. Es wird demnach an dieser Stelle kein Bezug auf Studien genommen, die dieses Kriterium nicht erfüllen (wie z.B. DiMaggio, 1982; Jæger, 2011; Wildhagen, 2009).

Untersuchungen, die sich explizit dem Transmissionsprozess kulturellen Kapitals innerhalb der Familien widmen (Tabelle 2), dokumentierten ausnahmslos positive Effekte (Kraaykamp, 2003; Kraaykamp & van Eijck, 2010; Yaish & Katz-Gerro, 2012). In allen drei Studien gaben die erwachsenen Kinder ihr aktuelles kulturelles Kapital sowie das kulturelle Kapital der Eltern während ihrer Kindheit bzw. Jugend an. Betrachtet wurde somit der Effekt des während der Kindheit und Jugend wahrgenommenen kulturellen Kapitals der Eltern auf das kulturelle Kapital der Kinder im Erwachsenenalter.

Anhand seiner Studie konnte Kraaykamp (2003) zeigen, dass das Leseverhalten der Eltern (z.B. präferiertes Genre) und die aktive elterliche Leseförderung (z.B. über Bücher sprechen, ein Buch verschenken) während der Kindheit der Befragten direkte Effekte auf das Leseverhalten der Kinder im Erwachsenenalter hatte. So wurde der literarische Geschmack des Kindes (gemessen über das präferierte Genre) durch die Sozialisation des Elternhauses geprägt. Weiterhin konstatierten Yaish und Katz-Gerro (2012) einen nachhaltig positiven Effekt des damaligen kulturellen Kapitals der Eltern auf die Ausprägung des Theater-, Film- und Musikgeschmacks der erwachsenen Kinder. Der ausgeprägte Geschmack der erwachsenen Kinder hing dabei zudem mit ihrer kulturellen Partizipation im Erwachsenenalter zusammen. Diese Studienergebnisse verweisen auf die Weitergabe von kulturellem Kapital innerhalb der Familie. So spielen die kulturellen familialen Sozialisationserfahrungen in der Kindheit und Jugend eine relevante Rolle für das spätere kulturelle Kapital der Kinder im Erwachsenenalter. Was jedoch noch fehlt, ist ein Hinweis

auf den Effekt des in der Familie weitergegebenen kulturellen Kapitals auf die Schulleistungen der Kinder.

Als eine der ersten unternahm Sullivan (2001) für das britische Schulsystem den Versuch, über die intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital die Effekte der sozialen Herkunft auf die Schulleistung (gemessen über Abschlussnote) zu untersuchen. Neben den familialen Strukturmerkmalen und dem Kulturkapital der Eltern (Buchbestand, Lesegewohnheiten, Musik- und Mediengeschmack, Teilhabe an formaler Kultur, Gesprächsthemen zu Hause) gaben Schüler:innen der 11. Jahrgangsstufe Auskunft über ihr kulturelles Kapital gemessen über das Lese- und Konsumverhalten (Musik und Medien) sowie der Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen (z.B. Theaterbesuch). Auf der Grundlage der Hypothese, dass Schüler:innen durch ihr kulturelles Kapital Fähigkeiten und Wissen entwickeln, die den Zusammenhang von Kulturkapital und Abschlussnoten erklären können, fanden zudem Testungen statt. Durchgeführt wurde ein Sprachtest, um den Wortschatz der Schüler:innen zu ermitteln, sowie ein Test zum kulturellen Wissen über berühmte Persönlichkeiten (z.B. aus der Politik, der Literatur und der Wissenschaft). In der Untersuchung wurden drei Analyseschritte berücksichtigt. Als erstes wurde die Weitergabe des kulturellen Kapitals der Eltern an die Schüler:innen überprüft. Zur Untersuchung der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals erwies sich unter Kontrolle des Geschlechts, des besuchten Schultyps und der familialen Strukturmerkmale das elterliche Kulturkapital als substanzieller Prädiktor zur Vorhersage des kulturellen Kapitals der Schüler:innen (alleinige Varianzaufklärung: 23.3%). Das elterliche Kulturkapital konnte dabei die Effekte der familialen Strukturmerkmale auf das Kulturkapital der Schüler:innen vollständig vermitteln. Den positiven Effekt des elterlichen Kulturkapitals auf das kulturelle Kapital der Schüler:innen interpretiert Sullivan (2001) als Hinweis für einen gelungenen intergenerationalen Transmissionsprozess. Zweitens wurde der Zusammenhang, ob aus dem Kulturkapital der Schüler:innen schulrelevante Fähigkeiten und schulrelevantes Wissen resultieren, modelliert. Im Ergebnis erwiesen sich das Lesen anspruchsvoller Literatur und der Konsum anspruchsvoller Fernsehprogramme als bedeutende Prädiktoren auf den Sprach- und Kulturtest. Kein signifikanter Effekt ging darüber

---

hinaus von der Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen aus. Zuletzt wurden die besagten Merkmale zur Vorhersage der Abschlussnote verwendet. Es zeigte sich ein positiver Effekt des elterlichen Kulturkapitals auf die Abschlussnote, der durch das kulturelle Kapital der Schüler:innen partiell mediiert wurde. Unter den Merkmalen des Kulturkapitals der Schüler:innen fanden sich erneut positive Effekte des Lese- und Fernsehverhaltens. Unter zusätzlicher Berücksichtigung des Fähigkeits- und Wissenstests lagen jedoch keine signifikanten Effekte des Kulturkapitals der Eltern oder der Schüler:innen mehr vor. Diese wurden vollständig von den Testergebnissen vermittelt. Insgesamt konnte Sullivan (2001) mit ihrer schrittweisen Modellierung sowohl den intergenerationalen Transmissionsprozess kulturellen Kapitals als auch die Effekte des kulturellen Kapitals der Schüler:innen auf Schulleistung nachweisen. Wenngleich es sich um Querschnittsdaten handelte und die Mediationseffekte nicht statistisch überprüft wurden.

Auf Basis der PISA-2000 Daten gelang dieser Nachweis zum Teil auch Byun et al. (2012). Sie analysierten den intergenerationalen Transmissionsprozess kulturellen Kapitals und die Effekte des Kulturkapitals der Schüler:innen auf die Lesekompetenz in Korea, Japan, Frankreich und den Vereinigten Staaten. Dafür operationalisierten sie weniger umfangreich als Sullivan (2001) das kulturelle Kapital der Eltern über deren Kulturgüter (z.B. klassische Literatur) und das kulturelle Kapital der Schüler:innen über deren Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen. Sowohl das Kulturkapital der Eltern als auch der Schüler:innen hingen positiv mit dem sozialen Status der Familie zusammen. Eine Testung von kulturellem Wissen und Fähigkeiten fand nicht statt. Für die Transmission kulturellen Kapitals innerhalb der Familie dokumentierten sie für alle beobachteten Länder, dass unabhängig von den Kontrollvariablen (wie sozialer Status, Familienstruktur, Geschlecht, Leseinteresse der Schüler:innen) das Kulturkapital der Eltern einen substantiell positiven Effekt auf das Kulturkapital der Schüler:innen hatte. Ebenso konnte das Kulturkapital der Eltern unabhängig des sozialen Status und allen weiteren Prädiktoren zusätzliche Varianz aufklären (1% für Korea bis 6% für USA). Hinsichtlich des Effekts der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals auf Schulleistung zeigte sich für Japan und

Frankreich theoriekonform zudem ein positiver Effekt des kulturellen Kapitals der Schüler:innen auf die Lesekompetenz<sup>15</sup>. Kein signifikanter Effekt wurde für die USA ermittelt. Für Korea lag sogar ein negativer Effekt vor. Diesen führen die Autoren vor allem auf Besonderheiten des koreanischen Bildungssystems zurück, welches etwa aufgrund von standardisierten Tests weniger Raum für kulturelles Kapital lässt.

Für das Leseverhalten als kulturelles Kapital der Schüler:innen stellten Cheung und Andersen (2003) positive Effekte des Kulturkapitals der Schüler:innen auf Schulleistungen unabhängig von weiteren Prädiktoren (wie Schultyp, der Familienstruktur, dem Beruf und der Bildung der Eltern) im Längsschnitt fest. In der britischen Studie wurde die Schulleistung anhand verbaler und nonverbaler Kompetenzen mit 11 Jahren sowie der Abschlussnote mit 16 Jahren<sup>16</sup> gemessen. Im Ergebnis hatte das Leseverhalten der Schüler:innen sowohl einen positiven Effekt auf die getesteten Kompetenzen als auch auf die Abschlussnote, wobei der Effekt auf die Abschlussnote geringer ausfiel. Der Unterschied könnte dabei auf die Modellierung zurückgeführt werden. Bei der Abschlussnote wurde die gemessene Kompetenz mit 11 Jahren als vorherige Leistung zusätzlich konstant gehalten. Über das Leseverhalten der Schüler:innen hinaus zeigte sich für beide Leistungsmaße auch ein positiver Effekt des sozialen Kapitals (darunter gefasst wurden die elterlichen Interessen und Erwartungen hinsichtlich der Bildung des Kindes sowie die Häufigkeit des elterlichen Vorlesens). Für das Kulturkapital der Eltern (Leseverhalten der Eltern und Besitz eines Bibliotheksausweises) traf dies nicht zu. Die durchgeführte Untersuchung zum intergenerationalen Transmissionsprozess kulturellen Kapitals lieferte einen kleinen signifikant positiven Effekt des sozialen Kapitals auf das Leseverhalten der Schüler:innen. Unter Kontrolle der Familienstruktur, des Geschlechts und des sozialen Bildungs- und Berufsstatus der Eltern, konnten 9% der Varianz des Leseverhaltens der Schüler:innen

---

<sup>15</sup> Während Sullivan (2001) somit keinen signifikanten Effekt der Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen auf Schulleistung finden konnte, lag dieser bei Byun et al. (2012) für zwei Länder vor. Dies kann daran liegen, dass Byun et al. nicht ebenso das Lese- und Konsumverhalten als kulturelles Kapital der Schüler:innen erhoben, was den Effekt der kulturellen Veranstaltungen vermitteln könnte. Ebenso wäre denkbar, dass solch kulturelle Teilnahmen in einigen Ländern stärker als in anderen gesellschaftlich verankert sind und sich demnach auch unterschiedliche Vorteile für die Schulleistungen ergeben.

<sup>16</sup> In ihren Analysen untersuchten sie zudem, inwiefern das Kulturkapital der Eltern, das Sozialkapital der Familie und das Leseverhalten der Schüler:innen zur Erlangung eines Universitätsabschlusses im Alter von 33 Jahren beitragen. Die Befunde zum höchsten Bildungsabschluss sind hier jedoch nicht von Belang, daher finden sie keine weitere Erwähnung.

erklärt werden. Der Effekt des kulturellen Kapitals der Eltern auf das Leseverhalten wurde nicht überprüft. Dabei ließe sich vor dem Hintergrund der bereits referierten Studien annehmen, dass zur Untersuchung des intergenerationalen Transmissionsprozesses das kulturelle Kapital der Eltern zur Varianzaufklärung des Leseverhaltens der Schüler:innen beitragen könnte.

Neben den bislang dargestellten Studien, sollten auch die Arbeiten von Georg (2004, 2005a, 2015) angeführt werden, bei denen als Outcome jedoch nicht die Schulleistung, sondern der Bildungsabschluss und die berufliche Positionierung im Erwachsenenalter analysiert wurden. Seine Längsschnittstudien zur intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals und deren Effekten auf die Reproduktion von sozialen Ungleichheiten beruhen auf nationalen Daten. Sie geben somit Auskunft über die Wirkungsweise des kulturellen Kapitals im deutschen Bildungs- und Berufssystem. Wobei sich das deutsche Bildungssystem durch eine frühzeitige Segregation nach Leistung auszeichnet. In seiner empirischen Studie von 2015 untersuchte er über einen Zeitraum von 30 Jahren die Transmission des kulturellen Kapitals von der Eltern- (Lesegewohnheiten, Buchanzahl, Besuch von Kursen) zur Kindgeneration (im Alter von 15 Jahren; Lesegewohnheiten, das Hören klassischer Musik und das Üben von Musikinstrumenten) und die daraus resultierenden Effekte auf den Schulabschluss und den späteren Berufsstatus des Kindes. Anhand des modellierten Strukturgleichungsmodells mit latenten Merkmalen zeigte sich ein beinahe hoher Effekt des kulturellen Kapitals der Eltern auf das kulturelle Kapital der Kinder im Jugendalter. Zudem ging ein mittlerer Effekt von dem Kulturkapital der Kinder auf deren späteren Bildungsstatus (Schul- und Ausbildungsabschluss) aus, sodass die Zusammenhänge des intergenerationalen Transmissionsprozesses bis hin zum Bildungserfolg belegt werden konnten.

### *Zwischenfazit*

Grundlegend kann den empirischen Befunden entnommen werden, dass familiäre Strukturmerkmale zusammen mit Merkmalen der familialen Praxen – erhoben etwa mit dem kulturellen Kapital – besser soziale Leistungsunterschiede aufklären können als familiäre Strukturmerkmale allein. Dabei wurde der positive Zusammenhang der familialen

Strukturmerkmale mit den familialen Praxen konstatiert, gleichsam aber auch die eigenständige zusätzliche Varianzaufklärung der familialen Praxen auf Schulleistungen betont. Zur Untersuchung der Annahme, dass die soziale Herkunft mit der Schulleistung aufgrund familialer Praxen, über die Kulturkapital weitergegeben wird, zusammenhängt, werden jedoch getrennte Angaben zum kulturellen Kapital der Eltern und der Schüler:innen benötigt. Studien mit getrennter Erhebung lieferten mehrheitlich Hinweise für einen intergenerationalen Transmissionsprozess kulturellen Kapitals und für positive Effekte des Kulturkapitals der Schüler:innen auf Schulleistungen. Da sich der Forschungsstand jedoch auf wenige Studien, die diesen gesamten Zusammenhang in den Blick nahmen, beschränkt, besteht weiterhin Forschungsbedarf. Zudem weisen die Studien zum intergenerationalen Transmissionsprozess und dessen Effekte auf Leistungen deutliche Limitationen auf. So sollte etwa kritisch hinterfragt werden, wie valide die Angaben der Schüler:innen zum kulturellen Kapital der Eltern sind (Sullivan, 2001; Byun et al. 2012; Yaish & Katz-Gerro, 2012) oder wie aussagekräftig die Ergebnisse sind, wenn die Messung des kulturellen Kapitals nur facettenarm erfolgte (Byun et al., 2012). Zur Vorhersage der Schulleistung kommt für Langzeitstudien (Cheung & Andersen, 2003; Georg, 2015) erschwerend die Vergleichbarkeit zum heutigen Schulsystem hinzu. Die Schulzeit der befragten Personen lag in den Studien weit zurück. Zur Vergleichbarkeit müsste angenommen werden, dass in den heutigen Schulen annähernd die gleichen Verhältnisse vorliegen wie 20 Jahre zuvor.

Des Weiteren sollte angeführt werden, dass sich die Daten der unter Kapitel 2.3.2 dargelegten Studien sich größtenteils auf Jugendliche oder bereits erwachsene Kinder bezogen. Die befragten Personen hatten somit ein gewisses Alter erreicht, was die Erhebung ihres kulturellen Kapitals unabhängig von den Eltern vereinfacht. Es kann angenommen werden, dass sich im jungen Kindesalter die Erhebung schwieriger darstellt. Insbesondere in der Kindheit können kulturelle Ressourcen und Aktivitäten der Schüler:innen als Investitionen der Eltern betrachtet werden und nicht bereits als inkorporiertes Kulturkapital der Schüler:innen selbst. Bei Schüler:innen im Grundschulalter kann vermutet werden, dass die kulturelle Teilhabe stark von den Eltern initiiert wird, indem Eltern ihrem Kind etwa ein Buch kaufen oder mit ihrem Kind ein Museum besuchen. Da Bourdieu (1983) das inkorporierte Kulturkapital jedoch als Bestandteil des Habitus beschreibt, welches

---

sich in Einstellungen, Wahrnehmungen und Handlungen, das heißt in Dispositionen, widerspiegelt, stellt die Operationalisierung von Dispositionen als Ausdruck der weitergegebenen Kultur eine weitere Möglichkeit der Messung dar. Für die Messung des Kulturkapitals junger Schüler:innen über ihre Dispositionen spricht, dass sich Dispositionen bereits in der frühkindlichen Entwicklung durch familiäre kulturelle und soziale Praxis ausbilden (Bourdieu, 1976). Kraaycamp und van Eijck (2010) sprechen davon, dass sich diese Form des Kulturkapitals fast automatisch überträgt, wenn Eltern mit ihren Kindern interagieren oder Kinder ihre Eltern beobachten und Einstellungen, Meinungen und Verhalten der Eltern wahrnehmen. Auf die Messung von Dispositionen als kulturelles Kapital von Schüler:innen wird zu Beginn des nächsten Kapitels eingegangen.

Zudem stellt sich nach dem bisher dargestellten Forschungsstand die Frage nach dem von Bourdieu angenommenen Beitrag der Schule. Bisher wurden die familialen Mechanismen vertiefend besprochen. In der ganzheitlichen Betrachtung der Erklärung sozial ungleicher Schulleistungen sollten schulische Mechanismen jedoch nicht unberücksichtigt bleiben. Insbesondere da Schulleistungen gemessen mit Schulnoten von Lehrkräften als Vertreter:innen der Bildungsinstitution vergeben werden. Es besteht die Annahme, dass die Vergabe von Schulnoten einer subjektiven Lehrkräfteeinschätzung unterliegt, wobei die Bewertungspraxis möglicherweise nicht frei von den sozialen Herkunftsmerkmalen der Schüler:innen gesehen werden kann. Schulische Mechanismen, die den Faktor Lehrkraft beinhalten, werden daher nachfolgend ebenso in den Blick genommen.

## 2.4 Kulturelle Passung des Schülerhabitus zwischen Familie und Schulkultur

Auf der Grundlage der bourdieuschen Reproduktionstheorie zu den familialen und schulischen Mechanismen lässt sich argumentieren, dass sich zur Messung des inkorporierten Kulturkapitals von Schüler:innen und zur Untersuchung von sozialen Bildungsungleichheiten sich ihre im Habitus manifestierten Dispositionen eignen. Wie bereits im Zusammenhang mit dem Konzept des Habitus in Familie und Schule thematisiert (Kapitel 2.1.3), wird angenommen, dass durch die initiierte Praxis der Eltern Schüler:innen Kultur

verinnerlichen und Kulturtechniken erlernen. Diese sollten sich wiederum in ihren Einstellungen, Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen (ihren Dispositionen) zeigen und sich in der Schule als nützlich erweisen. Der Nutzen würde vor allem dann bestehen, wenn zum einen die erworbenen kulturellen Fähigkeiten in der Schule honoriert werden (Bourdieu & Passeron, 1971; Jæger & Breen, 2016) und zum anderen sich aus den erlernten Kulturtechniken spezifische Bildungseinstellungen, die Nähe bzw. Ferne zum Bildungssystem signalisieren, ergeben (Bourdieu, 2001; Ditton et al., 2018), die sich mutmaßlich entsprechend auf das Verhalten in der Schule auswirken.

Inwieweit diese Dispositionen bislang in der Ungleichheitsforschung analysiert wurden und welche Erklärungen für den Zusammenhang von familial geprägten Dispositionen und sozial ungleichen Schulleistungen vorliegen, wird in diesem Kapitel dargelegt.

#### 2.4.1 Konzeptualisierung des Schülerhabitus und Forschungsstand

Inkorporiertes Kulturkapital als Bestandteil des Habitus wurde bisher quantitativ mäßig untersucht (siehe Wohlkinger & Bayer, 2020). Dies gilt vor allem für den deutschsprachigen Raum. Dabei sollten sich der Reproduktionstheorie nach habituelle Dispositionen gut eignen, um intergenerationale Transmissionseffekte auf die Schulleistung zu untersuchen, da sie wie das inkorporierte Kulturkapital als Ergebnis des intergenerationalen Transmissionsprozesses kulturellen Kapitals betrachtet werden. Sie sollten das inkorporierte Kulturkapital widerspiegeln, was sich über die Einstellungen, Denk- Wahrnehmungs- und Handlungsweisen zeigt (Bourdieu, 2001; Ditton et al., 2018). Über die Dispositionen einer Person sollte somit die verinnerlichte Kultur zum Ausdruck kommen. Dabei kann vermutet werden, dass außenstehende Personen (wie Lehrkräfte) insbesondere von den Dispositionen auf die entsprechende soziale Herkunft schließen. Beginnend mit der Arbeit von DiMaggio (1982) erwies sich in der quantitativen Forschung, wie aufgezeigt (Kapitel 2.3), eher die Operationalisierung des inkorporierten Kulturkapitals anhand der kulturellen Teilnahme der Schüler:innen, gemessen an außerschulischen kulturellen Kursen oder Veranstaltungen und später auch mit Hilfe von Lesegewohnheiten (z.B. De Graaf et al., 2000; Kraaykamp, 2003), als prominent. Eine Erklärung für die Vernachlässigung

---

des Habitus kann dabei die Breite des Konstrukts sein. Der Habitus kann auf unterschiedlichen Ebenen des sozialen Handelns und in verschiedenen Feldern angewandt und in Abhängigkeit der Forschungsfrage verschieden analysiert werden (Wacquant, 2014). Zudem erschwert die unscharfe Definition von Bourdieu die Untersuchung (Sullivan, 2002).

Insbesondere in den letzten zehn Jahren liegen jedoch auch immer wieder Versuche vor, den Habitus anhand von Dispositionen, die auf schulische Bildungs- und Leistungsprozesse verweisen, für die quantitative Forschung nutzbar zu machen. Es wird somit nicht der Anspruch verfolgt, den Habitus vollständig zu rekonstruieren, sondern ihn auf die inkorporierten Orientierungen in Bezug auf Schule und Bildung zu beziehen. Mit Eingrenzung des Konzepts auf diese Felder wird in der Literatur oftmals vom Bildungshabitus (de Moll, 2018; Kramer & Helsper, 2011), vom bildungsbezogenen Habitus (Grgic & Bayer, 2015) oder auch vom Schülerhabitus (de Moll, 2018; Kramer, 2014) gesprochen. Diese Begriffe werden dabei nur teilweise synonym verwendet. De Moll (2018) unterscheidet etwa zwischen dem Bildungshabitus, als bildungsbezogene Orientierungen der Eltern, und dem Schülerhabitus, als bildungsbezogene Orientierungen der Schüler:innen. Zudem betont Kramer (2014), dass der Begriff des Schülerhabitus in zweifacher Weise – vom Standpunkt der Institution oder des Individuums aus – verstanden werden kann. Von der Institution Schule aus betrachtet, bezieht er sich auf die schulischen Anforderungen und Erwartungen, die die Schule an die Schüler:innen stellt. Nachfolgend wird der Schülerhabitus jedoch in erster Linie als Ausdruck für die verinnerlichteten Dispositionen der Schüler:innen verwendet, die innerhalb der Familie erworben wurden und die den Grad an Bildungsnähe bzw. –ferne beschreiben. In diesem Sinne wird nachfolgend neben Schülerhabitus ebenso von *schulbezogenen Dispositionen* der Schüler:innen gesprochen, anhand derer in den vorliegenden empirischen Analysen das kulturelle Kapital der Schüler:innen erhoben wurde.

Eine Orientierungshilfe zur Messung des Schülerhabitus bietet die qualitativ entwickelte Typologie von Kramer et al. (2009). Die Zuordnung zu den verschiedenen Typen des Schülerhabitus erfolgte bei ihnen nach den „grundlegenden Haltungen der Schüler:innen [gegenüber Schule und Bildung] sowie den Grad der darin deutlich werdenden Nähe

und Fremdheit gegenüber den inhaltlichen Anforderungen und den Verhaltens- und Leistungsorientierungen der Schule“ (Kramer et al., 2009, S. 124). Die Typen unterschieden sich demnach allgemein darin, inwiefern zwischen dem Schülerhabitus der Schüler:innen und den institutionellen Verhaltens- und Leistungsstandards ein gutes oder eher ungünstiges Passungsverhältnis vorliegt. Die Typologie nutzen Wohlkinger und Bayer (2020) um einen Vorschlag für eine quantitative Abbildung des Schülerhabituskonzepts vorzulegen. Dafür identifizierten sie zunächst drei Kerndimensionen, die innerhalb der Habitus Typen unterschiedlich ausgeprägt waren. Eine erste stellt die *Bildungsorientierung* dar. Diese Dimension lässt sich besonders im Spektrum zwischen Bildungsaffinität und -ferne verorten und umfasst Aspekte der Bildungsaspiration, der Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft und der Orientierung zur Hochkultur. Zweitens zeigen sich Unterschiede in Bezug auf das *Selbstbild* der Schüler:innen. Verknüpft sind hiermit etwa Selbsteinschätzungen der Fähigkeiten, die in der Verteilung innerhalb der Typen verschieden stark ausfielen. Die dritte Kerndimension zum *Wohlbefinden* in der Schule verweist darauf, inwiefern die Schüler:innen sich sicher bzw. unsicher innerhalb der Schulumgebung bewegen. Ein sicherer Umgang wäre dabei für Bourdieu und Passeron (1971) ein Hinweis auf ein gutes kulturelles Passungsverhältnis zwischen dem Schülerhabitus der Schülerin bzw. des Schülers und der Struktur des schulischen Feldes.

Die wenigen Arbeiten, die das Schülerhabituskonzept für quantitative Studien operationalisierten, lassen sich diesen drei Kerndimensionen zuordnen (siehe auch Wohlkinger & Bayer, 2020). Besonders häufig können die verwendeten Indikatoren der Studien der Bildungsorientierung zugeschrieben werden, in dem etwa die Bildungs- bzw. Berufsaspiration der Schüler:innen (Bodovski, 2014; Dumais, 2002; Edgerton et al., 2013; Grgic & Bayer, 2015; Redford et al., 2009) oder der Wert der schulischen Bildung an sich (z.B. für das zukünftige Leben, Gaddis, 2013) als schulbezogene Dispositionen Berücksichtigung fanden. Zur Messung des Selbstbildes wurde sich oftmals auf das schulische Selbstkonzept der Schüler:innen bezogen (Bodovski, 2014; de Moll, 2018; Grgic und Bayer, 2015) und/oder es wurde über das Selbstvertrauen bzw. die Selbstwahrnehmung der eigenen Leistungen erhoben (de Moll, 2018; Gaddis, 2013). Auch die Operationalisierung über die

---

Kontrollüberzeugungen wie bei Bodovski (2014), als Selbstwahrnehmung, inwiefern Situationen durch eigenes Verhalten bestimmbar sind, kann dieser Komponente des Schülerhabitus zugeordnet werden. Die letzte Dimension zum Wohlbefinden in der Schule fand lediglich bei de Moll (2018) mit den Indikatoren zur Besorgtheit (Leistungsangst) sowie dem Ohnmachtserleben gegenüber schulischen Anforderungen (schulbezogene Hilfslosigkeit) Eingang in die Konzeptualisierung des Schülerhabitus. Ein wenig abseits dieser Dimensionen nutzte de Moll (2018) ebenso Items der Selbstbeschränkung zur Beschreibung des Schülerhabitus von Schüler:innen. Darunter wurde die bewertungsorientierte Unterrichtsbeteiligung gefasst, die zum Ausdruck brachte, inwiefern Schüler:innen sich etwa aufgrund von Leistungsvergleichen („Ich sage nichts, weil andere viel besser sind“) oder zur Vermeidung von schlechten Bewertungen durch die Lehrkraft im Unterricht zurückhielten. Hier war somit auch die Komponente der antizipierten Fremdbewertung enthalten. Demgegenüber bezogen sich Edgerton et al. (2013) auf die Lehrkräfte, in dem sie neben den Bildungserwartungen (als Bildungsaspiration) und der Einstellungen zur höheren – tertiären – Bildung auch die Einstellungen gegenüber Lehrkräften erfassten.

Die quantitativen Studien unterscheiden sich jedoch nicht nur hinsichtlich der Operationalisierung des Schülerhabitus. Es liegen auch Unterschiede in der messtheoretischen Umsetzung vor, die die Vergleichbarkeit der Studien zusätzlich erschwert. Einige Autorinnen und Autoren erfassten den Schülerhabitus als ein eher einseitiges Konstrukt, indem ein einziges Merkmal erhoben (Dumais, 2002; Redford et al., 2009), aus verschiedenen Skalen ein additiver Index erstellt (Edgerton et al., 2013) oder ein latentes Konstrukt gebildet wurde (de Moll, 2018; Grgic & Bayer, 2015). Sie begründen die Messung zum einen theoriegeleitet mit Rückgriff auf Bourdieu, in dem sie wie Edgerton et al. (2013) etwa von einem klassenbedingten Habitus ausgehen, der die Bildungsorientierung prägt. Zum anderen orientierten sich die Autorinnen und Autoren an der bisherigen Messung des Schülerhabitus in vorangegangener Forschung und/oder nutzten schlicht die zur Verfügung stehenden Indikatoren bei der Analyse von Sekundärdaten (Dumais, 2002; Redford et al., 2009). Bodovski (2014) und Gaddis (2013) wiederum erhoben den Schülerhabitus als ein mehrdimensionales Konstrukt. Die Analysen erfolgten bei ihnen auf Item- bzw.

Skalenebene. Insofern wurden die jeweiligen Effekte einzelner schulbezogener Dispositionen des Schülerhabitus untersucht. Bei seiner Messung des Schülerhabitus bezog sich Gaddis (2013) auf das, was Bourdieu als ‚feel for the game‘ im Feld der Schule bezeichnet (siehe hierzu auch Kapitel 2.1.3). Er betrachtete daher Dispositionen, die auf den Bildungserfolg und den Wert schulischer Bildung ausgerichtet sind. Bodovski (2014) wiederum bezog sich neben der Aspiration konzeptionell stärker auf psychologische Konstrukte (wie Kontrollüberzeugung, Selbstkonzept). Ihre Dispositionen repräsentierten die Schemata und Konzepte, die die Handlungen der Schüler:innen in der Schule leiten. In Anlehnung an Bourdieu bezog sich Bodovski (2014) darauf, dass diese früh im Leben entwickelt und im hohen Maße vom Kontext der Familie beeinflusst werden. Trotz dessen, dass die Merkmale des Schülerhabitus auf einen Faktor luden, wurden die Merkmale und deren Effekte einzeln von ihr betrachtet. In der Tabelle 4 sind die quantitativen Studien zum Schülerhabitus mit der jeweiligen Operationalisierung dargelegt. Aufgenommen wurde ebenso die unterschiedliche Messung des kulturellen Kapitals. Die kurz beschriebenen Hauptergebnisse legen zudem dar, inwiefern Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale auf den Schülerhabitus gefunden wurden (intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals) und inwiefern der Schülerhabitus an die Schulleistung gekoppelt war (als Teil der Reproduktion). Die Befunde werden nachfolgend genauer ausgeführt. Mit Ausnahme der Studien von Gaddis (2013) und Bodovski (2014) handelt es sich jeweils um Untersuchungen im Querschnitt. Zudem wurden die Schulleistungen größtenteils über die Schulnoten erfasst. Nur bei Edgerton et al. (2013) wurden Kompetenzen als Schulleistungen verwendet.

Wenn auch Dumais (2002) die Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale (gemessen mit sozialem Status und kulturellem Kapital) auf die Aspiration der Schüler:innen nicht regressionsanalytisch untersuchte, stellte sie zumindest deskriptiv in Abhängigkeit des sozialen Status einen Unterschied in der Aspiration der Schüler:innen (genutzt als Komponente des Schülerhabitus) zugunsten von Schüler:innen aus statushohen Familien fest. In Hinblick auf die Schulleistung lagen unter Konstanthaltung von gemessenen Kompetenzen der Schüler:innen, das heißt unter Schüler:innen mit vergleichbaren kognitiven Leistungsvoraussetzungen, positive Effekte des sozialen Status, des kulturellen Kapitals

Tabelle 4. Zusammenfassung der Ergebnisse quantitativer Studien zur intergenerationalen Transmission des Schülerhabitus und Reproduktion

Studie	Messung kulturelles Kapital	Schülerhabitus	Hauptergebnisse		Land
			Transmission	Reproduktion	
Dumais (2002)	H/L/TK	Aspiration	Unterschiede im Habitus nach SES	Positiver Effekt	Vereinigte Staaten
Redford, Johnson & Honnold (2009)	H/L/TK	Aspiration	–	Positiver Effekt	Vereinigte Staaten
Edgerton, Roberts & Peter (2013)	-	<i>Index:</i> Aspiration, Dispositionen gegenüber Lehrkräften und höherer Bildung	Positiver Effekt des SES auf Habitus	Positiver Effekt	Kanada
Gaddis (2013)	H/L/TK	<i>auf Skalenebene:</i> Wert der Bildung für späteres Leben, Wahrnehmung der eigenen akademischen Fähigkeiten	Positive Effekte des kulturellen Kapitals auf Habitus	Positive Effekte	Vereinigte Staaten
Bodovski (2014)	H/L/TK	<i>auf Skalenebene:</i> Selbstkonzept (akademisch, Mathematik, Lesen), Kontrollüberzeugung, Bildungsaspirationen	Positiver Effekt des SES auf Habitus, kaum Effekte des kulturellen Kapitals auf Habitus	–	Vereinigte Staaten
Grgic & Bayer (2015)	H/L	<i>Latentes Konstrukt:</i> Selbstwertgefühl, akademisches Selbstkonzept, Bildungsaspiration	Positive Effekte des SES und des kulturellen Kapitals auf Habitus	Positiver Effekt	Deutschland
de Moll (2018)	O + familiäre Bildungspraxis (z.B. L, TK, KP)	<i>Latentes Konstrukt:</i> Leistungsangst, Agency beliefs, akademisches Selbstkonzept, schulisches Kompetenzbewusstsein, schulbezogene Hilflosigkeit, bewertungsorientierte Unterrichtseteiligung	Positiver Effekt des SES und der familialen Bildungspraxis auf Habitus, kein zusätzlicher Effekt des objektivierten kulturellen Kapitals auf Habitus	Positiver Effekt	Deutschland

*Anmerkung.* Operationalisierung des kulturellen Kapitals: H = Teilhabe an der Hochkultur (kulturelle Aktivitäten), L = Leseklima in der Familie, O = objektive Kulturgüter, TK = Teilnahme an kulturellen Kursen, KP = kommunikative Praxis. Trennstrich (–) bedeutet, dass dies nicht Teil der Untersuchung war.

und der Aspiration auf die Schulnote vor. Der Effekt der Aspiration fiel unter diesen Merkmalen dabei am höchsten aus. Die Aspiration allein konnte nach Aufnahme etwa weitere 10% der Varianz in der Schulnote aufklären. Unter Berücksichtigung der Aspiration sank zudem der Effekt des sozialen Status und des kulturellen Kapitals leicht ab. Die Effekte blieben jedoch signifikant. Vergleichbare Ergebnisse fanden Redford et al. (2009). Auch bei ihnen hatte die Aspiration der Schüler:innen einen stärkeren Effekt auf die Schulnote als der gemessene soziale Status und das kulturelle Kapital. Inwiefern der Schülerhabitus als alleiniger Mediator zwischen sozialen Herkunftsmerkmalen und den Schulleistungen fungierte, prüften sie jedoch nicht explizit. Im Gegensatz zu Dumais (2002) verwendeten Sie ebenfalls – wie der Großteil der Studien zum Schülerhabitus – kein Leistungsmaß zur Kontrolle von objektiven Leistungen oder Vorwissen (z.B. Kompetenzen oder kognitive Grundfähigkeiten). Dies erscheint jedoch notwendig, um zu einer validen Schätzung des Effekts des Schülerhabitus unabhängig von gleichen kognitiven Leistungsvoraussetzungen zu kommen. Zudem sollten beide Studien aufgrund der Messung des Schülerhabitus anhand lediglich eines Merkmals (der Aspiration) eher als erste Versuche angesehen werden, den Schülerhabitus stärker in quantitativen Untersuchungen zu berücksichtigen, wie Dumais (2002) es selbst für ihre Studie einschränkend darlegt.

Einen elaborierteren Ansatz zur Erfassung des Schülerhabitus verwendeten Edgerton et al. (2013, siehe Tabelle 4). In ihrer Studie wurde zudem der Index des Schülerhabitus nicht nur als Kriterium sondern auch als Prädiktor genutzt. Im Vergleich zu den zwei Studien zuvor wurden jedoch keine Merkmale zum Kulturkapital in den Untersuchungen berücksichtigt. Edgerton et al. (2013) fokussierten sich auf die Kopplung des sozialen Status mit dem Schülerhabitus, den akademischen Praktiken der Schüler:innen und ihren Schulleistungen (Kompetenzen). Unter den akademischen Praktiken wurden dabei schulische Handlungen verstanden, die auf die Erbringung von Schulleistung ausgerichtet waren, wie die Erledigung von Aufgaben in der Schule oder die rechtzeitige Erledigung von Hausaufgaben. Konzeptionell weisen diese Merkmale eine Nähe zu schulbezogenen Dispositionen, wie z.B. Gewissenhaftigkeit, auf, was im Ergebnis auch den Zusammenhang des Schülerhabitus mit den akademischen Praktiken erklärt. Ihre Hauptbefunde

---

verweisen sowohl auf einen deutlichen, positiven Effekt des sozialen Status auf den Schülerhabitus als auch auf einen starken positiven Effekt des Schülerhabitus auf die Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft. Je nach Kompetenzbereich konnte der Schülerhabitus zusammen mit den erhobenen akademischen Praktiken 35 bis 40 % des totalen Effekts des sozialen Status auf die Kompetenzen vermitteln.

Mit Hilfe von längsschnittlichen Daten überprüfte auch Gaddis (2013), inwiefern der Schülerhabitus als Mediator fungierte. Dafür betrachtete er das Vermittlungspotential der Skalen des Schülerhabitus jedoch nicht für den Effekt des sozialen Status auf die Schulleistung (Schulnoten), sondern für den Effekt des kulturellen Kapitals. Der soziale Status galt in den Analysen lediglich als Kontrollvariable, dessen Effekte wurden nicht dargelegt. Die Datenbasis bildete eine Stichprobe, die überproportional aus statusniedrigen Schüler:innen bestand. Hinsichtlich des Vermittlungspotentials des Schülerhabitus verweisen seine Befunde auf eine vollständige Mediation der vormals signifikanten Effekte des kulturellen Kapitals (Lesegewohnheiten der Schüler:innen und den Museumsbesuchen) auf die Schulnote. Wie gezeigt werden konnte, standen die Skalen des Schülerhabitus im Zusammenhang mit dem kulturellen Kapital und wirkten sich positiv auf die Schulnote aus. Gaddis (2013) schließt daraus, dass kulturelles Kapital die Sicht der Schüler:innen auf die eigenen akademischen Fähigkeiten und den Wert der Schule für das spätere Leben (Schülerhabitus) verändert, was die vermittelten Effekte des kulturellen Kapitals auf die Schulnote über den Schülerhabitus erklären würde.

Auch Bodovski (2014) griff auf Längsschnittdaten zurück. Sie betrachtete in ihrer längsschnittlichen Studie jedoch ausschließlich die intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals und ließ somit die Effekte des Schülerhabitus auf die Schulleistung ungeprüft. Zur Analyse der intergenerationalen Transmission untersuchte sie unter Kontrolle von Geschlecht, Familienstruktur, Ethnie und *vorschulischer Kompetenzen* des Kindes die Effekte des sozialen Status, der elterlichen Bildungserwartung und des kulturellen Kapitals vor bzw. zum Schulbeginn auf die Bildungsaspiration und die Skalen des Schülerhabitus (Selbstkonzepte und Kontrollüberzeugung) von Achtklässler:innen. Zusammen mit der Arbeit von Dumais (2002) ist dies die einzige von den hier aufgeführten Studien,

die die Effekte unter Kontrolle eines Leistungsmaßes bzw. des Vorwissens prüfte. Zusätzlich zum kulturellen Kapital analysierte Bodovski (2014) in ihrer Studie zudem die Effekte der elterlichen Schulpartizipation (soziales Kapital zum Schulbeginn, wie Besuch von Elternsprechtage) auf die Skalen bzw. auf das Merkmal des Schülerhabitus. Im Ergebnis zeigten sich signifikant positive Effekte des sozialen Status auf alle getesteten Skalen bzw. Merkmale des Schülerhabitus. Am stärksten fiel der Effekt auf die Bildungsaspiration der Schüler:innen aus. Darüber hinaus hatten die Merkmale des kulturellen Kapitals jedoch kaum Effekte auf alle Indikatoren des Schülerhabitus. Vereinzelt ließen sich höchstens marginale Effekte von einzelnen Merkmalen des kulturellen Kapitals finden, wie etwa der Besuch früherer kultureller Kurse auf das allgemeine Selbstkonzept und auf die Kontrollüberzeugung sowie der Besuch früherer kultureller Veranstaltungen (wie Museumsbesuche) und der frühere Buchbestand der Schüler:innen auf das Selbstkonzept im Lesen. Demgegenüber ging ein signifikant positiver Effekt von der frühen elterlichen Schulpartizipation auf die Bildungsaspiration, die Kontrollüberzeugung und das allgemeine Selbstkonzept der Schüler:innen aus. Zusammen erklärten alle beobachteten Variablen 16% der Varianz in der Bildungsaspiration der Schüler:innen auf. An den Selbstkonzepten und der Kontrollüberzeugung fiel der erklärte Anteil geringer aus (5-13%).

Mit ähnlichen Merkmalen wie Bodovski (2014) erfassten auch Grgic und Bayer (2015) den Schülerhabitus (siehe Tabelle 4). Sie modellierten diesen jedoch latent. Ihre Untersuchung fand zudem im Quer- statt im Längsschnitt statt und bezog ebenso die Effekte des Schülerhabitus auf die Schulleistung (Schulnote) ein. Im Ergebnis konnten durch den sozialen Status, dem Migrationshintergrund, das kulturelle Kapital, die Nachhilfe und die elterlichen Unterstützungsleistungen (soziales Kapital, z.B. Eltern als Ansprechpartner bei Problemen) 48% der Varianz des Schülerhabitus erklärt werden. Am stärksten trugen die elterlichen Unterstützungsleistungen zur Vorhersage bei, aber auch vom Kulturkapital und dem sozialen Status gingen signifikant positive Effekte aus. Der stärkste Prädiktor zur Erklärung der Schulnote war der Schülerhabitus. Dieser medierte die Effekte des sozialen Status und des kulturellen Kapitals vollständig. Ausgehend von den sozialen Herkunftsmerkmalen ging nur noch ein direkter Effekt der elterlichen Unterstützungsleistungen auf die Schulnote aus.

---

Als letztes soll auf die querschnittliche Untersuchung von de Moll (2018) verwiesen werden. In seiner Studie untersuchte er zum einen die Kopplung des sozialen Status und der familialen (Bildungs-)Praxen mit dem Schülerhabitus und dem Schulerfolg. Zum anderen analysierte de Moll (2018) inwiefern der Schülerhabitus die Effekte des sozialen Status und der familialen Praxen auf den Schulerfolg vermittelte. Der Schulerfolg wurde dabei mithilfe von Schulnoten zusammen mit der Teilnahme an Förderunterricht gemessen. Dieses Kriterium unterscheidet sich daher von den Messungen der Schulleistungen allein über Schulnoten bzw. Kompetenzen der vorherigen Untersuchungen. Für die familialen Praxen wurden zudem vier Bildungspraxistypen gebildet. Die Zuteilung der Familien zu den jeweiligen Typen erfolgte je nach Ausprägung ihrer kulturellen (z.B. Lesegewohnheiten, Teilnahme außerschulischer Kurse) und sozialen Praxis (z.B. Kommunikation in der Familie, elterliches schulbezogenes Engagement). Seine zentralen Befunde zeigten, dass der soziale Status einen bedeutsamen positiven Effekt auf den latent gebildeten Schülerhabitus hatte. Auch für die Bildungspraxistypen lagen signifikante Effekte auf den Schülerhabitus vor. Im Vergleich zu allen anderen Typen besitzen Schüler:innen aus Familien, deren Bildungspraxen potenziell auf Bildung, Förderung und Kultivierung des Kindes ausgelegt sind, einen schulaffineren Schülerhabitus. Darüber hinaus ergaben sich ebenso bedeutsame positive Effekte des sozialen Status und entsprechend des Bildungspraxistyps positive bzw. negative Effekte der familialen Praxis auf den Schulerfolg. Etwa ein Drittel der totalen Effekte des sozialen Status und der Bildungspraxistypen auf den Schulerfolg gingen dabei auf die Vermittlung des Schülerhabitus zurück. Die Befunde sprechen für eine vorliegende intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals, wenngleich die Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale auf den Schulerfolg durch den Schülerhabitus nicht vollständig erklärt werden konnten.

Insgesamt lässt sich aus den bisherigen Forschungsergebnissen schlussfolgern, dass unabhängig von der Operationalisierung des Schülerhabitus bedeutsame positive Effekte sozialer Herkunftsmerkmale auf den Schülerhabitus sowie Vermittlungseffekte zwischen sozialen Herkunftsmerkmalen und Schulleistungen aufgrund des Schülerhabitus ermittelt werden konnten. Dies unterstützt die Annahme zur Bedeutsamkeit des Schülerhabitus zur

Erklärung sozialer Bildungsungleichheiten. Es scheint demnach lohnenswert, die geringe Forschungslage hierzu zu erweitern.

Dabei bleibt anhand der bisherigen Befunde weitestgehend offen, ob diese Effekte auch unter gleichen kognitiven Leistungsvoraussetzungen zu ermitteln wären. Der Annahme der Reproduktionstheorie folgend sollte der Schülerhabitus auch bei vergleichbarer objektiver Leistung (wie Kompetenzen) oder kognitiver Grundfähigkeit der Schüler:innen einen entscheidenden Leistungsvorteil in der Schule bieten. Bislang verwendeten jedoch nur Dumais (2002) und Bodovski (2014) Maße wie Kompetenzen der Schüler:innen als Kontrollvariablen in ihren Analysen. Dabei ist die Studie von Dumais (2002) aufgrund der Operationalisierung des Schülerhabitus (allein durch Aspiration der Schüler:innen) und die Studie von Bodovski (2014) aufgrund der fehlenden Betrachtung der Effekte des Schülerhabitus auf die Schulleistung eingeschränkt. Dieser Forschungslücke wird sich in der vorliegenden Arbeit angenommen, in dem in den Analysen mindestens die kognitive Grundfähigkeit der Schüler:innen konstant gehalten wird.

Des Weiteren lässt sich anhand des bisherigen Forschungsstands erkennen, dass keine einheitliche Operationalisierung des Schülerhabitus vorliegt und der Schülerhabitus ebenso messtheoretisch unterschiedlich in den Studien verwendet wurde. Dies erschwert die Vergleichbarkeit der wenigen quantitativen Forschungsergebnisse zum Schülerhabitus. Es zeichnet sich jedoch ab, dass Bildungsaspiration der Schüler:innen als eine relevante Komponente des Schülerhabitus betrachtet wird. Die Bildungsaspiration steht dabei für innerhalb der Familie internalisierte Bestrebungen und sich durch die familiale Praxis entwickelte Handlungsroutinen, die zum Teil der Einstellungen, Orientierungen und Verhaltensweisen der Schüler:innen geworden sind (Bourdieu & Passeron, 1979; Dumais, 2002). Mit der Bildungsaspiration ist zudem die Erwartung nach einer entsprechenden sozialen Position im späteren Erwachsenenleben verbunden, wobei sich die Erwartungen und die Bestrebungen an den wahrgenommenen, realistischen Erfolgchancen orientieren (Bodovski, 2014). Für die in aktuellen Studien verwendeten (psychologischen) Konstrukte (wie Kontrollüberzeugung) gilt ähnliches. Auch hier wird argumentiert, dass sie in Abhängigkeit des sozialen Status und der familialen Praxis zu betrachten sind (de Moll,

2018), was sie relevant zur Messung des Schülerhabitus macht. Sie können als schulbezogene Dispositionen angesehen werden, die in Einstellungen, Orientierungen und Verhaltensweisen übergegangen sind und das Handeln der Schüler:innen in der Schule bestimmen. Womit auch diese Konstrukte zum Schülerhabitus gezählt werden können.

In der vorliegenden Arbeit wird zur Messung des Schülerhabitus zum einen die Bildungsaspiration der Schüler:innen genutzt und zum anderen Konstrukte zur gewissenhaften Mitarbeit im Unterricht, welche Hinweise auf die Anstrengungsbereitschaft liefert, zur epistemischen Neugier als motivationaler Aspekt sowie zur Kontrollüberzeugung der Schüler:innen im Unterricht. Mit der Auswahl dieser schulbezogenen Dispositionen wird sich an der bisherigen Forschungsliteratur und an den von Wohlkinger und Bayer (2020) beschriebenen Dimensionen der Bildungsorientierung und des Selbstbilds orientiert. Die schulbezogenen Dispositionen repräsentieren dabei die Schemata und Konzepte, die die Handlungen der Schüler:innen in der Schule leiten. Die Auswahl zur Messung schulbezogener Dispositionen der Schüler:innen ist dabei jedoch durch die in der TIMSS-Übergangsstudie erhobenen Daten eingeschränkt. Der Datensatz umfasst zwar eine Vielzahl von Merkmalen von Schüler:innen, es war jedoch kein explizites Modell zur Messung des Schülerhabitus hinterlegt. Insofern konnte die dritte Dimension von Wohlkinger und Bayer (2020) „Wohlbefinden in der Schule“ nicht abgebildet werden, während für die anderen zwei Dimensionen die zur Verfügung stehenden Indikatoren genutzt wurden. Um den spezifischen Effekten einzelner Facetten des Schülerhabitus nachzugehen, fanden die vorliegenden Analysen zu den Effekten des Schülerhabitus auf Item- bzw. Skalenebene statt.

#### 2.4.2 Schulische Mechanismen der kulturellen Passung

Nach der begrifflichen Einordnung des Schülerhabitus und der Ausführung des Forschungsstandes quantitativer Studien, sollten letztendlich auch Annahmen näher dargelegt werden, die hinter dem Zusammenhang des familial geprägten Schülerhabitus und den Schulleistungen vermutet werden. Denn der Vorstellung für die Genese von Bildungsungleichheiten aufgrund des Schülerhabitus mangelt es an einer Erklärung, welche tieferliegenden Mechanismen im schulischen Bereich sozial ungleiche Schulleistungen bedingen

und worin grundlegend die Vorteile von statushöheren Schüler:innen bestehen. Zur Beantwortung dieser Fragen werden in der Forschungsliteratur zwei Mechanismen diskutiert: der *self-selection-effect* und der *teacher-selection-effect* (Kalmijn & Kraaykamp, 1996; Wildhagen, 2009).

#### 2.4.2.1 Self-selection-effect

Die Grundannahme des „self-selection-effects“ basiert auf der Vorstellung der bereits angesprochenen kulturellen Passung bzw. Nicht-Passung des von der Familie geprägten Schülerhabitus mit dem von Bildungsinstitutionen erwarteten Schülerhabitus. Vermutet wird, dass Schüler:innen mit höherem sozialem Status einen Berechtigungssinn ausbilden, da ihr schulisch gezeigtes Verhalten den Anforderungen der Schule entspricht (Lareau, 2003). So wird ihr Berechtigungssinn darauf zurückgeführt, dass sie durch die kulturelle Passung im Gegensatz zu statusniedrigeren Schüler:innen bessere Erfahrungen in der Schule sammeln (Wildhagen, 2009), weil sich weniger Reibungspunkte und Missverständnisse, etwa aufgrund des gleichen Verhaltens- und Sprachduktus, ergeben. Durch den gesetzten institutionellen Rahmen von Bildungsinstitutionen wird diesen Schüler:innen das Gefühl vermittelt, die Bildung zu verdienen (Lareau, 2003; Wildhagen, 2009). Durch die schulische Legitimierung und Institutionalisierung ihres bereits in der Familie weitergegebenen Schülerhabitus (Bourdieu & Passeron, 1971) üben sie zudem stärkere Anstrengungen aus, um höhere Bildungsziele zu erreichen. Demgegenüber würden statusniedrigere Schüler:innen familial bedingt nicht den geforderten Schülerhabitus der Schule besitzen. Für sie wird angeführt, dass sie über weniger bzw. anderes kulturelles Wissen und kulturelle Fähigkeiten verfügen, welche in der Schule für sie nicht verwertbar und somit unprofitabel sind. Infolge der geringen Passung würden sie die Schule eher als einen Ort, an dem sie weniger gute Erfahrungen sammeln, erleben. Laut Hitpass (1965) frühen Befunden nehmen statusniedrige Familien die Schule als fremd, schwierig und fordernd wahr. Auch die neueren Befunde von Kramer et al. (2009) sprechen für unterschiedlich – durch die Schulerfahrung – ausgebildete schul- und bildungsbezogene Orientierungen 10-jähriger Schüler:innen, die dazu führen, dass die Schule von ihnen als „natürliche“ Institution und Lebenswelt betrachtet oder im Extremfall als das „Fremde und Bedrohliche“

(S. 124) wahrgenommen wird. Geprägt von den Eltern und den in der Familie und der Schule gesammelten Erfahrungen wird daher vermutet, dass statusniedrigere Schüler:innen einen „Das ist nichts für mich“-Sinn, als Antwort auf den Mangel an der dominanten, das heißt von der Schule geschätzten, Kultur entwickeln (Wildhagen, 2009). Insgesamt sind ihre Bildungserwartungen der Annahme nach niedriger gesetzt, wodurch sie früher aus dem Bildungssystem aussteigen und sich demzufolge selbst selektieren.

Wenn auch zur Erklärung sozialer Bildungsungleichheiten der self-selection-effect wenig in der Forschungsliteratur als solcher fokussiert wird, verweisen empirische Befunde zumindest auf ein zur Schule höher empfundenenes Zugehörigkeitsgefühl statushöherer Schüler:innen (Ostrove & Long, 2007). Auch Zusammenhänge des Zugehörigkeitsgefühls mit höheren sozialen und kulturellen Ressourcen der Familie konnten gefunden werden (Chiu et al., 2016; Tramonte & Willms, 2010). Marksteiner und Kruger (2016) konstatieren ergänzend, dass Schüler:innen aus statushöheren Familien sich nicht nur der Schule zugehöriger und weniger ausgeschlossen fühlen, sondern auch positiver gegenüber der Schule eingestellt sind, was sich auch als Mediator zwischen dem sozialen Status und der schulischen Zugehörigkeit erwies. Hinweise darauf, dass unabhängig von der sozialen Herkunft die Einstellung zu Bildungsinstitutionen sowie das dadurch bedingte Gefühl der Zugehörigkeit formbar sind, lieferten Walton und Cohen in ihrer experimentellen Studie mit Studienanfänger:innen (2011). Ihre Kurzinterventionen, die auf eine veränderte Wahrnehmung von Bildungsinstitutionen abzielten (Interventionsbotschaften: soziale Widrigkeiten sind kurzlebig, werden von allen geteilt und sind nicht auf Defizite einer bestimmten Gruppe zurückzuführen) stärkten das Zugehörigkeitsgefühl. Auch noch drei Jahre später verfügte die Experimentalgruppe gegenüber der Kontrollgruppe über ein höheres Zugehörigkeitsgefühl, dass nachweislich soziale Leistungsunterschiede verringerte.

Zur weiteren Unterstützung des self-selection-effects belegen Studien, dass Bildungsaspirationen bzw. Bildungserwartungen sich in Abhängigkeit der sozialen Herkunft unterscheiden. Empirisch nachgewiesen sind Bildungsaspirationen und -erwartungen statushöherer im Vergleich zu statusniedrigeren Schüler:innen höher ausgeprägt (Boxer et al., 2011, Pupeter & Hurrelmann, 2013; Zimmermann, 2018). Wohlkinger (2014) konsta-

tierte, dass insbesondere die Bildungsaspiration für ein Gymnasium auf das Bildungsniveau der Eltern zurückgeführt werden kann. Es wurden aber nicht nur Zusammenhänge mit den familialen Strukturmerkmalen, sondern auch mit dem sozialen (Marjoribanks, 1997) und dem kulturellen Kapital (Gehrmann, 2019) gefunden. In der Studie von Wildhagen (2009) zeigten sich etwa unter Berücksichtigung familialer Strukturmerkmale und früherer Leistungen positive Effekte des Kulturkapitals der Schüler:innen (kulturelle Aktivitäten und Teilnahme an kulturellen Kursen) auf die Bildungserwartungen der Schüler:innen. Obendrein erwiesen sich die Erwartungen als bedeutsamer Prädiktor zur Vorhersage der Schulleistung. Studien verweisen jedoch darauf, dass die Bildungsaspiration der Schüler:innen nicht vollständig von der sozialen Herkunft bestimmt wird (Zimmermann, 2018) und sich auch nicht vollständig mit den Bildungserwartungen Eltern deckt (Haunberger & Teubner, 2008; Wohlkinger & Ditton, 2012). Zimmermann (2018) zeigte beispielsweise, dass eine höhere Leistungserwartung der Lehrkraft eine höhere Bildungsaspiration der Schüler:innen zur Folge hatte. Schüler:innen sind somit nicht nur passive Erben des elterlichen Habitus (Bühler-Niederberger & Türkyilmaz, 2017).

#### 2.4.2.2 Teacher-selection-effect

Jedoch nicht allein die Strukturen von Bildungsinstitutionen oder familial geprägte Einstellungen gegenüber der Schule werden als Ursachen für soziale Ungleichheiten betrachtet. Es wird ebenso angenommen, dass über Lehrkräfte der Zusammenhang des kulturellen Kapitals bzw. des Schülerhabitus mit den Leistungen erklärt werden kann. Zur Erklärung, wie der sogenannte „*teacher-selection-effect*“ zu sozialen Bildungsungleichheiten beiträgt, wird zunächst angeführt, dass statushöhere Schüler:innen aufgrund ihres höheren kulturellen Kapitals und ihrem von der Schule legitimierten Schülerhabitus ein besseres Verhältnis zu den Lehrkräften führen (Bourdieu, 1983; Wildhagen, 2009). Dies könnte auf den Umstand zurückgeführt werden, dass Lehrkräfte, die selbst aus Familien der mittleren und oberen Schicht stammen, den gleichen Habitus, der auch von den Schüler:innen in der Schule gefordert wird, besitzen (Kampa et al., 2011; Kühne, 2006). Indessen lässt sich für Lehrkräfte aus sozial weniger begünstigten Familien vermuten, dass die

---

stattfindende Sozialisation während der Lehrkraftausbildung zur Annahme der geforderten Werte des Bildungssystems führt und sie selbst aufgrund ihrer Bildung sowie ihres Berufsstatus der statushohen Herkunftsgruppe zugehörig sind (vgl. Ostermann & Neugebauer, 2021).

In Anlehnung an Bourdieu beschreibt DiMaggio (1982) die Vorteile, die aus dem besseren Passungsverhältnis resultieren, damit, dass

teachers [...] communicate more easily with students who participate in elite status cultures, give them more attention and special assistance, and perceive them as more intelligent or gifted than students who lack cultural capital. (S. 190)

Der Zusammenhang des kulturellen Kapitals bzw. des sich daraus ableitenden Schülerhabitus und den Schulleistungen wird demnach darauf zurückgeführt, dass zum einen Schüler:innen eine bevorzugte Behandlung seitens der Lehrkräfte erhalten und sie zudem als begabter wahrgenommen werden, wenn Sie mit den legitimen kulturellen Sprachcodes vertraut sind und das von der Schule geforderte Verhalten zeigen. Unter der Voraussetzung des Zusammenhangs von sozialem Status und kulturellem Kapital, würde sich der soziale Status von Schüler:innen so indirekt als Vorteil erweisen und einen Effekt auf die Schulleistungen ausüben (Jæger, 2009). Dabei würde sich der Vorteil zeigen, wenn Lehrkräfte erstens den sozialen Status anhand des kulturellen Kapitals und des Habitus wahrnehmen würden (Hartmann, 2000) und zweitens sie dies in ihre Wahrnehmung zur Leistungsfähigkeit der Schüler:innen einfließen ließen. Was jedoch auch bedeutet, dass die Wahrnehmung nicht auf tatsächliche Leistungsfähigkeiten gründen muss. Es kann sich um eine verzerrte Wahrnehmung aufgrund des gezeigten kulturellen Kapitals der Schüler:innen handeln. Bei der Argumentation kann von einem sogenannten Halo-Effekt (Thorndike, 1920) ausgegangen werden, das heißt – für den vorliegenden Zusammenhang – würden Lehrkräfte von einem dominanten Merkmal einer Schülerin oder eines Schülers (z.B. kulturelles Kapital bzw. Schülerhabitus) unvermittelt und gegebenenfalls verzerrt auf ein weiteres Schülermerkmal (z.B. Leistungsfähigkeit) schließen.

Wenn soziale Herkunftsmerkmale über die objektiven Leistungen der Schüler:innen hinaus einen Effekt auf die Leistungsbewertung in Schulnoten ausüben, dann ist in der

---

jüngeren deutschsprachigen Forschungsliteratur die Rede von *tertiären Herkunftseffekten*, (Blossfeld et al., 2015, 2019; Esser & Hoenig, 2018; Helbig & Morar, 2018; Gresch, 2012). Die tertiären Herkunftseffekte stellen dabei eine Erweiterung des soziologischen Modells der primären und sekundären Herkunftseffekte nach Boudon (1974) dar. Sind Effekte der sozialen Herkunft auf die Kompetenzentwicklung messbar, die sich wiederum in unterschiedlichen Schulleistungen manifestieren, handelt es sich um *primäre Herkunftseffekte*. Diese lassen sich durch ungleiche ökonomische, kulturelle und soziale Bedingungen in den Familien erklären. Führen – unabhängig von den primären Herkunftseffekten – unterschiedliche rationale Bildungsentscheidungen und Risikobewertungen der Familien zu sozialen Bildungsungleichheiten, so ist die Rede von *sekundären Herkunftseffekten*, die über Leistungen hinaus einen Effekt auf die Bildungsbeteiligung und den Kompetenzerwerb ausüben. Im Fokus der empirischen Forschung stehen sie vor allem bei bildungsrelevanten Entscheidungen, wie bei Bildungsübergängen (z.B. Übergang in Sekundarstufe I: Biewer et al., 2013; Dumont et al., 2014; Maaz & Nagy, 2009; Übergang in Sekundarstufe II: Schnabel & Schwippert, 2000). Unter Berücksichtigung der Rolle der Lehrkraft, verweisen nun tertiäre Herkunftseffekte auf „die nach der sozialen Herkunft der Kinder gegebenenfalls systematisch verzerrten Bewertungen der Leistungen in Noten [...] durch das Lehrpersonal“ (Esser & Hoenig, 2018). Verzerrungen der Leistungsbewertung aufgrund des sozialen Status von Schüler:innen konnten etwa Maaz und Nagy (2009) empirisch nachweisen. Schüler:innen aus statushöheren Familien wurden bei gleichen Leistungen (gemessen anhand von Kompetenzen) besser benotet als Schüler:innen mit niedrigerem Status. Interessant wäre hierbei, ob dieser Unterschied auch für ungleiches Kulturkapital gilt. Dies wäre ein Beleg für die Wirksamkeit des teacher-selection-effects, in dem Sinne, dass höheres kulturelles Kapital zu einer höheren Einschätzung der Leistungsbegabung führt, die sich in der Leistungsbewertung bemerkbar macht. Unter der Annahme, dass Kulturkapital vom sozialen Status abhängt, könnte über das Kulturkapital die Kopplung des sozialen Status mit der Lehrkräfteeinschätzung erklärt werden. Effekte des kulturellen Kapitals wurden von Maaz und Nagy (2009) jedoch nicht untersucht.

In Anbetracht der bisherigen Studienlage lässt sich insgesamt feststellen, dass empirische Studien zu schulischen Mechanismen selten Erklärungen über ungleiche soziale

Herkunftsmerkmale suchen, die über die familialen Strukturmerkmale hinausgehen. Die Annahmen zum Einfluss des Kulturkapitals auf das Verhalten und die Einschätzungen der Lehrkräfte fand zwar Einzug in weitere theoretische Überlegungen (DiMaggio, 1982; Jaeger & Breen, 2016; Lareau, 2003), zur Untersuchung der Zusammenhänge wurden jedoch meist familiale Strukturmerkmale genutzt. Wie zunächst nachfolgend dargestellt.

In ihrer Untersuchung zu Effekten familialer Strukturmerkmale verwiesen Ready und Wright (2011) auf Unterschiede in den von Lehrkräften eingeschätzten Sprach- und Lesefähigkeiten, die für statusniedrigere Schüler:innen unterschätzt und für statushöhere Schüler:innen überschätzt wurden. Die Vorhersagekraft des sozialen Status verringerte sich zwar um etwa die Hälfte unter der Kontrolle eines Sprach- und Lesetests, der Effekt blieb jedoch weiterhin bestehen. Auf der Grundlage der Daten der TIMSS-Übergangsstudie konnten auch Brandmiller et al. (2020) positive Effekte familialer Strukturmerkmale auf Lehrkräfteeinschätzungen feststellen. Von den Lehrkräften eingeschätzt wurden dabei die kognitiven Fähigkeiten, die Lernmotivation und das Klassenraumverhalten der Schüler:innen. Unabhängig von objektiven Leistungen (gemessen über Kompetenzen in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaft) schätzten die Lehrkräfte alle drei Charakteristika für statushöhere Schüler:innen höher ein. Für das von der Lehrkraft eingeschätzte Klassenraumverhalten bestätigen auch weitere Befunde die Kopplung mit familialen Strukturmerkmalen (Farkas et al., 1990; Gentrup et al., 2018) und zudem den prädiktiven Effekt dieser Lehrkräfteeinschätzung auf Schulnoten und Testergebnisse, unter Kontrolle vorhergehender Leistungen (Farkas, 1996; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999).

Ähnliche Muster aufgrund familialer Strukturmerkmale wurden auch für die durch Lehrkräfte eingeschätzte Intelligenz (Alvidrez & Weinstein, 1999), die prognostizierten Leistungserwartungen (Gentrup et al., 2018; Lorenz et al., 2016; Tobisch & Dresel, 2017) und die Zukunftsaussichten von Schüler:innen (Auwarter & Aruguete, 2008) berichtet, die Lehrkräfte für statusniedrigere Schüler:innen weniger vielversprechend beurteilten. Diese sozial ungleichen Einschätzungen könnten sozial ungleiche Schulleistungen zur Folge haben. Dass dabei die eigene soziale Herkunft der Lehrkräfte jedoch scheinbar nicht zur Erklärung des Zusammenhangs der sozialen Herkunft der Schüler:innen mit den Schul-

leistungen beiträgt, belegen für Deutschland aktuelle Studienbefunde (Ostermann & Neugebauer, 2021; Westphal et al., 2016). Zur Bestimmung der sozialen Herkunft der Lehrkraft wurde dabei der soziale Status der Eltern der Lehrkraft herangezogen. Im Ergebnis konnten weder statushohe noch statusniedrige Schüler:innen im Hinblick auf Unterstützungsleistungen oder Benotungen von einer Lehrkraft mit ähnlicher sozialer Herkunft profitieren. Diese Ergebnisse liefern somit Hinweise gegen die Annahme von Leistungsvorteilen aufgrund eines geteilten Habitus.

Im Kontrast zu den bislang dargelegten Studien zu den Effekten der familialen Strukturmerkmale auf die Lehrkrafteinschätzung und -bewertung sind die bisherigen Befunde zu den Effekten des kulturellen Kapitals auf die Lehrkrafteinschätzung uneindeutig. Dabei sollte laut der Annahme des *teacher-selection-effects* das kulturelle Kapital eine Erklärung für sozial ungleiche Schulleistungen liefern (Wildhagen, 2009). In der Forschung zeigen sich jedoch eher diffuse Befundmuster für den Zusammenhang des kulturellen Kapitals mit den von der Lehrkraft eingeschätzten kognitiven und non-kognitiven Schülermerkmalen.

Hinweise für einen Zusammenhang fand etwa Dumais (2006a) in ihrer Studie. Sie untersuchte die Lehrkrafteinschätzung der akademischen Fähigkeiten der Schüler:innen – und somit Einschätzungen von *kognitiven Schülermerkmalen* – in Abhängigkeit der Teilnahme an einmaligen (z.B. Besuch Kunstausstellung) und längerfristigen (z.B. Kunstkurs) kulturellen Aktivitäten. Ihre Ergebnisse verweisen auf einen kleinen Effekt der kulturellen Aktivitäten auf die eingeschätzten sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten, wobei dieser sich nur für Schüler:innen aus statusniedrigeren Familien zeigte. Der gefundene Interaktionseffekte spricht dafür, dass statusniedrigere Schüler:innen mehr von der Teilnahme an kulturellen Aktivitäten profitieren als Schüler:innen mit höherem sozialem Status. Domänenspezifisch bedeutsam erwies sich für die Lehrkrafteinschätzung der sprachlichen Fähigkeiten die Teilhabe an Kunstkursen der Schüler:innen, während die eingeschätzten mathematischen Fähigkeiten mit der Teilhabe an sportlichen Kursen zusammenhängen (Dumais, 2006b).

Wildhagen (2009) nutzte in ihrer Untersuchung wiederum die Lehrkrafteinschätzung von *non-kognitiven Schülermerkmalen*, die sich auf das Klassenraumverhalten (wie

---

Aufmerksamkeit im Unterricht) bezogen. Unter Berücksichtigung von familialen Strukturmerkmalen und weiteren relevanten Prädiktoren (wie frühere Leistungen, Bildungsgang und elterliche Bildungserwartungen) konnte sie keinen Effekt des Kulturkapitals der Schüler:innen (kulturelle Aktivitäten und Teilnahme an kulturellen Kursen) auf die Lehrkräfteeinschätzung non-kognitiver Schülermerkmale finden. Sie verwies jedoch auf einen positiven Effekt der elterlichen Bildung. Ihre Befunde stützten somit die bereits dargelegten Befunde zur Kopplung der familialen Strukturmerkmale und der Lehrkräfteeinschätzung. Über das kulturelle Kapital konnte Wildhagen (2009) diese Kopplung jedoch nicht erklären.

Ob statushöhere Schüler:innen besser benotet werden, weil Lehrkräfte kognitive und non-kognitive Schülermerkmale aufgrund sozialer Herkunftsmerkmale höher einschätzen oder ob sie bessere Schulnoten erhalten, weil sie objektiv betrachtet, höhere kognitive und non-kognitive Schülermerkmale aufweisen, untersuchten Helbig und Morar (2018). Die sozialen Herkunftsmerkmale erfassten sie über familiale Strukturmerkmalen (elterlicher Berufs- und Bildungsstatus) und dem Buchbestand zu Hause als Merkmal kulturellen Kapitals. Von der Lehrkraft eingeschätzt wurde sowohl die Begabung (kognitiv) als auch das Arbeitsverhalten der Schüler:innen (non-kognitiv). Zur Überprüfung der Frage wurden neben verschiedenen objektiven Testleistungen ebenso die non-kognitiven Schülermerkmale aus Sicht der Schüler:innen sowie der Eltern (wie Anstrengungsbereitschaft, Gewissenhaftigkeit, Motivation) in das Modell aufgenommen. Gewählt wurden dabei Schülermerkmale von denen angenommen wurde, dass sie einen positiven Effekt auf die Notengebung haben und sozial ungleich verteilt sind. Wenn auch von Morar und Helbig (2018) nicht als solche benannt, können diese Schülermerkmale vorliegend als schulbezogene Dispositionen bezeichnet werden. Im Ergebnis zeigten sich einzelne schulbezogene Dispositionen, wie erwartet wurde, über die sozialen Herkunftsmerkmale hinaus als signifikant zur Vorhersage der Schulnote. Sie mediieren jedoch kaum die Effekte der Statusmerkmale oder des Buchbestands auf die Schulnote. Sie konnten diese Zusammenhänge somit nicht erklären. Darüber hinaus zeigten die Befunde jedoch, dass die Lehrkräfteeinschätzungen zu kognitiven und non-kognitiven Schülermerkmalen die sozialen Herkunftsmerkmale und die schulbezogenen Dispositionen partiell oder vollständig mediieren. Nach

Berücksichtigung der Lehrkräfteeinschätzung lag noch ein Effekt des Bildungsstatus jedoch kein Effekt des kulturellen Kapitals und des Berufsstatus mehr vor. Unabhängig von objektiven Testleistungen und den schulbezogenen Dispositionen stützten Lehrkräfte sich bei ihren Einschätzungen demnach auf die familialen Strukturmerkmale und das Kulturkapital. Sie schätzten kognitive und non-kognitive Schülermerkmalen für statushöhere Schüler:innen und Schüler:innen mit höherem Kulturkapital besser ein. Die Lehrkräfteeinschätzungen stellten die stärksten Prädiktoren im Modell zur Vorhersage der Schulnote dar. Die Messung des kulturellen Kapitals greift in der Studie jedoch zu kurz. Lediglich die Buchvariable kann als Proxy für die familialen Praxen gewertet werden.

Das gleiche gilt für die Studie von Kaiser et al. (2015), die ebenso das kulturelle Kapital der Familie mit der Buchanzahl zu Hause abbildeten. Mit ihrem experimentellen Ansatz, bei dem Lehramtsstudierende im Vorbereitungsdienst unter anderem anhand von kognitiven und non-kognitiven Schülermerkmalen sowie Angaben zu den Herkunftsmerkmalen von Schüler:innen ihre Mathematikleistungen benoten sollten, konnten sie jedoch keine Hinweise zu Benotungsunterschieden in Abhängigkeit der sozialen Herkunftsmerkmale finden.

Zusammenfassend betrachtet, zeigen sich in Ansätzen Evidenzen, die die These des teacher-selection-effects, dass Lehrkräfte das kulturelle Kapital wahrnehmen und belohnen, unterstützen. Durch die gemischte Befundlage lässt sich jedoch nur von einzelnen Hinweisen zur Bestätigung des Effekts sprechen. Aufgrund der begrenzten empirischen Arbeiten, die sich den Annahmen des teacher-selection-effects zur Erklärung des schulischen Mechanismus widmeten, sollte jedoch kein abschließendes Urteil getroffen werden. Weiterhin besteht ein Untersuchungsbedarf zum Zusammenhang des kulturellen Kapitals mit der Lehrkräfteeinschätzung von Schülermerkmalen, um darüber möglicherweise auch den besser belegten Zusammenhang der familialen Strukturmerkmale mit der Lehrkräfteeinschätzung zu erklären.

### 2.4.3 Schule als möglicher Kompensationsfaktor sozialer Ungleichheiten

Weiterhin kann vermutet werden, dass Bildungsinstitutionen auch einen kompensierenden Effekt – als Gegenentwurf zur bourdieuschen Reproduktionstheorie – ausüben. Abgesehen von den bereits berichteten Selbst- und Fremdelektionsmechanismen (wie durch die Lehrkraft) liegen für den schulischen Rahmen theoretische Annahmen und empirische Befunde vor, die gegen eine einseitige Betrachtung der Schule als ein Ort sozialer Benachteiligung sprechen.

Zunächst wird angeführt, dass statusniedrigere Schüler:innen auch mit weniger familialem Kulturkapital erfolgreich in der Schule sein können, da kulturelles Kapital unabhängig von der Familie ebenso innerhalb von Bildungsinstitutionen erworben werden kann (DiMaggio, 1982), worauf Studien mit Blick auf das Kulturkapital im Erwachsenenalter verweisen (Georg, 2015; Kraaykamp, 2003; Nagel, 2010). Der Befund von Nagel (2010) etwa zeigt, dass mit steigendem Bildungsniveau und somit längerem Verbleib im Bildungswesen die kulturelle Teilhabe im Erwachsenenalter zunahm und das unabhängig davon, ob die Personen aus einem kulturell aktiven oder kulturell wenig interessierten Elternhaus kamen. Ähnliches konstatierte auch Georg (2015). Er schließt aus seinen Studienergebnissen, dass das kulturelle Kapital im Erwachsenenalter nicht nur die Folge des familialen Kulturkapitals ist, sondern auch durch Bildungsinstitutionen vermittelt wird. Laut Kraaykamp (2003) fördere kulturelle Bildung an Schulen das kulturelle Interesse, was sich etwa in einer höheren Präferenz der Literatur im Erwachsenenalter zeige.

Vermutet wird jedoch, dass Schüler:innen mit niedrigerem Status der Schulstart aufgrund fehlender habitueller Passung erschwert wird. Resicigno & Ainsworth-Darnell (1999) erklären dies mit der „natural familiarity“ und meinen damit, dass statushöhere Schüler:innen den von der Schule geforderten Schülerhabitus bereits in der Familie erlernen und somit mit diesem früh vertraut sind, was den sozial weniger Begünstigten jedoch fehle. Auch aufgrund der unterschiedlichen Ressourcenausstattung von Familien, kann angenommen werden, dass Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen ihre Bildungskarriere starten (z.B. Kratzmann & Schneider, 2009; Faust et al., 2007). Auf Basis ihrer Studienbefunde zum kulturellen Kapital betonen Aschaffenburg und Maas (1997) jedoch, dass im Laufe der Zeit der Effekt des elterlichen Kulturkapitals auf die Bildungsübergänge

des Kindes abnahm und das frühe Kulturkapital der Schüler:innen an Bedeutung verlor. Insofern könnten frühere Defizite mit später erworbenem Kulturkapital ausgeglichen werden. Beginnend mit der Einschulung betonen Brake und Büchner (2003) hierzu die Relevanz der Schule als weiteren Bildungsort, der Bildungsprozesse initiiert, was insbesondere für statusniedrigere Schüler:innen von Vorteil sein könnte (De Graaf et al., 2000; DiMaggio, 1982; Kraaykamp, 2003). Besonders im Umgang mit Lehrkräften, die mutmaßlich hohes kulturelles Kapital besitzen, besteht die Möglichkeit kulturelles Kapital aufzubauen, wobei auch die Interaktionen mit gleichaltrigen Mitschüler:innen zur Akkumulation von der Familie unabhängigen Kulturkapitals beitragen kann.

Inwiefern hierbei die soziale Zusammensetzung einer Schulklasse eine Rolle spielt, zeigen Studien zu sozialen Kompositionseffekten. Stanat et al. (2010) konstatieren, dass Schüler:innen unabhängig von der eigenen individuellen sozialen Herkunft höhere schulische Leistungen erreichen, wenn der Anteil an statushöheren Schüler:innen in ihrer Schulklasse bzw. Schule höher ausfällt. Dieser Befund wird durch aktuelle Untersuchungen bestätigt (Kraus et al., 2021; Langencamp & Carbonaro, 2018). Zudem liegen empirische Hinweise für den Zusammenhang der sozialen Zusammensetzung mit der Bildungsaspiration vor (Lintorf et al., 2017). Vermutet wird, dass statushöhere Familien als Rollenmodell für Bildungsziele und -entscheidungen fungieren, sodass Schüler:innen mit wenig familialem Kulturkapital von diesen Schüler:innen profitieren können.

Gegen eine direkte Benachteiligung von sozial weniger begünstigten Schüler:innen sprechen zudem Untersuchungen, die unterschiedliche Leistungsentwicklungen der Kinder weniger auf Effekte der sozialen Herkunft, sondern auf Effekte der Institution, wie Unterschiede zwischen Bildungsgängen oder zwischen einzelnen Schulen, zurückführen (Baumert, Stanat et al., 2006; Brandt et al., 2019; Nikolova, 2011). Neben unterscheidbaren Curricula je nach Bundesland und Bildungsgängen haben so etwa auch bildungsgangspezifische Unterrichtskulturen das Potential differenzielle Lernverläufe zu erklären. Für Sekundarschulen verweisen Forschungsbefunde darauf, dass der Unterricht sich je nach Bildungsgang durch verschiedene Qualitätsmerkmale auszeichnet. Insofern werden Schüler:innen an Gymnasien durch die Instruktionen der Lehrkräfte kognitiv stärker aktiviert (Kunter et al., 2005; Kunter & Voss, 2011), während der Unterricht an nichtgymnasialen

Sekundarschulen die Schüler:innen weniger kognitiv herausfordert und eher auf das Einüben von Prozeduren und Techniken abzielt (Kunter et al., 2005; Kunter & Voss, 2011). Insbesondere Schüler:innen aus statusniedrigeren Familien sollte dies in ihrer Leistungsentwicklung beeinträchtigen, da sie trotz gleicher Leistungen deutlich seltener auf qualitativ höherwertige Bildungsgänge übergehen (Dumont et al., 2014; Maaz & Nagy, 2009; Gresch et al. 2010). Aus dieser institutionellen Sicht scheint nicht die soziale Herkunft per se Leistungsdifferenzen zu verursachen, sondern die ungleichen Lehr- und Lernangebote. Baumert, Stanat et al. (2006) greifen diesen Aspekt auf, wenn sie von differentiellen Lern- und Entwicklungsmilieus sprechen, die zwischen Schulformen variieren und die sowohl einen Effekt auf die Leistungs- (Kunter et al., 2005) als auch auf die Persönlichkeitsentwicklung (Brandt et al., 2019) ausüben. Generell in Bezug auf Effekte der Institution aber auch der Komposition (leistungsbedingte und soziale Zusammensetzung der Schülerschaft) erklären sie folgendermaßen,

dass junge Menschen *unabhängig von und zusätzlich zu* [Hervorhebung im Original] ihren unterschiedlichen persönlichen intellektuellen, kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen je nach besuchter Schulform differenzielle Entwicklungschancen erhalten, die schulmilieubedingt sind und sowohl durch den Verteilungsprozess als auch durch die institutionellen Arbeits- und Lernbedingungen und die schulformspezifischen pädagogisch-didaktischen Traditionen erzeugt werden. (Baumert, Stanat et al., 2006, S.43f.)

Über die Schulform hinaus betonen Baumert, Stanat et al. (2006) jedoch, dass dem Fähigkeitsniveau einer Schule eine herausragende Bedeutung zur Vorhersage von Leistungsentwicklung zukommt. Ihnen zufolge ist die leistungsbezogene Zusammensetzung der Schülerschaft das wichtigste Kompositionsmerkmal, was den größten Anteil der Leistungsvarianz zwischen Schulen – die Zwischenschulvarianz lag je nach Schulform bei 30 bis 50% – erklärt und den Effekt der sozialen Komposition weit übersteigt. Dies bedeutet auch, dass Lern- und Entwicklungsmilieus nicht nur zwischen den jeweiligen Schulformen variieren, sondern sich auch einzelne Schulen derselben Schulform bedeutsam voneinander unterscheiden können (Baumert, Trautwein et al., 2003; Baumert, Stanat et al., 2006).

Ähnliche Befundmuster konnten empirisch auch für Grundschulen gezeigt werden (Bellin, 2009; Neumann et al., 2010; Langencamp & Carbonaro, 2018; Nikolova, 2011, vgl. auch Dumont et al., 2013), wobei dort nicht die institutionelle Leistungssegregation, sondern die Schulwahl der Eltern oder das Einzugsgebiet die möglichen Ursachen ungleicher Kompositionen darstellen. Für Berliner Grundschulen stellte Nikolova (2011) am Ende der Grundschulzeit fest, dass etwa ein Fünftel der Leistungsdifferenzen sich auf Unterschiede zwischen den Schulen zurückführen ließ. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Baumert, Stanat et al. (2006) wurde die Leistungsentwicklung in Deutsch und Mathematik unabhängig von den individuellen Unterschieden der Schüler:innen substantziell durch das unterschiedliche Fähigkeitsniveau der Schulklasse erklärt. Die soziale Komposition zeigte darüber hinaus keinen eigenständigen Effekt. Nur deskriptiv konnte zwischen den Schulklassen die große Variabilität der soziokulturellen Merkmale gezeigt werden (Nikolova, 2011). Zusammengefasst scheint somit nicht die Schule als Institution an sich soziale Ungleichheiten zu verstärken, sondern die individuellen institutionellen Bedingungen einzelner Schulen sowie deren Komposition der Schülerschaft.

### *Zwischenfazit*

Zusammenfassend werden mit Blick auf die Theorie zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten in der Schule zwei teilweise divergierende Mechanismen angenommen. Einerseits wird Bildungsinstitutionen unterstellt, soziale Ungleichheiten zu legitimieren und zu festigen, da innerhalb der Familie weitergegebenes kulturelles Kapital, was sich in schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen manifestiert, dazu führt, dass statushohe Schüler:innen höhere Bildungsaspirationen ausbilden und einen längeren Bildungsweg im Vergleich zu statusniedrigen Schüler:innen einschlagen (Self-selection-effect). Im Zusammenhang mit der kulturellen Passung des von der Familie geprägten und dem von der Schule geforderten Schülerhabitus wird zudem angenommen, dass kulturelles Kapital das Potential besitzt, Lehrkraftwahrnehmungen mit Blick auf die Leistungseinschätzungen von Schüler:innen zu verzerren. Aufgrund des schulkonformen Verhaltens und der Beherrschung der von der Schule geforderten kulturellen Codes wird statushöheren Schüler:innen

---

eine höhere akademische Leistungsfähigkeit unterstellt (teacher-selection-effect). Die sozial verzerrten Lehrkräfteeinschätzungen könnten bei gleichen Leistungen der Schüler:innen zu sozial verzerrten Bewertungen in Schulnoten führen (tertiäre Herkunftseffekte). Insofern ließen sich auch über Lehrkräfteeinschätzungen der Zusammenhang der sozialen Herkunft mit den Schulleistungen erklären.

Andererseits wird argumentiert, dass Schulen ebenso einen kompensierenden Effekt ausüben können, da kulturelles Kapital auch in der Schule erworben werden kann, z.B. durch den Umgang mit Mitschüler:innen. Des Weiteren wird auf der Ebene der Institution angeführt, dass der schulische Rahmen und die – in erster Linie leistungsbedingte – Zusammensetzung der Schülerschaft differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus schaffen, welche Unterschiede in der Leistungsentwicklung von Schüler:innen erklären können. Dieser Erklärung folgend wäre vordergründig nicht die soziale Herkunft entscheidend, sondern die Institution und die Zusammensetzung der Lerngruppe.

Die Beantwortung der Frage, inwiefern schulische Mechanismen den Zusammenhang der sozialen Herkunft und Schulleistungen erklären können, ist Teil der vorliegenden Arbeit. Durch Einbezug der Lehrkräfteeinschätzung zu Schülermerkmalen, die sowohl kognitive als auch non-kognitive Aspekte umfassen, wird der Frage nach sozial verzerrten Lehrkräfteeinschätzungen und möglichen tertiären Herkunftseffekten auf die Leistungsbeurteilung trotz gleicher Kompetenzen nachgegangen. Wenngleich der Schwerpunkt nicht auf Institutions- bzw. Kompositionseffekten liegt, werden dabei zudem die Erkenntnisse zu unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsmilieus zwischen Schulen und Bildungsgängen in den Analysen methodisch berücksichtigt. Dies geschieht, indem für die Analysen in der Grundschule nur die Effekte innerhalb der Schulklasse betrachtet werden und im Längsschnitt der Bildungsgang kontrolliert wird. So soll bei vorhandenen sozialen Herkunftseffekten die Alternativerklärung, dass soziale Unterschiede auf differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus beruhen, so weit wie möglich ausgeschlossen werden.

# Kapitel 3 Theoretische Ansätze zur Ergänzung der Reproduktionstheorie

---

Wie in der vorliegenden Arbeit bereits mehrfach angemerkt, wird an der bourdieuschen Theorie kritisiert, dass der Prozess der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals zu vage formuliert wurde (DiMaggio, 1982; Jæger & Breen, 2016; Liebau, 1987; Sullivan, 2001), sodass eine Schwäche des Ansatzes in der empirischen und messtheoretischen Unschärfe liegt (Georg, 2005a). Insbesondere bei der Überprüfung sozialer Mechanismen zur Erklärung sozialer Leistungsunterschiede ergibt sich daraus ein Problem für die quantitative Forschung. Ein fehlendes empirisch überprüfbares Modell führte häufig zur Teilbetrachtung der kausalen Transmissions- und Reproduktionskette. So wurde in der Literatur bereits häufig diskutiert, wie man den Prozess der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals quantitativ messen und abbilden könnte (z.B. Georg, 2005a, 2011, 2015; Jæger & Breen, 2016). Uneinigkeit herrscht ebenso darüber, wie sich kulturelles Kapital optimal operationalisieren ließe (Jæger, 2011; Lareau & Weininger, 2003) oder wie der Zusammenhang des kulturellen Kapitals mit Bildungserfolg zu bewerten wäre (Jæger & Breen, 2016). Jæger und Breen (2016) fassen die Kritik folgendermaßen zusammen: „Bourdieu provides no consistent explanation of what cultural capital is, how parents transmit it to children, and how it leads to educational success“ (S. 1080).

Die Reproduktionstheorie in ihrer von Bourdieu dargelegten Form bildet somit eine theoretische Basis zur Erklärung, wie soziale Bildungsungleichheiten entstehen, sie bedarf jedoch weiterer theoretischer Überlegungen, die die Lücken der Reproduktionstheorie aufgreifen.

Zwei zentrale Ansätze zur Ergänzung der Theorie werden nachfolgend geschildert und hinsichtlich des entsprechenden Mehrwerts diskutiert. Diese Ansätze betrachten insbesondere die intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals basierend auf kulturellen und sozialen Praxen der Familie sowie die Effekte der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals auf die Schulleistungen. Beiden Arbeiten ist zudem gemein, dass sie nicht nur auf die familialen Mechanismen Bezug nehmen, sondern auch die schulischen Mechanismen beachten.

Zunächst wird das dynamische Modell der Reproduktion von Jæger und Breen (2016) erläutert. Mit ihrem Modell formalisieren sie den Prozess, wie Eltern ihr kulturelles

Kapital vermitteln, und wie Kinder ihr in der Familie erworbenes Kulturkapital in Schulleistungen – unter Betrachtung des Einflusses der Lehrkraft – umwandeln. Ergänzend wird die qualitative Forschungsarbeit von Lareau (2003) dargelegt. Mit ihren Konzepten des *Concerted Cultivation* und des *Accomplishment of Natural Growth* zur Beschreibung familialer Praxen verdeutlicht sie, nach welchen unterschiedlichen Prinzipien intergenerationale Transmissionsprozesse vollzogen werden. Mit der Beschreibung eines statusabhängigen Bildungsgeschehens in der Familie hat auch die Arbeit von Lareau (2003) den Anspruch, zum besseren Verständnis des intergenerationalen Transmissionsprozesses und der Entstehung sozial ungleicher Schulleistungen beizutragen.

### 3.1 Dynamisches Modell der Reproduktion nach Jæger und Breen

Basierend auf Bourdieus Theorie zum kulturellen Kapital als Ursache sozialer Bildungsungleichheiten entwickelten Jæger und Breen (2016) ein Modell zur Formalisierung sozialer Mechanismen, durch die sich die Effekte des Kulturkapitals auf Schulleistungen erklären lassen. Aufgrund der mathematischen Herleitung erweist sich das Modell als wegweisend für die empirische Forschung, da es eine empirische Überprüfung der Theorie ermöglicht. Dies stellt einen relevanten Aspekt dar, der bei Bourdieus theoretischen Ausführungen bereits häufig bemängelt wurde (z.B. DiMaggio, 1982; Lareau, 2003; Liebau, 1987, Maaz, 2006; Sullivan, 2001, 2002). In ihrem Modell berücksichtigen Jæger und Breen (2016) zwei Prozessebenen der Reproduktionstheorie. Zum einen schildern sie die intergenerationale Transmission, das heißt die Weitergabe von inkorporiertem kulturellem Kapital, als familiäre Prozesse, bei denen sie die Familien als rationale Akteure begreifen. Sie legen dar, wie das kulturelle Kapital der Eltern und ihre kulturellen Investitionen dazu führen, dass das Kind selbst kulturelles Kapital akkumuliert und verinnerlicht. Dabei gehen sie auch davon aus, dass Eltern ihre Investitionen anpassen, wenn die bisherigen Investitionen nicht zum gewünschten Ziel führten. Zum anderen beschreiben sie, wie das kulturelle inkorporierte Kapital des Kindes mit der Schulleistung – und sogar darüber

hinaus mit der späteren sozialen Positionierung<sup>17</sup> – zusammenhängt. Durch die zusätzlich im Modell eingeführte Rolle der Lehrkraft werden die sozialen Mechanismen zudem nicht nur aufgrund familialer, sondern auch schulischer Prozesse diskutiert. So bietet das mathematisch formalisierte Modell von Jæger und Breen (2016) die Möglichkeit, Hypothesen abzuleiten, um die zugrundeliegenden sozialen Mechanismen anhand der ablaufenden familialen sowie schulischen Prozesse zu untersuchen.

Kernpunkt zur Erklärung des intergenerationalen Transmissionsprozesses und der Verinnerlichung kulturellen Kapitals seitens des Kindes bildet die von den Autoren vorgenommene analytische Trennung der kulturellen Praxis der Familie. Jæger und Breen (2016) argumentieren hierzu, dass Eltern für die Weitergabe zwei „Kanäle“ nutzen, um den Aufbau des kulturellen Kapitals des Kindes ( $C_c$ ) anzuregen. Ihre Unterscheidung beruht zum einen auf der aktiven Weitergabe ( $\beta_1\theta_p$ ) des familialen Kulturkapitals und zum anderen auf dem passiven Zugang ( $\beta_2S_p$ ) zu diesem. Unter dem passiven kulturellen Zugang des Kindes zum elterlichen Kulturkapital – nachfolgend auch als passive kulturelle Ressourcen bezeichnet – werden objektivierte Ressourcen (z.B. Musikinstrumente, Kunstgegenstände) verstanden, die im Haushalt zur Verfügung stehen und durch deren Umgang inkorporiertes kulturelles Kapital erworben werden kann. Zu den aktiven Investitionen zählen aktiv getätigte Leistungen der Eltern zur Weitergabe ihres Kulturkapitals an das Kind. Diese werden gezielt genutzt, um Bildungsgelegenheiten zu schaffen und die intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals zu forcieren. Darunter werden etwa kulturelle Aktivitäten (z.B. Museumsbesuch), die gemeinsam mit dem Kind unternommen werden, oder das elterliche Vorlesen im Kleinkindalter gefasst. Diese Unterteilung erinnert stark an die von Kraaykamp (2003) dargelegten zwei Formen der Sozialisation Imitation (unbewusste Förderung kultureller Entwicklung durch vorbildhaftes Verhalten der Eltern

---

<sup>17</sup> Ihre mathematische Herleitung führt von dem kulturellen Kapital der Eltern bis hin zur sozialen Positionierung der Kinder als Erwachsene. Ihre Erklärung sieht dabei vor, dass das kulturelle Kapital nur indirekt auf die spätere soziale Positionierung wirkt, indem es die Schulleistungen verbessert, was zu einem höheren Bildungsabschluss führt, der ausschlaggebend für die soziale Positionierung im Erwachsenenalter ist. In ihrem formalisierten Modell legen sie jedoch nur die Prozesse bis zur Schulleistung als Outcome dar.

z.B. Lesegewohnheiten) und Instruktion (aktive Stimulierung des Lernens durch elterliches Engagement). Darüber hinaus bedingen gemäß Jæger und Breen (2016) die elterlichen Ressourcen ( $\beta_2 X_p$ ), die über die kulturellen hinaus gehen (z.B. sozioökonomische Ressourcen), und die akademischen Fähigkeiten des Kindes ( $\beta_4 A_c$ ) ebenso den Erwerb des inkorporierten Kulturkapitals des Kindes. Schließlich kommt noch eine zufällige Größe (Glück) zum Tragen ( $L_c$ ). Aus den theoretischen Überlegungen ergibt sich nach Jæger und Breen (2016) folgende Gleichung für den Erwerb des inkorporierten Kulturkapitals des Kindes:

$$C_c = \beta_1 \theta_p + \beta_2 S_p + \beta_3 X_p + \beta_4 A_c + L_c^{18}$$

Welchen Einfluss die aktiven kulturellen Investitionsleistungen  $\beta_1$  und die passiven kulturellen Ressourcen  $\beta_2$  auf das kulturelle Kapital des Kindes unter Kontrolle der anderen Komponenten ausüben, gilt es empirisch zu überprüfen. Die getrennte Erfassung ermöglicht dabei zudem, den Nutzen von Investitionen bei konstanten passiven Ressourcen gezielt zu ermitteln. Da auch Familien mit geringen Ressourcen in das kulturelle Kapital ihres Kinds investieren können – wenngleich dies mit mehr Kosten verbunden ist –, könnten auch statusniedrigere Schüler:innen im Sinne von DiMaggio (1982) von ihrem kulturellen Kapital profitieren.

Während die intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals den ersten Teil der Reproduktion beschreibt, gilt es noch zu erklären, wie kulturelles Kapital zu besseren Schulleistungen beiträgt bzw. wie Kinder ihr erworbenes kulturelles Kapital in Schulleistungen konvertieren. Zur Erklärung nehmen Jæger und Breen (2016) Bezug auf Bourdieus Überlegungen zur Wirkung des kulturellen Kapitals in der Schule. Sie erläutern hierzu:

In each time period the child converts his or her cultural capital into educational performance by affecting teachers' perceptions of his or her academic ability, which leads to greater teacher inputs (e.g. of attention and help) and better performance. (S. 1082)

---

<sup>18</sup>  $P$  steht hierbei für *parents* und bezeichnet Ressourcen bzw. Leistungen der Eltern, während  $c$  dem Kind (*child*) zugeordnete Faktoren bezeichnet.

Ganz im Sinne des teacher-selection-effects und den angenommenen tertiären Herkunftseffekten (Kapitel 2.4.2.2) wird somit davon ausgegangen, dass Lehrkräfte sich bei der Einschätzung der Leistungsfähigkeit vom kulturellen Kapital der Schüler:innen leiten lassen, weil „the embodied cultural capital that students put ‚on display‘ in school conveys an impression of academic brilliance“ (Jæger und Breen, 2016, S.1084). Wobei die wahrgenommene „Brillanz“ wiederum von der Lehrkraft mit mehr Inputs, wie einer höheren Aufmerksamkeit oder mehr Hilfestellungen im Unterricht, belohnt wird. Auch wenn es unter Umständen als Trugschluss einer verzerrten Wahrnehmung gewertet werden kann – als Ausdruck eines Halo-Effekts (Thorndike, 1920) –, sind die daraus resultierenden Folgen für die Schüler:innen, gemäß den Autoren, real. Ihr höheres kulturelles Kapital ( $C_c$ ) führe über die Lehrkraft zu besseren Schulleistungen ( $P_c$ ). Mathematisch betrachtet ergibt sich nach Jæger und Breen (2016) folgende Gleichung:

$$P_c = \sigma_1 C_c + \sigma_2 A_c + J_c$$

Der Parameter  $\sigma$  ist hierbei als Bonus zu werten. Er steht für den Eindruck der akademischen Brillanz, den Lehrkräfte aus dem inkorporierten kulturellen Kapital des Kindes gewonnen haben. Der Effekt wird dabei unabhängig der tatsächlichen Fähigkeiten ( $A_c$ ) betrachtet. Die akademischen Fähigkeiten stellen neben einer zufälligen Größe (Glück,  $J_c$ ) einen separaten Faktor zur Erklärung der Schulleistung dar.

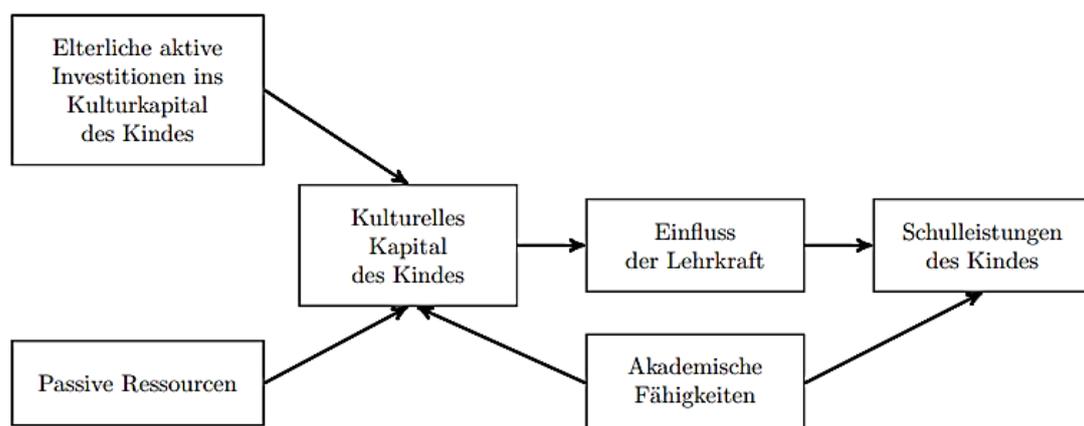


Abbildung 1. Basis des Modells der Reproduktion nach Jæger und Breen (2016)

Diese Annahmen lassen sich in ein schematisches Basismodel übertragen, welches der Abbildung 2 zu entnehmen ist. Die passiven kulturellen Ressourcen und die aktiven kulturellen Investitionen der Eltern bedingen das kulturelle Kapital des Kindes, was vermittelt über die Lehrkräfteeinschätzung einen Effekt auf die Schulleistung ausübt. Die akademischen Fähigkeiten gelten dabei im Modell als eine Kontrollinstanz, um unabhängig von objektiven Leistungen mögliche tertiäre Herkunftseffekte der Lehrkräfteeinschätzung überprüfen zu können.

Auch wenn es in der vorliegenden Arbeit nicht überprüft werden kann, da das familiäre Kapital nur zu einem Zeitpunkt erhoben wurde, sollte aus Gründen der Vollständigkeit nicht unerwähnt bleiben, dass das Gesamtmodell mit zwei Strängen eine zeitliche Komponente umfasst (Abbildung 3). Mit dieser wird die Dynamik der Investitionsleistungen der Eltern erfasst und die elterlichen Motive zur intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals berücksichtigt. Denn dem Rational Choice Ansatzes folgend mutmaßen die Autoren, dass Eltern die Höhe der Investitionen anpassen, wenn die bisher getätigten Leistungen nicht den gewünschten Bildungserfolg erzielen oder wenn im Zuge von knapperen zur Verfügung stehenden Ressourcen, wie im Falle von Arbeitslosigkeit, Einschränkungen getätigt werden müssen. Im zeitlichen Verlauf werden die aktiven Investitionsleistungen daher nicht als konstant angesehen, sondern können je nach vorliegenden Modalitäten variieren. Die Höhe der Investitionen richtet sich dabei nach den elterlichen Erwartungen, welche Investitionen die höchsten Erfolge erzielen, wie sehr sie sich für die Schulleistung des Kindes interessieren und wie hoch die Kosten ausfallen. So gesehen wird die intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals als Mittel zur Realisierung elterlicher Bildungsaspirationen mit Kosten-Nutzen-Erwägungen betrachtet, bei der vor allem die aktiven Investitionen gezielt eingesetzt werden. Diese konzeptionelle Überlegung wird im Modell durch die Verbindung der Leistung des Kindes und den elterlichen aktiven Investitionen zum ersten Zeitpunkt mit den aktiven Investitionen zum

zweiten Zeitpunkt deutlich. Als stabile Größen gelten im Modell die passiven kulturellen Ressourcen und die akademischen Fähigkeiten.

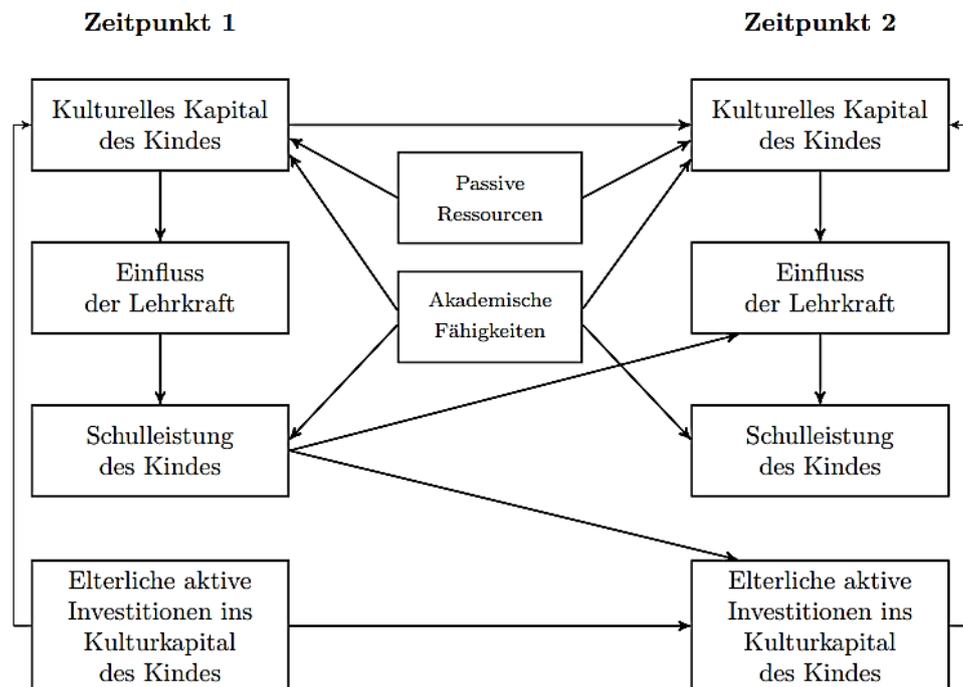


Abbildung 3. Dynamisches Modell der Reproduktion nach Jæger und Breen (2016)

Jæger und Breens (2016) empirische Überprüfung des Modells bestätigte den bedeutsamen Zusammenhang vom kulturellen Kapital der Eltern und der Schüler:innen (Index zu Lesegewohnheiten) und somit auch einen vorliegenden intergenerationalen Transmissionsprozess kulturellen Kapitals. Unter Kontrolle früherer Leistungen wurden dabei sowohl positive Effekte der aktiven Investitionen (Index aus kulturellen Aktivitäten Eltern mit ihrem Kind, Buchanzahl der Schüler:innen, Kurse/Hobbies der Schüler:innen) als auch der passiven kulturellen Ressourcen (Index aus Abonnement einer Tageszeitung und Musikinstrument zu Hause) auf das Kulturkapital der Schüler:innen ermittelt. Im Vergleich fiel dabei der Effekt der aktiven Investitionen höher aus. Zudem lag ein positiver Effekt des kulturellen Kapitals der Schüler:innen auf die Schulleistungen (Leistungstest in Mathematik und Lesen) vor. Darüber hinaus blieben auch direkte Effekte der passiven Ressourcen und der aktiven Investitionen der Eltern auf Schulleistung erhalten. Zur Be-

stätigung ihres Modells im Zeitverlauf belegten sie, dass Eltern ihre kulturellen Investitionen in das Kulturkapital der Schüler:innen auf Basis der Ergebnisse früherer Investitionen anpassten.

### *Erkenntnisse für die vorliegende Arbeit*

In kritischer Auseinandersetzung mit den Arbeiten von Bourdieu haben Jæger und Breen (2016) einen wichtigen Beitrag für eine theoretisch präzisere Beschreibung der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals zur Erklärung sozial ungleicher Schulleistungen geliefert. Hypothesengeleitet lassen sich mit dem von ihnen entwickelten Modell sowohl die familialen als auch die schulischen Mechanismen begründen und quantitativ untersuchen. An ihrer empirischen Überprüfung des Modells lassen sich jedoch zwei Aspekte kritisch anmerken. Zum einen blieb in ihrer Studie die Rolle der Lehrkraft bei der Leistungseinschätzung unberücksichtigt, was die Autoren mit mangelnden Daten zu den Lehrkräften begründeten. Untersucht wurden demnach nur die familialen Mechanismen. Trotz fehlender Angaben der Lehrkräfte gehen sie jedoch davon aus, dass es sich bei dem Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistung um einen zweistufigen Prozess handelt. So vermuten sie, dass das in der Familie weitergegebene kulturelle Kapital die Lehrkräfteeinschätzung bestimmt, was sich auf die Schulleistung auswirkt. Zum anderen kann hinterfragt werden, ob ihre Messung der Schulleistung über standardisierte Leistungstests dem Modell vollends gerecht wird. Der Logik des Modells folgend scheint es plausibler Schulnoten als abhängiges Maß zu wählen, da der beschriebene schulische Mechanismus stärker über die Leistungseinschätzung der Lehrkraft und der darauf beruhenden Benotungspraxis greifen sollte. Von Leistungstests sollte mutmaßlich eine höhere objektive Leistungserfassung ausgehen. Zudem umfassen Schulnoten meist mehr als die reine Leistungsfähigkeit, die in einem schriftlichen Test gemessen wird. Neben schriftliche Leistungstests basieren sie ebenfalls auf im Unterricht erbrachte Leistungen im mündlichen und praktischen Bereich (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2018). Auch Mitarbeitsnoten werden in Deutschland in der Schule vergeben. Insofern können in Schulnoten weitere Leistungs- und Verhaltensaspekte, wie die Mitarbeit im Unterricht und das schulbezogene Verhalten,

einfließen, die von der Lehrkraft subjektiv eingeschätzt und bewertet werden (Maaz et al., 2013). Den Annahmen folgend sollte dies den Schüler:innen einen größeren Spielraum ermöglichen, um von ihrem kulturellen Kapital zu profitieren.

Wie Jæger und Breen (2016) selbst jedoch betonen, lag der Schwerpunkt ihrer Arbeit nicht auf der empirischen Analyse, wie kulturelles Kapital zu sozialen Bildungsungleichheiten führt. Ihr geleisteter Beitrag bestehe vielmehr in der Konzeptualisierung der kulturellen Faktoren und in der Formalisierung ihrer Wirkungsweisen, um die Mechanismen zur Erklärung sozialer Bildungsungleichheiten zu verstehen und für weitere Studien empirisch überprüfbar zu machen. Diese Stärken werden für die vorliegende Arbeit genutzt, in dem die Konzeptualisierung des kulturellen Kapitals der Eltern – getrennt nach passiven Ressourcen und aktiven Investitionen – in den Analysen aufgegriffen, das kulturelle Kapital der Schüler:innen getrennt von den Eltern erhoben und die Rolle der Lehrkraft beachtet wird. Für die vorliegende Arbeit diente ihr Modell als Grundlage zur Untersuchung familialer und schulischer Mechanismen.

### 3.2 Ungleiche familiale Praxen nach Lareau

Die Forschungsarbeit *Unequal childhoods* von Lareau (2003), welche die Relevanz des familialen Kapitals bei der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals hervorhebt, stellt eine weitere Ergänzung dar. Der Fokus liegt auf der Erklärung sozialer Leistungsunterschiede aufgrund von statusspezifischen Praxen, um mögliche Bildungsvorteile im Bildungswesen von sozial begünstigten Kindern zu identifizieren. Lareau (2003) untersuchte dafür elterliche Praxen – innerhalb und außerhalb der Familie – in Abhängigkeit des sozialen Status. Im Speziellen überprüfte sie, in Anlehnung an Bourdieus Reproduktionstheorie und dem Habituskonzept, wie unterschiedliche elterliche Praxen kulturelle Gewohnheiten, Einstellungen und Fähigkeiten der Kinder bedingen und welche Bildungskonsequenzen sich für die Kinder daraus ergeben. Den Ausgangspunkt hierfür stellten die bereits zuvor mit weiteren Kollegen publizierten Arbeiten (Lamont & Lareau 1988; Lareau & Weininger 2003), die sich kritisch mit dem Konzept des kulturellen Kapitals auseinandersetzen, dar. Für ihre ethnografische Studie begleitete Sie zwölf Familien

mit unterschiedlichem sozialem Status etwa einen Monat lang bei ihren alltäglichen Routinen und beobachtete den Umgang der Eltern mit ihren neun- bis zehnjährigen Kindern. Beim sozialen Status unterschied sie zwischen zwei Gruppen: Familien mit mittlerem bzw. hohem sozialem Status und Familien mit niedrigem sozialem Status. Die von ihr beobachteten Unterschiede in den Praxen und den Handlungsstrategien der Eltern verweisen auf statusabhängige Unterstützungsleistungen, die die Kinder unterschiedlich gut für die Schule ausstatten.

Die gefundenen statusspezifischen Differenzen lassen sich nach Lareau (2003) auf vier Dimensionen der familialen Praxen verorten, die in der Tabelle 5 in Kurzform festgehalten werden: den generellen elterlichen Handlungsstrategien (als übergeordnete Dimension), der Alltagsorganisation, der kommunikativen Praxis und der Haltung gegenüber Institutionen. Aus den jeweiligen Erziehungs- bzw. familialen Praxen lassen sich ihr zugehörige zudem klassentypische Konsequenzen ableiten.

Tabelle 5. *Dimensionen familialer Praxis nach Lareau (2003)*

	Child-Rearing Approach (Familiale Praxen)	
	Concerted Cultivation	Accomplishment of Natural Growth
	Auf Förderung des Kindes ausgerichtete Familienpraxis	Auf Bewältigung des natürlichen Aufwachsens des Kindes ausgerichtete Familienpraxis
Key Elements (Elterliche Handlungsstrategie)	Parent actively fosters and assesses child's talents, opinions, and skills (Eltern fördern aktiv Talente, Einstellungen und Fähigkeiten des Kindes)	Parent cares for child and allows child to grow (Elterlicher Fokus auf Sorge um das Kind; geringe Strukturierung des Kinderlebens)
Organization of Daily Life (Alltagsorganisation)	Multiple child leisure activities orchestrated by adults (Nutzung mehrerer Freizeitaktivitäten, die von Erwachsenen angeleitet und von Eltern organisiert werden)	„Hanging out,“ particularly with kin, by child (Unstrukturierte Alltagsgestaltung von Kindern unter sich)
Language Use (Kommunikative Praxis)	Reasoning/directives (Diskursiver Austausch und direkter Umgang mit dem Kind)	Directives (Direktiver Umgang mit dem Kind)
	Child contestation of adult statements (Kind kann Position von Erwachsenen in Frage stellen)	Rare questioning or challenging of adults by child (Kind fordert Erwachsene selten heraus)

	Extended negotiations between parents and child (Ausgedehnte Verhandlungen zwischen Eltern und Kind)	General acceptance by child of directives (Grundsätzliche Akzeptanz der elterlichen bzw. erwachsenen Autorität aufseiten des Kindes)
Intervention in Institutions (Positionierung gegenüber Institutionen)	Criticisms and interventions on behalf of child (Kritische Haltung und Eintreten für Belange des Kindes gegenüber Institutionen)	Dependence on institutions (Abhängigkeit von Institutionen)
	Training of child to take on his role (Stärkung der Position des Kindes zwecks selbstsicherem Auftreten gegenüber Institutionen)	Sense of powerlessness and frustration (Ohnmachtserleben und Frustration)
		Conflict between child-rearing practices at home and at school (Konflikthafte Verhältnis zwischen familialer Bildungspraxis und Schule)
Consequences (Folgen)	Emerging sense of entitlement on the part of the child (Ausbildung eines Berechtigungssinns aufseiten des Kindes)	Emerging sense of constraint on the part of the child (Ausbildung eines Beschränkungssinns aufseiten des Kindes)

*Anmerkungen.* Die englischsprachigen Konzepte und Erklärungen entsprechen der Tabelle in Lareau (2003, S. 31). Die Übersetzung ins Deutsche und ergänzende Erläuterungen beruhen auf der Arbeit von de Moll (2018, S. 40)

Für statushohe Familien schlussfolgerte Lareau (2003) aus ihren Beobachtungen, dass die von den Eltern initiierte familiale Praxis allgemein auf die Förderung des Kindes ausgelegt sei. Die von ihnen dabei gezielt angewandten Handlungsstrategien würden kognitive Fähigkeiten und Talente des Kindes, aber auch die Ausprägung non-kognitiver Dispositionen und Einstellungen, die mutmaßlich prädiktiv für schulische Leistungen sind, fördern. Die Förderung zeigte sich etwa in der von den Eltern aktiv gestalteten Freizeitgestaltung ihres Kindes. Viel strukturierter, als dies bei den statusniedrigen Familien beobachtet wurde, organisierten und vor allem kontrollierten die Erwachsenen den Alltag des Kindes. Dies wurde etwa am organisierten Freizeitprogramm bestehend aus verschiedenen außerschulischen (z.B. sportlichen oder musischen) Aktivitäten statushoher Kinder deutlich. Ebenso zeichnete sich das familiäre Leben durch eine gemeinsame kulturelle Praxis aus, die bildungsnach strukturiert war. Die Kommunikation beschreibt Lareau

---

(2003) in statushohen Familien zudem als diskursiv, insofern dass es zu Verhandlungsprozessen kam, bei denen auch die kindspezifischen Wünsche und Vorstellungen gehört und berücksichtigt wurden. In der Forschung erwies sich diese Form des „two-way process involving listening and expressing“ (Balson, 1994, S. 165) als effektivste Form der Eltern-Kind-Kommunikation, die auf gleicher Ebene erfolgt. Durch die höhere familiäre Kommunikations- und Argumentationsqualität wird mutmaßlich ein größeres Vokabular des Kindes konstituiert, was zu einer erweiterten sprachlichen Kompetenz führen sollte, die im schulischen Rahmen den Umgang mit Lehrkräften erleichtert. Diese Art des erlernten kommunikativen Umgangs hängt, Lareau (2003) zufolge, zudem mit der Dimension der Haltung gegenüber Institutionen zusammen. Sie nimmt an, dass das gegenüber Vertreter:innen von Institutionen gezeigte Verhalten des Kindes durch geführte Interaktionen auf Augenhöhe geprägt ist. Erlernt innerhalb des familiären Rahmens und geschult durch die Eltern, trete das Kind, laut Lareau (2003), selbstbewusst für seine Belange etwa gegenüber von Lehrkräften ein, um etwaige Vorteile zu erhalten. In Anlehnung an Bourdieus Ausführungen spricht Lareau (2003) aufgrund der vollzogenen familialen Kommunikationspraxis von antrainierten „rules of the game“ (S.6), die den gesellschaftlichen Umgang mit z.B. Institutionen regeln würden. Das selbstbewusste Auftreten des Kindes würde dabei dem Verhalten der Eltern gleichen. Gemäß ihren Beobachtungen griffen die statushohen Eltern verstärkt in das schulische Geschehen ein. Sie engagierten sich zu Gunsten ihres Kindes, indem sie aktiv am Schulleben partizipierten (z.B. Teilnahme Elternsprech-tage oder Mithilfe bei Schulfesten) und vermehrt in Kontakt mit Lehrkräften traten.

Insgesamt bezeichnet Lareau (2003) eine so gestaltete Erziehungspraxis statushoher Familien als „*Concerted Cultivation*“. Sie schlussfolgert zudem aus ihren Studienbefunden, dass diese Erziehungspraxis den Bildungserfolg positiv beeinflusst, da die von den Eltern angewandten Strategien der Kultivierung sich mit den Standards der Schulen decken und die vom Kind erlernten kulturellen sowie sprachlichen Codes, Verhaltensweisen und Fähigkeiten den Umgang mit Vertreter:innen der Bildungsinstitutionen vereinfachen.

Im Kontrast dazu fehlen den Kindern aus Familien mit niedrigem Status diese kulturellen Erfahrungen. Sie würden laut Lareau (2003) nach den Prinzipien des „*Accomplishment of Natural Growth*“ erzogen werden (Tabelle 5). Im Vordergrund stehe die

---

Versorgung der Grundbedürfnisse des Kindes. So seien die familialen Praxen und die elterlichen Handlungsstrategien auf die Fürsorge des kindlichen Wohls und auf ein natürliches Aufwachsen, ohne ausgeprägte elterliche Beeinflussung, ausgerichtet. Die Möglichkeit zur freieren kindlichen Entfaltung zeigte sich etwa in der Gestaltung der Freizeit. Gegenüber von Kindern aus statushohen Familien, berichtet Lareau (2003), organisierten und strukturierten Kinder aus Familien mit niedrigem sozialem Status ihre Freizeit zum Großteil selbst. Häufig verbrachten sie dabei ihre Zeit mit ihren Geschwistern bzw. anderen Verwandten, etwa Cousinen und Cousins, sowie Freunden aus der Nachbarschaft. Durch Eltern etablierte Aktivitäten fanden eher seltener und in nicht so hoher Anzahl statt. Nach den Ausführungen der Autorin fühlten sich die Eltern für diesen Aspekt des kindlichen Lebens nicht verantwortlich. Sie waren demzufolge weniger bestrebt, bildungsnahe Lerngelegenheiten in Form von kulturellen außerschulischen oder im Familienverbund organisierten Aktivitäten zu schaffen. Ein weiterer Unterschied zeichnete sich in der Kommunikationspraxis ab. Die Interaktion von Eltern und Kindern aus statusniedrigen Familien war von einem direkten Umgang miteinander geprägt. Anstatt eines diskursiven Austausches von Argumenten, waren die Entscheidungen der Eltern wegweisend. In der familialen Hierarchie war das Kind somit dem Erwachsenen unterstellt – eine Positionierung, die vom Kind jedoch grundsätzlich akzeptiert wurde. Wie beim Erziehungsansatz des *Concerted Cultivation* spiegelte sich auch dieses – innerhalb des familialen Rahmens sozialisierte – Verhalten in der Haltung gegenüber Institutionen wider. So versuchten die Kinder mit niedrigem Status in der Schule weniger Einfluss auf Lehrkräfte auszuüben und sich mit Hilfe dieser Vorteile zu verschaffen. Dies galt auch für die Eltern, die wie das Kind, Lehrkräfte als Autoritätspersonen ansahen, deren Handlungen wenig kritisch hinterfragt wurden. Das zurückhaltende Verhalten führt Lareau (2003) dabei auf ein Ohnmachtserleben gegenüber Institutionen, wie der Schule, zurück, welches auch in Frustration und der Vorstellung, nichts selbst ändern zu können, mündet. Sie begründet dieses mit den konträren Praxen in der Familie und der Schule, die ein konflikthaftes Verhältnis abbildet, da Schule eher *Concerted Cultivation* fördert und fordert.

Insgesamt beschreibt Lareau (2003) mit den Erziehungspraxen des *Concerted Cultivation* und des *Accomplishment of Natural Growth* statusspezifische Transmissionsprozesse. Sie führt dabei aus, wie Kinder je nach sozialem Status und entsprechend familialer Praxen einen unterschiedlichen Schülerhabitus (wie unterschiedliche Handlungsmuster, Gewohnheiten und Einstellungen) erwerben. Diesen nutzt sie auch, um soziale Bildungsungleichheiten im Bildungssystem zu erklären, in dem sie aus dem familial geprägten Schülerhabitus Konsequenzen für das generelle Auftreten der Kinder in der Schule ableitet. Für Kinder aus statushohen Familien identifizierte Lareau (2003) die Entwicklung des „sense of entitlement“ (S. 2), was sich mit „Berechtigungssinn“ übersetzen lässt (Dravenau & Groh-Samberg, 2005; de Moll, 2018). Dieser zeigt sich ihr gemäß in einer selbstbewussten Haltung, Institutionen für sich selbst nutzbar zu machen, sowie dem Aufbau von schulaffinen Einstellungen und Fähigkeiten, die sich für die Bildung positiv verwerten lassen. Im Gegenzug umschrieb Lareau (2003) das Auftreten der Kinder aus statusniedrigen Familien mit „sense of distance, distrust and constraint“ (S. 3), im Deutschen als „Beschränkungssinn“ aufgefasst (Dravenau & Groh-Samberg, 2005; de Moll, 2018). Verbunden mit einer zurückhaltenden und unsicheren Haltung beispielsweise Lehrkräften gegenüber, gehen, wie von ihr angenommen, ebenso Dispositionen und Fähigkeiten einher, die weniger in Bildung umsetzbar sind. Aufgrund von Lareaus (2003) Beobachtungen ließe sich schlussfolgern, dass zur Förderung von bildungsnahen Orientierungs- und Handlungsmustern sich der Transmissionsprozess statushoher Familien als vorteilhafter erweist.

Die wenigen Forschungsarbeiten, die die von Lareau ausgehenden statusspezifischen Praxen einer quantitativen Überprüfung unterzogen, orientierten sich, soweit bekannt, ausschließlich am Konzept des *Concerted Cultivation*. So untersuchten Cheadle und Amato (2010) etwa, inwiefern die angewandte Praxis des *Concerted Cultivation* im Vor- und Grundschulalter der Kinder auf dem sozialen Status der Familie (Beruf, Bildung und Einkommen der Eltern) beruhte. Zur Messung der Praxis bildeten sie eine latente Variable anhand der Dimensionen der elterlichen Partizipation (z.B. Teilnahme an Schulfesten oder an Sprechtagen mit der Lehrkraft), den außerschulischen Kursen der Schüler:innen (z.B. Musik- Kunst- oder Tanzunterricht) und dem Buchbestand im Haushalt

---

als Proxy für die elterliche Förderung der sprachlichen Fähigkeiten (in Ermangelung passender erhobener Merkmale). Unter Kontrolle weiterer familialer Merkmale, wie ethnische Herkunft und Familienstruktur, unterstützten ihre Befunde Lareaus (2003) Schlussfolgerung zum Zusammenhang des sozialen Status der Familie und der angewandten Praxis des Concerted Cultivation. Positive signifikante Effekte auf die angewandte Praxis des Concerted Cultivation wurden sowohl für den Berufs- sowie Bildungsstatus als auch für das Einkommen der Eltern gefunden. Insgesamt erklärten die Merkmale des sozialen Status zusammen fast 50% der Varianz auf.

Ob die Praxis des Concerted Cultivation positiv mit der Schulleistung der Schüler:innen zusammenhing, untersuchte Cheadle (2008) bereits zwei Jahre zuvor. Er nutzte hierfür den gleichen Datensatzes vom Kindergarten bis zur dritten Jahrgangsstufe mit derselben dreidimensionalen Operationalisierung der Praxis des Concerted Cultivation. Seinen Analyseergebnissen zufolge, mediierte die Praxis des Concerted Cultivation etwa 20% des Effekts des sozialen Status (Latente Variable: Bildung, Beruf, Einkommen) auf die Mathematik- und Lesekompetenz unter Kontrolle weiterer Variablen (wie ethnischen Herkunft und der Familienstruktur). Eine partielle Mediation, die geringer ausfiel als von Cheadle (2008) angenommen.

Mikus et al. (2021) konnten demgegenüber mit Hilfe ihrer zweidimensionalen Erfassung der Concerted Cultivation (außerschulische Freizeitaktivitäten und elterliche Förderung durch Vorlesen) bei Kleinkindern nur einen Effekt der Teilnahme an Musikkursen auf die Leistungsentwicklung in Mathematik sowie schlussfolgerndes Denken belegen. Trotz der deskriptiv gefundenen Unterschiede in der Häufigkeit des Vorlesens und der Organisation von Freizeitaktivitäten in Abhängigkeit des sozialen Status von Familien verwiesen die Autorinnen darauf, dass der einzig signifikante Effekt der Teilnahme an Musikkursen die sozialen Differenzen in den Fähigkeiten nur geringfügig erklärte.

Im Kontrast zu den anderen Studien, die sich auf die familialen Praxen im Kleinkindalter bis zur Grundschule fokussierten, bestand die Stichprobe von Carolan und Wasserman (2015) aus Familien mit Kindern in weiterführenden Schulen. Für die Messung der Concerted Cultivation wurde auch hier eine latente Variable aus den Dimensionen Schulpartizipation (z.B. Besuch von Schulfesten, informelle Gespräche mit Lehrkräften),

elterliche Verantwortlichkeit (z.B. formelle Treffen mit Lehrkräften), Kommunikationspraxis (z.B. über schulische Themen) und Teilnahme an außerschulischen Freizeitaktivitäten der Schüler:innen gebildet. Wie bei Cheadle und Amato (2010) verwiesen ihre Befunde zwar auf einen bedeutsamen Effekt des Bildungsstatus und darüber hinaus auch auf einen bedeutsamen Effekt der Bildungserwartungen der Mutter auf die Praxis der Concerted Cultivation. Die Praxis erwies sich jedoch weder für die Lesekompetenz noch für die Durchschnittsnote als statistisch bedeutsam. Carolan und Wasserman (2015) konnten somit Lareaus Annahme zum Zusammenhang mit Schulleistung für Kinder auf weiterführenden Schulen nicht belegen. Es wäre möglich, dass sich die Praxis der Concerted Cultivation nur für Kinder im Vor- und Grundschulalter als vorteilig erweist und der Effekt sich mit höherem Alter der Kinder verliert. Insgesamt lassen sich auf der Grundlage der wenigen Studien jedoch keine endgültigen Schlüsse ziehen.

Zudem sollte angemerkt werden, dass diese Studien sich bei der Operationalisierung der Dimensionen der Concerted Cultivation oftmals klassischen Merkmalen zur Erhebung des Kulturkapitals, wie dem Buchbestand oder der Teilnahme an kulturellen Kursen, bedienen. Vorliegend wird das als keine adäquate Messung erachtet. Zu wenig verdeutlichen diese Merkmale die Bedeutung die Lareau (2003) den Eltern bei der Förderung der Fähigkeiten und Talente ihrer Kinder zuspricht. So sollte eine Operationalisierung sich stärker an den Handlungen und Einstellungen der Eltern ausrichten, beispielsweise, inwiefern es ihnen wichtig ist, dass ihr Kind kulturelle Kurse besucht und inwiefern sie sich dafür engagieren oder inwiefern sie am Schulleben des Kindes teilnehmen, um sich für die Belange des Kindes einzusetzen.

### *Erkenntnisse für die vorliegende Arbeit*

Vor dem Hintergrund von Lareaus (2003) ethnografischen Befunden kann für die vorliegende Arbeit herausgestellt werden, dass Eltern weitere Unterstützungsleistungen jenseits dessen, was Bourdieu unter *kulturell* fasst und Studien vornehmlich zur Operationalisierung der kulturellen Praxis der Familie nutzen, erbringen. Auch wenn Lareau (2003) selbst die Erziehungspraxen des Accomplishment of Natural Growth und der Concerted Cultivation ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Transmission kulturellen

---

Kapitals betrachtet, werden mit den Kerndimensionen des elterlichen Engagements zur Alltagorganisation, der kommunikativen Praxis sowie der elterlichen Schulpartizipation Praxen angesprochen, die im Sinne von Coleman (1988, 1990) unter dem sozialen Kapital innerhalb und außerhalb der Familie aufgefasst werden können. Das Lareau nicht vom sozialen sondern nur vom kulturellen Kapital spricht, kann mutmaßlich auf eine unterschiedliche Betrachtungsweise zurückgeführt werden. Bereits vor 20 Jahren argumentierte McNeal (1999), dass Coleman (1988, 1990) und Lareau (1989) die gleichen elterlichen Praxen unterschiedlichen Konzepten zuordnen, weil sie diese aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. So erklärt Lareau anhand der elterlichen Praxen, wie dadurch das kulturelle Kapital des Kindes vergrößert werden kann. Sie richtet ihren Blick somit auf das Ergebnis, während Coleman mit den Praxen auf den Prozess der Weitergabe und somit auch auf das Sozialkapital als Ressource eingeht, wenn er erklärt, dass etwa die Eltern-Kind-Kommunikation und das Engagement der Eltern in der Schule dazu führen, dem Kind den Wert von Bildung und Schule zu verdeutlichen. Beruhend auf den Ausführungen von Coleman (1988, 1990) wurden diese Kerndimensionen bereits mehrfach in der Forschung als Proxys für das soziale Kapital behandelt (z.B. Croll, 2004; Jungbauer-Gans, 2004; Gerleigner, 2013; McNeal, 1999; Otter & Stenberg, 2015).

Auch in der vorliegenden Arbeit werden die Merkmale, die auf Lareaus Dimensionen basieren, in den Analysen als Merkmale der sozialen Praxis berücksichtigt. Es wird vermutet, dass sie wie die Merkmale zur kulturellen Praxis an den familialen Strukturmerkmalen gekoppelt sind und dass sowohl über die kulturelle als auch über die soziale Praxis die intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals erfolgt. Inwiefern die Merkmale der sozialen Praxis im Zusammenhang mit den Schulleistungen stehen und ob sie einen erklärenden Beitrag über die kulturelle Praxis hinaus liefern können, soll vorliegend untersucht werden.

### 3.3 Synthese der Ansätze

Wie ausgeführt wurde, kann das Elternhaus unterschiedliche entwicklungsstimulierende Einflüsse bieten, die sich den Annahmen zufolge erfolgsversprechend für die Bildung der Schüler:innen erweisen. Nach Bourdieu wird dabei das für die intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals zur Verfügung stehende Kapital in ökonomisches, kulturelles und soziales unterteilt. Bei der klassischen Erfassung des Kulturkapitals einer Familie werden objektivierte Kulturgüter, wie Musikinstrumente, oder der häusliche Buchbestand herangezogen. Diesem Vorgehen liegt die Vermutung zugrunde, dass diese Güter kulturelle Teilhabe implizieren – somit eine gewisse Bildungsnähe des Elternhauses aufzeigen – und das Lernen frühzeitig prägen. Zudem wird angenommen, dass Bücher zum Lesen anregen und Leseinteresse fördern können. Sie bieten dem Kind auch die Möglichkeit, sich weiteres Kulturkapital in Form von sprachlichen Fähigkeiten anzueignen (Baumert et al. 2009). In der Forschung gilt das Leseverhalten insofern als Ausdruck eines internalisierten Kulturkapitals (De Graaf, 1988; De Graaf et al., 2000). Des Weiteren wird Kulturkapital oftmals anhand der Teilhabe an der Hochkultur, in Form von etwa Museums- oder Theaterbesuchen, operationalisiert (z.B. Baumert et al. 2003; Downey, 1995; Jäger, 2009; Watermann & Baumert, 2006). Die Darbietung von kulturellen Bildungsgelegenheiten wird hierbei fokussiert. Es ist davon auszugehen, dass eine Vertrautheit mit der Hochkultur geschaffen wird, die mit einer Internalisierung einhergeht, bei der Wissen sowie Neigungen angeeignet und Interesse zur Hochkultur geweckt werden. Mit Verweis auf die Arbeit von Jäger und Breen (2016) ist die familiäre Praxis von den Eltern initiiert, sodass im jungen Kindesalter kulturelle Besuche von Veranstaltungen der Kinder oder ihr Buchbestand eher als Investitionsleistungen der Eltern zu werten sind, und nicht bereits als kulturelles Kapital des Kindes.

Zudem sind die Ressourcen der Eltern nicht einzig auf den kulturellen Bereich beschränkt. Wie angenommen, dienen Eltern dem Kind auch als soziale Ressource, über welche Kinder kulturelles Kapital generieren (Coleman, 1988. 1990). Bei der Eltern-Kind-Kommunikation handelt es sich beispielsweise um eine soziale Praxis, die den Eltern den Zugang bietet, ihr Kulturkapital weiterzugeben. Im Wesentlichen auf die Weitergabe sprachlicher Codes ausgerichtet, führt diese Kommunikation weiterhin je nach Qualität

---

und Quantität zum Aufbau des Wortschatzes und beeinflusst etwa die Argumentationsfähigkeit. In Bezug auf den Austausch über schulische Belange sollte sie zudem zu einer höheren Informiertheit der Eltern über die schulischen Angelegenheiten des Kindes führen. Ähnliches gilt für Unterstützungsleistungen zu Hause. Wenn Eltern ihren Kindern beim Lernen helfen, können sie ihr Wissen – ihre Bildung – weitergeben oder weitere Ressourcen mobilisieren, um ihrem Kind Hilfe zukommen zu lassen. Die Wirkorte der Eltern sind aber nicht nur auf den eigenen Haushalt oder generell auf dem familialen Rahmen beschränkt. Wie insbesondere die Forschungsarbeit von Lareau (2003) verdeutlicht, kann elterliches Engagement im Umfeld der Schule als Vorbild für die soziale Entwicklung des Kindes fungieren. Laut ihr kann so schulpertizipatorisches Verhalten – als eine Form elterlicher Handlungsstrategien – Einstellungen und Fähigkeiten von Kindern fördern und das Kind in seinem selbstsicheren Auftreten gegenüber Institutionen stärken. Darüber hinaus kann die elterliche Beteiligung im schulischen Kontext oder die häuslich geführte Kommunikation die vom Kind wahrgenommene Bedeutung von Bildung und Schule prägen. Gleichzeitig bauen Eltern mit ihrem Engagement auf schulischer Ebene ein soziales Netzwerk aus, welches ihrem Kind Vorteile verschaffen kann. Aus Sicht des Kindes kann hierbei von einer sozialen Ressource und somit von sozialem Kapital gesprochen werden. Wie angenommen, sollte ihnen dies, zur Akkumulation von kulturellem Kapital, wie dem Ausbau sprachlicher und kultureller Fähigkeiten, dienen. Hier zeigt sich die Konvertierbarkeit der postulierten Kapitalformen.

Bourdieu's Theorie zur intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals und grundlegend seine Annahmen zur Reproduktion von Ungleichheiten bilden den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. Aufgrund der feststellbaren Lücken zur empirischen Untersuchung der Transmission werden sie jedoch mit den analytischen Arbeiten Jæger und Breen (2016) sowie der ethnografischen Studie von Lareau (2003) ergänzt. Diese zwei supplementären Konzepte ermöglichen einen gesonderten Blick auf den Prozess der Transmission und den Zusammenhang schulbezogener Dispositionen, als innerhalb der Familie verinnerlichtes Kulturkapital, und den Schulleistungen. Darüber hinaus können aus dem Modell der Reproduktion von Jæger und Breen (2016) zwei relevante Ansätze gewonnen werden: Erstens unterscheiden sie die familiale kulturelle Praxis (familiales Kulturkapital)

in passive Ressourcen und aktive Investitionen der Eltern. Zweitens setzen sie elterlich geleistete Investitionen nicht mit dem Kulturkapital des Kindes gleich, sondern erfassen dies eigenständig als Produkt der familialen Praxen. Die Stärke ihres Modells zeigt sich somit in der Konzeptualisierung der unterschiedlichen Wirkungsweisen von kulturellen Faktoren und die Möglichkeit den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistungen empirisch zu überprüfen (Jæger & Breen, 2016). Zudem liefert Lareau (2003) mit der Untersuchung statusspezifischer familialer Praxen Ansatzpunkte zur empirischen Konzeption weiterer elterlicher Unterstützungsleistungen zum Aufbau von kulturellem Kapital und somit zur Untersuchung intergenerationale Transmission schulerfolgsrelevanter Fähigkeiten und Dispositionen. In der vorliegenden Arbeit wird die nach Lareaus (2003) Dimensionen operationalisierte elterliche Praxis als soziales Kapital betrachtet, welche ebenso zur Akkumulation von Kulturkapital des Kindes – in Form von schulbezogenen Dispositionen – führt. Das Modell von Jæger und Breen (2016) wird somit um die Komponente des sozialen Kapitals ergänzt. Angenommen wird, dass sowohl kulturelle als auch soziale Ressourcen bzw. Investitionen der Eltern zur kulturellen Transmission kulturellen Kapitals beitragen und das über den Prozess der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistungen erklärt werden kann.

Abschließend soll modellhaft dargelegt werden, wie sich die Merkmale der sozialen Herkunft empirisch erfassen und analytisch voneinander trennen lassen.

#### *Abgeleitetes Klassifikationsschema zur Messung sozialer Herkunftsmerkmale*

Da in der Forschungspraxis soziale Herkunftsmerkmale vielfältige Unterscheidungsmerkmale umfassen und eine einheitliche Erfassung bislang fehlt, erscheint es zentral, die Merkmale sozialer Herkunft klar zu definieren und zu operationalisieren. Dies scheint umso zentraler, da ein Fokus zur Erklärung sozial ungleicher Schulleistungen auf den Merkmalen der sozialen Herkunft liegt. Solch eine Erfassung wird nachfolgend entwickelt. Dabei werden bestehende Klassifikationen herangezogen, die bereits bei den theoretischen Grundannahmen der vorliegenden Forschungsarbeit dargestellt wurden und die nun mit eigenen ergänzenden Überlegungen in ein selbstentworfenes Klassifikationsschema zur Messung sozialer Herkunftsmerkmale überführt werden.

---

Die Basis des hier entwickelten Klassifikationsschemas bildet Bourdieus systematische Differenzierung von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital. Zur modularen Struktur der drei verwertbaren Kapitalien wird zudem innerhalb der jeweiligen Kapitalform eine konzeptuelle Unterscheidung von familialen Strukturmerkmalen und Merkmalen der familialen Praxen vorgenommen. Diese gewährleistet, strukturgebende Merkmale der individuellen Verortung im sozialen Gefüge von Merkmalen, die einem prozessualen Verlauf folgen und sich auf die alltäglichen Praktiken beziehen, zu trennen. Zur begrifflichen Einordnung und Operationalisierung wird sich bei den von Baumert und Maaz (2006) vorgeschlagenen Indikatoren zur Erfassung der Kapitalformen bedient.

Das auf diesen Grundlagen beruhende Klassifikationsschema ist in der Abbildung 4 veranschaulicht. Das Schema stellt zunächst die sozialen Herkunftsmerkmale vereinfacht dar, von denen angenommen wird, dass sie zur Generierung des kulturellen Kapitals des Kindes beitragen. Das Einkommen beziehungsweise der Beruf dienen bei diesem Modell als Merkmale, die die finanzielle Ausstattung der Familie auf der Ebene der strukturellen Bedingungen familiärer Lebensverhältnisse abbilden. Im Hinblick auf das kulturelle Kapital dient das Bildungsniveau der Eltern als familiales Strukturmerkmal. Die formalen Bildungsabschlüsse werden dabei als Indikatoren für den Erwerb kultureller Kompetenzen sowie der Vertrautheit mit der Kultur betrachtet. Auf der Ebene der familialen Strukturmerkmale kann für das soziale Kapital die Familienstruktur, im Sinne der Verfügbarkeit von sozialen Netzwerken innerhalb der Familie, verortet werden. Darunter lässt sich die Familienform (z.B. Kernfamilie mit zwei Elternteilen oder Ein-Eltern-Familie), die Größe der Familie (z.B. Anzahl an Geschwistern) und der Erwerbsstatus der Eltern (z.B. Voll- oder Teilzeitarbeit) subsumieren. Diese Faktoren bilden die Gelegenheitsstruktur zur effektiven Nutzung des sozialen Kapitals ab. Wenn Eltern(teile) nicht präsent sind oder wenig Zeit haben, verringert dies das soziale Kapital des Kindes (Baumert, Watermann

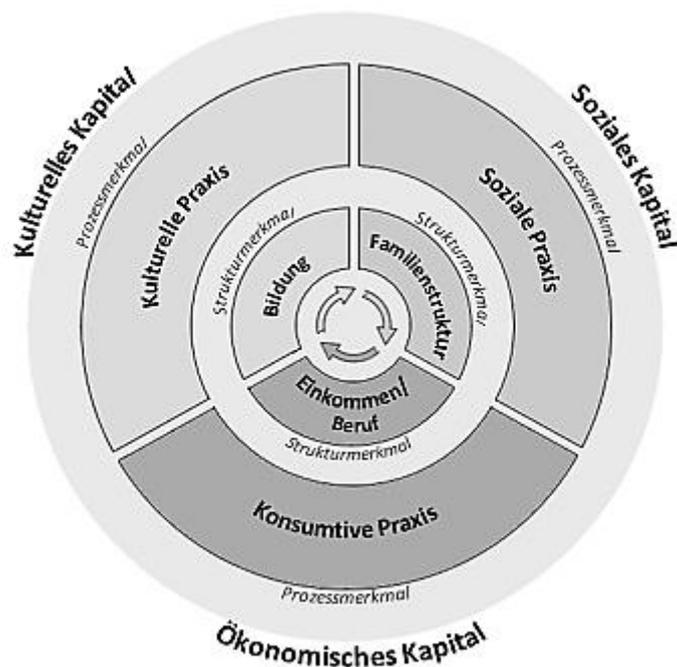


Abbildung 4. Basisklassifikationsschema zur Messung von sozialen Herkunftsmerkmalen

et al., 2003). Gleiches wird vermutet, wenn die vorhandenen Ressourcen mit Geschwistern geteilt werden müssen (Jungbauer-Gans, 2004).

Der Umgang mit den gegebenen Lebensbedingungen spiegelt sich in den alltäglichen Praxen der Familie wider. Mit der konsumtiven Praxis wird der Besitz von Wohlstandsgütern der Familie beschrieben. Gemessen werden kann diese etwa anhand der Gebrauchsgegenstände mit hohen Anschaffungskosten, die im Haushalt vorhanden sind, oder den Wohnverhältnissen der Familie. Unter der kulturellen Praxis werden hier zum einen der Besitz von Objekten mit kulturellem Charakter, die Bourdieu dem objektivierte Kulturkapital zuordnet (z.B. Musikinstrumente), und zum anderen das kulturelle Leben der Familie, etwa die Häufigkeit eines Theaterbesuchs, gefasst. Schließlich bezieht sich die soziale Praxis auf die Eltern-Kind-Beziehung ebenso wie auf die außerhäuslichen sozialen Interaktionen. Inkludiert sind damit beispielsweise die kommunikative Praxis zu Hause und die schulischen Unterstützungsleistungen der Eltern, aber auch die elterliche schulische Partizipation.

---

Während das erste Schema (Abbildung 4) Klassifikationen zusammenfasst, die gegenwärtig in der Bildungsforschung gebräuchlich sind, erfährt dies eine konzeptionelle Erweiterung, in dem zusätzlich die Überlegung von Jæger und Breen (2016) zur analytischen Trennung der kulturellen Praxis berücksichtigt werden. Wie bei den theoretischen Grundannahmen dargelegt, wird zwischen passiven kulturellen Ressourcen und aktiven kulturellen Investitionen der Eltern unterschieden. Unter den passiven Ressourcen werden an dieser Stelle die verfügbaren Güter im Haushalt sowie die von den Eltern vorgelebte Praxis<sup>19</sup> subsummiert. Von beiden Faktoren wird angenommen, dass sie den Aufbau des kulturellen Kapitals des Kindes bedingen, wobei bei der elterlichen Praxis davon ausgegangen wird, dass elterliche Handlungen dem Kind als Vorbild dienen. Den beiden Faktoren ist zudem gemein, dass sie sich nicht direkt an das Kind richten. Unter Bezugnahme auf diese Überlegungen, wie passive kulturelle Ressourcen zu definieren wären, weist die soziale Praxis ebenso „passive“ Aspekte auf, die sich a) auf das elterliche Verhalten beziehen, bei dem b) eine Vorbildfunktion ersichtlich wird, c) das Kind nicht direkt involviert ist und aus denen d) sich letztendlich Folgen für das Kulturkapital des Kindes ableiten lassen. Jæger und Breens (2016) Unterscheidung wird daher auch auf die soziale Praxis übertragen. Mit Blick auf die Operationalisierung bedeutet dies, dass unter passiven kulturellen Ressourcen beispielsweise der Buchbestand der Eltern oder ihr Leseverhalten verstanden wird, während unter den passiven sozialen Ressourcen etwa das schulische Engagement der Eltern außerhalb der Familie gefasst wird. An dieser Stelle zeigt sich die Verbindung zur Forschungsarbeit von Lareau (2003). Der dargestellten Definition von passiven Ressourcen entsprechen ihre Annahmen zur Dimension *Haltung gegenüber Institutionen*. Damit geht einher, inwieweit Eltern am Schulleben ihrer Kinder partizipieren und inwiefern sie Lehrkräfthandlungen kritisch hinterfragen. Ihr zufolge leitet sich daraus ab, inwiefern die soziale Praxis der Eltern entweder zur Stärkung der Position des Kindes und dessen Aufbau von Selbstbewusstsein oder zur Entwicklung bildungsferner Dispositionen, führt, da die jeweilige Haltung der Eltern weitergegeben wird.

---

<sup>19</sup> Die Berücksichtigung der vorgelebten Praxis der Eltern stellt eine Erweiterung des Verständnisses der passiven Ressourcen von Jæger und Breen (2016) dar, die von den Autoren nicht vorgesehen war.

Den passiven Ressourcen stehen die aktiven Investitionen der Eltern gegenüber. Es wird angenommen, dass durch eine bewusste Schaffung von Bildungsgelegenheiten intergenerationale Transmissionsprozesse und der Aufbau vom Kulturkapital gezielt angeregt werden, um etwaige Bildungsvorteile zu schaffen. Es ist demnach ein aktiv eingesetztes Mittel der Eltern, um ihre gewünschten Bildungsziele zu erreichen. Diese Praxen richten sich unmittelbar ans Kind. Die aktiven kulturellen Investitionen der Eltern lassen sich etwa anhand des Buchbestands des Kindes oder anhand der kulturellen gemeinsamen Aktivitäten messen. Sowohl von den ans Kind adressierten Kulturgütern als auch von den geschaffenen kulturellen Bildungsgelegenheiten innerhalb und außerhalb des Haushalts wird der Aufbau von Nähe und Vertrautheit mit der Hochkultur erwartet. Die sozialen aktiven Investitionen der Eltern richten sich an Lareaus Dimensionen der Handlungsstrategien, der kommunikativen Praxis und der Alltagsorganisation aus. Darunter fallen somit alle aktiven Praxen im familialen Rahmen, wie die Kommunikation zwischen Eltern und die Förderung schulrelevanter Fähigkeiten.

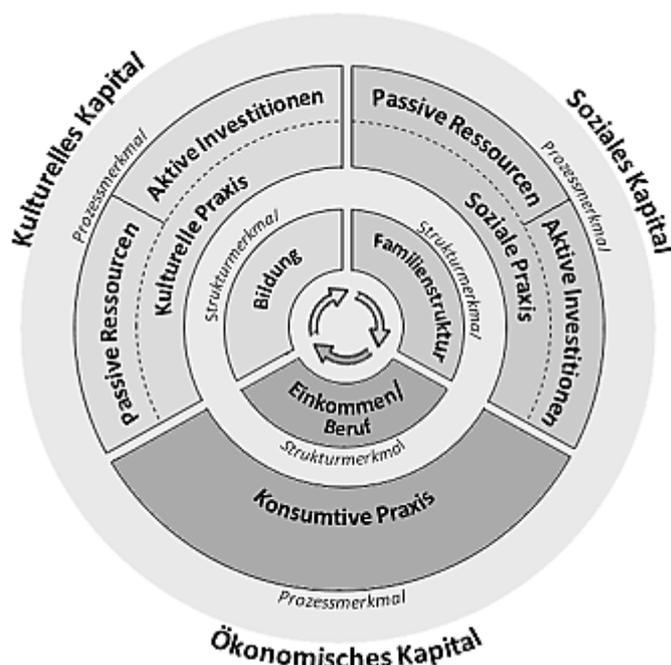


Abbildung 5. Finales Klassifikationsschema zur Messung von sozialen Herkunftsmerkmalen

---

Das aus den theoretischen Überlegungen gewonnene finale Klassifikationsschema (Abbildung 5) dient zur Darlegung der Mehrdimensionalität sozialer Herkunftsmerkmale und ist insofern hilfreich für die vorliegende Arbeit, als dass es die unterschiedlichen sozialen Herkunftsmerkmale theoretisch einordnet. Es ist demzufolge nicht als Pfadmodell zu verstehen, sondern als ein Schema zur Abgrenzung der familialen Herkunftsmerkmale auf Subdimensionen. Es wurde nachfolgend genutzt, um die sozialen Herkunftsmerkmale zu operationalisieren und den verschiedenen Dimensionen zuzuordnen. Durch die Beachtung der Mehrdimensionalität sozialer Herkunftsmerkmale wurde sich eine elaboriertere Aufdeckung des intergenerationalen Transmissionsprozesses kulturellen Kapitals zur Erklärung sozialer Bildungsungleichheiten erhofft. Aufgrund der Datenlage konnten jedoch nicht alle Kapitalien, bzw. alle Dimensionen gleich gut abgebildet werden, sodass die nachfolgende Messung der sozialen Herkunft mit gewissen Einschränkungen einherging.

Das Schema sollte zudem lediglich als ein Vorschlag betrachtet werden, um die Merkmale der sozialen Herkunft zu klassifizieren. Gleichzeitig ist zu beachten, dass eine eindeutige und zufriedenstellende Trennung der Kapitalien nicht immer gegeben ist, was im Zusammenhang mit der fehlenden Trennschärfe der Kapitalformen steht. So bildet das Bildungsniveau der Eltern das (institutionalisierte) Kulturkapital auf der Ebene der familialen Strukturmerkmale ab. Es ist jedoch ebenso mit den monetären Ressourcen der Familie korreliert, da höhere Bildungsabschlüsse zumeist an besser bezahlten Berufen und somit höherem Einkommen gekoppelt sind. Die Überführung von einer Kapitalform in die andere erscheint grundsätzlich möglich.

# Kapitel 4   Ableitung der Forschungsfragen

---

Wie einleitend anhand zahlreicher empirischer Arbeiten dargelegt, tragen familiäre Strukturmerkmale, wie die Bildung, der Beruf und das Einkommen der Eltern, maßgeblich zu ungleichen Schulleistungen bei (Schulleistungsstudien: Hußmann et al., 2017; Stubbe et al., 2020; Weis et al., 2019; Metaanalysen: Sirin, 2005; White, 1982). Hinsichtlich der Analyse sozialer Bildungsungleichheiten zeigt sich im Forschungsaufriß zudem, dass eine Betrachtung der sozialen Herkunft als mehrdimensionales Konstrukt unumgänglich zu sein scheint, wenn man die Entstehungsmechanismen des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Schulleistungen spezifisch erklären und die sozialen Herkunftseffekte nicht unterschätzen möchte (z.B. Barone, 2006; Jungbauer-Gans, 2004; Marks et al., 2006; Park, 2008; Tramonte & Willms, 2010; Watermann & Baumert, 2006, Xu & Hampden-Thompson, 2012; siehe Kapitel 2.3.1). Zur Erfassung der Mehrdimensionalität etablierte sich die Unterscheidung in familiäre Strukturmerkmale und Merkmale der familialen Praxen, die oftmals auch als Prozessmerkmale bezeichnet werden<sup>20</sup> (z.B. Hahn & Schöps, 2019; Knoppick et al. 2017; Maaz & Watermann, 2007; McElvany, Becker et al., 2009). Empirisch erwiesen sich die Merkmale der familialen Praxen als (partieller) Mediator zwischen den familialen Strukturmerkmalen und den Schulleistungen. Darüber hinaus besitzen sie ebenso eine eigene Erklärungskraft unabhängig von den familialen Strukturmerkmalen zur Vorhersage der Schulleistung (Barone, 2006; Baumert, Watermann et al., 2003, Xu & Hampden-Thompson, 2012). In der Berücksichtigung von familialen Strukturmerkmalen und Merkmalen der familialen Praxen liegt ein Schlüssel zu einem besseren Verständnis der sozialen Bildungsungleichheiten und deren Effekten auf die Schulleistung (Georg, 2015). Dabei sollten die unterschiedlichen Facetten der familialen Praxen, wie die soziale und kulturelle, angemessen definiert und abgebildet werden, um eine Unterspezifikation der familialen Praxen zu vermeiden. Dies stellt ein Vorgehen dar, welches sich in neueren Untersuchungen vermehrt durchgesetzt hat, wobei sich oftmals entweder vordergründig der kulturellen (z.B. Jæger & Breen, 2016) oder der sozialen Praxis (z.B. Croll, 2004; Park, 2008; Park & Holloway, 2017) gewidmet wurde. Als eine Reaktion darauf, besteht das erste Anliegen der vorliegenden Arbeit darin, neben familialen Strukturmerkmalen

---

<sup>20</sup> In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der Prozessmerkmale nicht verwendet. Merkmale, die auf die Prozesse innerhalb der Familie verweisen, werden übergreifend unter den familialen Praxen sowie spezifisch – bezogen auf die jeweilige Kapitalform – unter kultureller oder sozialer Praxis gefasst.

ebenso kulturelle und soziale Praxen der Familie als simultane Bedingungsfaktoren zu untersuchen. Mit Hilfe der vielfältigen Operationalisierung kann so überprüft werden, welche Unterdimensionen von Kultur- und Sozialkapital insbesondere im Zusammenhang mit Schulleistung stehen und wie diese den Effekt der familialen Strukturmerkmale auf die Schulleistung mediiieren. Bei den familialen Praxen wird zwischen passiven kulturellen bzw. sozialen Ressourcen und aktiven kulturellen bzw. sozialen Investitionen unterschieden.

Darüber hinaus wird angenommen, dass über die familialen Praxen Schüler:innen selbst Kulturkapital erwerben, was sich als prädiktiv für Schulleistungen erweist und als Vermittler zwischen dem sozialen Status und Schulleistungen dienen kann. Eigens berücksichtigt etwa in Form von kultureller Teilhabe (z.B. Leseverhalten, klassische Musik hören) als ein Proxy für inkorporiertes Kulturkapital von Schüler:innen wurde es in Studien jedoch selten (z.B. Georg, 2015; Jæger, 2009; Jæger & Breen, 2016). Der Großteil der Untersuchungen vernachlässigt die Trennung zwischen dem elterlichen und dem kindspezifischen Kulturkapital vollständig (siehe Kapitel 2.3.1). Dabei wird kritisiert, dass diese Untersuchungen nicht die familial ablaufenden Prozesse abbilden können, die zu sozialen Bildungsungleichheiten führen (z.B. Georg, 2004, 2005a; Jæger und Breen, 2016). Zur Erklärung dieser bedarf es Analysen, die ihre Aufmerksamkeit auf den Prozess der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals und dessen Effekte auf die Schulleistung richten. Dabei sollte geklärt werden, wie innerhalb der Familie Kulturkapital weitergegeben wird und wie Schüler:innen eigenes Kulturkapital (vorliegend in Form schulbezogener Dispositionen wie Einstellungsmuster und Bildungsorientierungen gemessen) inkorporieren, was sich letztendlich in ihrem Schülerhabitus manifestiert (Bourdieu, 1982). Da beim intergenerationalen Transmissionsprozess von keiner identischen Inkorporierung des elterlichen Kulturkapitals gesprochen werden kann (Thiersch, 2014), bleibt weitestgehend die Frage offen, inwieweit die familialen Herkunftsmerkmale das Kulturkapital der Schüler:innen vorhersagen können.

Empirische Studien, die sowohl das Kulturkapital der Schüler:innen anhand von schulbezogenen Dispositionen operationalisierten als auch den intergenerationalen Transmissionsprozess analysierten, sind bislang rar (z.B. Bodovski, 2014; de Moll, 2018; Dumais,

---

2002; Edgerton et al., 2013; Gaddis, 2013; Grgic & Bayer, 2015; Redford et al., 2009). Dabei konnten die bisherigen Studienergebnisse das Potential dieser schulbezogenen Dispositionen als Teil des Schülerhabitus zur Erklärung von sozialen Bildungsungleichheiten darlegen (siehe Kapitel 2.4.1). Mit der oftmals eindimensionalen Erfassung des Schülerhabitus (z.B. de Moll, 2018; Dumais, 2002; Edgerton et al., 2013) und der Messung, die sich häufig auf die Bildungsorientierung (z.B. Dumais, 2002; Gaddis, 2013; Redford et al., 2009) bezog, die nach Kramer et al. (2009) nur eine Komponente des Schülerhabitus abdeckt, scheint dieses Potential aber nicht vollkommen erschöpft zu sein. Zudem wurde selten für kognitive Leistungsvoraussetzungen kontrolliert. Dabei sollten unter Kontrolle dieser soziale Mechanismen, wie familial geprägte schulbezogene Dispositionen unabhängig von kognitiven Leistungsvoraussetzungen zur Erklärung von sozial ungleichen Schulleistungen beitragen, stärker ins Zentrum der Analysen rücken. Aus den angeführten Kritikpunkten resultiert somit das zweite Anliegen der Arbeit. Schulbezogene Dispositionen werden mehrdimensional erfasst. Und der intergenerationale Transmissionsprozess wird fokussiert, indem schulbezogene Dispositionen sowohl als Determinanten der Schulleistung als auch als Konsequenzen der sozialen Herkunftsmerkmale<sup>21</sup> untersucht werden. Dabei werden in allen Analysen mindestens die kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler:innen konstant gehalten.

Da neben den familialen Mechanismen in den theoretischen Überlegungen angenommen wird, dass auch die Schule ihren Beitrag zur sozialen Bildungsungleichheit leistet (siehe z.B. Kapitel 2.1.3), richtet sich das dritte Anliegen an die Untersuchung der schulischen Mechanismen. Fokussiert wird sich dabei auf die Lehrkraft, die sich Annahmen zufolge in ihrer Leistungseinschätzung von sozialen Herkunftsmerkmalen der Schüler:innen leiten lässt (DiMaggio, 1982; Jæger und Breen, 2016). Bisherige empirische Befunde verweisen vor allem aufgrund familialer Strukturmerkmale auf sozial verzerrte Lehrkräfteeinschätzungen (z.B. Brandmiller et al, 2020; Ready & Wright, 2011) und darüber hinaus auf sozial verzerrte Leistungsbewertungen in Schulnoten (z.B. Maaz & Nagy, 2009), die auch unter Kontrolle objektiver Leistungen ermittelt wurden. Die Befunde deuten dabei

---

<sup>21</sup> Unter sozialen Herkunftsmerkmalen werden in der vorliegenden Arbeit sowohl die familialen Strukturmerkmale als auch die Merkmale kultureller sowie sozialer Praxis verstanden.

---

auf tertiäre Herkunftseffekte auf die Leistungsbewertung zugunsten statushöherer Schüler:innen hin. Eine Erklärung, warum der soziale Status eine Rolle hierbei spielt, könnte der teacher-selection-effect (Kalmijn & Kraaykamp, 1996; Wildhagen, 2009; siehe Kapitel 2.4.2.2) liefern. Laut diesem kann vermutet werden, dass aus dem unterschiedlich vorliegendem – und mutmaßlich statusabhängigen – Kulturkapital, Unterschiede in der Einschätzung und der Benotung resultieren, da Lehrkräfte Schüler:innen aus Familien mit höherem Kulturkapital als akademisch begabter wahrnehmen. Daher sollten die familialen Praxen und die über diese weitergegebenen schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen sozial ungleiche Schulleistungen erklären können. In der Bildungsforschung mangelt es jedoch auch hier an Studien, die explizit die Lehrkräfteeinschätzung und dessen mutmaßliche Verzerrung durch das kulturelle Kapital und durch die schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen fokussieren, die potentiell den Zusammenhang des sozialen Status mit der Lehrkräfteeinschätzung vermitteln könnten. Die wenigen vorhandenen Befunde sind zudem uneindeutig. Daher nimmt die vorliegende Arbeit sich auch dieses Schwerpunkts an, um den empirischen Kenntnisstand zu erweitern. Um Konfundierungen aufgrund objektiver Leistungen auszuschließen, werden in diesen Analysen die Kompetenzen in Deutsch und Mathematik der Schüler:innen konstant gehalten. Da als Gegenperspektive vermutet werden kann, dass es innerhalb von Schulen nicht per sé zu Benachteiligungen von statusniedrigeren Schüler:innen kommt, sondern schulische Effekte auf differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus der Schulen basieren (Baumert, Stanat et al., 2006, siehe Kapitel 2.4.3), werden zudem Unterschiede zwischen Schulen per methodischem Design bzw. durch die Aufnahme des Bildungsgangs als Kontrollvariable berücksichtigt.

Zusammenfassend steht im Mittelpunkt der Untersuchungen demnach die Erklärung sozial ungleicher Schulleistungen aufgrund von angenommenen *familialen* und *schulischen* Mechanismen. Dafür werden zum einen über den sozialen Status hinaus die Effekte der familialen Praxen und die über die intergenerationale Transmission erworbenen schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen im Quer- (Grundschule) und im Längsschnitt (Grundschule bis Sekundarstufe I) analysiert. Und zum anderen der Versuch unternommen, mit den von der Familie geprägten Merkmalen und dem intergenerationalen Transmissionsprozess die Kopplung des sozialen Status mit den Schulleistungen mit zusätzlicher

---

Berücksichtigung von Lehrkrifteinschätzungen zu erklären. Die Analysen erfolgten auf der Datengrundlage von TIMSS-Übergang.

In den Untersuchungen werden zunächst die *familialen Mechanismen* beleuchtet. Die zugrundeliegenden theoretischen Überlegungen fußen auf Jaeger und Breens (2016) Modell zur Darstellung des intergenerationalen Transmissionsprozesses zur Erklärung sozial ungleicher Schulnoten. Erweitert wird das Modell mit Lareaus Annahmen (2003) zur elterlichen Praxis als Komponente des familialen sozialen Kapitals.

Zu Beginn wird in Anlehnung an Lareaus Studie (2003) untersucht, ob überhaupt Unterschiede in den familialen Praxen je nach sozialem Status vorliegen. Betrachtet werden hierbei sowohl Unterschiede in der kulturellen als auch in der sozialen Praxis. Die erste Forschungsfrage lautet somit:

- 1) *Wie unterscheidet sich die kulturelle und soziale Praxis zwischen Familien unterschiedlicher Bildungs- und Berufsgruppen?*

Theoriekonform sollten sich Differenzen in den familialen Praxen zwischen Familien mit unterschiedlichem sozialem Status zeigen. Erwartet wird dabei, dass im Vergleich zu statusniedrigen Familien die kulturelle und die soziale Praxis in den Familien mit mittlerem und hohem Status stärker ausgeprägt ist.

Anschließend wird sich der Vorhersage der Schulnote gewidmet. Überprüft werden zunächst die Effekte der familialen Strukturmerkmale, der familialen Praxen und der schulbezogenen Dispositionen auf die Schulnote in der Quer- (*empirische Analysen I, vierte Jahrgangsstufe*) und der Längsschnittuntersuchung (*empirische Analysen II, vierte bis sechste Jahrgangsstufe*). Bevor nachfolgend über Mediationsanalysen analysiert wird, inwieweit sich die familialen Praxen und schulbezogenen Dispositionen einzeln und gemeinsam als Mediatoren zur Erklärung des Zusammenhangs von familialen Strukturmerkmalen und Schulleistungen eignen. Um dabei die sozialen Herkunftseffekte valider schätzen zu können, werden in allen Analysen die kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler:innen konstant gehalten. Damit werden soziale Herkunftseffekte auf die Schulnote, die auf unterschiedliche kognitive Fähigkeiten beruhen, ausgeschlossen. Für die Untersuchungen

im Längsschnitt werden zudem der Bildungsgang und die Grundschulnote konstant gehalten. Mit der Kontrolle der Grundschulnote als Vorwissenmaß wird die Veränderung in der Schulleistung von der vierten zur sechsten Jahrgangsstufe untersucht. Die entsprechenden Teilfragestellungen lauten wie folgt:

- 2) *Welche Effekte haben die familialen Strukturmerkmale auf die Schulnote der vierten Jahrgangsstufe (bzw. auf die Leistungsveränderung von der vierten zur sechsten Jahrgangsstufe) unabhängig von den kognitiven Grundfähigkeiten?*
- 3) *Welche Effekte haben die Merkmale zur kulturellen und sozialen Praxis sowie die schulbezogenen Dispositionen über die familialen Strukturmerkmale und die kognitiven Grundfähigkeiten hinaus auf die Schulnote der vierten Jahrgangsstufe (bzw. auf die Leistungsveränderung von der vierten zur sechsten Jahrgangsstufe)?*
- 4) *Inwiefern können die Merkmale zur kulturellen und sozialen Praxis sowie die schulbezogenen Dispositionen die Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Schulnote (bzw. auf die Leistungsveränderung von der vierten zur sechsten Jahrgangsstufe) unabhängig von den kognitiven Grundfähigkeiten medieren?*

Konform mit bisherigen Studienbefunden sollten die familialen Strukturmerkmale signifikant positive Effekte auf die Schulnote in der vierten Jahrgangsstufe ausüben. Wie hier angenommen, sollten sich diese auch über die kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler:innen hinaus zeigen. Positive Effekte werden zusätzlich von den Merkmalen der familialen Praxen und von den schulbezogenen Dispositionen erwartet. Dabei ist jedoch noch unklar, inwieweit die Merkmale der sozialen Praxis einen zusätzlichen Beitrag über die weiteren Prädiktoren hinaus zur Vorhersage der Schulnote liefern können. Ebenso offen bleibt, inwiefern die sozialen Herkunftsmerkmale und die schulbezogenen Dispositionen prädiktiv für die Veränderung der Schulnote von der vierten zur sechsten Jahrgangsstufe sind, wenn Bildungsgang und Vorwissen kontrolliert werden.

In Bezug auf die vierte Forschungsfrage werden zur Erklärung der Effekte familialer Strukturmerkmale auf die Schulnote Mediationseffekte durch die Merkmale der familialen Praxen und der schulbezogenen Dispositionen angenommen. Um einen Nachweis für den Prozess der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals zu liefern, sollte ein substanzieller Anteil der Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Schulnote

---

über die familialen Praxen und die schulbezogenen Dispositionen mediiert sein. Dies spräche für einen gelungenen intergenerationalen Transmissionsprozess.

Mit der zusätzlichen Kontrolle der Kompetenzen in Deutsch und Mathematik wird der Blick zudem verstärkt auf die von Lehrkräften vergebenen Benotungen unabhängig objektiver Leistungen (Kompetenzen) gelegt. Unter Kontrolle der Kompetenzen wird die Schulnote als Maß für die Leistungsbewertung betrachtet. Folgende Fragestellung soll hierzu untersucht werden:

5) *Lassen sich unter zusätzlicher Kontrolle der Kompetenzen in Deutsch und Mathematik Hinweise für tertiäre Herkunftseffekte auf die Leistungsbewertung finden?*

Die Annahme tertiärer Herkunftseffekte auf die Leistungsbewertung wird vor allem dann gestützt, wenn sich soziale Herkunftseffekte nicht nur unter Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten, sondern ebenso über die Kompetenzen in Deutsch und Mathematik hinaus zeigen, die auch nicht über schulbezogene Dispositionen erklärt werden können. Die Ermittlung von tertiären Herkunftseffekte würde den Blick auch auf schulische Mechanismen zur Erklärung sozial ungleicher Schulnoten lenken.

Im *Längsschnitt* werden neben der Leistungsveränderung von der vierten zur sechsten Jahrgangsstufe auch die schulbezogenen Dispositionen (*Analysen II*) als Kriterien untersucht. Die schulbezogenen Dispositionen dienen somit nicht nur als Prädiktoren, sondern sollen auch selbst anhand der familialen Herkunftsmerkmale vorhergesagt werden. Um Konfundierungen mit den sozialen Herkunftseffekten auszuschließen, werden auch hier die kognitiven Grundfähigkeiten konstant gehalten. Ergänzend zu den obigen Teilfragestellungen wird sich im Längsschnitt demnach gesondert folgender Fragestellung gewidmet:

6) *Welche Effekte haben die familialen Strukturmerkmale sowie die Merkmale der kulturellen und sozialen Praxis unabhängig von den kognitiven Grundfähigkeiten auf die schulbezogenen Dispositionen?*

Vermutet wird, dass beim intergenerationalen Transmissionsprozess insbesondere die Merkmale der kulturellen und der sozialen Praxis entscheidend sind, da durch die

---

familialen Praxen Bildungsprozesse initiiert und schulbezogene Dispositionen weitergegeben werden. Bedeutsame Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale würde die Weitergabe von Kulturkapital in Form schulbezogener Dispositionen innerhalb der Familie belegen.

In den empirischen *Analysen III* werden abschließend die *schulischen Mechanismen* in der Grundschule fokussiert. Es wird ermittelt, inwiefern die Lehrkräfteeinschätzung zu den Begabungs- und Leistungsmerkmalen der Schüler:innen an den sozialen Herkunftsmerkmalen und den schulbezogenen Dispositionen gekoppelt ist und welche Rolle der Lehrkräfteeinschätzung bei der Vorhersage der Leistungsbewertung in Schulnoten zukommt. Die Grundlage hierfür bildet weiterhin das Modell von Jæger und Breen (2016), in dem die Lehrkräfte ebenso als eine relevante Komponente zur Erklärung von sozialen Bildungsungleichheiten betrachtet werden. Die von ihnen als konstante Größe ins Modell aufgenommenen akademischen Fähigkeiten werden mit den kognitiven Grundfähigkeiten und den Kompetenzwerten in Deutsch und Mathematik berücksichtigt.

Untersucht wird folgende Fragestellung:

- 7) *Welche Effekte haben die familialen Strukturmerkmale, die Merkmale der kulturellen und sozialen Praxis sowie die schulbezogenen Dispositionen unabhängig der kognitiven Grundfähigkeiten und der Kompetenzen auf die Lehrkräfteeinschätzung der Schülermerkmale?*

Hierbei wird angenommen, dass Lehrkräfte ihre Einschätzungen nicht unabhängig von den sozialen Herkunftsmerkmalen und den schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen treffen und sich auch über die kognitiven Grundfähigkeiten und den objektiven Kompetenzen hinaus soziale Herkunftseffekte auf die Lehrkräfteeinschätzung zeigen.

Zudem soll überprüft werden, ob die Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale und der schulbezogenen Dispositionen auf die Leistungsbewertung vollständig über die Lehrkräfteeinschätzung vermittelt werden oder ob über die Lehrkräfteeinschätzung hinaus direkte Effekte bestehen bleiben. Daher wird zuletzt gefragt:

- 
- 8) *Inwiefern kann die Lehrkräfteeinschätzung die Effekte der familialen Strukturmerkmale, der Merkmale der kulturellen und sozialen Praxis sowie der schulbezogenen Dispositionen auf die Leistungsbewertung der vierten Jahrgangsstufe unabhängig der kognitiven Grundfähigkeiten und der Kompetenzen medieren?*

Gemutmaßt wird eine nahezu vollständige Mediation der Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale durch die Lehrkräfteeinschätzung auf die Leistungsbewertung in Schulnoten. Insofern wird angenommen, dass soziale Herkunftsmerkmale vor allem über die Lehrkraftwahrnehmung Eingang in die Leistungsbewertung finden. Unter Kontrolle der Kompetenzen in Deutsch und Mathematik spräche dies für tertiäre Herkunftseffekte auf die Leistungsbewertung.

Eine Darstellung des schematischen Analysemodells, welche die angenommenen Zusammenhänge bzw. Pfade verdeutlicht, befindet sich im Kapitel 5.4 zur Datenanalyse.

## Kapitel 5 Daten und Methodik

---

Im Folgenden wird zunächst die Datenbasis vorgestellt, in dem auf das Design und die Durchführung der genutzten Studie sowie auf die gewählten Stichproben – mit Überprüfung der Stichprobenselektivität des Längsschnittdatensatzes – eingegangen wird. Anschließend werden die Erhebungsinstrumente gebündelt in sechs Merkmalsgruppierungen beschrieben. Aufgrund von Item-Nonresponse auf den interessierenden Variablen wird weiterhin der Umgang mit den fehlenden Werten in diesem Kapitel erläutert, bevor abschließend das Vorgehen zu den durchgeführten statistischen Analysen dargestellt wird.

## 5.1 Datenbasis

Zur methodischen Untersuchung der vorgestellten Fragestellungen wird der Datensatz der *TIMSS-Übergangsstudie* „Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnische-kulturelle Disparitäten“ herangezogen. Primäres Ziel und Anliegen der Studie war es das Übergangsverhalten und die Entscheidungen von Familien mit Grundschüler:innen im Zusammenhang mit verschiedenen Faktoren, wie bisherigen Schulleistungen oder Lehrkräftempfehlungen, zu analysieren. Ebenso sollten mit Hilfe der Daten die aufgrund von sozialer und ethnisch-kultureller Herkunft entstehenden primären und sekundären Herkunftseffekte an dieser Gelenkstelle dokumentiert werden<sup>22</sup>. Das zweite Ziel der Studie war die Untersuchung der erlebten Übergangsphase von Schüler:innen sowie deren Eltern nachdem Übergang und die Analyse von Effekten der Leistungsdifferenzierung der weiterführenden Schulen auf das Verhalten, die Wahrnehmung und letztendlich den schulischen Erfolg. Untersucht wurde in dieser Phase ebenso die Bedeutung familialer Merkmale und Unterstützungsleistungen. Die *TIMSS-Übergangsstudie* ist somit eine Begleituntersuchung vor und nach dem Übergang.

Für die vorliegende Arbeit bietet der Datensatz viele Vorzüge zur Untersuchung der Fragestellungen. Erstens wurden familialen Praxen vielfältig operationalisiert, sodass

---

<sup>22</sup> Zur begrifflichen Einordnung primärer und sekundärer Herkunftseffekte nach Boudon (1974) siehe Kapitel 2.4.2.2.

---

zwischen elterlichen passiven Ressourcen und aktiven Investitionen sowohl für die kulturelle als auch die soziale Praxis unterschieden werden kann. Es lässt sich demnach besser überprüfen, welche familialen Praxen zur Transmission und zur Erklärung sozial ungleicher Schulleistungen beitragen. Zweitens erweist es sich als vorteilig, dass sowohl Eltern als auch Schüler:innen befragt wurden. So beruhen die Merkmale der sozialen und kulturellen Ressourcen bzw. Investitionen auf den Angaben der Eltern, während die Angaben zu den schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen aus dem Schülerfragebogen stammen. Ein Rückgriff auf die Einschätzung des jeweils anderen war somit nicht notwendig. Die zusätzlichen Befragungen der Lehrkräfte in der Grundschule komplementieren die Angaben, sodass auch Lehrkräfteeinschätzungen zu Leistungs- und Begabungsmerkmalen der Schüler:innen vorliegen. Zudem besteht drittens aufgrund des Längsschnittdesigns die Möglichkeit soziale Herkunftseffekte auf die Schulleistung ebenso im zeitlichen Verlauf von der vierten bis zur sechsten Jahrgangsstufe zu untersuchen und die Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale (gemessen in der vierten Jahrgangsstufe) auf die schulbezogenen Dispositionen Mitte der sechsten Jahrgangsstufe zu analysieren.

### 5.1.1 Design und Durchführung

Die im Längsschnitt angelegte *TIMSS-Übergangsstudie* wurde im Untersuchungszeitraum von November 2006 bis August 2009 durchgeführt. Realisiert wurde sie als Kooperationsprojekt des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB), des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS), des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) und der Georg-August-Universität Göttingen. Sie passt sich an das Design der Vergleichsstudie *Trends in International Mathematics and Science Study* 2007 (TIMSS) an. Durchgeführt wurden zwei Erhebungen vor und drei Erhebungen nach der internationalen Trendstudie. Die Erhebungszeitpunkte sowie die befragten bzw. getesteten Personengruppen sind in der Abbildung 6 dargestellt. Die ersten drei Erhebungen fanden in der vierten Jahrgangsstufe, das heißt in der Grundschule, statt. Vor der großen Hauptbefragung und der Durchführung der Leistungstests von TIMSS (3. Erhebung) wurden am Ende des ersten Halbjahres und zu Beginn des zweiten Halbjahres der vierten Jahrgangsstufe die Eltern und die Lehrkräfte in erster Linie zum Übergang der Schüler:innen

von der Grundschule zur Sekundarstufe befragt. Zudem gaben die Lehrkräfte zu jeder einzelnen Schülerin und zu jedem einzelnen Schüler ihre Einschätzungen zu individuellen Schülermerkmalen (kognitiv und non-kognitiv) ab. Schülerangaben wurden erstmals in der dritten Erhebung zum Zeitpunkt der TIMSS-Testung erfasst. Neben den Leistungstests, bei denen mathematische, naturwissenschaftliche und kognitive Fähigkeiten im Rahmen von TIMSS sowie Aufgaben im Fach Deutsch des IQB zu den nationalen Bildungsstandards überprüft wurden, gaben die Schüler:innen per Fragebogen ebenso Auskunft zu schulischen und herkunftsbedingten Merkmalen. Zudem erfolgte eine erneute Befragung der Eltern, in der ebenfalls familiäre strukturelle und prozessuale Merkmale eruiert wurden. Die Lehrkräfte bzw. die Schulen wurden um Angabe von Basisinformationen unter anderem zu Schulnoten oder zur erteilten Übergangsempfehlung gebeten. In den anschließenden Erhebungen fanden keine weiteren Untersuchungen der Lehrkräfte statt. Die postalischen Nachbefragungen in der Mitte der fünften, am Schuljahresanfang der sechsten sowie siebenten Jahrgangsstufe richteten sich ausschließlich an die Schüler:innen und ihre Eltern. Die drei Erhebungen, die nach dem Eintritt in die Sekundstufe I stattfanden, wurden vom Arbeitsbereich Schulpädagogik und empirische Schulforschung der Georg-August-Universität Göttingen unter der Leitung von Prof. Dr. Rainer Watermann durchgeführt.

Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen die Angaben der Lehrkräfte zum ersten und die Angaben der Schüler:innen sowie deren Eltern zum dritten Erhebungszeitpunkt (Grundschule). Des Weiteren werden Daten der Schüler:innen und Eltern zur fünften und sechsten Erhebung (Sekundarschulen) herangezogen. Der Untersuchungszeitraum umfasst demnach etwa zweieinhalb Schuljahre – von der vierten Jahrgangsstufe erstes Halbjahr bis zum Ende der sechsten Jahrgangsstufe<sup>23</sup>. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass nachfolgend überwiegend nur noch von Messzeitpunkten anstatt einzelnen Erhebungen gesprochen wird. Diese wurden folgendermaßen verortet: Der erste Messzeitpunkt umfasst die vierte Jahrgangsstufe und somit das letzte Schuljahr in der Grundschule. Beim zweiten

---

<sup>23</sup> Inbegriffen ist hierbei der Übergang von der Grund- in die Sekundarschule. Dieser spielt in der vorliegenden Arbeit zwar keine übergeordnete Rolle. Der Schulwechsel und die Trennung der heterogenen Gruppe der Grundschüler:innen in eher leistungshomogenere Gruppen innerhalb der verschiedenen Bildungsgänge der Sekundarschulen muss jedoch bei der Betrachtung der Ergebnisse im Längsschnitt eingehend berücksichtigt werden.

Messzeitpunkt befinden sich die Schüler:innen im ersten Halbjahr der sechsten Jahrgangsstufe und der dritte Messzeitpunkt umfasst die Daten der sechsten Erhebung zu Beginn der siebenten Jahrgangsstufe. Verwendet wurden hier jedoch nur die retrospektiven Leistungsangaben zum Ende der sechsten Jahrgangsstufe. Die entsprechende Einteilung ist auch in der Abbildung 6 vermerkt. Die Zuordnung der Messzeitpunkte ist insbesondere für die späteren im Längsschnitt angelegten Analysen von Bedeutung.

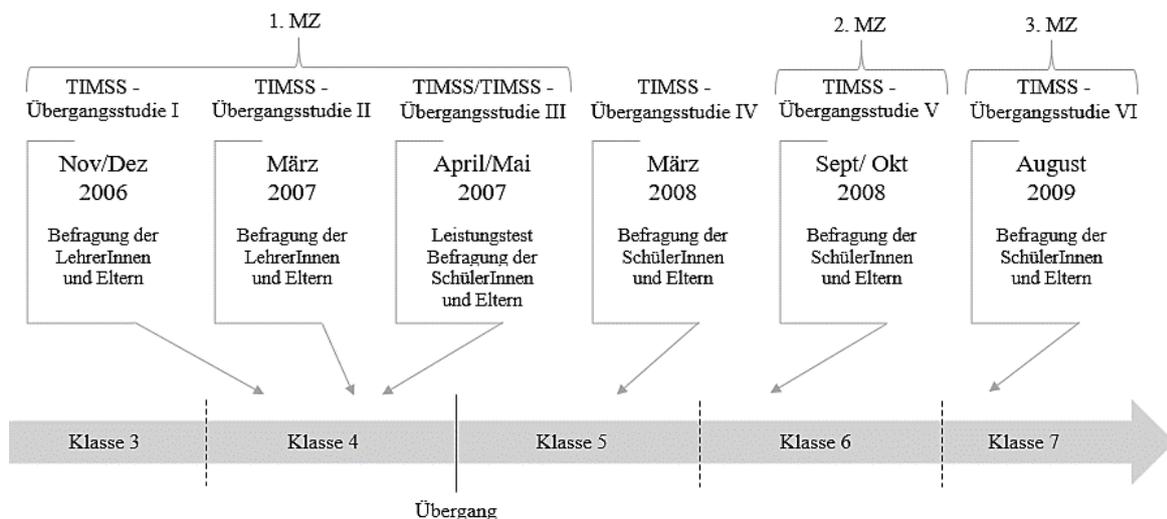


Abbildung 6. Design der TIMSS-Übergangsstudie (vgl. Becker et al., 2010, S. 110)

### 5.1.2 Untersuchungspopulation und realisierte Stichproben

Die Grundgesamtheit der TIMSS-Übergangsstudie basierte zum Großteil auf den Teilnehmenden von TIMSS, deren Datensatz sich aus 5464 Schüler:innen der vierten Jahrgangsstufe aus 246 Schulen des Schuljahres 2006/07 zusammensetzte. Ergänzt wurde die Übergangsstudie durch ein oversampling von weiteren 26 Schulen aus 5 Bundesländern, bei denen die Schülerschaft überwiegend aus Schüler:innen mit Migrationshintergrund bestand (Becker et al., 2010). Für die Übergangsstudie ausgeschlossen wurden Schüler:innen aus Förderschulen sowie Schüler:innen aus den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern, da hier der Wechsel zu weiterführenden Schulen erst nach dem Abschluss der sechsten und nicht bereits nach der vierten Jahrgangsstufe, wie in den übrigen Bundesländern, erfolgt. Unter Berücksichtigung aller Erhebungen und dem beschriebenen Ausschluss lagen von 5262 Schüler:innen aus 253 Regelschulen Werte

vor, wobei die Teilnehmerzahlen über die einzelnen Messzeitpunkte erheblich schwankten. In der Tabelle 6 angegeben sind die Zeitpunkte, die für die anschließenden Untersuchungen hauptsächlich relevant waren.

Tabelle 6. *Anteil vorliegender Angaben in der Gesamtstichprobe, getrennt nach Eltern und Schüler:in (N = 5262)*

	Erster		Zweiter		Dritter	
	Messzeitpunkt		Messzeitpunkt		Messzeitpunkt	
	<i>abs.</i>	<i>rel.</i>	<i>abs.</i>	<i>rel.</i>	<i>abs.</i>	<i>rel.</i>
Schüler:innen	687	13.1	11	0.2	3	0.1
Eltern	293	5.6	10	0.2	1	0.0
Eltern u. Schüler:innen	3753	71.3	1430	27.2	1356	25.8
Gesamt ohne fehlende Werte	4733	89.9	1451	27.6	1360	25.8
weder Eltern noch Schüler:innen	529	10.1	3811	72.4	3902	74.2
Gesamt	5262	100.0	5262	100.0	5262	100.0

*Anmerkungen.* abs. = absolute Häufigkeiten; rel. = relative Häufigkeiten

Ersichtlich wird hierbei, dass zum ersten Messzeitpunkt von 89.9% entweder Angaben von Schüler:innen, Eltern oder von beiden vorlagen. Von etwa jeder zehnten Person waren keine Daten vorhanden. In den nachfolgenden Erhebungen zeigte sich, dass nach dem Übergang die Teilnehmendenquote stark abnahm. Sowohl der Anteil an Angaben auf Schüler- als auch auf Elternebene waren geringer als zum Zeitpunkt der Grundschule. Der Stichprobenausfall hing mit der elterlichen Teilnahme an den für Eltern nicht verpflichtenden Erhebungen in TIMSS und ihrer Bereitschaft, ihre Adresse für postalische Nachbefragungen im Elternfragebogen zu hinterlassen, zusammen. Von den insgesamt 2212 Familien, von denen Adressen vorlagen, nahmen 1675 (75%) an der ersten Erhebung nach dem Grundschulübergang (nicht in der Tabelle dargestellt) teil. Für die nachfolgenden Erhebungen, die in der vorliegenden Arbeit als zweiter und dritter Messzeitpunkt bezeichnet werden, reduzierte sich die Stichprobe auf 1451 bzw. 1360 Familien. Von diesen waren Eltern und/oder Schülerangaben vorhanden.

Für die Untersuchungen der Fragestellungen im Quer- und Längsschnitt wurden zwei verschiedene Datensätze genutzt. Für die verwendete Stichprobe der Querschnittsanalysen (Grundschule) zum ersten Messzeitpunkt wurden nur Personen berücksichtigt, von denen mindestens Eltern- oder Schülerangaben vorlagen. Die Untersuchungspopulation beruhte demnach auf  $N = 4733$  Schüler:innen. Davon war die Hälfte weiblich (49.9%). Einen Migrationshintergrund, so definiert, dass mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde, wiesen 30.6% der Schüler:innen auf. Das durchschnittliche Alter der Schüler:innen betrug zum ersten Messzeitpunkt  $M = 10.35$  Jahre ( $SD = .51$ ). Die Schüler:innen verteilten sich auf 253 Grundschulen. Im Mittel umfasste eine Schulklasse 18,7 Personen.

Die Stichprobe für die Längsschnittanalysen (Sekundarschule) bezog Informationen aus dem ersten, zweiten und dritten Messzeitpunkt ein. Ausgegangen wurde vom Querschnittsdatsatz, bei dem wie beschrieben, bereits ein Datenausschluss vorgenommen wurde. In der Stichprobe für den Längsschnitt wurden zudem nur Schüler:innen bedacht, von denen aus der Grund- und mindestens zu einem Messzeitpunkt aus der Sekundarschule Schulnoten vorlagen<sup>24</sup>. Dies wurde für die adäquateste Option im Umgang mit den Daten gehalten, da fehlende Schulnoten auf Basis von real erbrachten Schulnoten in Deutsch und Mathematik geschätzt werden sollten. Die endgültige Stichprobe reduzierte sich so auf  $N = 1547$  Schüler:innen. Hinsichtlich des Geschlechts erwies sich die Längsschnittstichprobe als relativ ausgewogen (weiblich = 51.5%, männlich = 48.5%). Der Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund belief sich auf 16.3%.<sup>25</sup> Der Schulübergang führte für 5.3% der Schüler:innen an Gesamtschulen und 8.7% der Schüler:innen an

---

<sup>24</sup> Um einem noch höheren Datenverlust entgegenzuwirken, wurden für die Schulnoten auch Angaben aus der vierten Erhebung berücksichtigt. Das bedeutet, dass auch Schüler:innen im Datensatz enthalten waren, von denen etwa nur Leistungsdaten zur Grundschule und zur fünften, aber nicht zur sechsten Jahrgangsstufe vorlagen. Die Leistungsdaten für die sechste Jahrgangsstufe wurden in diesen Fällen auf der Grundlage der vorhandenen Informationen geschätzt. Nähere Informationen zur Schätzung können dem Unterkapitel zum Umgang mit fehlenden Werten entnommen werden.

<sup>25</sup> Aufgrund des Fallausschlusses schlägt sich das *oversampling* von Personen mit Migrationshintergrund von TIMSS-Übergang in der reduzierten Stichprobe nicht nieder. Im Gegenteil, ausgehend vom annähernd selben Zeitpunkt (gemessen 2009) liegt der Anteil in der Stichprobe weit unter dem in der damaligen Gesamtbevölkerung in der Altersgruppe der 10- bis 14-jährigen. Dieser lag bei 29.2% (Cinar et al., 2013).

---

Hauptschulen. Mehr als jede/r Vierte besuchte anschließend eine Realschule (26.7%). Der größte Anteil wechselte an das Gymnasium (59.3%).

Eine Gegenüberstellung der Stichprobe des Quer- und des Längsschnittdatensatzes wird im nachfolgenden Kapitel zur Stichprobenselektivität vorgenommen.

### 5.1.3 Stichprobenselektivität des Längsschnittdatensatzes

Infolge der eingeschränkten Teilnahmebereitschaft der Familien an den Follow-Up Untersuchungen (42,2%), von denen letztendlich auch nicht alle erreicht werden konnten bzw. nicht alle teilgenommen haben, unterscheidet sich die Querschnittstichprobe ( $N = 4733$ , in der Grundschule) in der Anzahl von Schüler:innen deutlich von der Substichprobe im Längsschnitt ( $N = 1547$ , nach dem Übergang in die Sekundarschulen). Insbesondere bei einer solch starken Dezimierung der Stichprobe besteht Klärungsbedarf, ob und inwiefern damit ein systematischer Datenausfall einhergeht. Ungewöhnlich wäre solch ein Ausfall nicht. Laut Studienergebnissen finden selektive Stichprobenausfälle beinahe in allen Längsschnittstudien (Lüdtke et al., 2007; Watson und Wooden, 2009; siehe auch Heine et al., 2017) und im besonderen Maße in Follow-Up Erhebungen statt (Georg, 2004, 2005a; Groves & Peytcheva, 2008). Vornehmlich der elterliche Bildungs- und Berufsstatus sowie der familiäre Migrationshintergrund korrelieren insofern häufig mit der Teilnahmebereitschaft, dass statushöhere Personen und Personen ohne Migrationshintergrund vergleichsweise häufiger freiwillig teilnehmen (z.B. Couper & Groves 1996; Feskens et al., 2006; Georg, 2004, 2005a; Goyder et al., 2002; Groves & Couper, 1998; Watson & Wooden, 2009). Für die vorliegende Stichprobe wurden daher diese Merkmale sowie das Geschlecht der Schülerin bzw. des Schülers, der Bildungsgang der Sekundarschule und verschiedene Leistungsmaße nachfolgend auf überzufällige Unterschiede zwischen der Quer- und der Längsschnittstichprobe untersucht. Zur Überprüfung der Selektivität wurden alle Personen aus dem Querschnitt den Personen gegenübergestellt, die zudem auch am Längsschnitt teilgenommen haben. Die Analysen wurden dabei je nach vorliegendem Skalenniveau durchgeführt.

Für Merkmale auf kategorialem Niveau (Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungsgang der Sekundarstufe I und dem Bildungsstatus der Eltern) wurden Gruppendifferenzen mit Hilfe von  $\chi^2$ -Tests verglichen. Als Maß für die Effektstärke bei  $\chi^2$ -Tests wurde bei dichotomen Merkmalen auf den Phi-Koeffizienten und bei polytomen auf Cohens  $\omega$  zurückgegriffen (Cohen, 1988). Die Effektstärken gelten bei  $\varphi \geq 0.1$  als klein, bei  $\varphi \geq 0.3$  als mittel und bei  $\geq 0.5$  als groß. Gleiche Konventionen gelten für Cohens  $\omega$ . Für metrische Variablen wurden t-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Untersucht wurde, ob sich Schüler:innen der längsschnittlichen von den Schüler:innen der querschnittlichen Stichprobe hinsichtlich des elterlichen Berufsstatus, der Schulleistungen (Kompetenzen und Gesamtschulnote für Deutsch und Mathematik) und der kognitiven Grundfähigkeit in der vierten Jahrgangsstufe signifikant unterschieden. Zur Interpretation der Effektstärke wurde Cohens  $d$  genutzt (klein:  $d \geq .20$ ; mittel:  $d \geq .50$ ; groß:  $d \geq .80$ ). In den Tabellen 7 und 8 sind die Ergebnisse der Analysen festgehalten.

Tabelle 7. *Häufigkeiten untersuchungsrelevanter Merkmale nach Teilnahmestatus für die Stichprobe im Quer- und Längsschnitt – Ergebnisse  $\chi^2$ -Tests*

	Querschnitt		Längsschnitt		$\chi^2$	$df$	$p$	$\varphi / \omega$
	Häufigkeiten		Häufigkeiten					
	<i>abs.</i>	<i>rel.</i>	<i>abs.</i>	<i>rel.</i>				
Geschlecht					1.24	1	.266	.01
weiblich	2363	49.9	794	51.6				
männlich	2370	50.1	746	48.2				
Migrationshintergrund					114.47	1	< .001	-.14
kein Migrationshintergrund	3216	69.9	1280	83.8				
Migrationshintergrund	1388	30.1	247	16.2				
Bildungsgang					150.92	3	< .001	.16
Hauptschule	900	20.1	133	8.6				
Realschule	1306	29.1	409	26.6				
Gymnasium	1375	44.1	916	59.5				
Gesamtschule	302	6.7	81	5.3				
Bildungsstatus Eltern					104.13	2	< .001	.14
niedrig	924	23.3	185	12.2				
mittel	1816	45.8	700	46.1				
hoch	1227	30.9	632	41.7				

*Anmerkungen.* Angaben für valide Fälle auf den jeweiligen Variablen. *abs.* = absolute Häufigkeiten. *rel.* = relative Häufigkeiten.  $\chi^2$  = Prüfgröße.  $df$  = Freiheitsgrade.  $p$  = Signifikanzniveau.  $\varphi$  = Phi (für dichotome Merkmale).  $\omega$  = Cohens  $\omega$  (für polytome Merkmale).

Anteilig lagen in der Stichprobe des Querschnitts (49.9%) weniger Angaben von Schülerinnen als im Längsschnitt (51.6%) vor (Tabelle 7). Die Analyse zum systematischen Ausfall zwischen den Stichproben erwies sich jedoch als nicht signifikant ( $p = .266$ ). Beim Geschlecht gab es somit keine bedeutsamen Unterschiede. Durchweg bedeutsame kleine Effekte ließen sich jedoch in allen weiteren untersuchten Merkmalen ausfindig machen ( $\varphi/\omega = .14$  bis  $\omega = .16$ ;  $p < .001$ ). So waren Personen mit Migrationshintergrund weniger in der Längsschnittstichprobe im Vergleich zur Stichprobe im Querschnitt vertreten. Der Anteil an zusätzlich für die Übergangsstichprobe gezogenen Schüler:innen mit Migrationshintergrund schlug sich somit nicht auf die Stichprobe im Längsschnitt nieder. Auf Schulebene ergab sich für die Längsschnittstichprobe eine höhere Anzahl an Schüler:innen, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium wechselten ( $44.1\% < 59.5\%$ ). Verhältnismäßig geringer fiel dahingegen der Anteil an Hauptschüler:innen aus ( $20.1\% > 8.6\%$ ). Für die Real- ( $29.1\% > 26.6\%$ ) und die Gesamtschule ( $6.7\% > 5.3\%$ ) zeigten sich prozentual ähnliche Werte in beiden Stichproben. Hier waren somit im Vergleich zu den anderen Bildungsgängen kaum Veränderungen zu verzeichnen. Der signifikante Unterschied zwischen den Stichproben scheint vor allem auf dem Verlust von Schüler:innen mit dem niedrigsten Bildungsgang – der Hauptschule – und auf der hohen Teilnahmebereitschaft von Schüler:innen des Gymnasiums zu basieren. Die signifikant ausfallenden Unterschiede beim elterlichen Bildungs- und Berufsstatus verwiesen zudem auf familiäre strukturelle Unterschiede zwischen den getesteten Stichproben. In Bezug auf den Bildungs- und Berufsstatus der Eltern war die Teilstichprobe im Längsschnitt positiv selektiert (siehe Tabelle 7 und 8). So nahmen verstärkt statushöhere Familien an den Folgeerhebungen teil, während der Schwund bei statusniedrigeren Familien zu verzeichnen war. Der Befund erweist sich als erwartungskonform und ähnelt den bisherigen Forschungserfahrungen mit erhobenen Daten im Längsschnitt (Behr et al., 2005; Heine et al., 2017; Watson, 2003). Obendrein ergaben sich signifikante Unterschiede im Hinblick auf die Leistungen. Dies galt sowohl für die Schulnote, berechnet aus den Halbjahresnoten der Fächer Deutsch und Mathematik der vierten Jahrgangsstufe, als auch für die Kompetenzmaße ( $p < .001$ ). Die gefundenen systematischen Unterschiede zwischen der Stichprobe im Quer- und Längsschnitt wurden für die Daten der TIMSS-Übergangsstudie bereits von

Tabelle 8. *Mittelwerte untersuchungsrelevanter Merkmale nach Teilnahmestatus für die Stichprobe im Quer- und Längsschnitt – Ergebnisse t-Tests*

	Querschnitt		Längsschnitt		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Häufigkeiten		Häufigkeiten					
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Berufsstatus Eltern	50.42	16.46	54.59	15.92	-8.45	2842	< .001	-.26
Schulnote (4. Jgst.)	2.73	.86	2.37	.76	15.23	2510	< .001	.44
Deutschkompetenz	150.07	9.93	153.42	9.13	-9.76	1740	< .001	-.34
Mathematikkompetenz	150.43	9.64	154.09	9.06	- 13.53	2743	< .001	-.39
KFT	15.40	7.00	17.16	6.60	-8.91	2728	< .001	-.26

*Anmerkungen.* Angaben für valide Fälle auf den jeweiligen Variablen. *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *t* = Prüfgröße; *df* = Freiheitsgrade; *p* = Signifikanzniveau; *d* = Cohen's *d*.

Becker et al. (2010) zumindest deskriptiv für die Schulleistungen berichtet. Bei den erreichten Werten des kognitiven Fähigkeitstests wurden ebenfalls Unterschiede deutlich. In der Stichprobe im Längsschnitt waren die kognitiven Fähigkeiten der Schüler:innen im Mittel höher ausgeprägt. Es handelt sich bei den berechneten Differenzen der t-Tests um kleine Effekte ( $d = .26$  bis  $d = .44$ ). In der Abbildung 7 sind die Unterschiede zwischen den Stichproben für die metrischen Merkmale noch einmal grafisch dargestellt.

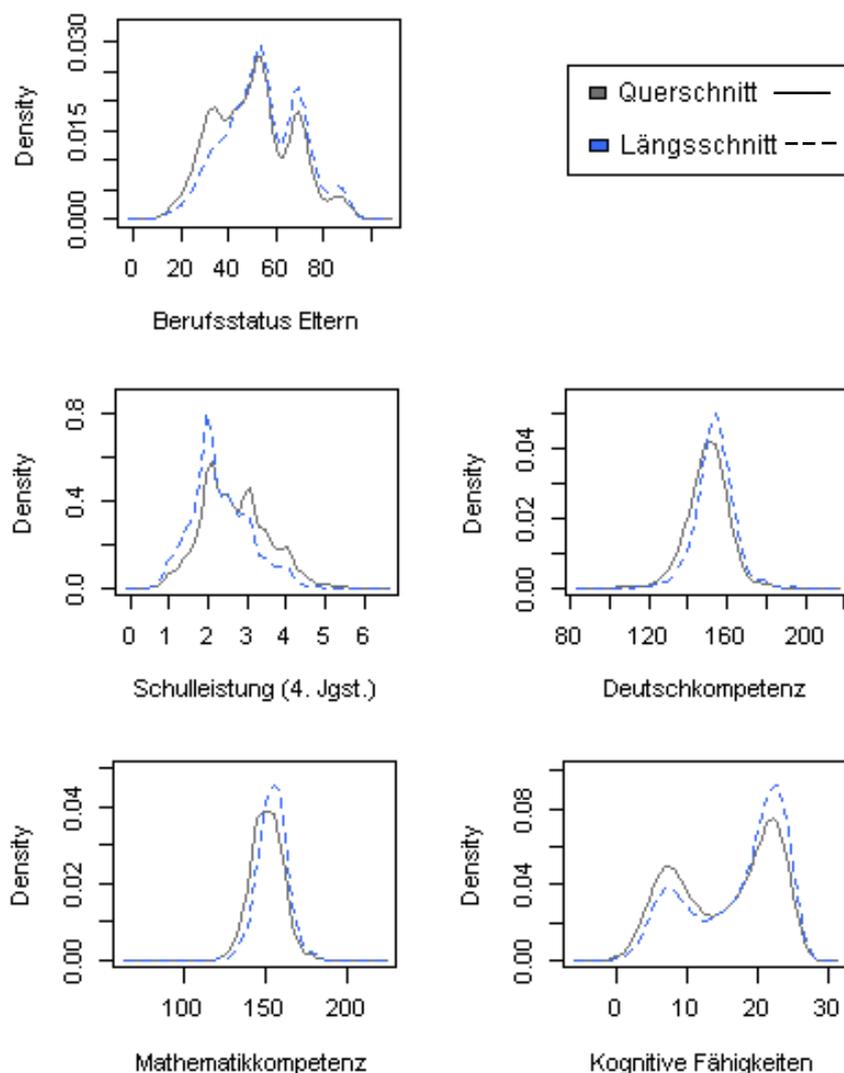


Abbildung 7. Verteilungen des Berufsstatus der Eltern, der Schulleistung und der kognitiven Fähigkeiten in der Quer- und Längsschnittstichprobe

Welche der betrachteten Merkmale einen eigenständigen Effekt auf die Teilnahme (ja/nein) an den Follow-Up Untersuchungen hatten, kann den Ergebnissen der binär logistischen Regression entnommen werden (Tabelle 9)<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> Da sich die Stichprobengröße im Quer- und im Längsschnitt aufgrund von fehlenden Werten auf einzelnen Merkmalen stark reduzieren würde, wurden die binär logistischen Regressionen mit den imputierten Daten berechnet (siehe hierzu Kapitel 5.3).

Tabelle 9. *Binär logistische Regression zur Vorhersage der Teilnahme an den Follow-up-Erhebungen. Odds Ratio. ( $N_{Quer} = 4733$ ;  $N_{Längs} = 1547$ )*

	M1		M2	
	$Exp(B)$	$p$	$Exp(B)$	$p$
Bildungsgang <sup>1</sup> : <i>Realschule</i>			1.47**	.001
<i>Gymnasium</i>			1.58**	.002
<i>Gesamtschule</i>			1.47*	.019
Schulnote 4. Jgst.	1.25***	<.001	1.09	.242
Deutschkompetenz	1.01 <sup>+</sup>	.090	1.01	.128
Mathematikkompetenz	1.01*	.012	1.01*	.021
KFT	1.00	.846	1.00	.866
Geschlecht <sup>2</sup>	1.04	.558	1.02	.744
Migrationshintergrund <sup>3</sup>	.58***	<.001	.58***	<.001
Berufsstatus Eltern	1.00	.132	1.00	.186
Bildungsstatus Eltern <sup>4</sup> : <i>mittel</i>	1.44***	<.001	1.33**	.004
<i>hoch</i>	1.57***	<.001	1.44**	.002
Nagelkerkes R <sup>2</sup>	.078		.070	

*Anmerkungen.* <sup>+</sup>  $p < .10$ . \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ . Referenzkategorien: <sup>1</sup>Hauptschule. <sup>2</sup>männlich. <sup>3</sup>kein Migrationshintergrund. <sup>4</sup>niedrig.

Die Befunde im Modell 2 sprechen für eine höhere Teilnahme an den Nachfolgeerhebungen für Schüler:innen der Realschule ( $Exp(B) = 1.47$ ,  $p = .001$ ), des Gymnasiums ( $Exp(B) = 1.58$ ,  $p = .002$ ) und der Gesamtschule ( $Exp(B) = 1.47$ ,  $p = .019$ ) im Vergleich zu den Hauptschüler:innen. Über den Bildungsgang und allen weiteren Prädiktoren hinaus erwies sich auch der Migrationshintergrund ( $Exp(B) = .58$ ,  $p = <.001$ ) und der Bildungsstatus der Eltern ( $Exp(B)_{mittel} = 1.33$ ,  $p = .004$ ;  $Exp(B)_{hoch} = 1.44$ ,  $p = .002$ ) als signifikant. Bei den Leistungsmaßen konnten neben der Mathematikkompetenz keine weiteren Effekte der Leistung auf den Drop-out beobachtet werden. Der Effekt der Schulnote in der vierten Jahrgangsstufe wurde durch den Bildungsgang mediiert (M1).

Generell lässt sich aus den Befunden ableiten, dass der aufgrund von Selbstselektionseffekten der freiwilligen Teilnahme einhergehende Drop-out die Generalisierbarkeit der Ergebnisse im Längsschnitt möglicherweise einschränkt. Vornehmlich die Repräsentativität von Hauptschüler:innen sowie Migrantinnen und Migranten scheint nicht gegeben zu sein. Auch im Hinblick auf die soziale Herkunft erwies sich die Stichprobe im Längsschnitt als positiv selektiert. Das gilt ebenso für die Leistungen. Überrepräsentiert

---

sind Schüler:innen mit besseren Schulnoten und Kompetenzwerten, wobei der Drop-out durch den Bildungsgang größtenteils vermittelt wird. Die deskriptiven Verteilungen zeigten dennoch, dass auch im Längsschnitt die Ausprägungen der betrachteten Merkmale ausreichend stark besetzt waren. Die Stichprobe gab somit hinsichtlich der untersuchten Merkmale ein differenziertes Abbild von Familien und Schüler:innen wieder – wenn auch nicht repräsentativ –, auf deren Grundlage sich die Forschungsfragen beantworten lassen. Der Bias aufgrund der Selektion sollte jedoch berücksichtigt und die Ergebnisse im Längsschnitt mit Vorsicht interpretiert werden.

## 5.2 Erhebungsinstrumente

Die für die Sekundäranalysen genutzten Erhebungsinstrumente lassen sich in sechs Merkmalsgruppierungen verorten. Die erste Gruppierung bezieht sich auf die Schulleistung gemessen anhand von Fachnoten der vierten und sechsten Jahrgangsstufe. Anschließend werden die Indikatoren für die familialen Strukturmerkmale vorgestellt, die auf einer strukturellen Ebene unterschiedliche Rahmenbedingungen der familialen Lebensverhältnisse von Schüler:innen abbilden. Nachfolgend werden die Merkmale der kulturellen und sozialen Praxis der Familien vorgestellt, die auf die Prozessqualität abzielen. Wie bei Jäger und Breen (2016) wird hierbei zwischen den passiven kulturellen Ressourcen und den aktiven kulturellen Investitionen der Eltern unterschieden. Übertragen wird diese Unterscheidung auch auf die Merkmale der sozialen Praxis. An vierter Stelle werden die Variablen zum kulturellen Kapital der Schüler:innen vorgestellt. Erhoben wird dies anhand von Dispositionen, die sich auf die Schule sowie Bildung beziehen und auf den Selbstauskünften der Schüler:innen basieren. Anschließend werden die Variablen zur Lehrkräfteinschätzung kognitiver und non-kognitiver Leistungs- und Begabungsmerkmale von Schüler:innen dargelegt. Zum Schluss wird auf die Operationalisierung weiterer Merkmale, die in den Analysen als Kontrollvariablen dienten, eingegangen. Die Ergebnisse der Reliabilitätsanalysen für alle genutzten Skalen befinden sich im Anhang (Tabellen A45 bis A51).

### 5.2.1 Schulnoten

Die Schulnoten in Deutsch und Mathematik der vierten Jahrgangsstufe erstes Halbjahr stammten aus der Lehrkräftebefragung (MZ1). Die Endjahresnoten der sechsten Jahrgangsstufe (MZ3) beruhten auf Selbstauskünften der Schüler:innen, die sich zu dem Zeitpunkt bereits am Anfang der siebenten Jahrgangsstufe befanden. Für die domänenübergreifenden Untersuchungen der Schulnote wurde jeweils aus den Fächern Deutsch und Mathematik eine Gesamtnote für die vierte Jahrgangsstufe erstes Halbjahr ( $\alpha = .81$ ) und der sechsten Jahrgangsstufe zweites Halbjahr ( $\alpha = .72$ ) gebildet. Die domänenübergreifende Erfassung bietet sich hier an, da auch die schulbezogenen Dispositionen und die Lehrkräfteeinschätzung domänenübergreifend erhoben wurden. Die Einzelnoten wurden vorher invertiert und die Gesamtnote für jede/n Schüler:in anschließend z-standardisiert. Aufgrund der Invertierung stehen hohe Werte für bessere Schulleistungen.

### 5.2.2 Familiäre Strukturmerkmale

Die familialen Strukturmerkmale wurden mit Hilfe zweier Indikatoren gemessen. Beide wurden dem ersten Messzeitpunkt entnommen. Als Bildungsindikator der Eltern diente die Klassifikation *Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations* (CASMIN; König et al., 1987). Der CASMIN als international vergleichbare Bildungsklassifikation zeichnet sich durch drei Merkmale aus: Erstens wird das Zusammenspiel von schulischer und beruflicher (Aus-)Bildung beachtet, zweitens richtet sich die Einteilung nach Zertifikaten, was die Eigenheiten vieler europäischer Bildungssysteme – inklusive des deutschen – widerspiegelt. Zudem sind drittens die Stufen hierarchisch aufgebaut, wodurch notwendige (zeitliche) Investitionsleistungen abgebildet werden. Auf der Grundlage des differenzierten Indikators werden neun Qualifikationsstufen unterschieden. Gemäß den Ausführungen von Brauns et al. (2003) wurde in den nachfolgenden Analysen dreigliedrig nach niedriger, mittlerer und hoher Bildungsgruppe getrennt. Die Tabelle 10 zeigt die jeweilige Einteilung der schulischen und beruflichen Abschlüsse entsprechend der Übersetzung für das deutsche Schulsystem (Lechert et al., 2006).

Tabelle 10. Anwendung der CASMIN-Klassifikation auf das deutsche Bildungssystem

Gruppierung	Stufen	Bildungsabschluss
Hoch	3b	Hochschulabschluss
	3a	Fachhochschulabschluss
Mittel	2c_voc	Fachhochschulreife / Abitur und berufliche Ausbildung
	2c_gen	Fachhochschulreife / Abitur ohne berufliche Ausbildung
	2a	Mittlere Reife und berufliche Ausbildung
	2b	Mittlere Reife ohne berufliche Ausbildung
Niedrig	1c	Hauptschulabschluss und berufliche Ausbildung
	1b	Hauptschulabschluss ohne berufliche Ausbildung
	1a	Kein Abschluss

*Quelle:* Lechert et al. 2006, S. 5, Gruppierung nach: Brauns et al., 2003

*Anmerkungen:* gen = general (allgemein); voc = vocational (beruflich)

Des Weiteren wurde der *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI; Ganzeboom et al., 1992) eingesetzt. Dieses internationale Maß verbindet die erworbene Bildung und das Einkommen der Angehörigen verschiedener Berufe, indem der Beruf als vermittelnde Instanz zwischen den Bildungsabschlüssen und den Einkommenslagen angesehen wird. Es gilt hierbei die Annahme, dass Qualifikationen in Form von Bildung Voraussetzung für einen Beruf sind, was sich wiederum im Einkommen widerspiegelt. Eingeordnet wird der berufliche Status auf einer eindimensionalen Rangskala, die die Stellung von Berufsgruppen in der sozialen Hierarchie zum Ausdruck bringt. Die hier vorliegenden Werte wurden mit Hilfe des Kategoriensystems ISCO-88 klassifiziert. Der Wertebereich des Index weist ein Minimum von 16 (z.B. landwirtschaftliche Hilfskräfte) und ein Maximum von 90 (z.B. Richter:in) auf. Dieser soziale Status wurde sowohl vom Vater als auch von der Mutter erhoben. In den Berechnungen fand der jeweils höchste ISEI-Wert (*highest ISEI*; HISEI) der Eltern als Berufsstatus der Familie Berücksichtigung.

### 5.2.3 Merkmale der kulturellen und sozialen Praxis

#### *Passive kulturelle Ressourcen und aktive kulturelle Investitionen der Eltern*

Die passiven kulturellen Ressourcen wurden als ein Proxy-Maß für kulturelle Nähe der Eltern verwendet. Zusammengefasst wurden unter diesen zum einen die jeweiligen objektivierten Güter, die den Schüler:innen zu Hause zur Verfügung standen, und zum anderen das inkorporierte kulturelle Kapital der Eltern, welches als vorgelebte Praxis angesehen wurde. Erfasst wurde das objektivierte Kulturkapital mittels des Buchbestands im Haushalt, der in drei Kategorien rekodiert wurde (0-25, 26-200, über 200), und der Kulturgüter, ein additiver Index bestehend aus fünf Items (z.B. Besitz eines Klaviers oder Wörterbuch). Die kulturellen Praktiken der Eltern wurden in Anlehnung an die Skalen von Kunter et al. (2002) erfasst. Unterschieden wurde vorliegend zwischen den kulturellen Aktivitäten der Eltern und ihrer Gesprächs- und Lesekultur. Zu den Aktivitäten gehörten Museums- oder Theaterbesuche sowie die Teilnahme an ähnlichen Veranstaltungen. Auf einer vierstufigen Likert-Skala von  $1 = nie$  bis  $4 = sehr häufig$  wurden die Eltern gefragt, wie oft derartige Besuche vorkamen (Mutter oder Vater). Die interne Konsistenz lag bei Cronbachs  $\alpha = .80$ . Die zweite Skala zur Gesprächs- und Lesekultur setzte sich aus drei Items zusammen (z.B. „Wie oft kommt es im Allgemeinen vor, dass Sie (Vater oder Mutter) lesen?“) und wurde auf derselben vierstufigen Likert-Skala erfasst. Reliabilitätsanalysen ergaben eine interne Konsistenz von Cronbachs  $\alpha = .74$ .

Unter den aktiven kulturellen Investitionen wurden Leistungen der Eltern verstanden, die sich direkt an das Kind richteten. Sie dienten zur intergenerationalen Transmission des elterlichen (inkorporierten) Kulturkapitals und wurden als bewusster elterlicher Versuch zur gezielten Akkumulation des Kulturkapitals des Kindes gewertet (Brake & Büchner, 2003; Bornkessel & Kuhnen, 2011; Gohlke & Büchner, 2006; Jäger & Breen, 2016). Operationalisiert wurden die aktiven kulturellen Investitionen zum einen anhand des Buchbestand der Schüler:innen (0-25, 26-50, über 50) und zum anderen anhand der gemeinsamen kulturellen Aktivitäten, die Eltern mit ihrem Kind unternahmen. Für die Skala wurden den Eltern die identischen fünf Indikatoren, wie beim obigen Konstrukt ‚kulturelle Aktivitäten der Eltern‘, vorgelegt. Das Antwortformat war auch hier vierstufig von  $1 = nie$  bis  $4 = sehr häufig$ . Die Reliabilität lag bei Cronbachs  $\alpha = .80$ .

---

Alle Indikatoren zur kulturellen Praxis wurden zum ersten Messzeitpunkt erhoben.

### *Passive soziale Ressourcen und aktive soziale Investitionen der Eltern*

Unter dem sozialen Kapital der Schüler:innen wurden Merkmale bildungsbezogener Elternpartizipation innerhalb und außerhalb des familialen Rahmens gefasst. Wie im Klassifikationsschema (siehe Kapitel 3.3) dargestellt, wurden diese nach passiven sozialen Ressourcen und aktiven sozialen Investitionen unterschieden. Sie galten als Proxy-Variablen für Lareaus Dimensionen der elterlichen Handlungsstrategien, der kommunikativen Praxis und der Positionierung gegenüber Institutionen. Alle Merkmale bezogen sich ausnahmslos auf den schulischen Kontext und wurden, wie alle Herkunftsmerkmale, zum ersten Messzeitpunkt erhoben.

Die passiven sozialen Ressourcen beinhalteten außerhäusliches Engagement der Eltern. Angenommen wurde, dass Eltern mit ihrem schulischen Engagement ihre Sichtbarkeit in der Schule erhöhen und sie soziale Netzwerke aufbauen, die die Position ihres Kindes und ihre eigene Mitsprache stärken können. Es könnte auch als Vorbildfunktion für das Kind dienen und die Relevanz, die Eltern der Bildung zuschreiben, verdeutlichen. Die elterliche Schulpartizipation als eher konventionelles Engagement setzte sich aus vier Indikatoren zusammen. Die Eltern wurden zum einen um die Angaben gebeten, wie häufig (von *1 = nie* bis *4 = regelmäßig*) Vater oder Mutter an Elternabenden und an Elternsprechtagen teilnahmen. Zum anderen wurden sie zur Regelmäßigkeit der Besuche von besonderen schulinternen Anlässen, wie Schulfesten, und ihrer Unterstützungsleistungen, etwa Begleitung von Ausflügen oder Beisteuern von Essen zu Festen, befragt. Die interne Konsistenz lag bei Cronbachs  $\alpha = .65$ . Das zweite Merkmal bezog sich auf die elterliche Gremienarbeit und nahm somit eher ein politisches Schulengagement in den Blick. Aus den Angaben der Eltern, ob sie sich im Bereich des Elternbeirats/der Elternvertretung, des Elternvereins und/oder des Schulfördervereins engagierten, wurde ein additiver Index gebildet, indem jeweilige Aussagen mit *0 = nein* und *1 = ja* codiert und anschließend aufsummiert wurden.

Unter den aktiven Investitionen der Eltern wurden familiäre soziale Praktiken im häuslichen Rahmen gefasst, bei denen die Schüler:innen direkt involviert bzw. die direkt an sie adressiert waren. Erfasst wurden die Investitionen mit zwei Skalen. Die erste bezog

---

sich auf die elterlich eingeschätzten Unterstützungsmöglichkeiten. Hierfür wurden die Eltern nach ihren Möglichkeiten, dem Kind bei Schwierigkeiten in der Schule zu helfen, befragt. Die eigens für die Übergangsstudie entwickelte Skala setzte sich aus vier Indikatoren (z.B. „Wenn mein Kind auf der Schule Schwierigkeiten bekommt ...können wir als Eltern ihm mit dem Unterrichtsstoff helfen“ oder „...können wir Mittel und Wege finden, ihm zu helfen.“) zusammen. Die Einschätzung erfolgte auf einer vierstufigen Likert-Skala von  $1 = \text{trifft überhaupt nicht zu}$  bis  $4 = \text{trifft völlig zu}$ . Die Reliabilität lag bei Cronbachs  $\alpha = .77$ . Die zweite Skala bezog sich auf die kommunikative Praxis über schulische Belange und diente als Proxy für das Interesse der Eltern am Schulgeschehen ihres Kindes sowie der Quantität der familialen Interaktionen. Erfragt wurde, wie häufig (von  $1 = \text{nie}$  bis  $4 = \text{sehr häufig}$ ) schulbezogene Themen, etwa Probleme in der Schule oder der Schulalltag allgemein, zu Hause besprochen wurden. Die Skala stellte eine Eigenentwicklung dar, die sich an die Erhebung von PISA 2000 von Kunter et al. (2002) anlehnt. Die interne Konsistenz der auf vier Indikatoren beruhenden Skala lag bei Cronbachs  $\alpha = .85$ .

#### 5.2.4 Schulbezogene Dispositionen

Das inkorporierte Kulturkapital der Schüler:innen wurde anhand von vier Dispositionen mit Bezug auf Schule und Bildung operationalisiert. Aufgrund mangelnder Daten konnten leider die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten der Schüler:innen nicht abgebildet werden. Dafür jedoch schulbezogene Dispositionen, die sich in schulrelevanten Denk- und in Handlungsmustern und somit in einem schulkonformen Verhalten der Schüler:innen äußern sollten. Eine hohe Ausprägung der schulbezogenen Dispositionen ließ jeweils eine hohe Nähe zur Institution Schule sowie eine begünstigte Aneignung von Bildungskapital vermuten.

Die Kontrollüberzeugung der Schüler:innen umfasste Aspekte der Aufmerksamkeit sowie Anstrengungsbereitschaft und verdeutlichte, inwiefern die Schüler:innen in der Lage waren, ihre Handlungen im Unterricht zu kontrollieren. Die Skala geht auf die Arbeit von Little et al. (1995) zurück und beruhte auf vier Indikatoren (z.B. „Ich kann sehr gut aufpassen, wenn ich etwas lernen will.“). Zu beiden Messzeitpunkten wies die Skala eine

akzeptable interne Konsistenz auf (MZ1:  $\alpha = .75$ ; 5. MZ2:  $\alpha = .75$ ). Wie für alle weiteren Skalen nachfolgend geltend, wurden die Indikatoren auf einer vierstufigen Likert-Skala von  $1 = \textit{stimmt gar nicht}$  bis  $4 = \textit{stimmt genau}$  erhoben. Die Skala zur Gewissenhaftigkeit zielte auf gewissenhaftes Mitarbeiten im Unterricht ab. Gebildet wurde sie aus drei Indikatoren (z.B. „Im Unterricht arbeite ich meistens gut mit.“), die bei hoher Ausprägung für ein schulkonformes Verhalten sprachen. Die interne Konsistenz zu beiden Messzeitpunkten war akzeptabel (MZ1:  $\alpha = .78$ ; MZ3:  $\alpha = .78$ ). Als Proxy für die Neugierde beim Lernen und der Offenheit der Schüler:innen, neue Erfahrungen zu machen, wurde auf die Skala zur epistemischen Neugier zurückgegriffen. Reliabilitätsanalysen der vier Indikatoren (z.B. „Ich bin immer ganz neugierig, wenn ich Neues lernen kann“) ergaben gute Werte der internen Konsistenz (MZ1:  $\alpha = .81$ ; MZ2:  $\alpha = .82$ ). Als letzter Aspekt der schulbezogenen Dispositionen wurde die Bildungsaspiration als Zielvorstellung berücksichtigt. Gefragt wurden die Schüler:innen, welchen Schulabschluss sie erreichen möchten. Aufgrund einer niedrigen Zellbesetzung des Wunsches nach einem Hauptschulabschluss wurde die Variable dichotomisiert. In den Analysen wurde somit zwischen den Ausprägungen Abitur oder einem geringeren Bildungsabschluss (Hauptschulabschluss, mittlere Reife) unterschieden.

Die Kontrollüberzeugung, die epistemische Neugier und die Bildungsaspiration wurden dem ersten (Grundschule) und zweiten Messzeitpunkt (Sekundarstufe I, erstes Halbjahr sechste Jahrgangsstufe) entnommen. Die gewissenhafte Mitarbeit lag nur für den ersten (Grundschule) und dritten Messzeitpunkt (Sekundarstufe I, zweites Halbjahr sechste Jahrgangsstufe) vor. In den Längsschnittanalysen wurden daher die Werte zum dritten Messzeitpunkt verwendet.

### 5.2.5 Lehrkräfteinschätzung

Im zweiten Halbjahr der vierten Jahrgangsstufe wurden die jeweiligen Klassenlehrkräfte gebeten, die Schüler:innen ihrer Schulklasse hinsichtlich der individuellen Begabung und Leistung mit Hilfe von neun Indikatoren auf einer Skala von  $1 = \textit{trifft überhaupt nicht zu}$  bis  $6 = \textit{trifft völlig zu}$  einzuschätzen. Die von den Lehrkräften zu beurteilenden

---

Schülermerkmale umfassten dabei sowohl kognitive (z.B. allgemeine kognitive Fähigkeiten, akademische Begabung) als auch non-kognitive (z.B. selbstständiges Arbeiten, Selbstvertrauen in Leistungssituationen) Aspekte, sodass sich inhaltlich auf eine Zweidimensionalität der Lehrkräfteeinschätzungen schließen ließ. Dies bestätigte sich statistisch jedoch nicht. Bei den durchgeführten explorativen Faktorenanalysen erwies sich das 1-Faktorenmodell gegenüber dem 2-Faktorenmodell hinsichtlich der betrachteten Fit-Indizes als nicht schlechter. Zudem korrelierten die Indikatoren hoch miteinander. Unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse und denen von der TIMSS-Übergangsstudie selbst herausgegebenen (siehe Anders et al., 2010) wurde daher eine eindimensionale Skala angenommen. Die interne Konsistenz lag bei Cronbachs  $\alpha = .94$ . Die Indikatoren stammten aus dem eigens entwickelten Instrument zur Erfassung individualdiagnostischer Einschätzungen von Lehrkräften von McElvany, Baumert et al. (2009).

### 5.2.6 Kontrollvariablen

Um Differenzen in den Schulnoten aufgrund einer unterschiedlichen kognitiven Leistungsfähigkeit der Schüler:innen auszuschließen, wurden in allen Analysen die allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten kontrolliert. Die Untersuchungen der sozialen Herkunftseffekte auf die Schulnoten werden somit um diese Fähigkeiten als Störvariable bereinigt. Die kognitiven Grundfähigkeiten wurden mithilfe des Subtests N2 des kognitiven Fähigkeitstests für die vierte Jahrgangsstufe (KFT 4-12+R; Heller & Perleth, 2000) erhoben. Bei dem eingesetzten Subtest N2 für anschauungsgebundenes Denken bestand die Aufgabe darin, Analogien zwischen zwei Figurenpaaren zu bilden. Der Test wurde in zwei vergleichbaren Versionen eingesetzt. Für Version A ( $\alpha = .92$ ) und B ( $\alpha = .93$ ) lagen sehr gute Werte der internen Konsistenz vor.

Zur Überprüfung tertiärer Herkunftseffekte auf die Leistungsbewertung wurden neben der kognitiven Grundfähigkeit ebenso die Kompetenzwerte im Bereich Deutsch und Mathematik kontrolliert. Erhoben wurden die Werte anhand von Leistungstests in der vierten Jahrgangsstufe (MZ1). Der standardisierte Leistungstest in Mathematik fand im Rahmen von TIMSS statt und umfasste inhaltlich die Kompetenzbereiche der Arithmetik,

---

Geometrie/Messen und Daten. Das Cronbachs Alpha betrug für Deutschland  $\alpha = .83$ . Die Erhebung der Deutschkompetenz erfolgte im Kontext der Testdurchführung von Bildungsstandards (BiSta). Dabei absolvierte nur eine Teilstichprobe von Schüler:innen (etwa zwei Drittel) aus zufällig ausgewählten Schulklassen den Leistungstest. Dieser beinhaltete Items zum Lesen, zum Hören, zum Sprachgebrauch und zur Rechtschreibung. Ungeachtet der verschiedenen Dimensionen ließ sich mithilfe eines Rasch-Modells die Eindimensionalität des Konstrukts feststellen. Die WLE-Reliabilität (Weighted-Likelihood-Estimates), die im Hinblick auf die Größenordnung mit Cronbachs Alpha vergleichbar ist (Rost, 2004), lag bei  $r = .81$ .<sup>27</sup>

Als weitere Kontrollvariable wurde der Migrationshintergrund<sup>28</sup> der Schüler:innen herangezogen. Das Merkmal wurde dichotom mit den Ausprägungen  $0 = \textit{ohne Migrationshintergrund}$  und  $1 = \textit{mit Migrationshintergrund}$  codiert. Mit Migrationshintergrund bedeutet in diesem Fall, dass ein Elternteil oder auch beide nicht in Deutschland geboren wurden. Mit der zusätzlichen Berücksichtigung soll möglichen Konfundierungen entgegen gewirkt werden. So belegen Studien etwa für Schüler:innen mit Migrationshintergrund geringere Schulleistungen, die zum Teil auf sprachliche Defizite zurückgeführt werden können (Hahn & Schöps, 2019; Walter, 2009), aber die sich vor allem durch den sozialen Status erklären lassen (Gresch & Kristen, 2011; Walter, 2009), da sie überproportional aus sozial schwächeren Familien kommen (Gresch & Kristen, 2011). Bei vorliegendem Migrationshintergrund besitzen Eltern zudem vergleichsweise höhere Bildungsaspirationen (siehe Überblick Becker & Gresch, 2016).

Zum Ausschluss der Alternativerklärung, dass besonders Eltern mit hohen Bildungsaspirationen viel in die Förderung ihres Kindes investieren und mögliche Effekte auf Schulleistung sich aus diesem Grund ergeben, wurde auch die elterliche idealistische Bildungsaspiration berücksichtigt. Bei der Frage, welchen beruflichen Abschluss sich die Eltern für ihr Kind, unabhängig von den Schulleistungen und dem schulischen Verhalten, wünschen, konnten die Eltern zwischen  $1 = \textit{Berufsbildungsabschluss (z.B. Lehre)}$ ,  $2 =$

---

<sup>27</sup> Nähere Informationen zu den Kompetenztestungen finden sich bei Bonsen et al. (2008), Olson et al. (2008) sowie Granzer et al. (2009).

<sup>28</sup> In Anlehnung an Baumert, Watermann et al. (2003) wurde der Migrationshintergrund in den Analysen den familialen Strukturmerkmalen zugeordnet.

---

*Fachschulabschluss (FS; z.B. Krankenschwester)* und *3 = Hochschulabschluss (HS; z.B. Universität)* wählen.

Zudem wurde in den Längsschnittanalysen der besuchte Bildungsgang der weiterführenden Schule (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) konstant gehalten. Empirische Studien ermittelten, dass unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmilieus, die sich aus den institutionellen Unterschieden der Schulformen bzw. der Bildungsgänge sowie der sozialen und leistungsmäßigen Komposition der Schülerschaft ergeben, Differenzen in den Schulleistungen erklären (Baumert, Stanat et al., 2006, Kunter & Voss, 2011). Studienbefunden zufolge liegen auch unterschiedliche Erwartungen und Ansprüche der Lehrkräfte je nach Bildungsgang vor, sodass Schulnotenwerte bildungsgangübergreifend nicht eins zu eins vergleichbar sind (Zaborowski et al., 2011). Die Konstanzhaltung des Bildungsgangs erscheint so zwingend notwendig. Zur effizienten Ausschöpfung der Daten wurde bei fehlenden Werten der sekundäre Bildungsgang anhand der Lehrkraftempfehlungen so weit wie möglich ergänzt. Dies erschien plausibel, da das tatsächliche Übergangsverhalten zum Großteil der schulischen Empfehlung entspricht (Ditton, 2007; Gresch et al., 2010; Neumann et al., 2010; Wagner et al., 2009).

Während die kognitiven Grundfähigkeiten, der Migrationshintergrund und die elterlichen Bildungsaspirationen dem ersten Messzeitpunkt entnommen wurden, stammte die Information zum Bildungsgang aus der Befragung zum zweiten mit Ergänzung der Übergangsempfehlung zum ersten Messzeitpunkt.

### 5.3 Umgang mit fehlenden Werten

Wie bereits die Selektivitätsanalysen (siehe Kapitel 5.1.3) im Vergleich der Datensätze im Quer- und Längsschnitt zeigen konnten, handelte es sich im Längsschnitt um eine leistungs- und herkunftsbedingt positiv selektierte Stichprobe. Das heißt an den Folgerhebungen in den Sekundarschulen nahmen häufiger Schüler:innen aus statushöheren Elternhäusern (Berufsstatus:  $t(2842) = -8.45, p < .001$ ) mit höheren Schulnoten ( $t(2510) = 15.23, p < .001$ ) teil, die vermehrt nach der Grundschule an das Gymnasium und weniger an die Hauptschule ( $\chi^2(3) = 150.92, p < .001$ ) wechselten. Über diesen Unit-

Nonresponse hinaus, der das vollständige Fehlen von Daten einer Person beschreibt, ließen sich zudem fehlende Angaben auf einzelnen Variablen (Item-Nonresponse) sowohl im Quer- als auch im Längsschnittdatensatz finden. Während die Ausfälle im Querschnitt für die Schulnoten bei 13.29 (Mathematiknote) bzw. 13.71% (Deutschnote) lagen, fielen die fehlenden Werte für die familialen Strukturmerkmale höher aus (Berufsstatus: 21.89%; Bildungsstatus: 16.18%; siehe Tabelle 52 im Anhang). Die Ausfälle für die Merkmale der kulturellen und sozialen Praxen variierten zwischen 9.51% und 23.75%. Unter den schulbezogenen Dispositionen erwies die Bildungsaspiration der Schüler:innen den höchsten Anteil an fehlenden Werten auf (21.57%). Der Anteil bei allen weiteren Dispositionen fiel demgegenüber entschieden geringer aus (zwischen 7.48% und 8.79%). In der Stichprobe im Längsschnitt konnten ähnlich hohe Anteile an fehlenden Werten bei den Schulnoten zum ersten (Deutsch: 14.87; Mathematik: 14.54%) und ein wenig höhere zum dritten Messzeitpunkt (Deutsch: 16.10; Mathematik: 15.90%) beobachtet werden. Im Kontrast dazu ließen sich die Ausfälle für die familialen Strukturmerkmale (zwischen 1.94% und 3.56%) sowie für die Merkmale der kulturellen und sozialen Praxis (zwischen 1.42% und 9.63%) als geringer bewerten. Bei den schulbezogenen Dispositionen zum zweiten Messzeitpunkt lagen die Anteile zwischen 10.60% und 17.00%.

Gemäß den Ausführungen von Rubin (1976) können fehlende Werte in drei verschiedene Klassifikationstypen eingeteilt werden, die Auskunft über die Beziehung zwischen dem Fehlen und den Werten einer Variablen geben. Handelt es sich bei fehlenden Werten um ein rein zufälliges Fehlen, das heißt der Ausfall ist unsystematisch und kovariiert weder mit der eigentlichen Variablen selbst noch mit anderen Variablen im Datensatz, spricht man von *Missing Completely At Random* (MCAR). Solche Ausfälle haben keine Auswirkungen auf die geschätzten Parameter in Analysen und können somit ignoriert werden. Sind fehlende Werte abhängig von den Ausprägungen anderer Variablen aber unabhängig von der Variablen selbst, liegt *Missing At Random* (MAR) vor. Von *Missing Not At Random* (MNAR) ist die Rede, wenn ein systematisches Fehlen vorliegt, welches auch selbst von der Variable abhängt.

Bei den vorliegenden Daten wurde mithilfe von Korrelationen untersucht, ob ein systematischer Datenausfall von einzelnen Variablen zu verzeichnen war. Überprüft wurde

---

dabei die Abhängigkeit des Ausfallprozesses von anderen Variablen im Datensatz. Anhand der Ergebnisse muss davon ausgegangen werden, dass die Annahme von rein zufälligen Ausfällen (MCAR) verworfen werden sollte, da fehlende Werte in Abhängigkeit anderer beobachteter Merkmale standen (MAR). Dies galt zwar nicht für die Schulnoten zum ersten Messzeitpunkt<sup>29</sup>, aber etwa für den elterlichen Berufs- und Bildungsstatus. Von Schüler:innen mit Migrationshintergrund (Beruf:  $r = .20$ ; Bildung:  $r = .14$ ;  $p < .001$ ) und geringeren kognitiven Fähigkeiten (Beruf:  $r = -.14$ ; Bildung:  $r = -.09$ ;  $p < .001$ ) lagen signifikant häufiger fehlende Werte vor. Ein weiteres Beispiel wäre der Zusammenhang zwischen den familialen Strukturmerkmalen und dem Ausfallprozess in der Bildungsaspiration (MZ1; Beruf:  $r = -.12$ ; Bildung:  $r = -.08$ ;  $p < .001$ ). Diese Abhängigkeiten können jedoch beim Verfahren der *multiplen Imputation* berücksichtigt werden. Die multiple Imputation setzt auch nur bedingt ein zufälliges Fehlen der Daten (MAR) voraus und erweist sich selbst beim Vorliegen von MAR als relativ robust, sodass Parameter in Analysen effizient geschätzt werden können (Schafer & Graham, 2002). Daher wurde dieses Verfahren im Umgang mit dem Ausfallprozess gewählt. Vermieden wird somit eine hohe Ausfallquote und verzerrte Schätzparameter aufgrund fehlender Werte.

Allgemein etablierte sich die multiple Imputation in der quantitativen Forschung als eine adäquate Methode im Umgang mit Datenausfall (Böwing-Schmalenbrock & Jurczok, 2011; Graham et al., 2003; Lüdtke et al., 2007). Im Gegensatz zu anderen Methoden, wie *listwise und pairwise deletion*, bei denen Fälle mit fehlenden Werten ausgeschlossen werden, werden bei der multiplen Imputation alle Fälle beibehalten und die Missingwerte durch verschiedene plausible Schätzparameter ersetzt. Für einen tieferen Einblick geben Little und Rubin (2002) sowie Allison (2001) einen Überblick über die Basisliteratur.

Getrennt voneinander imputiert wurde ein Datensatz für die Querschnittsanalysen sowie ein Datensatz für die Analysen im Längsschnitt. Der Datenausfall aufgrund von MAR wurde bei der Wahl der Hilfsvariablen des Imputationsmodells berücksichtigt, dies gilt insbesondere für den Datensatz im Längsschnitt. Ausgewählt wurden Variablen, die

---

<sup>29</sup> Die Unkorreliertheit des Missingausfalls der Schulnoten in der Grundschule mit anderen Merkmalen kann vor allem darauf zurückgeführt werden, dass diese Schulnoten von den Lehrkräften und nicht von den Eltern oder Schüler:innen selbst stammten.

---

mit den relevanten Analysevariablen korrelierten bzw. in Beziehung mit den Ausfällen standen. Zu den Hilfsvariablen gehörten soziodemografische Angaben der Schüler:innen (z.B. Geschlecht, Alter, Sprache zu Hause) sowie weitere Konstrukte, die allgemein auf die familialen Praxen (z.B. gemeinsam als Familie Zeit verbringen) und auf Schülermerkmale (z.B. Selbstwirksamkeitserwartung) schließen ließen. Für den Datensatz im Längsschnitt wurden zudem Leistungsparameter aus weiteren Schulhalbjahren sowie relevante Analysevariablen, die erneut zu einem früheren bzw. späteren Zeitpunkt erfragt wurden, als Hilfsvariablen einbezogen. Unter Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur wurden des Weiteren fehlende Werte in den Schulnoten unter der Annahme von Kontexteffekten innerhalb einer Schulklasse imputiert. Beachtet wurden die mittleren Leistungen in Deutsch und Mathematik (Halbjahresnote vierte Jahrgangsstufe), der mittlere familiäre Berufsstatus sowie die mittleren kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler:innen einer Schulklasse.

Die Durchführung der multiplen Imputationen erfolgte, indem für fehlende Werte mehrere Schätzwerte auf Grundlage der beschriebenen Prädiktoren prognostiziert wurden. Die dadurch erzeugten vollständigen Datensätze wurden für die Berechnungen der Analysen verwendet, indem zunächst separat für die imputierten Datensätze Berechnungen stattfanden und die Werte anschließend nach der Vorgehensweise von Rubin (1987) aggregiert wurden. Zur optimalen Schätzung wurden jeweils 20 Datensätze erstellt (Schafer & Graham, 2002).

Realisiert wurden die multiplen Imputationen mit Hilfe des Pakets *mice* (*multivariate imputation by chained equations*; Van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011) in dem Statistik-Programm R (R Core Team, 2015).

## 5.4 Datenanalyse

Den Fragestellungen entsprechend, die sich zum einen auf die *familialen Mechanismen* (im Quer- und im Längsschnitt) und zum anderen auf die *schulischen Mechanismen* (im Querschnitt) zur Erklärung sozial ungleicher Schulleistungen beziehen, wurden

---

getrennte Analysen durchgeführt. Begonnen wurde mit den Untersuchungen zu den familialen Mechanismen sowohl im Querschnitt (empirische Analysen I) als auch im Längsschnitt (empirische Analysen II). Die Untersuchungen zu den schulischen Mechanismen folgten im Anschluss (empirische Analysen III). Für die Analysen wurden im Wesentlichen multivariate Verfahren der Datenanalyse eingesetzt, wobei für die erste Forschungsfrage einfaktorielle Varianzanalysen und  $\chi^2$ -Tests als univariate Verfahren verwendet wurden.

### *Empirische Analysen I*

Nach Betrachtung der univariaten Statistiken und den bivariaten Korrelationen aller interessierenden Variablen, wurden für metrische Merkmale einfaktorielle Varianzanalysen berechnet, um zu prüfen, ob sich die Merkmale der sozialen und kulturellen Praxis je nach familialen Strukturmerkmalen des Bildungs- und Berufsstatus der Eltern im Mittel unterscheiden. Für kategoriale Variablen wurden Häufigkeitsverteilungen getrennt nach den familialen Strukturmerkmalen berechnet. Zur Beurteilung der praktischen Relevanz auftretender Differenzen wurden Eta-Quadrat-Koeffizienten für metrische Merkmale bzw. die Effektstärke Cohens  $\omega$  für kategoriale Merkmale ermittelt. Wie auch für alle weiterführenden Analysen wurden dafür die imputierten Daten genutzt. Im Gegensatz zu den multivariaten Analysen wurde die Schachtelung der Daten (Schüler:innen in Schulklassen) jedoch nicht berücksichtigt.

Zur Exploration der Effekte sozialer Herkunftsmerkmale und schulbezogener Dispositionen auf die Schulnote kamen Mehrebenenanalysen zum Einsatz, um der geschachtelten Datenstruktur gerecht zu werden. Berechnet wurden Random-Intercept-Modelle, die auf Individualebene Merkmale von Schüler:innen sowie auf Kontextebene deren Zugehörigkeit zu einer Schulklasse<sup>30</sup> berücksichtigten. Bei dieser zwei Ebenenstruktur repräsentierten die Schulklassen gleichzeitig die Schulen in der Stichprobe, da pro Schule jeweils eine Schulklasse gezogen wurde. Zentriert wurden die Prädiktoren am Gruppenmittelwert, das heißt am jeweiligen Klassenmittelwert. Da das Forschungsinteresse auf den Effekten

---

<sup>30</sup> Die Clusterung nach Schulklassen ist im Längsschnitt nicht mehr möglich, da die teilnehmenden Schüler:innen nach dem Übergang in verschiedene Schulen und Schulklassen übergangen. Alle Werte eines jeden Klassenverbandes liegen nur für die Grundschule vor.

---

individueller Merkmale lag, wird diese Form der Zentrierung als bestmögliche Option betrachtet (Enders & Tofighi, 2007).

Die methodische Umsetzung orientiert sich dabei an den in der Soziologie und Ökonomie gebräuchlichen Berechnung der sogenannten Fixed-Effects-Modelle (für genauere Erläuterungen z.B. Allison, 2001; Ziller, 2018), bei denen die Zentrierung der Variablen am jeweiligen Gruppenmittelwert erfolgt. Im Unterschied zu den Mehrebenenmodellen, bei denen häufig die Prädiktoren am Gesamtmittelwert zentriert werden, werden bei Fixed-Effects-Modellen nur die Varianzschätzung innerhalb der Gruppen berücksichtigt, während die Variation zwischen den Gruppen eliminiert wird. Anhand des Vorgehens wird so sichergestellt, dass keine weiteren unbeobachteten Variablen den Zusammenhang von Prädiktoren und Kriterium kausal verursachen, die vor allem auf der Gruppenebene agieren (Hamaker & Muthén, 2020). Mögliche kausale Beziehungen, die etwa in Verbindung mit den Gründen stehen, warum Schüler:innen eine bestimmte Schule besuchen (z.B. elterliche Motivation bei der Wahl der Grundschule) oder weitere kontextabhängige Faktoren (wie schulische oder lehrkraftbezogene Merkmale), entfallen so per methodischen Design. Übrig bleiben Schätzungen auf Individualebene, die losgelöst von der unbeobachteten Heterogenität der Gruppenebene sind (Ziller, 2018). Bei Missachtung dieser Heterogenität würden die vorhergesagten Parameterschätzungen anteilsweise den Effekt dieser Variablen reflektieren, was zu verzerrten Koeffizienten führen würde. Diese Effekte schließt das gewählte methodische Verfahren aus.

Zudem wurden in allen multivariaten Analysen die kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler:innen konstant gehalten. Die sozialen Herkunftseffekte auf die Schulnoten wurden demnach bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten geschätzt. Dies stellt eine validere Schätzung der sozialen Herkunftseffekte dar, da davon auszugehen ist, dass kognitive Grundfähigkeiten ebenso an soziale Herkunftsmerkmale gekoppelt sind. Unter Berücksichtigung dieser als Kontrollvariable werden die sozialen Herkunftseffekte auf Schulnoten um diese Konfundierungen bereinigt. Unter zusätzlicher Kontrolle von Kompetenzen wurden tertiäre Herkunftseffekte überprüft. In diesen Modellen wurde die Effekte auf die Schulnote als Effekte auf die Leistungsbewertung bezeichnet.

---

*Empirische Analysen II*

Im Längsschnitt wurde das kulturelle Kapital der Schüler:innen in Form von schulbezogenen Dispositionen in zweifacher Hinsicht fokussiert. Zunächst diente es als Kriterium zur Untersuchung, inwieweit innerhalb der Familie kulturelles Kapital weitergegeben wird. Dabei wurden die Merkmale der sozialen Herkunft zum ersten (vierte Jahrgangsstufe) und die schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen im Wesentlichen zum zweiten Messzeitpunkt (Anfang sechste Jahrgangsstufe) berücksichtigt<sup>31</sup>. Zudem wurden in einem zweiten Schritt die schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen als Prädiktoren neben den sozialen Herkunftsmerkmalen zur Vorhersage der Veränderung der Schulnote zum dritten Messzeitpunkt (Ende sechste Jahrgangsstufe, unter Kontrolle der Grundschulnote) herangezogen. Mit der Erfassung der Merkmale zu unterschiedlichen Messzeitpunkten wurde der in der wissenschaftstheoretischen Diskussion zur Kausalität angemahnte Aspekt des zeitlichen Vorrangs der Ursache vor der Wirkung beachtet (Bollen, 1989; Edwards & Bagozzi, 2000). Um der kausalen Ordnung gerecht zu werden, lag der Erhebungszeitpunkt der Prädiktoren vor den jeweiligen Kriterien<sup>32</sup>.

Aufgrund fehlender Informationen zu Gruppenzugehörigkeiten (wie Schüler:innen einer Klasse) nach dem Übergang in die Sekundarschulen, konnten keine Mehrebenenanalysen angewandt werden. Berechnet wurden daher multiple lineare Regressionen bzw. logistische Regressionen für die Bildungsaspiration als kategoriales Kriterium. Jedoch wurden auch diese Analysen hierarchisch berechnet, was eine gezielte Prüfung der direkten und vermittelten Effekte ermöglichte. Als Kontrollvariablen wurden im Längsschnitt zusätzlich die Schulnote in der Grundschule und der Bildungsgang kontrolliert. Bei der multiplen binären logistischen Regression wurde als Analogie zum Determinationskoeffizienten  $R^2$  das Pseudo-Bestimmtheitsmaße nach Nagelkerke (1991) eingesetzt. Dieses Maß zur

---

<sup>31</sup> Wie bei den Erhebungsinstrumenten beschrieben, fehlt die Erhebung der gewissenhaften Mitarbeit zum zweiten Messzeitpunkt. Zurückgegriffen wird auf den Wert zum dritten Messzeitpunkt.

<sup>32</sup> Weiterhin erfordert Kausalität, dass erstens Ursache und Wirkung unterschiedliche Phänomene darstellen und somit nicht gleich sind (ist gegeben), dass zweitens Ursache und Wirkung kovariieren (wird überprüft) und dass drittens Alternativerklärungen ausgeschlossen werden, die die Beziehung zwischen Ursache und Wirkung erklären könnten (Edwards & Bagozzi, 2000). Allen Anforderungen wird bestmöglich nachgegangen. Zur Erfüllung des dritten Aspekts werden die elterlichen Bildungsaspirationen kontrolliert, um eine mögliche Einflussnahme derer auf den Zusammenhang der Prädiktoren und der Kriterien auszuschließen.

---

Beurteilung der Erklärungskraft beruht auf dem Vergleich zweier Likelihood-Modelle. Es wird somit nicht, wie beim Determinationskoeffizienten bekannt, die Streuungszersetzung verglichen, sondern es werden die zwei Wahrscheinlichkeiten des Modells mit den betrachteten Prädiktoren und dem des Nullmodells ins Verhältnis gesetzt (Backhaus et al., 2016). Je geringer dieses Verhältnis, desto größer ist die Verbesserung des vollständigen Modells mit den unabhängigen Variablen gegenüber dem Nullmodell.

### *Empirische Analysen III*

Wie bei den empirischen Analysen I wurden zur Untersuchung der schulischen Mechanismen die Querschnittsdaten aus der Grundschule verwendet. Die mehrgliedrige Datenstruktur ließ somit die identischen statistischen Verfahren wie bei den empirischen Analysen I zu. Mit vorliegender Clusterstruktur der Schüler:innen in Schulklassen wurden multiple hierarchische Mehrebenenanalysen durchgeführt, bei denen die Prädiktoren am Mittelwert der jeweiligen Schulklassen (group mean centering) ausgerichtet waren. Die Analysen wurden in zwei Schritten durchgeführt. Als erstes wurde unter Kontrolle kognitiver Grundfähigkeit und Kompetenzen in Deutsch und Mathematik die Vorhersagekraft der sozialen Herkunftsmerkmale sowie der schulbezogenen Dispositionen auf die Lehrkräfteeinschätzung ermittelt, um mögliche soziale Verzerrungen aufzudecken. Anschließend wurde separat überprüft, inwiefern diese Einschätzung die Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale und schulbezogenen Dispositionen auf die Schulnote medierte.

Das Analysemodell ist mit den angenommenen Effekten von den sozialen Herkunftsmerkmalen bis hin zur Schulnote schematisch in der Abbildung 8 dargestellt.

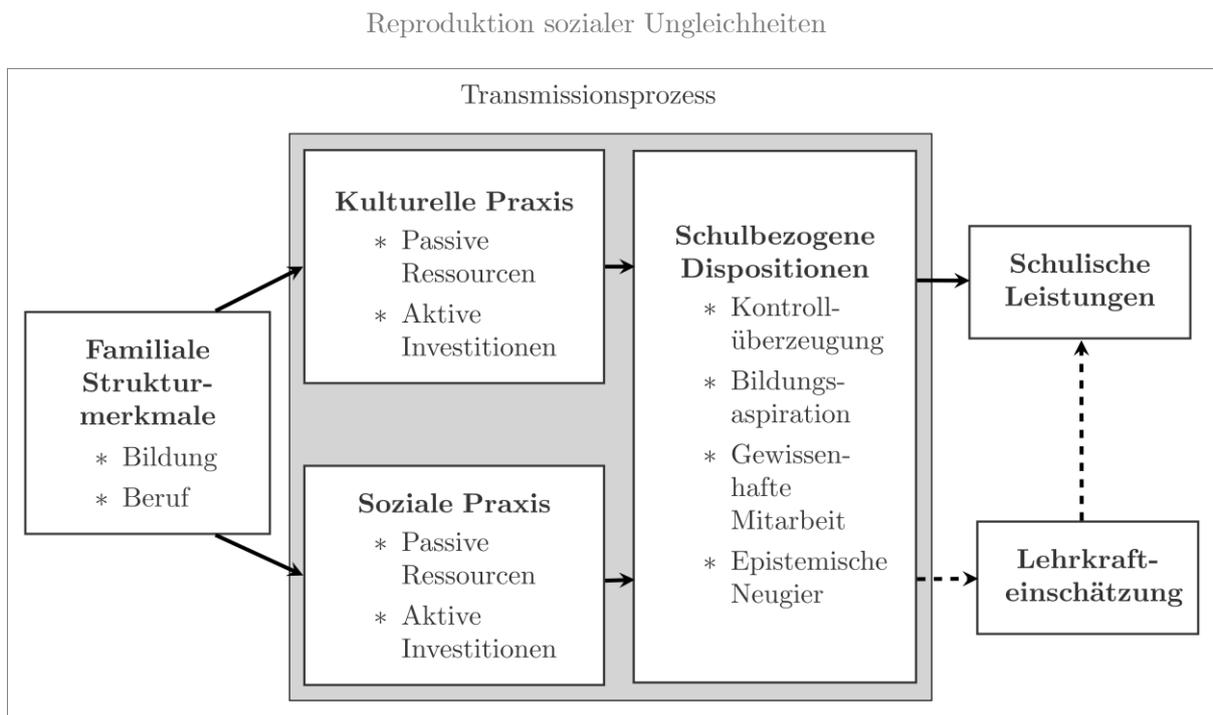


Abbildung 8. Vollständiges Analysemodell

### Empirische Analysen I und III – Mediationsanalysen

Für die empirischen Analysen I und III wurden zudem vermittelnde Effekte mithilfe von Mediationsanalysen bestimmt. Berechnet wurden die direkten und die über einen Mediator bzw. über mehrere Mediatoren (Z) vermittelten indirekten Effekte auf das jeweilige Kriterium. Für ein einfaches Modell mit einem Mediator (Abbildung 9) berechnet sich der indirekte Effekt von X auf Y dabei über die Multiplikation der direkten Effekte von X auf Z (a) und von Z auf Y (b). Der totale Effekt (c) entspricht dann der Summe aus dem indirekten Effekt (a\*b) und dem direkten Effekt von X auf Y (c') unter Berücksichtigung des Mediators. Dieser Gesamteffekt stellt den Wert des geschätzten Koeffizienten dar, wenn in der Analyse der Effekt von X auf Y ohne Berücksichtigung des Mediators (Z) getestet wird (Baron & Kenny, 1986; Turnes & Ernst, 2016). Für die vorliegenden komplexen Analysen wurden die indirekten Effekte für jeden einzelnen in Frage kommenden Mediator bzw. für jeden einzelnen Pfad über mehrere Mediatoren ermittelt. Dies ermöglichte den jeweils vermittelten Anteil am totalen Effekt zu bestimmen.

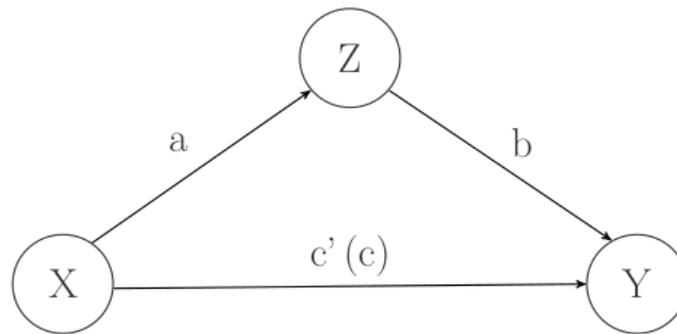


Abbildung 9. Schematische Illustration eines einfachen Mediationsmodells

### *Empirische Analysen I und III – Problematik von Querschnittsdaten*

Da es sich bei den analysierten Daten zum Großteil um Querschnittsdaten handelt, muss vorab zudem auf die grundsätzliche Problematik der Interpretation von Regressionskoeffizienten in Querschnittstudien hingewiesen werden. Das Querschnittsdesign ist darin begrenzt, zu verlässlichen Aussagen über die Entstehung sozialer Ungleichheit zu kommen. Umso wichtiger ist es daher, in den Analysen für zentrale Drittvariablen, wie z.B. die kognitiven Grundfähigkeiten oder den Migrationsstatus, zu kontrollieren bzw. soziale Mechanismen, die zwischen Schulklassen bzw. Schulen ablaufen, wie z.B. Prozesse in sozialen Einzugsgebieten, von vornherein auszuschließen. Letzteres erfolgt über die Gruppenzentrierung der Prädiktoren in den Mehrebenenmodellen. Auf diese Weise kann das Endogenitätsproblem zumindest eingeschränkt werden.

Darüber hinaus hat man es in Querschnittstudien immer auch mit dem Simultaneitäts- bzw. Reziprozitätsproblem zu tun. Durch die zeitgleiche Erhebung von Merkmalen kann die Gültigkeit kausaler Zusammenhänge nur bezüglich vorgenommener theoretischer, konzeptioneller und zeitlich logischer Überlegungen diskutiert werden. Hier ist es hilfreich, sich bewusst zu machen, dass sich die unabhängigen Variablen hinsichtlich ihrer jeweiligen Position innerhalb der angenommenen Kausalkette unterscheiden. Bezugnehmend auf Erklärungsmodelle schulischen Lernens, liegt die Annahme nahe, dass distale sowie zeitlich stabile Merkmale wie z.B. der Berufs- und Bildungsstatus der Eltern eher zur Unterfütterung einer erfolgreichen Schullaufbahn beitragen, als umgekehrt der Schulerfolg des Kindes den Berufs- und Bildungsstatus der Eltern beeinflusst. Das heißt, dass

---

man auch in Querschnittstudien Effekte der familialen Strukturmerkmale eher als Determinanten denn als Konsequenzen der Schulleistung interpretieren kann. Möglicherweise gilt dieses Argument in ähnlicher Weise für die familialen Praxen. Allerdings ist bezüglich der familialen Praxen nicht auszuschließen, dass die schulische Entwicklung des Kindes nicht auch rückwirkt auf die kulturelle und soziale Praxis der Familie. So kann das Lesesinteresse des Kindes auch dazu führen, dass Eltern in mehr Bücher für ihr Kind investieren.

Je weiter man sich in der angenommenen Kausalkette in Richtung Schulleistung bewegt, dürfte sich die Einschätzung, in welchem Maße ein Regressionskoeffizient (etwa für die Kontrollüberzeugung) als Determinante oder als Konsequenz der Schulleistung interpretiert werden kann, erschweren. So weiß man beispielsweise aus längsschnittlichen Modellen zum Zusammenhang des akademischen Selbstkonzepts mit der Schulleistung, dass reziproke Zusammenhänge über die Zeit bestehen (Ehm et al., 2021; Marsh & Martin, 2011; Retelsdorf et al., 2014; siehe auch Metaanalyse von Valentine & DuBois, 2005). Das bedeutet, dass sowohl ein Effekt des akademischen Selbstkonzepts auf die Schulleistung gefunden wurde wie ein Effekt der Schulleistung auf das akademische Selbstkonzept, wengleich der zweitgenannte oftmals höher ausfiel. Dies könnte für andere selbstbezogene Schülermerkmale – vorliegend als schulbezogene Dispositionen bezeichnet – ebenso gelten.

Auch mit Blick auf die Bildungsaspiration des Kindes muss davon ausgegangen werden, dass diese sowohl Determinante (im Sinne einer motivationalen Ressource) als auch Konsequenz der Schulleistung (im Sinne einer Anpassung dieser infolge von erreichten Schulleistungen) sein kann. Ausgehend von diesen Überlegungen gilt es, die Möglichkeit eines reziproken Zusammenhangsmusters bei der Interpretation von Regressionskoeffizienten im Querschnittsdesign immer zu bedenken.

Für die Varianzanalysen und die  $\chi^2$ -Tests wurde das Statistikprogramm SPSS (Version 27) genutzt. Die Berechnungen aller weiteren multivariaten Analysen erfolgten mit dem Statistikprogramm *Mplus* (Version 8.2, Muthén & Muthén, 2018). Die Standardfehler der Parameterschätzung für die Mehrebenenanalysen wurden über ein robustes Ma-

---

ximum-Likelihood-Schätzverfahren geschätzt. Die Analyseergebnisse im Längsschnitt beruhten auf konventionelle Maximum-Likelihood-Schätzungen. Dieses Schätzverfahren reagiert relativ robust auf Abweichungen der Normalverteilung (Bollen, 1989; Kline, 1998), die bei einigen Prädiktoren nicht vorlag.

Kapitel 6 Empirische Ergebnisse I:  
Analysen der familialen  
Mechanismen im Querschnitt

---

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der uni- und bivariaten deskriptiven Analysen für alle relevanten Variablen im Querschnitt dargestellt. Begonnen wird mit der deskriptiven Verteilung der familialen Strukturmerkmale, der Merkmale der kulturellen und sozialen Praxis der Familie, der schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen und deren Schulnote. Im Anschluss folgen die Ergebnisse der Interkorrelationen bzw. Korrelationen der bereits benannten Merkmale. Aufschluss darüber, ob Differenzen in der kulturellen und sozialen Praxis je nach familialem Bildungs- und Berufsstatus bestehen, sollen die Varianzanalysen und die Analysen bivariater Häufigkeitsverteilungen liefern. Mit den nachfolgenden multivariaten Analysen anschließend wird sich den Effekten der sozialen Herkunftsmerkmale und der schulbezogenen Dispositionen auf die Schulnote gewidmet. Mithilfe von Mediationsanalysen wird zudem überprüft, inwiefern sich die Zusammenhänge zwischen familialen Strukturmerkmalen und Schulnote über die Mediatoren vermitteln lassen.

## 6.1 Deskriptive Analysen

Für die deskriptiven Analysen wurden die imputierten Daten genutzt. Die Ergebnisse mit den unimputierten Daten befinden sich im Anhang (Tabelle A53 bis A55). In den deskriptiven Analysen bleibt die Schachtelung der Daten unbeachtet. Bei den univariaten Ergebnissen kann jedoch über die Ermittlung der Intraklassenkorrelation gezeigt werden, dass Varianz zwischen den Schulklassen vorlag.

### 6.1.1 Univariate deskriptive Ergebnisse

Tabelle 11 liefert eine deskriptive Übersicht über die Verteilung der zentralen Analysevariablen. Weiterhin in der Tabelle enthalten sind die Koeffizienten der Intraklassenkorrelationen (*ICC*). Sie geben Auskunft über den Varianzanteil an der Gesamtvarianz in dem Merkmal, der auf Differenzen zwischen den Schulklassen zurückgeht.

Tabelle 11. *Deskriptive Kennwerte der Schulleistungen, der Merkmale sozialer Herkunft und der schulbezogenen Dispositionen, Gesamtverteilung sowie Anteil der Gesamtvarianz auf Schulklassenebene (N = 4733)*

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>S</i>	<i>ICC</i>
Schulnote 4. Jgst. <sup>1</sup>	1.00	5.50	2.70	.85	.29	.123
Deutschkompetenz	104.98	194.67	150.19	9.94	-.18	.128
Mathematikkompetenz	89.84	196.61	150.43	9.64	.10	.133
KFT	.00	25.00	15.38	7.00	-.28	.100
Strukturmerkmal						
Berufsstatus Eltern	16.00	90.00	49.07	16.57	.24	.168
Passive kulturelle Ressourcen						
Lese- und Gesprächskultur <sup>2</sup>	1.00	4.00	3.08	.65	-.53	.062
Kulturelle Aktivitäten der Eltern <sup>2</sup>	1.00	4.00	1.63	.48	.74	.078
Kulturgüter <sup>3</sup>	.00	5.00	3.83	.84	-.96	.094
Aktive kulturelle Investitionen						
Kulturelle Aktivitäten mit Kind <sup>2</sup>	1.00	4.00	1.58	.46	1.05	.058
Passive soziale Ressourcen						
Schulische Gremienarbeit <sup>4</sup>	.00	3.00	.46	.79	1.73	.028
Elterliche Schulpartizipation <sup>5</sup>	1.00	4.00	3.60	.49	-1.79	.074
Aktive soziale Investitionen						
Elterlich eingeschätzte Unterstützungsmöglichkeiten <sup>6</sup>	1.00	4.00	3.37	.53	-.73	.028
Kommunikative Praxis <sup>2</sup>	1.00	4.00	3.32	.54	-.39	.015
Schulbezogene Dispositionen						
Kontrollüberzeugung <sup>7</sup>	1.00	4.00	3.40	.51	-.69	.040
Gewissenhafte Mitarbeit <sup>7</sup>	1.00	4.00	3.48	.70	-.92	.044
Epistemische Neugier <sup>7</sup>	1.00	4.00	3.02	.52	-.56	.056

*Anmerkungen.* <sup>1</sup> Schulnote wurde für die Analysen nicht invertiert. Additiver Index: <sup>3</sup>0 bis 5. <sup>4</sup>0 bis 3. Antwortskala: <sup>2</sup>1 = nie bis 4 = sehr häufig. <sup>5</sup>1 = nie bis 4 = regelmäßig. <sup>6</sup>1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft völlig zu. <sup>7</sup>1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau. *Min* = Minimum. *Max* = Maximum. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. *S* = Schiefe. *ICC* = Intraklassenkorrelationskoeffizient.

Die durchschnittliche Schulnote in der vierten Jahrgangsstufe über alle Schulklassen hinweg betrug  $M = 2.70$  ( $SD = .85$ ). In den Daten deutete sich eine leicht rechtschiefe Verteilung ( $S = .29$ ) mit Tendenz zu leicht höheren Durchschnittsnoten an. Auf der Schulebene zeigte sich zudem, dass 12.3% der Varianz in der Schulleistung auf die Unterschiede zwischen den Grundschulklassen zurückgeführt werden konnten. Ähnliche Leis-

tungsunterschiede fanden sich auch bei den Kompetenzen. Hier entfielen bei der Deutschkompetenz 12.8% der Varianz auf die Unterschiedlichkeit der Schulklassen, bei der Mathematikkompetenz waren es 13.3%. Die Mittelwerte der Deutsch- und Mathematikkompetenz beruhten auf der durchgeführten Standardisierung der Kompetenzen auf die Metrik  $M = 150$  und  $SD = 10^{33}$ , die auch in dieser Stichprobe sichtbar wurde. Der durchschnittliche Wert der allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten lag bei  $M = 15.38$  ( $SD = 7.00$ ). Auch hier zeigten sich Unterschiede zwischen den Schulklassen, die jedoch leicht geringer ausfielen ( $ICC = .100$ ). Der mittlere Berufsstatus als ein familiales Strukturmerkmal lag bei  $M = 49.07$  ( $SD = 16.57$ ). Dass sich die Schulklassen untereinander in ihrer sozialen Komposition unterscheiden, verdeutlicht der Wert des ICCs von 16.8%. Für die vorliegenden Daten ist dies der höchste Wert, der auf Schulklassenebene ermittelt werden konnte. Bei den Merkmalen der kulturellen Praxis lag der Wert unter 10%. Unterschiede zwischen den Schulklassen ließen sich jedoch auch hier finden. Am höchsten unterschieden sie sich in den Kulturgütern ( $ICC = .094$ ). Zudem konnten zwischen 1.5% und 7.4% der Varianz in den Merkmalen der sozialen Praxis auf die Unterschiede zwischen den Schulklassen zurückgeführt werden. Bei den schulbezogenen Dispositionen kam die unterschiedliche Zusammensetzung der Schulklassen am stärksten bei der epistemischen Neugier zum Tragen ( $ICC = .056$ ). Aber auch bei der Kontrollüberzeugung ( $ICC = .040$ ) und der gewissenhaften Mitarbeit ( $ICC = .044$ ) variierten die Werte. Insgesamt deuten die Ergebnisse an, dass auch in den Grundschulen die von Baumert, Stanat et al. (2006) für den Bildungsgang der Sekundarstufe I identifizierten unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsmilieus vorliegen, wobei die soziale und leistungsbedingte Segregation zwischen den Grundschulen, wie bereits von Nikolova (2011) berichtet, schwächer ausfällt als die zwischen den Bildungsgängen der Sekundarstufe I. Die leistungsbedingten und sozialen Varianzanteile an den jeweiligen Gesamtvarianzen, die auf der Unterschiedlichkeit der Schulklassen basieren, verdeutlichen die Notwendigkeit der Mehrebenenmodellierung. Zudem rechtfertigen sie den Ausschluss der Varianz zwischen den Schulklassen, um verzerrte Koeffizienten aufgrund der Zwischenschulklassenvarianz bei den Mehrebenenregressionen zu vermeiden. Laut Cohen et al. (2003) können bereits ICCs von etwa .01 oder .05 zu

---

<sup>33</sup> Die Standardisierung wurde analog zur Durchführung in TIMSS und auf Basis der TIMSS-Stichprobe umgesetzt. Die zusätzlich gezogene Migrantentstichprobe wurde beim Vorgehen nicht berücksichtigt.

verzerrten Signifikanzwerten in einer OLS-Regression führen, wenn die Schachtelung der Daten missachtet wird.

Tabelle 12. *Häufigkeitsverteilung der kategorialen Merkmale sozialer Herkunft und der schulbezogenen Disposition, Gesamtverteilung sowie Anteil der Gesamtvarianz auf Schulklassenebene (N = 4733)*

	<i>abs.</i>	<i>in %</i>	<i>ICC</i>
Bildungsaspiration Eltern			
<i>Berufsbildungsabschluss</i>	1101.7	23.28	.079
<i>Fachschulabschluss</i>	925.2	19.55	
<i>Hochschulabschluss</i>	2706.2	57.18	.096
Strukturmerkmal			
Migrationshintergrund	1447.9	30.59	.314
Bildungsstatus Eltern			
<i>Niedrig</i>	1170.3	24.73	.148
<i>Mittel</i>	2153.3	45.50	
<i>Hoch</i>	1409.5	29.78	.130
Passive kulturelle Ressourcen			
Buchbestand im Haushalt			
<i>0 bis 25</i>	630.2	13.32	.242
<i>26 bis 200</i>	2300.2	48.60	
<i>&gt; 200</i>	1802.6	38.09	.146
Aktive kulturelle Investitionen			
Buchbestand des Kindes			
<i>0 bis 25</i>	1817.0	38.39	.125
<i>26 bis 50</i>	1685.2	35.61	
<i>&gt; 50</i>	1230.9	26.00	.099
Schulbezogene Dispositionen			
Bildungsaspiration Abitur	3095.3	65.40	.089

*Anmerkungen.* *abs.* = absolute Häufigkeiten; *ICC* = Intraklassenkorrelationskoeffizient.

Die deskriptiven Verteilungen der kategorialen Variablen sind der Tabelle 12 zu entnehmen. Dargelegt werden die absoluten und relativen Häufigkeiten. Analog zu den metrischen Merkmalen gibt auch diese Tabelle Auskunft über den Anteil der Gesamtvarianz an, der durch die Gruppenzugehörigkeit (Schulklasse) erklärt wird. Berechnet wurden die ICC-Werte mithilfe eines Binärmodells, bei dem eine Kategorie im Vergleich zu allen anderen betrachtet wurde (siehe Raykov & Marcoulides, 2015). Da es bei dreistufigen

Merkmale wenig sinnvoll erscheint, die mittlere Kategorie gegenüber der zusammengesetzten höchsten und niedrigsten Ausprägung zu testen, wurden jeweils nur Modelle für die höchsten (im Vergleich zu den niedrigeren) und die niedrigsten (im Vergleich zu den höheren) Kategorien berechnet.

In der Tabelle zeigt sich, dass 23.3% der Eltern sich für ihr Kind einen Berufsbildungsabschluss und 19.6% einen Fachschulabschluss wünschten. Die Bildungsaspiration der Eltern für einen Hochschulabschluss lag bei 57.2% und damit am höchsten. Einen Migrationshintergrund besaß etwa jede dritte Schülerin bzw. jeder dritte Schüler (30.6%). Der erklärte Varianzanteil, der auf die Unterschiede zwischen den Schulklassen zurückzuführen war, fiel mit 31.4% relativ hoch aus. Hinsichtlich des Bildungsstatus wiesen 24.7% der Familien einen niedrigen Bildungsstatus auf. Die Eltern besaßen somit höchstens einen Hauptschulabschluss mit beruflicher Ausbildung. Am stärksten vertreten war die mittlere Kategorie (45.5%) bei der mindestens ein Elternteil, die mittlere Reife oder die Fachhochschulreife mit und ohne berufliche Ausbildung aufwies. Bei 29.8% der Familien besaß mindestens ein Elternteil einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss. Der Anteil der Varianz zwischen den Schulklassen lag für den niedrigsten Bildungsstatus gegenüber den höheren bei 14.8% und für die höchste Kategorie im Vergleich zu den niedrigeren bei 13.0%. Bei den Büchern im Haushalt gaben etwa die Hälfte der Eltern einen Buchbestand von 26 bis 200 Büchern an. Bedeutend weniger Eltern wählten die erste Kategorie mit 0 bis 25 Büchern (13.3%), wohingegen 38.1% angaben, mehr als 200 Bücher zu besitzen. Schulklassenunterschiede klärten 24.2% (niedrig vs. mittel/hoch) bzw. 14.6% (hoch vs. mittel/niedrig) der Gesamtvarianz auf. Beim Buchbestand der Schüler:innen zeigte sich eine relativ ausgeglichene Häufigkeitsverteilung, wobei die niedrigste Kategorie (38.39%) am stärksten besetzt war. Die Werte des ICCs fielen vergleichsweise geringer aus, jedoch zeigten sich auch hier Unterschiede von 12.5% (niedrig vs. mittel/hoch) bzw. 9.9% (hoch vs. mittel/niedrig) zwischen den Schulklassen. Für den Wunsch, ein Abitur zu absolvieren, sprachen sich 65.4% der Schüler:innen aus. Der erklärte Varianzanteil, der auf die Unterschiede zwischen den Schulklassen zurückzuführen war, belief sich auf 8.9%.

## 6.1.2 Bivariate deskriptive Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interkorrelationen der familialen Strukturmerkmale und der Merkmale der kulturellen und sozialen Praxis vorgestellt, bevor diese miteinander in Bezug gesetzt werden. Anschließend werden die Zusammenhänge der schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen erst untereinander und nachfolgend mit den familialen Strukturmerkmalen und den Merkmalen der kulturellen und sozialen Praxis analysiert. In einem letzten Schritt werden die Korrelationen der Schulnote der vierten Jahrgangsstufe mit allen sozialen Herkunftsmerkmalen sowie den schulbezogenen Dispositionen ausgewertet. Die Berechnung der Korrelationskoeffizienten richtete sich nach den entsprechenden Skalenniveaus der Variablen. Wenn nicht anders angegeben, handelt es sich um Werte der Pearson Korrelation. Bei der Interpretation der Werte wurde sich an den Konventionen von Cohen (1988) orientiert. Zu beachten ist, dass bei diesen deskriptiven Analysen die Schachtelung der Daten noch nicht berücksichtigt wurde, das heißt beide Ebenen – between als auch with-in – sind hier noch von Bedeutung<sup>34</sup>.

Die zwei familialen Strukturmerkmale des Bildungs- und Berufsstatus der Eltern wiesen eine Korrelation von  $r = .49$  ( $p < .001$ ) auf (Tabelle 13). Trotz des nahezu starken Zusammenhangs ist der Effekt noch weit entfernt von einer perfekten Korrelation. Es ist somit davon auszugehen, dass die zwei Merkmale jeweils für sich spezifische Facetten der strukturellen familialen Lebensverhältnisse messen, wodurch die Merkmale in Analysen auch unterschiedliche Effekte ausüben können.

Tabelle 13. *Interkorrelationsmatrix der familialen Strukturmerkmale (N = 4733)*

	(1)	(2)
(1) Berufsstatus Eltern	1	.49 <sub>1</sub> ***
(2) Bildungsstatus Eltern		1

Anmerkungen. <sub>1</sub> = Kendalls Tau.

<sup>34</sup> Die Tabelle A56 im Anhang enthält die Parameterschätzungen für die Zusammenhänge der metrischen Merkmale innerhalb der Schulklassen. Aus dem Mplus Output konnten zumindest diese, wenn auch ohne Angaben zur Signifikanz, entnommen werden. Für die kategorialen Merkmale liegen jedoch keine validen within-Schätzungen vor.

Die in der Korrelationsmatrix (Tabelle 14) dargestellten Koeffizienten geben Auskunft über die Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der kulturellen Praxis, getrennt nach dem passiven sowie aktiv eingesetzten Kulturkapital der Eltern. Auf mittlerem Niveau zeigten sich positive Zusammenhänge zwischen fast allen Merkmalen der passiven Ressourcen. Lediglich zwischen den Kulturgütern und der elterlichen Lese- und Gesprächskultur ( $r = .19$ ,  $p < .001$ ) sowie den elterlichen kulturellen Aktivitäten ( $r = .23$ ,  $p < .001$ ) lag ein kleiner Zusammenhang vor. Bei den Korrelationen der passiven Ressourcen mit den aktiven Investitionen äußerte sich der Zusammenhang zwischen den kulturellen Aktivitäten der Eltern und den kulturellen Aktivitäten der Eltern mit ihrem Kind ( $r = .78$ ,  $p < .001$ ) besonders stark. Eine hohe elterliche Teilhabe an kulturellen Veranstaltungen ging dementsprechend mit einer hohen Involviertheit der Schüler:innen am kulturellen Leben der Eltern einher. Ebenso korrelierte der Buchbestand im Haushalt hoch mit dem Buchbestand der Schüler:innen ( $r = .58$ ,  $p < .001$ ). Die niedrigsten Korrelationen bestanden hier zwischen den Kulturgütern zu Hause und den kulturellen Aktivitäten der Eltern mit dem Kind. Es zeigte sich ein kleiner Zusammenhang ( $r = .19$ ,  $p < .001$ ). Eine mittlere Korrelation ( $r = .27$ ,  $p < .001$ ) bestand zwischen den Merkmalen der aktiven kulturellen Investitionen.

Tabelle 14. *Interkorrelationsmatrix der Merkmale kultureller Praxis (N = 4733)*

		<i>Passive Ressourcen</i>				<i>Aktive Investitionen</i>	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<i>Passive Ressourcen</i>	(1) Lese- u. Gesprächskultur der Eltern	1	.43***	.39 <sub>1</sub> ***	.19***	.36***	.30 <sub>1</sub> ***
	(2) Kulturelle Aktivitäten der Eltern		1	.36 <sub>1</sub> ***	.23***	.78***	.30 <sub>1</sub> ***
	(3) Buchbestand im Haushalt			1	.31 <sub>1</sub> ***	.30 <sub>1</sub> ***	.58 <sub>1</sub> ***
	(4) Kulturgüter				1	.19***	.25 <sub>1</sub> ***
<i>Aktive Investitionen</i>	(5) Kulturelle Aktivitäten mit Kind					1	.27 <sub>1</sub> ***
	(6) Buchbestand des Kindes						1

Anmerkungen. <sub>1</sub> = Kendalls Tau.

Inwiefern die einzelnen Merkmale der sozialen Praxis miteinander korrelieren, zeigt sich in Tabelle 15. Die (beinahe) kleinen Korrelationen der elterlichen Gremienarbeit mit allen weiteren Merkmalen der sozialen Praxis zeigten, dass Eltern, die sich auf Schulebene engagierten, auch stärker am Schulleben der Schüler:innen partizipierten ( $r = .24$ ,  $p < .001$ ), bessere eigene Unterstützungsmöglichkeiten wahrnahmen ( $r = .11$ ,  $p < .001$ ) und häufiger mit ihrem Kind über schulische Belange sprachen ( $r = .07$ ,  $p < .001$ ). Darüber hinaus gaben Eltern mit höheren eingeschätzten Unterstützungsmöglichkeiten eine höhere elterliche Schulpartizipation an, da sie etwa häufiger an Elternabenden teilnahmen oder in der Schule zu besonderen Anlässen halfen ( $r = .18$ ,  $p < .001$ ). Der fast mittlere Zusammenhang zwischen elterlicher Schulpartizipation und kommunikativer Praxis deutet darauf hin, dass schulisch stärker involvierte Eltern ein höheres Interesse am Schulleben ihres Kindes zeigten, da sie auch häufiger das Gespräch mit dem Kind suchten ( $r = .27$ ,  $p < .001$ ). Auch Eltern mit höheren eingeschätzten Unterstützungsmöglichkeiten, kommunizierten häufiger mit ihrem Kind ( $r = .17$ ,  $p < .001$ ).

Tabelle 15. *Interkorrelationsmatrix der Merkmale sozialer Praxis (N = 4733)*

		<i>Passive Ressourcen</i>		<i>Aktive Investitionen</i>	
		(1)	(2)	(3)	(4)
<i>Passive Ressourcen</i>	(1) Schulische Gremienarbeit	1	.24***	.11***	.07***
	(2) Elterliche Schulpartizipation		1	.18***	.27***
<i>Aktive Investitionen</i>	(3) Unterstützungsmöglichkeiten			1	.17***
	(4) Kommunikative Praxis				1

Die Zusammenhänge der familialen Strukturmerkmale mit den Merkmalen der kulturellen Praxis erwiesen sich (annähernd) auf mittlerem Niveau als bedeutsam (Tabelle 16). Die stärksten Zusammenhänge bestanden zwischen dem Buchbestand im Haushalt und dem Bildungs- ( $r = .45$ ,  $p < .001$ ) sowie Berufsstatus ( $r = .38$ ,  $p < .001$ ), wenngleich alle weiteren Koeffizienten nicht wesentlich niedriger ausfielen. So gesehen verstärkte sich die Teilhabe am kulturellen Leben mit gleichzeitig höherem sozialem Status der Familie.

Positiv hingen die familialen Strukturmerkmale auch mit den Merkmalen der sozialen Praxis zusammen. Die Korrelationen fielen zwar im Vergleich mit denen der kulturellen Praxis geringer aus, aber auch hier konnte ermittelt werden, dass sich Eltern mit steigendem sozialem Status stärker engagierten. Das galt sowohl für innerhalb als auch außerhalb der Familie. Mit Ausnahme der kommunikativen Praxis handelte es sich um kleine Zusammenhänge ( $r = .18$  bis  $r = .26$ ,  $p < .001$ ). Das Merkmal zur Kommunikation über schulische Belange korrelierte schwach mit dem sozialen Berufsstatus ( $r = .07$ ,  $p < .001$ ) und noch schwächer mit der elterlichen Bildung ( $r = .05$ ,  $p < .001$ ).

Tabelle 16. *Korrelationsmatrix der familialen Strukturmerkmale mit Merkmalen kultureller und sozialer Praxis (N = 4733)*

	<i>Passive Ressourcen</i>				<i>Aktive Investitionen</i>	
	Lese- u. Gesprächskultur	Kulturelle Aktivitäten der Eltern	Buchbestand im Haushalt	Kulturgüter	Kulturelle Aktivitäten mit Kind	Buchbestand des Kindes
Berufsstatus Eltern	.32***	.37***	.381***	.34***	.27***	.311***
Bildungsstatus Eltern	.281***	.351***	.451***	.291***	.301***	.351***

	<i>Passive Ressourcen</i>		<i>Aktive Investitionen</i>	
	Schulische Gremienarbeit	Elterliche Schulpartizipation	Unterstützungsmöglichkeiten	Kommunikative Praxis
Berufsstatus Eltern	.18***	.26***	.20***	.07***
Bildungsstatus Eltern	.201***	.201***	.181***	.051***

Anmerkungen. <sub>1</sub> = Kendalls Tau.

Zwischen den Merkmalen der kulturellen und sozialen Praxis zeigten sich kleine bis mittlere Zusammenhänge ( $r = .10$  bis  $r = .35$ ,  $p < .001$ ; Tabelle 17). Die einzige Ausnahme bildete der Zusammenhang zwischen der kommunikativen Praxis über schulische Belange und den Kulturgütern. Dieser war nahe Null ( $r = .04$ ,  $p = .039$ ). Die höchste Korrelation lag zwischen der kommunikativen Praxis und der Lese- und Gesprächskultur der Eltern vor ( $r = .35$ ,  $p < .001$ ). Hier spiegelten sich wohl die allgemeinen Interaktionen innerhalb der Familie wider. Ein ähnlich hoher Effekt zeigte sich auch zwischen der Lese- und Gesprächskultur der Eltern und der elterlichen Schulpartizipation ( $r = .34$ ,  $p < .001$ ).

Eltern, die häufiger lasen bzw. sich häufiger über kulturelle Inhalte austauschten, nahmen häufiger an schulischen Veranstaltungen teil. Insgesamt ging mit einer höheren kulturellen auch eine höhere soziale Praxis einher.

Tabelle 17. *Korrelationsmatrix der Merkmale der kulturellen und sozialen Praxis (N = 4733)*

		<i>Passive Ressourcen</i>				<i>Aktive Investitionen</i>	
		Lese- u. Gesprächskultur	Kulturelle Aktivitäten der Eltern	Buchbestand im Haushalt	Kulturgüter	Kulturelle Aktivitäten mit Kind	Buchbestand des Kindes
<i>Passive Ressourcen</i>	Schulische Gremienarbeit	.17***	.24***	.20 <sub>1</sub> ***	.10***	.23***	.15 <sub>1</sub> ***
	Elterliche Schulpartizipation	.34***	.24***	.26 <sub>1</sub> ***	.19***	.20***	.23 <sub>1</sub> ***
<i>Aktive Investitionen</i>	Unterstützungsmöglichkeiten	.21***	.17***	.14 <sub>1</sub> ***	.11***	.15***	.15 <sub>1</sub> ***
	Kommunikative Praxis	.35***	.14***	.12 <sub>1</sub> ***	.04*	.17***	.14 <sub>1</sub> ***

Anmerkungen. <sub>1</sub> = Kendalls Tau.

Inwiefern die schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen zusammenhängen, zeigt sich in Tabelle 18. Jegliche Korrelationen stellten sich als statistisch bedeutsam heraus, wobei insbesondere die Kontrollüberzeugung stark mit der gewissenhaften Mitarbeit korrelierte ( $r = .65$ ,  $p < .001$ ). Mittlere Zusammenhänge lagen zudem zwischen der epistemischen Neugier und der Kontrollüberzeugung ( $r = .47$ ,  $p < .001$ ) sowie der gewissenhaften Mitarbeit vor ( $r = .43$ ,  $p < .001$ ). Die Bildungsaspiration wies kleine Zusammenhänge mit allen übrigen Dispositionen auf ( $r = .16$  bis  $r = .26$ ,  $p < .001$ ).

Tabelle 18. *Interkorrelationsmatrix der schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen (N = 4733)*

	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Kontrollüberzeugung	1	.22 <sub>1</sub> ***	.65***	.47***
(2) Bildungsaspiration		1	.26 <sub>1</sub> ***	.16 <sub>1</sub> ***
(3) Gewissenhafte Mitarbeit			1	.43***
(4) Epistemische Neugier				1

Anmerkungen. <sub>1</sub> = Punktbiserialer Korrelationskoeffizient.

Die Zusammenhänge der schulbezogenen Dispositionen mit den familialen Strukturmerkmalen fielen sehr divers aus. Die Kontrollüberzeugung korrelierte schwach mit dem sozialen Berufs- ( $r = .10, p < .001$ ) sowie Bildungsstatus der Eltern ( $r = .06, p < .001$ ; Tabelle 19). Gleiches galt für die gewissenhafte Mitarbeit ( $r_{\text{Beruf}} = .15, r_{\text{Bildung}} = .10, p < .001$ ). Die stärksten Korrelationen wiesen die familialen Strukturmerkmale mit der Bildungsaspiration der Schüler:innen auf ( $r_{\text{Beruf}} = .32, r_{\text{Bildung}} = .59, p < .001$ ). Dies stellt einen empirisch erwartbaren Befund dar (Croll & Attwood, 2013; Grgic & Bayer, 2015). Es handelte sich beim Berufsstatus um einen mittleren und beim Bildungsstatus um einen starken Effekt. Kein linearer Zusammenhang des sozialen Status bestand mit der epistemischen Neugier ( $r_{\text{Beruf}} = .00, p = .807, r_{\text{Bildung}} = .01, p = .454$ ).

Tabelle 19. *Korrelationsmatrix der schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen mit den familialen Strukturmerkmalen (N = 4733)*

	Berufsstatus Eltern	Bildungsstatus Eltern
Kontrollüberzeugung	.10 <sup>***</sup>	.06 <sub>1</sub> <sup>***</sup>
Bildungsaspiration	.32 <sub>2</sub> <sup>***</sup>	.59 <sub>3</sub> <sup>***</sup>
Gewissenhafte Mitarbeit	.15 <sup>***</sup>	.10 <sub>1</sub> <sup>***</sup>
Epistemische Neugier	.00	.01 <sub>1</sub>

*Anmerkungen.* <sub>1</sub> = Kendalls Tau. <sub>2</sub> = Punktbiserialer Korrelationskoeffizient. <sub>3</sub> =  $\Upsilon$ -Koeffizient.

Die Kontrollüberzeugung korrelierte größtenteils unbedeutend mit den passiven kulturellen Ressourcen der Eltern (Tabelle 20;  $r = .05$  bis  $r = .06, p < .001$ ). Eine beinahe kleine Korrelation zeigte sich nur mit deren kulturellen Aktivitäten ( $r = .09, p < .001$ ). Demgegenüber wiesen die Bildungsaspiration und die gewissenhafte Mitarbeit Zusammenhänge im kleinen bis fast hohen Bereich auf ( $r = .10$  bis  $r = .49, p < .001$ ). Die epistemische Neugier erwies sich ausschließlich im Zusammenhang mit den kulturellen Aktivitäten der Eltern als signifikant. Der Effekt war jedoch nahezu unbedeutend ( $r = .06, p < .001$ ). Im Zusammenhang mit den aktiven kulturellen Investitionen stellten sich alle schulbezogenen Dispositionen als statistisch bedeutsam heraus. Es lagen kleine bis mittlere Effekte vor ( $r = .09$  bis  $r = .44, p < .001$ ). Eine Ausnahme bildete der Zusammenhang zwischen

der Neugier und dem Buchbestand der Schüler:innen, der nahe Null ausfiel ( $r = .04$ ,  $p = .016$ ).

Im Zusammenspiel der schulbezogenen Dispositionen mit den Merkmalen der sozialen Praxis ließen sich höchstens kleine Effekte finden. Am stärksten korrelierte die Bildungsaspiration mit der Gremienarbeit der Eltern ( $r = .16$ ,  $p < .001$ ), der allgemeinen elterlichen Schulpartizipation ( $r = .20$ ,  $p < .001$ ) und den eingeschätzten Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern ( $r = .16$ ,  $p < .001$ ). Auch bei der gewissenhaften Mitarbeit mit der elterlichen Gremienarbeit ( $r = .11$ ,  $p < .001$ ) und der elterlichen Schulpartizipation ( $r = .13$ ,  $p < .001$ ) zeigten sich kleine signifikante Effekte. Jegliche weitere Korrelation wiesen keine bis sehr schwache Korrelationen mit den Merkmalen der sozialen Praxis auf, die zum Großteil jedoch signifikant ausfielen.

Tabelle 20. *Korrelationsmatrix der schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen mit den Merkmalen kultureller und sozialer Praxis (N = 4733)*

	<i>Passive Ressourcen</i>				<i>Aktive Investitionen</i>	
	Lese- u. Gesprächskultur	Kulturelle Aktivitäten der Eltern	Buchbestand im Haushalt	Kulturgüter	Kulturelle Aktivitäten mit Kind	Buchbestand des Kindes
Kontrollüberzeugung	.05***	.09***	.06 <sub>1</sub> ***	.06***	.12***	.09 <sub>1</sub> ***
Bildungsaspiration	.19 <sub>2</sub> ***	.24 <sub>2</sub> ***	.49 <sub>3</sub> ***	.23 <sub>2</sub> ***	.19 <sub>2</sub> ***	.44 <sub>3</sub> ***
Gewissenhafte Mitarbeit	.10***	.13***	.13 <sub>1</sub> ***	.10***	.14***	.15 <sub>1</sub> ***
Epistemische Neugier	.01	.06***	-.01 <sub>1</sub>	-.02	.09***	.04 <sub>1</sub> *

	<i>Passive Ressourcen</i>		<i>Aktive Investitionen</i>	
	Schulische Gremienarbeit	Elterliche Schulpartizipation	Unterstützungsmöglichkeiten	Kommunikative Praxis
Kontrollüberzeugung	.07***	.08***	.07***	.06***
Bildungsaspiration	.15 <sub>2</sub> ***	.20 <sub>2</sub> ***	.16 <sub>2</sub> ***	.05 <sub>2</sub> **
Gewissenhafte Mitarbeit	.11***	.13***	.08***	.08***
Epistemische Neugier	.05**	.03	.04*	.05***

Anmerkungen. <sub>1</sub> = Kendalls Tau. <sub>2</sub> = Punktbiserialer Korrelationskoeffizient. <sub>3</sub> =  $\Upsilon$ -Koeffizient.

Tabelle 21. *Korrelationsmatrix der Schulnote der vierten Jahrgangsstufe mit familialen Strukturmerkmalen, Merkmalen der kulturellen und sozialen Praxis und den schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen (N = 4733)*

	Berufsstatus Eltern		Bildungsstatus Eltern	
Schulnote	.40***		.35 <sub>1</sub> ***	

	<i>Passive Ressourcen</i>			<i>Aktive Investitionen</i>		
	Lese- u. Gesprächskultur	Kulturelle Aktivitäten der Eltern	Buchbestand im Haushalt	Kulturgüter	Kulturelle Aktivitäten mit Kind	Buchbestand des Kindes
Schulnote	.26***	.26***	.32 <sub>1</sub> ***	.32***	.19***	.29 <sub>1</sub> ***

	<i>Passive Ressourcen</i>		<i>Aktive Investitionen</i>	
	Schulische Gremienarbeit	Elterliche Schulpertzipation	Unterstützungsmöglichkeiten	Kommunikative Praxis
Schulnote	.15***	.25***	.14***	-.05**

	Kontrollüberzeugung	Bildungsaspiration	Gewissenhafte Mitarbeit	Epistemische Neugier
Schulnote	.28***	.55 <sub>2</sub> ***	.37***	.13***

*Anmerkungen.* 1 = Kendalls Tau. 2 = Punktbiserialer Korrelationskoeffizient. Die Schulnote wurde invertiert. Höhere Werte gehen mit besseren Schulnoten einher.

Die abschließende Tabelle 21 dokumentiert die Korrelationskoeffizienten aller relevanten Merkmale mit der Schulnote der vierten Jahrgangsstufe. Gezeigt werden konnte, dass mit steigenden Schulnoten ein höherer sozialer Berufs- ( $r = .40$ ,  $p < .001$ ) bzw. Bildungsstatus der Eltern ( $r = .35$ ,  $p < .001$ ) einherging. Zudem korrelierte die Schulnote positiv mit allen Merkmalen der kulturellen Praxis der Familie. Die Effekte lagen im kleinen bis mittleren Bereich ( $r = .20$  bis  $r = .32$ ,  $p < .001$ ). Bessere Schulnoten waren demnach mit höheren kulturellen passiven Ressourcen und aktiven Investitionen verbunden. Die Zusammenhänge mit der sozialen Praxis waren erneut gemäß der Effektstärke geringer, aber auch hier verwies eine höher ausgeprägte soziale Praxis auf bessere Schulnoten ( $r = .14$  bis  $r = .25$ ,  $p < .001$ ). Allein zwischen der kommunikativen Praxis und der Schulnote zeigte sich eine negative Korrelation, die zwar signifikant jedoch sehr gering ausfiel ( $r = -.05$ ,  $p = .002$ ). Bei den schulbezogenen Dispositionen lag eine besonders hohe Beziehung zwischen der Schulnote und der Bildungsaspiration der Schüler:innen vor ( $r =$

.55,  $p < .001$ ). Ferner bestanden (fast) mittlere Zusammenhänge zwischen der Schulnote und der Kontrollüberzeugung ( $r = .28$ ,  $p < .001$ ) sowie der gewissenhaften Mitarbeit im Unterricht ( $r = .37$ ,  $p < .001$ ). Die epistemische Neugier wies den niedrigsten gemessenen Zusammenhang mit der Schulnote auf, aber auch hier zeigte sich noch ein kleiner Effekt ( $r = .13$ ,  $p < .001$ ).

### 6.1.3 Varianzanalysen und $\chi^2$ -Tests

Zur Überprüfung der ersten Forschungsfrage wurde mit einfaktoriellen Varianzanalysen für metrische und mit  $\chi^2$ -Tests für kategoriale Merkmale der familialen Praxen analysiert, ob sich die Familien getrennt nach dem Bildungs- und Berufsstatus der Eltern im Mittel bzw. in ihren Ausprägungen der passiven kulturellen und sozialen Ressourcen und den aktiven kulturellen und sozialen Investitionen bedeutsam voneinander unterscheiden. Unterteilt wurde der Bildungsstatus in niedrige, mittlere und hohe Bildung entsprechend der bereits im Kapitel 5.2.2 dargelegten CASMIN-Klassifikation. Zusätzlich wurde der HISEI als Gruppierungsvariable des Berufsstatus verwendet, um eventuellen Unterschieden zwischen dem Beruf- und dem Bildungsstatus der Eltern gerecht zu werden. Die Unterteilung in drei Gruppen (niedrig, mittel, hoch) orientierte sich an der Einteilung von Fraillon et al. (2014). Die Gruppe mit niedrigem Berufsstatus bildeten Familien mit einem Wert  $< 40$ . Hierunter zählen handwerkliche Berufe wie Bäcker:in und Friseur:in. Die zweite Gruppe setzte sich aus Familien mit einem Wert zwischen 40 und 60 zusammen (z.B. Polizist:in, Sekretär:in). Die Gruppe mit den höchsten Werten ( $> 60$ ) waren Familien mit akademischem Hintergrund, etwa Lehrkräfte oder Ärztinnen und Ärzte. Im Unterschied zu Lareau (2003) wurde demgemäß nicht ausschließlich zwischen poor / working class und middle class<sup>35</sup> differenziert, sondern kohärent zu den weiteren Analysen neben

---

<sup>35</sup> Lareaus (2003) Einteilung der sozialen Klassen beruhte auf der beruflichen Position, die Eltern innehatten, und ihren erworbenen Bildungszertifikaten (siehe Lareau, 2003, S. 279). Bei der beruflichen Positionierung wurde unterschieden, ob Personen in Führungspositionen tätig waren oder nicht. Relevant für die Zuordnung war jeweils der Elternteil mit der höchsten Ausprägung. Eine Einteilung gemäß der CASMIN-Klassifikation entspricht in etwa Lareaus Unterscheidung mit Blick auf die erforderliche Bildung. Die Trennung nach HISEI spiegelt demgegenüber die berufliche Einordnung wider. Auch wenn dies keine exakte Umsetzung darstellt, die Personen nach ihren führenden und ausführenden Tätigkeiten trennt, sollte die Unterscheidung annähernd der Einteilung von Lareau entsprechen.

der niedrigen und mittleren sozialen Statusgruppe ebenfalls eine hohe soziale Statusgruppe betrachtet. Das Augenmerk lag aber auch hier bei den Differenzen zwischen der niedrigen und der mittleren bzw. hohen Statusgruppe. Dies entspricht in etwa der Einteilung von Lareau (2003). Gemäß den theoretischen Grundlagen und den bisherigen Forschungsergebnissen wurde angenommen, dass mit höherer Statusgruppe höhere Ressourcen bzw. höhere Investitionsleistungen der Eltern einhergehen. Es sollten sich dementsprechend Unterschiede in den kulturellen und sozialen Praxen nach Bildungs- bzw. Berufsstatus finden lassen. Die Beurteilung der Effektstärken erfolgt gemäß den Konventionen nach Cohen (1988). Für die  $\chi^2$ -Tests wurde erneut (siehe auch Kapitel 5.1.3 zur Stichprobenselektivität) auf Cohens  $\omega$  (klein:  $\omega \geq .10$ ; mittel:  $\omega \geq .30$ ; groß:  $\omega \geq .50$ ) und für die metrischen Merkmale auf Eta-Quadrat (klein:  $\eta^2 \geq .01$ ; mittel:  $\eta^2 \geq .06$ ; groß:  $\eta^2 \geq .14$ ) zurückgegriffen.

#### *Unterschiede in der kulturellen Praxis nach Bildungsstatus*

Getrennt nach dem Bildungsstatus der Eltern unterschieden sich die Mittelwerte der Skalen zur kulturellen Praxis deutlich voneinander. Sowohl bei den passiven Ressourcen als auch bei den aktiven Investitionen stiegen die Durchschnittswerte mit höher werdendem Bildungsstatus (Tabelle 22). Bei allen Merkmalen erwiesen sich die Unterschiede zwischen mindestens zwei der drei Gruppen als statistisch hoch bedeutsam ( $p < .001$ ). Die zusätzlich durchgeführten Post-hoc-Tests bestätigten bei allen Merkmalen der kulturellen Praxis die signifikanten Unterschiede zwischen allen Gruppen. Anhand der berechneten Effektstärken lassen sich zudem Aussagen über die praktische Relevanz der statistisch signifikanten Mittelwertdifferenzen treffen. Bei der Lese- und Gesprächskultur der Eltern ( $\eta^2 = .12$ ) und bei den Kulturgütern im Haushalt ( $\eta^2 = .10$ ) wurden zwischen den Bildungsgruppen mittlere Effekte ermittelt. Mit mehr als einem halben Skaleneinheit unterschieden sich insbesondere die Familien mit hohem Bildungsniveau von den Familien aus der niedrigen Bildungsgruppe (Lese- und Gesprächskultur  $\Delta Diff = .60$ ; Kulturgüter  $\Delta Diff = .72$ ). Bei den kulturellen Aktivitäten der Eltern lagen die Mittelwerte aller Gruppen eher im unteren bis mittleren Bereich der vierstufigen Antwortskala ( $M_{niedrig} = 1.39$ ,

Tabelle 22. *Einfaktorielle Varianzanalysen und  $\chi^2$ -Tests der Merkmale kultureller Praxis getrennt nach Bildungsstatus der Eltern ( $N_{\text{niedrig}} = 1170$ ;  $N_{\text{mittel}} = 2153$ ;  $N_{\text{hoch}} = 1410$ )*

	Mittelwert der Bildungsgruppen			$F$	$p$	$\eta^2$	
	niedrig	mittel	hoch				
Passive kulturelle Ressourcen							
Lese- und Gesprächskultur der Eltern <sup>1</sup>	2.74	3.08	3.34	312.06	< .001	.12	
Kulturelle Aktivitäten der Eltern <sup>1</sup>	1.39	1.58	1.91	462.35	< .001	.17	
Kulturgüter <sup>2</sup>	3.44	3.83	4.16	257.42	< .001	.10	
Aktive kulturelle Investitionen							
Kulturelle Aktivitäten mit Kind <sup>1</sup>	1.39	1.53	1.80	301.29	< .001	.11	
Relative Häufigkeiten in %							
	niedrig	mittel	hoch	$\chi^2$	$df$	$p$	$\omega$
Passive kulturelle Ressourcen							
Buchbestand im Haushalt				1314.54	4	< .001	.53
<i>0 bis 25</i>	34.63	8.77	2.57				
<i>26 bis 200</i>	54.43	58.50	28.64				
<i>&gt; 200</i>	10.95	32.74	68.80				
Aktive kulturelle Investitionen							
Buchbestand des Kindes				752.95	4	< .001	.40
<i>0 bis 25</i>	63.74	38.82	16.67				
<i>26 bis 50</i>	26.99	39.01	37.57				
<i>&gt; 50</i>	9.26	22.16	45.79				

*Anmerkungen.* <sup>1</sup> Antwortskala: 1 = *nie* bis 4 = *sehr häufig*. <sup>2</sup> additiver Index 1 bis 5.  $F$  = F-Wert,  $p$  = Signifikanzniveau;  $\eta^2$  = Eta-Quadrat;  $\chi^2$  = Chi-Quadrat;  $df$  = Freiheitsgrade. Posthoc-Tests für metrische Merkmale: alle Gruppen unterscheiden sich signifikant voneinander

$M_{\text{mittel}} = 1.58$   $M_{\text{hoch}} = 1.91$ ). Die Ergebnisse verwiesen jedoch darauf, dass Eltern mit niedrigem Bildungsstatus weniger kulturelle Veranstaltungen besuchten als Eltern der mittleren oder hohen Bildungsgruppe. Die berechnete Effektstärke  $\eta^2 = .17$  sprach für einen großen Effekt. Bei den kulturellen Aktivitäten der Eltern mit dem Kind zeigten sich getrennt nach den Bildungsgruppen ähnliche Mittelwertunterschiede ( $M_{\text{niedrig}} = 1.39$ ,  $M_{\text{mittel}} = 1.53$   $M_{\text{hoch}} = 1.80$ ). Für die gemeinsamen kulturellen Aktivitäten konnte ein mittlerer Effekt ( $\eta^2 = .11$ ) ermittelt werden.

Im unteren Teil der Tabelle sind die Ergebnisse des  $\chi^2$ -Tests für die ordinalen Merkmale abgetragen. Die Befunde zum Buchbestand im Haushalt (als passive Ressource)

---

und zum Buchbestand des Kindes (als aktive Investition der Eltern) verwiesen auf signifikante Unterschiede zwischen den Bildungsgruppen. Für beide Merkmale gilt, dass mit höherem Bildungsstatus die Eltern über einen größeren Buchbestand berichteten. Besonders ein Großteil der Akademikereltern (hohe Bildungsgruppe) gaben für sich selbst (68.8%) und ihre Kinder (45,79%) die jeweils höchste Kategorie als zustimmend an. Bei Eltern mit niedrigem Bildungsstatus besaß die Mehrheit der Schüler:innen (63.74%) keine bis wenige Bücher. Die Effektstärke verwies für den Buchbestand im Haushalt auf einen großen Effekt ( $\omega = .53$ ) und für den Buchbestand der Schüler:innen auf einen mittleren ( $\omega = .40$ ). Sowohl die Ergebnisse der Varianzanalysen als auch die der  $\chi^2$ -Tests erweisen sich konform zur Annahme von Bourdieu, dass mit dem Bildungsstatus eine entsprechende kulturelle Praxis einhergeht.

#### *Unterschiede in der kulturellen Praxis nach Berufsstatus*

Die getrennt nach dem Berufsstatus der Eltern durchgeführten Varianzanalysen und die  $\chi^2$ -Tests lieferten tendenziell vergleichbare Ergebnisse (Tabelle 23). Auch hier unterschieden sich in allen Merkmalen die Mittelwerte aller Gruppen signifikant voneinander – Überprüfung erfolgte mit Post-hoc-Tests – und die Gruppen wiesen eine signifikant voneinander unterschiedliche Häufigkeitsverteilung auf. Die Effektstärken der Varianzanalysen und  $\chi^2$ -Tests fielen jedoch geringer aus. Dies lässt sich auf die unterschiedliche Verteilung der Gruppen nach Bildungs- oder Berufsstatus zurückführen. Bei der Unterteilung nach Berufsstatus etwa war die Gruppe mit niedrigem Status im Vergleich zur Unterteilung nach dem Bildungsstatus stärker besetzt.

Tabelle 23. *Einfaktorielle Varianzanalysen und  $\chi^2$ -Tests der Merkmale kultureller Praxis getrennt nach Berufsstatus der Eltern ( $N_{\text{niedrig}} = 1538$ ;  $N_{\text{mittel}} = 2089$ ;  $N_{\text{hoch}} = 1106$ )*

	Mittelwert der Berufsgruppen			$F$	$p$	$\eta^2$	
	niedrig	mittel	hoch				
Passive kulturelle Ressourcen							
Lese- und Gesprächskultur der Eltern <sup>1</sup>	2.84	3.11	3.34	221.37	< .001	.08	
Kulturelle Aktivitäten der Eltern <sup>1</sup>	1.46	1.61	1.91	334.03	< .001	.12	
Kulturgüter <sup>2</sup>	3.51	3.86	4.22	253.36	< .001	.10	
Aktive kulturelle Investitionen							
Kulturelle Aktivitäten mit Kind <sup>1</sup>	1.46	1.56	1.78	168.79	< .001	.07	
	Relative Häufigkeiten in %			$\chi^2$	$df$	$p$	$\omega$
	niedrig	mittel	hoch				
Passive kulturelle Ressourcen							
Buchbestand im Haushalt				990.21	4	< .001	.46
<i>0 bis 25</i>	27.00	9.14	2.17				
<i>26 bis 200</i>	56.05	54.71	26.70				
<i>&gt; 200</i>	16.95	36.15	71.13				
Aktive kulturelle Investitionen							
Buchbestand des Kindes				637.37	4	< .001	.37
<i>0 bis 25</i>	57.37	36.98	14.65				
<i>26 bis 50</i>	29.53	39.07	37.50				
<i>&gt; 50</i>	13.10	23.94	47.85				

*Anmerkungen.* <sup>1</sup> Antwortskala: 1 = *nie* bis 4 = *sehr häufig*. <sup>2</sup> additiver Index 1 bis 5.  $F$  = F-Wert,  $p$  = Signifikanzniveau;  $\eta^2$  = Eta-Quadrat;  $\chi^2$  = Chi-Quadrat;  $df$  = Freiheitsgrade. Posthoc-Tests für metrische Merkmale: alle Gruppen unterscheiden sich signifikant voneinander.

### *Unterschiede in der sozialen Praxis nach Bildungsstatus*

Die Tabelle 24 enthält die Ergebnisse der Varianzanalysen zu den Merkmalen der sozialen Praxis unterschieden nach dem Bildungsstatus der Familien. Gruppenunabhängig zeigten sich, wie bereits bei den Gesamtmittelwerten, bei den Skalen der elterlichen Schulpartizipation, der eingeschätzten Unterstützungsmöglichkeiten und der Kommunikation über schulische Belange Mittelwerte im hohen bis sehr hohen Bereich. Trotz der hohen Ausprägungen konnten jedoch zwischen den Gruppen deskriptive Unterschiede in den

Mittelwerten eruiert werden, die sich anhand der Ergebnisse der Post-hoc-Tests fast ausnahmslos als signifikant erwiesen.<sup>36</sup>

Tabelle 24. *Einfaktorielle Varianzanalyse der Merkmale sozialer Praxis getrennt nach Bildungsstatus der Eltern ( $N_{niedrig} = 1170$ ;  $N_{mittel} = 2153$ ;  $N_{hoch} = 1410$ )*

	Mittelwert der Bildungsgruppen			<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
	niedrig	mittel	hoch			
Passive soziale Ressourcen						
Schulische Gremienarbeit <sup>1</sup>	.27	.42	.69	101.56	< .001	.04
Elterliche Schulpartizipation <sup>2</sup>	3.38	3.65	3.72	192.40	< .001	.08
Aktive soziale Investitionen						
Elterlich eingeschätzte Unterstützungsmöglichkeiten <sup>3</sup>	3.21	3.37	3.51	110.88	< .001	.05
Kommunikative Praxis - Schulische Belange <sup>4</sup>	3.23	3.35	3.34	21.29	< .001	.01

*Anmerkungen.* additiver Index: <sup>1</sup> 0 bis 3. Antwortskala: <sup>2</sup> 1 = nie bis 4 = regelmäßig. <sup>3</sup> 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft völlig zu. <sup>4</sup> 1 = nie bis 4 = sehr häufig. *F* = F-Wert, *p* = Signifikanzniveau;  $\eta^2$  = Eta-Quadrat.

Für die Skala zur elterlichen Schulpartizipation ließen sich die größten Unterschiede zwischen den Bildungsgruppen ermitteln ( $M_{niedrig} = 3.38$ ,  $M_{mittel} = 3.65$ ,  $M_{hoch} = 3.72$ ). Trotz der bereits sehr hohen Beteiligung an beispielsweise Elternabenden und/oder Schulfesten aller sozialen Bildungsgruppen bestand zwischen der niedrigen und der mittleren Bildungsgruppe ein deskriptiver Unterschied von  $\Delta Diff = .27$  bzw. zwischen der niedrigen und der höchsten Bildungsgruppe ein Unterschied von  $\Delta Diff = .34$ . Unter Betracht der inferenzstatistischen Befunde der Varianzanalyse, handelt es sich bei den gefundenen Unterschieden um einen mittleren Effekt ( $\eta^2 = .08$ ). Auch für die schulische Gremienarbeit der Eltern, als zweite Komponente der passiven sozialen Ressourcen, konnten unterschiedliche Mittelwerte je nach Statusgruppe ermittelt werden ( $M_{niedrig} = .27$ ,  $M_{mittel} = .42$ ,  $M_{hoch} = .69$ ). Die Unterschiede zwischen den Familien verschiedener Sta-

<sup>36</sup> Nur bei der kommunikativen Praxis lag kein signifikanter Unterschied zwischen der mittleren und der hohen Bildungsgruppe vor.

tusgruppen sprachen für einen kleinen Effekt ( $\eta^2 = .04$ ). Unter den aktiven sozialen Investitionen zeigten sich bei den elterlich eingeschätzten Unterstützungsmöglichkeiten ähnliche Differenzen zwischen den Bildungsgruppen ( $M_{niedrig} = 3.21$ ,  $M_{mittel} = 3.37$ ,  $M_{hoch} = 3.51$ ). Zudem schätzten auch hier die Eltern der mittleren und hohen im Vergleich zur niedrigen Bildungsgruppe ihre generellen Unterstützungsmöglichkeiten höher ein. Ausgehend von der Annahme, dass statushöhere Eltern eher bestrebt sind, die Fähigkeiten ihres Kindes zu fördern (Lareau, 2003), scheinen sie somit auch stärker über entsprechende Möglichkeiten zur Leistungsförderung zu verfügen. Gemäß dem Wert der Effektstärke lagen mittlere bedeutsame Unterschiede zwischen den Gruppen vor ( $\eta^2 = .05$ ). Auf der Ebene der kommunikativen Praxis ergaben sich zumindest signifikante Differenzen zwischen der mittleren bzw. hohen und der niedrigen Bildungsgruppe ( $M_{niedrig} = 3.23$ ,  $M_{mittel} = 3.35$ ,  $M_{hoch} = 3.34$ ). Ein signifikanter Unterschied zwischen der mittleren und der hohen Bildungsgruppe wurde nicht gefunden. Die Effektstärke  $\eta^2 = .01$  verwies auf einen kleinen Unterschied.

#### *Unterschiede in der sozialen Praxis nach Berufsstatus*

Die Varianzanalysen getrennt nach dem Berufsstatus der Eltern ergaben vergleichbare Ergebnisse (Tabelle 25). In der Tendenz nahmen die Effektstärken zwar ab, da sich insbesondere die Mittelwerte in der Gruppe mit dem niedrigen Berufsstatus erhöhten und diese sich somit den Werten der mittleren Berufsgruppe näherten, dennoch blieben bedeutsame Unterschiede zwischen der unteren im Vergleich zu den oberen Gruppen auch bei der Unterscheidung nach dem Berufsstatus bestehen. Insgesamt konnten so statusabhängige Differenzen für die sozialen Praxen gefunden werden, ähnlich wie Lareau (2003) es bereits in ihrer Forschungsarbeit konstatierte.

Tabelle 25. *Einfaktorielle Varianzanalyse der Merkmale zur familialen sozialen Praxis getrennt nach Berufsstatus der Eltern ( $N_{\text{niedrig}} = 1538$ ;  $N_{\text{mittel}} = 2089$ ;  $N_{\text{hoch}} = 1106$ )*

	Mittelwert der Berufsgruppen			$F$	$p$	$\eta^2$
	niedrig	mittel	hoch			
Passive soziale Ressourcen						
Schulische Gremienarbeit <sup>1</sup>	.31	.46	.69	74.50	< .001	.03
Elterliche Schulpartizipation <sup>2</sup>	3.44	3.65	3.74	153.01	< .001	.06
Aktive soziale Investitionen						
Elterlich eingeschätzte Unterstützungsmöglichkeiten <sup>3</sup>	3.27	3.36	3.52	81.82	< .001	.03
Kommunikative Praxis - Schulische Belange <sup>4</sup>	3.26	3.35	3.34	14.20	< .001	.01

Anmerkungen. additiver Index: <sup>1</sup>1 bis 3. Antwortskala: <sup>2</sup>1 = nie bis 4 = regelmäßig. <sup>3</sup>1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft völlig zu. <sup>4</sup>1 = nie bis 4 = sehr häufig.  $F$  = F-Wert.  $p$  = Signifikanzniveau.  $\eta^2$  = Eta-Quadrat.

## 6.2 Vorhersage der Schulnote vierte Jahrgangsstufe

Nachfolgend wird sich der Vorhersage der Schulnote gewidmet. Damit höhere Werte bessere Leistungen indizieren, wurden die Werte der Schulnote invertiert.

Für die Berechnungen wurden Random-Intercept-Mehrebenenmodelle genutzt. Spezifiziert wurde jeweils ein zwei-Ebenen-Modell mit Schüler:innen geschachtelt in Schulklassen. Das Erfordernis der Schachtelung wurde durch den Wert der Intraklassenkorrelation ( $ICC$ ) verdeutlicht. Der Anteil an der Gesamtvarianz in der Schulnote, der durch die Gruppenzugehörigkeit zu den Schulklassen erklärt wurde, lag bei 12.3% (siehe Tabelle A57 im Anhang) und erschien somit nicht vernachlässigbar (z.B. Hox, 2010; Snijders & Bosker, 2012). Zentriert wurden die Prädiktoren im Sinne von Fixed-Effects-Modellen am jeweiligen Klassenmittelwert. Betrachtet wurde demnach nur die Variation innerhalb einer Schulklasse (within-environment effects, vgl. DiPrete & Eirich, 2006) und nicht die Variation zwischen den Schulklassen. Effekte innerhalb von Schulklassen operieren vollständig auf der Individualebene, d.h. innerhalb von Lerngruppen, und sollten mit hoher Wahrscheinlichkeit durch ressourcenabhängige Mechanismen mediiert sein. Genau diese Mechanismen stehen im Zentrum der Untersuchung.

Mithilfe der linken Tabellenseite (M1 bis M5; Tabelle 26) werden *die Forschungsfragen zwei bis vier* zu den Effekten der familialen Herkunftsmerkmale und der schulbezogenen Dispositionen für die vierte Jahrgangsstufe beantworten. Durch die in den Modellen M1 bis M5 kontrollierten kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler:innen werden die sozialen Herkunftseffekte auf die Schulnote um die Konfundierung mit diesen Fähigkeiten bereinigt. Dies sollte konservative Schätzungen der sozialen Herkunftseffekte zur Folge haben, da für die sozialen Herkunftseffekte auf die kognitive Entwicklung kontrolliert und die sozialen Mechanismen stärker in das Zentrum der Analyse gerückt werden. Für von objektiven Leistungen unabhängige Schätzungen wurden im rechten Teil der Tabelle (M6 bis M10) zusätzlich die Kompetenzen in Deutsch und Mathematik kontrolliert. Dadurch können alle Koeffizienten als Effekte auf die Leistungsbewertung interpretiert werden. Mit diesen Modellen lässt sich somit das Ausmaß tertiärer Herkunftseffekte der Leistungsbewertung quantifizieren. Außerdem werden die relativen Bedeutungen der familialen Praxen und der schulbezogenen Dispositionen für diese tertiären Herkunftseffekte in den Blick genommen. Diese Analysen tragen damit zur Beantwortung der *fünften Forschungsfrage* bei, inwiefern sich unter Kontrolle der Kompetenzen Hinweise für tertiäre Herkunftseffekte auf die Leistungsbewertung finden lassen. Die in den finalen Modellen M5 und M10 zusätzlich aufgenommene elterliche Bildungsaspiration schließt zudem aus, dass die Effekte der familialen Praxen (passive Ressourcen und aktive Investitionen) mit den elterlichen Bildungsaspirationen konfundiert sind. In allen Modellen wurde zudem der Migrationsstatus konstant gehalten.

Dargestellt werden in der Tabelle die standardisierten Regressionskoeffizienten. Bei dummy-codierten Prädiktorvariablen wurde eine y-Standardisierung gewählt. Die y-standardisierten Koeffizienten der Dummy-Variablen sind als standardisierte Mittelwertdifferenz zur Referenzkategorie interpretierbar. Anhand des informationstheoretischen Index BIC (Bayes Information Criterion) kann entschieden werden, ob ein Modell durch die Hinzunahme von Prädiktoren zu einer besseren Vorhersage gelangt, und dies in Relation zu der Anzahl der zusätzlich zu schätzenden Koeffizienten. Ein niedrigerer BIC weist auf ein besseres Modell hin.

Tabelle 26. *Random-Intercept-Modelle zur Vorhersage der Schulnote in der vierten Jahrgangsstufe. Stand. Koeffizienten (N = 4733)*

	Soziale Herkunftseffekte auf Schulnote					Tertiäre Herkunftseffekte auf Leistungsbewertung				
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10
Bildungsaspiration Eltern <sup>1</sup> : <i>FS-Abschluss</i>					.13**					.10**
<i>HS-Abschluss</i>					.29***					.17***
Deutschkompetenz						.29***	.28***	.28***	.23***	.22***
Mathekompetenz						.37***	.36***	.36***	.30***	.29***
KFT	.37***	.34***	.34***	.25***	.24***	.14***	.13***	.13***	.10***	.10***
Strukturmerkmale										
Migrationshintergrund	-.18***	-.09*	-.08*	-.13***	-.19***	-.07*	-.04	-.02	-.07*	-.10**
Berufsstatus Eltern	.17***	.12***	.12***	.07***	.06***	.10***	.08***	.07***	.05**	.04**
Bildungsstatus Eltern <sup>2</sup> : <i>mittel</i>	.45***	.35***	.34***	.24***	.23***	.26***	.23***	.21***	.17***	.16***
<i>hoch</i>	.58***	.42***	.40***	.28***	.24***	.31***	.25***	.23***	.18***	.16***
Passive kulturelle Ressourcen										
Lese-, Gesprächskultur der Eltern		.02	.02	.03	.02		.00	-.00	.00	.00
Kulturelle Aktivitäten der Eltern		.03	.02	.01	.01		.01	.00	.00	.00
Buchbestand im Haushalt <sup>3</sup> : <i>26 bis 200</i>		.16**	.14*	.09	.09		.04	.02	.01	.01
<i>&gt; 201</i>		.18**	.16*	.10	.09		.03	.00	-.01	-.02
Kulturgüter		.09***	.09***	.06***	.06***		.05***	.05***	.03**	.03**
Aktive kulturelle Investitionen										
Kulturelle Aktivitäten mit Kind		-.03	-.03	-.05*	-.05*		.00	-.00	-.02	-.02
Buchbestand des Kindes <sup>3</sup> : <i>26 bis 50</i>		.13***	.13**	.10**	.09**		.08*	.07*	.06*	.06†
<i>&gt; 51</i>		.28***	.28***	.17***	.15***		.15***	.14**	.09*	.08*
Passive soziale Ressourcen										
Schulische Gremienarbeit			.02	.00	.00			.02	.01	.01
Elterliche Schulpartizipation			.07***	.04**	.04**			.06***	.05***	.05***
Aktive soziale Investitionen										
Elterlich eingeschätzte			.02	.00	-.01			.02	.01	.01
Unterstützungsmöglichkeiten										
Kommunikative Praxis			-.04**	-.04**	-.04**			-.02	-.02	-.02
Schulbezogene Dispositionen										
Kontrollüberzeugung				.05**	.05**				.04**	.04*
Bildungsaspiration <sup>4</sup>				.71***	.65***				.47***	.44***
Gewissenhafte Mitarbeit				.17***	.16***				.12***	.12***
Epistemische Neugier				-.01	-.01				-.00	-.01
R <sup>2</sup> (within)	.309	.337	.343	.486	.496	.546	.552	.557	.620	.623
ΔR <sup>2</sup> (within)		.028	.006	.143	.010		.006	.005	.063	.003
BIC	9899.88	9753.41	9734.64	8614.23	8534.02	7972.30	7953.33	7929.43	7246.46	7216.29

*Anmerkungen.* \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ . Referenzkategorien: <sup>1</sup>Berufsbildungsabschluss. <sup>2</sup>niedrig. <sup>3</sup>0 bis 25 Bücher. <sup>4</sup>kein Abitur. Im Fall von Dummy-Variablen sind die beta-Koeffizienten y-standardisiert. Koeffizienten mit hochgestelltem Index verweisen auf keine signifikanten Unterschiede zwischen dem mittleren und hohen Bildungsstatus, wenn die mittlere Kategorie als Referenz dient.

Die Ergebnisse der durchgeführten Mediationsanalysen zur Untersuchung, inwiefern die Merkmale zur kulturellen und sozialen Praxis sowie die schulbezogenen Dispositionen den Zusammenhang der familialen Strukturmerkmale und der Schulnote mediieren, folgen im Anschluss.

### *Soziale Herkunftseffekte auf Schulnote*

Wie der Tabelle 26 zu entnehmen ist, erwiesen sich im Modell M1 sowohl der Berufsstatus ( $\beta = .17, p < .001$ ) als auch das Bildungsniveau der Eltern ( $\beta_{\text{mittel}} = .45, \beta_{\text{hoch}} = .58, p < .001$ ) als signifikante Prädiktoren. Mit der Erhöhung des beruflichen Status um eine Standardabweichung stieg die Schulnote um .17 Standardabweichungen. Ein mittlerer bzw. hoher Bildungsstatus ging mit einer um 0.45 bzw. 0.58 Standardabweichungen besseren Schulnote einher. Durch das Modell konnte annähernd ein Drittel der Varianz in den Schulnoten aufgeklärt werden ( $R^2 = .309$ ). Die kognitiven Grundfähigkeiten allein klärten dabei 19.9% auf (und zusammen mit dem Migrationshintergrund 21.4%, nicht in der Tabelle enthalten).

Unter Hinzunahme der Merkmale zur kulturellen Praxis verringerten sich die Effekte der familialen Strukturmerkmale, sie blieben jedoch weiterhin prädiktiv ( $\beta_{\text{Beruf}} = .12; \beta_{\text{BildungMittel}} = .35, \beta_{\text{BildungHoch}} = .42, p < .001$ ; M2). Während ein Unterschied zwischen dem mittleren und dem niedrigen sowie dem hohen und dem niedrigen Bildungsstatus vorlag, fand sich im Kontrast zum Modell M1 nun jedoch kein signifikanter Unterschied mehr zwischen dem mittleren und dem hohen Bildungsstatus, wenn die mittlere Kategorie als Referenz diente (siehe Superskript). Der Unterschied zwischen dem mittleren und dem hohen Bildungsstatus ließ sich somit über die kulturelle Praxis erklären.

Bei den passiven kulturellen Ressourcen erwiesen sich der Buchbestand im Haushalt ( $\beta_{26-200} = .16, p = .005; \beta_{>200} = .18, p = .008$ ) sowie die Kulturgüter ( $\beta = .09, p < .001$ ) als signifikant. Die elterliche Lese- und Gesprächskultur und die elterlichen kulturellen Aktivitäten hatten hingegen keinen von den anderen Prädiktoren unabhängigen Effekt auf die Schulnote. Unter den aktiven kulturellen Investitionen zeigte

der Buchbestand der Schüler:innen ( $\beta_{26-50} = .13, p < .001; \beta_{>50} = .28, p < .001$ ) signifikante Effekte zur Vorhersage der Schulnote und dies auch über den Buchbestand der Eltern und den weiteren Prädiktoren hinaus. Kein signifikanter Effekt ging von den kulturellen Aktivitäten der Schüler:innen mit den Eltern aus.

Unter den Merkmalen der sozialen Praxis in Modell M3 erwiesen sich zwei Effekte als signifikant. Zum einen lag ein positiver Effekt der elterlichen Schulpartizipation ( $\beta = .07, p < .001$ ) als passive soziale Ressource vor. Wenngleich der Effekt schwach ausfiel, ging er in die erwartete Richtung. Zum anderen sank die Schulnote mit einer höheren kommunikativen Praxis ( $\beta = -.04, p = .006$ ). Dieser Effekt deutet darauf hin, dass aktive Investitionen wie die kommunikative Praxis auch negative Effekte auf die Schulnote haben können. Es könnte jedoch auch bedeuten, dass die kommunikative Praxis weniger als aktive soziale Investition, als vielmehr als eine Reaktion auf weniger gute Schulnoten begriffen werden muss. Bei schlechteren Schulnoten wurden die schulischen Belange in der Familie häufiger thematisiert. Die Effekte der familialen Strukturmerkmale sanken in diesem Modell nur unwesentlich. Mit Aufnahme der Merkmale der kulturellen und sozialen Praxis ließen sich weitere 3.4% der Varianz in der Schulnote aufklären. Zudem konnte anhand der BIC-Werte eine jeweils bessere Modellanpassung nachgewiesen werden.

Bei den schulbezogenen Dispositionen erwiesen sich die Kontrollüberzeugung ( $\beta = .05; p = .004$ ), die Bildungsaspiration ( $\beta = .71, p < .001$ ) und die gewissenhafte Mitarbeit im Unterricht ( $\beta = .17, p < .001$ ) als signifikant (M4). Die epistemische Neugier trug unabhängig aller weiteren Prädiktoren nicht zur Vorhersage der Schulnote bei. Am praktisch bedeutsamsten war der Effekt der Bildungsaspiration: Schüler:innen, die das Abitur anstrebten, hatten eine um 0.71 Standardabweichungen bessere Schulnote. Dies entspricht einem mittleren bis hohen Effekt, auch nach Kontrolle der anderen Drittvariablen.

Zudem zeigte sich unter den Merkmalen der familialen Praxen, dass in diesem Modell M4 der Buchbestand im Haushalt ( $p_{mittel} = .084$  bzw.  $p_{hoch} = .101$ ) nicht mehr das Signifikanzkriterium erreichte und die Kulturgüter ( $\beta = .06, p < .001$ ), der Buch-

bestand der Schüler:innen ( $\beta_{26-50} = .10, p = .002, \beta_{>50} = .17, p < .001$ ) und die elterliche Schulpartizipation ( $\beta = .04, p = .005$ ) an Vorhersagekraft verloren. Auch die Effekte des Berufsstatus ( $\beta = .07, p < .001$ ) und des Bildungsstatus der Eltern ( $\beta_{mittel} = .24, \beta_{hoch} = .28, p < .001$ ) reduzierten sich noch einmal deutlich. Weiterhin wurde der erwartungswidrige negative Effekt der kulturellen Aktivitäten der Schüler:innen mit den Eltern ( $\beta = -.05, p = .029$ ) signifikant. Wie die Ergebnisse verschiedener zusätzlich berechneter Modellvarianten zeigten<sup>37</sup>, handelt es sich hierbei um einen stabilen Effekt, der nicht als Suppressionseffekt deklariert werden kann. Insofern, auch wenn es sich um kleine Effekte handelte, zeigte sich zusammen mit dem negativen Effekt der kommunikativen Praxis, dass aktive Investitionen ebenso mit negativen Konsequenzen für die Schulnote verbunden sein können.

Im Modell M5 wurde zusätzlich die elterliche Bildungsaspiration ergänzt, um auf diesen Faktor beruhende Alternativerklärungen auszuschließen. Insgesamt zeigten sich kaum Veränderungen bei den Koeffizienten der sozialen Herkunftsmerkmale. Alle vorherigen Effekte blieben signifikant. Die Effekte des elterlichen hohen im Vergleich zum niedrigen Bildungsstatus sowie der Bildungsaspiration der Schüler:innen nahmen leicht ab. Dieses letzte Modell erklärte 49.6% der Unterschiede in der Schulnote auf.

### *Tertiäre Herkunftseffekte auf Leistungsbewertung*

Zur Prüfung möglicher tertiärer Herkunftseffekte auf die Leistungsbewertung zeigt sich zunächst auf der rechten Seite der Tabelle 26 im Modell M6, dass die Kompetenzen in Deutsch ( $\beta = .29, p < .001$ ) und Mathematik ( $\beta = .37, p < .001$ ) einen jeweils positiven mittleren Effekt auf die Leistungsbewertung hatten. Zudem trug auch jenseits der Kompetenzen die kognitive Grundfähigkeit zur Vorhersage bei ( $\beta = .14, p < .001$ ). Erwartungskonform sanken unter Kontrolle der Kompetenzen die Effekte der familialen Strukturmerkmale. Im Vergleich zu Modell M1 reduzierten sich die Effekte

<sup>37</sup> Zur Überprüfung, ob es sich um einen Suppressionseffekt aufgrund eines weiteren Prädiktors handelte, wurden jeweils Modelle auch ohne die kulturellen Aktivitäten der Eltern, die Bildungsaspiration der Schüler:innen oder die kognitiven Grundfähigkeiten gerechnet.

des Berufs- ( $\beta = .10, p < .001$ ) und Bildungsstatus der Eltern ( $\beta_{mittel} = .26, \beta_{hoch} = .31, p < .001$ ) um etwas weniger als die Hälfte.

Ein ähnliches Muster zeigte sich auch bei den Merkmalen der kulturellen Praxis. Während sich unter den passiven kulturellen Ressourcen der Effekt der Kulturgüter in etwa halbierte ( $\beta = .05, p < .001$ ; M7), wurden die signifikanten Effekte des Buchbestands im Haushalt vollständig durch die Kompetenzen mediiert. Im Vergleich zu Familien mit wenigen Büchern zu Hause erwies sich sowohl der mittlere ( $p = .334$ ) als auch der hohe Buchbestand ( $p = .647$ ) unabhängig der Kompetenzen und den weiteren Prädiktoren als nicht mehr signifikant. Die Effekte des Buchbestands der Schüler:innen ( $\beta_{26-50} = .08, p = .020$ ;  $\beta_{>51} = .15, p < .001$ ; M7) als aktive kulturelle Investitionen erwiesen sich jedoch weiterhin als signifikant. Deren Effekte halbierten sich in etwa.

Unter den Merkmalen der sozialen Praxis im Modell M8 lag nur noch ein signifikanter Zusammenhang mit der Leistungsbewertung vor. Die elterliche Schulpartizipation als Merkmal der sozialen passiven Ressourcen ( $\beta = .06, p < .001$ ) erwies sich fast unverändert – wenn auch auf niedrigem Niveau – als positiv signifikant. Dies galt nicht mehr für die kommunikative Praxis ( $p = .223$ ). Die kommunikative Praxis hatte im Unterschied zur Vorhersage der Schulnote keinen negativen Effekt auf die Leistungsbewertung. Zur Vorhersage der Leistungsbewertung lagen unter Kontrolle aller Prädiktoren somit keine Zusammenhänge mit den aktiven sozialen Investitionen vor.

Unter den schulbezogenen Dispositionen im Modell (M9) sanken die Effekte der Kontrollüberzeugung ( $\beta = .04, p = .008$ ) sowie der gewissenhaften Mitarbeit ( $\beta = .12, p < .001$ ). Die stärkste Abnahme zeigte sich jedoch bei der Bildungsaspiration ( $\beta = .47, p < .001$ ). Unter zusätzlicher Kontrolle der Bildungsaspiration der Eltern zeigten sich kaum Veränderungen (M10). Die Bildungsaspiration der Schüler:innen hatte somit weiterhin einen von der elterlichen Bildungsaspiration unabhängigen Effekt auf die Leistungsbewertung. Das finale Modell erklärte einen hohen Varianzanteil von 62.3% am Kriterium auf.

Zusammenfassend verweisen die Ergebnisse auf der rechten Seite der Tabelle darauf, dass unabhängig von den objektiven Kompetenzen in Deutsch und Mathematik

Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale auf die Schulnote vorhanden blieben. Dies lässt sich als Hinweis auf vorhandene schulische Mechanismen deuten.

Aufschluss darüber, inwiefern die Merkmale der familialen Praxen und die schulbezogenen Dispositionen die Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Schulnote bzw. unter Kontrolle der Kompetenzen auf die Leistungsbewertung mediierten, liefern die Ergebnisse der Mediationsanalysen (Tabelle 27 und 28). Um die Ergebnisse überschaubar zu halten, wurden allein die signifikanten Mediationseffekte in den Tabellen berichtet. Und dies auch nur für die Merkmale, die in den finalen Modellen (ohne Bildungsaspiration der Eltern M4 bzw. M9) einen eigenständigen Effekt auf das Kriterium ausübten. Gemäß Baron & Kenny (1986) können nur diese Merkmale als Mediatoren fungieren.

#### *Soziale Herkunftseffekte auf Schulnote - Mediationen*

Hinsichtlich der sozialen Herkunftseffekte auf die Schulnote zeigte sich, dass sich der Effekt des Berufsstatus der Eltern zu etwa 49% ( $\frac{.081 \cdot 100}{.166}$ ) bzw.  $\beta = .081$  auf die indirekten signifikanten Effekte zurückführen ließ.

*Indirekte Effekte des Berufsstatus über familiale Praxen.* Unter den Merkmalen der kulturellen Praxis erwiesen sich die indirekten Effekte über die Kulturgüter ( $\beta = .010$ ,  $p < .001$ ) als passive kulturelle Ressource und des hohen gegenüber des niedrigen Buchbestands der Schüler:innen ( $\beta = .009$ ,  $p = .001$ ) als aktive kulturelle Investition als signifikant. Die Mediation über die kulturellen Aktivitäten der Schüler:innen mit den Eltern ( $\beta = -.004$ ,  $p = .045$ ) wies hingegen einen negativen Wert auf. Unter den Merkmalen der sozialen Praxen zeigte sich die Schulpartizipation der Eltern ( $\beta = .005$ ,  $p = .008$ ) als passive soziale Ressource als signifikanter Vermittler. Eine Mediation über weitere Merkmale der kulturellen und sozialen Praxis zeigte sich im Modell nicht. Allein über die Merkmale der familialen Praxen wurden anteilig etwa 12% ( $\beta = .020$ ) des totalen Effekts des Berufsstatus der Eltern vermittelt.

Tabelle 27. Standardisierte indirekte Effekte des Berufsstatus der Eltern auf die Schulnote vierte Jahrgangsstufe ( $N = 4733$ )

		Soziale Herkunftseffekte auf Schulleistung			Tertiäre Herkunftseffekte auf Leistungsbewer- tung		
Mediator I	Mediator II	$\beta$	$SE$	$p$	$\beta$	$SE$	$p$
Elterlicher Berufsstatus Totaler Effekt $\beta = .166$					Totaler Effekt $\beta = .095$		
Kulturgüter		.010	.002	<.001	.005	.002	.007
Kult. Aktivitäten mit Kind		-.004	.002	.045			
Buchbestand Kind: >50		.009	.003	.001	.004	.002	.049
Schulpartizipation Eltern		.005	.002	.008	.005	.002	.002
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen)</i>		.020 (12%)			.014 (15%)		
	Bildungsaspiration	.037	.007	<.001	.019	.005	<.001
	Gewissenh. Mitarbeit	.010	.004	.007			
<i>Summe indirekter Effekte (Dispositionen)</i>		.047 (28%)			.019 (20%)		
Kulturgüter	Bildungsaspiration	.004	.001	<.001	.002	.001	.002
Kult. Aktivitäten mit Kind	Gewissenh. Mitarbeit	.001	.001	.018			
Buchbestand Kind: >50	Kontrollüberzeugung	.001	.000	.027			
Buchbestand Kind: >50	Bildungsaspiration	.003	.001	.004			
Buchbestand Kind: >50	Gewissenh. Mitarbeit	.002	.001	.001	.001	.000	.006
Schulpartizipation Eltern	Bildungsaspiration	.002	.001	.034	.001	.000	.041
Schulpartizipation Eltern	Gewissenh. Mitarbeit	.001	.000	.027	.001	.000	.041
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen &amp; Dispositionen)</i>		.014 (8%)			.005 (5%)		
<i>Summe aller indirekter Effekte, die signifikant waren</i>		.081 (49%)			.038 (40%)		
<i>Summe aller indirekter Effekte</i>		.098 (59%)			.048 (51%)		

Anmerkung.  $\beta$  = standardisierter Koeffizient.  $SE$  = Standardfehler.  $p$  = Signifikanzniveau. Dargelegt werden nur die signifikanten Mediationseffekte. Prozentangaben geben den vermittelten Anteil am totalen Effekt an.

Tabelle 28. Standardisierte indirekte Effekte des Bildungsstatus der Eltern auf die Schulnote vierte Jahrgangsstufe ( $N = 4733$ )

Mediator I	Mediator II	Soziale Herkunftseffekte auf Schulleistung			Tertiäre Herkunftseffekte auf Leistungsbewertung		
		$\beta$	$SE$	$p$	$\beta$	$SE$	$p$
Elterlicher Bildungsstatus (mittel)				Totaler Effekt $\beta = .125$			
Totaler Effekt $\beta = .217$				Totaler Effekt $\beta = .125$			
Kulturgüter		.009	.002	< .001	.004	.002	.012
Kult. Aktivitäten mit Kind		-.006	.003	.039			
Buchbestand Kind: 26-50		.004	.002	.018			
Buchbestand Kind: >50		.005	.002	.003			
Schulpartizipation Eltern		.008	.003	.008	.008	.003	.002
Kommunikative Praxis		-.004	.002	.012			
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen)</i>				<i>.016 (7%)</i>			
	Bildungsaspiration	.042	.008	< .001	.021	.005	< .001
<i>Summe indirekter Effekte (Dispositionen)</i>				<i>.042 (19%)</i>			
Kulturgüter	Bildungsaspiration	.004	.001	< .001	.001	.000	.002
Kult. Aktivitäten mit Kind	Gewissenh. Mitarbeit	.002	.001	.015			
Buchbestand Kind: >50	Kontrollüberzeugung	.000	.000	.045			
Buchbestand Kind: >50	Bildungsaspiration	.002	.001	.009			
Buchbestand Kind: >50	Gewissenh. Mitarbeit	.001	.000	.002	.001	.000	.019
Schulpartizipation Eltern	Bildungsaspiration	.003	.001	.029	.001	.001	.037
Schulpartizipation Eltern	Gewissenh. Mitarbeit	.001	.001	.037			
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen &amp; Dispositionen)</i>				<i>.013 (6%)</i>			
<i>Summe aller indirekter Effekte, die signifikant waren</i>				<i>.071 (33%)</i>			
<i>Summe aller indirekter Effekte</i>				<i>.101 (47%)</i>			
Elterlicher Bildungsstatus (hoch)				Totaler Effekt $\beta = .130$			
Totaler Effekt $\beta = .245$				Totaler Effekt $\beta = .130$			
Kulturgüter		.011	.003	< .001	.005	.002	.010
Kult. Aktivitäten mit Kind		-.014	.006	.032			
Buchbestand Kind : >50		.014	.004	< .001	.006	.003	.030
Schulpartizipation Eltern		.007	.003	.011	.006	.002	.005
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen)</i>				<i>.018 (7%)</i>			
	Bildungsaspiration	.051	.009	< .001	.026	.006	< .001
<i>Summe indirekter Effekte (Dispositionen)</i>				<i>.051 (21%)</i>			
Kulturgüter	Bildungsaspiration	.005	.001	< .001	.002	.001	.002
Kult. Aktivitäten mit Kind	Gewissenh. Mitarbeit	.004	.001	.009			
Buchbestand Kind: >50	Kontrollüberzeugung	.001	.000	.030			
Buchbestand Kind: >50	Bildungsaspiration	.005	.002	.003			
Buchbestand Kind: >50	Gewissenh. Mitarbeit	.004	.001	< .001	.002	.001	.004
Schulpartizipation Eltern	Bildungsaspiration	.002	.001	.033	.001	.001	.045
Schulpartizipation Eltern	Gewissenh. Mitarbeit	.001	.001	.046			
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen &amp; Dispositionen)</i>				<i>.022 (9%)</i>			
<i>Summe aller indirekter Effekte, die signifikant waren</i>				<i>.091 (37%)</i>			
<i>Summe aller indirekter Effekte</i>				<i>.127 (52%)</i>			

Anmerkung.  $\beta$  = standardisierter Koeffizient.  $SE$  = Standardfehler.  $p$  = Signifikanzniveau. Dargelegt werden nur die signifikanten Mediationseffekte. Bei den angegebenen totalen Effekten wird von den  $yx$ -standardisierten Werten ausgegangen. Prozentangaben geben den vermittelten Anteil am totalen Effekt an.

*Indirekte Effekte des Berufsstatus über schulbezogene Dispositionen.* Weitere 28% ( $\beta = .047$ ) fielen auf die Vermittlung über die schulbezogenen Dispositionen zurück. Als stärkster Mediator unter diesen erwies sich die Bildungsaspiration der Schüler:innen.

*Indirekte Effekte des Berufsstatus über familiale Praxen und schulbezogene Dispositionen.* Der Anteil des vermittelten Effekts über den intergenerationalen Transmissionsprozess, das heißt sowohl über die signifikanten Merkmale der familialen Praxen als auch der schulbezogenen Dispositionen, betrug  $\beta = .014$  bzw. etwa 8% des totalen Effekts.

Für den elterlichen *mittleren* gegenüber den niedrigen Bildungsstatus lag der signifikant vermittelte Anteil durch alle Mediatoren bei  $\beta = .071$  bzw. etwa 33% ( $\frac{.071 \cdot 100}{.217}$ )<sup>38</sup> (Tabelle 28). Ähnlich hoch war der medierte Anteil beim *hohen* gegenüber dem niedrigen Bildungsstatus. Zusammen wurden  $\beta = .091$  bzw. etwa 37% ( $\frac{.091 \cdot 100}{.245}$ ) des totalen Effekts vermittelt.

*Indirekte Effekte des Bildungsstatus über familiale Praxen.* Die Vermittlung allein über die Merkmale der familialen Praxen betrug jeweils etwa 7% ( $\beta_{mittel} = .016$ ,  $\beta_{hoch} = .018$ ). Beim mittleren Bildungsstatus erwiesen sich alle signifikanten Merkmale der familialen Praxen als statistisch bedeutsame Mediatoren. Beim hohen Bildungsstatus zeigten sich, wie bereits beim Berufsstatus, signifikante Mediationseffekte über die passiven kulturellen Ressourcen der Kulturgüter ( $\beta = .011$ ,  $p < .001$ ) und über die aktiven kulturellen Investitionen der kulturellen Aktivitäten der Schüler:innen mit den Eltern (hier wieder negativ,  $\beta = -.014$ ,  $p = .032$ ) sowie der hohen Buchanzahl der Schüler:innen ( $\beta = .014$ ,  $p < .001$ ). Unter den Merkmalen der sozialen Praxis erwies sich der indirekte Effekt über die Schulpartizipation ( $\beta = .007$ ,  $p = .011$ ) als signifikant.

*Indirekte Effekte des Bildungsstatus über schulbezogene Dispositionen.* Der Mediationsanteil allein durch die schulbezogenen Dispositionen lag bei etwa 19% ( $\beta_{mittel} = .042$ ) bzw. 21% ( $\beta_{hoch} = .051$ ) der totalen Effekte des elterlichen Bildungsstatus auf

<sup>38</sup> Ebenso wie beim Berufsstatus wird auch beim Bildungsstatus von den vollstandardisierten Werten ausgegangen. Die totalen Effekte des mittleren bzw. hohen Bildungsstatus gegenüber dem niedrigen auf die Schulnote lagen bei  $\beta_{mittel} = .217$  bzw.  $\beta_{hoch} = .245$ .

die Schulnote. Hier erwies sich jeweils nur die Vermittlung über die Bildungsaspiration der Schüler:innen als statistisch bedeutsam.

*Indirekte Effekte des Bildungsstatus über familiale Praxen und schulbezogene Dispositionen.* Über den Prozess der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals wurden etwa 6% ( $\beta = .013$ ) des totalen Effekts des mittleren Bildungsstatus und etwa 9% ( $\beta = .022$ ) des totalen Effekts des hohen Bildungsstatus mediiert.

#### *Tertiäre Herkunftseffekte auf Leistungsbewertung - Mediationen*

Wendet man sich den tertiären Herkunftseffekten auf die Leistungsbewertung zu, dann zeigt sich auch hier weiterhin, dass ein substanzieller Anteil der Effekte der familialen Strukturmerkmale durch die hier betrachteten Merkmale mediiert wurde.

*Indirekte Effekte des Berufsstatus über familiale Praxen und/oder schulbezogene Dispositionen.* Bei dem elterlichen Berufsstatus lag der vermittelte Anteil des totalen Effekts bei  $\beta = .038$  bzw. 40% ( $\frac{.038 \cdot 100}{.095}$ ). Davon vermittelten die Kulturgüter, der hohe Buchbestand der Schüler:innen und die elterliche Schulpartizipation etwa 15% ( $\beta = .014$ ) des totalen Effekts auf die Leistungsbewertung und weitere 20% ( $\beta = .019$ ) die schulbezogenen Dispositionen. Wobei sich hier ausschließlich die Mediation über die Bildungsaspiration als signifikant erwies. Mediiert über den Weg der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals wurden zudem etwa 5% ( $\beta = .005$ ).

*Indirekte Effekte des Bildungsstatus über familiale Praxen und/oder schulbezogene Dispositionen.* Beim Bildungsstatus der Eltern fiel der signifikant mediierte Gesamtanteil geringer aus. Gegenüber dem niedrigen Bildungsstatus wurden beim mittleren Bildungsstatus  $\beta = .036$  bzw. 29% ( $\frac{.036 \cdot 100}{.125}$ ) und beim hohen Bildungsstatus  $\beta = .048$  bzw. 37% ( $\frac{.048 \cdot 100}{.130}$ ) des totalen Effekts vermittelt<sup>39</sup>. Dabei ließen sich die Effekte des Bildungsstatus auf die Leistungsbewertung zu etwa 10% ( $\beta_{mittel} = .012$ ) bzw. 13% ( $\beta_{hoch} = .017$ ) auf die signifikanten indirekten Effekte über die Merkmale der

<sup>39</sup> Ausgegangen wird hier erneut von den vollstandardisierten Effekten. Die totalen Effekte des mittleren bzw. hohen Bildungsstatus gegenüber dem niedrigen auf die Schulnote lagen bei  $\beta_{mittel} = .125$  bzw.  $\beta_{hoch} = .130$ .

familialen Praxen und jeweils zu etwa 17% ( $\beta_{mittel} = .021$ ) bzw. 20% ( $\beta_{hoch} = .026$ ) über die schulbezogenen Dispositionen – hier erneut ausschließlich über die Bildungsaspiration der Schüler:innen – zurückführen. Weitere etwa 3% ( $\beta_{mittel} = .003$ ) bzw. 4% ( $\beta_{hoch} = .005$ ) wurden über den Weg der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals mediiert.

### *Zwischenfazit*

Im Ergebnis zeigten sich statistisch bedeutsame Effekte des Bildungs- und Berufsstatus der Eltern auf die Schulnote der Schüler:innen, die sich auch unter zusätzlicher Kontrolle der Kompetenzen in Deutsch und Mathematik auf die Leistungsbewertung finden ließen. Die in den Analysen ermittelten Effekte der familialen Strukturmerkmale wurden dabei partiell durch die familialen Praxen und die schulbezogenen Dispositionen mediiert, die selbst unabhängig der familialen Strukturmerkmale inkrementelle Varianz am jeweiligen Kriterium aufklärten. Der Vermittlungsanteil der Effekte familialer Strukturmerkmale auf die Schulnote lag zwischen etwa 33-49%. Der Anteil, der unter Kontrolle der Kompetenzen vermittelt wurde, lag zwischen etwa 29-40%.

Zum einen zeigen die Ergebnisse somit, dass auch bei Schüler:innen mit vergleichbaren Kompetenzen in Deutsch und Mathematik soziale Herkunftseffekte auf die Schulnote vorlagen, wenngleich sich diese unter Konstanthaltung der Kompetenzen erwartungsgemäß reduzierten. Diese sozialen Herkunftseffekte werden in der vorliegenden Arbeit als tertiäre Herkunftseffekte auf die Leistungsbewertung interpretiert. Zum anderen unterstützen die Ergebnisse die Annahme indirekter Effekte familialer Strukturmerkmale auf das Kriterium, die sich über familiale Praxen, schulbezogene Dispositionen und den Prozess der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals – wenn auch im geringeren Ausmaß – ermitteln ließen. Der vermittelte Zusammenhang familialer Strukturmerkmale und Schulleistung konnte sowohl für die Untersuchung der sozialen Herkunftseffekte auf die Schulnote als auch für die tertiären Herkunftseffekte auf die Leistungsbewertung gefunden werden. Mehr als die Hälfte des vermittel-

ten Anteils der Effekte familialer Strukturmerkmale wurde dabei allein über die schulbezogenen Dispositionen und hier vor allem über die Bildungsaspiration der Schüler:innen mediiert. Die Bildungsaspiration war somit im besonderen Ausmaß an den familialen Strukturmerkmalen und noch stärker am Bildungs- statt am Berufsstatus der Eltern gekoppelt. Die höhere Vermittlung des Effekts des Bildungs- gegenüber dem Berufsstatus könnte dabei Folge der Operationalisierung der Bildungsaspiration der Schüler:innen sein. Statt nach dem Berufsabschluss wurden die Schüler:innen nach ihrem gewünschten Bildungsabschluss gefragt.

Vollständig ließen sich die Effekte der familialen Strukturmerkmale jedoch nicht durch die familialen Praxen und die schulbezogenen Dispositionen erklären. Direkte Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Schulnote bzw. Leistungsbewertung blieben auch unter Kontrolle der verschiedenen Mediatoren vorhanden.

Kapitel 7 Empirische Analysen II:  
Analysen der familialen  
Mechanismen im Längsschnitt

In den bisherigen Analysen wurden die Effekte der familialen Strukturmerkmale, der Merkmale der familialen Praxen sowie der schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen auf die Grundschulnote im Querschnitt untersucht. Im Zentrum standen dabei die direkten und die vermittelten Herkunftseffekte auf die Schulnote bzw. auf die Leistungsbewertung am Ende der vierten Jahrgangsstufe. Im Längsschnitt wurde nun auch der Prozess der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals untersucht, indem die schulbezogenen Dispositionen als Kriterien herangezogen wurden. Überprüft wurden die Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale auf die diese Dispositionen der Schüler:innen (sechste Fragestellung). Darüber hinaus dienten die schulbezogenen Dispositionen erneut als Mediatoren zwischen den sozialen Herkunftsmerkmalen und der vorhergesagten Schulnote, nun zum Ende der sechsten Jahrgangsstufe in der Sekundarschule. Da die Grundschulnote als Vorwissenmaß kontrolliert wurde, handelt es sich bei der Messung um die Veränderung der Schulnote von der vierten zur sechsten Jahrgangsstufe. Die Untersuchungen im Längsschnitt erfolgten unter Berücksichtigung dreier Messzeitpunkte. Dabei waren die sozialen Herkunftsmerkmale des ersten Messzeitpunkts (MZ1; vierte Jahrgangsstufe) den schulbezogenen Dispositionen des zweiten Messzeitpunkts (MZ2; Beginn sechste Jahrgangsstufe.) vorgelagert<sup>40</sup>. Aus der Befragung zum dritten Messzeitpunkt (MZ3; Anfang siebente Jahrgangsstufe.) stammt die Schulnote. Erfragt wurde die Schulnote am Ende der sechsten Jahrgangsstufe. Die Wahl der Messzeitpunkte wird so den Anforderungen an die Prüfung von Mediationseffekten gerecht. Wie im Methodenteil bereits beschrieben (siehe Kapitel 5.4), kann die Schachtelung der Daten hier jedoch nicht mehr berücksichtigt werden, da nach dem Übergang in die weiterführenden Schulen keine Informationen zur jeweils gewechselten Schulklasse vorlag.

Begonnen wird mit den deskriptiven Analysen, die regressionsanalytischen Berechnungen folgen im Anschluss.

---

<sup>40</sup> Als Ausnahme wurde die schulbezogene Disposition gewissenhafte Mitarbeit aus der Befragung zum dritten Messzeitpunkt entnommen, da dieses Merkmal nicht zum zweiten Messzeitpunkt erhoben wurde

## 7.1 Deskriptive Analysen

Nachfolgend dargelegt werden die deskriptiven Verteilungen der Schulnote sechste Jahrgangsstufe, die schulbezogenen Dispositionen größtenteils zum zweiten Messzeitpunkt und des Bildungsgangs. Zudem folgt eine Auswertung der Interkorrelation dieser schulbezogenen Dispositionen. Abgeschlossen werden die deskriptiven Analysen, in dem die Zusammenhänge der entsprechenden Schulnote mit den schulbezogenen Dispositionen im Längsschnitt betrachtet sowie mit den sozialen Herkunftsmerkmalen (familiale Strukturmerkmale und Merkmale der kulturellen sowie sozialen Praxis) analysiert werden.

### 7.1.1 Univariate deskriptive Ergebnisse

Die Tabelle 29 gibt Auskunft über die deskriptiven Kennwerte der im Längsschnitt hinzukommenden Variablen<sup>41</sup>. Dies sind die Schulnote zum dritten Messzeitpunkt und der schulbezogenen Dispositionen zum zweiten (bzw. im Fall der gewissenhaften Mitarbeit zum dritten) Messzeitpunkt. Die durchschnittliche Schulnote der Schüler:innen in der sechsten Jahrgangsstufe lag bei  $M = 2.67$  ( $SD = .71$ ). Die Schulnote variierte zwischen den Schüler:innen von 1 bis 5. Die Mittelwerte für die Kontrollüberzeugung ( $M = 3.19$ ,  $SD = .50$ ; vgl. Grundschule:  $\bar{x} = 3.40$ ,  $SD = .51$ ), die epistemische Neugier ( $M = 2.55$ ,  $SD = .66$ ; vgl. Grundschule:  $M = 3.02$ ,  $SD = .52$ ) und die gewissenhafte Mitarbeit im Unterricht ( $M = 3.11$ ,  $SD = .54$ ; vgl. Grundschule:  $M = 3.48$ ,  $SD = .70$ ) fielen im Vergleich zu den Werten in der Grundschule geringer aus.

---

<sup>41</sup> Vollständige Darstellungen der deskriptiven Kennwerte und der Häufigkeitsverteilung aller Variablen in der Längsschnittstichprobe (mit imputierten und unimputierten Daten) befinden sich im Anhang (Tabelle A58 bis A62). Wie bereits im Kapitel 5.1.3 zur Stichprobenselektivität dargelegt, liegt im Längsschnitt eine nach Leistung und sozialer Herkunft positiv selektierte Stichprobe vor.

Tabelle 29. Deskriptive Kennwerte der Schulnote sechste Jahrgangsstufe und der schulbezogenen Dispositionen MZ2/3 ( $N = 1547$ )

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>S</i>
Schulnote 6. Jgst.	1.00	5.00	2.67	.71	.19
Schulbezogene Dispositionen					
Kontrollüberzeugung <sup>1</sup>	1.00	4.00	3.19	.50	-.28
Epistemische Neugier <sup>1</sup>	1.00	4.00	2.55	.66	-.01
Gewissenhafte Mitarbeit <sup>1</sup>	1.00	4.00	3.11	.54	-.26

*Anmerkungen.* Antwortskala: <sup>3</sup>1 = *stimmt gar nicht* bis 4 = *stimmt genau*. *Min* = Minimum. *Max* = Maximum. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. *S* = Schiefe. Die Schulnote wurde für die Analyse nicht invertiert.

Die prozentuale Verteilung für den Bildungsgang zeigt, dass in der Stichprobe Gymnasiast:innen (59.3%) und Realschüler:innen (26.7%) stark vertreten waren (Tabelle 30). Weitere 8.7% der Schüler:innen gingen nach der Grundschule auf eine Hauptschule bzw. 5.3% auf eine integrierte Gesamtschule über. Hinsichtlich der Bildungsaspiration gaben 73.5% der Schüler:innen an, ein Abitur anzustreben.

Tabelle 30. Häufigkeitsverteilung des Bildungsgangs und der Bildungsaspiration der Schüler:innen MZ2 ( $N = 1547$ )

	<i>abs.</i>	<i>in %</i>
Bildungsgang		
<i>Hauptschule</i>	133.9	8.66
<i>Realschule</i>	412.6	26.67
<i>Gymnasium</i>	918.1	59.34
<i>Gesamtschule</i>	82.6	5.34
Schulbezogene Disposition		
Bildungsaspiration Abitur	1136.8	73.48

*Anmerkung.* abs. = absolute Häufigkeiten.

## 7.1.2 Bivariate deskriptive Ergebnisse

Zunächst gibt die Korrelationsmatrix (Tabelle 31) Auskunft über die Interkorrelationen der schulbezogenen Dispositionen zum zweiten bzw. im Fall der Skala zur gewissenhaften Mitarbeit zum dritten Messzeitpunkt. Zwischen der Kontrollüberzeu-

gung und der gewissenhaften Mitarbeit ( $r = .43, p < .001$ ) sowie der Kontrollüberzeugung und der epistemischen Neugier ( $r = .49, p < .001$ ) zeigten sich mittlere bis starke Zusammenhänge. Eine mittlere Korrelation lag ebenso zwischen der epistemischen Neugier und der gewissenhaften Mitarbeit vor ( $r = .33, p < .001$ ). Des Weiteren schätzten Schüler:innen mit Abiturwunsch ihre Handlungskontrolle im Unterricht stärker ein. Die Kontrollüberzeugung und die Bildungsaspiration der Schüler:innen ( $r = .10, p < .001$ ) verwiesen auf einen kleinen Zusammenhang. Nur sehr schwache aber signifikante Zusammenhänge zeigten sich zwischen der Bildungsaspiration und der gewissenhaften Mitarbeit im Unterricht ( $r = .07, p = .026$ ) sowie der epistemischen Neugier ( $r = .05, p = .049$ ). Die Bildungsaspiration scheint somit nahezu entkoppelt von den weiteren Dispositionen zu sein.

Tabelle 31. *Interkorrelationsmatrix der schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen ( $N = 1547$ )*

	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Kontrollüberzeugung	1	.10 <sub>1</sub> ***	.43***	.49***
(2) Bildungsaspiration		1	.07 <sub>1</sub> *	.05 <sub>1</sub> *
(3) Gewissenhafte Mitarbeit			1	.33***
(4) Epistemische Neugier				1

*Anmerkungen.* <sub>1</sub> = Punktbiserialer Korrelationskoeffizient.

Inwiefern die schulbezogenen Dispositionen mit den familialen Strukturmerkmalen korrelierten, ist in der Tabelle 32 dargelegt. Im Unterschied zu den Ergebnissen in der Grundschule zeigten sich in der Sekundstufe I nur noch statistisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen der Bildungsaspiration der Schüler:innen und dem Berufs- ( $r = .30, p < .001$ ) sowie dem Bildungsstatus der Eltern ( $r = .64, p < .001$ ). Die Kontrollüberzeugung, die gewissenhafte Mitarbeit und die epistemische Neugier wiesen Korrelationen nahe Null auf.

Tabelle 32. *Korrelationsmatrix der schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen mit den familialen Strukturmerkmalen (N = 1547)*

	Berufsstatus Eltern	Bildungsstatus Eltern
Kontrollüberzeugung	.03	.02 <sub>1</sub>
Bildungsaspiration	.30 <sub>2</sub> ***	.64 <sub>3</sub> ***
Gewissenhafte Mitarbeit	.05 <sup>+</sup>	.02 <sub>1</sub>
Epistemische Neugier	-.03	-.01 <sub>1</sub>

*Anmerkungen.* <sub>1</sub> = Kendalls Tau. <sub>2</sub> = Punktbiserialer Korrelationskoeffizient. <sub>3</sub> =  $\Upsilon$ -Koeffizient.

Im Zusammenhang mit den passiven kulturellen Ressourcen der Familie erwies sich unter den schulbezogenen Dispositionen besonders die Bildungsaspiration als bedeutsam (Tabelle 33). So stieg der Wunsch ein Abitur zu absolvieren mit gleichsam steigender Lese- und Gesprächskultur der Eltern ( $r = .14$ ,  $p < .001$ ), ihrer kulturellen Aktivitäten ( $r = .24$ ,  $p < .001$ ), dem Buchbestand im Haushalt ( $r = .45$ ,  $p < .001$ ) und den vorhandenen Kulturgütern ( $r = .21$ ,  $p < .001$ ). Auch die Kontrollüberzeugung korrelierte signifikant mit den kulturellen Aktivitäten der Eltern ( $r = .07$ ,  $p = .006$ ) und dem Buchbestand im Haushalt ( $r = .05$ ,  $p = .049$ ). Die Werte wiesen jedoch eher geringe Effektstärken auf. Dies gilt zum Teil auch für die Zusammenhänge der schulbezogenen Dispositionen mit den aktiven kulturellen Investitionen. Es zeigten sich ausschließlich signifikante jedoch maximal kleine Zusammenhänge, wobei die gewissenhafte Mitarbeit mit den kulturellen Aktivitäten der Schüler:innen mit den Eltern ( $r = .08$ ,  $p = .003$ ) sowie mit dem Buchbestand der Schüler:innen ( $r = .06$ ,  $p = .037$ ) nur geringfügig korrelierten. Ebenso verhielt es sich mit dem Zusammenhang der epistemischen Neugier und dem Buchbestand der Schüler:innen ( $r = .07$ ,  $p = .005$ ). Eine Ausnahme bildete der Zusammenhang der Bildungsaspiration mit der Buchanzahl der Schüler:innen ( $r = .42$ ,  $p < .001$ ). Hier wurde ein mittlerer Zusammenhang ermittelt.

Tabelle 33. Korrelationsmatrix der schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen mit den Merkmalen kultureller und sozialer Praxis ( $N = 1547$ )

	<i>Passive Ressourcen</i>				<i>Aktive Investitionen</i>	
	Lese- u. Gesprächskultur	Kulturelle Aktivitäten der Eltern	Buchbestand im Haushalt	Kulturgüter	Kulturelle Aktivitäten mit Kind	Buchbestand des Kindes
Kontrollüberzeugung	.04	.07**	.05 <sub>1</sub> *	.02	.12***	.09 <sub>1</sub> ***
Bildungsaspiration	.14 <sub>2</sub> ***	.24 <sub>2</sub> ***	.45 <sub>3</sub> ***	.21 <sub>2</sub> ***	.20 <sub>2</sub> ***	.42 <sub>3</sub> ***
Gewissenhafte Mitarbeit	.02	.03	.02 <sub>1</sub>	.01	.08**	.06 <sub>1</sub> *
Epistemische Neugier	.03	.05 <sup>+</sup>	.01 <sub>1</sub>	-.02	.10***	.07 <sub>1</sub> **

	<i>Passive Ressourcen</i>		<i>Aktive Investitionen</i>	
	Schulische Gremienarbeit	Elterliche Schulpartzipation	Unterstützungsmöglichkeiten	Kommunikative Praxis
Kontrollüberzeugung	.06*	.09**	.10***	.06*
Bildungsaspiration	.13 <sub>2</sub> ***	.08 <sub>2</sub> **	.17 <sub>2</sub> ***	-.04 <sub>2</sub>
Gewissenhafte Mitarbeit	.06*	.09**	.06*	.14***
Epistemische Neugier	.06*	.06*	.06*	.13***

Anmerkungen. <sub>1</sub> = Kendalls Tau. <sub>2</sub> = Punktbiserialer Korrelationskoeffizient. <sub>3</sub> =  $\Upsilon$ -Koeffizient.

Ähnlich wie bei der kulturellen Praxis wiesen die schulbezogenen Dispositionen mit den Merkmalen der sozialen Praxis maximal kleine Zusammenhänge auf, viele lagen unter  $r < .10$ . Diese werden trotz signifikantem Wert nicht weiter besprochen. Gemessen an der Effektstärke lagen die höchsten Korrelationen zwischen den Dispositionen und den aktiven sozialen Investitionen der Eltern vor. So zeigte sich unter anderem, dass elterliche Unterstützungsmöglichkeiten mit den Kontrollüberzeugungen der Schüler:innen ( $r = .10$ ,  $p < .001$ ) sowie ihren Bildungsaspirationen zusammenhängen ( $r = .17$ ,  $p < .001$ ) und die kommunikative Praxis an die epistemische Neugier ( $r = .13$ ,  $p < .001$ ) und die gewissenhafte Mitarbeit ( $r = .14$ ,  $p < .001$ ) der Schüler:innen gekoppelt war. Eine ähnlich hohe Korrelation fand sich bei den passiven Ressourcen nur zwischen der Bildungsaspiration und der schulischen Gremienarbeit der Eltern ( $r = .13$ ,  $p < .001$ ).

Um zu prüfen, inwieweit die sozialen Herkunftsmerkmale (MZ1) und die schulbezogenen Dispositionen (MZ2<sup>42</sup>) mit den Schulnoten der sechsten Jahrgangsstufe (MZ3) zusammenhängen, wurden weitere Korrelationen berechnet, deren Ergebnisse anschließend nacheinander vorgestellt werden (Tabelle 34). Für die Analysen wurden die Schulnoten innerhalb der Bildungsgänge zentriert. Dies soll die Aussagekraft der Koeffizienten erhöhen, da davon auszugehen ist, dass die Schulnotenvergabe in jedem Bildungsgang innerhalb eines eigenen Referenzrahmens erfolgt und die Schulnoten die tatsächlichen Leistungsunterschiede nur noch innerhalb von Bildungsgängen widerspiegeln (Maaz et al., 2013).

Tabelle 34. *Korrelationsmatrix der Schulnote der sechsten Jahrgangsstufe mit familialen Strukturmerkmalen, Merkmalen kultureller und sozialer Praxis und den schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen (N = 1547)*

	Berufsstatus Eltern		Bildungsstatus Eltern	
Schulnote	.10***		.07 <sub>1</sub> ***	

	<i>Passive Ressourcen</i>			<i>Aktive Investitionen</i>		
	Lese- u. Gesprächskultur	Kulturelle Aktivitäten der Eltern	Buchbestand im Haushalt	Kulturgüter	Kulturelle Aktivitäten mit Kind	Buchbestand des Kindes
Schulnote	.03	.08**	.09 <sub>1</sub> ***	.12***	.07*	.10 <sub>1</sub> ***

	<i>Passive Ressourcen</i>		<i>Aktive Investitionen</i>	
	Schulische Gremienarbeit	Elterliche Schulpartizipation	Unterstützungsmöglichkeiten	Kommunikative Praxis
Schulnote	.08**	.06*	.00	.04

	Kontrollüberzeugung	Bildungsaspiration	Gewissenhafte Mitarbeit	Epistemische Neugier
Schulnote	.27***	.06 <sub>2</sub> *	.31***	.13***

*Anmerkungen.* 1 = Kendalls Tau. 2 = Punktbiserialer Korrelationskoeffizient. Die Schulnote wurde recodiert (invertiert).

<sup>42</sup> Eine Ausnahme bildet hier erneut die Disposition gewissenhafte Mitarbeit im Unterricht, die zum dritten Messzeitpunkt erhoben wurde.

Zunächst wies die Schulnote kleine Zusammenhänge mit dem Berufs- ( $r = .10, p < .001$ ) und dem Bildungsstatus der Eltern ( $r = .07, p < .001$ ) auf. Nach dem Übergang von der Grund- in die Sekundarschule sank somit der Zusammenhang erheblich (Vergleich Schulnote vierte Jahrgangsstufe.:  $r_{Beruf} = .40, r_{Bildung} = .35$ ). Es kann angenommen werden, dass der Rückgang mit der bereits vorgenommenen leistungsbedingten Selektion nach der Grundschule in verschiedene Bildungsgänge zusammenhängt, mit der auch eine herkunftsbedingte Selektion einhergeht (Baumert, Stanat et al., 2006; Biewer et al., 2013; Dumont et al., 2014). Im zweiten Teil der Tabelle lässt sich zudem erkennen, dass weiterhin die Schulnote mit den Merkmalen der kulturellen Praxis zusammenhängt. Es zeigten sich jedoch nur noch kleine Effekte und der Zusammenhang mit der Lese- und Gesprächskultur ( $r = .03, p = .193$ ) war statistisch nicht signifikant. Bei den Merkmalen der sozialen Praxis hing die Schulnote lediglich mit den passiven sozialen Ressourcen zusammen. Wenngleich die Korrelationen der Schulnote mit der schulischen Gremienarbeit der Eltern ( $r = .08, p = .003$ ) und der elterlichen Schulpartizipation ( $r = .06, p = .024$ ) sehr gering ausfielen, wurden positive Zusammenhänge des schulischen Engagements der Eltern während der Grundschulzeit mit der späteren Schulnote deutlich. Die Korrelationskoeffizienten der Schulnote mit den schulbezogenen Dispositionen unterschieden sich nicht erheblich von denen im Querschnitt (siehe zum Vergleich Tabelle 21, S. 155). Es zeigten sich erneut kleine bis mittlere Effekte ( $r = .13$  bis  $r = .31, p < .001$ ). Eine Ausnahme bildete nur die Korrelation der Schulnote mit der Bildungsaspiration. Hier lag nur noch ein sehr kleiner Effekt vor ( $r = .06, p = .024$ ), der vor dem Übergang in die Sekundarschule bedeutend stärker ausfiel ( $r = .49, p < .001$ ). Aber auch das lässt sich anhand des Wechsels von der Grund- in die Sekundarschule erklären. Die Schüler:innen befanden sich mittlerweile in dem Bildungsgang, der ihnen einen entsprechenden Abschluss ermöglichte.

## 7.2 Vorhersage der schulbezogenen Dispositionen

Der Prozess der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals wurde nachfolgend mit Hilfe von hierarchischen Regressionsanalysen untersucht. Überprüft wurden Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale auf die schulbezogenen Dispositionen,

die als Kriterien dienten. Die sozialen Herkunftsmerkmale (MZ1) gingen den schulbezogenen Dispositionen (MZ2) zeitlich voraus. Bei der Kontrollüberzeugung, der gewissenhaften Mitarbeit und der epistemischen Neugier handelt es sich um die Ergebnisse einer multiplen linearen Regression. Für die Bildungsaspiration der Schüler:innen als dichotomes Merkmal wurde eine binär logistische Regression berechnet. In allen Modellen wurde für die Bildungsaspiration der Eltern kontrolliert. Dies galt ebenso für die kognitive Grundfähigkeit und die Grundschulnote als vorangegangene schulische Leistung. Zudem wurde aufgrund des bereits durchgeführten Übergangs von der Grund- in die Sekundarschule der Bildungsgang konstant gehalten. Ein Überblick über die Ergebnisse der Analysen bietet die Tabelle 35.

Allgemein wiesen die Ergebnisse der multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Kontrollüberzeugung, der gewissenhaften Mitarbeit im Unterricht und der epistemischen Neugier ähnliche Muster auf. In den Modellen M1a, M1b und M1c, bei denen zunächst neben den Kontrollvariablen nur die familialen Strukturmerkmale berücksichtigt wurden, ergaben sich keine signifikanten Effekte des elterlichen Berufs- bzw. Bildungsstatus auf diese schulbezogenen Dispositionen. Die familialen Strukturmerkmale standen demnach über die Drittvariablen hinaus nicht mit ihnen in Beziehung.

Anders verhielt es sich mit den Merkmalen der kulturellen Praxis (M2a, M2b, M2c). Wengleich sich nur kleine Effekte zeigten, lagen vor allem positiv signifikante Effekte der aktiven kulturellen Investitionen auf die schulbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler:innen vor. Die kulturellen Aktivitäten der Schüler:innen mit den Eltern erhöhten etwa die Kontrollüberzeugung ( $\beta = .16, p < .001$ ), die gewissenhafte Mitarbeit ( $\beta = .16, p < .001$ ) und die epistemische Neugier ( $\beta = .15, p = .001$ ) der Schüler:innen. Zudem zeigten sich signifikant positive Effekte des Buchbestands der Schüler:innen. Unter Kontrolle der übrigen Merkmale schätzten die Modelle

Tabelle 35. *Lineare und logistische<sup>1</sup> Regression zur Vorhersage der schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen. Standardisierte Koeffizienten bzw. Odds Ratio<sup>1</sup> (N = 1547)*

	Kontrollüberzeugung			Gewissenhafte Mitarbeit			Epistemische Neugier			Bildungsaspiration <sup>1</sup>		
	M1a	M2a	M3a	M1b	M2b	M3b	M1c	M2c	M3c	M1d	M2d	M3d
Schulnote 4. Jgst.	.24***	.22***	.23***	.20***	.20***	.20***	.04	.02	.02	1.35	1.23	1.21
Bildungsgang <sup>2</sup> : <i>Realschule</i>	-.24*	-.20	-.20	-.18	-.16	-.16	-.14	-.10	-.09	2.35*	2.55**	2.59**
<i>Gymnasium</i>	-.43**	-.39**	-.37**	-.33*	-.31*	-.29*	-.17	-.12	-.09	71.49***	86.49***	93.22***
<i>Gesamtschule</i>	-.01	.02	.02	-.04	-.03	-.01	.09	.12	.14	9.28***	9.96***	9.68***
Aspiration Eltern <sup>3</sup> : <i>FS-Abschluss</i>	.08	.07	.07	.06	.06	.06	.13	.13	.13	2.15**	2.02*	1.99**
<i>HS-Abschluss</i>	.14	.11	.10	.09	.08	.08	.25**	.21*	.20*	4.68***	4.45***	4.38***
KFT	.06	.06*	.06*	-.01	.00	.01	.01	.02	.02	1.02	1.02	1.02
Strukturmerkmale												
Migrationshintergrund	.03	.04	.08	.03	.01	.04	.11	.11	.14	2.05**	2.35**	2.61**
Berufsstatus Eltern	.01	.01	-.00	.05	.05	.05	-.05	-.05	-.06	1.00	1.00	1.00
Bildungsstatus Eltern <sup>4</sup> : <i>mittel</i>	-.01	-.03	-.06	-.12	-.11	-.13	-.10	-.11	-.13	1.61	1.53	1.45
<i>hoch</i>	-.08 <sup>a</sup>	-.13 <sup>a</sup>	-.16 <sup>a</sup>	-.15 <sup>a</sup>	-.14 <sup>a</sup>	-.14 <sup>a</sup>	-.08 <sup>a</sup>	-.13 <sup>a</sup>	-.14 <sup>a</sup>	2.38 <sup>a</sup> *	1.96 <sup>a</sup>	1.80 <sup>a</sup>
Passive kulturelle Ressourcen												
Lese-, Gesprächskultur der Eltern		.01	-.02		.01	-.05		.02	-.03		.90	.90
Kulturelle Aktivitäten der Eltern		-.10*	-.10*		-.14**	-.13**		-.09	-.08		1.59	1.48
Buchbestand Haushalt <sup>5</sup> : <i>26 bis 200</i>		.06	.02		-.06	-.10		-.03	-.06		.89	.83
<i>&gt; 200</i>		.01	-.04		-.11	-.15		-.09	-.11		1.11	.99
Kulturgüter		-.03	-.04		-.03	-.02		-.03	-.03		1.10	1.10
Aktive kulturelle Investitionen												
Kulturelle Aktivitäten mit Kind		.16***	.16***		.16***	.14**		.15**	.13**		.70	.71
Buchbestand Kind <sup>5</sup> : <i>26 bis 50</i>		.14	.12		.10	.07		.17*	.14		1.34	1.38
<i>&gt; 50</i>		.18*	.15*		.14	.09		.27**	.23**		1.61	1.71
Passive soziale Ressourcen												
Schulische Gremienarbeit <sup>6</sup>			.02			.03			.03			1.27
Elterliche Schulpartizipation			.04			.05			.03			1.21
Aktive soziale Investitionen												
Unterstützungsmöglichkeiten			.08**			.05			.05			1.28
Kommunikative Praxis			.02			.12***			.11***			.73
R <sup>2</sup> / Nagelkerkes R2	.044	.061	.072	.027	.040	.063	.016	.036	.053	.645	.652	.657
ΔR <sup>2</sup>		.017	.011		.013	.023		.020	.017		.007	.005
BIC	2278.25	2242.86	2041.13	2536.91	2508.09	2487.22	3120.67	3122.55	3111.26	915.70	937.12	5420.22

*Anmerkung.* \* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001. Referenzkategorien: <sup>1</sup>kein Abitur. <sup>2</sup>Hauptschule. <sup>3</sup>Berufsbildungsabschluss. <sup>4</sup>niedrig. <sup>5</sup>0 bis 25 Bücher. <sup>6</sup>keine. Im Fall von Dummy-Variablen sind die beta-Koeffizienten y-standardisiert. Koeffizienten mit hochgestelltem Index verweisen auf keine signifikanten Unterschiede zwischen dem mittleren und hohen Bildungsstatus, wenn die mittlere Kategorie als Referenz dient.

eine höhere Kontrollüberzeugung ( $\beta = .18, p = .034$ ) sowie eine höhere epistemische Neugier ( $\beta = .27, p = .002$ ), wenn Schüler:innen einen hohen anstelle eines niedrigen Buchbestands hatten. Für die epistemische Neugier erwies sich zudem der mittlere Buchbestand im Vergleich zur Referenzkategorie als signifikant ( $\beta = .17, p = .022$ ). Darüber hinaus zeigten sich die kulturellen passiven Ressourcen mit Ausnahme der negativen Befunde der kulturellen Aktivitäten der Eltern auf die Kontrollüberzeugung ( $\beta = -.10, p = .035$ ) und auf die gewissenhafte Mitarbeit ( $\beta = -.14, p = .003$ ) als nicht prädiktiv. Bei den negativen Effekten könnte es sich um Suppressionseffekte aufgrund der hohen Korrelation zwischen den elterlichen und den gemeinsamen kulturellen Aktivitäten handeln. Ohne die Variable Aktivitäten der Schüler:innen mit den Eltern lag kein negativer Effekt der kulturellen Aktivitäten der Eltern auf diese schulbezogenen Dispositionen vor (nicht in der Tabelle dargestellt).

Wurden zusätzlich die Merkmale der sozialen Praxis berücksichtigt (M3a, M3b, M3c), zeigten sich auch hier signifikante Effekte für die aktiven sozialen Investitionen, jedoch keine für die passiven sozialen Ressourcen. So stieg die Kontrollüberzeugung ( $\beta = .08, p = .004$ ), wenn Eltern ihre Unterstützungsmöglichkeiten stärker einschätzten. Positiv an die gewissenhafte Mitarbeit ( $\beta = .12, p < .001$ ) und an die epistemische Neugier ( $\beta = .11, p < .001$ ) war die kommunikative Praxis, als zweite Komponente der aktiven sozialen Investitionen, gekoppelt. Mit Aufnahme der Merkmale der sozialen Praxis sanken die Effekte der Merkmale zur kulturellen Praxis. Zudem lag kein signifikanter Effekt mehr zwischen dem mittleren Buchbestand der Schüler:innen und der epistemischen Neugier vor ( $p = .050$ ). Alle weiteren Effekte hatten in den Gesamtmodellen Bestand. Anhand der sozialen Herkunftsmerkmale sowie den Kontrollvariablen ließen sich insgesamt 5.3% bis 7.2% der Variation dieser schulbezogenen Dispositionen aufklären. Es blieb somit ein erheblicher Anteil unaufgeklärt.

Die Ergebnisse der binär logistischen Regression zur Vorhersage der Bildungsaspiration der Schüler:innen unterschieden sich sichtlich von den bisher präsentierten. Anders als zuvor lag im Modell M1d für den hohen Bildungsstatus gegenüber der Referenzkategorie ein signifikant positiver Effekt vor. Es zeigte sich, dass die Chance ein Abitur anzustreben unter den Schüler:innen mit akademisch gebildeten Eltern

mehr als doppelt so hoch war als unter den Schüler:innen, deren Eltern höchstens im Besitz eines Hauptschulabschlusses mit beruflicher Ausbildung waren ( $Exp(b) = 2.38$ ,  $p = .013$ ). Dieser Unterschied zeigte sich unabhängig aller weiteren Prädiktoren und auch über den Bildungsgang hinaus, der in gewisser Weise als richtungsweisend für den jeweils gewünschten Schulabschluss angesehen werden kann, da nicht alle Bildungsgänge direkt zum Abitur führen. Der Effekt des Bildungsstatus blieb jedoch über die Modelle hinweg nicht stabil.

Mit Aufnahme der Merkmale zur kulturellen Praxis verlor sich der signifikante Effekt des hohen Bildungsstatus gegenüber der Referenzkategorie ( $p = .075$ ; M2d). Auch im finalen Modell unter zusätzlicher Berücksichtigung der Merkmale der sozialen Praxis (M3d) lag kein Zusammenhang der familialen Strukturmerkmale mit der Bildungsaspiration vor. Im Unterschied zu den weiteren schulbezogenen Dispositionen zeigten sich zudem keine signifikanten Effekte unter den Merkmalen der familialen Praxen. Unter Berücksichtigung aller Merkmale erklärte das Gesamtmodell 65.7% der Unterschiede in der Bildungsaspiration der Schüler:innen auf.

Eine Erklärung für das Ausbleiben sozialer Herkunftseffekte lässt sich anhand der Kontrollvariablen finden. Weiterführende Analysen (nicht tabellarisch dargelegt) ergaben, dass die Bildungsaspiration der Eltern sowie der Bildungsgang starke Kontrollvariablen darstellten, die die Effekte der familialen Strukturmerkmale und der familialen Praxen vermittelten. Ohne die elterliche Bildungsaspiration oder ohne den Bildungsgang lagen sowohl Effekte der familialen Strukturmerkmale als auch einzelne Effekte der familialen Praxen auf die Bildungsaspiration der Schüler:innen vor.

### 7.3 Vorhersage der Veränderung der Schulnote sechste Jahrgangsstufe

Die Untersuchungen im Längsschnitt komplementieren die Untersuchungen zu den familialen Mechanismen im Querschnitt und widmen sich mit der Vorhersage der Schulnote der sechsten Jahrgangsstufe ebenso den Fragestellungen zwei bis vier. Analysiert wurden die Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale zum ersten Messzeitpunkt und den schulbezogenen Dispositionen größtenteils zum zweiten Messzeitpunkt auf die Vorhersage der Schulnote der sechsten Jahrgangsstufe zum dritten Messzeitpunkt<sup>43</sup>. Es wurden multiple lineare Regressionsanalysen für alle Modelle berechnet. In den Analysen wurde der Migrationshintergrund kontrolliert. Dies trifft ab dem Modell M3 ebenso für die Bildungsaspiration der Eltern sowie die kognitive Grundfähigkeit zu. Um weiterhin soziale Herkunftseffekte auf die Schulnote aufgrund von Unterschieden zwischen den Bildungsgängen auszuschließen, wurden diese in den Modellen M3 bis M6 konstant gehalten. Mit der Berücksichtigung der Grundschulnote können die Effekte auf die Schulnote am Ende der sechsten Jahrgangsstufe als Effekte auf die Veränderung der Schulnote interpretiert werden.

Die ersten zwei Modelle verweisen zunächst auf die Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale ohne weitere Kontrollvariablen (Tabelle 36). Im Modell M1 zeigten sich dabei kleine bis mittlere signifikante Effekte des Berufs- ( $\beta = .09, p = .010$ ) und Bildungsstatus ( $\beta_{mittel} = .19, p = .033; \beta_{hoch} = .32, p = .003$ ) auf die Schulnote der sechsten Jahrgangsstufe. Ein höherer sozialer Status verwies somit auf bessere Schulnoten.

Unter Berücksichtigung der Merkmale der kulturellen und sozialen Praxis der Familie verschwanden die Effekte der familialen Strukturmerkmale (Modell M2). Deren Effekte wurden vollständig durch die familialen Praxen mediiert<sup>44</sup>. Zur Vorhersage

---

<sup>43</sup> Anstatt die Schulnoten wie bei den Korrelationen am Bildungsgang zu zentrieren, wurde der Bildungsgang als kategorialer Prädiktor mit der Referenzkategorie Hauptschule in den entsprechenden Modellen aufgenommen.

<sup>44</sup> Mediationsanalysen wurden im Längsschnitt nicht berechnet, da unter Konstanthaltung der Kontrollvariablen keine Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale vorlagen.

Tabelle 36. Ergebnisse zur Vorhersage der Schulnote in der sechsten Jahrgangsstufe. Standardisierte Koeffizienten ( $N = 1547$ )

	Schulleistung sechste Jahrgangsstufe					
	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Schulnote 4. Jgst.			.49***	.48***	.48***	.41***
Schulform <sup>1</sup> : <i>Realschule</i>			-.42***	-.41***	-.41***	-.38***
<i>Gymnasium</i>			-.78***	-.77***	-.76***	-.77***
<i>Gesamtschule</i>			-.04	-.04	-.04	-.11
Bildungsaspiration Eltern <sup>2</sup> : <i>FS-Abschluss</i>			.11	.10	.10	.06
<i>HS-Abschluss</i>			.09	.07	.07	.01
KFT			.15**	.14***	.14***	.13**
Strukturmerkmale						
Migrationshintergrund <sup>3</sup>	-.04	-.04	-.05	-.04	-.02	-.05
Berufsstatus Eltern	.09*	.05	.05	.04	.03	.02
Bildungsstatus Eltern <sup>4</sup> : <i>mittel</i>	.19*	.11	.04	.04	.03	.05
<i>hoch</i>	.32**	.16 <sup>a</sup>	.11 <sup>a</sup>	.10 <sup>a</sup>	.08 <sup>a</sup>	.11 <sup>a</sup>
Passive kulturelle Ressourcen						
Lese-, Gesprächskultur der Eltern		-.04		-.02	-.03	-.02
Kulturelle Aktivitäten der Eltern		.05		-.01	-.00	.03
Buchbestand Haushalt <sup>5</sup> : <i>26 bis 200</i>		.09		-.07	-.09	-.06
<i>&gt; 201</i>		.13		-.04	-.07	-.02
Kulturgüter		.08**		.04	.04	.04
Aktive kulturelle Investitionen						
Kulturelle Aktivitäten mit Kind		-.04		-.01	-.01	-.06
Buchbestand Kind <sup>5</sup> : <i>26 bis 50</i>		.12		.04	.04	.00
<i>&gt; 51</i>		.28**		.11	.09	.05
Passive soziale Ressourcen						
Schulische Gremienarbeit <sup>6</sup>		.06*			.05	.04
Elterliche Schulpartizipation		.01			.01	-.01
Aktive soziale Investitionen						
Elterlich wahrgenommene Unterstützungsmöglichkeiten		.02			.04	.02
Kommunikative Praxis		-.01			.01	-.01
Habituelle Dispositionen des Kindes						
Kontrollüberzeugung						.09**
Bildungsaspiration <sup>7</sup>						.17*
Gewissenhafte Mitarbeit						.22***
Epistemische Neugier						.01
R <sup>2</sup>	.033	.062	.213	.217	.221	.297
$\Delta R^2$		.029		.004	.004	.076
BIC	4362.54	4360.19	4071.10	4099.47	4107.03	3966.27

Anmerkungen. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ . Referenzkategorien: <sup>1</sup>Hauptschule. <sup>2</sup>Berufsbildungsabschluss. <sup>3</sup>kein Migrationshintergrund. <sup>4</sup>niedrig. <sup>5</sup>0 bis 25 Bücher. <sup>6</sup>keine. <sup>7</sup>kein Abitur; Kriterium ist invertiert und z-standardisiert. Im Fall von Dummy-Variablen sind die beta-Koeffizienten y-standardisiert.

der Schulnote erwiesen sich die Kulturgüter ( $\beta = .08, p = .004$ ), der hohe gegenüber dem niedrigen Buchbestand der Schüler:innen ( $\beta_{>50} = .28, p = .001$ ) und die schulische Gremienarbeit der Eltern ( $\beta = .06, p = .032$ ) als signifikante Prädiktoren. Die sozialen Herkunftsmerkmale erklärten zusammen 6.2% der Unterschiede in den Schulnoten.

Wie sich jedoch in den nachfolgenden Modellen M3 bis M5 zeigte, erwiesen sich weder die familialen Strukturmerkmale noch die Merkmale der kulturellen sowie der sozialen Praxis über die Grundschulnote, die kognitive Grundfähigkeit, den jeweiligen Bildungsgang und die Bildungsaspiration der Eltern hinaus als prädiktiv. Unter zusätzlicher Berücksichtigung der schulbezogenen Dispositionen im Modell M6 zeichneten sich allerdings statistisch bedeutsame Effekte der Kontrollüberzeugung ( $\beta = .09, p = .002$ ) und der gewissenhaften Mitarbeit ( $\beta = .22, p < .001$ ) unabhängig aller weiteren Merkmale ab. Zumindest diese konnten somit zur Vorhersage der Veränderung der Schulnote von der vierten zur sechsten Jahrgangsstufe beitragen. Zudem war die Bildungsaspiration der Schüler:innen positiv an die Veränderung der Schulnote gekoppelt ( $\beta = .17, p = .048$ ). Schüler:innen, die das Abitur anstrebten, hatten eine um 0.17 Standardabweichungen verbesserte Schulnote. Der Wert fiel dabei geringer aus als in den Analysen in der Grundschule. Es ist wahrscheinlich, dass die Schüler:innen nach dem Übergang von der Grund- in die Sekundarschule ihre Bildungsaspiration an den erreichbaren Schulabschluss des jeweils besuchten Bildungsgangs anpassten.

### *Zwischenfazit*

Vor dem Hintergrund der dargelegten Ergebnisse konnte gezeigt werden, dass die schulbezogenen Dispositionen Kontrollüberzeugung, gewissenhafte Mitarbeit und epistemische Neugier zum zweiten Messzeitpunkt nicht unabhängig von den sozialen Herkunftsmerkmalen waren. Wenngleich die familialen Strukturmerkmale nicht im Zusammenhang mit diesen Dispositionen standen, gingen signifikant positive Effekte von den aktiven kulturellen und sozialen Investitionen der Eltern aus. Die schulbezogenen Dispositionen waren somit zum Teil das Resultat der familialen Praxen. Dies spricht für die Weitergabe von kulturellem Kapital innerhalb der Familie. Anders sah es bei der Bildungsaspiration der Schüler:innen aus. Für die Bildungsaspiration der Schüler:innen konnten keine Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale gefunden werden. Hier erwiesen sich jedoch die Merkmale der

---

Bildungsaspiration der Eltern und des Bildungsgangs als starke Kontrollvariablen, die die Effekte der familialen Strukturmerkmale und der familialen Praxen überdeckten.

Zur Vorhersage der Veränderung der Schulnote von der vierten zur sechsten Jahrgangsstufe ergaben sich ebenfalls keine signifikanten Effekte der familialen Strukturmerkmale und der Merkmale familialer Praxen. Die nicht vorhandenen Effekte gingen dabei auf die Kontrolle des Bildungsgangs und der Grundschulnote zurück. Es lagen nur signifikant positive Effekte schulbezogener Dispositionen auf die Veränderung der Schulnote vor. Hier zeigten sich die Kontrollüberzeugung, die Bildungsaspiration der Schüler:innen und die gewissenhafte Mitarbeit als prädiktiv.

Kapitel 8    Empirische Analysen III:  
Analysen der schulischen  
Mechanismen

Neben den familialen Mechanismen wird angenommen, dass auch durch schulische Mechanismen soziale Bildungsungleichheiten erklärt werden können (Bourdieu & Passeron, 1971). Ein möglicher schulischer Mechanismus bezieht dabei die Lehrkräfte ein, denen auch im Modell von Jæger und Breen (2016) eine relevante Rolle zugesprochen wird. Angenommen wird, dass unabhängig des tatsächlichen Leistungsvermögens Schüler:innen, die die schulisch geforderten kulturellen Codes beherrschen und ein schulisch angepasstes Verhalten zeigen, von den Lehrkräften als leistungsfähiger wahrgenommen werden (siehe Kapitel 2.4.2.2). Gemäß dieser Argumentation wird kulturelles Kapital, welches sich in den Einstellungen und Verhaltensweisen äußert, als „akademische Brillanz“ (Jæger & Breen, 2016, S. 1084) missverstanden, da es eine Vertrautheit mit der Kultur sowie einen hohen Status signalisiert. Es würde sich somit um einen Halo-Effekt (Thorndike, 1920) handeln, das heißt um eine falsche Zuschreibung von weiteren wünschenswerten Qualitäten infolge des kulturellen Kapitals der Schüler:innen. Dies hätte weiterhin laut den Annahmen Effekte auf die schulischen Leistungen, da im Sinne des *teacher-selection-effects* Schüler:innen mit höherem kulturellem Kapital von der Lehrkraft bevorzugt behandelt und besser bewertet würden. Unter Kontrolle von Kompetenzen als objektives Leistungsmaß sind Effekt sozialer Herkunftsmerkmale auf die Schulnote als tertiäre Herkunftseffekte auf die Leistungsbewertung zu interpretieren.

Um schulische Mechanismus in der Grundschule zu überprüfen, wird nachfolgend in einem ersten Schritt untersucht, ob über die objektiven Kompetenzen hinaus soziale Herkunftsmerkmale und schulbezogene Dispositionen der Schüler:innen in die Lehrkräfteeinschätzungen zu den Begabungs- und Leistungsmerkmalen einfließen. Zudem wird in einem zweiten Schritt untersucht, ob und in welchem Maße die Lehrkräfteeinschätzung die Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale und der schulbezogenen Dispositionen auf die Schulleistung vermittelt. Bevor jedoch die Ergebnisse präsentiert werden, wird eingangs die deskriptive Verteilung der Lehrkräfteeinschätzung und deren Zusammenhänge mit allen relevanten Merkmalen dargelegt.

## 8.1 Deskriptive Analysen

Mit zusätzlicher Berücksichtigung der Lehrkräfteeinschätzung als abhängige Variable und Mediator in den Mehrebenenanalysen erscheint es zunächst relevant diese auf univariater deskriptiver Ebene einzuführen und im bivariaten Zusammenhang mit den weiteren Analysevariablen zu betrachten. Die Skala der Lehrkräfteeinschätzung zu den Begabungs- und Leistungsmerkmalen der Schüler:innen setzte sich dabei aus neun Indikatoren zusammen, die sich sowohl auf kognitive (z.B. akademische Begabung) als auch auf non-kognitive Schülermerkmale (z.B. selbstständiges Arbeiten/Lernen) bezogen. Aufgrund der Ergebnisse einer vorab durchgeführten explorativen Faktorenanalyse wurde eine eindimensionale Skala angenommen.

### 8.1.1 Univariate deskriptive Ergebnisse

Im Mittel lagen die durch die Lehrkraft eingeschätzten Begabungs- und Leistungsmerkmale der Schüler:innen bei  $M = 4.19$  ( $SD = 1.07$ ; Tabelle 37; für unimputierte Daten siehe Tabelle A63 im Anhang). Der Wert der ICC verdeutlicht, dass 8.3% der Varianz der eingeschätzten Schülermerkmale durch die Differenzen zwischen den Schulklassen bzw. zwischen den unterschiedlichen Lehrkräften erklärt werden konnten. Dabei lässt sich anhand der Daten nicht eindeutig klären, ob die Differenzen die tatsächlichen leistungsbedingten Schulklassenunterschiede widerspiegeln oder ob sie (zumindest anteilig) auch auf ein unterschiedliches Ratingverhalten der Lehrkräfte bei der Beurteilung der Schüler:innen beruhen.

Tabelle 37. *Deskriptive Kennwerte der Lehrkräfteeinschätzung zu Begabungs- und Leistungsmerkmalen der Schüler:innen, Gesamtverteilung sowie Verteilung innerhalb der 253 Schulklassen ( $N = 4733$ )*

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>S</i>	<i>ICC</i>
Lehrkräfteeinschätzung	1.18	6.00	4.19	1.07	-.25	.083

*Anmerkungen.* Antwortskala: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft völlig zu. *Min* = Minimum; *Max* = Maximum; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *S* = Schiefe; *ICC* = Intra-klassenkorrelationskoeffizient.

### 8.1.2 Bivariate deskriptive Ergebnisse

Die nachfolgenden bivariaten deskriptiven Befunde geben Auskunft über die Zusammenhänge der Lehrkrifteinschätzung mit den Leistungsmaßen, den familialen Herkunftsmerkmalen und den schulbezogenen Dispositionen. Bei der Berechnung der Korrelationskoeffizienten wurden die Ebenen innerhalb und zwischen den Schulklassen noch nicht unterschieden. Eine entsprechende Korrelationsmatrix für die metrischen Merkmale, bei der die Schulklassenebene berücksichtigt wurde, befindet sich jedoch im Anhang (Tabelle A56).

Bei den Korrelationen der Lehrkrifteinschätzung mit den Kompetenzen in Deutsch ( $r = .57$ ,  $p < .001$ ) und Mathematik ( $r = .61$ ,  $p < .001$ ) zeigten sich die erwarteten hohen Zusammenhänge (Tabelle 38). Ein mittlerer bis hoher Zusammenhang lag ebenso zwischen der Lehrkrifteinschätzung und den kognitiven Grundfähigkeiten ( $r = .45$ ,  $p < .001$ ) vor. Am stärksten korrelierte die Lehrkrifteinschätzung erwartungsgemäß mit der Schulnote. Der ermittelte Korrelationskoeffizient lag bei  $r = .82$  ( $p < .001$ ).

Tabelle 38. *Korrelationsmatrix der Lehrkrifteinschätzungen zu kognitiven und non-kognitiven Begabungs- und Leistungsmerkmalen mit den Leistungsmaßen der Schüler:innen (N = 4733)*

	Deutsch- kompetenz	Mathematik- kompetenz	Kognitive Grundfähigkeit	Schulnote
Lehrkrifteinschätzung	.57***	.61***	.45***	.82***

Einen Überblick über die Zusammenhänge der Lehrkrifteinschätzungen mit den sozialen Herkunftsmerkmalen und den schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen liefert die Tabelle 39. Mit Blick auf die familialen Strukturmerkmale zeichneten sich mittlere Zusammenhänge der Lehrkrifteinschätzung mit dem Berufsstatus ( $r = .39$ ,  $p < .001$ ) und dem Bildungsstatus der Eltern ( $r = .33$ ,  $p < .001$ ) ab.

Tabelle 39. *Korrelationsmatrix der Lehrkrifteinschätzungen zu kognitiven und non-kognitiven Begabungs- und Leistungsmerkmalen mit familialen Strukturmerkmalen, Merkmalen der kulturellen und sozialen Praxis und den schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen (N = 4733)*

	Berufsstatus Eltern		Bildungsstatus Eltern	
Lehrkrifteinschätzung	.39***		.331***	

	<i>Passive Ressourcen</i>				<i>Aktive Investitionen</i>	
	Lese- u. Gesprächskultur	Kulturelle Aktivitäten der Eltern	Buchbestand im Haushalt	Kulturgüter	Kulturelle Aktivitäten mit Kind	Buchbestand des Kindes
Lehrkrifteinschätzung	.22***	.23***	.28 <sub>1</sub> ***	.29***	.17***	.26 <sub>1</sub> ***

	<i>Passive Ressourcen</i>		<i>Aktive Investitionen</i>	
	Schulische Gremienarbeit	Elterliche Schulpartizipation	Unterstützungsmöglichkeiten	Kommunikative Praxis
Lehrkrifteinschätzung	.16***	.22***	.14***	.02

	Kontrollüberzeugung	Bildungsaspiration	Gewissenhafte Mitarbeit	Epistemische Neugier
Lehrkrifteinschätzung	.28***	.55 <sub>2</sub> ***	.37***	.14***

Anmerkungen. 1 = Kendalls Tau. 2 = Punktbiserialer Korrelationskoeffizient.

Bei den Merkmalen der kulturellen und sozialen Praxis lagen im Zusammenhang mit der Lehrkrifteinschätzung – mit Ausnahme der kommunikativen Praxis – kleine bis fast mittlere positive Korrelationen im Bereich von  $r = .14$  bis  $r = .29$  ( $p < .001$ ) vor. Der geringste signifikante Zusammenhang zeigte sich mit den elterlich eingeschätzten Unterstützungsmöglichkeiten, während die Lehrkrifteinschätzung am höchsten mit den Kulturgütern korrelierte. Kein signifikanter Zusammenhang bestand zwischen der Lehrkrifteinschätzung und der kommunikativen Praxis ( $p = .149$ ). Bei den Korrelationen mit den schulbezogenen Dispositionen zeigte sich ein kleiner Zusammenhang mit der epistemischen Neugier ( $r = .14$ ,  $p < .001$ ), ein mittlerer mit der Kontrollüberzeugung ( $r = .28$ ,  $p < .001$ ) und der gewissenhaften Mitarbeit im Unterricht ( $r = .37$ ,  $p < .001$ ) sowie ein hoher mit der Bildungsaspiration der Schüler:innen ( $r = .55$ ,  $p < .001$ ).

Generell verweisen die Ergebnisse auf Zusammenhänge ähnlicher Größenordnung wie bei den bereits berichteten Korrelationen der sozialen Herkunftsmerkmale und den schulbezogenen Dispositionen mit der Schulnote (Kapitel 6.1.2), was sich durch den hohen Zusammenhang der Lehrkräfteeinschätzung mit der Schulnote erklären lässt.

## 8.2 Vorhersage der Lehrkräfteeinschätzung und Lehrkräfteeinschätzung als Mediator

In den folgenden Regressionsanalysen wurden zunächst die Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale (familiäre Strukturmerkmale und Merkmale der familialen Praxen) und der schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen auf die Lehrkräfteeinschätzung unabhängig der Kompetenzen ermittelt. Ebenfalls unter Kontrolle der Kompetenzen wurde anschließend untersucht, inwiefern die Lehrkräfteeinschätzung die Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale bzw. der schulbezogenen Dispositionen auf die Leistungsbewertung mediierte. Dies sollte verdeutlichen, inwiefern tertiäre Herkunftseffekte auf die Leistungsbewertung mit den Einschätzungen erklärt werden können.

Wie bereits zuvor wurden in den Analysen zudem der Migrationshintergrund und die kognitive Grundfähigkeit kontrolliert.

Spezifiziert wurden erneut Mehrebenenmodelle mit Gruppierung der Schüler:innen in ihre Grundschulklassen. Die erklärte Varianz der Lehrkräfteeinschätzung zwischen den Schulklassen lag bei 8.3% (siehe Tabelle A64 zum Nullmodell im Anhang). Die durchgeführte Zentrierung der Prädiktoren orientierte sich jeweils an den Schulklassenmittelwerten (group mean centering). Dies bereinigte die Schätzungen von möglichen Einflussfaktoren auf der Klassenebene, wie Verzerrungen aufgrund von Schulklassenkontexten oder von unterschiedlichen Merkmalen der Lehrkräfte, die die Schüler:innen unterrichteten und bewerteten. Mit zusätzlichen Mediationsanalysen wurden zudem die jeweiligen Vermittlungseffekte überprüft.

*Soziale Herkunftseffekte auf die Lehrkräfteeinschätzung*

Erwartungsgemäß lagen für die Kompetenzen sowie für die kognitive Grundfähigkeit positive Effekte auf die Lehrkräfteeinschätzung der Schülermerkmale im Modell M1a vor ( $\beta_{\text{Deutsch}} = .32$ ;  $\beta_{\text{Mathematik}} = .39$ ;  $\beta_{\text{KFT}} = .14$ ;  $p < .001$ ; M1a; Tabelle 40). Dieses Modell erklärte bereits 48,8% der Varianz am Kriterium auf.

Unter Hinzunahme der familialen Strukturmerkmale im Modell M2a blieben die Kompetenzen weiterhin signifikant, sanken aber leicht ab ( $\beta_{\text{Deutsch}} = .29$ ;  $\beta_{\text{Mathematik}} = .35$ ;  $\beta_{\text{KFT}} = .13$ ;  $p < .001$ ). Die Lehrkräfte schätzten mit höherem Berufsstatus der Eltern die Fähigkeiten der Schüler:innen besser ein ( $\beta = .12$ ;  $p < .001$ ). Ein positiver Effekt fand sich ebenso für den mittleren ( $\beta = .24$ ;  $p < .001$ ) bzw. hohen ( $\beta = .30$ ;  $p < .001$ ) Bildungsstatus der Eltern im Vergleich zur Referenzkategorie. Da es sich beim Bildungsstatus der Eltern um y-standardisierte Regressionskoeffizienten handelte, lagen ebenso wie beim Berufsstatus kleine Effekte vor. Ein signifikanter Unterschied zwischen der mittleren und der hohen Bildungskategorie konnte nicht gefunden werden, wenn die mittlere Bildungskategorie als Referenzkategorie fungierte. Die familialen Strukturmerkmale klärten zusätzlich 3,4% der Varianz in der Lehrkräfteeinschätzung auf.

Mit Aufnahme der passiven kulturellen Ressourcen und der aktiven kulturellen Investitionen im Modell M3a sanken die Effekte der familialen Strukturmerkmale nur geringfügig und deren Vorhersagekraft blieb weiterhin bestehen ( $\beta_{\text{Beruf}} = .11$ ,  $p < .001$ ;  $\beta_{\text{BildungMittel}} = .22$ ,  $\beta_{\text{BildungHoch}} = .25$ ,  $p < .001$ ). Unter den passiven kulturellen Ressourcen erwiesen sich die Kulturgüter als statistisch signifikant ( $\beta = .04$ ;  $p < .001$ ). Bei den aktiven kulturellen Investitionen zeigte sich ein Effekt des Buchbestands der Schüler:innen auf die Lehrkräfteeinschätzung. Im Vergleich zu Schüler:innen, die selbst keine oder kaum Bücher besaßen, erhöhte sich die Lehrkräfteeinschätzung bei mittlerem ( $\beta = .07$ ;  $p = .047$ ) und hohem Buchbestand ( $\beta = .17$ ;  $p < .001$ ).

Im Modell M4a wurden die Effekte der sozialen Praxis der Familie geprüft. Wenngleich die Effekte klein ausfielen, lagen auch hier signifikant positive Zusammenhänge für die passiven sozialen Ressourcen vor, und zwar in Form der schulischen Gre-

Tabelle 40. *Random-Intercept-Modelle zur Vorhersage der Lehrkräfteeinschätzung zu Begabungs- und Leistungsmerkmalen der Schüler:innen in der vierten Jahrgangsstufe. Standardisierte Koeffizienten (N = 4733)*

	M1a	M2a	M3a	M4a	M5a	M6a
Bildungsaspiration Eltern <sup>1</sup> : FS-Abschluss						.12***
HS-Abschluss						.20***
Deutschkompetenz	.32***	.29***	.28***	.28***	.23***	.22***
Mathekompetenz	.39***	.35***	.34***	.34***	.27***	.27***
KFT	.14***	.13***	.13***	.13***	.10***	.10***
Strukturmerkmale						
Migrationshintergrund		.03	.05	.06	.01	-.04
Berufsstatus Eltern		.12***	.11***	.11***	.08***	.08***
Bildungsstatus Eltern <sup>2</sup> : <i>mittel</i>		.24***	.22***	.21***	.16***	.15***
<i>hoch</i>		.30 <sup>a</sup> ***	.25 <sup>a</sup> ***	.24 <sup>a</sup> ***	.19 <sup>a</sup> ***	.16 <sup>a</sup> ***
Passive kulturelle Ressourcen						
Lese-, Gesprächskultur der Eltern			-.01	-.01	-.00	-.01
Kulturelle Aktivitäten der Eltern			-.00	-.00	-.01	-.01
Buchbestand Haushalt <sup>3</sup> : <i>26 bis 200</i>			-.00	-.02	-.03	-.03
<i>&gt; 200</i>			-.03	-.05	-.06	-.07
Kulturgüter			.04**	.04**	.03*	.03*
Aktive kulturelle Investitionen						
Kulturelle Aktivitäten mit Kind			.01	.01	-.01	-.01
Buchbestand Kind <sup>3</sup> : <i>26 bis 50</i>			.07*	.07	.05	.05
<i>&gt; 50</i>			.17**	.16***	.10**	.10**
Passive soziale Ressourcen						
Schulische Gremienarbeit <sup>4</sup>				.03*	.01	.01
Elterliche Schulpartizipation				.04**	.02	.03
Aktive soziale Investitionen						
Elterlich eingeschätzte Unterstützungsmöglichkeiten				.01	.00	-.00
Kommunikative Praxis				-.02	-.03*	-.03*
Schulbezogene Dispositionen						
Kontrollüberzeugungen					.03	.03
Bildungsaspiration <sup>5</sup>					.50***	.47***
Gewissenhafte Mitarbeit					.14***	.14***
Epistemische Neugier					.01	.01
R <sup>2</sup> (within)	.488	.522	.527	.530	.605	.609
ΔR <sup>2</sup> (within)		.034	.005	.003	.075	.004
BIC	10829.18	10538.06	10529.40	10521.78	9749.54	9707.09

*Anmerkungen.* \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ . Referenzkategorien: <sup>1</sup>Berufsbildungsabschluss. <sup>2</sup>niedrig. <sup>3</sup>0 bis 25 Bücher. <sup>4</sup>keine. <sup>5</sup>kein Abitur. Im Fall von Dummy-Variablen sind die beta-Koeffizienten y-standardisiert. Koeffizienten mit hochgestelltem Index verweisen auf keine signifikanten Unterschiede zwischen dem mittleren und hohen Bildungsstatus, wenn die mittlere Kategorie als Referenz dient.

mienarbeit ( $\beta = .03$ ;  $p = .017$ ) sowie der elterlichen Schulpartizipation ( $\beta = .04$ ;  $p = .003$ ). Signifikante Effekte der aktiven sozialen Investitionen lagen nicht vor. Unter zusätzlicher Berücksichtigung der Merkmale zur sozialen Praxis sank die Vorhersagekraft des mittleren und hohen Bildungsstatus der Eltern im Vergleich zur Referenzkategorie kaum. Der Effekt des Berufsstatus änderte sich nicht. Im Vergleich der Modelle M2a und M4a erklärten die Merkmale der kulturellen und sozialen Praxis zusammen etwa 1% zusätzliche Varianz an der Lehrkräfteeinschätzung auf.

Ein größerer Zuwachs an aufgeklärter Varianz zeigte sich im Modell M5a durch die Aufnahme der schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen ( $\Delta R^2 = 7.5\%$ ). Unter Berücksichtigung dieser sanken die Effekte der Strukturmerkmale der Familie ( $\beta_{\text{Beruf}} = .08$ ,  $p < .001$ ;  $\beta_{\text{BildungMittel}} = .16$ ,  $\beta_{\text{BildungHoch}} = .19$ ,  $p < .001$ ) stärker. Hinzu kam im Modell M5a der Effekt der kommunikativen Praxis ( $\beta = -.03$ ;  $p = .012$ ). Diese zeigte einen signifikant negativen Zusammenhang mit der Lehrkräfteeinschätzung. Demgegenüber erwiesen sich die Merkmale zur schulischen Gremienarbeit ( $p = .191$ ) und zur elterlichen Schulpartizipation ( $p = .069$ ) als nicht mehr signifikant.

Im letzten Modell M6a führte die zusätzliche Kontrolle der Bildungsaspiration der Eltern zu einer erneuten Verringerung der Effekte des Bildungsstatus der Eltern. Die Effekte des mittleren ( $\beta = .15$ ;  $p = .012$ ) und hohen Bildungsstatus ( $\beta = .16$ ;  $p = .012$ ) blieben jedoch statistisch signifikant. Das heißt, auch unter Kontrolle der elterlichen Bildungsaspiration lag die Lehrkräfteeinschätzung 15% bzw. 16% einer Standardabweichung höher im Vergleich zu Schüler:innen aus der niedrigsten Bildungsgruppe. Zudem sank im Modell M6a der Effekt für die Bildungsaspiration der Schüler:innen ( $\beta = .47$ ;  $p < .001$ ). Sie stand jedoch unabhängig von der Bildungsaspiration der Eltern in einem praktisch bedeutsamen Zusammenhang mit der Lehrkräfteeinschätzung. Die Lehrkräfte schätzten demnach die kognitiven und non-kognitiven Fähigkeiten der bildungsambitionierten Schüler:innen stärker ein. Insgesamt konnten durch das finale Modell 60.9% der Varianz an der Lehrkräfteeinschätzung zu den Begabungs- und Leistungsmerkmalen der Schüler:innen aufgeklärt werden.

---

*Soziale Herkunftseffekte auf die Lehrkräfteeinschätzung - Mediationen**Indirekte Effekte familialer Strukturmerkmale über schulbezogene Dispositionen.*

Die Ergebnisse der Mediationsanalysen ließen erkennen, dass die Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Lehrkräfteeinschätzung am stärksten über die Bildungsaspiration der Schüler:innen vermittelt wurden (Tabelle 41). Die gewissenhafte Mitarbeit fungierte allein nicht als signifikanter Mediator. Der vermittelte Anteil des totalen Effekts des elterlichen Berufsstatus über die Bildungsaspiration lag bei etwa 16% ( $\beta = .020$ ). Ausgehend von den vollstandardisierten Koeffizienten wurde ein etwas höherer Anteil für die totalen Effekte des mittleren und hohen Bildungsstatus gegenüber der Referenzkategorie ermittelt. Der Mediationsanteil über die Bildungsaspiration lag bei etwa 19% (mittel,  $\beta = .022$ ) bzw. 22% (hoch,  $\beta = .027$ ).

*Indirekte Effekte familialer Strukturmerkmale über familiäre Praxen.* Demgegenüber fielen die mediierten Anteile allein über die Merkmale der familialen Praxen geringer aus. Für den Berufs- und den hohen Bildungsstatus zeigten sich zudem nur Mediationen über die Merkmale der kulturellen Praxis. Unter diesen erwiesen sich die Kulturgüter (als passive kulturelle Ressource) und ein hoher Buchbestand der Schüler:innen (als aktive kulturelle Investition) als signifikante Mediatoren. Sowohl beim Berufs- als auch beim hohen Bildungsstatus fiel dabei die Mediation über die aktiven kulturellen Investitionen tendenziell höher aus. Zusammen vermittelten die Merkmale der kulturellen Praxis etwa 7% ( $\beta = .009$ ) des totalen Effekts des Berufsstatus und etwa 9% ( $\beta = .011$ ) des totalen Effekts des hohen Bildungsstatus. Beim mittleren Bildungsstatus vermittelten ebenso die Kulturgüter ( $\beta = .003$ ) und der hohe Buchbestand der Schüler:innen ( $\beta = .002$ ) anteilig den Effekt auf die Lehrkräfteeinschätzung. Es lag jedoch zudem ein negativer Wert über die kommunikative Praxis ( $\beta = -.003$ ) als aktive soziale Investition vor. Aufgrund des negativen Wertes mediierten die Merkmale der familialen Praxen allein insgesamt nur etwa 2% ( $\beta = .002$ ) des totalen Effekts des mittleren Bildungsstatus.

Tabelle 41. *Standardisierte indirekte Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Lehrkräfteeinschätzung (N = 4733)*

Mediator I	Mediator II	$\beta$	SE	p
Elterlicher Berufsstatus				
Totaler Effekt $\beta = .124$				
Kulturgüter		.004	.002	.021
Buchbestand Kind: >50		.005	.002	.018
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen)</i>		.009 (7%)		
	Bildungsaspiration	.020	.005	< .001
<i>Summe indirekter Effekte (Dispositionen)</i>		.020 (16%)		
Kulturgüter	Bildungsaspiration	.002	.001	.002
Buchbestand Kind: >50	Gewissenhafte Mitarbeit	.001	.000	.005
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen &amp; Dispositionen)</i>		.003 (2%)		
<i>Summe aller indirekter Effekte, die signifikant waren</i>		.032 (26%)		
<i>Summe aller indirekter Effekte</i>		.044 (35%)		
Elterlicher Bildungsstatus (mittel)				
Totaler Effekt $\beta = .115$				
Kulturgüter		.003	.002	.025
Buchbestand Kind: >50		.002	.001	.039
Kommunikative Praxis		-.003	.001	.035
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen)</i>		.002 (2%)		
	Bildungsaspiration	.022	.005	< .001
<i>Summe indirekter Effekte (Dispositionen)</i>		.022 (19%)		
Kulturgüter	Bildungsaspiration	.001	.000	.003
Buchbestand Kind: >50	Gewissenhafte Mitarbeit	.001	.000	.020
Kommunikative Praxis	Gewissenhafte Mitarbeit	.001	.000	.034
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen &amp; Dispositionen)</i>		.003 (3%)		
<i>Summe aller indirekter Effekte, die signifikant waren</i>		.027 (23%)		
<i>Summe aller indirekter Effekte</i>		.037 (32%)		
Elterlicher Bildungsstatus (hoch)				
Totaler Effekt $\beta = .125$				
Kulturgüter		.004	.002	.026
Buchbestand Kind: >50		.007	.003	.007
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen)</i>		.011 (9%)		
	Bildungsaspiration	.027	.006	< .001
<i>Summe indirekter Effekte (Dispositionen)</i>		.027 (22%)		
Kulturgüter	Bildungsaspiration	.002	.001	.003
Buchbestand Kind: >50	Gewissenhafte Mitarbeit	.002	.000	.004
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen &amp; Dispositionen)</i>		.004 (3%)		
<i>Summe aller indirekter Effekte, die signifikant waren</i>		.042 (34%)		
<i>Summe aller indirekter Effekte</i>		.046 (37%)		

Anmerkung:  $\beta$  = standardisierter Koeffizient. SE = Standardfehler. p = Signifikanzniveau. Dargelegt werden nur die signifikanten Mediationseffekte. Bei den angegebenen totalen Effekten wird von den yx-standardisierten Werten ausgegangen. Die Prozentwerte geben den vermittelten Anteil am totalen Effekt an.

*Indirekte Effekte familialer Strukturmerkmale über familiale Praxen und schulbezogene Dispositionen.* Auf die Vermittlung über den intergenerationalen Transmissionsprozess kulturellen Kapitals, das heißt über Merkmale der familialen Praxen und der schulbezogenen Dispositionen gemeinsam, konnten anteilig weitere etwa 2% ( $\beta = .003$ ) des totalen Effekts des Berufsstatus und jeweils etwa 3% ( $\beta_{\text{mittel}} = .003$ ,  $\beta_{\text{hoch}} = .004$ ) des Bildungsstatus gegenüber der Referenzkategorie zurückgeführt werden. Über den Weg der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals waren gleichermaßen passive Ressourcen als auch aktive Investitionen beteiligt.

Der jeweilige vermittelte Gesamteffekt der familialen Strukturmerkmale durch alle Mediatoren lag insgesamt für den Berufsstatus bei  $\beta = .032$  bzw. 26% ( $\frac{.032 \cdot 100}{.124}$ ), für den mittleren Bildungsstatus bei  $\beta = .027$  bzw. 23% ( $\frac{.027 \cdot 100}{.115}$ )<sup>45</sup> und für den hohen im Vergleich zum niedrigen Bildungsstatus bei  $\beta = .042$  bzw. 34% ( $\frac{.042 \cdot 100}{.125}$ )<sup>46</sup>. So konnte etwa ein Viertel bzw. ein Drittel der totalen Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Lehrkräfteeinschätzung auf die hier betrachteten indirekten Effekte zurückgeführt werden. Dies bedeutet aber gleichzeitig, dass der überwiegende Anteil an den totalen Effekten der familialen Strukturmerkmale auf die Lehrkräfteeinschätzung nicht über Praxen und Dispositionen erklärt werden konnte.

### *Tertiäre Herkunftseffekte auf die Leistungsbewertung*

Welchen Effekt die Einschätzung der Lehrkraft auf die Leistungsbewertung ausübte und inwiefern sich diese als Mediator zwischen den sozialen Herkunftsmerkmalen und der Leistungsbewertung erwies, zeigen die Ergebnisse in der Tabelle 42 mit anschließender Betrachtung der Befunde aus den Mediationsanalysen (Tabelle 43). Die Modelle M1b bis M3b der Tabelle 42 dienen dabei zum Vergleich, sie wurden ohne die Lehrkräfteeinschätzung berechnet. Das Modell M3b entspricht dem bereits im Kapitel 6.2 besprochenen finalen Modell.

<sup>45</sup> Berechnet anhand der vollstandardisierten Werte (totaler Effekt:  $\beta = .115$ )

<sup>46</sup> Berechnet anhand der vollstandardisierten Werte (totaler Effekt:  $\beta = .125$ )

Tabelle 42. *Random-Intercept-Modelle zur Vorhersage der Leistungsbewertung in der vierten Jahrgangsstufe unter Berücksichtigung der Lehrkräfteeinschätzung. Standardisierte Koeffizienten (N = 4733)*

	M1b	M2b	M3b	M4b	M5b	M6b
Lehrkräfteeinschätzung				.66***	.63***	.58***
Bildungsaspiration Eltern <sup>1</sup> :						
FS-Abschluss	.15***	.14***	.10**		.04	.03
HS-Abschluss	.34***	.32***	.17***		.09**	.07*
Deutschkompetenz	.27***	.26***	.22***	.10***	.10***	.10***
Mathekompetenz	.35***	.34***	.29***	.16***	.14***	.14***
KFT	.13***	.12***	.10***	.05***	.05***	.05***
Strukturmerkmale						
Migrationshintergrund	-.14***	-.09**	-.10**		-.08**	-.08**
Berufsstatus Eltern	.08***	.06***	.04**		.00	-.00
Bildungsstatus Eltern <sup>2</sup> : <i>mittel</i>	.23***	.19***	.16***		.07**	.07**
<i>hoch</i>	.23 <sup>a</sup> **	.18 <sup>a</sup> **	.16 <sup>a</sup> ***		.07 <sup>a</sup>	.07 <sup>a</sup>
Passive kulturelle Ressourcen						
Lese-, Gesprächskultur der Eltern		-.01	.00		.00	.01
Kulturelle Aktivitäten der Eltern		.00	.00		.01	.00
Buchbestand Haushalt <sup>3</sup> : <i>26 bis 200</i>		.02	.01		.06	.03
<i>&gt; 200</i>		-.01	-.02		.03	.03
Kulturgüter		.04***	.03**		.03	.02
Aktive kulturelle Investitionen						
Kulturelle Aktivitäten mit Kind		-.01	-.02		-.01	-.01
Buchbestand Kind <sup>3</sup> : <i>26 bis 50</i>		.07*	.06		.03	.03
<i>&gt; 50</i>		.13**	.08*		.03	.03
Passive soziale Ressourcen						
Schulische Gremienarbeit <sup>4</sup>		.02	.01		.00	-.00
Elterliche Schulpartizipation		.06***	.05***		.04**	.03**
Aktive soziale Investitionen						
Elterlich eingeschätzte						
Unterstützungsmöglichkeiten		.01	.01		.01	.01
Kommunikative Praxis		-.01	-.02		-.00	-.00
Schulbezogene Dispositionen						
Kontrollüberzeugungen			.04*			.03
Bildungsaspiration <sup>5</sup>			.44***			.17***
Gewissenhafte Mitarbeit			.12***			.04**
Epistemische Neugier			-.01			-.01
R <sup>2</sup> (within)	.560	.569	.623	.738	.746	.753
ΔR <sup>2</sup> (within)		.009	.060		.008	.007
BIC	7837.1 3	7812.56	7216.29	5442.49	5397.86	5295.23

*Anmerkungen.* \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ . Referenzkategorien: <sup>1</sup>Berufsbildungsabschluss. <sup>2</sup>niedrig. <sup>3</sup>0 bis 25 Bücher. <sup>4</sup>keine. <sup>5</sup>kein Abitur. Im Fall von Dummy-Variablen sind die beta-Koeffizienten y-standardisiert. Koeffizienten mit hochgestelltem Index verweisen auf keine signifikanten Unterschiede zwischen dem mittleren und hohen Bildungsstatus, wenn die mittlere Kategorie als Referenz dient.

Im Modell M4b wurde zunächst der Effekt der Lehrkräfteeinschätzung allein unter Kontrolle der Kompetenzen und der kognitiven Grundfähigkeit geschätzt. Unabhängig von diesen Merkmalen betrug der Effekt der Lehrkräfteeinschätzung auf die Leistungsbewertung  $\beta = .66$  ( $p < .001$ ). Um eine Standardabweichung bessere Lehrkräfteeinschätzung war demnach mit einer um 0.66 Standardabweichungen besseren Leistungsbewertung verbunden. Da gleichzeitig die Effekte der Kompetenzen und der kognitiven Grundfähigkeit sanken, vermittelte die Lehrkräfteeinschätzung auch einen nicht unbeträchtlichen Anteil dieser Effekte. Das Modell erklärte bereits 73.8% der Varianz am Kriterium auf. Zusätzliche Varianz konnte durch die nachfolgenden Modelle, in denen die sozialen Herkunftsmerkmale (M4b:  $\Delta R^2 = 0.8\%$ ) sowie die schulbezogenen Dispositionen (M5b:  $\Delta R^2 = 1.5\%$ ) aufgenommen wurden, erklärt werden.

Sowohl in M5b als auch M6b erwies sich unabhängig von der Lehrkräfteeinschätzung unter dem Bildungs- und Berufsstatus der Eltern nur der Effekt des mittleren im Vergleich zum niedrigen elterlichen Bildungsstatus als signifikant ( $\beta = .07$ ;  $p = .009$ ). Weitere direkte Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Leistungsbewertung waren nicht mehr vorhanden. Auch die vorherigen Effekte der Buchbestände der Eltern ( $p = .549$ ) sowie der Schüler:innen ( $p = .384$ ) erwiesen sich als nicht mehr signifikant. Sie übten demzufolge scheinbar nur einen indirekten Effekt, der über die Einschätzung der Lehrkraft vermittelt wurde, auf die Leistungsbewertung aus. Zudem zeigten sich durch die Aufnahme der Lehrkräfteeinschätzung (partielle) Mediationseffekte bei den schulbezogenen Dispositionen. Während die Kontrollüberzeugung ( $\beta = .03$ ;  $p = .077$ ) sich als nicht mehr statistisch signifikant erwies, zeigten sich die Bildungsaspiration der Schüler:innen ( $\beta = .17$ ;  $p < .001$ ) sowie die gewissenhafte Mitarbeit ( $\beta = .04$ ;  $p = .005$ ) weiterhin prädiktiv. Deren Effekte sanken jedoch deutlich.

### *Tertiäre Herkunftseffekte auf die Leistungsbewertung - Mediationen*

Mit den Ergebnissen der Mediationsanalysen können nun zusätzlich Aussagen über die Vermittlungspfade und die Anteile der Vermittlung getroffen werden. Im Mittelpunkt der Ergebnisdarlegung stehen die indirekten Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Leistungsbewertung unter Beteiligung der Lehrkräfteeinschätzung.

---

Demzufolge wurde mit Hilfe der Mediationsanalysen ermittelt, inwiefern die Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Leistungsbewertung sich über die Lehrkräfteeinschätzung erklären lassen.

Nicht unerheblich erscheinen jedoch auch die indirekten über die Lehrkräfteeinschätzung vermittelten Effekte der familialen Praxen und schulbezogenen Dispositionen auf die Leistungsbewertung. Laut teacher-selection-effect wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte das kulturelle Kapital wahrnehmen und in ihre Leistungsbewertungen berücksichtigen. Folgt man zudem DiMaggios (1982) Annahme, dass kulturelles Kapital auch unabhängig vom sozialen Status vorliegen kann, erscheint unter Kontrolle des sozialen Status die Vermittlung der Effekte der familialen Praxen und der schulbezogenen Dispositionen auf die Leistungsbewertung durch die Lehrkräfteeinschätzung ebenso relevant.

*Indirekte Effekte familialer Strukturmerkmale über Lehrkräfteeinschätzung.* Ein Großteil der Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Leistungsbewertung wurde über die Lehrkräfteeinschätzung mediiert (Tabelle 43). Die Lehrkräfteeinschätzung allein vermittelte bereits mehr als die Hälfte (54% bzw.  $\beta = .044$ ;  $p < .001$ ) des totalen Effekts des Berufsstatus und 39% ( $\beta = .043$ ;  $p < .001$ ) des totalen Effekts des mittleren bzw. 41% ( $\beta = .040$ ;  $p < .001$ ) des hohen Bildungsstatus gegenüber der Referenzkategorie.

*Indirekte Effekte familialer Strukturmerkmale über familiäre Praxen und Lehrkräfteeinschätzung.* Weitere 5% der totalen Effekte des Berufs- ( $\beta = .004$ ) und des hohen Bildungsstatus ( $\beta = .005$ ) konnten auf die gemeinsame Vermittlung der Lehrkräfteeinschätzung mit den familialen Praxen zurückgeführt werden. Zu etwa gleichen Anteilen waren dabei die passiven kulturellen Ressourcen (Kulturgüter) und die aktiven kulturellen Investitionen (Buchbestand der Schüler:innen:  $>50$ ) beteiligt. Eine gemeinsame signifikante Vermittlung der Lehrkräfteeinschätzung mit den Merkmalen der sozialen Praxis konnte bei dem Berufs- und dem hohen Bildungsstatus nicht ermittelt werden. Bei der mittleren gegenüber der niedrigen Bildungskategorie mediierte die Lehrkräfteeinschätzung zusammen mit den Merkmalen der familialen Praxen etwa 1% ( $\beta = .001$ ) des totalen Effekts. Die Mediation verlief zum einen über die Kulturgüter ( $\beta = .002$ ) und

Tabelle 43. *Standardisierte indirekte Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Leistungsbewertung (N = 4733)*

Mediator I	Mediator II	Mediator III	$\beta$	SE	p
Elterlicher Berufsstatus Totaler Effekt $\beta = .081$					
Schulpartizipation			.004	.001	.008
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen)</i>			.004	(5%)	
	Bildungsaspiration		.006	.002	.004
<i>Summe indirekter Effekte (Dispositionen)</i>			.006	(7%)	
		Lehrkrifteinschätzung	.044	.009	<.001
<i>Summe indirekter Effekte (Einschätzung)</i>			.044	(54%)	
Kulturgüter	Bildungsaspiration		.001	.000	.008
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen &amp; Dispositionen)</i>			.001	(1%)	
Kulturgüter		Lehrkrifteinschätzung	.002	.001	.027
Buchbestand Kind: >50		Lehrkrifteinschätzung	.002	.001	.028
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen &amp; Einschätzung)</i>			.004	(5%)	
	Bildungsaspiration	Lehrkrifteinschätzung	.009	.003	.001
<i>Summe indirekter Effekte (Dispositionen &amp; Einschätzung)</i>			.009	(11%)	
Kulturgüter	Bildungsaspiration	Lehrkrifteinschätzung	.001	.000	.003
Kulturelle Aktivitäten mit Kind	Gewissenh. Mitarbeit	Lehrkrifteinschätzung	.001	.000	.013
Buchbestand Kind: >50	Gewissenh. Mitarbeit	Lehrkrifteinschätzung	.001	.000	.009
Schulpartizipation	Bildungsaspiration	Lehrkrifteinschätzung	.001	.000	.047
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen, Dispositionen &amp; Einschätzung)</i>			.004	(5%)	
<i>Summe aller indirekter Effekte, die signifikant waren</i>			.072	(89%)	
<i>Summe aller indirekter Effekte</i>			.081	(100%)	
Elterlicher Bildungsstatus (mittel) Totaler Effekt $\beta = .110$					
Schulpartizipation			.005	.002	.007
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen)</i>			.005	(5%)	
	Bildungsaspiration		.006	.002	.002
<i>Summe indirekter Effekte (Dispositionen)</i>			.006	(5%)	
		Lehrkrifteinschätzung	.043	.009	<.001
<i>Summe indirekter Effekte (Einschätzung)</i>			.043	(39%)	
Schulpartizipation	Bildungsaspiration		.001	.000	.043
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen &amp; Dispositionen)</i>			.001	(1%)	
Kulturgüter		Lehrkrifteinschätzung	.002	.001	.031
Kommunikative Praxis		Lehrkrifteinschätzung	-.001	.001	.047
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen &amp; Einschätzung)</i>			.001	(1%)	
	Bildungsaspiration	Lehrkrifteinschätzung	.010	.003	.001
<i>Summe indirekter Effekte (Dispositionen &amp; Einschätzung)</i>			.010	(9%)	
Kulturgüter	Bildungsaspiration	Lehrkrifteinschätzung	.001	.000	.005
Kulturelle Aktivitäten mit Kind	Gewissenh. Mitarbeit	Lehrkrifteinschätzung	.001	.000	.009
Schulpartizipation	Bildungsaspiration	Lehrkrifteinschätzung	.001	.000	.040
Schulpartizipation	Gewissenh. Mitarbeit	Lehrkrifteinschätzung	.001	.000	.048
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen, Dispositionen &amp; Einschätzung)</i>			.004	(4%)	
<i>Summe aller indirekter Effekte, die signifikant waren</i>			.070	(64%)	
<i>Summe aller indirekter Effekte</i>			.077	(70%)	

Mediator I	Mediator II	Mediator III	$\beta$	$SE$	$p$
Elterlicher Bildungsstatus (hoch) Totaler Effekt $\beta = .097$					
Schulpartizipation			.004	.002	.013
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen)</i>			.004	(4%)	
Bildungsaspiration			.006	.002	.006
<i>Summe indirekter Effekte (Dispositionen)</i>			.006	(6%)	
Lehrkräfteeinschätzung			.040	.011	<.001
<i>Summe indirekter Effekte (Einschätzung)</i>			.040	(41%)	
Kulturgüter	Bildungsaspiration		.001	.000	.007
Kulturelle Aktivitäten mit Kind	Gewissenh. Mitarbeit		.001	.000	.043
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen &amp; Dispositionen)</i>			.002	(2%)	
Kulturgüter		Lehrkräfteeinschätzung	.002	.001	.032
Buchbestand Kind: >50		Lehrkräfteeinschätzung	.003	.001	.014
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen &amp; Einschätzung)</i>			.005	(5%)	
	Bildungsaspiration	Lehrkräfteeinschätzung	.009	.003	.003
<i>Summe indirekter Effekte (Dispositionen &amp; Einschätzung)</i>			.009	(9%)	
Kulturgüter	Bildungsaspiration	Lehrkräfteeinschätzung	.001	.000	.005
Kulturelle Aktivitäten mit Kind	Gewissenh. Mitarbeit	Lehrkräfteeinschätzung	.002	.001	.003
Buchbestand Kind: >50	Gewissenh. Mitarbeit	Lehrkräfteeinschätzung	.001	.000	.007
Schulische Gremienarbeit	Gewissenh. Mitarbeit	Lehrkräfteeinschätzung	.001	.000	.008
<i>Summe indirekter Effekte (Praxen/Dispositionen &amp; Einschätzung)</i>			.005	(5%)	
<i>Summe aller indirekter Effekte, die signifikant waren</i>			.071	(73%)	
<i>Summe aller indirekter Effekte</i>			.071	(73%)	

*Anmerkung:*  $\beta$  = standardisierter Koeffizient.  $SE$  = Standardfehler.  $p$  = Signifikanzniveau. Dargelegt werden alle signifikanten Mediationseffekte mit  $\beta \geq .001$ . Bei den angegebenen totalen Effekten wird von den  $yx$ -standardisierten Werten ausgegangen. Die Prozentwerte geben den vermittelten Anteil am totalen Effekt an.

zum anderen über die kommunikative Praxis ( $\beta = -.001$ ) als aktive soziale Investition, wobei sich hierbei eine negative Vermittlung zeigte.

*Indirekte Effekte familialer Strukturmerkmale über schulbezogene Dispositionen und Lehrkräfteeinschätzung.* Unter den schulbezogenen Dispositionen medierte nur die Bildungsaspiration der Schüler:innen zusammen mit der Lehrkräfteeinschätzung die Effekte der familialen Strukturmerkmale. Über diesen Pfad vermittelt wurden etwa 11% des totalen Effekts des Berufsstatus ( $\beta = .009$ ) sowie 9% des totalen Effekts des mittleren ( $\beta = .010$ ) und des hohen Bildungsstatus ( $\beta = .009$ ).

*Indirekte Effekte familialer Strukturmerkmale über familiale Praxen, schulbezogene Dispositionen und Lehrkräfteeinschätzung.* Zusätzlich zu den bereits dargelegten

Mediationen, zeigten sich signifikante Pfade, wie die familialen Strukturmerkmale indirekte Effekte auf die Leistungsbewertung über die familialen Praxen und die schulbezogenen Dispositionen (intergenerationaler Transmissionsprozess) zusammen mit der Lehrkräfteeinschätzung ausübten. Mediert wurden etwa 5% der totalen Effekte des Berufs- ( $\beta = .004$ ) und des hohen Bildungsstatus ( $\beta = .005$ ). Gegenüber den passiven kulturellen Ressourcen (Kulturgüter;  $\beta = .001$ ) fiel der vermittelte Anteil über die aktiven kulturellen Investitionen (kulturelle Aktivitäten mit Kind & Buchbestand des Kindes:  $>50$ ;  $\beta_{Beruf} = .002$ ,  $\beta_{BildungHoch} = .003$ ) etwas größer aus. Einen kleinen Anteil (1%,  $\beta = .001$ ) an der Vermittlung hatten ebenso die passiven sozialen Ressourcen (Schulpartizipation für Berufsstatus und schulische Gremienarbeit für hohen Bildungsstatus). Für den mittleren Bildungsstatus im Vergleich zur Referenzkategorie mediierten die familialen Praxen und die schulbezogenen Dispositionen zusammen mit der Lehrkräfteeinschätzung etwa 4% ( $\beta = .004$ ) des totalen Effekts. Etwa 2% sind dabei unter den familialen Praxen auf die elterliche Schulpartizipation (soziale passive Ressource) zurückzuführen. Den übrigen Anteil teilten sich die passiven kulturellen Ressourcen und die aktiven kulturellen Investitionen.

Insgesamt betrachtet konnte etwa ein Fünftel der totalen Effekte des Berufs- ( $\beta = .017$ ) und des hohen Bildungsstatus ( $\beta = .019$ ) auf die gemeinsame Vermittlung der Lehrkräfteeinschätzung mit den Merkmalen der familialen Praxen und/oder der schulbezogenen Dispositionen zurückgeführt werden. Für die mittlere Bildungskategorie waren es 14% ( $\beta = .015$ ).

Tabelle 44. *Standardisierte indirekte Effekte der Merkmale familialer Praxen und der schulbezogenen Dispositionen auf die Leistungsbewertung (N = 4733)*

Mediator I	Mediator II	$\beta$	SE	p
Kulturgüter Totaler Effekt $\beta = .042$				
Bildungsaspiration		.004 (10%)	.001	.004
	Lehrkräfteeinschätzung	.016 (38%)	.007	.020
Bildungsaspiration	Lehrkräfteeinschätzung	.006 (14%)	.002	.001
<i>Summe aller indirekter Effekte, die signifikant waren</i>		.026 (62%)		
<i>Summe aller indirekter Effekte</i>		.027 (64%)		
Buchbestand Kind: >50 Totaler Effekt $\beta = .052$				
Gewissenhafte Mitarbeit		.003 (6%)	.002	.038
	Lehrkräfteeinschätzung	.023 (44%)	.009	.008
Gewissenhafte Mitarbeit	Lehrkräfteeinschätzung	.007 (14%)	.002	.002
<i>Summe aller indirekter Effekte, die signifikant waren</i>		.033 (64%)		
<i>Summe aller indirekter Effekte</i>		.041 (79%)		
Schulpartizipation Totaler Effekt $\beta = .060$				
Bildungsaspiration		.003 (5%)	.001	.028
	Lehrkräfteeinschätzung	.014 (23%)	.008	.050
Bildungsaspiration	Lehrkräfteeinschätzung	.005 (8%)	.002	.027
Gewissenhafte Mitarbeit	Lehrkräfteeinschätzung	.004 (7%)	.002	.028
<i>Summe aller indirekter Effekte, die signifikant waren</i>		.026 (43%)		
<i>Summe aller indirekter Effekte</i>		.029 (48%)		
Kontrollüberzeugung Totaler Effekt $\beta = .039$				
	Lehrkräfteeinschätzung	.015 (39%)	.009	.109
Bildungsaspiration Totaler Effekt $\beta = .197$				
	Lehrkräfteeinschätzung	.121 (61%)	.009	<.001
Gewissenhafte Mitarbeit Totaler Effekt $\beta = .121$				
	Lehrkräfteeinschätzung	.083 (69%)	.008	<.001

*Anmerkung.*  $\beta$  = standardisierter Koeffizient. *SE* = Standardfehler. *p* = Signifikanzniveau. Dargelegt werden alle signifikanten Mediationseffekte mit  $\beta \geq .001$ . Bei den angegebenen totalen Effekten wird von den *yx*-standardisierten Werten ausgegangen. Die totalen Effekte der familialen Praxen sind um die Effekte der familialen Strukturmerkmale bereinigt. Die totalen Effekte der schulbezogenen Dispositionen sind um die Effekte der familialen Strukturmerkmale und der familialen Praxen bereinigt. Die Prozentwerte geben den vermittelten Anteil am totalen Effekt an.

*Indirekte Effekte familialer Praxen über Lehrkräfteeinschätzung.* Ähnliche Muster, wie bei der Mediation der Effekte familialer Strukturmerkmale, ergaben sich auch für die vermittelten Effekte der familialen Praxen auf die Leistungsbewertung (Tabelle 44). Unabhängig von den familialen Strukturmerkmalen und den weiteren Prädiktoren wurden deren Effekte größtenteils allein über die Lehrkräfteeinschätzung mediiert ( $\beta_{Kulturgüter} = .016$ ;  $\beta_{Bücher >50} = .023$ ;  $\beta_{Schulpartizipation} = .014$ ).

---

*Indirekte Effekte familialer Praxen über schulbezogene Dispositionen und Lehrkräfteeinschätzung.* Neben der Lehrkräfteeinschätzung als alleiniger Mediator vermittelte die Lehrkräfteeinschätzung zudem in Verbindung mit den schulbezogenen Dispositionen ( $\beta_{Kulturgüter} = .006$ ;  $\beta_{Bücher >50} = .007$ ;  $\beta_{Schulpartizipation} = .009$ ) einen größeren Anteil an den totalen Effekten der familialen Praxen als die schulbezogenen Dispositionen ( $\beta_{Kulturgüter} = .004$ ;  $\beta_{Bücher >50} = .003$ ;  $\beta_{Schulpartizipation} = .003$ ) allein. Die Lehrkräfteeinschätzung spielte somit auch für den Zusammenhang der familialen Praxen und der Leistungsbeurteilung eine relevante Rolle. Es muss hierbei jedoch beachtet werden, dass bereits vor der Aufnahme der Lehrkräfteeinschätzung nur noch sehr kleine signifikante Effekte der Merkmale der familialen Praxen vorlagen (siehe Tabelle 42, M2b).

*Indirekte Effekte schulbezogener Dispositionen über Lehrkräfteeinschätzung.* Hinsichtlich der schulbezogenen Dispositionen zeigte sich, dass die Lehrkräfteeinschätzung den signifikanten Effekt der Kontrollüberzeugung auf die Leistungsbeurteilung vollständig vermittelte. Zudem medierte die Lehrkräfteeinschätzung 61% ( $\beta = .121$ ) des totalen Effekts der Bildungsaspiration und 69% ( $\beta = .083$ ) des totalen Effekts der gewissenhaften Mitarbeit. Die Effekte der schulbezogenen Dispositionen fanden somit stark über die Lehrkräfteeinschätzung Eingang in die Vorhersage der Leistungsbeurteilung.

### *Zwischenfazit*

Insgesamt betrachtet zeigten sich positive Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Lehrkräfteeinschätzung, die auch mit Aufnahme der Merkmale familialer Praxen und schulbezogener Dispositionen Bestand hatten, wenngleich sich die Effekte reduzierten. Von den Effekten der familialen Strukturmerkmale auf die Lehrkräfteeinschätzung konnten die Mediatoren 23-34% der totalen Effekte vermitteln. Der größte Vermittlungsanteil ging dabei auf die Bildungsaspiration der Schüler:innen zurück. Aber auch über den hohen gegenüber dem niedrigen Buchbestand der Schüler:innen und über den Weg der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals ließen sich zumindest anteilig die Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Leistungsbeurteilung medieren. Ein erheblicher Anteil der direkten Effekte familialer Strukturmerkmale auf die Lehrkräfteeinschätzung blieb jedoch unaufgeklärt. Unabhängig der familialen

---

Strukturmerkmale lagen zudem unter den Merkmalen der kulturellen Praxis positive Effekte der Kulturgüter und dem hohen gegenüber dem niedrigen Buchbestand der Schüler:innen vor. Zudem zeigten sich positive Effekte der Bildungsaspiration der Schüler:innen und der gewissenhaften Mitarbeit auf die Lehrkräfteeinschätzung. Die positiven Effekte der passiven sozialen Ressourcen verloren sich mit Aufnahme der schulbezogenen Dispositionen. Über die Kompetenzen und die kognitive Grundfähigkeit hinaus konnten die familialen Herkunftsmerkmale zusammen 4.2% und die schulbezogenen Dispositionen allein weitere 7.5% Varianz im Kriterium aufklären. Das Vorhandensein dieser Effekte über die Kompetenzen hinaus deutet darauf hin, dass Lehrkräfte ihre Einschätzungen nicht ausschließlich auf Grundlage objektiver Leistungen treffen.

Des Weiteren zeigte sich zur Vorhersage der Leistungsbewertung, wie zu erwarten, ein starker Effekt der Lehrkräfteeinschätzung auf das Kriterium. Zusammen mit der kognitiven Grundfähigkeit und den Kompetenzen konnten bereits 73.8% der Varianz aufgeklärt werden. Über die Lehrkräfteeinschätzung hinaus lag unter den sozialen Herkunftsmerkmalen lediglich ein positiver Effekt des mittleren gegenüber dem niedrigen Bildungsstatus und ein positiver Effekt der elterlichen Schulpartizipation auf die Leistungsbewertung vor. Die ermittelten Effekte fielen dabei im Vergleich zum Modell ohne Lehrkräfteeinschätzung geringer aus. Weitere signifikante Effekte familialer Strukturmerkmale und Merkmale familialer Praxen konnten in den Analysen nicht ermittelt werden. Unter den schulbezogenen Dispositionen lagen weiterhin positive Effekte der Bildungsaspiration der Schüler:innen und der gewissenhaften Mitarbeit auf die Leistungsbewertung vor, die aber ebenso unter Berücksichtigung der Lehrkräfteeinschätzung geringer ausfielen.

Als stärkster Mediator für die Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Leistungsbewertung erwies sich die Lehrkräfteeinschätzung. Etwa 39% - 54% der totalen Effekte der familialen Strukturmerkmale konnten allein durch die Lehrkräfteeinschätzung vermittelt werden. Ein Fünftel des totalen Effekts des Berufs- und des hohen Bildungsstatus fiel zudem auf die gemeinsame Vermittlung der Lehrkräfteeinschätzung mit den Merkmalen der familialen Praxen und/oder der schulbezogenen Dispositionen zurück. Für die mittlere Bildungskategorie waren es 14%. Für die Merkmale familialer

---

Praxen gilt ähnliches. Unabhängig von den familialen Strukturmerkmalen wurden auch deren Effekte auf die Leistungsbewertung größtenteils allein über die Lehrkräfteeinschätzung mediiert. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse hieße es, dass die tertiären Herkunftseffekte auf die Leistungsbewertung sich essenziell über die Lehrkräfteeinschätzung erklären ließen.

# Kapitel 9 Zusammenfassende Betrachtung

---

In diesem abschließenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der einzelnen Analysen zunächst zusammengefasst und mit Verweisen auf bisherige empirische Forschungsbefunde diskutiert. Im Anschluss werden Implikationen für die Praxis besprochen, bevor die Stärken und die Limitationen der Arbeit dargelegt werden.

## 9.1 Diskussion der empirischen Befunde

Ziel der Arbeit war es, zu einer differenzierteren Beschreibung und einem besseren Verständnis der sozialen Mechanismen von Bildungsungleichheiten beizutragen. Zur Vorhersage von Schulleistungen wurden die Schulnoten von Viertklässler:innen sowie deren Leistungsveränderung zwei Jahre nach dem Übergang in die Sekundarstufe I analysiert. Zur Erklärung sozial ungleicher Schulnoten bzw. sozial ungleicher Leistungsbeurteilung wurden sowohl familiäre als auch schulische Mechanismen in Betracht gezogen.

Zur Untersuchung familiärer Mechanismen wurde angenommen, dass die soziale Herkunft von Schüler:innen nicht allein über familiäre Strukturmerkmale erfasst werden sollte, sondern auch über familiäre Praxen. Studienbefunden folgend sind diese sowohl an die familialen Strukturmerkmale als auch an die Schulleistung gekoppelt (z.B. Baumert, Watermann et al., 2003; Tramonte & Willms, 2010). Insofern können familiäre Praxen zur Erklärung von sozialen Bildungsungleichheiten beitragen. Die vorliegende Erfassung umfasste kulturelle und soziale Praxen, die jeweils in passive Ressourcen und aktive Investitionen unterteilt wurden. Des Weiteren wurde vermutet, dass sich über den Prozess der intergenerationalen Transmission der soziale Zusammenhang erklären lässt. Unter intergenerationaler Transmission wird dabei die Weitergabe von kulturellem Kapital innerhalb der Familie verstanden, die in der bisherigen empirischen Ungleichheitsforschung zu wenig Beachtung fand (Georg, 2015; Sullivan, 2001). Die Weitergabe sollte dabei über familiäre Praxen erfolgen. Um intergenerationale Transmissionsprozesse kulturellen Kapitals nachweisen zu können, ging das Kulturkapital der Schüler:innen getrennt von dem Kulturkapital der Eltern in die Analysen ein. Dieses Vorgehen wird in der Forschungsliteratur zur Messung des intergenerationalen Transmissionsprozesses als notwendig erachtet (Georg, 2015; Sullivan, 2001; Tramonte &

---

Willms, 2010). Das Kulturkapital der Schüler:innen wurde über ihre schulbezogenen Dispositionen als Teil des von der Familie geprägten Schülerhabitus erfasst. Als zentrales Konzept der Reproduktionstheorie (Bourdieu, 1976, 1993) wurde dem Schülerhabitus zwar in qualitativen Studien (z.B. Büchner & Brake, 2006; Kramer et al, 2009) bislang jedoch wenig in quantitativen Untersuchungen Beachtung geschenkt (siehe Wohlkinger & Bayer, 2020). Der Zusammenhang zwischen den sozialen Herkunftsmerkmalen und dem in der Familie stattfindenden Prozess der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals und der Schulnote bzw. der Veränderung der Schulnote wurde sowohl im Quer- als auch im Längsschnitt untersucht.

Neben der Auffassung, dass familiäre Mechanismen soziale Bildungsungleichheiten begünstigen, wurde angenommen, dass auch schulische Mechanismen vorliegen, aufgrund derer sich soziale Leistungsunterschiede erklären lassen. Zur Untersuchung sozial ungleicher Leistungen liegen theoretische Annahmen zu zwei Effekten vor, die Erklärungen über das kulturelle Kapital suchen: der *self-selection-effect* und der *teacher-selection-effect*. Der *self-selection-effect* besagt, dass aufgrund einer fehlenden kulturellen Passung mit der Schulkultur Schüler:innen aus statusniedrigeren Familien geringere Bildungsaspirationen ausbilden und sich selbst frühzeitig aus dem Bildungssystem selektieren. Der *teacher-selection-effect* geht wiederum davon aus, dass Schüler:innen mit höherem kulturellem Kapital bessere Beziehungen zu den Lehrkräften führen und Lehrkräfte diese Schüler:innen aufgrund ihres Kulturkapitals akademisch begabter einschätzen. Dies würde bedeuten, dass sozial ungleiche Schulleistungen sich über das kulturelle Kapital erklären lassen. Inwiefern der *teacher-selection-effect* zutrifft, wurde in der vorliegenden Arbeit untersucht. Zur Erklärung der schulischen Mechanismen wurde sich auf die Lehrkräfte und ihre Einschätzungen zu den Begabungs- und Leistungsmerkmalen der Schüler:innen fokussiert. Die Lehrkräfteeinschätzung wurde sowohl als Konsequenz der sozialen Herkunftsmerkmale wie auch als Mediator zwischen den sozialen Herkunftsmerkmalen und den Schulleistungen herangezogen. Für sozial ungleiche Schulleistungen trotz gleicher Kompetenzen der Schüler:innen wurde der Begriff tertiäre Effekte auf die Leistungsbewertung in Schulnoten eingeführt (vgl. Blossfeld et al., 2015, 2019; Esser & Hoenig, 2018; Helbig & Morar, 2018; Gresch, 2012).

---

Bourdieu's Theorie der Reproduktion von sozialen Ungleichheiten über die Weitergabe des familialen Kapitals sowie des Schülerhabitus bildeten den theoretischen Bezugsrahmen der Untersuchungen. Da die Theorie jedoch Lücken hinsichtlich der Beschreibung, wie kulturelles Kapital weitergegeben wird und wie es zum Schulerfolg führt, aufweist, wurde das theoretische Konzept einerseits durch das Modell von Jæger und Breen (2016) ergänzt. Dieses formalisiert soziale Mechanismen, um diese quantitativ und hypothesengeleitet überprüfen zu können. Zudem wurden ihre Überlegungen insbesondere bei der zweigliedrigen Erfassung von Merkmalen der kulturellen Praxis der Familie (passive Ressourcen vs. aktive Investitionen) sowie bei der Berücksichtigung von Lehrkräfteeinschätzungen zur Erklärung sozial ungleicher Schulleistungen einbezogen. Zum anderen wurden zur Untersuchung der sozialen Bildungsungleichheiten die Annahmen von Lareaus (2003) ethnografischer Studie zur elterlichen Praxis genutzt, um die Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale vertiefend zu prüfen. In den Analysen gingen die Merkmale, die auf ihren Dimensionen beruhten, als Merkmale der sozialen Praxis ein. Sie wurden analog zur kulturellen Praxis unterteilt in passive soziale Ressourcen und aktive soziale Investitionen der Eltern.

Die Datengrundlage stellte die TIMSS-Übergangsstudie dar. Die Daten im Querschnitt setzten sich aus 4733 Schüler:innen der vierten Jahrgangsstufe zusammen. Auf der Grundlage von 1547 Schüler:innen konnten zudem Auswertungen im Längsschnitt über einen Zeitraum von zweieinhalb Jahren – von der Grund- in die Sekundarschule – vorgenommen werden.

Die Diskussion erfolgt getrennt nach den Befunden zu familialen und schulischen Mechanismen. Es wird sich dabei zunächst jeder Forschungsfrage gewidmet, bevor anschließend die Ergebnisse zusammenfassend diskutiert werden.

---

### 9.1.1 Diskussion der empirischen Befunde zu den familialen Mechanismen

#### *Unterschiede in der kulturellen und sozialen Praxis der Familien nach sozialen Statusgruppen (erste Forschungsfrage)*

Mithilfe der in den USA durchgeführten ethnografischen Studie fand Lareau (2003) Unterschiede in den familialen Praxen zwischen statusniedrigen und statushohen Familien. Sie verweist somit auf statusspezifische Differenzen, die sich im alltäglichen Familienleben anhand der elterlichen Bildungspraxis zeigen und durch die sie erklärt, wie Schüler:innen differentielle kulturelle Gewohnheiten, Einstellungen und Fähigkeiten, das heißt unterschiedliches kulturelles Kapital in Form schulbezogener Dispositionen, entwickeln. Die Praxis statushoher Eltern bezeichnet sie dabei als *Concerted Cultivation*, während sie die Praxis statusniedriger Eltern als *Accomplishment of Natural Growth* charakterisiert. Mit der Unterscheidung beschreibt Lareau (2003) vom sozialen Status abhängige intergenerationale Transmissionsprozesse, die sie auf den Dimensionen der elterlichen Handlungsstrategien, der Alltagsorganisation, der kommunikativen Praxis und der Positionierung gegenüber Institutionen bzw. der elterlichen Partizipation verortet. Die sozialen Herkunftsmerkmale, die auf diesen Dimensionen beruhen, gingen in der vorliegenden Arbeit als Merkmale der sozialen Praxis in die Analysen ein.

Angeregt durch Lareaus (2003) Befunde stellte sich die Frage, ob sich mit Hilfe der vorliegenden quantitativen Daten statusspezifische Unterschiede in den familialen Praxen finden lassen. Übertragen wurde die Frage auch auf die kulturelle Praxis der Familie, die Bourdieu zufolge an den sozialen Status gekoppelt ist. Untersucht wurden daher sowohl soziale Unterschiede in der kulturellen als auch der sozialen Praxis der Familien, die je nach Bildungs- und Berufsstatus der Eltern ausgewertet wurden. Differenziert wurde nach niedrigem, mittlerem und hohem Bildungs- sowie Berufsstatus.

Die Befunde bestätigen die Annahme statusspezifischer familialer Praxen. Für die kulturelle Praxis belegen die Ergebnisse, dass diese je nach sozialem Status der Familie variiert. Statushöhere gegenüber statusniedrigen Eltern berichteten eine höhere Gesprächs- und Lesekultur, eine höhere Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen und

mehr objektivierbare Kulturgüter zu Hause. Sie gaben demnach im Vergleich höhere passive kulturelle Ressourcen an. Zudem leisteten Eltern mit mittlerem oder hohem Status höhere aktive Investitionen, die dem Aufbau des Kulturkapitals der Schüler:innen dienen könnten. Dies war unabhängig davon, ob der soziale Status über den Bildungs- oder Berufsstatus gemessen wurde. Das Befundmuster steht im Einklang mit Bourdieus Annahme, dass mit der Sozialschicht ein entsprechendes kulturelles Kapital und demzufolge auch eine höhere kulturelle Teilhabe einhergeht. Es bestätigt ebenfalls die Ergebnisse weiterer Studien, die eine an den sozialen Status geknüpfte kulturelle Ressourcenausstattung und kulturelle Praxis konstatierten (z.B. Byun et al., 2012; Dumais, 2002).

Darüber hinaus verweisen die Ergebnisse darauf, dass die kulturelle Teilhabe über kulturelle Aktivitäten der Eltern mit und ohne dem Kind, wie Theater- und Museumsbesuche, weniger üblich ist als es sich beim Leseklima in der Familie andeutet (z.B. anhand der Lese- und Gesprächskultur). Dies betrifft auch statushöhere Familien, die im Mittel angaben, eher selten kulturelle Veranstaltungen zu besuchen. Der Befund unterstützt einerseits die Annahme von De Graaf et al. (2000), dass sich die kulturelle Teilhabe weniger gut über Besuche kultureller Veranstaltungen, sondern eher über das Leseklima der Familie messen lässt. Andererseits zeigten sich im Merkmal der kulturellen Aktivitäten der Eltern die höchsten gemessenen Unterschiede zwischen den sozialen Statusgruppen, wodurch auch dieses Merkmal seine Berechtigung zur Messung des kulturellen Kapitals zu haben scheint.

Für die Merkmale der sozialen Praxis verweisen die Ergebnisse ebenfalls auf statusspezifische Differenzen, wie es Lareau (2003) bereits mittels der Befunde ihrer ethnografischen Studie für die USA konstatierte. Mit der vorgenommenen Operationalisierung konnten signifikante statusspezifische Differenzen in den drei untersuchten Dimensionen der elterlichen Handlungsstrategien (gemessen über die elterlich eingeschätzten Unterstützungsmöglichkeiten), der kommunikativen Praxis und des elterlichen Schulengagements (schulische Gremienarbeit, elterliche Schulpartizipation) anhand quantitativer Daten belegt werden. Die Befunde zum schulischen Engagement der Eltern als Merkmale der passiven sozialen Ressourcen sprechen dabei für eine signifikant höhere Präsenz statushöherer Eltern in der Schule und in den schulischen Gremien.

---

Demnach nutzen Eltern mit mittlerem oder hohem Status gegenüber Eltern mit niedrigem Status scheinbar stärker die Möglichkeit, im schulischen Rahmen soziale Netzwerke aufzubauen, welche als Unterstützungsleistung dem Kind zugutekommen könnten, so wie es bereits Coleman (1988) für eine gute Eltern-Lehrkraft-Beziehung formulierte. Aber nicht nur bei der außerhäuslichen sozialen Praxis zeigten sich Differenzen. Es wurden auch Unterschiede bei den aktiven Investitionen im familiären Rahmen deutlich. Bei den eingeschätzten Unterstützungsleistungen zeigte sich, dass statushöhere Eltern ihre zur Verfügung stehenden Handlungsspielräume signifikant höher erachteten, was auf eine stärkere Förderung des Kindes verweisen könnte. Zudem fand innerhalb statushöherer Familien ein kommunikativer Austausch über schulische Belange häufiger statt als bei statusniedrigen Familien, was ebenso für eine höhere Partizipation der Eltern am schulischen Leben des Kindes spricht. In Bezug auf die kommunikative Praxis verlief die soziale Trennlinie zwischen der niedrigen und den beiden höheren Statusgruppen.

Wenngleich die Ausprägungen einiger Skalen bei den Familien mit niedrigem sozialem Status ebenfalls hoch ausfielen, konnte somit festgestellt werden, dass Eltern mit höherem Bildungs- sowie Berufsstatus die Merkmale passiver Ressourcen und aktiver Investitionen der sozialen Praxis signifikant höher beurteilen. Aus den Beurteilungen lässt sich so entnehmen, dass Eltern mit mittlerem oder hohem Status stärker an der Förderung ihres Kindes beteiligt sind, in dem sie aktiver am schulischen Leben ihres Kindes teilnehmen und das Kind in einem höheren Maße unterstützen. Die quantitativ gefundenen Befunde fügen sich damit in die von Lareau (2003) beobachteten Unterschiede in der sozialen Praxis US-amerikanischer Familien mit niedrigem gegenüber hohem Status ein. Im Sinne Lareaus sozial unterschiedlicher Bildungsstrategien sprechen die höheren Mittelwerte dafür, dass Familien mit mittlerem oder hohem Status ihr tägliches Familienleben gemäß der *Concerted Cultivation* gestalten. Die Ergebnisse bestätigen ebenso die Befunde der vorangegangenen quantitativen US-Studie von Cheadle und Amato (2010). Ihre Befunde sprechen ebenso für eine stärker ausgebildete soziale Praxis im Sinne der Bildungsstrategie der *Concerted Cultivation* für statushohe im Vergleich zu statusniedrigen Familien.

---

*Diskussion der familialen Mechanismen im Querschnitt (zweite bis vierte Forschungsfrage)*

Nach der Identifizierung einer von den familialen Strukturmerkmalen abhängigen kulturellen und sozialen Praxis wurden die sozialen Herkunftseffekte auf die Schulleistung unter Betrachtung der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals in der Grundschule überprüft.

Zur Prüfung der sozialen Herkunftseffekte auf die Schulleistung, wurde zur Beantwortung der zweiten und dritten Forschungsfrage untersucht, inwiefern die familialen Strukturmerkmale, die Merkmale der kulturellen und sozialen Praxis sowie die schulbezogenen Dispositionen einen Effekt auf die Schulnote der vierten Jahrgangsstufe ausüben. Hierfür wurde für die Schulnote ein Durchschnitt der Fachnoten in Deutsch und Mathematik gebildet, da die Identifizierung domänenübergreifender und nicht domänenspezifischer Effekte der familialen Herkunftsmerkmale und der schulbezogenen Dispositionen fokussiert wurde. Die Betrachtung der Schulnote als Durchschnitt lässt sich auch durch die Erfassung der schulbezogenen Dispositionen begründen, die ebenfalls domänenübergreifend erhoben wurden. Es wurden Mehrebenenanalysen mit Gruppenzentrierung der Prädiktoren durchgeführt, um zu korrekten Schätzungen für die Zusammenhänge innerhalb von Schulklassen zu gelangen.

In den Modellen zur Vorhersage der Schulnote wurden soziale Herkunftseffekte untersucht, die unabhängig von den kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler:innen wirksam waren. Da familiale Lebensverhältnisse auch förderlich für die kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler:innen sind (Rindermann & Ceci, 2018), dürfte es sich um konservative Schätzungen der sozialen Herkunftseffekte handeln.

Die ermittelten Befunde unterstützen die Annahme bestehender ungleicher Schulnoten aufgrund von familialen Strukturmerkmalen, die mit dem Berufs- und Bildungsstatus der Eltern erhoben wurden. Unabhängig von der kognitiven Grundfähigkeit und dem Migrationshintergrund lagen kleine bis mittlere Effekte vor. Der bereits gut dokumentierte Befund sozialer Bildungsungleichheiten aufgrund von familialen Strukturmerkmalen (siehe z.B. Metaanalyse von Sirin, 2005) bestätigt sich somit auch an-

---

hand dieser Stichprobe und das auch unter Kontrolle kognitiver Grundfähigkeiten. Dabei hing sowohl der Bildungs- als auch der Berufsstatus der Eltern signifikant mit der Schulnote zusammen. Beide Strukturmerkmale hatten somit einen jeweils eigenständigen Effekt auf die Schulnote. Dies spricht dafür, dass sie für jeweils spezifische Prozesse der strukturellen familialen Lebensverhältnisse stehen (siehe auch Watermann et al., 2016).

Ebenso ließ sich belegen, dass die Merkmale der kulturellen und der sozialen Praxis über die familialen Strukturmerkmale hinaus inkrementelle Varianz in der Schulnote aufklärten. Die Ergebnisse stimmen somit mit den bisherigen Befunden empirischer Studien der Ungleichheitsforschung überein, die dies bezogen auf Kompetenzen ebenso für die kulturelle und soziale Praxis von Familien zeigen konnten (z.B. Jungbauer-Gans, 2004; Tramonte & Willms, 2010) und widersprechen den Befunden von Baumert, Watermann et al. (2003), die für die kulturelle aber darüber hinaus nicht für die soziale Praxis signifikante Effekte fanden. Wobei sie die soziale Praxis lediglich über die kommunikative Praxis (mit dem Schwerpunkt auf eine allgemeine Eltern-Kind-Kommunikation und der Diskussion über kulturelle Sachverhalte) erhoben, was die divergierenden Ergebnisse erklären könnte. Die in der vorliegenden Arbeit ermittelten Befunde sprechen zudem für die Mobilitätsthese von DiMaggio (1982), da sich auch für Schüler:innen aus statusniedrigen Familien kulturelle und soziale Praxen als vorteilig in der Schule erwiesen.

Unter den Merkmalen der kulturellen Praxis zeigten sich sowohl Merkmale der passiven kulturellen Ressourcen als auch der aktiven kulturellen Investitionen der Eltern als Prädiktoren der Schulnote. Dieser Befund deckt sich mit der Argumentation von Jæger und Breen (2016), dass sowohl über den passiven Zugang zu kulturellem Kapital als auch über die kulturellen Investitionen der Eltern schulische Vorteile generiert werden können. So sind nicht nur die gezielt geleisteten elterlichen Investitionen ans Kind von Bedeutung, sondern es lassen sich auch Effekte finden, die etwa auf Nachahmung des elterlichen Verhaltens oder der Nutzung im Haushalt vorhandener Kulturgüter zurückzuführen sind. Die Unterscheidung zwischen passiven Ressourcen und aktive Investitionen erscheint somit auch für zukünftige Forschung sinnvoll. Wie zudem

bereits von De Graaf et al. (2000) festgestellt wurde, erwiesen sich unter den passiven Ressourcen und den aktiven Investitionen im Wesentlichen die Merkmale zum Leseklima der Familie als prädiktiv. So gingen vor allem positive Effekte von den Buchbeständen aus, während unabhängig aller weiteren Prädiktoren sich keine Effekte der kulturellen Aktivitäten auf die Schulnote finden ließen. Die kulturellen Aktivitäten der Eltern als auch der Eltern mit dem Kind waren abhängig vom sozialen Status der Familie, wie die Ergebnisse der Varianzanalysen verdeutlichten, standen jedoch in keinem weiteren Zusammenhang mit der Schulnote. Georg (2015) nimmt hierzu an, dass in modernisierten Schulsystemen die Tendenz vorliegt, soziale Bildungsungleichheiten nicht über die Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen, sondern über die familiäre Lesekultur zu übertragen. In seinem Messmodell erwies sich der Buchbestand im Haushalt als wichtigster Indikator für das Kulturkapital der Schüler:innen. Die Relevanz der Lesekultur konnte Georg (2015) ebenso anhand der von Baumert, Watermann et al. (2003) verwendeten latenten Variable für kulturelles Kapital aufzeigen. Zerlegt in Besuche kultureller Veranstaltungen und Merkmale zum Leseverhalten, war nur das Leseverhalten an die Lesefähigkeit der Schüler:innen gekoppelt. Die in der vorliegenden Arbeit gefundenen Ergebnisse stimmen mit den Befunden von Georg (2015) überein und verweisen auf soziale Bildungsungleichheiten aufgrund einer unterschiedlichen familialen Lesekultur anstatt aufgrund einer unterschiedlichen Angebotsnutzung kultureller Veranstaltungen.

Des Weiteren wurden Effekte der sozialen Praxis auf die Schulnote gefunden. Wenngleich die Effekte klein ausfielen, waren sie über die familialen Strukturmerkmale und den Merkmalen der kulturellen Praxis hinaus signifikant. Die kulturellen Ressourcen und Investitionen der Familie sind somit relevant, sie decken aber nicht das gesamte Spektrum familialer Ressourcen und Investitionen zur Erklärung von sozialen Bildungsungleichheiten ab. Bei den Merkmalen der sozialen Praxis lag ein positiver Zusammenhang der elterlichen Schulpartizipation mit der Schulnote vor. Der gefundene positive Effekt kann dabei verschieden gedeutet werden. So lässt sich auch mit Blick auf die Ergebnisse der Varianzanalysen vermuten, dass besonders bildungsaffine Eltern ein stärkeres schulisches Engagement zeigen und sie durch dieses Verhalten mutmaßlich ihre positive Bildungshaltung an das Kind weitergeben, was den positiven Effekt auf

die Schulnote erklären könnte. Durch regelmäßige Besuche der Schule, lässt sich weiterhin vermuten, dass die Eltern besser über die Leistungen ihres Kindes informiert sind, wodurch sie bei Schwierigkeiten besser intervenieren können. Zudem ließe sich in Anlehnung an Yamamoto und Holloway (2010) argumentieren, dass Lehrkräfte Schüler:innen engagierter Eltern im Unterricht eine höhere Aufmerksamkeit widmen, da Lehrkräfte glauben, ihre Bemühungen in der Schule würden in den Familien weiter gefördert werden. Eine Überprüfung dieses Mechanismus ist allerdings anhand des Designs der Studie nicht möglich. Des Weiteren wurde ein negativer Zusammenhang zwischen der familialen Kommunikation über schulische Belange und der Schulnote gefunden. Dies entspricht nicht den Annahmen von Lareau (2003). Sie geht bei einer höheren familialen Kommunikationspraxis von einem positiven Effekt aus. Durch die vorgenommene Operationalisierung, die sich auf die Kommunikation über schulische Belange fokussierte, könnte ein negativer Zusammenhang jedoch für eine höhere kommunikative Praxis innerhalb der Familie bei schlechteren Schulnoten sprechen. Es wäre somit möglich, dass ein reziproker Effekt vorliegt.

Wie die Befunde zudem zeigten, waren mit Ausnahme der epistemischen Neugier die Skalen zu schulbezogenen Dispositionen prädiktiv für die Schulnote. So waren unter Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten und der sozialen Herkunftsmerkmale höhere Kontrollüberzeugungen und eine gewissenhaftere Mitarbeit im Unterricht mit besseren Schulnoten verbunden. Es lässt sich somit schlussfolgern, dass auch non-kognitive Schülermerkmale, die Aufschluss über schulkonformes Verhalten im Unterricht geben, einen positiven Effekt auf die Schulnoten ausüben. Diese Befunde sind konform mit denen bisheriger quantitativer Studien, die ebenfalls positive Effekte pädagogisch-psychologischer Konstrukte als schulbezogene Dispositionen auf Schulleistungen konstatierten (Gaddis, 2013; Grgic & Bayer, 2015), wobei Grgic und Bayer (2015) die schulbezogenen Dispositionen latent erfassten, in dem neben den Konstrukten auch die Bildungsaspiration der Schüler:innen genutzt wurde. Wie in der vorliegenden Arbeit mithilfe weiterführender Analysen separat betrachtet, lieferte unter den schulbezogenen Dispositionen die Bildungsaspiration der Schüler:innen den höchsten Beitrag zur Vorhersage der Schulnote und dies auch über die Bildungsaspiration der Eltern hinaus. Dabei sollte

jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Bildungsaspiration der Eltern den gewünschten beruflichen Abschluss und nicht wie bei den Schüler:innen den Abiturwunsch erfasste. Bereits Dumais (2002) und Redford et al. (2009) verweisen auf die Relevanz der Bildungsaspiration der Schüler:innen, als von sozialen Herkunftsmerkmalen geprägte schulbezogene Disposition, die sich handlungsleitend auf die Schulleistungen auswirkt. Da sie jedoch ausschließlich die Bildungsaspiration als schulbezogene Disposition erfassten, können die vorliegenden Befunde ergänzend zeigen, dass neben der Bildungsaspiration auch weitere schulbezogene Dispositionen zur Vorhersage der Schulnote von Bedeutung sind.

Hinsichtlich der schulbezogenen Dispositionen gilt es jedoch zu bedenken, dass, wie bei der familialen Praxis auch, diese durch die Schulleistung determiniert sein können. Aufgrund des querschnittlichen Designs kann ein reziprokes Zusammenhangsmuster nicht ausgeschlossen werden. Es liegt sogar nahe, von einem solchen Zusammenhangsmuster auszugehen, wie Befunde aus Längsschnittstudien etwa für die Bildungsaspiration der Schüler:innen (Bui, 2007; Zhang et al., 2011) oder für vergleichbare psychologische Konstrukte (wie akademisches Selbstkonzept: Marsh & Martin, 2011; Metaanalyse von Valentine and DuBois, 2005) im Zusammenhang mit Schulleistungen zeigten. Insofern könnten die Regressionskoeffizienten die Bedeutung schulbezogener Dispositionen für die Schulnote systematisch überschätzen.

Zusätzlich zu den ermittelten Effekten wurde der Frage nachgegangen, inwiefern die Merkmale der kulturellen und sozialen Praxis der Familie sowie die schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen die Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Schulnote mediierten. Diese vierte Forschungsfrage stützt sich auf die bourdieusche Theorie, wonach die Reproduktion sozialer Ungleichheiten über den Prozess der intergenerationalen Transmission von Kulturkapital stattfindet sollte. Es wird dabei angenommen, dass Eltern über die kulturelle und soziale Praxis ihr kulturelles Kapital an ihr Kind weitergeben, wodurch das Kind selbst kulturelles Kapital verinnerlicht, was es gewinnbringend in der Schule nutzen kann. Insofern sollte ein substanzieller Anteil des Effekts der familialen Strukturmerkmale auf die Schulnote über die familialen Praxen

und die schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen mediiert sein, die, wie gezeigt werden konnte, eigenständige Effekte auf die Schulnote hatten. Zur Überprüfung der Annahme wurden umfangreiche Mediationsanalysen berechnet. Empirische Evidenz für den intergenerationalen Transmissionsprozess kulturellen Kapitals läge dann vor, wenn sich indirekte Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Schulnote via familiärer Praxen via schulbezogener Dispositionen zeigten.

Die Annahme eines Vermittlungsprozesses zunächst allein durch familiäre Praxen konnte anhand der vorliegenden Befunde bestätigt werden. Wie von einigen Autorinnen und Autoren bereits für Kompetenzen als Schulleistungen dargelegt (z.B. Baumert, Watermann et al., 2003; Marks et al. 2006), mediierten die familialen Praxen partiell die Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Schulnote. Anteilig gingen allein gut 7% des totalen Effekts des mittleren und des hohen Bildungs- bzw. 12% des totalen Effekts des Berufsstatus auf die familialen Praxen zurück. Dabei erwiesen sich sowohl die passiven Ressourcen als auch die aktiven Investitionen der kulturellen Praxis als signifikante Mediatoren. Ließe man die negative Mediation der Effekte familiärer Strukturmerkmale auf die Schulnote über die kulturellen Aktivitäten der Eltern mit dem Kind außer Acht, trügen die kulturellen passiven Ressourcen und die aktiven Investitionen etwa anteilig gleichermaßen zur Mediation bei. Mit den negativen indirekten Effekten verringerte sich jedoch der Anteil über die aktiven kulturellen Investitionen stark. Unter den Merkmalen der sozialen Praxis erwies sich für den Berufsstatus und den hohen Bildungsstatus nur die Schulpartizipation der Eltern als passive soziale Ressource als relevanter Mediator. Für den mittleren Berufsstatus lag zudem ein indirekter Effekt über die kommunikative Praxis vor. Dieser fiel jedoch negativ aus. Insgesamt verringerten die negativen Mediationen die Summe indirekter Effekte über die Merkmale der familialen Praxis merklich. Sie deuten jedoch an, dass aktive soziale Investitionen negative Konsequenzen für die Schulleistung haben oder sich als Reaktion auf schlechtere Schulleistungen in der familialen Praxis niederschlagen können.

In Hinblick auf das Vermittlungspotential der schulbezogenen Dispositionen zeigte sich, dass diese allein mehr als die Hälfte der indirekten Effekte des Berufs- und des Bildungsstatus auf die Schulnote mediierten. Dies entsprach rund 20% des totalen

---

Effekts des mittleren und des hohen Bildungsstatus und etwa 28% des totalen Effekts des Berufsstatus auf die Schulnote.

Sowohl über die Merkmale der familialen Praxen als auch über die schulbezogenen Dispositionen konnten anteilig weitere 6-9% des totalen Effekts des Bildungs- und Berufsstatus mediiert werden. Für die kulturelle Praxis erwiesen sich hier gegenüber den passiven kulturellen Ressourcen die Mediationen über die aktiven kulturellen Investitionen zusammen mit den schulbezogenen Dispositionen als bedeutsamer. Dies wurde insbesondere bei der Vermittlung des totalen Effekts des hohen gegenüber dem niedrigen Bildungsstatus deutlich (aktiv kulturell zusammen mit Dispositionen: 6% vs. passiv kulturell zusammen mit Dispositionen: 2%). Die Weitergabe des kulturellen Kapitals beruht somit stärker auf einer gezielten, aktiven als auf einer passiven Weitergabe. Unter den Merkmalen der sozialen Praxis mediierte zudem die elterliche Schulpartizipation (als passive Ressource) zusammen mit der gewissenhaften Mitarbeit und der Bildungsaspiration der Schüler:innen die Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Schulnote. Nachweislich konnten so insgesamt auch indirekte Effekte über den Prozess der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals auf die Schulnote gefunden werden. Wenngleich ein geringerer Anteil, als aufgrund der Theorie zu erwarten gewesen wäre, sich darüber erklären ließ.

Insgesamt betrachtet, ließ sich der Effekt des Bildungsstatus der Eltern auf die Schulnote in etwa halbieren und die Effekte des Bildungsstatus reduzierten sich durch alle Mediatoren etwa um ein Drittel.

Wenngleich indirekte Effekte der familialen Strukturmerkmale weiterhin Bestand hatten, kann vor dem Hintergrund dieser Befunde auf substanzielle indirekte Effekte über die familialen Praxen und die schulbezogenen Dispositionen geschlossen werden. Die Ergebnisse fügen sich damit in die Befundlagen anderer – meist auch nur im Querschnitt erhobenen – Untersuchungen ein, in denen partielle Vermittlungen über familiäre Praxis gefunden wurden (z.B. Baumert, Watermann et al., 2003; Marks et al., 2006; Watermann & Baumert, 2006). Ebenfalls zur Erklärung sozial ungleicher Schulleistungen über die intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals (via familialer Praxen via schulbezogener Dispositionen) fanden sich Belege, die im Einklang mit den

---

Befunden anderer Studien (z.B. de Moll, 2018; Dumais, 2002) stehen, jedoch nicht wie bei Grgic und Bayer (2015) den Effekt der familialen Strukturmerkmale auf Schulleistung vollständig, sondern nur anteilig erklären konnten. Über die schulbezogenen Dispositionen allein ließ sich dabei der größte Anteil – mehr als die Hälfte – der vermittelten Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Schulnote erklären. Dabei erwies sich in erster Linie die Bildungsaspiration der Schüler:innen als bedeutendster Mediator.

Der Mediationseffekt verweist dabei auf die Kopplung der Bildungsaspiration der Schüler:innen mit den familialen Strukturmerkmalen, wie bereits in zahlreichen Studien berichtet (z.B. de Moll, 2018; Dumais, 2002, Gehrman, 2019; Grgic & Bayer, 2015). Über welche familialen Praxen die Weitergabe der Bildungsaspiration erfolgt, konnte vorliegend jedoch nicht ermittelt werden. Dies lässt vermuten, dass entweder die entscheidenden familialen Praxen, über die die Bildungsaspiration weitergegeben wird, in den Analysen nicht erfasst wurden oder die Statusvererbung nicht ausschließlich über die familialen Praxen erfolgt. Denkbar wäre, dass die Bildungsaspiration über einfachere implizite Heuristiken weitergegeben wird. Abgesehen von der Familie lässt sich zudem für die Bildungsaspiration der Schüler:innen, aber auch für die weiteren schulbezogenen Dispositionen, die in der vorliegenden Arbeit allenfalls klein mit den familialen Strukturmerkmalen korrelierten, annehmen, dass schulbezogene Dispositionen nicht nur von der Familie geprägt sind, sondern ebenso vom Umfeld und der Schule selbst. Zimmermann (2018) konnte hierzu etwa zeigen, dass Lehrkräfte einen positiven Effekt auf die Bildungsaspiration der Schüler:innen ausübten, wenn sie hohe Leistungserwartungen an diese hatten. Im Zusammenhang mit Peers belegte Roth (2017) ebenso eine Kopplung mit der Bildungsaspiration von Freundinnen und Freunden. Insofern könnte die Peergroup ebenfalls als eigene Ressource betrachtet werden (vgl. hierzu auch Georg, 2005). Vorteilhafte und außerhalb der Familie erworbene schulbezogene Dispositionen könnten soziale Herkunftseffekte mildern. Hierzu bedarf es jedoch noch weiterer Forschung.

---

*Diskussion der familialen Mechanismen im Querschnitt – unter Kontrolle der Kompetenzwerte (fünfte Forschungsfrage)*

Zur Beantwortung der fünften Forschungsfrage, ob sich mithilfe der Analysen Hinweise auf tertiäre Herkunftseffekte der Leistungsbewertung finden lassen, wurden über die objektiven Kompetenzen und die kognitiven Grundfähigkeiten hinaus die Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Leistungsbewertung der vierten Jahrgangsstufe untersucht. Aufgrund der in der Forschung nachgewiesenen tertiären Herkunftseffekte, als Ausdruck einer von familialen Strukturmerkmalen der Schüler:innen verzerrten Wahrnehmungen der Lehrkräfte (z.B. Esser & Hoenig, 2018; Maaz & Nagy, 2009), wurde ebenso in der vorliegenden Arbeit angenommen, dass auch bei vergleichbaren Kompetenzen statushöhere Schüler:innen bessere Leistungsbewertungen in Schulnoten erhalten. Diese Unterschiede sich somit nicht allein auf Leistungsdifferenzen zurückführen lassen. Zudem wurde untersucht, inwiefern die kulturelle und die soziale Praxis sowie die schulbezogenen Dispositionen unabhängig der Kompetenzen prädiktiv sind und den Zusammenhang zwischen familialen Strukturmerkmalen und Leistungsbewertung mediiieren können. Das Vorgehen folgt dabei weiterhin dem von Jæger und Breen (2016) vorgeschlagenen Modell, bei dem akademische Fähigkeiten konstant gehalten werden.

Unter Kontrolle der Kompetenzen in Deutsch und Mathematik verringerten sich erwartungsgemäß die Effekte der familialen Strukturmerkmale. Die partiellen Mediationen deuten somit darauf hin, dass mindestens teilweise die Effekte der familialen Strukturmerkmale über objektive Leistungen der Schüler:innen erklärt werden können. Das gleiche gilt für die Effekte der kulturellen und sozialen Praxis sowie der schulbezogenen Dispositionen. Im Fall des Buchbestand im Haushalt und der kommunikativen Praxis verschwanden die Effekte sogar vollständig. Die Effekte der familialen Strukturmerkmale, die über die Kontrolle der Kompetenzen jedoch hinaus noch Bestand hatten, verweisen auf schlechtere Leistungsbewertungen von Schüler:innen aus statusniedrigeren Familien im Vergleich zu Schüler:innen aus statushöheren Elternhäusern. Diese Effekte konnten auch über die familialen Praxen und die schulbezogenen Dispositionen nicht vollständig erklärt werden. Zusammen mit den Merkmalen der kulturellen und

---

sozialen Praxis vermittelten die schulbezogenen Dispositionen etwa 40-50% der totalen Effekte des Bildungs- und Berufsstatus auf die Leistungsbewertung. Darüber hinaus blieben Effekte, wenn auch kleine, bestehen.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde kann vermutet werden, dass sich Lehrkräfte bei ihren Benotungen über die schulbezogenen Dispositionen hinaus und bei gleichen Kompetenzen sowie kognitiven Grundfähigkeiten von sozialen Herkunftsmerkmalen der Schüler:innen leiten lassen. Dieses spräche für tertiäre Herkunftseffekte aufgrund familialer Strukturmerkmale und dem Kulturkapital, auf die bereits Helbig und Morar (2018) anhand der Daten von BiKs (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter) für Grundschüler:innen verwiesen. Auch sie zeigten, dass weder die Kompetenzen und die kognitiven Grundfähigkeiten noch die schulbezogenen Dispositionen (bei ihnen als psychosoziale Kompetenzen bezeichnet) die sozialen Leistungsunterschiede vollständig erklären konnten. Schulische Mechanismen, die zur Erklärung von sozial ungleichen Leistungsbewertungen beitragen, können daher nicht ausgeschlossen werden. Es muss jedoch ebenso auf eine mögliche Unterspezifikation der schulbezogenen Dispositionen verwiesen werden. Auch diese könnte für den nicht vermittelten Anteil der Herkunftseffekte verantwortlich sein. Laut der Typologie von Kramer et al. (2009) etwa werden mit der vorliegenden Operationalisierung die Dimensionen zum Selbstbild der Schüler:innen (über die Kontrollüberzeugung) nur ansatzweise und zum Wohlbefinden in der Schule gar nicht abgedeckt. Dabei ließe sich auch vermuten, dass eine stärkere Messung dieser Dimensionen der schulbezogenen Dispositionen die verbliebenen sozialen Herkunftseffekte erklären könnte.

*Diskussion der familialen Mechanismen im Längsschnitt (sechste Forschungsfrage sowie zweite bis vierte Forschungsfrage für Längsschnittdaten)*

In einem weiteren Schritt wurden die familialen Mechanismen in längsschnittlichen Analysemodellen geprüft. Diese Modelle waren dadurch gekennzeichnet, dass die sozialen Herkunftsmerkmale in der vierten Jahrgangsstufe (erster Messzeitpunkt), die schulbezogenen Dispositionen in der Mitte der sechsten Jahrgangsstufe (zweiter Mess-

zeitpunkt) und die Schulnote am Ende der sechsten Jahrgangsstufe (dritter Messzeitpunkt) erfasst und analysiert wurden. Damit war die Messung der Prädiktoren der Messung der Kriterien jeweils zeitlich vorgelagert.

Zur Untersuchung der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals und der Reproduktion wurde in zwei Schritten vorgegangen: Zunächst wurde die Vorhersagekraft der familialen Strukturmerkmale und der Merkmale zur kulturellen und sozialen Praxis auf die schulbezogenen Dispositionen geprüft. Gemäß der Reproduktionstheorie wurde vermutet, dass die schulbezogenen Dispositionen anteilig das Ergebnis der familialen Praxen sind, die wiederum von den familialen Strukturmerkmalen abhängen. Im Anschluss wurden die Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale und der schulbezogenen Dispositionen auf die Schulnote der Sechsklässler:innen geprüft. In allen Modellen wurde für die Ausgangsmessungen der vierten Jahrgangsstufe (kognitive Grundfähigkeit und Grundschulnote) sowie für die Bildungsaspiration der Eltern, den Migrationshintergrund und den Bildungsgang kontrolliert.

Zur Vorhersage der schulbezogenen Dispositionen ließen sich zwei Befundmuster unterscheiden. Auf die Kontrollüberzeugung und auf die gewissenhafte Mitarbeit als Merkmale des schulangepassten Verhaltens fanden sich keine signifikanten Effekte des elterlichen Berufs- und Bildungsstatus. Dies galt ebenso für die epistemische Neugier als motivationaler Faktor. Diese Konstrukte waren ausschließlich mit der kulturellen und der sozialen Praxis verbunden. So erhöhte sich die epistemische Neugier der Schüler:innen durch selbst erlebte kulturelle Aktivitäten mit den Eltern und durch den eigenen Buchbestand. Ebenso waren die Kontrollüberzeugung und die gewissenhafte Mitarbeit an diese aktiven kulturellen Investitionen der Eltern gekoppelt. In Hinblick auf die kulturellen Aktivitäten der Schüler:innen mit den Eltern bedeutet dies, dass diese zwar für die Vorhersage der Grundschulnote unbedeutend waren (wie im Querschnitt dargelegt), jedoch mit den Dispositionen Mitte der sechsten Jahrgangsstufe zusammenhängen. Zudem gingen auch von den aktiven sozialen Investitionen positive Effekte aus. Eine höhere kommunikative Praxis in der Familie steigerte die epistemische Neugier

---

sowie die gewissenhafte Mitarbeit, während die eingeschätzten Unterstützungsleistungen der Eltern in einem positiven Zusammenhang mit den Kontrollüberzeugungen standen.

Diese Befunde verdeutlichen somit die höhere Relevanz der aktiv geleisteten Investitionen der Eltern gegenüber den passiven Ressourcen, die sich weitestgehend als unbedeutend erwiesen. Für die passiven kulturellen Ressourcen ergaben sich lediglich negative Effekte der kulturellen Aktivitäten der Eltern in Hinblick auf die Kontrollüberzeugung und die gewissenhafte Mitarbeit, die sich in weiterführenden Analysen (nicht dargestellt) jedoch als Suppressionseffekte herausstellten. Auch bei den Befunden von Jæger und Breen (2016) erwiesen sich die aktiven Investitionen gegenüber den passiven Ressourcen als relevanter zur Vorhersage des Kulturkapitals der Schüler:innen, welches anhand der Lesegewohnheiten der Schüler:innen erhoben wurde. Mit den Lesegewohnheiten der Schüler:innen als Kriterium stellten sie jedoch auch signifikant positive Effekte der passiven kulturellen Ressourcen fest, die vorliegend für die schulbezogenen Dispositionen nicht gefunden werden konnten.

Zusammenfassend liefern die vorliegenden Befunde somit, wie erwartet wurde, Hinweise für die Weitergabe von kulturellem Kapital innerhalb der Familie, auch wenn für die Kontrollüberzeugung, die gewissenhafte Mitarbeit und die epistemische Neugier der Transmissionsprozess sich nicht in Verbindung mit den familialen Strukturmerkmalen, sondern im Zusammenhang mit den familialen Praxen bringen ließ. Die Kopplungen familialer Praxen mit diesen schulbezogenen Dispositionen hatten dabei unter Kontrolle der Grundschulnote sowie den weiteren Kontrollvariablen Bestand. Den Zusammenhang zwischen familialen Praxen und vergleichbaren Skalen des Schülerhabitus konstatierten auch weitere Autorinnen und Autoren (de Moll, 2018; Gaddis, 2013; Grgic & Bayer, 2015), wenngleich de Moll (2018) sowie Grgic und Bayer (2015) in ihren querschnittlichen Untersuchungen ebenso positive Effekte familialer Strukturmerkmale auf den Schülerhabitus fanden. Da sie jedoch keine Vorleistungen berücksichtigten, lässt sich schwer beurteilen, ob sich die Effekte nicht durch die Kontrolle von Vorleistungen erklären ließen. Auf methodischer Ebene vergleichbar scheint die Studie von Bodovski

---

(2014). Unter Kontrolle vorschulischer Kompetenzen konnte sie im Längsschnitt konträr zu den vorliegenden Befunden Effekte der familialen Strukturmerkmale aber kaum Effekte der familialen Praxen finden. Die ermittelten Ergebnisse gliedern sich demnach nur bedingt in die bisherige Forschungslage ein und geben Anlass für weitere Untersuchungen.

Zur Vorhersage der Bildungsaspiration der Schüler:innen ergab sich ein anderes Bild. Im ersten Modell lag unter den familialen Strukturmerkmalen ein positiver Effekt des hohen gegenüber dem niedrigen Bildungsstatus auf die Bildungsaspiration vor. Dieser Effekt blieb jedoch über die Modelle hinweg nicht stabil. Er verschwand mit der Aufnahme der Merkmale familialer Praxen, für die keine signifikanten Effekte auf die Bildungsaspiration gefunden werden konnten. Erklären lassen sich die fehlenden Effekte unter anderem durch die starken Kontrollvariablen des Bildungsgangs und der Bildungsaspiration der Eltern, über die hinaus keine sozialen Herkunftseffekte mehr messbar waren. In einem weiteren exemplarisch berechneten Modell ohne den Bildungsgang, fanden sich positive Effekte für den Bildungsstatus der Eltern auf das Kriterium auch unter Kontrolle der Merkmale familialer Praxen. Dies galt auch für den Berufsstatus, wenn zusätzlich die Bildungsaspiration der Eltern nicht kontrolliert wurde. Ohne die Kontrollvariablen ähneln die ermittelten Befunde denen von Bodovski (2014), die die stärksten Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Bildungsaspiration von Schüler:innen konstatierte.

Zur Vorhersage der Schulnote der Sechsklässler:innen wurden die Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale sowie der schulbezogenen Dispositionen über einen Zeitraum von zweieinhalb Jahren untersucht. Da in den Modellen auch für die Grundschulnote der vierten Jahrgangsstufe (erstes Halbjahr) kontrolliert wurde, können die Effekte auf die Schulnote am Ende der sechsten Jahrgangsstufe als Effekte auf die Veränderung der Schulnote interpretiert werden.

Im Vergleich zu den Untersuchungen in der Grundschule lieferten die Analysen für die Sekundarschule deutliche Unterschiede. Unter Kontrolle des Bildungsgangs, der

---

Grundschulnote sowie den kognitiven Grundfähigkeiten konnten weder für die familialen Strukturmerkmale noch für die Merkmale der kulturellen und sozialen Praxis signifikante Effekte auf die Veränderung der Schulnote am Ende der sechsten Jahrgangstufe gefunden werden. Über die Kontrollvariablen hinaus hingen die sozialen Herkunftsmerkmale der Schüler:innen demnach nicht mit der Veränderung der Schulnote zusammen. Bestätigt werden damit Ergebnisse bisheriger Forschungen. Diese verweisen darauf, dass unter Kontrolle von Vorwissen und Bildungsgang die soziale Herkunft der Schüler:innen praktisch keinen Effekt auf die Leistungsentwicklung in der Sekundarstufe I hatte (Baumert et al., 2000; Ehmke et al., 2006). Auch Walper und Gniewosz (2019) konnten keinen signifikanten Effekt der elterlichen Bildung auf die Schulnote in der Sekundarstufe I über die kontrollierte Grundschulnote hinaus finden. Innerhalb von Bildungsgängen scheint die soziale Herkunft für die Leistungsentwicklung von geringer Relevanz zu sein. Die in Studien identifizierten schulformspezifischen Lern- und Entwicklungsmilieus könnten aber dennoch zu größeren sozialen Bildungsungleichheiten führen (Baumert et al., 2000; Baumert et al. 2006; Kunter & Voss, 2011), da statusniedrigere Schüler:innen trotz gleicher Leistungen verhältnismäßig seltener höhere Bildungsgänge, wie das Gymnasium, besuchen (Dumont et al., 2014; Maaz & Nagy, 2009; Gresch et al., 2010).

Unter den Skalen der schulbezogenen Dispositionen lagen für die Kontrollüberzeugung und die gewissenhafte Mitarbeit signifikant positive Effekte auf die Veränderung der Schulnote vor. Zudem erwies sich die Bildungsaspiration der Schüler:innen nach dem Übergang als signifikanter Prädiktor der Leistungsentwicklung. Es lag jedoch nur noch ein kleiner Effekt vor. Es lässt sich hier vermuten, dass die Schüler:innen nach dem Übertritt von der Grund- in die Sekundarschule ihre Bildungsaspiration an den erreichbaren Schulabschluss des jeweils besuchten Bildungsgangs anpassen bzw. sich die maßgeblichen Unterschiede in den Bildungsaspirationen zwischen den Bildungsgängen befinden. Dennoch lässt sich schlussfolgern, dass die schulbezogenen Dispositionen Ressourcen der Leistungsentwicklung nach dem Übergang in die Sekundarstufe I darstellen.

### 9.1.2 Diskussion der empirischen Befunde zu den schulischen Mechanismen

*Diskussion der schulischen Mechanismen (Querschnitt, siebente und achte Forschungsfrage)*

Der zentrale Aspekt der dritten Untersuchung war es, neben den familialen auch die schulischen Mechanismen zu beleuchten, die gemäß theoretischen Annahmen mitverantwortlich für soziale Leistungsunterschiede sein können. Im Sinne des teacher-selection-effects wurde vermutet, dass Lehrkräfte zur Einschätzung von Schülermerkmalen sich unter anderem auf soziale Herkunftsmerkmale der Schüler:innen stützen, indem sie deren kulturelles Kapital wahrnehmen und den Schüler:innen aufgrund dessen eine höhere akademische Begabung zuschreiben (Bourdieu, 1983; Jæger und Breen, 2016; Wildhagen, 2009). Dies könnte sich dann unabhängig von den kognitiven Grundfähigkeiten und den Kompetenzen auf die Leistungsbewertung in Schulnoten auswirken (tertiärer Herkunftseffekt, z.B. Esser & Hoenig, 2018).

Um den schulischen Mechanismen nachzugehen, wurde analysiert, inwiefern die individuelle Lehrkräfteeinschätzung an die jeweiligen sozialen Herkunftsmerkmale und die schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen gekoppelt war und inwiefern die Lehrkräfteeinschätzung die Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale und der schulbezogenen Dispositionen auf die Leistungsbewertung mediierte.

Wie sich zeigte, schätzten Lehrkräfte die Leistungs- und Begabungsmerkmale der Schüler:innen aus statushöheren Familien im Vergleich zu Schüler:innen aus statusniedrigeren Familien tatsächlich besser ein. Und dies bei vergleichbaren kognitiven Grundfähigkeiten und Kompetenzen in Deutsch und Mathematik. Unter Kontrolle von Kompetenzen verwiesen bereits Brandmiller et al. (2020) anhand der TIMSS-Übergangsdaten auf diesen Befund. Deren Befund konnte jedoch in der vorliegenden Arbeit unter Berücksichtigung familialer Praxen erweitert werden. Denn in dieselbe Richtung sind ebenso die Effekte der Merkmale zur kulturellen Praxis zu interpretieren. Schüler:innen, die in höherem Maße über häusliche Kulturgüter (als passive Ressource) und über einen eigenen größeren Buchbestand (als aktive Investition) verfügten, wurden von

---

der Lehrkraft als begabter und leistungsfähiger eingeschätzt. Insofern lagen neben der Kopplung mit den familialen Strukturmerkmalen ebenso Zusammenhänge zwischen der kulturellen Praxis – und hier jeweils sowohl zwischen den passiven Ressourcen als auch aktiven Investitionen – und der Lehrkräfteeinschätzung vor. Auch wenn es sich dabei nur noch um sehr kleine Effekte handelte, erweitern die Ergebnisse zu den Effekten kultureller Praxis auf die Lehrkräfteeinschätzung die bisherigen Forschungsbefunde, auf Grundlage derer sich bislang nur vereinzelt Hinweise zur Bestätigung des teacher-selection-effects finden ließen (z.B. Dumais, 2006a, 2006b; Helbig & Morar, 2018).

Zusätzlich ergaben sich positive Zusammenhänge zwischen der schulischen Gremienarbeit der Eltern sowie deren Schulpartizipation und der Lehrkräfteeinschätzung. Insofern waren ebenso die passiven Ressourcen der sozialen Praxis prädiktiv. Bei diesen positiven Effekten lässt sich, wie bereits von weiteren Autorinnen und Autoren formuliert (Coleman, 1988; Lareau, 2003) vermuten, dass das schulische Engagement den Eltern die Möglichkeit bietet, intensivere Beziehungen zu den Lehrkräften zu führen und sich für die schulischen Belange des Kindes einzusetzen. Dies könnte sich auf das unterrichtliche Verhalten der Lehrkraft auswirken, etwa wenn Lehrkräfte die Schüler:innen engagierter Eltern stärker im Unterricht wahrnehmen und ihnen mehr Förderung zukommen lassen (Coleman, 1988, Grolnick & Slowiaczek, 1994). Ob statushöhere Schüler:innen jedoch tatsächlich stärker gefördert wurden, lässt sich anhand der Daten nicht sagen, da keine Merkmale zum unterrichtlichen Verhalten der Lehrkräfte vorlagen. Ebenso würde dies eher Untersuchungen im Längsschnitt erfordern. Hier besteht somit weiterhin Forschungsbedarf. Wie bei der Annahme zur intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals vermutet, verschwanden diese Effekte der sozialen Praxis zudem mit Hinzunahme der schulbezogenen Dispositionen. Unter Berücksichtigung der schulbezogenen Dispositionen zeigte sich jedoch wie zur Vorhersage der Schulnote ein negativer Effekt der kommunikativen Praxis auf die Lehrkräfteeinschätzung. Alle weiteren Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale blieben über die schulbezogenen Dispositionen hinaus signifikant, sodass auch diese die Effekte des elterlichen Bildungs- und Berufsstatus sowie die Effekte der Kulturgüter und des hohen Buchbestands der Schüler:innen auf die Lehrkräfteeinschätzung nicht vollständig erklären konnten. Auf Basis der Befunde scheinen Lehrkräfte demzufolge Schüler:innen in erster Linie aufgrund eines

höheren sozialen Status sowie in einem geringeren Ausmaß infolge eines höheren familialen Kulturkapitals bei gleichen Kompetenzen akademisch begabter einzuschätzen. Diese Ergebnisse fügen sich in die Befunde von Meier-Faust (2022) ein. Mithilfe der Daten des nationalen Bildungspanels konnte sie zeigen, dass sich Lehrkräfte bei der Einschätzung der Persönlichkeit der Schüler:innen offensichtlich stärker von den familialen Strukturmerkmalen (Berufs- und Bildungsstatus) leiten ließen als vom kulturellen Kapital, welches über die Teilhabe an kulturellen Aktivitäten gemessen wurde. Im Sinne von Jæger und Breen (2016) könnten diese Befunde als eine höher zugesprochene Brillanz statushöherer Schüler:innen interpretiert werden. Die Befunde deuten somit auf tertiäre Herkunftseffekte, die sich letztendlich auch bei der Benotung bemerkbar machen könnten.

Unabhängig von den sozialen Herkunftsmerkmalen lagen darüber hinaus Zusammenhänge zwischen den schulbezogenen Dispositionen (Bildungsaspiration der Schüler:innen und der gewissenhaften Mitarbeit) mit der Lehrkräfteeinschätzung vor. Dabei erscheint es plausibel, dass Lehrkräfte schulbezogene Dispositionen, die sich in schulaffinen Verhaltensweisen äußern, in den Einschätzungen berücksichtigten. Zumal die Skala der Lehrkräfteeinschätzung nicht nur aus eingeschätzten kognitiven sondern auch aus non-kognitiven Schülermerkmale bestand, die zumindest teilweise Parallelen zu den gemessenen Dispositionen der Schüler:innen aufwiesen. So beurteilten etwa die Lehrkräfte für jede Schülerin und für jeden Schüler die Mitarbeit im Unterricht. Zu gewissen Anteilen spiegelt die Lehrkräfteeinschätzung somit auch wider, was die Schüler:innen selbst über ihre schulbezogenen Dispositionen aussagten. Schüler:innen, die ihre Mitarbeit selbst als gewissenhafter einschätzten, könnten auch gewissenhafter von den Lehrkräften bewertet werden. Da bei den Lehrkräfteeinschätzungen die non-kognitiven nicht von den kognitiven Anteilen getrennt werden konnten, erklären diese Parallelen jedoch nur einen Teil des Zusammenhangs. Zudem lässt sich hier schwer sagen, ob die Lehrkräfte die schulbezogenen Dispositionen valide einschätzten oder ob ihre Sicht von der sozialen Herkunft der Schüler:innen gefärbt war.

---

Des Weiteren hat sich die Vermutung zur zweiten Kernfrage der schulischen Mechanismen, dass die Lehrkräfteeinschätzung die Effekte der sozialen Herkunftsmerkmale auf die Leistungsbewertung nahezu vollständig mediiert, zum Großteil bestätigt. Nach Kontrolle der Lehrkräfteeinschätzung zeigte sich kaum noch ein direkter Effekt des elterlichen Bildungs- und Berufsstatus auf die Leistungsbewertung. Einzig der Effekt für den mittleren gegenüber dem niedrigen Bildungsstatus blieb noch signifikant. Die Ergebnisse der Mediationsanalysen ließen zudem den Schluss zu, dass die familialen Strukturmerkmale größtenteils allein über die Lehrkräfteeinschätzung vermittelt Eingang in die Leistungsbewertung fanden. Der größte Anteil wurde somit nicht zusätzlich über die familialen Praxen und/oder den schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen mediiert. Wenngleich sich auch über diese Merkmale zusammen mit der Lehrkräfteeinschätzung indirekte Effekte finden ließen, sprechen die Ergebnisse eher für tertiäre Herkunftseffekte, die zum Großteil mit dem sozialen Status der Familie einhergingen.

Zudem mediierte mit Ausnahme der elterlichen Schulpartizipation die Lehrkräfteeinschätzung vollständig die signifikanten Effekte der Merkmale der kulturellen und sozialen Praxis auf die Schulnote. Unabhängig von den familialen Strukturmerkmalen lag somit kaum noch ein direkter Effekt der familialen Praxen über die Lehrkräfteeinschätzung hinaus vor. Daraus lässt sich auch für statusniedrigere Schüler:innen ein Vorteil aus der familialen Praxis ableiten, den diese für ihre Aufwärtsmobilität im Bildungswesen nutzen könnten (DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985). Die Effekte der schulbezogenen Dispositionen, die sich unter Berücksichtigung der Lehrkräfteeinschätzungen meist mehr als halbierten, zeigten außerdem, dass diese stark über die Lehrkräfteeinschätzung vermittelt wurden. Dies unterstützt die Annahme, dass neben den tatsächlichen Leistungen Schulnoten ebenso auf weitere Leistungs- und Verhaltensaspekte beruhen, die von Lehrkräften eingeschätzt und bewertet werden (Bräu & Fuhrmann, 2015; Maaz et al, 2013; Ricken, 2018). Gestützt wird diese Benotungspraktik von der Grundschulverordnung (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur, 2008), laut dieser ebenso non-kognitive Schülermerkmale, wie die Leistungsbereitschaft, bei der Leistungsbeurteilung berücksichtigt werden sollen. Insofern diese Dispositionen unabhängig des sozialen Status einen Effekt auf die Schulnote ausüben, unterstützt

---

diese Benotungspraxis auch keine sozialen Bildungsungleichheiten. Fragwürdig ist jedoch, wie die Vermittlerrolle der schulbezogenen Dispositionen beim Effekt der familialen Strukturmerkmale auf die Schulnote einzuschätzen ist. Das heißt, ob es noch als legitim gilt, diese schulbezogenen Dispositionen bei der Benotung zu berücksichtigen, auch wenn sie im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft stehen.

Zusammengefasst verweisen die empirischen Befunde zu den schulischen Mechanismen somit darauf, dass die sozialen Herkunftsmerkmale kaum mehr einen direkten Effekt auf die Leistungsbewertung hatten, sondern soziale Herkunftseffekte zum Großteil über die Lehrkräfteeinschätzung vermittelt wurden. Die Lehrkräfteeinschätzung stand dabei im Zusammenhang mit den sozialen Herkunftsmerkmalen sowie den schulbezogenen Dispositionen. Die Ergebnisse decken sich mit denen anderer Studien (z.B. Helbig & Morar, 2018) und sprechen für sozial verzerrte Einschätzungen, welche auch an die Benotung gekoppelt sind.

### 9.1.3 Gesamtdiskussion

Auf empirischer Grundlage wurde sich schrittweise der Frage genähert, wie sozial ungleiche Schulleistungen erklärt werden können. Hierfür wurde eingangs festgestellt, dass je nach sozialem Bildungs- und Berufsstatus der Familie Differenzen sowohl in der kulturellen als auch in der sozialen Praxis vorlagen. Dies lässt vermuten, dass Schüler:innen in Abhängigkeit familialer Strukturmerkmale unterschiedliche Bildungserfahrungen machen, was sich in ihren schulbezogenen Dispositionen manifestieren könnte. Die unterschiedlichen familialen Praxen je nach sozialem Status entsprechen den Beobachtungen von Lareau (2003), die ebenfalls statusspezifische Differenzen konstatierte. Sie geht davon aus, dass die unterschiedlichen familialen Praxen je nach sozialem Status intergenerationale Transmissionsprozesse bedingen. Während statushohe Eltern höheren Wert auf die Förderung der Fähigkeiten ihres Kindes legen, sind die Bemühungen statusniedriger Eltern in höherem Maße auf das allgemeine Wohl des Kindes ausgerichtet. Insofern wären Schüler:innen je nach sozialem Status der Familie unterschiedlich gut für die Anforderungen der Schule gerüstet. Die vorliegenden Befunde

---

bestätigen zunächst bedeutsame Unterschiede in den familialen Praxen, die für unterschiedliche Prozesse intergenerationaler Transmission kulturellen Kapitals sprechen und sozial ungleiche Schulnoten erklären könnten.

Evidenz – wenn auch gering – für den Prozess der intergenerationellen Transmission kulturellen Kapitals ergab sich im Querschnitt. Die Befunde hatten als Outcome die Grundschulnote der vierten Jahrgangsstufe (erstes Halbjahr), als die Schüler:innen etwa zehn Jahre alt waren. Die zunächst ermittelten Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Schulnote verweisen auf substanzielle soziale Bildungsungleichheiten, die auch unabhängig von den Effekten zwischen Schulklassen bzw. Schulen bestehen. Diese Bildungsungleichheiten konnten dabei anteilig über den Prozess der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals erklärt werden, wenngleich der vermittelte Anteil (via familialer Praxen via schulbezogener Dispositionen) geringer ausfiel als durch die Theorie der sozialen Reproduktion prognostiziert. Ein größerer Anteil der Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Schulnote konnte sowohl allein über die familialen Praxen als auch allein über die schulbezogenen Dispositionen mediiert werden. Zudem sprechen die Befunde dafür, dass es weitere Erklärungsansätze zur Identifizierung familialer Mechanismen bedarf, denn mehr als die Hälfte der totalen Effekte der familialen Strukturmerkmale auf die Schulnote ließen sich nicht durch die Mediatoren erklären. Es lagen weiterhin direkte Effekte der familialen Strukturmerkmale vor. Dies entspricht dabei den Befunden weiterer Autor:innen (z.B. de Moll, 2018; Edgerton et al., 2013), wobei aufgrund der unterschiedlichen Operationalisierungen und der gewählten methodischen Umsetzung die Studien nur bedingt mit den vorliegenden Befunden vergleichbar sind.

Dass innerhalb der Familie ein Transmissionsprozess kulturellen Kapitals stattfand, konnte zumindest in Ansätzen unter längsschnittlicher Betrachtung der Daten mit den schulbezogenen Dispositionen als Kriterien gezeigt werden. Wenngleich unter Kontrolle von Drittvariablen (wie Bildungsgang und Grundschulnote) kein Zusammenhang der familialen Strukturmerkmale mit der Kontrollüberzeugung, der gewissenhaften Mitarbeit und der epistemischen Neugier zum zweiten Messzeitpunkt vorlag, erwiesen sich jedoch die *aktiven* kulturellen und sozialen Investitionen der Eltern als prädiktiv

für diese Dispositionen. Das Vorhandensein dieser Effekte deutet darauf hin, dass sich die Bemühungen der Eltern bezahlt machen, insofern dass die aktiven Investitionen mit einer positiven Veränderung der Kontrollüberzeugung, der gewissenhaften Mitarbeit und der epistemischen Neugier in Verbindung stehen. Und solche schulbezogenen Dispositionen sich in entsprechenden familiären kulturellen Kontexten auch nach dem Übergang in die Sekundarstufe I positiver entwickeln können. Die Bildungsaspiration der Schüler:innen konnte jedoch nicht anhand der familialen Strukturmerkmale und der familialen Praxen vorhergesagt werden. Diese war im Wesentlichen an den Bildungsgang und an die elterliche Bildungsaspiration gekoppelt.

Die längsschnittlichen Befunde zur Vorhersage der Schulnote hingegen geben einen Eindruck von sozialen Herkunftseffekten nach dem Übergang in ein leistungsdifferenziertes Schulsystem. In diesen Modellen, in denen für die Vorleistung kontrolliert wurde, wurde untersucht, in welchem Maße soziale Herkunftseffekte im Verlauf der vierten Jahrgangsstufe bis zum Ende der sechsten Jahrgangsstufe wirksam sind. Die Befunde machten deutlich, dass sich innerhalb von Bildungsgängen der Sekundarstufe I in den beiden ersten Jahren nach dem Übergang keine sozialen Herkunftseffekte auf die Veränderung in der Schulleistung zeigen. Es scheint so, dass die Effekte familialer Strukturmerkmale und früherer familialer Praxen nach dem Übergang an Relevanz verlieren, was die Entwicklung der Schulleistung betrifft. Es war allerdings nicht möglich, den Untersuchungszeitraum mittels weiterer Messzeitpunkte auszuweiten. So konnten möglicherweise vorliegende zeitlich verzögerte Effekte nicht betrachtet werden. Als Konsequenz aus diesen Ergebnissen wäre zu schlussfolgern, dass man sich den sozialen Bildungsungleichheiten im Bildungserwerb und deren Entstehen in Familie und Schule vor allem im Verlauf der Kindheit und der Primarstufe widmen sollte.

Dass Bildungsgänge in der Sekundarstufe I differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus darstellen, wurde oftmals empirisch untermauert, was auch ein ungleichheitsvergrößerndes Element in der Schulstruktur darstellt. Wenn man sich jedoch die Mechanismen innerhalb dieser Lern- und Entwicklungsmilieus anschaut, dann scheint es so zu sein, dass es kaum soziale Benachteiligung im Sinne negativer Herkunftseffekte

gibt. Dies steht im Einklang mit Befunden aus Längsschnittstudien innerhalb der Sekundarstufe I, die für Vorwissensmaße und die Schulform bzw. den Bildungsgang kontrollieren konnten (z.B. Baumert et al., 2000; Ehmke et al., 2006; Walper & Gniewosz, 2019).

Hinsichtlich schulischer Mechanismen in der Grundschule zeigte sich, dass soziale Herkunftseffekte auf die Schulnote unter Kontrolle der Kompetenzen in Deutsch und Mathematik als objektive Schulleistungen weiterhin Bestand hatten. Dies unterstützt die Annahme tertiärer Herkunftseffekte auf die Leistungsbewertung. Weitere Belege lieferten die Modelle, bei denen die Lehrkräfteeinschätzungen zu den Begabungs- und Leistungsmerkmalen der Schüler:innen berücksichtigt wurden. Unabhängig von den gemessenen Kompetenzen zeigten sich soziale Herkunftseffekte auf die Lehrkräfteeinschätzung. Die familialen Strukturmerkmale hatten dabei auch über die familialen Praxen und die schulbezogenen Dispositionen einen Effekt auf die Lehrkräfteeinschätzung. Ein Viertel bis ein Drittel der Effekte familialer Strukturmerkmale konnten jedoch über diese Mediatoren vermittelt werden. Insofern erklären die familialen Praxen und die schulbezogenen Dispositionen zumindest teilweise den Zusammenhang der familialen Strukturmerkmale und der Lehrkräfteeinschätzung. Zudem erwies sich die Lehrkräfteeinschätzung als bedeutsamer Mediator für den Zusammenhang der sozialen Herkunftseffekte und der Leistungsbewertung. Unabhängig der Lehrkräfteeinschätzung und der weiteren Drittvariablen lag kaum ein Effekt der familialen Strukturmerkmale und der familialen Praxen mehr vor. Die Effekte der familialen Strukturmerkmale wurden dabei im Wesentlichen von den Lehrkräfteeinschätzungen allein mediiert und weniger über die familialen Praxen und die schulbezogenen Dispositionen zusammen, wie es sich mit der sozialen Reproduktionstheorie annehmen ließe. Die Zuschreibung einer akademischen Begabung durch die Lehrkraft erfolgte daher vor allem auf Basis der familialen Strukturmerkmale. Die Befunde reihen sich damit in die bisherige Studienlage ein, die ebenfalls auf die durch familiale Strukturmerkmale verzerrte Lehrkräfteeinschätzungen (z.B. Brandmiller et al, 2020; Ready & Wright, 2011; Wildhagen, 2009) und tertiäre Herkunftseffekte auf die Leistungsbewertung verweisen (z.B. Maaz & Nagy, 2009). Sie er-

---

gänzen diese jedoch auch, in dem immerhin ansatzweise die Zusammenhänge über familiäre Praxen und schulbezogene Dispositionen der Schüler:innen erklärt werden können.

Insofern konnte gezeigt werden, dass zur Erklärung von sozialen Bildungsungleichheiten – unter der Darlegung der Reproduktion über die intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals – nicht nur familiäre, sondern ebenso schulische Mechanismen zu beachten sind. Mit Blick auf die institutionelle Komponente und den Lehrkräften als Vertreter:innen der Institution erweitert sich somit das Feld möglicher Ansätze zur Erklärung sozial ungleicher Schulleistungen. Wie Maaz und Nagy (2009) bereits darlegten, entstehe zwar ohne Beachtung der schulischen Mechanismen nicht zwingend ein falsches Bild zur Kopplung der sozialen Herkunft mit den Schulleistungen, jedoch durchaus ein unvollständiges. Während die sozialen Herkunftseffekte auf die Schulnote über familiäre Mechanismen jedoch stärker gesichert erscheinen, stellt sich die Untersuchung der Effekte sozialer Diskriminierung in der Schule als schwieriger heraus, was auch die Erklärung tertiärer Herkunftseffekt auf die Leistungsbewertung erschwert. Zudem sei betont, dass in der vorliegenden Arbeit der tertiäre Herkunftseffekt nicht als eine bewusste oder von den Lehrkräften intendierte soziale Diskriminierung begriffen werden soll. Die Analysen dienen dem Ziel auch die schulischen Mechanismen sozialer Bildungsungleichheiten zu identifizieren, um somit Ansatzpunkte zu finden, an denen Maßnahmen zum Entschärfen greifen können. Wenn Erklärungen für Diskriminierungen ausschließlich auf individueller Personenebene gesucht werden, wird der Beitrag auf institutioneller Ebene, wie die Rolle rechtlicher und organisatorischer Rahmenbedingungen und die in der Institution verfestigten Arbeitskulturen, zur Erklärung von Bildungsungleichheiten vernachlässigt (Gomolla, 2010). Dabei können Effekte sozialer Bildungsungleichheiten auch auf institutionelle Handlungskontexte zurückgeführt werden, was in der Literatur als institutionelle Diskriminierung bezeichnet wird (z.B. Gomolla, 2010; Gomolla & Radtke, 2009). Letztendlich lässt sich anhand der vorliegenden Arbeit nicht erklären, wie es zu sozial verzerrten Lehrkraftwahrnehmungen kommt. Hierzu sind weitere Untersuchungen nötig, um die Bewertungsgrundlagen, die sich weder mit Unterschieden in den Kompetenzen und den kognitiven Grundfähigkeiten noch mit den Unterschieden in den schulbezogenen Dispositionen erklären lassen, zu identifizieren.

## 9.2 Implikationen für die Praxis

Die ermittelten Befunde unterstreichen die Bedeutung der sozialen Herkunft im Bildungssystem und liefern durch eine vielseitige Betrachtung der Herkunftsmerkmale und durch die handlungstheoretische Untersuchung sozialer Mechanismen ihren Beitrag zur Erklärung von sozialen Ungleichheiten. Für die Zusammenhänge der sozialen Herkunft mit den Schulnoten bzw. der Leistungsbewertung wurden dabei auf multiple Erklärungen verwiesen, die sich nicht auf einen Kontext beschränken lassen. Insofern können auf verschiedenen Kontextebenen (Familie und Schule bzw. Lehrkraft) praktische Implikationen zum Abbau sozialer Bildungsungleichheiten abgeleitet werden.

Auf der *Kontextebene der Familie* bestätigten die Ergebnisse die Kopplung der familialen Strukturmerkmale mit denen der familialen Praxen und darüber hinaus den Zusammenhang der sozialen Herkunftsmerkmale mit den schulbezogenen Dispositionen, der Lehrkräfteeinschätzung und der Schulnote bzw. der Leistungsbewertung. Demnach lagen soziale Herkunftseffekte vor, die Bildungsungleichheiten erklären können. Da im Gegensatz zu den familialen Strukturmerkmalen zumindest die familialen Praxen veränderbare Determinanten darstellen, bieten sie mögliche Anknüpfungspunkte für Interventionen zur Entschärfung sozialer Herkunftseffekte.

Mit Blick auf die sich in der Schule als vorteilhaft erwiesenen Merkmale der kulturellen Praxis, die im Zusammenhang mit den schulbezogenen Dispositionen standen und sich auch unabhängig der familialen Strukturmerkmale als prädiktiv zeigten, erscheint es sinnvoll, unter den statusniedrigeren Familien die kulturelle Teilhabe zu erhöhen. Ein Ansatzpunkt könnten kulturelle Bildungsangebote sein, die sich zielgruppenspezifisch an die Bedarfe sowie die (finanziellen) Möglichkeiten statusniedrigerer Familien richten (Stamm, 2010) und an die soziale Lebenswelt der Familien anknüpfen (z.B. Anbindung an den Stadtteil, Schule, Kita; Hartung et al., 2011). Diese sind möglicherweise am erfolgversprechendsten, wenn es sich um niedrigschwellige Angebote handelt, die leicht zugänglich (z.B. gut erreichbar) und finanziell erschwinglich sind.

Zur Stärkung der kulturellen Teilhabe ist beispielhaft das Programm „JeKits – Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen“ für Grund- und Förderschulen des Landes Nordrhein-Westfalen zu nennen. Dieses ermöglicht auch Schüler:innen aus statusniedrigeren Familien etwa ein Instrument zu erlernen und eröffnet den Zugang zur kulturellen Bildung. Dem Evaluationsbericht von Busch et al. (2019) zufolge wird das Projekt von Schulen mit hohem Anteil an sozial benachteiligten Schüler:innen besonders gut angenommen, wodurch statusniedrigere Schüler:innen gut erreicht werden. Da deren Teilnahme jedoch nach einem Jahr – das heißt nach der ersten Phase – nachließ, wird die Frage aufgeworfen, wie der Verbleib statusniedrigerer Schüler:innen im Programm erhöht werden kann. Zumindest für die Schüler:innen, die am stärksten sozial benachteiligt waren, wirkten sich mutmaßlich die Beitragsbefreiungen positiv auf den Verbleib aus. Unabhängig des sozialen Status bieten solche kulturellen Bildungsangebote somit das Potential, soziale Bildungsungleichheiten aufgrund unterschiedlicher familialer Ressourcen und finanzieller Ausstattung abzubauen, wenn sie das entsprechende (statusniedrige) Klientel ansprechen. Derartige Bildungsprogramme gilt es weiterhin zu fördern.

Zudem verweisen die vorliegenden Ergebnisse auf ein vom sozialen Status der Eltern abhängiges schulisches Engagement, das auch positiv mit der Schulnote bzw. Leistungsbewertung in der vierten Jahrgangsstufe und der Lehrkräfteeinschätzung zusammenhing. Eine schulbezogene Elternarbeit, die stärker an den Eltern ausgerichtet ist, könnte insbesondere unter den statusniedrigeren Familien die Schulbeteiligung und deren Motivation zur Teilhabe erhöhen. Hierfür wäre ein guter Kontakt und eine gelingende Kommunikation der Lehrkräfte mit den betroffenen Eltern wünschenswert, um diesen eine kooperative Bereitschaft zu signalisieren und ihnen im Sinne der Entwicklung ihres Kindes Partizipationsmöglichkeiten und Entscheidungsteilhabe aufzuzeigen (Hoover-Dempsey et al., 2005; Tschöpe-Scheffler, 2005). Im Einklang mit weiteren Forschungsbefunden (Lareau, 2003; Tschöpe-Scheffler, 2005) stellte Hartung et al. (2011) fest, dass besonders Eltern mit niedrigem Status davon überzeugt sind, nichts in der Schule bewirken zu können. Dumais (2006) verweist weiterhin darauf, dass statusniedrigere Eltern sich weniger willkommen an der Schule fühlen. Dies könnte eine mangelnde schulische Beteiligung statusniedriger Eltern etwa bei Elternabenden erklären. Dabei

---

verweisen die vorliegenden Befunde auf den positiven Effekt passiver sozialer Ressourcen, wie elterlicher Schulpartizipation, auf die Lehrkräfteeinschätzung und die Leistungsbewertung. Die elterliche Partizipation kann die Lehrkraftsicht auf die Potentiale und die erfolgsversprechende Förderung des Kindes beeinflussen, wenn Lehrkräfte das Gefühl haben, ihre Anstrengungen in der Schule werden auch von den Eltern außerhalb der Schule unterstützt (Yamamoto & Holloway, 2010). In dem Sinne sollte auch das elterliche Engagement in der Schule gestärkt und eine gute Kooperationskultur zwischen Eltern und Lehrkräften angestrebt werden.

Vor dem Hintergrund geringerer Unterstützungsleistungen und mangelnder kultureller Teilnahme statusniedrigerer Schüler:innen erweist sich auf der *Kontextebene der Schule* der Ausbau des Ganztagschulsystems in Deutschland als erfolgsversprechend. Im Sinne einer ganzheitlichen Bildung zielt die Ganztagsbeschulung auf die Entwicklungsförderung der Schüler:innen und den Abbau sozialer Benachteiligungen in der Schule ab. Dargebotene Lernhilfen und Möglichkeiten der kulturellen Bildung könnten etwa fehlende familiäre Unterstützungsleistungen und Ressourcen kompensieren. Dies erfordert jedoch seitens der Ganztagschulen entsprechende Förder- und Angebotsstrukturen. Zudem können Ganztagschulen sozialen Bildungsungleichheiten nur entgegenwirken, wenn sie auch von Familien mit niedrigem Status angenommen werden und dies gilt insbesondere für den Grundschulbereich. Wie die vorliegenden Befunde verweisen, sollte man sich den sozialen Ungleichheiten vor allem in der Kindheit widmen. Laut den Befunden von Marcus et al. (2013) waren statusniedrigere Schüler:innen in Ganztagsgrundschulen weniger stark vertreten. Der in den letzten Jahren gestiegene Ausbau könnte jedoch zu einer erhöhten Teilnehmendenquote unter den statusniedrigen Schüler:innen geführt haben. Einem aktuellen Bericht des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021) folgend boten 2020 circa 71% aller Grundschulen bereits eine Ganztagsbeschulung an. Zudem nahmen etwa 47% der Ganztagschüler:innen am Ganztagsschulbetrieb teil. Als institutionelle Lösung zum Abbau von Bildungsungleichheiten scheint der Ausbau von Ganztagschulen insbesondere im Grundschulbereich sinnvoll. Die Verantwortung der

---

Bildungsförderung läge so stärker auf Seiten der Institution als auf Seiten der Familien, die aufgrund unterschiedlicher familialer Praxen Bildungsungleichheiten erhöhen. Wobei auch hier wieder vor allem eine gezielte Teilnahmeförderung (z.B. durch finanzielle Unterstützung oder wohnortnahe Ganztagschulen) statusniedriger Schüler:innen relevant erscheint, um den bereits bestehenden sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken.

Wie zudem die Ergebnisse zu den schulischen Mechanismen zeigten, lagen Effekte der sozialen Herkunft der Schüler:innen auf die Lehrkräfteeinschätzung vor, die auch durch die Kompetenzen, die kognitiven Grundfähigkeiten und den schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen nicht erklärt werden konnten. Mit diesen Befunden soll den Lehrkräften keine bewusste Diskriminierung unterstellt werden, dennoch könnte dies ein Hinweis auf vorliegende, unbewusste habituelle Einstellungen und Denkmuster der Lehrkräfte sein, die sich nachteilig für statusniedrigere Schüler:innen erweisen. Insbesondere die Kopplung der familialen Strukturmerkmale mit der Lehrkräfteeinschätzung erscheint dabei erklärungsbedürftig. Während sich Maßnahmen gegen die Effekte familialer Praxen auf Lehrkräfteeinschätzung und Leistungsbewertung implementieren lassen, in dem etwa die kulturelle Bildung aus der Familie ausgelagert oder die elterliche Schulpartizipation auch im Zusammenwirken mit der Schule gestärkt werden, sind familiäre Strukturmerkmale stabil und nicht aufgrund etwaiger Interventionen veränderbar. Insofern erscheint es notwendig Lehrkräfte mit den komplexen sozialen Mechanismen von sozialen Ungleichheiten vertraut zu machen und sie für ungleiche Ausgangsbedingungen von Schüler:innen zu sensibilisieren. Die von Rutter (2021) ausgewerteten Lehrkraftinterviews zu ihren habituellen Einstellungen und Denkmustern verdeutlichen etwa, dass Lehrkräfte zwar bemüht sind, sozialen Benachteiligungen entgegenzuwirken, sie jedoch negative Stereotype und Defizitzuschreibungen statusniedrigerer Schüler:innen bedienen. Zudem scheinen sich Lehrkräfte über ihre eigene Mitwirkung bei der Aufrechterhaltung von sozialen Bildungsungleichheiten nicht bewusst zu sein und sehen die Ursachen primär in der Familie verortet (ebd.). Durch Schulungen oder durch eine bereits in der universitären Lehrkräfteausbildung verankerten Sensibilisierung könnten (angehende) Lehrkräfte eine Begleitung und Anleitung zum kritischen Hinterfragen der eigenen pädagogischen Tätigkeit, inwieweit sie selbst unreflektierte Wissensbestände und selbstverständliche Einstellungen in sich tragen, erfahren.

---

Um tertiäre Herkunftseffekte auf die Leistungsbewertung vorzubeugen, wären zudem Veränderungen auf institutioneller Ebene, die zu einer objektiveren Bewertungspraxis führen, denkbar. Bei Schulnoten und Bildungszertifikaten, die einer subjektiven Leistungserfassung unterliegen, besteht die Gefahr eines sozialen Bias. Im Idealfall sollten Schulnoten jedoch ohne soziale Verzerrung der Leistungsbewertung die Schulleistungen der Schüler:innen widerspiegeln. Zur Stärkung der Objektivität der Leistungsbewertung schlagen Esser und Hoenig (2018) stärkere Kontrollen der Leistungsbewertungen und die Etablierung standardisierter schulischer Bewertungsabläufe vor. Auch eine stärkere Implementierung standardisierter Kompetenztests könnte helfen, den Fokus stärker auf die Leistungsmerkmale der Schüler:innen zu richten. Für Lehrkräfte würden diese einen Vergleich zwischen den von ihnen eingeschätzten und den objektiven Leistungen ermöglichen, um eigene Kriterien für gute Leistungen zu entwickeln. Eine stärkere Standardisierung der Bewertungspraxis könnte ebenso Auswirkungen auf den weiteren Bildungsverlauf der Schüler:innen haben, wenn sich etwa die Schulempfehlung der Lehrkraft beim Übergang von der Grund- in die Sekundarschule stärker an objektive Testungen orientieren würde. Inwiefern beim Übergang zentrale Leistungstests soziale Chancengleichheit unterstützen können, zeigt die Studie von Baeriswyl et al. (2006). Bei dem von ihnen untersuchten Deutschfreiburger Übergangsmodell treffen die Lehrkräfte anhand von Bewertungen der Schulnoten und einem geführten Beobachtungsbogen zu den kognitiven Fähigkeiten und dem Arbeitsverhalten der Schüler:innen Übergangsempfehlungen, die mit den Eltern besprochen, und abschließend mit den Ergebnissen der Schüler:innen aus einem objektiven Leistungstest verglichen werden. Nur bei einer Übereinstimmung der Lehrkraftempfehlung mit dem Testergebnis erfolgt eine Bildungsgangzuweisung, anderenfalls bleibt die Zuweisung offen. Die empirischen Befunde von Baeriswyl et al. (2006) legen nahe, dass bei diesem Modell soziale Herkunftseffekte beim Übergang relativ gering ausfallen.

---

### 9.3 Limitationen der Arbeit

Eine Stärke der Arbeit lag in der analytischen Trennung von kulturellem Kapital des Kindes und der Eltern. Es wurde damit dem Rechnung getragen, was bereits einige Forscher:innen zur Untersuchung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Schulleistungen bzw. Bildungserfolg forderten (Georg, 2004; Sullivan, 2001; Tramonte & Willms, 2010). Die Unterscheidung ermöglicht dabei, den intergenerationalen Transmissionsprozess kulturellen Kapitals und die Effekte dessen auf Schulnoten zu testen. Vorteilig erwies sich hierfür der Datensatz der TIMSS-Übergangsstudie, der mehrdimensionale Operationalisierung der sozialen Herkunft erlaubte. Auf diese Weise wurde die von Jäger und Breen (2016) vorgeschlagene Trennung nach kulturellen passiven Ressourcen und aktiven Investitionen der Eltern möglich. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass sich ebenso die soziale Praxis, als weitere elterliche Unterstützungsleistung, in passive soziale Ressourcen und aktive soziale Investitionen unterteilen lässt, und dass auch das Sozialkapital als Kapitalform zusätzlich zur Erklärung des sozialen Mechanismus beiträgt. Die dafür genutzten Proxyvariablen ließen sich mit den Dimensionen von Lareau (2003) vereinbaren. Die simultane Berücksichtigung verschiedener familialer Merkmale, die die Mehrdimensionalität der sozialen Herkunft unterstreicht, stellt somit eine weitere Stärke der Arbeit dar. Jedoch konnte auch das in dieser Arbeit entworfene Klassifikationsschema aufgrund mangelnder Daten nicht in seiner Gänze untersucht werden. Weitere Komponenten wie etwa die finanzielle und materielle Ausstattung der Familie – nach Bourdieu das ökonomische Kapital – wurden in Ansätzen nur über die objektiven kulturellen Ressourcen, die nur einen Ausschnitt über die ökonomische Lage der Familie liefern, erfasst. Dennoch liefert die vorliegende Arbeit in der Vielfalt der analysierten Dimensionen und in der fundierten Prüfung einzelner Prozesse innerhalb der Familie und der Schule einen Beitrag zu einem besseren Verständnis ungleichheitserzeugender sozialer Mechanismen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass nicht auch diese Arbeit gewissen Limitationen unterliegt, die Ansatzpunkte für weitere Forschungen bieten.

So wurde etwa trotz einer differenzierten Betrachtung der sozialen Herkunftsmerkmale zur Vorhersage von Leistungsunterschieden der Habitus der Eltern selbst

nicht erhoben. Wodurch die sozialen Herkunftseffekte unterschätzt werden könnten. Dabei erscheint es plausibel, dass Eltern, die im Bildungs- und Berufssektor erfolgreich sind, selbst günstige bildungsbezogene Dispositionen besitzen, die sie an ihre Kinder weitergeben können. Gemessen mit der Bildungsaspiration der Eltern in Hinblick auf den gewünschten beruflichen Abschluss ihres Kindes konnte nur ein Proxy für ihre Bildungsorientierung abgebildet werden. Dabei wurde diese elterliche Bildungsaspiration in der vorliegenden Arbeit zum Ausschluss einer Alternativerklärung verwendet. Es sollte ausgeschlossen werden, dass der Zusammenhang zwischen den aktiven Investitionsleistungen und den Schulnoten als Ausdruck der dahinterliegenden höheren Bildungsaspirationen der Eltern zu werten ist. Die elterliche Bildungsaspiration diene demnach als Kontrollvariable. Es erscheint jedoch ebenso vielversprechend diese und auch weitere Verhaltens- und Einstellungsmuster der Eltern nicht nur im Hinblick auf ihre Vermittlerrolle für den Effekt der familialen Praxen auf Leistung zu untersuchen, sondern auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für die schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen zu analysieren. Wie die Ergebnisse zur Vorhersage der schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen im Längsschnitt zeigten, konnten die sozialen Herkunftsmerkmale nur einen kleinen Anteil erklären. Möglicherweise gelänge eine bessere Vorhersage, wenn Informationen zu weiteren bildungsbezogenen Dispositionen der Eltern vorlägen. Zudem ist der Bedarf an weiteren Untersuchungen zum Schülerhabitus selbst gegeben. Mit den hier genutzten Merkmalen zur Beschreibung der schulbezogenen Dispositionen ist nicht auszuschließen, dass der Schülerhabitus unzureichend erfasst wurde. Insofern könnten auch die verbliebenen Herkunftseffekte auf die Schulnote auf diese Unterspezifikation zurückgeführt werden, wie dies bereits in der obigen Diskussion angesprochen wurde.

Kein Teil der Untersuchungen war ebenso, ob die Schüler:innen auch außerhalb der von ihren Eltern mitgestalteten Praxis Kulturkapital inkorporieren. Es ist aber davon auszugehen, dass Schüler:innen nicht nur innerhalb ihrer Familie ihr kulturelles Kapital erwerben und erweitern, sondern dass dies auch auf Prozesse außerhalb des familialen Rahmens zutrifft. Kulturelles Kapital und schulbezogene Dispositionen, die zu Bildungsvorteilen führen, sollten demzufolge auch unabhängig der sozialen Herkunft erwerbbar sein. Ein Beitrag dazu, wie stark der Einfluss etwa durch Peers, Lehrkräfte

---

oder auch durch die Nachbarschaft, in der das Kind aufwächst, ist, konnte in der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden. Dies bleibt somit weiterhin Untersuchungsgegenstand zukünftiger empirischer Studien. Bisherige Studienbefunde liefern jedoch Hinweise für den Erwerb von Kulturkapital in außerfamilialen Kontexten (z.B. für Peers: Georg, 2005b; Roth, 2017; für Lehrkräfte: Zimmermann, 2018).

Zudem wurden die Merkmale der familialen Praxen einmalig in der Grundschule erhoben. Für die Analysen des intergenerationalen Transmissionsprozesses kulturellen Kapitals und der Reproduktion von Ungleichheiten im Längsschnitt bedeutete dies, dass die nachhaltigen Effekte der familialen Praxen auf die Schulnote in der Sekundarschule überprüft wurden. Wenngleich im Längsschnitt die Untersuchung der nachhaltigen Effekte intendiert war, stellt der Schulwechsel, mit weiteren kontextuellen Veränderungen wie einer wechselnden Lerngruppe und den wechselnden Lehrkräften, einen Störfaktor dar. Bei der schulischen Partizipation der Eltern könnte etwa vermutet werden, dass Eltern insbesondere in der Grundschule sich stärker engagierten, um ihrem Kind auf einen höheren Bildungsgang zu verhelfen. Ob sie diese Praxis auch nach dem Übergang beibehielten und wie sie etwa den Kontakt zu den Sekundarschullehrkräften pflegten, lässt sich nicht sagen. Ebenso geht der Wechsel mit Veränderungen in den schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen einher, die gemäß empirischen Befunden auch im Zusammenhang mit dem gewählten Bildungsgang stehen, wie beispielsweise für die Schulfreude (z.B. van Ophuysen, 2008; Ömeroğulları & Gläser-Zikuda, 2021), die Anstrengungsbereitschaft (z.B. Ömeroğulları & Gläser-Zikuda, 2021) oder die intrinsische Lernmotivation gezeigt werden konnte (z.B. Watermann et al., 2010). Mit dem inbegriffenen Schulübergang boten die Längsschnittdaten daher nicht die optimalen Voraussetzungen zur Prüfung der sozialen Herkunftseffekte auf die Schulnote im Bildungsverlauf.

Wenngleich dies nicht explizit vorgesehen war, konnte aufgrund einer fehlenden zweiten Messung der Merkmale der familialen Praxen das Modell von Jæger und Breen (2016) auch nicht vollständig überprüft werden. Die Frage, inwiefern Eltern ihre Inves-

---

titionsleistungen je nach vorangegangenen Schulleistungen des Kindes anpassten, worauf sie Hinweise fanden, blieb hier unbeantwortet. Diesen angenommenen dynamischen Prozess zu replizieren, ist somit Aufgabe zukünftiger Forschung.

Dem Modell von Jæger und Breen (2016) konnte jedoch durch den Einbezug von Lehrkrifteinschätzungen Rechnung getragen werden. Unter Kontrolle von Kompetenzen lieferten die Ergebnisse Hinweise für verzerrte Lehrkrifteinschätzungen aufgrund sozialer Herkunftsmerkmale der Schüler:innen. Für nachfolgende Studien könnte sich jedoch, wie von Blossfeld et al. (2015) vorgeschlagen, eine konzeptionelle Unterscheidung von schulrelevanten kognitiv und non-kognitiv eingeschätzten Schülermerkmalen als Vorteil erweisen. Mit den vorliegenden Daten ließen sich diese von den Lehrkräften eingeschätzten Schülermerkmale empirisch nicht voneinander trennen. Wie die Befunde von Helbig und Morar (2018) zeigen, scheinen die Lehrkrifteinschätzungen zum Arbeitsverhalten und zur Begabung jedoch unterschiedliche Effekte auf die Schulleistungen auszuüben. Bei ihnen ergab sich ein größerer Zusammenhang mit dem von der Lehrkraft eingeschätztem Arbeitsverhalten.

Darüber hinaus ist bei der Vorhersage der Schulnote in der Grundschule unter Berücksichtigung der Lehrkrifteinschätzung zu bedenken, dass die Einschätzungen von den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern gegeben wurden. Ob diese jedoch in ihren Schulklassen die Fächer Deutsch und/oder Mathematik, deren Schulnoten zur Berechnung der Durchschnittsnote herangezogen wurden, unterrichteten, geht aus den Daten nicht hervor. Es kann jedoch zumindest vermutet werden, dass die Klassenlehrkraft aufgrund des baldigen Schulübergangs der Schüler:innen und der von ihr zu treffenden Übergangsempfehlung im regen Austausch mit den Fachlehrkräften stand. Insofern könnten die Einschätzungen der Klassenlehrkraft auch die Einschätzungen der Deutsch- und Mathematiklehrkräfte widerspiegeln, sollte die Klassenlehrkraft diese Fächer selbst nicht in ihrer Schulklasse unterrichtet haben. Des Weiteren bleibt unklar, ob und in welchem Maße sich Lehrkräfte bei der Einschätzung von Begabungs- und Leistungsmerkmalen an den Schulnoten der Schüler:innen orientiert haben. Es lässt sich nicht ausschließen, dass ein Teil der gemeinsamen Varianz von Schulnote und Lehrkrifteinschätzung ebenso darauf zurückgeht.

---

Zuletzt liegen auch Einschränkungen bei der Interpretierbarkeit der Daten sowohl im Quer- als auch im Längsschnitt vor. So sollte bei den Ergebnissen im Querschnitt bedacht werden, dass auf der Grundlage dieser Daten die kausale Richtung der Zusammenhänge nicht adäquat erfasst werden kann. Angenommen und untersucht wurden Effekte von der sozialen Herkunft der Schüler:innen auf die Schulleistung/Leistungsbewertung bzw. auch auf die Lehrkräfteeinschätzung. Es lässt sich dabei jedoch nicht ausschließen, dass Eltern bereits entsprechend vorangegangenen Schulnoten ihre Investitionsleistungen anpassten oder sich Effekte des schulischen Erfolgs oder Misserfolgs in den schulbezogenen Dispositionen der Schüler:innen zeigten. Insofern könnten höhere Bildungsaspirationen der Schüler:innen auch ein Ausdruck von besseren schulischen Leistungen sein, worauf unter anderem die Befunde von Zimmermann (2018) verwiesen. Ebenso könnte die Schule bei den Schüler:innen ein Interesse am Lesen geweckt haben, woraufhin die Eltern dies mit dem Kauf von Büchern unterstützten. Es können somit reziproke Effekte angenommen werden, wodurch die Befunde mit aller Vorsicht hinsichtlich der Kausalität zu interpretieren sind. Ausführlicher wurde auf diese Limitation bereits im Unterkapitel der Datenanalyse (Kapitel 5.4) hingewiesen.

Die Ergebnisse im Längsschnitt müssen zudem vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass es sich bei der Stichprobe um eine positiv selektierte Gruppe handelte. Im Vergleich zur querschnittlichen Erfassung war die Repräsentativität der längsschnittlichen Stichprobe in Hinblick auf die soziale Herkunft, den gewählten Bildungsgang, die Schulleistungen und den Migrationshintergrund der Schüler:innen deutlich eingeschränkt. Die selektiven Stichprobenausfälle sind dabei ein Problem, welches in beinahe allen Längsschnittstudien und vor allem bei Follow-up Erhebungen zu beobachten ist (vgl. Georg, 2004, 2005a; Groves & Peytcheva, 2008; Lüdtke et al., 2007; Watson und Wooden, 2009). Wie im Kapitel 5.1.3 zur Stichprobenselektivität dargelegt, wurden die Effekte der Schulleistungen (Schulnote und Kompetenzen) auf den Drop-out jedoch zum Großteil vom Bildungsgang mediiert. Demgegenüber hatte der Bildungsstatus der Eltern über den Bildungsgang hinaus einen Effekt auf die Teilnahme an der Follow-up

---

Erhebung nach dem Schulübergang. Die eingeschränkte Varianz in den sozialen Herkunftsmerkmalen und vermutlich auch in den Leistungen aufgrund der unterrepräsentierten Schüler:innen aus Familien mit niedrigerem Status könnte zu einer Unterschätzung der sozialen Herkunftseffekte auf die Schulleistung geführt haben.

---

## Literaturverzeichnis

- Allison, P. D. (2001). *Missing data*. Thousand Oaks, CA: SAGE. doi.org/10.4135/9781412985079
- Alvidrez, J., & Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 91*(4), 731–746. doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.731
- Anders, Y., McElvany, N. & Baumert, J. (2010). Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte? In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 313–331). Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung. doi.org/10.25656/01:370
- Aschaffenburg, K., & Maas, I. (1997). Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American Sociological Review, 62*(4), 573–587. doi.org/10.2307/2657427
- Auwarter, A. E., & Aruguete, M. S. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *The Journal of Educational Research, 101*(4), 242–246. doi.org/10.3200/JOER.101.4.243-246
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (14. überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-642-14987-0
- Baeriswyl, F., Wandeler, C., Trautwein, U. & Oswald, K. (2006). Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(3), 373–392.
- Balson, M. (1994). *Becoming better parents* (4th ed.). ACER.
- Bandura, A., & Walters, R.H. (1963). *Social learning and personality development*. Holt Rinehart and Winston.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173–1182.
- Barone, C. (2006). Cultural capital, ambition and the explanation of inequalities in learning outcomes: A comparative analysis. *Sociology, 40*(6), 1039–1058. doi.org/10.1177/0038038506069843

- Baumert, J., Köller, O. & Schnabel, K. U. (2000). Schulformen als differenzielle Entwicklungsmilieus – eine ungehörige Fragestellung? In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Messung sozialer Motivation. Eine Kontroverse* (S. 28–68). GEW.
- Baumert, J. & Maaz, K. (2006). Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In J. Baumert, P. Stanat, Watermann, R. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S.11–24). VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7\_1
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat, Watermann, R. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7\_4
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C., (2003). Schulumwelten - institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann, M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). Leske + Budrich.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G., (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 46–72. doi.org/10.1007/s11618-003-0004-7
- Becker, B. (2011). Social disparities in children's vocabulary in early childhood. Does pre-school education help to close the gap? *The British Journal of Sociology*, 62(1), 69–88. doi.org/10.1111/j.1468-4446.2010.01345.x
- Becker, G.S. (1993). *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3rd ed.). The University of Chicago Press.
- Becker, B. & Gresch, C. (2016). Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 73–115). Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3\_1
- Becker, M., Gresch, C., Baumert, J., Watermann, R., Schnitger, D. & Maaz, K. (2010). Durchführung, Daten und Methoden. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch, N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 107–123). Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung. doi.org/10.25656/01:370

- Becker, R., & Hadjar, A. (2009). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 35–59). VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5\_2
- Behr, A., Bellgardt, E., & Rendtel, U. (2005). Extent and determinants of panel attrition in the european community household panel. *European Sociological Review*, 21(5), 489–512. doi.org/10.1093/esr/jci037
- Bellin, N. (2008). *Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung: Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-91359-
- Biewer, C., Wandeler, C. & Baeriswyl, F. (2013). Herkunftseffekte und Gerechtigkeitserleben beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(3), 425–446. doi.org/10.24452/sjer.35.3.4918
- Blossfeld, H. P., Blossfeld, G. J. & Blossfeld, P. N. (2019). Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Die Perspektive der Bildungssoziologie. *Journal for Educational Research Online*, 11(1), 16–30. doi.org/10.25656/01:16785
- Blossfeld, P. N., Blossfeld, G. J., & Blossfeld, H. P. (2015). Educational expansion and inequalities in educational opportunity: long-term changes for East and West Germany. *European Sociological Review*, 31(2), 144–160. doi.org/10.1093/esr/jcv017
- Bodovski, K. (2014). Adolescents' emerging habitus: the role of early parental expectations and practices. *British Journal of Sociology of Education*, 35(3), 389–412. doi.org/10.1080/01425692.2013.776932
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. John Wiley & Sons, Inc. doi.org/10.1002/9781118619179
- Bonsen, M., Lintorf, K., Bos, W. & Frey, K. A. (2008). TIMSS 2007 Grundschule - Eine Einführung in die Studie. In W. Bos, M. Bonsen, J. Baumert, M. Prenzel, C. Selter, G. Walther (Hrsg.), *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz von Grundschulern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 19–48). Waxmann.
- Bornkessel, P. & Kuhnen, S. (2011). Zum Einfluss der sozialen Herkunft auf Schulleistung, Studienzuversicht und Studienintention am Ende der Sekundarstufe II. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S. 47–105). VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8\_3

- Boudon, R. (1974). *Education opportunity and social inequality: Changing prospects in western society*. John Wiley & Sons, Inc. doi.org/10.2307/2129555
- Bourdieu, P. (1973). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In P. Bourdieu & J.-C. Passeron (Hrsg.), *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt* (S. 88–137). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnografischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. Soziale Welt, Sonderheft 2, S. 183–198.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. VSA Verlag.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. VSA.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Böwing-Schmalenbrock, M. & Jurczok, A. (2011). *Multiple Imputation in der Praxis. Ein sozialwissenschaftliches Anwendungsbeispiel*. Universität Potsdam. <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2012/5811/>
- Boxer, P., Goldstein, S. E., DeLorenzo, T., Savoy, S., & Mercado, I. (2011). Educational aspiration–expectation discrepancies: Relation to socioeconomic and academic risk-related factors. *Journal of Adolescence*, *34*(4), 599–800. doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.10.002
- Brake, A. & Büchner, P. (2003). Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Überlegungen zur Bildungsbedeutsamkeit der Familie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *6*, 619–639. doi.org/10.1007/s11618-003-0061-y
- Brandmiller, C., Dumont, H., & Becker, M. (2020). Teacher perceptions of learning motivation and classroom behavior: The role of student characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, *63*, 101893. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101893
- Brandt, N., Lechner, C., Tetzner, J., & Rammstedt, B. (2019). Personality, cognitive ability, and academic performance: Differential associations across school subjects and school tracks. *Journal of Personality*, *88*(2), 249–265. doi.org/10.1111/jopy.12482

- Brauns, H., Scherer, S., & Steinmann, S. (2003). The CASMIN educational classification in international comparative research. In J.H.P Hoffmeyer-Zlotnik, & C. Wolf (Eds.), *Advances in cross-national comparison. An European working book for demographic and socio-economic variables* (pp. 196–221). Kluwer Academic Plenum Publisher. doi.org/10.1007/978-1-4419-9186-7
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 49–64). Budrich.
- Breinholt, A., & Jæger, M. M. (2020). How does cultural capital affect educational performance: Signals or skills? *British Journal of Sociology*, 71(1), 28–46. doi.org/10.1111/1468-4446.12711
- Buchmann, C., DiPrete, T. A., & McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology*, 34, 319–337. doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134719
- Bui, K. (2007). Educational expectations and academic achievement among middle and high school students. *Education*, 127(3), 328–332.
- Büchner, P. & Brake, A. (2006). *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-90279-1
- Bühler-Niederberger, D. & Türkyilmaz, A. (2017). „Erben oder (Inter-)Akteure? – Entwürfe von Kindern in der Erforschung sozialer Ungleichheit“. In I. Diehm, M. Kuhn, C. Machold (Hrsg.), *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-) Disziplinären* (S. 199–218). Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7\_11
- Busch, T., Lehmann-Wermser, A., Burkhard, J., Hanke, J., Kopp, J., Kuck, M., Pürgstaller, E., & Rolle, C. (2019). *Evaluation des Programms Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen*. [https://miz.org/sites/default/files/documents/2020\\_10\\_06\\_JeKits-Evaluation.pdf](https://miz.org/sites/default/files/documents/2020_10_06_JeKits-Evaluation.pdf)
- Byun, S., Schofer, E., & Kim, K. (2012). Revisiting the role of cultural capital in East Asian educational systems: The case of South Korea. *Sociology of Education*, 85(3), 219–239. doi.org/10.1177/0038040712447180
- Carolan, B., & Wassermann, S. (2015). Concerted cultivation, educational expectations, and the transmission of educational advantage. *Sociological Perspectives*, 58(2), 168–186. doi.org/10.1177/0731121414562967
- Cheadle, J. (2008). Educational investment, family context, and children’s math and reading growth from kindergarten through the third grade. *Sociology of Education*, 81(1), 1–31. doi.org/10.1177/003804070808100101

- Cheadle, J., & Amato, P. (2010). A quantitative assessment of Lareau's qualitative conclusions about class, race, and parenting. *Journal of Family Issues*, *32*(5), 679–706. doi.org/10.1177/0192513X10386305
- Cheung, S., & Andersen, R. (2003). Time to read: Family resources and educational outcomes in Britain. *Journal of Comparative Family Studies*, *34*(3), 413–433. doi.org/10.3138/jcfs.34.3.413
- Chin, T., & Phillips, M. (2004). Social reproduction and child-rearing practices: Social class, children's agency, and the summer activity gap. *Sociology of Education*, *77*(3), 185–210. doi.org/10.1177/003804070407700301
- Chiu, M. M., Chow, B. W. Y., McBride, C., & Mol, S. T. (2016). Students' sense of belonging at school in 41 countries: Cross-cultural variability. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *47*(2), 175–196. doi.org/10.1177/0022022115617031
- Cinar, M., Otremba, K., Stürzer, M. & Bruhns, K. (2013). *Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/Kinder-Migrationsreport.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Kinder-Migrationsreport.pdf).
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. doi.org/10.4324/9780203771587
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, *94*(1), 95–120. doi.org/10.1086/228943
- Coleman, J. S. (1990). *The Foundations of Social Theory*. Harvard University Press.
- Couper, M. P., & Groves, R. M. (1996). Social environmental impacts on survey cooperation. *Quality and Quantity*, *30*(2), 173–188. doi.org/10.1007/BF00153986
- Croll, P. (2004). Families, social capital and educational outcomes. *British Journal of Educational Studies*, *52*(4), 390–416. doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00275.
- Croll, P., & Attwood, G. (2013). Participation in higher education: Aspirations, attainment and social background. *British Journal of Educational Studies*, *61*(2), 187–202. doi.org/10.1080/00071005.2013.787386
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, *73*, 92–111. doi.org/10.2307/2673239

- De Graaf, P. M. (1986). The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, 59, 237–46.
- De Graaf, P. (1988). Parents' financial and cultural resources, grades, and transition to secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 4(3), 209–221.
- De Graaf, P., & Kalmijn, M. (2001). Trends in the Intergenerational Transmission of Cultural and Economic Status. *Acta Sociologica*, 44(1), 51–66. doi.org/10.1177/000169930104400105
- de Moll, F. (2018). Familiäre Bildungspraxis und Schülerhabitus. Außerschulische Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheit in der Grundschulzeit. In Sektion Bildung und Erziehung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (Hrsg.). Beltz Juventa.
- Diefenbach, H., & Klein, M. (2002). “Bringing boys back in“. Soziale Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 938–958. doi.org/10.25656/01:3868
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189–201. doi.org/10.2307/2094962
- DiMaggio, P., & Mohr, J. (1985). Cultural capital, educational attainment, and marital selection. *American Journal of Sociology*, 90(6), 1231–1261. doi.org/10.1086/228209
- DiPrete, T. A., & Eirich, G. M. (2006). Cumulative advantage as a mechanism for inequality: a review of theoretical and empirical developments. *Annual Review of Sociology*, 32, 271–297. doi.org/10.1146/annurev.soc.32.061604.123127
- Ditton, H. (2007). *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*. Waxmann.
- Ditton, H., Bayer, M., & Wohlkinger, F. (2018). Structural and motivational mechanisms of academic achievement. A mediation model of social-background effects on academic achievement. *British Journal of Sociology*, 70(4), 1276–1296. doi.org/10.1111/1468-4446.12506
- Downey, D. B. (1995). When bigger is not better: Family size, parental resources, and children's educational performance. *American sociological review* 60(5), 746–761. doi.org/10.2307/2096320
- Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2005). Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In P. A. Berger, H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten: wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (3. Aufl., S. 103–129). Beltz Juventa. doi.org/10.1007/s11577-007-0092-0

- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: the role of habitus. *Sociology of Education*, *75*(1), 44–68. doi.org/10.2307/3090253
- Dumais, S. A. (2006a). Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetics*, *34*(2), 83–107. doi.org/10.1016/j.poetic.2005.09.003
- Dumais, S. A. (2006b). Elementary school student's extracurricular activities: the effects of participation on achievement and teachers' evaluations. *Sociological Spectrum*, *26*(2), 117–147. doi.org/10.1080/02732170500444593
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M. & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17*(2), 141–165. doi.org/10.1007/s11618-013-0466-1
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. Internationale und nationale Befunde. In O. Köller, D. Lewalter, H. Saalbach, S. Walper (Hrsg.), *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (S. 163–183). Reinhardt. doi.org/10.2378/peu2013.art14d
- Ecarius, J., Köbel, N. & Wahl, K. (2011). *Familie, Erziehung und Sozialisation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-92678-0
- Ecarius, J. & Wahl, K. (2009). Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion — Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In J. Ecarius, C. Groppe & H. Malmede (Hrsg.), *Familie und Öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen* (S. 13–33). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eden, C. (2017). *Gender, education and work. Inequalities and intersectionality*. Routledge. doi.org/10.4324/9781315673165
- Edgerton, J. D., Roberts, L. W., & Peter, T. (2013). Disparities in academic achievement: Assessing the role of habitus and practice. *Social Indicators Research*, *114*(2), 303–322. doi.org/10.1007/s11205-012-0147-0
- Edwards, J., & Bagozzi, R. P. (2000). On the nature and direction of relationships between constructs and measures. *Psychological Methods*, *5*(2), 155–174. doi.org/10.1037/1082-989X.5.2.155
- Ehm, J. H., Hasselhorn, M., & Schmiedek, F. (2021). Der wechselseitige Einfluss von Selbstkonzept und Leistung bei Grundschulkindern im Lichte verschiedener längsschnittlicher Analysemethoden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1–10. doi.org/10.1024/1010-0652/a000303
- Ehmke, T., Hohensee, F., Siegle, T. & Prenzel, M. (2006). Soziale Herkunft, elterliche Unterstützungsprozesse und Kompetenzentwicklung. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 225–248). Waxmann.

- 
- Eitle, T., & Eitle, D. (2002). Race, cultural capital, and the educational effects of participation in sports. *Sociology of Education*, 75(4), 123–146. doi.org/10.2307/3090288
- Enders, C. K., & Tofighi, D. (2007). Centering predictor variables in cross-sectional multilevel models: A new look at an old issue. *Psychological Methods*, 12(2), 121–138. doi.org/10.1037/1082-989X.12.2.121
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen*. Bd. 1: Situationslogik und Handeln. Campus.
- Esser, H. & Hoenig, K. (2018). Leistungsgerechtigkeit und Bildungsungleichheit: Effekte der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlungen beim Übergang auf das Gymnasium. Ein Vergleich der deutschen Bundesländer mit den Daten der „National Educational Panel Study“ (NEPS). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 70(3), 535–536. doi.org/10.1007/s11577-018-0558-2
- Evans, M. D. R., Kelley, J., Sikora, J., & Treimann, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171–197. doi.org/10.1016/j.rssm.2010.01.002
- Farkas, G. (1996). *Human capital or cultural capital? Ethnicity and poverty groups in an urban school district* (1st ed.). New York: Routledge. doi.org/10.4324/9780203789575
- Farkas, G. (2003). Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology*, 29, 541–562. doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100023
- Farkas, G., Grobe, R. P., Sheehan, D., & Shuan, Y. (1990). Cultural resources and school success: Gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district. *American Sociological Review*, 55(1), 127–142. doi.org/10.2307/2095708
- Faust, G., Kluczniok, K. & Pohlmann, S. (2007). Eltern vor der Entscheidung über vorzeitige Einschulung, *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(4), 462–476. doi.org/10.25656/01:440
- Feskens, R., Hox, J., Lensvelt-Mulders, G., & Schmeets, H. (2006). Collecting data among ethnic minorities in an international perspective. *Field Methods*, 18(3), 284–304. doi.org/10.1177/1525822X06288756
- Flere, S., Krajnc, M. T., Klanjšek, R., Musil, B., & Kirbiš, A. (2010). Cultural capital and intellectual ability as predictors of scholastic achievement: a study of Slovenian secondary school students. *British Journal of Sociology of Education*, 31(1), 47–58.

- Frailon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in digital age. The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*. Springer Nature. doi.org/10.1007/978-3-319-14222-7
- Gaddis, S. M. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research*, 42, 1–13. doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.08.002
- Ganzeboom, H., De Graaf, P., & Treimann, D. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1–56. doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B
- Gehrmann, S. (2019). *Aspirationen, kulturelles Kapital und soziale Herkunft: eine quantitativ-empirische Untersuchung von Grundschulkindern in Deutschland*. Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-24604-4
- Gentrup, S., Rjosk, C., Stanat, P. & Georg, L. (2018). Einschätzungen der schulischen Motivation und des Arbeitsverhaltens durch Grundschullehrkräfte und deren Bedeutung für Verzerrungen in Leistungserwartungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(4), 867–891. doi.org/10.1007/s11618-018-0806-2
- Georg, W. (2004). Cultural capital and social inequality in the life course. *European Sociological Review*, 20(4), 333–344. doi.org/10.1093/esr/jch028
- Georg, W. (2005a). Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Lebenslauf. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(2), 178–197. doi.org/10.25656/01:5670
- Georg, W. (2005b). Transmission und Stabilität kulturellen Kapitals im Lebenslauf und seine Wirkung auf den Prozess des Statuserwerbs. In H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 219–235). VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-322-80800-4
- Georg, W. (2011). Social inequality and cultural capital in the Pisa 2000-E Study - A latent class analysis. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31(4), 393–408.
- Georg, W. (2015). Transmission of cultural capital and status attainment - An analysis of development between 15 and 45 years of age. *Soziale Welt*, 66(3), 281. doi.org/10.14301/llcs.v7i2.341
- Gerleigner, S. (2013). *Familiale Ressourcen als entscheidender Faktoren für den Bildungserfolg? Über die Zusammenhänge von sozialer Herkunft und Erfolg in der Grundschule*. Herbert Utz Verlag. doi.org/10.13140/2.1.1318.2723

- Gohlke, H. & Büchner, P. (2006). Das familiäre Bildungserbe als Produkt gelebter Generationenbeziehungen. Über das Spannungsverhältnis zwischen Weitergabe und Übernahme von Bildung und Kultur. In P. Büchner & A. Brake (Hrsg.), *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien* (S. 143–179). VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-90279-1
- Gomolla, M. (2010). Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 61–94). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. & Radtke, F. O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Goyder, J., Warriner, K., & Miller, S. (2002). Evaluating socio-economic status (SES) bias in survey nonresponse. *Journal of Official Statistics*, 18(1), 1–11. doi.org/10.1007/s11162-004-1597-2
- Graham, J. W., Cumsille, P. E., & Elek-Fisk, E. (2003). Methods for handling missing data. In J. A. Schinka & W. F. Velicer (Eds.), *Handbook of Psychology: Vol. 2. Research Methods in Psychology* (pp. 87–114). John Wiley & Sons, Inc.
- Granzer, D., Köller, O. & Bremerich-Vos, A. (2009). *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik: Leistungsmessung in der Grundschule*. Beltz.
- Gresch, C. (2012). *Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-531-18660-3
- Gresch, C., Baumert, J. & Maaz, K. (2009). Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 230–256), Sonderheft 12. VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4\_10
- Gresch, C., Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In J. Baumert, K. Maaz, U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 230–257). VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4\_10
- Gresch, C. & Kristen, C. (2011). Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Soziologie*, 40(3), 208–227. doi.org/10.1515/zfsoz-2011-0303
- Grgic, M. & Bayer, M. (2015). Eltern und Geschwister als Bildungsressourcen? Der Beitrag von familialem Kapital für Bildungsaspirationen, Selbstkonzept und Schulerfolg von Kindern. *Zeitschrift für Familienforschung*, 27(2), 173–192. doi.org/10.3224/zff.v27i2.20075

- Grolnick, W., & Sloviaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling. *Child Development, 65*, 237–252. doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x
- Groves, R. M., & Couper, M. (1998). *Nonresponse in household interview surveys*. John Wiley & Sons, Inc. doi.org/10.1002/9781118490082
- Groves, R. M., & Peytcheva, E. (2008). The impact of nonresponse rates on nonresponse bias: A meta-analysis. *Public Opinion Quarterly, 72*(2), 167–189. doi.org/10.1093/poq/nfn011
- Grundmann, M., & Dravenau, D. (2010). Class, agency and capability. In H.U. Otto & H. Ziegler (Eds.), *Education, Welfare and the Capabilities Approach: A European Perspective* (S. 86–100). Budrich. doi.org/10.2307/j.ctvdf0chg
- Hadjar, A. (2008). *Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-90959-2
- Hahn, I. & Schöps, K. (2019). Bildungsunterschiede von Anfang an? Die Bedeutung von Struktur- und Prozessmerkmalen für die naturwissenschaftliche Kompetenz von Vorschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung, 8*(1), 3–12. doi.org/10.1026/a000002
- Hamaker, E. L., & Muthén, B. (2020). The fixed versus random effects debate and how it relates to centering in multilevel modeling. *Psychological Methods, 25*(3), 365–379. doi.org/10.1037/met0000239
- Hannover, B. (2011). Geschlecht und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 169–180). VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-93015-2
- Hartmann, M. (2000). Class-specific habitus and the social reproduction of the business elite in Germany and France. *Sociological Review, 48*(2), 262–282. doi.org/10.1111/1467-954X.00214
- Hartung, S., Kluwe, S. & Sahrai, D. (2011). Gesundheitsförderung und Prävention in Settings: Elternarbeit in Kitas, Schule und Familienhilfe. In T. Schott und C. Hornberg (Hrsg.), *Die Gesellschaft und ihre Gesundheit. 20 Jahre Public Health in Deutschland: Bilanz und Ausblick einer Wissenschaft* (S. 599–619). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haunberger, S. & Teubner, M. (2008). Bildungswünsche von Eltern und Kindern im Vergleich: Eine empirische Analyse anhand der drei Wellen des DJI Kinderpanels. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Band 5: Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen* (S. 293–316). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heine, J. H., Nagy, G., Meinck, S., Zühlke, O. & Mang, J. (2017). Empirische Grundlage, Stichprobenausfall und Adjustierung im PISA-Längsschnitt 2012–2013. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20*(2), 287–306. doi.org/10.1007/s11618-017-0756-0

- Helberger, C. & Palamidis, H. (1989). Der Beitrag der Humankapitaltheorie zur Erklärung der Bildungsnachfrage. In P.A Döring, H. Weishaupt & M. Weiß (Hrsg.), *Bildung in sozioökonomischer Sicht* (S. 205–220). Böhlau.
- Helbig, M., & Morar, T. (2018). Why teachers assign socially unequal marks. A case for establishing tertiary origin effects in the model of primary and secondary effects of educational research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(7), 1–25. doi.org/10.26803/ijlter.17.7.1
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2000). *Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision*. Beltz Test.
- Hitpass, J. (1965). *Einstellungen der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung: eine Motivuntersuchung*. Henn.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. doi:10.1086/499194
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (2nd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (8. Aufl.). Leske + Budrich.
- Hußmann, A., Stubbe, T. C. & Kasper, D. (2017). Soziale Herkunft und Lesekompetenz von Schüler:innen und Schülern. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, D. Lankes et al., *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 195–218). Waxmann.
- Jæger, M. M. (2009). Equal access but unequal outcomes: cultural capital and educational choice in a meritocratic society. *Social Forces*, 87(4), 1943–1971. doi.org/10.1353/sof.0.0192
- Jæger, M. M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84(4), 281–298. doi.org/10.1177/0038040711417010
- Jæger, M. M., & Breen, R. (2016). A dynamic model of cultural reproduction. *American Journal of Sociology*, 121(4), 1079–1115. doi.org/10.1086/684012
- Jæger, M. M., & Karlson, K. (2018). Cultural capital and educational inequality: A counterfactual analysis. *Sociological Science*, 5(33), 775–795. doi.org/10.15195/v5.a33
- Jungbauer-Gans, M. (2004). Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie*, 33(5), 375–397. doi.org/10.1515/zfsoz-2004-0502

- Kaiser, J., Möller, J., Helm, F. & Kunter, M. (2015). Das Schülerinventar: Welche Schülermerkmale die Leistungsurteile von Lehrkräften beeinflussen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 279–302. doi.org/10.1007/s11618-015-0619-5
- Kalmijn, M., & Kraaykamp, G. (1996). Race, cultural capital, and schooling: An analysis of trends in the United States. *Sociology of Education*, 69(1), 22–30. doi.org/10.2307/2112721
- Kampa, N., Kunter, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2011). Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland. Der Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen bei Sekundarstufenlehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(1), 70–92. doi.org/10.25656/01:8703
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Knoppick, H., Dumont, H., Becker, M., Neumann, M. & Maaz, K. (2017). Der Übergang als kritisches Lebensereignis: Zur Rolle der Eltern für die Antizipation des Übergangs und das Wohlbefinden von Kindern auf der weiteführenden Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 487–510. doi.org/10.1007/s11618-017-0782-y
- König, W., Lüttinger, P. & Müller, W. (1987). *Eine vergleichende Analyse der Entwicklung und Struktur von Bildungssystemen. Methodologische Grundlagen und Konstruktion einer vergleichbaren Bildungsskala*. CASMIN-Projekt. Arbeitspapier Nr.12.
- Kraaykamp, G. (2003). Literary socialization and reading preferences. Effects of parents, the library, and the school. *Poetics*, 31, 235–257. doi.org/10.1016/S0304-422X(03)00033-0
- Kraaykamp, G., & van Eijck, K. (2010). The intergenerational reproduction of cultural capital: A threefold perspective. *Social Forces*, 89(1), 209–232. doi.org/10.1353/sof.2010.0087
- Kramer, R. T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, R. T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus - Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.T. Kramer, S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 183–205). Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8\_8
- Kramer, R. T. & Helsper, W. (2011). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (2., durchgesehene Aufl.) (S. 103–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0

- Kramer, R. T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. In Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung*, Band 29. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kratzmann, J. & Schneider, T. (2009). Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61(2), 211–234. doi.org/10.1007/s11577-009-0051-z
- Kraus, T., Weishaupt, H. & Hosenfeld, I. (2021). Segregierte Schulmilieus, variierende Unterrichtsbedingungen und Lernleistungen der Schüler:innen und Schüler. Eine Analyse mit Daten der Grundschulen in Rheinland-Pfalz 2015/16. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(1), 129–148. doi.org/10.1007/s42278-020-00102-7
- Kühne, S. (2006). Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4), 617–631. doi.org/10.1007/s11618-006-0171-4
- Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Klusmann, U., Krauss, S., Blum, W., Jordan, A. & Neubrand, M. (2005). Der Mathematikunterricht der PISA-Schüler:innen und -Schüler. Schulformunterschiede in der Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 502–520. doi.org/10.1007/s35834-011-0017-x
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K. J. & Weiß, M. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente (Materialien aus der Bildungsforschung. 72)*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Waxmann.
- Kupfer, A. (2011). Schule als soziales System und die Entwicklung des Persönlichkeitssystems. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 141–153). Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6
- Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural capital: allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153. doi.org/10.2307/202113
- Langencamp, A. G., & Carbonaro, W. (2018). How school socioeconomic status affects achievement growth across school transitions in early educational careers. *Sociology of Education*, 91(4), 358–378. doi.org/10.1177/0038040718802257

- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. University of California Press.
- Lareau, A., Adia Evans, S., & Yee, A. (2016). The rules of the game and the uncertain transmission of advantage: Middle-class parents' search for an urban kindergarten. *Sociology of Education*, 89(4), 279–299. doi.org/10.1177/0038040716669568
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32, 567–606. doi.org/10.1007/1-4020-2589-0\_6
- Lechert, Y., Schroedter, J. & Lüttinger, P. (2006). *Die Umsetzung der Bildungs-klassifikation CASMIN für die Volkszählung 1970, die Mikrozensus-Zusatzerhebung 1971 und die Mikrozensus 1976–2004*. Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen – ZUMA.
- Liebau, E. (1987). *Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung: zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann*. Juventa Verlag.
- Lintorf, K., Guill, K. & Wendt, H. (2017). „Was dein Kind kann, kann meins schon lange!“ – Effekte der sozialen Komposition von Grundschulklassen auf den Übergang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(4), 711–727. doi.org/10.1007/s11618-017-0762-2
- Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data* (2nd ed.). John Wiley & Sons, Inc. doi.org/10.1002/9781119013563
- Little, T. D., Oettingen, G., & Baltes, P. B. (1995). *The revised control, agency, and means-ends interview (CAMI). A multi-cultural validity assessment using mean and covariance structures (MACS) analyses*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P. & Kogan, I. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68(1), 89–111. doi.org/10.1007/s11577-015-0352-3
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117. doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungswesen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-90441-2
- Maaz, K., Baeriswyl, F. & Trautwein, U. (2013). Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. In D. Deißner (Hrsg.), *Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung - ein internationaler Erfahrungsaustausch* (S.185–341). Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-531-19393-9

- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge ins Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 299–327. doi.org/10.1007/s11618-006-0053-9
- Maaz, K. & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In J. Baumert, K. Maaz, U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 153–182). VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4
- Maaz, K. & Watermann, R. (2007). Reproduktion oder Mobilität? Zur Wirkung familiärer Prozessmerkmale auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(3), 285–303. doi.org/10.25656/01:561
- Mahoney, J. (2001). Beyond Correlation Analysis. Recent Innovations in Theory and Method, *Sociological Forum*, 16, 575–593.
- Marcus, J., Nemitz, J. & Spieß, K. C. (2013). Ausbau der Ganztagschule: Kinder aus einkommensschwachen Haushalten im Westen nutzen Angebote verstärkt. *DIW Wochenbericht*, 80(27), 11–23.
- Marjoribanks, K. (1997). Family background, social and academic capital, and adolescents' aspirations: A mediational analysis. *Social Psychology of Education*, 2(2), 177–197. doi.org/10.1023/A:1009602307141
- Marks, G., Cresswell, J., & Ainley, J. (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: the role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation*, 12(2), 105–128. doi.org/10.1080/13803610600587040
- Marksteiner, T., & Kruger, S. (2016). Sense of belonging to school in 15-year-old students: the role of parental education and students' attitudes toward school. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 68–74. doi.org/10.1027/1015-5759/a000333
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59–77. dx.doi.org/10.1348/000709910X503501
- McElvany, N., Baumert, J., Grabbe, Y., Gresch, C., Maaz, K. & Kropf, M. (2009). Diagnostische Lehrereinschätzungen von Schülermerkmalen im Kontext der Übergangsempfehlung. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 367–368). Budrich.
- McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(3), 121–131. doi.org/10.1026/0049-8637.41.3.121

- McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117–144. doi.org/10.1093/sf/78.1.117
- Meier-Faust, E. (2022). *Are we what others see? Parental perspective on offspring's personality* (Doctoral dissertation, Freie Universität Berlin (Germany)). doi.org/10.17169/refubium-33088
- Mikus, K., Tieben, N., Schober, P.S. (2021). Concerted Cultivation in Early Childhood and Social Inequalities in Cognitive Skills: Evidence from a German Panel Study. *Research in Social Stratification and Mobility*, 72, 100547. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100547.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (2018). *Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen*. Mainz. https://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user\_upload/grundschule.bildung-rp.de/GSOText\_24\_04\_18.pdf
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2018). Mplus User's Guide. Eighth Edition. Muthén & Muthén.
- Nagel, I. (2010). Cultural participation between the ages of 14 and 24: Intergenerational transmission or cultural mobility? *European Sociological Review*, 26(5), 541–556. doi.org/10.1093/esr/jcp037
- Nagelkerke, N. J. D. (1991). A note on the general definition of the coefficient of determination. *Biometrika*, 78(3), 691–692. doi.org/10.1093/BIOMET/78.3.691
- Neumann, M., Milek, A., Maaz, K. & Gresch, C. (2010). Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch, N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 229–252). Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung. doi.org/10.25656/01:370
- Nikolova, R. (2011). *Grundschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus: Objektive und subjektive Kontextmerkmale der Schülerzusammensetzung und deren Auswirkung auf die Mathematik- und Leseleistungen*. Waxmann.
- Olson, J. F., Martin, M. O., & Mullis, I. (2008). *TIMSS 2007 Technical Report*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Ostermann, C. & Neugebauer, M. (2021). Macht Ähnlichkeit den Unterschied? Wenn sozioökonomisch benachteiligte Schüler:innen und Schüler von sozial ähnlichen Lehrkräften unterrichtet werden. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 73(2), 259–283. doi.org/10.1007/s11577-021-00779-3oi

- Ostrove, J. M., & Long, S. M. (2007). Social class and belonging: implications for college adjustment. *Review of Higher Education, 30*(4), 363–389. doi.org/10.1353/rhe.2007.0028
- Ömeroğulları, M. & Gläser-Zikuda, M. (2021). Entwicklung affektiv-motivationaler Merkmale am Übergang in die Sekundarstufe – Wie ergeht es bildungsbenachteiligten Kindern? *Zeitschrift für Bildungsforschung, 11*(2), 1–21. doi.org/10.1007/s35834-021-00314-6
- Park, H. (2008). The varied educational effects of parent-child communication: A comparative study of fourteen countries. *Comparative Education Review, 52*(2), 219–243. doi.org/10.1086/528763
- Park, S., & Holloway, S. D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research, 110*(1), 1–16. doi.org/10.1080/00220671.2015.1016600
- Pupeter, M. & Hurrelmann, K. (2013). Die Schule: Als Erfahrungsraum immer wichtiger. In S. Andresen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Wie gerecht ist unsere Welt?* (Kinder in Deutschland, Bd. 3., S. 111–134). Beltz.
- Ramirez-Rodriguez, R. & Dohmen, D. (2010). Ethnisierung von geringer Bildung. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 289–311). VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-92576-9
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2015). A direct latent variable modeling based method for point and interval estimation of coefficient alpha. *Educational and Psychological Measurement, 75*(1), 146–156. doi.org/10.1177/0013164414526039
- Ready, D. D., & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: the role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal, 48*(2), 335–360. doi.org/10.3102/0002831210374874
- Redford, J., Johnson, J., & Honnold, J. (2009). Parenting practices, cultural capital and educational outcomes: the effects of concerted cultivation on academic achievement. *Race, Gender & Class, 16*(1/2), 25–44. doi.org/10.2307/41658859
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction, 29*, 21–30. dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.004
- Ricken, N. (2018). Konstruktionen der 'Leistung'. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 43–60). Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9\_3

- Rindermann, H. & Ceci, S. J. (2018). Parents' education is more important than their wealth in shaping their children's intelligence: results of 19 samples in seven countries at different developmental levels. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(4), 298–326. doi.org/10.1177/0162353218799481
- Roscigno, V. J., & Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Race, cultural capital and educational resources: persistent inequalities and achievement returns. *Sociology of Education*, 72(3), 158–178. doi.org/10.2307/2673227
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion* (2. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Huber.
- Roth, T. (2017). Interpersonal influences on educational expectations: new evidence for Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 48, 68–84. doi.org/10.1016/j.rssm.2016.12.001
- Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63(3), 581–592. doi.org/10.1093/biomet/63.3.581
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. John Wiley & Sons, Inc. doi.org/10.1002/9780470316696
- Rutter, S. (2021). *Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit: Ansätze und Möglichkeiten zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit*. Springer VS.
- Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing data: our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147–177. doi.org/10.1037/1082-989X.7.2.147
- Schnabel, K. U. & Schwippert, K. (2000). Schichtenspezifische Einflüsse am Übergang auf die Sekundarstufe II. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *Dritte Internationale Mathematik - und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*, Band 1 Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit (S. 261–282). Leske + Budrich.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2015/2016 Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier\\_de\\_ebook.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2016 bis 2020*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS\\_2020\\_Bericht.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2020_Bericht.pdf).
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. doi.org/10.3102/00346543075003417

- Snijders, T., & Bosker, R. (2012). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling* (2nd ed.). SAGE.
- Stamm, M. (2010). Wer hat, dem wird gegeben? Zur Problematik von Matthäuseffekten in Förderprogrammen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *32*(3), 511–532.
- Stanat, P. & Edele, A. (2011). Migration und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 169–180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-93015-2
- Stanat, P., Schwippert, K. & Gröhlich, C (2010). Der Einfluss des Migrantenteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel, C. Röhrner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (S. 147–164). Beltz. doi.org/10.25656/01:6952
- Stubbe, T. C., Krieg, M., Beese, C. & Jusufi, D. (2020). Soziale Disparitäten in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky, H. Wendt (Hrsg.), *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 263-291). Waxmann.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, *35*(4), 893–912. doi.org/10.1017/S0038038501008938
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and Education: How useful is Bourdieu's theory for researchers? *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, *38*(2), 144–166.
- Thiersch, S. (2014). Schülerhabitus und familialer Bildungshabitus - Zur Genese von Bildungskarrieren und -entscheidungen. In W. Helsper, R.T. Kramer, S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 205–225). Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8\_8
- Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, *4*(1), 25–29. doi.org/10.1037/h0071663
- Tobisch, A., & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education*, *20*(3), 731–752. doi.org/10.1007/s11218-017-9392-z
- Tramonte, L., & Willms, J. D. (2010). Cultural capital and its effects on education outcomes. *Economics of Education Review*, *29*, 200–213. doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.06.003

- Tschöpe-Scheffler, S. (2005). Unterstützungsangebote zur Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung oder: Starke Eltern haben starke Kinder. Different Ways of Supporting the Educational Competence of Parents. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(3), 248–262. doi 10.25656/01:5673
- Turnes, P. B., & Ernst, R. (2016). The use of longitudinal mediation models for testing causal effects and measuring direct and indirect effects. *China-USA Business Review*, 15(1), 1–13. doi.org/10.17265/1537-1514/2016.01.001
- Valentine, J. C., & DuBois, D. L. (2005). Effects of self-beliefs on academic achievement and vice-versa: Separating the chicken from the egg. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (Vol. 2, pp. 53–78). Information Age.
- van Buuren, S., & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). Mice: multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1–67. doi.org/10.18637/jss.v045.i03
- van de Werfhorst, H., & Hofstede, S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *British Journal of Sociology*, 58(3), 391–415. doi.org/10.1111/j.1468-4446.2007.00157.x
- van Ophuysen, S. (2008). Zur Veränderung der Schulfreude von Klasse 4 bis 7. Eine Längsschnittanalyse schulformspezifischer Effekte von Ferien und Grundschulübergang. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(3–4), 293–306. doi.org/10.1007/s11618-008-0037-z
- Vester, M. (2018). Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheiten zwischen Boudon und Bourdieu. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 13–54). Herbert von Halem Verlag.
- von Otter, C., & Stenberg, S. A. (2015). Social capital, human capital and parent-child relation quality. Interacting for children's educational achievement? *British Journal of Sociology of Education*, 36(7), 1–21. doi.org/10.1080/01425692.2014.883275
- Wacquant, L. (2014). Putting habitus in its place: rejoinder to the symposium. *Body and Society* 20(2), 118–139. doi.org/10.1177/1357034X14530845
- Wagner, W., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2009). Die Rekonstruktion der Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I und der Wahl des Bildungsgangs auf der Basis des Migrationsstatus, der sozialen Herkunft, der Schulleistung und schulklassenspezifischer Merkmale. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 183–204. doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4\_8

- Walter, O. (2009). Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften: ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. In M. Prenzel, J. Baumert (Hrsg.), *Vertiefende Analysen zu PISA 2006* (S. 149–168). VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-91815-0
- Walper, S. & Gniewosz, G. (2019). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Potentiale von Schüler:innen und Schülern aus Zuwanderungsfamilien. In I. Gogolin & K. Maaz (Hrsg.), *Migration und Bildungserfolg. Herausforderungen und Potenziale* (S. 14–45). Springer VS. doi.org/10.1007/s11618-019-00891-3
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, *331*(6023), 1447–1451. doi.org/10.1126/science.1198364
- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61–94). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Watermann, R., Klingebiel, F. & Kurtz, T. (2010). Die motivationale Bewältigung des Grundschulübergangs aus Schüler- und Elternsicht. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 355–383). Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung. doi.org/10.25656/01:370
- Watermann, R., Maaz, K., Bayer, S. & Roczen, N. (2016). Social background. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude and D. Kaplan (Eds.), *Assessing contexts of learning. An international perspective* (pp. 117–145). Springer International Publishing. doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6
- Watson, D. (2003). Sample attrition between waves 1 and 5 in the European Community household panel. *European Sociological Review*, *19*(4), 361–378. doi.org/10.1093/esr/19.4.361
- Watson, N., & Wooden, M. (2009). Identifying factors affecting longitudinal survey response. In P. Lynn (Ed.), *Methodology of Longitudinal Surveys*. Chichester: John Wiley & Sons, Inc. doi.org/10.1002/9780470743874.ch10
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J. H., Mahler, N. & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Waxmann. doi.org/10.31244/9783830991007

- Westphal, A., Becker, M., Vock, M., Maaz, K., Neumann, M., & McElvany, N. (2016). The link between teacher-assigned grades and classroom socioeconomic composition: the role of classroom behavior, motivation, and teacher characteristics. *Contemporary Educational Psychology, 46*, 218–227. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.06.004
- White, K.R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin, 91*(3), 461–481. doi.org/10.1037/0033-2909.91.3.461
- Wildhagen, T. (2009). Why does cultural capital matter for high school academic performance? An empirical assessment of teacher-selection and self-selection mechanisms as explanations of the cultural capital effect. *The Sociological Quarterly, 50*(1), 173–200. doi.org/10.1111/j.1533-8525.2008.01137.x
- Wohlkinger, F. (2014). *Die Rolle des Schülers bei der Wahl der weiterführenden Schule: Eine vergleichende Untersuchung von Grundschulern aus Bayern und Sachsen*. Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-06001-5
- Wohlkinger, F. & Bayer, M. (2020). Typologie des Schülerhabitus in der Sekundarstufe I. Ein quantitativer Operationalisierungsansatz mit Daten des Nationalen Bildungspanels. *Journal for Educational Research Online, 12*(2), 67–88. doi.org/10.25656/01:20973
- Wohlkinger, F. & Ditton, H. (2012). Entscheiden die Schüler mit? Der Einfluss von Eltern, Lehrern und Kindern auf den Übergang nach der Grundschule. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52*, 44–63. doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9\_1
- Xie, C., & Ma, Y. (2019). The mediating role of cultural capital in the relationship between socioeconomic status and student achievement in 14 economies. *British Educational Research Journal, 45*(4), 838–855. doi.org/10.1002/berj.3528
- Xu, J., & Hampden-Thompson, G. (2012). Cultural reproduction, cultural mobility, cultural resources, or trivial effect? A comparative approach to cultural capital and educational performance. *Comparative Education Review, 56*(1), 98–124. doi.org/10.1086/661289
- Yaish, M., & Katz-Gerro, T. (2012). Disentangling ‘cultural capital’: The consequences of cultural and economic resources for taste and participation. *European Sociological Review, 28*(2), 169–185. doi.org/10.1093/esr/jcq056
- Yamamoto, Y., & Brinton, M. (2010). Cultural capital in east Asian educational systems: The case of Japan. *Sociology of Education, 83*(1), 67–83. doi.org/10.1177/0038040709356567
- Yamamoto, Y. & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review, 22*(3), 189–214. doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z

- 
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-93218-7
- Zhang, Y., Haddad, E., Torres, B., & Chen, C. (2011). The reciprocal relationships among parents' expectations, adolescents' expectations, and adolescents' achievement: A two-wave longitudinal analysis of the NELS data. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(4), 479–489. doi.org/10.1007/s10964-010-9568-8
- Ziegler, M. (2000). *Das soziale Erbe. Eine soziologische Fallstudie über drei Generationen einer Familie*. Böhlau Verlag.
- Ziller, C. (2018). Multiple Regression mit voneinander abhängigen Beobachtungen: Random-Effects und Fixed-Effects. In C. Wagemann, A. Goerres & M. B. Siewert (Hrsg.), *Handbuch der Politikwissenschaft* (S. 1–27). Springer Fachmedien. doi.org/10.1007/978-3-658-16937-4\_28-2
- Zimmermann, T. (2018). Die Bedeutung signifikanter Anderer für eine Erklärung sozial differenzierter Bildungsaspirationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 339–360. doi.org/10.1007/s11618-017-0781-z

# Anhang

Tabelle A45. *Reliabilitätskoeffizienten passiver kultureller Ressourcen*

Wie oft kommt es im Allgemeinen vor, dass Sie (Vater oder Mutter)...	Itemwerte				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>	$\alpha'$
<b>Kulturelle Aktivitäten der Eltern (KA)</b>					
ins Theater gehen?	3822	1.74	.64	.64	.75
ins Museum gehen?	3822	2.04	.64	.51	.79
in ein klassischen Konzert gehen?	3822	1.54	.66	.66	.74
zu einer Opern-/Ballettaufführung gehen?	3822	1.44	.60	.65	.75
zu einer Buchlesung gehen?	3822	1.47	.64	.49	.79
<b>Gesprächs- und Lesekultur der Eltern (GLK)</b>					
in der Freizeit lesen?	3859	3.29	.80	.54	.69
über politische und soziale Fragen sprechen?	3859	2.90	.83	.60	.61
über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen reden?	3859	3.14	.72	.56	.66

*Anmerkungen.* 1 = nie bis 4 = sehr häufig; *N* = Fallanzahl. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. *r<sub>it</sub>* = Trennschärfe.  $\alpha'$  = Cronbachs  $\alpha$ , wenn Item gelöscht. Cronbachs  $\alpha_{KA}$  = .80. Cronbachs  $\alpha_{GLK}$  = .74

Tabelle A46. *Reliabilitätskoeffizienten aktiver kultureller Investitionen*

Wie oft kommt es bei Ihnen zu Hause vor, dass Sie...	Itemwerte				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>	$\alpha'$
<b>Kulturelle Aktivitäten der Eltern gemeinsam mit Kind</b>					
gemeinsam mit Ihrem Kind ins Theater gehen?	3891	1.76	.65	.63	.75
gemeinsam mit Ihrem Kind ins Museum gehen?	3891	2.00	.68	.50	.79
gemeinsam mit Ihrem Kind ein klassisches Konzert besuchen?	3891	1.40	.59	.66	.74
gemeinsam mit Ihrem Kind zu einer Opern-/Ballettaufführung gehen?	3891	1.33	.54	.65	.75
gemeinsam mit Ihrem Kind zu einer Buchlesung gehen?	3891	1.43	.62	.51	.79

*Anmerkungen.* 1 = nie bis 4 = sehr häufig; *N* = Fallanzahl. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. *r<sub>it</sub>* = Trennschärfe.  $\alpha'$  = Cronbachs  $\alpha$ , wenn Item gelöscht. Cronbachs  $\alpha$  = .80

Tabelle A47. *Reliabilitätskoeffizienten passiver sozialer Ressourcen*

Wie oft machen Sie (Vater oder Mutter) Folgendes?	Itemwerte				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>	$\alpha'$
Elterliche Schulpertizipation					
Die Schule zu besonderen Anlässen besuchen (Schulfest etc.).	3842	3.72	.59	.54	.51
An Elternabenden/Informationsabenden teilnehmen.	3842	3.80	.52	.49	.56
An Elternsprechtage teilnehmen.	3842	3.76	.61	.31	.66
Die Schule unterstützen (indem Sie z.B. Essen oder Getränke zu besonderen Anlässen beisteuern, Ausflüge oder Wanderungen begleiten oder in anderer Weise unterstützend wirken).	3842	3.25	.87	.45	.59

*Anmerkungen.* 1 = nie bis 4 = regelmäßig; *N* = Fallanzahl. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. *r<sub>it</sub>* = Trennschärfe.  $\alpha'$  = Cronbachs  $\alpha$ , wenn Item gelöscht. Cronbachs  $\alpha$  = .65

Tabelle A48. *Reliabilitätskoeffizienten aktiver sozialer Investitionen*

	Itemwerte				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>	<i>α'</i>
Wenn mein Kind auf der Schule Schwierigkeiten bekommt ...					
Elterlich eingeschätzte Unterstützungsmöglichkeiten (EWU)					
können wir als Eltern ihm mit dem Unterrichtsstoff helfen.	4155	3.23	.68	.44	.77
können wir Mittel und Wege finden, ihm zu helfen.	4155	3.58	.56	.67	.67
können wir dafür sorgen, dass es außerhalb der Schule Unterstützung erhält.	4155	3.51	.66	.64	.67
gibt es in unserer Umgebung genug Hilfe, die wir ihm besorgen können.	4155	3.19	.81	.56	.72
Wie oft kommt es im Allgemeinen vor, dass Sie (Vater oder Mutter) mit Ihrem Kind ...					
Kommunikative Praxis über schulische Belange (KP)					
über aktuelle Probleme in der Schule sprechen?	3945	3.22	.67	.64	.83
über Sachen sprechen, die es in der Schule gelernt hat?	3945	3.33	.61	.68	.82
über Dinge sprechen, die in der Schule oder auf dem Nachhauseweg passiert sind?	3945	3.34	.65	.72	.80
über seinen Schulalltag sprechen?	3945	3.42	.63	.73	.79

*Anmerkungen.* EWU: 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 4 = *trifft völlig zu*. KP: 1 = *nie* bis 4 = *sehr häufig*; *N* = Fallanzahl; *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. *r<sub>it</sub>* = Trennschärfe. *α'* = Cronbachs *α*, wenn Item gelöscht. Cronbachs *α<sub>EWU</sub>* = .76; Cronbachs *α<sub>KP</sub>* = .85

Tabelle A49. *Reliabilitätskoeffizienten schulbezogener Dispositionen der Schüler:innen (MZ1)*

	Itemwerte				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>	$\alpha'$
<b>Kontrollüberzeugung (KÜ)</b>					
Ich kann sehr gut aufpassen, wenn ich etwas lernen will.	4252	3.57	.60	.53	.70
Es fällt mir leicht, mich für die Schule wirklich anzustrengen.	4252	3.17	.74	.57	.67
Wenn es ums Lernen geht, kann ich wirklich fleißig arbeiten.	4252	3.30	.72	.57	.67
Es fällt mir leicht, meiner/m Lehrer/in genau zuzuhören.	4252	3.40	.70	.50	.71
<b>Gewissenhafte Mitarbeit (GW)</b>					
Im Unterricht arbeite ich meistens gut mit.	4292	3.44	.61	.63	.70
Im Unterricht bin ich in der Regel aufmerksam.	4292	3.43	.66	.60	.73
Insgesamt bin ich gewissenhaft und fleißig.	4292	3.31	.69	.64	.69
<b>Epistemische Neugier (EN)</b>					
Lernen macht Spaß.	4220	2.93	.87	.60	.78
Ich bin immer ganz neugierig, wenn ich Neues lernen kann.	4220	3.25	.83	.73	.72
Neues zu lernen, ist aufregend.	4220	3.21	.87	.64	.76
Manchmal bin ich richtig gierig weiter lernen zu können.	4220	2.76	.98	.57	.80

*Anmerkungen.* 1 = *stimmt gar nicht* bis 4 = *stimmt genau*; *N* = Fallanzahl. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. *r<sub>it</sub>* = Trennschärfe.  $\alpha'$  = Cronbachs  $\alpha$ , wenn Item gelöscht. Cronbachs  $\alpha_{KÜ}$  = .75. Cronbachs  $\alpha_{GW}$  = .78. Cronbachs  $\alpha_{EN}$  = .81

Tabelle A50. *Reliabilitätskoeffizienten schulbezogener Dispositionen der Schüler:innen (MZ2<sup>1</sup>/MZ3<sup>2</sup>)*

	Itemwerte				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>	<i>α'</i>
<b>Kontrollüberzeugung (KÜ<sup>1</sup>)</b>					
Ich kann sehr gut aufpassen, wenn ich etwas lernen will.	1368	3.52	.59	.50	.71
Es fällt mir leicht, mich für die Schule wirklich anzustrengen.	1368	2.99	.66	.59	.66
Es fällt mir leicht, mich für die Schule wirklich anzustrengen.	1368	3.05	.72	.55	.68
Es fällt mir leicht, meiner/m Lehrer/in genau zuzuhören.	1368	3.23	.68	.52	.70
<b>Gewissenhafte Mitarbeit (GW<sup>2</sup>)</b>					
Im Unterricht arbeite ich meistens gut mit.	1307	3.13	.62	.63	.69
Im Unterricht bin ich in der Regel aufmerksam.	1307	3.20	.63	.64	.67
Insgesamt bin ich gewissenhaft und fleißig.	1307	2.97	.70	.58	.74
<b>Epistemische Neugier (EN<sup>1</sup>)</b>					
Lernen macht Spaß.	1355	2.55	.74	.62	.79
Ich bin immer ganz neugierig, wenn ich Neues lernen kann.	1355	2.68	.80	.71	.75
Neues zu lernen, ist aufregend.	1355	2.70	.81	.63	.78
Manchmal bin ich richtig gierig weiter lernen zu können.	1355	2.25	.89	.64	.79

*Anmerkungen.* 1 = *stimmt gar nicht* bis 4 = *stimmt genau*; *N* = Fallanzahl. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. *r<sub>it</sub>* = Trennschärfe. *α'* = Cronbachs *α*, wenn Item gelöscht. Cronbachs *α<sub>KÜ</sub>* = .75. Cronbachs *α<sub>GW</sub>* = .78. Cronbachs *α<sub>EN</sub>* = .82

Tabelle A51. *Reliabilitätskoeffizienten der Lehrkräfteeinschätzung zu den Leistungs- und Begabungsmerkmalen der Schüler:innen*

In welchem Ausmaß ist das Merkmal bei der jeweiligen Schülerin oder dem jeweiligen Schüler ausgeprägt?	Itemwerte				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>	<i>α'</i>
Lehrkräfteeinschätzung					
Akademische Begabung	3702	3.73	1.52	.85	.93
Allgemeine kognitive Fähigkeiten	3702	4.28	1.22	.88	.93
Gedächtnis	3702	4.45	1.20	.87	.93
Mathematische Fähigkeiten	3702	4.21	1.32	.73	.94
Lesekompetenz	3702	4.42	1.29	.74	.94
Selbständiges Arbeiten/ Lernen	3702	4.49	1.27	.82	.94
Mitarbeit im Unterricht	3702	4.28	1.22	.70	.94
Belastbarkeit	3702	4.34	1.20	.73	.94
Selbstvertrauen in Leistungssituationen	3702	4.12	1.20	.76	.94

*Anmerkungen.* 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu; *N* = Fallanzahl. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. *r<sub>it</sub>* = Trennschärfe. *α'* = Cronbachs *α*, wenn Item gelöscht. Cronbachs *α* = .94.

Tabelle A52. *Anteile an fehlenden Werten im Quer- und Längsschnitt ( $N = 4733^1$ ;  $N = 1547^2$ )*

	Querschnitt <sup>1</sup>		Längsschnitt <sup>2</sup>	
	<i>abs.</i>	<i>in %</i>	<i>abs.</i>	<i>in %</i>
Deutschnote MZ1	649	13.71	230	14.87
Deutschnote MZ3	-	-	249	16.10
Mathematiknote MZ1	629	13.29	225	14.54
Mathematiknote MZ3	-	-	246	15.90
Deutschkompetenz	1624	34.31	578	37.36
Mathekompetenz	20	0.42	16	1.03
KFT	69	1.46	23	1.49
Bildungsaspiration Eltern	488	10.31	99	6.40
Bildungsgang	-	-	8	0.52
Strukturmerkmale				
Migrationshintergrund	129	2.73	20	1.29
Berufsstatus Eltern	1036	21.89	55	3.56
Bildungsstatus Eltern	766	16.18	30	1.94
Passive kulturelle Ressourcen				
Lese-, Gesprächskultur der Eltern	802	16.94	25	1.62
Kulturelle Aktivitäten der Eltern	817	17.26	28	1.81
Buchbestand im Haushalt	796	16.82	24	1.55
Kulturgüter	450	9.51	95	6.14
Aktive kulturelle Investitionen				
Kulturelle Aktivitäten mit Kind	789	16.67	23	1.49
Buchbestand des Kindes	789	16.67	23	1.49
Passive soziale Ressourcen				
Schulische Gremienarbeit	1124	23.75	149	9.63
Elterliche Schulpartizipation	805	17.01	30	1.94
Aktive soziale Investitionen				
Elterlich eingeschätzte Unterstützungsmöglichkeiten	523	11.05	78	5.04
Kommunikative Praxis	773	16.33	22	1.42
Schulbezogene Dispositionen				
Kontrollüberzeugung MZ1	416	8.79	-	-
Kontrollüberzeugung MZ2	-	-	164	10.60
Bildungsaspiration MZ1	1021	21.57	-	-
Bildungsaspiration MZ2	-	-	263	17.00
Gewissenhafte Mitarbeit MZ1	354	7.48	-	-
Gewissenhafte Mitarbeit MZ3	-	-	220	14.22
Epistemische Neugier MZ1	379	8.01	-	-
Epistemische Neugier MZ2	-	-	175	11.31
Lehrkrafteinschätzung	934	19.73	-	-
Gesamtmittelwert		14.25		7.70

Tabelle A53. *Deskriptive Kennwerte der Leistungen, der Merkmale zur sozialen Herkunft und der schulbezogenen Dispositionen – unimputierte Daten im Querschnitt*

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>S</i>	<i>ICC</i>
Schulnote 4. Jgst.	4278	1.00	5.50	2.70	.85	.30	.110
Deutschkompetenz	3109	104.98	194.67	150.07	9.93	-.20	.149
Mathematikkompetenz	4713	89.84	196.61	150.43	9.64	.09	.134
KFT	4664	.00	25.00	15.40	7.00	-.29	.100
Strukturmerkmal							
Berufsstatus Eltern	3697	16.00	90.00	50.42	16.46	.18	.125
Passive kulturelle Ressourcen							
Lese- und Gesprächskultur <sup>1</sup>	3931	1.00	4.00	3.10	.63	-.55	.033
Kulturelle Aktivitäten der Eltern <sup>1</sup>	3916	1.00	4.00	1.64	.48	.69	.063
Kulturgüter <sup>2</sup>	4283	.00	5.00	3.85	.83	-.96	.093
Aktive kulturelle Investitionen							
Kulturelle Aktivitäten mit Kind <sup>1</sup>	3944	1.00	4.00	1.59	.47	1.04	.056
Passive soziale Ressourcen							
Schulische Gremienarbeit <sup>3</sup>	3609	.00	3.00	.37	.68	1.93	.042
Elterliche Schulpartizipation <sup>4</sup>	3928	1.00	4.00	3.63	.46	-1.83	.035
Aktive soziale Investitionen							
Elterlich eingeschätzte Unterstützungsmöglichkeiten <sup>5</sup>	4210	1.00	4.00	3.38	.52	-.73	.028
Kommunikative Praxis <sup>1</sup>	3960	1.00	4.00	3.33	.53	-.38	.019
Schulbezogene Dispositionen							
Kontrollüberzeugung <sup>6</sup>	4317	1.00	4.00	3.36	.52	-.66	.032
Gewissenhafte Mitarbeit <sup>6</sup>	4379	1.00	4.00	3.39	.55	-.71	.045
Epistemische Neugier <sup>6</sup>	4354	1.00	4.00	3.03	.71	-.63	.064

*Anmerkungen.* additiver Index: <sup>2</sup>0 bis 5. <sup>3</sup>0 bis 3. Antwortskala: <sup>1</sup>1 = nie bis 4 = sehr häufig. <sup>4</sup>1 = nie bis 4 = regelmäßig. <sup>5</sup>1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft völlig zu. <sup>6</sup>1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau. *Min* = Minimum. *Max* = Maximum. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. *S* = Schiefe. *ICC* = Intraklassenkorrelationskoeffizient.

Tabelle A54. *Häufigkeitsverteilung der kategorialen Merkmale zur sozialen Herkunft und der schulbezogenen Disposition, Gesamtverteilung sowie Anteil der Gesamtvarianz auf Schulklassenebene – unimputierte Daten im Querschnitt*

	<i>N</i>	<i>abs.</i>	<i>in %</i>	<i>ICC</i>
Bildungsaspiration Eltern	4245			
<i>Berufsbildungsabschluss</i>		963	22.69	.088
<i>Fachschulabschluss</i>		818	19.27	
<i>Hochschulabschluss</i>		2464	58.04	.106
Strukturmerkmal				
Migrationshintergrund	4604	1388	30.15	.300
Bildungsstatus Eltern	3967			
<i>niedrig</i>		924	23.29	.157
<i>mittel</i>		1816	45.78	
<i>hoch</i>		1227	30.93	.120
Passive kulturelle Ressourcen				
Buchbestand im Haushalt	3937			
<i>0 bis 25</i>		457	11.61	.246
<i>26 bis 200</i>		1896	48.16	
<i>201 und mehr</i>		1584	40.23	.133
Aktive kulturelle Investitionen				
Buchbestand des Kindes	3944			
<i>0 bis 25</i>		1425	36.13	.120
<i>26 bis 50</i>		1435	36.38	
<i>51 und mehr</i>		1084	27.48	.092
Schulbezogene Dispositionen				
Bildungsaspiration Abitur	3712	2558	68.91	.068

*Anmerkungen.* *N* = Fallanzahl. *abs.* = absolute Häufigkeiten. *ICC* = Intraklassenkorrelationskoeffizient.

Tabelle A55. *Korrelationsmatrix mit unimputierten Daten im Querschnitt*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
(1) Schulnote 4. Jgst. <sup>r</sup>	1	.59***	.63***	.46***	.38***	.34***	.25***	.27***	.31***	.31***	.20***	.29***	.16***	.23***	.15***	.05**	.27***	.48***	.36***	.12***	.82***
(2) Deutschkompetenz		1	.58***	.41***	.28***	.23***	.22***	.19***	.25***	.26***	.10***	.24***	.09***	.16***	.06**	.04	.14***	.29***	.23***	.04*	.57***
(3) Mathematikkompetenz			1	.49***	.33***	.27***	.21***	.20***	.28***	.29***	.13***	.24***	.13***	.18***	.11***	.01	.14***	.33***	.20***	.03*	.61***
(4) KFT				1	.23***	.22***	.14***	.16***	.21***	.23***	.09***	.18***	.09***	.14***	.09***	.00	.08***	.26***	.14***	.00	.45***
(5) Berufsstatus Eltern					1	.49***	.30***	.37***	.37***	.32***	.27***	.29***	.19***	.22***	.19***	.05**	.08***	.27***	.13***	.00	.37***
(6) Bildungsstatus Eltern						1	.27***	.35***	.45***	.28***	.30***	.34***	.20***	.18***	.17***	.04*	.06***	.60***	.10***	.00	.31***
(7) Lese- u. Gesprächskultur							1	.43***	.38***	.17***	.36***	.29***	.17***	.31***	.20***	.35***	.04**	.17***	.09***	.00	.21***
(8) Kulturelle Aktivitäten der Eltern								1	.36***	.23***	.78***	.30***	.22***	.24***	.16***	.14***	.09***	.22***	.12***	.06***	.22***
(9) Buchbestand Haushalt									1	.30***	.30***	.57***	.20***	.24***	.14***	.11***	.06***	.51***	.12***	-.01	.26***
(10) Kulturgüter										1	.19***	.24***	.11***	.17***	.10***	.03	.06***	.22***	.10***	-.03	.29***
(11) Kulturelle Aktivitäten mit Kind											1	.28***	.19***	.20***	.15***	.18***	.11***	.19***	.14***	.10***	.17***
(12) Buchbestand Kind												1	.15***	.21***	.15***	.13***	.09***	.46***	.14***	.04***	.25***
(13) Schulische Gremienarbeit													1	.22***	.11***	.06***	.07***	.16***	.11***	.06**	.17***
(14) Elterliche Schulpartizipation														1	.17***	.26***	.07***	.17***	.12***	.02	.21***
(15) Elterlich eingeschätzte Unterstützungs-möglichkeiten															1	.16***	.07***	.13***	.07***	.03	.13***
(16) Kommunikative Praxis																1	.06***	.03*	.08***	.05***	.01
(17) Kontrollüberzeugung																	1	.19***	.65***	.47***	.27***
(18) Bildungsaspiration																		1	.23***	.14***	.46***
(19) Gewissenhafte Mitarbeit																			1	.43***	.37***
(20) Epistemische Neugier																				1	.14***
(21) Lehrkräfteinschätzung																					1

*Anmerkungen.* <sup>r</sup>recodiert. Berechnet wurde Kendalls Tau für ordinal-metrisch sowie für ordinal-ordinal, Punktbiserialer Korrelationskoeffizient für nominal-metrisch und  $\gamma$ -Koeffizient für nominal-ordinal.

Tabelle A56. *Korrelationsmatrix der metrischen Merkmale mit Beachtung der Schulklassenebene im Querschnitt*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
(1) Schulnote 4. Jgst. <sup>r</sup>	1	.59	.65	.46	.35	.21	.21	.27	.15	.15	.23	.13	.04	.29	.37	.15	.84
(2) Deutschkompetenz		1	.59	.36	.24	.18	.16	.21	.10	.09	.13	.06	.02	.17	.23	.08	.58
(3) Mathematikkompetenz			1	.47	.28	.18	.16	.23	.10	.12	.15	.10	.01	.18	.23	.07	.63
(4) KFT				1	.19	.11	.12	.19	.06	.09	.12	.06	.00	.10	.15	.02	.44
(5) Berufsstatus					1	.27	.32	.26	.23	.19	.22	.18	.07	.11	.14	.03	.36
(6) Lese- u. Gesprächskultur						1	.41	.14	.34	.18	.31	.20	.35	.05	.09	.02	.19
(7) Kulturelle Aktivitäten der Eltern							1	.19	.77	.25	.23	.15	.13	.09	.12	.05	.21
(8) Kulturgüter								1	.17	.11	.16	.10	.03	.08	.10	.01	.27
(9) Kulturelle Aktivitäten mit Kind									1	.23	.20	.13	.17	.11	.13	.08	.15
(10) Gremienarbeit										1	.24	.10	.07	.06	.12	.05	.16
(11) Schulpartizipation											1	.16	.27	.09	.13	.04	.20
(12) Unterstützungsmög- lichkeiten												1	.16	.07	.07	.04	.12
(13) Kommunikative Praxis													1	.05	.08	.05	.02
(14) Kontrollüberzeugung														1	.65	.46	.29
(15) Gewissenhafte Mitarbeit															1	.43	.38
(16) Epistemische Neugier																1	.17
(16) Lehrkräfteinschätzung																	1

*Anmerkungen.* <sup>r</sup>recodiert. Berechnet wurde Kendalls Tau für ordinal-metrisch sowie für ordinal-ordinal und  $\Upsilon$ -Koeffizient für nominal-ordinal.

Tabelle A57. *Intercept-Only-Modelle zur Vorhersage der Schulnote der vierten Jahrgangsstufe. Unstandardisierte Koeffizienten (N = 4733)*

	Schulnote
	M0 <sub>a</sub>
Intercept	4.30 <sup>***</sup>
Individualebene	
...	
...	
...	
Zufallseffekte	
$\sigma^2$ Schüler:innen	.63
$\sigma^2$ Schulklassen	.08
ICC	.123

*Anmerkungen.* <sup>\*\*\*</sup>  $p < .001$ . Schulnote ist invertiert.

Tabelle A58. *Deskriptive Kennwerte der Leistungen, der Merkmale zur sozialen Herkunft und der schulbezogenen Dispositionen – vollständige Auflistung im Längsschnitt (N = 1547)*

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>S</i>
Schulnote 4. Jgst.	1.00	4.50	2.36	.75	.47
Schulnote 6. Jgst.	1.00	5.00	2.67	.71	.19
Deutschkompetenz	115.56	194.67	153.58	9.22	-.13
Mathematikkompetenz	122.96	192.47	154.08	9.06	.12
KFT	.00	25.00	17.14	6.61	-.65
Strukturmerkmal					
Berufsstatus Eltern	16.00	90.00	54.42	15.99	.02
Passive kulturelle Ressourcen					
Lese- und Gesprächskultur <sup>1</sup>	1.00	4.00	3.24	.57	-.56
Kulturelle Aktivitäten der Eltern <sup>1</sup>	1.00	4.00	1.63	.48	.74
Kulturgüter <sup>2</sup>	.00	5.00	4.04	.73	-.92
Aktive kulturelle Investitionen					
Kulturelle Aktivitäten mit Kind <sup>1</sup>	1.00	4.00	1.64	.43	.79
Passive soziale Ressourcen					
Schulische Gremienarbeit <sup>3</sup>	.00	3.00	.58	.81	1.30
Elterliche Schulpartizipation <sup>4</sup>	1.50	4.00	3.73	.35	-1.69
Aktive soziale Investitionen					
Elterlich eingeschätzte Unterstützungsmöglichkeiten <sup>5</sup>	1.00	4.00	3.43	.49	-.64
Kommunikative Praxis <sup>1</sup>	1.50	4.00	3.35	.50	-.16
Schulbezogene Dispositionen					
Kontrollüberzeugung MZ1 <sup>6</sup>	1.00	4.00	3.40	.51	-.69
Kontrollüberzeugung MZ2 <sup>6</sup>	1.00	4.00	3.19	.50	-.28
Gewissenhafte Mitarbeit MZ1 <sup>6</sup>	1.00	4.00	3.47	.52	-.92
Gewissenhafte Mitarbeit MZ3 <sup>6</sup>	1.00	4.00	3.11	.54	-.26
Epistemische Neugier MZ1 <sup>6</sup>	1.00	4.00	3.02	.70	-.55
Epistemische Neugier MZ2 <sup>6</sup>	1.00	4.00	2.55	.66	-.01

*Anmerkungen.* additiver Index: <sup>2</sup>0 bis 5. <sup>3</sup>0 bis 3. Antwortskala: <sup>1</sup>1 = nie bis 4 = sehr häufig. <sup>4</sup>1 = nie bis 4 = regelmäßig. <sup>5</sup>1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft völlig zu. <sup>6</sup>1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau. *Min* = Minimum. *Max* = Maximum. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. *S* = Schiefe. *ICC* = Intraklassenkorrelationskoeffizient.

Tabelle A59. *Häufigkeitsverteilung des Bildungsgangs, der kategorialen Merkmale zur sozialen Herkunft und der schulbezogenen Disposition – vollständige Auflistung im Längsschnitt (N = 1547)*

	<i>abs.</i>	<i>in %</i>
Bildungsgang		
<i>Hauptschule</i>	133.9	8.66
<i>Realschule</i>	412.6	26.67
<i>Gymnasium</i>	918.1	59.34
<i>Gesamtschule</i>	82.6	5.34
Bildungsaspiration Eltern		
<i>Berufsbildungsabschluss</i>	282.7	18.27
<i>Fachschulabschluss</i>	303.5	19.62
<i>Hochschulabschluss</i>	960.9	62.11
Strukturmerkmal		
Migrationshintergrund	251.9	16.28
Bildungsstatus Eltern		
<i>Niedrig</i>	187.9	12.15
<i>Mittel</i>	712.0	46.02
<i>Hoch</i>	647.2	41.84
Passive kulturelle Ressourcen		
Buchbestand im Haushalt		
<i>0 bis 25</i>	74.1	4.79
<i>26 bis 200</i>	673.8	43.56
<i>&gt; 200</i>	799.2	51.66
Aktive kulturelle Investitionen		
Buchbestand des Kindes		
<i>0 bis 25</i>	394.2	25.48
<i>26 bis 50</i>	611.9	39.55
<i>&gt; 50</i>	541.0	34.97
Schulbezogene Dispositionen		
Bildungsaspiration Abitur MZ1	1155.1	74.67
Bildungsaspiration Abitur MZ2	1136.8	73.48

*Anmerkungen.* *abs.* = absolute Häufigkeiten.

Tabelle A60. *Deskriptive Kennwerte der Leistungen, der Merkmale zur sozialen Herkunft und der schulbezogenen Dispositionen – unimputierte Daten im Längsschnitt*

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>S</i>
Schulnote 4. Jgst.	1259	1.00	4.50	2.36	.75	.47
Schulnote 6. Jgst.	1290	1.00	5.00	2.64	.70	.22
Deutschkompetenz	969	115.56	194.67	153.42	9.13	-.20
Mathematikkompetenz	1531	122.96	192.47	154.09	9.06	.12
KFT	1524	.00	25.00	17.16	6.60	-.65
Strukturmerkmal						
Berufsstatus Eltern	1492	16.00	90.00	54.59	15.92	.02
Passive kulturelle Ressourcen						
Lese- und Gesprächskultur <sup>1</sup>	1522	1.00	4.00	3.24	.57	-.55
Kulturelle Aktivitäten der Eltern <sup>1</sup>	1519	1.00	4.00	1.72	.45	.51
Kulturgüter <sup>2</sup>	1452	.00	5.00	4.05	.72	-.89
Aktive kulturelle Investitionen						
Kulturelle Aktivitäten mit Kind <sup>1</sup>	1524	1.00	4.00	1.64	.44	.80
Passive soziale Ressourcen						
Schulische Gremienarbeit <sup>3</sup>	1398	.00	3.00	.50	.74	1.44
Elterliche Schulpartizipation <sup>4</sup>	1517	1.50	4.00	3.74	.34	-1.67
Aktive soziale Investitionen						
Elterlich eingeschätzte Unterstützungsmöglichkeiten <sup>5</sup>	1469	1.00	4.00	3.43	.49	-.65
Kommunikative Praxis <sup>1</sup>	1525	1.50	4.00	3.35	.50	-.15
Schulbezogene Dispositionen						
Kontrollüberzeugung MZ1 <sup>6</sup>	1454	1.00	4.00	3.40	.51	-.70
Kontrollüberzeugung MZ2 <sup>6</sup>	1383	1.00	4.00	3.20	.50	-.29
Gewissenhafte Mitarbeit MZ1 <sup>6</sup>	1470	1.00	4.00	3.48	.52	-.93
Gewissenhafte Mitarbeit MZ3 <sup>6</sup>	1337	1.00	4.00	3.12	.54	-.27
Epistemische Neugier MZ1 <sup>6</sup>	1460	1.00	4.00	3.03	.70	-.56
Epistemische Neugier MZ2 <sup>6</sup>	1372	1.00	4.00	2.55	.66	-.01

*Anmerkungen.* additiver Index: <sup>2</sup>0 bis 5. <sup>3</sup>0 bis 3. Antwortskala: <sup>1</sup>1 = nie bis 4 = sehr häufig. <sup>4</sup>1 = nie bis 4 = regelmäßig. <sup>5</sup>1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft völlig zu. <sup>6</sup>1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau. *N* = Fallanzahl. *Min* = Minimum. *Max* = Maximum. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. *S* = Schiefe.

Tabelle A61. *Häufigkeitsverteilung des Bildungsgangs, der kategorialen Merkmale zur sozialen Herkunft und der schulbezogenen Disposition – unimputierte Daten im Längsschnitt*

	<i>N</i>	<i>abs.</i>	<i>in %</i>
Bildungsgang	1539		
<i>Hauptschule</i>		133	8.64
<i>Realschule</i>		409	26.58
<i>Gymnasium</i>		916	59.52
<i>Gesamtschule</i>		81	5.26
Bildungsaspiration Eltern	1448		
<i>Berufsbildungsabschluss</i>		260	17.96
<i>Fachschulabschluss</i>		279	19.27
<i>Hochschulabschluss</i>		909	62.78
Strukturmerkmal			
Migrationshintergrund	1527	247	16.18
Bildungsstatus Eltern	1517		
<i>Niedrig</i>		185	12.20
<i>Mittel</i>		700	46.14
<i>Hoch</i>		632	41.66
Passive kulturelle Ressourcen			
Buchbestand im Haushalt	1523		
<i>0 bis 25</i>		73	4.79
<i>26 bis 200</i>		665	43.66
<i>&gt; 200</i>		785	51.54
Aktive kulturelle Investitionen			
Buchbestand des Kindes	1524		
<i>0 bis 25</i>		388	25.46
<i>26 bis 50</i>		603	39.57
<i>&gt; 50</i>		533	34.97
Schulbezogene Dispositionen			
Bildungsaspiration Abitur MZ1	1268	989	78.00
Bildungsaspiration Abitur MZ2	1284	996	77.57

*Anmerkungen.* *N* = Fallanzahl. *abs.* = absolute Häufigkeiten.

Tabelle A62. Korrelationsmatrix mit unimputierten Daten im Längsschnitt

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	
(1) Schulnote 6. Jgst. <sup>1</sup>	1	.28***	.15***	.12***	.05	.10***	.14***	.14***	.09**	.14***	.11***	.01	.01	.01	.27***	.13***	.32***	.12***	
(2) KFT		1	.16***	.17***	.08**	.14***	.18***	.21***	.08**	.15***	.07**	.08**	.05*	-.06*	.10***	.25***	.03	.00	
(3) Berufsstatus Eltern			1	.53***	.22***	.33***	.32***	.30***	.27***	.24***	.14***	.19***	.20***	-.02	.02	.32***	.05	-.10***	
(4) Bildungsstatus Eltern				1	.21***	.32***	.41***	.26***	.28***	.29***	.16***	.07**	.17***	-.03	.01	.68***	.01	-.04	
(5) Lese- u. Gesprächskultur					1	.36***	.35***	.12***	.31***	.26***	.15***	.16***	.21***	.30***	.04	.17***	.01	.01	
(6) Kulturelle Aktivitäten der Eltern						1	.34***	.23***	.80***	.28***	.19***	.12***	.18***	.09**	.09**	.25***	.02	.01	
(7) Buchbestand Haushalt							1	.28***	.30***	.53***	.18***	.12***	.12***	.07**	.03	.42***	.01	-.02	
(8) Kulturgüter								1	.18***	.20***	.12***	.09**	.08***	-.03	.05	.20***	.01	-.06*	
(9) Kulturelle Aktivitäten mit Kind									1	.28***	.18***	.11***	.18***	.14***	.11***	.21***	.08**	.06*	
(10) Buchbestand Kind										1	.12***	.14***	.14***	.11***	.10***	.43***	.05	.05*	
(11) Schulische Gremienarbeit											1	.25***	.10***	.10***	.08**	.13***	.06*	.07*	
(12) Elterliche Schulpartizipation												1	.14***	.21***	.06*	.06*	.08**	.02	
(13) Elterlich eingeschätzte Unterstützungsmöglichkeiten													1	.17***	.06*	.17***	.05	.02	
(14) Kommunikative Praxis														1	.08***	-.01	.14***	.10***	
(15) Kontrollüberzeugung <sup>1</sup>															1	.12***	.36***	.46***	
(16) Bildungsaspiration <sup>1</sup>																1	.03	.08**	
(17) Gewissenhafte Mitarbeit <sup>2</sup>																	1	.28***	
(18) Epistemische Neugier <sup>1</sup>																			1

*Anmerkung.* <sup>1</sup>recodiert. <sup>1</sup>zweiter Messzeitpunkt. <sup>2</sup>dritter Messzeitpunkt. Berechnet wurde Kendalls Tau für ordinal-metrisch sowie für ordinal-ordinal, Punktbiserialer Korrelationskoeffizient für nominal-metrisch und  $\Upsilon$ -Koeffizient für nominal-ordinal.

Tabelle A63. *Deskriptive Kennwerte der Lehrkräfteeinschätzung zu Begabungs- und Leistungsmerkmalen der Schüler:innen – unimputierte Daten im Querschnitt*

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>S</i>	<i>ICC</i>
Lehrkräfteeinschätzung	3799	1.33	6.00	4.25	1.06	-.29	.099

*Anmerkungen.* Antwortskala: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft völlig zu; *N* = Fallanzahl. *Min* = Minimum. *Max* = Maximum. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. *S* = Schiefe. *ICC* = Intraklassenkorrelationskoeffizient.

Tabelle A64. *Intercept-Only-Modelle zur Vorhersage der Lehrkräfteeinschätzung zu Begabungs- und Leistungsmerkmalen der Schüler:innen in der vierten Jahrgangsstufe. Unstandardisierte Koeffizienten (N = 4733)*

	M0 <sub>b</sub>
Intercept	4.19***
Individualebene	
...	
...	
...	
Zufallseffekte	
$\sigma^2$ Schüler:innen	1.05
$\sigma^2$ Schulklassen	.09
ICC	.083

*Anmerkungen.* \*\*\*  $p < .001$ .

*Der Lebenslauf ist in der Online-Version aus Gründen des  
Datenschutzes nicht enthalten.*

*Der Lebenslauf ist in der Online-Version aus Gründen des  
Datenschutzes nicht enthalten.*

*Der Lebenslauf ist in der Online-Version aus Gründen des  
Datenschutzes nicht enthalten.*

---

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Über die intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten? - Effekte von Familie und Schule auf Schulleistungen“ selbstständig verfasst zu haben.

Sämtliche Hilfsmittel, die ich verwendet habe, sind unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht. Die Arbeit ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Berlin, im September 2022

-----