



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Effekte des ökonomischen und kulturellen Kapitals auf Bildungsaspirationen, Einstellungen zur Schule, Selbstwirksamkeit und notenbezogene Leistungsbewertungen – Eine soziologische Betrachtung des Abschlussjahrgangs 2017/18 der Neuen Mittelschulen in Wien anhand der ersten quantitativen Erhebungswelle des Forschungsprojekts "Wege in die Zukunft"“

verfasst von / submitted by

Marina Johanna Benz BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 905

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Soziologie

Betreut von / Supervisor:

Prof. Dr. Jörg Flecker

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Dr. Susanne Vogl

„Das Kapital ist eine der Objektivität der Dinge innewohnende Kraft, die dafür sorgt, daß [sic] nicht alles gleich möglich oder gleich unmöglich ist. Die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Verteilungsstruktur verschiedener Arten und Unterarten von Kapital entspricht der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt, d.h. der Gesamtheit der ihr innewohnenden Zwänge, durch die das dauerhafte Funktionieren der gesellschaftlichen Wirklichkeit bestimmt und über die Erfolgchancen der Praxis entschieden wird.“

– *Pierre Bourdieu*

Danksagung

Zunächst möchte ich mich herzlichst bei meiner Co-Betreuerin **Dr. Susanne Vogl** für den fachkundigen Rat, die hilfreichen Anregungen und die konstruktive Kritik bei der Erstellung dieser Arbeit bedanken.

Darüber hinaus danke ich **Prof. Dr. Jörg Flecker** für die Betreuung meiner Masterthesis und der Ermöglichung dieser Arbeit durch das zur Verfügung stellen der Daten der Erhebungswelle des Projekts "Wege in die Zukunft".

Ein besonderer Dank gilt meiner guten Freundin **Carina Haase**, die während meiner gesamten Studienzzeit und ganz besonders während des Verfassens der Masterarbeit als treue Korrekturleserin immer ein offenes Ohr für mich hatte.

Abschließend möchte ich mich bei meiner Mutter **Renate Benz** und meinen Großeltern **Georg** und **Edith Haller** bedanken, die mir mein Studium durch ihre Unterstützung ermöglicht haben und über die Dauer meines gesamten Studiums stets mein emotionaler Rückhalt waren.

Marina Johanna Benz,

Wien, 21. Oktober 2018

1. Einleitung	2
1.1. Gegenstand der Arbeit und Problemstellung	2
1.2. Das Projekt "Wege in die Zukunft" und die Neue Mittelschule	3
1.3. Die Neue Mittelschule	5
1.4. Fragestellung, Erkenntnisinteresse und Vorgehensweise	7
2. Theoretischer Bezugsrahmen und Forschungsbefunde	9
2.1. Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital	9
2.2. Sozialer Raum und Habitus	13
2.3. Die Habitualisierung als implizite Sozialisationstheorie Bourdieus	15
2.4. Sekundäre Sozialisation, SchülerInnenhabitus und Reproduktion	19
2.5. Bildungsaspirationen, Selbstwirksamkeit und Einstellungen zur Schule	23
2.6. Forschungsstand, -kontext und -lücke	27
3. Datengrundlage, Methoden und Modellentwicklung	39
3.1. Beschreibung der Stichprobe und Feldarbeit	39
3.2. Die Onlinebefragung als Erhebungsmethode	40
3.3. Strukturgleichungsmodelle als Auswertungsmethode	41
3.4. Messtheoretische Operationalisierung der latenten Variablen	43
3.5. Theoretische Strukturgleichungsmodellierung und Hypothesen	47
4. Empirische Ergebnisse	50
4.1. Deskriptive Befunde	50
4.2. Konfirmatorische Faktorenanalyse	54
4.3. Vorbemerkungen zur Auswertung des Strukturgleichungsmodells	57
4.4. Ergebnisse und Interpretation des Strukturgleichungsmodells	58
5. Fazit und Diskussion	64
5.1. Zusammenfassung und Verknüpfung mit den Forschungsbefunden	64
5.2. Reflexion des methodischen Vorgehens und theoretischen Bezugsrahmens	65
6. Literaturverzeichnis	66
7. Anhang	82
7.1. Tabelle zu Fragestellungen, Ausprägungen und Umkodierung der Variablen	82
7.2. Tabelle zu deskriptiven Angaben der verwendeten Variablen	87
7.3. R-Studio-Output: Berechnungen und Grafik des Strukturgleichungsmodells	88

1. Einleitung

1.1. Gegenstand der Arbeit und Problemstellung

Das Zusammenwirken individueller, familiärer und institutioneller Komponenten ist entscheidend für Bildungs- und Berufsverläufe. Bildungsbiographien sind dabei wesentlich für die ungleichheitsbezogene Bildungssoziologie, denn individuelle Leistungsmerkmale und leistungsfremde Variablen sind in der gesellschaftlichen Realität nicht unabhängig voneinander, sondern bedingen sich wechselseitig (vgl. Arens 2007, S. 144 ff; Stauber und Walther 2007). Schulische Leistungen, die Zugänge zu verschiedenen Schulformen und das Erwerben von Bildungsabschlüssen werden wesentlich durch die Schicht- und Klassenzugehörigkeit des Elternhauses bestimmt (Mayer und Blossfeld 1990; Bauer 2002; Becker und Lauterbach 2004; Baumert et al. 2006; Kramer und Helsper 2011; Hurrelmann und Quenzel 2012; Neumann et al. 2014). Die entscheidenden Aspekte der schichtspezifischen Bildungschancen sind folgende: die Abhängigkeit des Bildungserfolgs vom ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital der Herkunftsfamilie, die Entscheidungen über Bildungskarrieren in einem frühen Stadium, die nicht hinreichende Bildungsexpansion, die LehrerInnenbeurteilungen und Bildungsempfehlungen, welche in Abhängigkeit zur Schichtzugehörigkeit stehen, sowie der selektive Zugang als Begünstigung der Reproduktion von Chancenungleichheit (vgl. Kunze 2008, S. 8).

Theoretische Grundlage hierfür ist die Gesellschaftstheorie Bourdieus (1971; 1976; 1981; 1987; 2000; 2012; 2016). Sie thematisiert hauptsächlich soziale Ungleichheiten und Machtmechanismen innerhalb der Gesellschaft und ist basal für die Bildungs- und Ungleichheitssoziologie. Von zentraler Bedeutung sind dabei Bourdieus Konzepte der Kapitalien, des sozialen Raums und des Habitus. Ein alternatives Konzept zur Erklärung von Bildungsungleichheiten sind die primären und sekundären Herkunftseffekte von Boudon (1974). In den primären Herkunftseffekten sind z.B. die Erziehung, die Ausstattung und die gezielte Förderung enthalten. Diese sind von zentraler Bedeutung für den Schicht-/Statuserhalt. Die sekundären Herkunftseffekte beinhalten bspw. die Bildungsentscheidungen im Familien- und Haushaltskontext, was in bildungsfernen Schichten dazu führt, dass Eltern ihren Kindern weniger zutrauen. Das Konzept basiert auf der Rational-Choice-Theorie und gründet auf der Annahme dass Investitionen nur solange getätigt werden, wie der Nutzen die Kosten übersteigt. Demzufolge gibt ein relatives Verhältnis zwischen der Schulleistung und den zu erwartenden Bildungskosten, also der Bildungsmotivation und dem Investitionsrisiko (Becker 2016, S. 189f).

Die Einflüsse und Auswirkungen der bourdieuschen Kapitalsorten und einiger Komponenten der Rational-Choice-Theorie Boudons werden im weiteren Verlauf einer näheren Betrachtung unterzogen. Ziel dieser Arbeit ist die Untersuchung ungleichheitserzeugender Mechanismen in Form einer aktuellen soziologischen Betrachtung von SchülerInnen des Abschlussjahrgangs 2017/18 der Neuen Mittelschulen in Wien. Es geht um schichtspezifische Ressourcenausstattungen in Form des ökonomischen und kulturellen Kapitals, und deren Auswirkungen auf den schulischen Erfolg am Ende der Sekundarstufe I. Diese werden durch Aspekte des Rational-Choice-Ansatzes (RC) ergänzt, vordergründig sind dabei die Bildungsaspirationen, die Einstellungen zur Schule und die Selbstwirksamkeit. Die Erklärung von Prozessen und Zusammenhängen (in erster Linie das Zustandekommen der Schulleistung), sowie die Überprüfung von kausalen Wirkungsketten zwischen mehreren Variablen und mehreren Variablenebenen erfolgt anhand eines Strukturgleichungsmodells. Datengrundlage des erstellten Modells ist die erste quantitative Erhebungswelle des Projekts "Wege in die Zukunft". Im Anschluss werden das Projekt, die Neue Mittelschule, die Fragestellung ebenso wie die Vorgehensweise der vorliegenden Arbeit ausführlich erläutert.

1.2. Das Projekt "Wege in die Zukunft" und die Neue Mittelschule

Das Projekt "Wege in die Zukunft" ist eine, vom Institut für Soziologie der Universität Wien, auf fünf Jahre angelegte mixed methods Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien. Integriert werden hierfür die Forschungsschwerpunkte des Instituts – Familie, Generation, Lebenslauf, Migration, Ethnizität, soziale Ungleichheit, Stadt, Kultur, Wissen, Bildwelten, Arbeit Organisation und Geschlechterverhältnisse – um eine ganzheitliche Analyse der Jugend, als kritischer Phase des Lebensverlaufs, zu ermöglichen. Die Datenerhebung erfolgt mithilfe eines Paneldesigns, in welchem quali- und quantitative Stränge miteinander verknüpft werden, um weitreichende Erfahrungen von Jugendlichen zugänglich zu machen und somit den Erkenntnisgewinn zu erhöhen (vgl. Flecker et al. 2017b, S. 5f). Die Exploration des qualitativen Panels startete im Frühjahr 2016 mit narrativ-biographischen Interviews, woraufhin im Frühjahr 2017 die erste qualitative Erhebungswelle des Panels durchgeführt wurde. Im Frühjahr 2018 wurde eine zweite qualitative Erhebungswelle mit problemzentrierten Interviews, welche auf die Zeit seit dem ersten Interview fokussierten, sowie eine erste quantitative Erhebungswelle mit einem standardisierten Onlinefragebogen durchgeführt (vgl. Flecker et al. 2017b, S. 9f). Die Wellen der beiden Stränge des Panels fokussieren jeweils auf unterschiedliche Themenbereiche, nämlich den Übergang nach der Neuen Mittelschule (1. Welle), Familie (2. Welle), Stadt (3. Welle), soziale Medien und Jugendkulturen (4. Welle), sowie Ungleichheit (5. Welle) und finden daher in jährlichem Abstand statt.

„Im Vordergrund stehen individuelle Erfahrungen und Lebenskontexte von Jugendlichen, wie junge Menschen in das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und in soziale Beziehungsnetzwerke integriert werden, welche Zukunftsvorstellungen sie haben und wie ihnen Anerkennung zuteil wird. Damit geraten Übergänge im Ausbildungs- und Erwerbssystem, familiäre Beziehungen und soziale Verflechtungen sowie jugendkulturelle Zuordnungen in den Blick. Wichtige Faktoren sind auf individueller Ebene zum Beispiel Lernmotivation, Kontrollüberzeugung, kulturelles und soziales Kapital, der sozioökonomische Status der Familie, soziale Beziehungen und familiäre Unterstützung“ (Flecker et al. 2017b, S. 19).

Der Fragebogen des quantitativen Panels setzt sich daher inhaltlich aus einem standardisierten Strang mit einem in jeder Welle gleichbleibenden Kern und jährlich wechselnden Modulen zusammen. Die Fragestellungen zum Übergang nach dem Abschluss der Neuen Mittelschule der 1. Welle des quantitativen Panels thematisieren die Wirkung der sozialen Position, Agency und Selbstwirksamkeit auf subjektiv wahrgenommene Möglichkeitsräume und den Einfluss der Institutionen sowohl hinsichtlich der Bildungs- und Berufsverläufe, als auch der Zukunft allgemein (vgl. Flecker et al. 2017c, S. 1). Im Fokus stehen das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital der SchülerInnen und deren Familien, der Einfluss sozialer Beziehungen auf wahrgenommene Möglichkeiten und Entscheidungen zu Übergängen, die Wirkung von Klassenlage, Ethnizität, Mobilität und Geschlecht. Das von Flecker et al. (2017c) erstellte Modell spezifiziert die Erhebung und verdeutlicht das Ineinandergreifen der im Projekt verwendeten Konzepte, in welcher die blauen Pfeile auf Längsschnittfragen und die lila Pfeile auf Zusammenhänge, welche im Quer- und Längsschnitt untersucht werden, hinweisen:

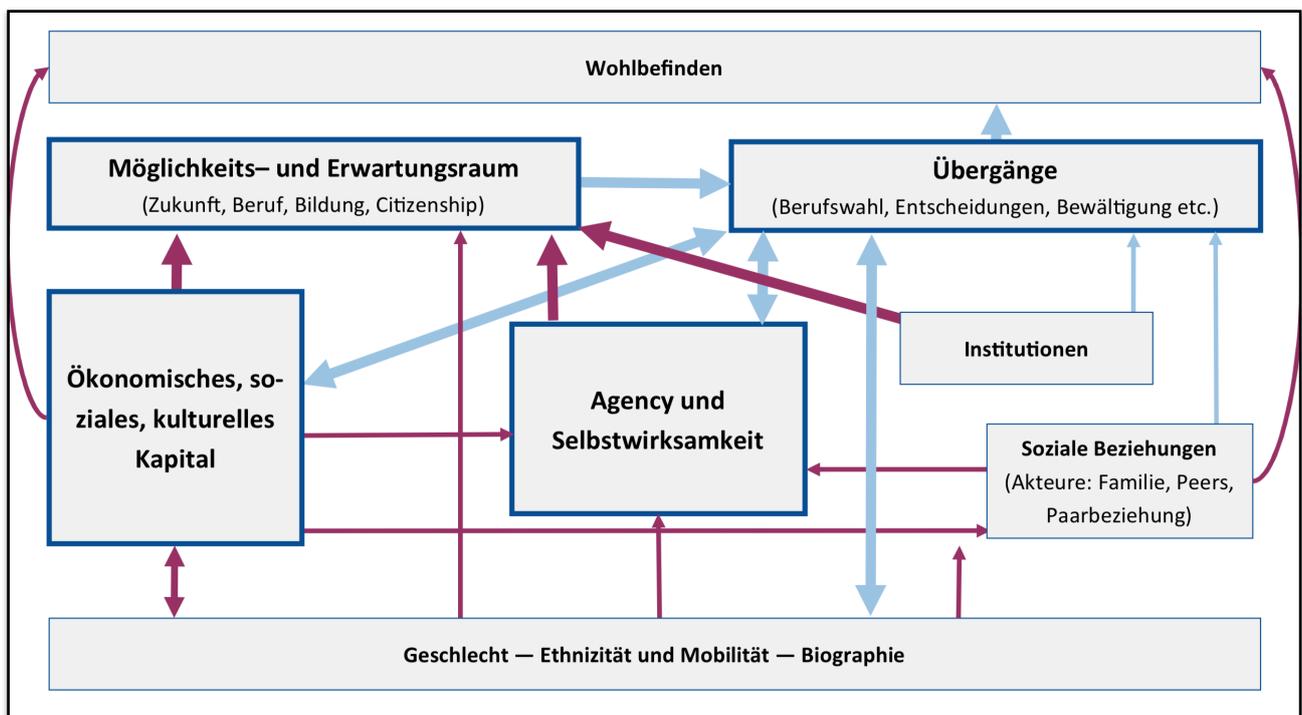


Abbildung 1: Grafik zu den Forschungsfragen des quantitativen Panels (Flecker et al. 2017c)

Die Verschärfung sozialer Ungleichheit und -sicherheit ist aufbauend auf die von Heitmeyer (1997)

formulierte These der *Radikalisierung der Frage der gesellschaftlichen Integration* für die Untersuchung junger Menschen in Wien durch die Auswahl des Gegenstandsbereichs für die Integrationsdimensionen, sowie zunehmende gesellschaftliche Desintegrationsprozesse, von besonderer Relevanz. Hierzu analysiert "Wege in die Zukunft" den Lebenslauf von SchülerInnen ab der letzten Klasse der Neuen Mittelschule (vgl. Flecker 2017a, S. 7f).

1.3. Die Neue Mittelschule

Seit 2012 ist die Neue Mittelschule (NMS) eine, in Österreich gesetzlich verankerte, Regelschule, welche die Schulstufen 5 bis 8 umfasst, die von ca. 10- bis 14-Jährigen SchülerInnen besucht wird. Seit 2015 sind alle ehemaligen Hauptschulen und Kooperativen Mittelschulen Neue Mittelschulen. Der Prozess endet mit dem Schuljahr 2018/19, in welchem ein Vollausbau bestehen und es keine Hauptschulklassen mehr geben soll (vgl. BMBWF 2018, S. 1). Ziel der NMS ist es „eine Leistungsschule zu schaffen, in der alle SchülerInnen die Chance erhalten, ein möglichst hohes Bildungsniveau und einen entsprechenden Abschluss zu erlangen“ (Schrom 2016, S. 22). Die Einführung der Neuen Mittelschule in Wien erfolgte zum Schuljahr 2009/10 in Form der Modellschulen "Wiener Mittelschulen" (vgl. Schrom 2016, S. 28).

Die NMS verzichtet auf Leistungsgruppen und nimmt stattdessen eine Unterscheidung der von SchülerInnen erreichten Leistungen in *vertiefte* und *grundlegende Allgemeinbildung* vor. Die vertiefte Allgemeinbildung entspricht dabei dem Lehrplan des Realgymnasiums, die grundlegende Allgemeinbildung hingegen einem reduzierten Lernstoff. Diese Einstufungen einzelner Schulleistungen, sowie die Möglichkeit den Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) zu erreichen, soll SchülerInnen den Wechsel auf die AHS erleichtern. Der NMS kommt die Aufgabe zu, SchülerInnen je nach Interessen, Neigungen, Begabungen und Fähigkeiten für Übergänge, sowohl an weiterführende mittlere und höhere Schulen, als auch auf das Berufsleben allgemein vorzubereiten (vgl. Flecker et al. 2017a, S. 8). Im Schuljahr 2015/16 gab es in Wien 125 Neue Mittelschulen mit insgesamt 26299 SchülerInnen (vgl. Stadt Wien 2018, S. 1; BMBF 2016, S. 28).

In der Neuen Mittelschule ist der Anteil von SchülerInnen aus nicht-ressourcenprivilegierten Haushalten sehr hoch, während Jugendliche, deren Eltern über ausgeprägtes ökonomisches und kulturelles Kapital, wie etwa post-sekundäre Bildungsabschlüsse, verfügen, überwiegend die Allgemeinbildende Höhere Schule besuchen (vgl. Statistik Austria 2015, S. 1f). Große Unterschiede in der Verteilung auf die Schultypen gibt es allerdings nicht nur bei der sozialen Herkunft, sondern vor allem bei der Erstsprache und dem Geschlecht. In Österreich besuchen 37% der Mädchen und 32% der

Burschen der Sekundarstufe I¹ eine AHS, dementsprechend ist der Anteil an Burschen in der NMS etwas höher. Die Unterschiede in der Sekundarstufe I nach Geschlecht sind in Wien am größten, denn im Hinblick auf die AHS-Unterstufe beträgt die Differenz sieben Prozentpunkte, 54 % der Mädchen und 47 % der Burschen gehen in eine AHS. Dafür besuchen in der Bundeshauptstadt mit 43 % deutlich weniger Mädchen als Burschen eine HS oder NMS (48 %). Außerdem haben in Wien ca. 67% der SchülerInnen der NMS und ca. 35% der SchülerInnen der AHS eine andere Erstsprache als Deutsch. Demzufolge ist die Wahrscheinlichkeit eine AHS zu besuchen für SchülerInnen deutscher Erstsprache höher, als für jene nicht-deutscher Erstsprache (vgl. Flecker et al. 2017a, S. 8ff; Bacher 2009b, S. 85f; Statistik Austria 2015, S. 1f; Bruneforth et al. 2016a, S. 124).

Die geltende neunjährige Unterrichtspflicht, welche im Schuljahr 2016/17 um die Ausbildungspflicht ergänzt wurde, ist im Bundesgesetz über die Schulpflicht geregelt. Das Schulsystem gliedert sich in folgende Bereiche: Elementarstufe, Primärstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II und Tertiärstufe. Der Elementarbereich (Kindergarten und/oder Vorschule) ist dabei in Österreich nicht obligatorisch. Die Volksschule ist innerhalb der ersten vier Schuljahre zu absolvieren und endet mit einer frühen Bildungsentscheidung, welche in die Sekundarstufe I (5. bis 8. Schuljahr) mündet, in welcher zwischen der Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) und der Neuen Mittelschule (NMS) gewählt wird. Im Anschluss daran können SchülerInnen zwischen folgenden Schultypen entscheiden: die Oberstufe der Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS), die mit Matura abschließt; die Berufsbildende Mittlere Schule (BMS), die zu einer abgeschlossenen Berufsausbildung führt; die Berufsbildende Höhere Schule (BHS), die den Grundstock für eine Berufsausbildung enthält und mit Matura abschließt oder eine Polytechnische Schule (PTS), die vor allem der Berufsorientierung bzw. Berufsvorbereitung dient (vgl. Parlamentsdirektion 2018, S. 1). Laut Statistik Austria (2016) wechseln nach der Neuen Mittelschule nur ca. 9% der SchülerInnen in eine Allgemeinbildende höhere Schule (AHS), ca. 36% in eine berufsbildende höhere Schule (BHS), ca. 17% in eine berufsbildende mittlere Schule (BMS), 22,9% wechseln in eine Polytechnische Schule (PTS), 6,7% machen eine "andere Ausbildung", 2,1% wiederholen und 6% sind weder in einer Schule, noch in einer Ausbildungsstätte angemeldet (Statistik Austria 2016, S. 51).

Die Ausbildungspflicht besteht bis zum 18. Lebensjahr und betrifft Jugendliche, welche nach der Pflichtschulzeit in keinem Ausbildungsverhältnis sind. Ihre Eltern werden bei Nichteinhaltung die-

¹ „Die Ergebnisse zeigen, dass österreichweit 66 % der interschulischen sozialen Segregation durch Segregation zwischen der AHS und der HS/NMS erklärt werden kann. Die Segregation innerhalb der Schultypen (d. h. ungleiche Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit geringem Sozialstatus zwischen Schulen des gleichen Typs) macht dementsprechend nur 33 % der gesamten sozialen Segregation aus“ (Bruneforth et al. 2016b, S. 151).

ser Pflicht zu Gesprächen eingeladen und können auch bestraft werden. Die Jugendlichen, die an den Erhebungen teilnahmen entsprechen dem Jahrgang, welcher von der Ausbildungspflicht betroffen ist. Ein Ziel der Panelstudie wird dabei auch sein, zu untersuchen, ob und wie die Jugendlichen ihre (Aus-)Bildungsentscheidungen treffen und ob die Ausbildungspflicht dabei eine Rolle spielt (vgl. Flecker 2017a, S. 9).

Für Bourdieu (1992) ist *Jugend* kein adäquater soziologischer Begriff, nicht da die Lebensphase je nach sozialer Position in ihrem Inhalt variiert, sondern weil es Jugend im Sinne eines Moratoriums, einer "vorübergehenden Verantwortungslosigkeit", nur für privilegierte Klassenlagen, nicht aber für nicht-privilegierten Klassen gibt. Die Jugendlichen sind in eine Familie hineingeboren, welche eine bestimmte Position im sozialen Raum einnimmt und in einem bestimmten Ausmaß Ressourcen (in Form von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital) akkumuliert hat. Die privilegierten oder nicht-privilegierten Positionen der Eltern bestimmen dabei die soziale Position der jungen Menschen. Die Klassenlage drückt sich grundlegend im Habitus der Jugendlichen aus und beeinflusst über Möglichkeits- und Erfahrungsräume die Bildungschancen und die Berufswahl (vgl. Flecker 2017a, S. 9ff; Bourdieu 1992, S. 94f).

1.4. Fragestellung, Erkenntnisinteresse und Vorgehensweise

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Frage welche Einflüsse das elterliche ökonomische und kulturelle Kapital auf das kulturelle Kapital der Schülerin/des Schülers (in Form der Freizeitbeschäftigungen), die Selbstwirksamkeit, die Einstellungen zur Schule und die Bildungsaspirationen, sowie die daraus resultierenden schulischen Leistungen der/s Jugendlichen haben². Mithilfe eines Strukturgleichungsmodells wird untersucht, welche Einflüsse der aus dem Datensatz gefilterten manifesten und latenten Variablen hierbei direkt oder indirekt wirken, oder keinen Effekt haben. Der schulische Erfolg bildet dabei die endogene Variable des Modells und soll möglichst gut über die verschiedenen Indikatoren und deren Zusammenwirken erklärt werden können. Das hierzu erstellte Modell wurde mithilfe von aus der Theorie geleiteten Annahmen entwickelt und getestet. Angestrebt wurde ein möglichst gut an die Datengrundlage angepasstes Strukturmodell, sowie die Testung der aufgeführten Hypothesen. Die Hypothesen des Modells, welche aufbauend auf den theoretischen Bezugsrahmen, den Forschungsstand und die messtheoretischen/methodischen Überlegun-

² Zunächst war eine erweiterte Auswertung bzw. Modellkonzipierung geplant, welche auch das soziale Kapital und die Berufsvorstellungen der Jugendlichen miteinbeziehen sollte. Dies wäre jedoch im Rahmen dieser Arbeit zu umfangreich gewesen, daher wurde auf die Ausführung dieser verzichtet. Die Erläuterung des sozialen Kapitals im weiteren Verlauf dient dem Verständnis der anderen Kapitalsorten und deren Transformationsmöglichkeiten, sowie dem Einfluss der Eltern-Kind-Beziehung.

gen spezifiziert wurden, sind in Kapitel 3.5 *Theoretische Strukturgleichungsmodellierung* ausführlich aufgeführt.

Zu Beginn der Arbeit werden die bourdieuschen Konzepte der Kapitalen, des sozialen Raums und des Habitus mit besonders ausführlicher Beschreibung des ökonomischen und kulturellen Kapitals ausgeführt (*Kapitel 2.1* und *2.2*). Im Vordergrund stehen die Generierung und Transformationsmöglichkeiten der Kapitalsorten, sowie die Verknüpfung der Konzepte bzw. das Zusammenspiel der Komponenten in Bourdieus Theorieansatz. Daraufhin geht es um die Einbettung des Kapital- und Habituskonzepts in die Sozialisationstheorie, vor allem der primären Sozialisation, und die daraus resultierende Kritik am Prozess der Habitualisierung, welche für die Betrachtung von Kindern und Jugendlichen von Relevanz ist (*Kapitel 2.3*). Dies geht über zur Verknüpfung der vorangegangenen Kapitel mit dem österreichischen Bildungs- und Schulsystem. Hierbei geht es in erster Linie um die sekundäre Sozialisation, den Habitus der SchülerInnen und die These des schulischen Reproduktionsmodus (*Kapitel 2.4*). Im Anschluss daran werden die RC-Komponenten ausführlich beschrieben und mit der bourdieuschen Theorie bzw. der sozialen Herkunft verknüpft. Dabei geht es besonders um die Argumentation für die Erweiterung der bourdieuschen Kapitalsorten um die drei Komponenten Bildungsaspirationen, Selbstwirksamkeit und Einstellungen zur Schule (*Kapitel 2.5*). Zuletzt wird eine ausführliche Übersicht über den bestehenden Forschungsstand, sowie die daraus resultierende Forschungslücke dargelegt (*Kapitel 2.6*).

Das Kapitel zur Datengrundlage und den verwendeten Methoden beginnt mit der Beschreibung der Stichprobe und der Feldarbeit des Projekts (*Kapitel 3.1*). Hierbei geht es um erste Auffälligkeiten des Samples. Daran anschließend werden die Erhebungsmethode, die Onlinebefragung und die Auswertungsmethode – das Strukturgleichungsmodell – beschrieben und hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile analysiert (*Kapitel 3.2* und *3.3*). Besonders die Beschreibung des statistischen Verfahrens und dessen Arbeits- und Teilschritte sind sehr ausführlich. Darauf aufbauend wird die messtheoretische Operationalisierung der Variablen vorgenommen. Dazu wird zunächst ausführlich auf die Schwierigkeiten hinsichtlich der Operationalisierung des (kulturellen) Kapitals eingegangen, und daraufhin in tabellarischer Darstellung eine Zuweisung der Indikatoren vorgenommen (*Kapitel 3.4*). Dies resultiert in der theoretischen Strukturgleichungsmodellierung, in welcher die einzelnen Hypothesen ausführlich beschrieben und anhand eines selbsterstellten Modells visualisiert werden (*Kapitel 3.5*).

Zur Erläuterung der empirischen Ergebnisse werden zunächst die deskriptiven Befunde anhand von Diagrammen illustriert (*Kapitel 4.1*). Hierbei werden ausgewählte Variablen abgebildet und be-

schrieben. Daraufhin werden die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse tabellarisch dargestellt und interpretiert (*Kapitel 4.2*). Vor der Ausführung des SEM gibt es eine Vorbemerkung zur Auswertung des Modells in welchem erste Anpassungsmaße erklärt werden (*Kapitel 4.3*). Aufbauend auf die CFA wird das Strukturgleichungsmodell anhand der Anpassungsmaße und deren Grenzwerte ausgewertet und mithilfe eines selbsterstellten Modells illustriert (*Kapitel 4.4*). Die Beschreibung und Interpretation der einzelnen Zusammenhänge folgt ausführlich und wird mit den Hypothesen verglichen.

Zuletzt werden die Ergebnisse mit den bestehenden Forschungsbefunden verknüpft und zu einem Fazit zusammengefasst (*Kapitel 5.1*). Diese werden hinsichtlich des methodischen Vorgehens und des theoretischen Bezugnehmens reflektiert und anschließend in einen Ausblick geführt (*Kapitel 5.2*). Nach dem Literaturverzeichnis finden sich im Anhang tabellarische Darstellungen der verwendeten Variablen, der deskriptiven Ergebnisse und des R-Studio-Outputs zum Strukturmodell.

2. Theoretischer Bezugsrahmen und Forschungsbefunde

2.1. Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital

Bourdieu begreift die gesellschaftliche Welt als akkumulierte Geschichte. Hierfür erweitert er den marx'schen Kapitalbegriff³ in Form des Konzepts der Kapitalakkumulation, sowie die marx'schen Implikationen und unterscheidet drei Kapitalsorten⁴, deren Gestalt vom jeweiligen Anwendungsbe- reich und dessen Transformationskosten abhängt (vgl. Bourdieu 2000, S. 217ff). Die kulturelle und das ökonomische Kapital sind grundlegend für die messtheoretischen Operationalisierungen, wie auch die darauf aufbauende theoretische Konstruktion des Strukturmodells und werden daher in al- ler Ausführlichkeit erläutert. Das Sozialkapital wird infolgedessen gekürzt dargestellt, kann jedoch nicht völlig außer Acht gelassen werden, da die Kapitalsorten und dessen Transformationen sehr stark miteinander verbunden sind und auch in den Analysen nicht gänzlich voneinander getrennt werden können.

Das *ökonomische Kapital* kann unmittelbar und direkt in Geld umgewandelt werden und „eignet

³ Bourdieu leitete das ökonomische Kapital vom marx'schen Kapitalbegriff ab, es findet jedoch nicht im marxistischen Sinne bei ihm Anwendung. Anders als Marx hält Bourdieu die Verfügung über Produktionsmittel nicht als alleiniges Kriterium zur Unterscheidung der Klassen(-lagen), er unterscheidet daher nach der Verfügung über drei Kapitalsorten (vgl. Abels und König 2010, S. 206). Außerdem übernimmt er den umgangssprachlichen Begriff des »Kapitals« und nicht den von Marx verwendeten Begriff (vgl. Erler 2007, S. 42).

⁴ Streng genommen unterscheidet Bourdieu vier Kapitalsorten, das symbolische Kapital ist jedoch für die vorliegende Arbeit nicht von Relevanz und wird daher nicht weiter ausgeführt.

sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts“ (Bourdieu 2000, S. 218). Es bildet die Grundlage für den Erwerb der anderen Kapitalarten, der Umgang mit ihm wird allerdings wiederum durch diese bestimmt (vgl. Wischmann 2010, S. 75). Das *kulturelle Kapital* ist unter gewissen Voraussetzungen in ökonomisches Kapital transformierbar und „eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln“ (Bourdieu 2000, S. 218). Das *soziale Kapital*, das Kapital der sozialen Verpflichtungen und Beziehungen, ist ebenso unter gewissen Voraussetzungen in ökonomisches Kapital umwandelbar und „eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von Adelstiteln“ (Bourdieu 2000, S. 218). Das ökonomische Kapital ist im Hinblick auf die soziale Position von größter Bedeutung, diese wird jedoch auch wesentlich vom sozialen und kulturellen Kapital mitbestimmt (vgl. Baumgart 2008, S. 201).

„Das kulturelle Kapital kann in drei Formen existieren: (1.) in verinnerlichtem, *inkorporiertem Zustand*, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus, (2.) in *objektiviertem Zustand*, in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematik usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben, und schließlich (3.) in *institutionalisiertem Zustand*, einer Form von Objektivierung, die deswegen gesondert behandelt werden muß [sic], weil sie – wie man beim schulischen Titel sieht – dem kulturellen Kapital, das sie garantieren soll, ganz einmalige Eigenschaften verleiht“ (Bourdieu 2000, S. 218, Hervorhebungen im Original).

Das *inkorporierte Kulturkapital* ist grundsätzlich körpergebunden und setzt eine Verinnerlichung (Inkorporierung) voraus. Die Akkumulation von Kultur in inkorporiertem Zustand erfordert einen Verinnerlichungsprozess in Form von Unterrichts- und Lernzeit. Diese Zeit muss von der Akteurin oder dem Akteur persönlich investiert werden, was ein Delegationsprinzip⁵ ausschließt (vgl. Bourdieu 2000, S. 219). Um sich zu bilden, arbeitet man am Erwerb von Bildung und demnach an sich selbst. Dies kostet vorrangig Zeit und erfordert außerdem eine Form von sozial konstruierter Libido, die *libido sciendi*, die alle möglichen Entbehnungen, Versagungen und Opfer mit sich bringen kann. Im Übertragungs- und Akkumulationsprozess kulturellen Kapitals spielt die Primärerziehung in der Familie eine entscheidende Rolle. Die Kompetenzen, die je nach Abstand zu den Erfordernissen des schulischen Marktes erworben werden können, können als gewonnene Zeit und Vorsprung oder als negativer Faktor und sogar als doppelt verlorene Zeit wirken, wenn zur Korrektur der negativen Folgen erneut Zeit aufgewendet werden muss (vgl. Bourdieu 2000, S. 219; Wischmann 2010, S. 73f). Dabei kann sich die Inkorporierung des kulturellen Kapitals abhängig von der Epoche, Gesellschaft und der sozialen Klasse in unterschiedlich starker Ausprägung ohne ausdrücklich geplante Erziehungsmaßnahmen, also unbewusst vollziehen. Das verkörperte Kulturkapital bleibt immer von

⁵ (Kurzfristiges) Weitergeben des inkorporierten und damit verinnerlichteten Kapitals durch Schenkung, Vererbung, Kauf oder Tausch ist deshalb nicht möglich (vgl. Bourdieu 2000, S. 220).

den Bedingungen seiner ersten Aneignung geprägt. Diese hinterlassen mehr oder weniger sichtbare Spuren, wie etwa die typische Sprechweise einer Klasse oder Region (vgl. Bourdieu 2000, S. 220). Das inkorporierte Kulturkapital ist damit auf vielfältige Weise eng mit der Person und deren biologischer Einzigartigkeit verbunden. Dieses wird über soziale Vererbung⁶ weitergegeben, „was freilich immer im Verborgenen geschieht und häufig ganz unsichtbar bleibt“ (Bourdieu 2000, S. 220).

Das *objektivierte kulturelle Kapital* ist im Gegensatz dazu materiell übertragbar, allerdings lassen sich dessen Eigenschaften nur in Beziehung zum inkorporierten Kulturkapital bestimmen. Materielle Träger wie beispielsweise Gemälde, Schriften oder Instrumente können in Form von ökonomischem Kapital, also juristisch, übertragen werden, jedoch ermöglicht erst die Verfügung über kulturelle Kenntnisse den Genuss eines Gemäldes oder den Gebrauch einer Maschine und hierfür gelten die zuvor beschriebenen Übertragungsregeln (vgl. Bourdieu 2000, S. 222; Wischmann 2010, S. 74; Gerleigner und Aulinger 2017, S. 34).

Das *institutionalisierte kulturelle Kapital* ist die Objektivierung des inkorporierten Kulturkapitals in Form von Titeln. Dabei schafft dieses Verfahren und der daraus resultierende Titel den Unterschied „zwischen dem kulturellen Kapital des Autodidakten, das ständig unter Beweiszwang steht, und dem kulturellen Kapital, das durch Titel schulisch sanktioniert und rechtlich garantiert ist, die (formell) unabhängig von der Person ihres Trägers gelten.“ (Bourdieu 2000, S. 222) Der schulische Titel fungiert als Zeugnis kultureller Kompetenz, welcher der Inhaberin oder dem Inhaber einen permanenten und rechtlich garantierten konventionellen Wert verleiht, dessen Geltung jedoch auch relativ unabhängig vom kulturellen Kapital, welches diese/r zum gegebenen Zeitpunkt besitzt, ist. Dies macht deutlich, dass sich die schöpferische mit der institutionalisierten Macht verbindet, einer Macht, die Menschen veranlasst, etwas anzuerkennen. Mithilfe des akademischen oder schulischen Titels wird dem von einer Person besessenen kulturellen Kapital institutionelle Anerkennung verliehen (vgl. Bourdieu 2000, S. 222f; 2012, S. 449; Wischmann 2010, S. 74; Gerleigner und Aulinger 2017, S. 35).

Das *ökonomische Kapital* ist eine Grundvoraussetzung dafür, ob sich eine Familie einen bestimmten Bildungsweg überhaupt leisten kann. Die Bildungstitel stellen die Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital dar. Anhand der Bestimmung des Geldwertes, der für den Erwerb eines schulischen oder akademischen Titels nötig ist, lässt sich ein Wechselkurs entwickeln, der die Konvertierbarkeit garantiert. Die Bestimmung des kulturellen Wertes, welcher einer Titelinhaberin oder

⁶ Zum Verständnis des Prozesses der sozialen "Vererbung" von inkorporierten Kulturkapital ist das Konzept des Habitus unumgänglich (vgl. Kuhlmann 2008, S. 307).

einem Titelinhaber zugrunde liegt, ist stets untrennbar mit dem Geldwert verbunden, mit dem dieser am Arbeitsmarkt getauscht werden kann, denn die Bildungsinvestition erweist sich nur als sinnvoll, wenn die Transformation von ökonomischem in kulturelles Kapital zumindest partiell objektiv garantiert werden kann. Da der Bildungstitel jedoch materielle und symbolische Profite garantieren kann, steht sein Wert in Abhängigkeit zu dessen Seltenheit. Im Hinblick auf die Veränderungen des Wechselkurses zwischen kulturellem und ökonomischem Kapital kann es – aufgrund der Bildungsexpansion und der daraus resultierenden Titelinflation – sein, dass Investitionen sich nachträglich als weniger ertragreich erweisen als vor der Aufwendung von Zeit und Anstrengung erwartet werden konnte. Die Struktur der Profitchancen hängt dabei von der jeweiligen Kapitalform ab (Bourdieu 2000, S. 223f; Erler 2007, S. 43; Koller 2009, S. 28f).

Die zum Erwerb erforderliche Zeit stellt deutlich erkennbar das Bindeglied zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital dar. Somit führt unterschiedliches familiäres Kulturkapital zu Unterschieden beim Zeitpunkt des Beginns des Übertragungs- und Akkumulationsprozesses, woraus Unterschiede in der Fähigkeit, „den im eigentlichen Sinne kultureller Anforderungen eines langandauernden Aneignungsprozess gerecht zu werden“ (Baumgart 2000, S. 222), resultieren. Dies impliziert, dass die Zeit, welche das Individuum für die Akkumulation von kulturellem Kapital aufwenden kann, davon abhängt wie viel freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit, die Familie ihr/ ihm gewähren kann. Hieraus folgt, dass die bourdieusche Bildungssoziologie und insbesondere die Erscheinungsformen und Funktionen des kulturellen Kapitals, vor allem in Form des institutionalisierten Kulturkapitals, die gegenwärtige Struktur des Bildungssystems als Verschleierung seiner eigentlichen Funktion betrachtet, nämlich „der Begünstigung derjenigen, die durch ihre soziale Herkunft bereits über ein gewinnversprechendes kulturelles Kapital verfügen, das ihnen sozial vererbt wurde und das sie keineswegs durch besondere individuelle Begabung und Anstrengung erworben haben“ (Baumgart 2000, S. 205). Dadurch werden alle Interpretationen, welche das Bildungssystem als eine auf individueller Begabung und Leistung basierenden Instanz ansehen, welche Abschlüsse und somit Sozialchancen verteilt, unterminiert. Das Bildungssystem reproduziert damit soziale Ungleichheiten und behindert mögliche Anpassungsprozesse an eben dieses (vgl. Erler 2007, S. 40).

Das *soziale Kapital* beinhaltet aktuelle und potentielle Ressourcen, welche auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe und auf Austauschbeziehungen, deren materielle und symbolische Aspekte untrennbar miteinander verknüpft sind, beruhen. Diese Verknüpfungen müssen erkennbar bleiben, um Beziehungen zu initiieren und/oder aufrechtzuerhalten, weswegen sie niemals auf Beziehungen objektiver, physischer, geographischer oder auch ökonomischer und sozialer Nähe reduziert werden kön-

nen. Das Sozialkapital eines Individuums, oder auch der mit ihr/ihm verbundenen Personen, ist nicht unmittelbar in ökonomisches oder kulturelles Kapital transformierbar (vgl. Bourdieu 2000, S. 224; Erler 2007, S. 42; Gerleigner und Aulinger 2017, S. 35). Allerdings ist es auch nicht unabhängig davon, denn die in Tauschbeziehungen institutionalisierte gegenseitige Anerkennung verlangt das Anerkennen eines Minimums von objektiver Homogenität der Beteiligten und ermöglicht außerdem einen *Multiplikatoreneffekt* des Sozialkapitals auf das tatsächlich verfügbare Kapital. Die daraus zu erzielenden Profite, welche sich aus der Zugehörigkeit zu Gruppen ergeben, sind gleichzeitig die Grundlage der Solidarität der Gruppenmitglieder, die die Profite ermöglicht (vgl. Baumgart 2000, S. 201; Stecher 2001a, S. 23f). Die Reproduktion von Sozialkapital erfordert dabei ständige Beziehungsarbeit, in welcher die gegenseitige Anerkennung kontinuierlich bestätigt wird. Dies erfordert finanzielle und zeitliche Ressourcen und damit indirekt auch ökonomisches Kapital. Um soziales Kapital im richtigen Zeitpunkt nutzen zu können, bedarf es langfristig angelegten Beziehungen (vgl. Stecher 2001a, S. 142). Das persönliche Kapital der Individuen weist dabei höchst unterschiedliche Gewinnchancen auf. In einem marktähnlichen Raum, dem sozialen Raum, streben sie mithilfe von strategischem und erfolgsorientiertem Handeln eine Gewinnmaximierung an. Ihre Strategie können die AkteurInnen dabei weder beliebig wählen, „noch müssen ihnen die Regeln bewußt [sic] sein, nach denen der Markt Erfolg bzw. Misserfolg [sic] gestattet. Der subjektive Sinn, den die Individuen ihren Handlungen beilegen, ist mit deren objektiver Bedeutung, dem "sozialen Sinn", in der Regel nicht identisch“ (Baumgart 2000, S. 201, Hervorhebung im Original).

2.2. Sozialer Raum und Habitus

Bourdieu konzipierte den sozialen Raum als Dreiebenenkonzept⁷. Dieses beinhaltet die Ebene der sozialen Positionen oder Lagen, die Ebene der Lebensstile⁸ sowie die Ebene des Habitus (vgl. Mandl 2011, S. 1). Die zuvor skizzierten Kapitalsorten stellen dabei die Teilungs- und Strukturprinzipien des sozialen Raumes dar, denn die Positionierung im sozialen Raum orientiert sich daran am *Kapitalvolumen*⁹ und der *Kapitalstruktur*, über die eine Person verfügt. Das Kapitalvolumen und

⁷ „Bourdieu kritisiert mit seinem Dreiebenenkonzept Marx bzw. Teile der darauf beruhenden Marxisten, die theoretische soziale Klassen, die sich durch unterschiedliches Kapitalvermögen auszeichnen, als wirkliche Klassen begriffen haben. Eine wirkliche Klassenlage beziehungsweise vielmehr soziale Nähe oder soziale Distanz entsteht demgemäß laut Bourdieu nur in der sozialen Praxis durch die Akteure [sic] selbst, die sich durch Unterschiede in Habitus und Lebensstilen abgrenzen und somit selbst gewisse Grenzen definieren, welche allerdings nicht so klar verlaufen müssen wie in der Vorstellung Marxscher Klassen, bei der die konstruierten Klassen strikt voneinander getrennt existieren“ (Mandl 2011, S. 1).

⁸ Das Konzept der Lebensstile und des (legitimen) Geschmacks sind ebenfalls von Bedeutung für die bourdieusche Gesellschaftstheorie, es ist jedoch für die vorliegende Arbeit nicht von Relevanz und wird daher nicht weiter ausgeführt.

⁹ *Kapitalvolumen* meint in diesem Zusammenhang den Umfang an Kapitalien, über den eine Person oder eine Gruppe verfügt (vgl. van Essen 2013, S. 20).

die Kapitalzusammensetzung sind gleichermaßen (und für alle Ebenen) bedeutend (vgl. van Essen 2013, S. 20; Schwingel 1995, S. 102f). Dabei bildet die ungleiche Verteilung des Kapitals, also die Struktur des gesamten Feldes „die Grundlage für die spezifischen Wirkungen von Kapital, nämlich die Fähigkeit zur Aneignung von Profiten und zur Durchsetzung von Spielregeln, die für das Kapital und seine Reproduktion so günstig wie möglich sind“ (Bourdieu 2000, S. 221). Im sozialen Raum kann/wird das Kapital zum Kampf um bessere Positionen eingesetzt. Entscheidend hierfür ist das zur Verfügung stehende ökonomische und kulturelle Kapital, sowie die relative Stellung der AkteurInnen zueinander (vgl. Kraus und Gebauer 2002, S. 36). Die Gesellschaftstheorie Bourdieus geht dabei über die einer herkömmlichen Stand- oder Klassentheorie, wie etwa bei Max Weber, hinaus, da eine Relation zwischen Klassenlage und Lebensführung vorgenommen wird.

Die vermittelnde Instanz zwischen Struktur und Handeln, fasst Bourdieu im Konzept des Habitus. Dieser ist als Erzeugungsmuster für die Verknüpfung zwischen der Klassenlage und der Lebensführung, sowie für die Vermittlung zwischen Struktur und Handeln verantwortlich (vgl. Kraus und Gebauer 2002, S. 36f; Bourdieu 2012, S. 278). Der Habitus „ist ein *Erzeugungsprinzip* objektiver klassifizierbarer Formen von Praxis und *Klassifikationssystem* (principium divisiones) dieser Formen“ (Bourdieu 2012, S. 277, Hervorhebungen im Original). Der Habitus ist ein System verinnerlichter Regeln, das soziale Praktiken generiert. Dabei ist er nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur (*modus operandi*), sondern auch strukturierte Struktur (*opus operatum*): „Das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der sozialen Welt zugrunde liegt, ist seinerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung in soziale Klassen“ (Bourdieu 2012, S. 279). Gemeinsam bilden sie die synthetische Einheit des Habitus. Der *modus operandi* ist das Erzeugungsprinzip aller Formen von Praxis, welches sich in der Sicht auf die soziale Welt, sowie insbesondere dem Handeln in sozialen Situationen, äußert. Demgegenüber generiert das *opus operatum* das Handeln der Akteurin oder des Akteurs und infolgedessen die Umwelt und Gesellschaft, in welcher sie/er lebt und ist damit von grundlegenden Lebensbedingungen abhängig (vgl. Bourdieu 2012, S. 281ff). Der *modus operandi*, welcher damit Ergebnis der Einverleibung objektiver sozialer Strukturen ist, beschreibt die implizite Pädagogik¹⁰ Bourdieus (vgl. Bourdieu 1976, S. 200). Die Inkorporierung der objektiven Strukturen erfolgt innerhalb der Gruppe (meist der Familie), die das Kind umgibt und stellt so die Vermittlung zwischen dem Kind und der (sozialen) Welt her (vgl. Bourdieu 1987, S. 134). Dies geschieht durch zwei Modi: Erstens durch Ermahnungen (*warnings*), die als Wahrnehmungs- und Bedeutungsschemata angesehen werden, in

¹⁰ Eine kritische Dekonstruktion der an Bourdieu geübten Kritik hinsichtlich impliziter Pädagogik und Körper(lichkeit) ist nachzulesen bei Höhne (2013).

welchen die Grundstrukturen und Äußerungsschemata der Gruppe festgelegt sind und welche von Anfang an zwischen die soziale Akteurin bzw. den sozialen Akteur und dessen Körper treten (vgl. Bourdieu 1987, S. 134) und zweitens durch die praktische *Mimesis* (oder Mimetismus), die „ein umfassendes Verhältnis der Identifikation voraussetzt, nichts von einer *Nachahmung* an sich hat, die ein bewußtes [sic] Bemühen um Reproduktion eines explizit zum Modell gemachten Akts, Objekts oder Sprechens voraussetzen würde [...]. Der Leib glaubt, was er spielt“ (Bourdieu 1987, S. 135, Hervorhebung im Original).

2.3. Die Habitualisierung als implizite Sozialisationstheorie Bourdieus

Die *Habitualisierung*¹¹ ist ein Prozess, in welchem bereits ab der frühesten Kindheit klassenspezifische Zwänge und Freiheiten, sowie konstruktive Unterschiede zu anderen gesellschaftlichen Klassen erworben werden. Der Habitus ist nicht angeboren, sondern sein Erwerb erfolgt in aktiver Auseinandersetzung mit der Welt und in Interaktion mit anderen AkteurInnen¹². Damit repräsentiert der Habitus ein erworbenes Erzeugungsmuster, welches dafür sorgt, dass Familienähnlichkeit zwischen all unseren Handlungsweisen besteht (vgl. Baumgart 2000, S. 202; Thiersch 2014, S. 72).

„Eine Soziologie, die Sozialisation als Ausbildung des Habitus sieht, braucht keine Sozialisationstheorie im strengen Sinne. Da sie weder eine außergesellschaftliche Existenzform des Menschen noch unabhängig von der gesellschaftlichen Praxis sich entwickelndes Wertesystem oder "kulturelles System" kennt, können Lernprozesse nicht anders denn als Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Welt begriffen werden. Man *wird* nicht Mitglied einer Gesellschaft, sondern *ist* es von Geburt an. Man ist mit der Geburt in soziale Zusammenhänge einbezogen, in Interaktionen eingebunden, und von Geburt an befindet man sich in einer aktiven Auseinandersetzung mit der Welt“ (Krais und Gebauer 2002, S. 61, Hervorhebungen im Original).

Demzufolge ist der Habitus ein Prozess der Verkörperung von Geschichte und Gesellschaft, in welchem der Körper als Aufbewahrungsort fungiert (vgl. Schmidt 2004, S. 71). Er ist zu Natur gewordene Geschichte, „die als solche negiert, weil als zweite Natur realisiert wird“ (Bourdieu 1976, S. 171). Die Habitualisierung bewirkt ein Vergessen der Geschichte, welches die Geschichte selbst vollzieht, „indem sie die objektiven Strukturen, die sie erschafft, in jenen Quasi-Naturen, als welche die Habitusformen zu verstehen sind, verkörpert“ (Bourdieu 1976, S. 171). Im Habitus werden zu Körpern gemachte Werte und soziale Strukturen einverleibt, welche sich aufgrund ihrer Inkorporierung jenseits von Bewusstseinsprozessen befinden und somit vor absichtlichen und überlegten

¹¹ Die Habitualisierung wird auch Habitusgenese oder Habitusentwicklung genannt.

¹² Da diese Inkorporierung mit der Positionierung im sozialen Raum verknüpft ist und die Entwicklung des Lebensstils wiederum vom Habitus abhängig ist, sind Handlungsweisen notwendigerweise nicht heterogen, weil sie mit dem Lebensstil und der Klassenlage verbunden sind.

Transformationen geschützt sind, „selbst noch davor, explizit gemacht zu werden: Nichts erscheint unaussprechlicher, unkommunizierbarer, unersetzlicher, unnachahmlicher und dadurch kostbarer als die einverlebten, zu Körpern gemachten Werte“ (Bourdieu 1976, S. 200). Der Körper ist in seiner Funktion als Speicher zu Aktualisierungen fähig, diese müssen jedoch physisch ausgelöst werden, was kein reflexiver Prozess ist (vgl. Schmidt 2004, S. 62). Der Körper kann sich nicht von seinem inkorporierten Wissen distanzieren, denn „was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtbares Wissen, sondern das ist man“ (Bourdieu 1976, S. 135). Erlerntes Wissen ist Voraussetzung für die (Re-)Produktion des Habitus, denn sie findet in der Praxis, sowie außerhalb der reflexiven Distanz und somit – im Gegensatz zum Wissen – außerhalb des Bewusstseins statt. Aufgrund der Einverleibung des kulturellen Wissens ist der Körper untrennbar mit diesem verbunden, es kann weder abstrahiert, noch unabhängig betrachtet werden. Der Leib *verfügt* über das Wissen, *hat* es jedoch nicht (vgl. Platz 2006, S. 62f; Bourdieu 1987, S. 135f). Das Weiterwirken der Erstkonditionierungen in Form des Habitus kann auch Fälle erklären, in welchen sich Dispositionen unerwünscht auswirken und Praktiken den vorliegenden Bedingungen objektiv unangepasst sind (vgl. Bourdieu 1987, S. 117). Der sozialisierte Habitus ist dabei das Produkt ungleicher *Vergesellschaftungsbedingungen*, welche nach Bourdieu dazu dienen, genau diese zu stabilisieren (vgl. Bauer 2002, S. 425).

Bauer (2002) übt, aufbauend auf die Überlegungen von Liebau (1987) immanente Kritik an Bourdieus Konzept des Habitus, welches auf die Bedingung sozialisierter AkteurInnen angewiesen sei, ohne dass der Sozialisationsprozess selbst aus einer habitustheoretischen Perspektive je systematisch untersucht wurde. Bourdieus (ungleichheitstheoretische) Arbeiten gingen „von der *starken These* ungleicher Sozialisationskontexte und komplementär dazu ungleich sozialisierter Habitus aus, obwohl Bourdieu weder eine Theorie der Sozialisation entworfen noch Mechanismen der Habitusgenese je analysiert hat“ (Bauer 2002, S. 424, Hervorhebung im Original). Das Habituskonzept fokussiere das Ergebnis der Sozialisation und sei aufgrund der fehlenden Untersuchung des Sozialisationsprozesses noch ergänzungsbedürftig. Besonders die primäre Habitualisierung im Herkunftsmilieu, welche Bourdieu als so wichtig erachte, sei für die Entstehung von Habitusdifferenzen (theoretisch) von großer Bedeutung (vgl. Bauer 2002, S. 424). „Die konkreten Vermittlungsprozesse – die Effekte unterschiedlicher Formen des Aufwachsens auf die Ausbildung individueller Kompetenz- und Performanzmuster der Heranwachsenden – bleiben aus sozialisationstheoretischer Perspektive unthematisiert“ (Bauer 2002, S. 425). Die sozialisationstheoretischen Überlegungen zur Habitusgenese von Liebau (1987), Bauer (2002), Baumgart (2004), Thiersch (2014) und Helsper

(2014) beschreiben die Habitualisierung im Sinne Bourdieus, aufbauend auf die dargelegte Kritik, als einen Erwerb der Kompetenzen, welche in und durch die Teilnahme an der Praxis selbst geschieht.

„Das Kind ist gleichzeitig *Objekt* von Praxisformen, in denen sich die Habitusformen der sozialisierenden Personen äußern, und *Subjekt* von Praxisformen, in denen es seine eigenen, bereits erworbenen Kompetenzen aktualisiert und erweitert. Dabei stößt es auf *spezifische Grenzen*, die durch Ge- und Verbote, die expliziten wie die impliziten, die in seiner Familie bzw. in einem weiteren Sinn: in der sozialen Kultur, in der es lebt und aufwächst, gelten“ (Liebau 1987, S. 83, Hervorhebungen im Original; Tietze 1973, S. 57¹³).

Bourdieu knüpft an die genetische Perspektive an, dass die Kinder in eine Familie hingeboren werden, welche ihrerseits bereits durch ihre soziale Position im Raum (in Form der Klassenlage und -stellung, Geschichte, regionalen Verortung und Kapitalien) geprägt ist und über spezifische Praktiken der Lebensführung verfügt (vgl. Liebau 1987, S. 82; Thiersch 2014, S. 73). Die sozialen Lebensbedingungen des Aufwachsens des Kindes sind gekennzeichnet von der Art und Weise, wie Eltern, Geschwister, Verwandte, Freunde und Bekannte „mit dem Kind *umgehen*, wie sie es *behandeln*, sei es in direkter praktischer Interaktion und den sie begleitenden Umständen, in die es gestellt [...] wird“ (Liebau 1987, S. 82, Hervorhebungen im Original). Das Kind kann die Umstände und Praktiken, mit welchen es konfrontiert wird, zunächst in keiner Weise „intentional beeinflussen; freilich wird es seine biologischen Bedürfnisse zur Geltung bringen, wenn auch ohne Bewußtsein [sic] davon“ (Liebau 1987, S. 82). Die Prägung erfolgt über den sozialen Raum und das ökonomische Kapital hinaus, vor allem anhand der Erfahrungen mit der Kultur der Gruppe, in welcher das Kind aufwächst. Die frühe Bestimmung (durch die Familie) generiert die soziale Stellung und ist zusammen mit der Praxis des Kindes für die weitere Entwicklung die bedeutsamste¹⁴ (vgl. Thiersch 2014, S. 72).

„Insofern der Habitus ein Bündel relativ stabiler Dispositionen, Einstellungen und Verhaltensweisen umfasst (Habitus als strukturierte Struktur), das zu relativ stabilen Umgangs- und Verarbeitungsmustern der äußeren (und inneren) Realität führt (Habitus als strukturierende Struktur), korrespondieren mit spezifischen Habitusprofilen spezifische Entwicklungspfade, das heißt Veränderungsketten, bei denen vorausgehende Entwicklungsstufen nachfolgende beeinflussen“ (Stecher 2001a, S. 34; Stecher 2001b, S. 12; Fend

¹³ Tietze (1973) beschreibt das Erwerben von Kompetenzen in der Selbsttätigkeit von Kindern, in welcher sie durch handelnde Aneignung, von ihm "Mit-Ahmung" genannt, tun ohne im eigentlichen Sinn zu wissen, „was sie tun, weil das was sie tun, mehr Sinn aufweist, als sie wissen“ (Tietze 1973, S. 57f).

¹⁴ „Aus einer genetischen Perspektive [...] müsste man wohl sagen – in Analogie zur Psychoanalyse z.B. –, dass die frühesten Faktoren tatsächlich die am stärksten durchschlagenden sind. In dem Maße, wie das ursprünglich Erworbene das später Angeeignete bedingt, indem es Kategorien zur Wahrnehmung und zur Bewertung aller späteren Erfahrungen ausbildet, und damit die möglichen Bestimmungsfaktoren der Praktiken, lässt sich also durchaus davon sprechen, dass das Ältere auch das am stärksten Determinierende ist – und dass sich die Möglichkeiten rapide reduzieren. Nun darf man sich diesen Prozess allerdings auch nicht als Verhängnis denken, so als wäre mit dem Anfang alles Weitere ein für allemal festgelegt“ (Bourdieu und Schwibs 1985, S. 377f).

1997, S. 245).

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass das Kind von Anfang an in die Bedingungen einsozialisiert wird, „in die es hineingeboren ist; und es wird im Lauf der Zeit genau jene Kompetenzen erwerben, die ihm eine aktive Bewältigung seiner Lebenslage ermöglichen“ (Liebau 1987, S. 83; Thiersch 2014, S. 73). Bourdieu unterscheidet dazu zwischen der primären und sekundären Habitualisierung (vgl. Liebau 1987, S. 83f; Stecher 2001a, S. 34). In der primären Habitualisierung werden, während der ersten Lebensjahre, in welcher die Eltern und Geschwister als soziales Universum des Kindes fungieren „spezifische Kombinationen generativer Prinzipien erworben“ (Liebau 1987, S. 84, Hervorhebung im Original). Den primären Habitus erlangt das Kind im Prozess der Einsozialisierung spezifischer soziokultureller Gewohnheiten. Aus ihm resultieren die soziale Position, sowie die der Familie entsprechenden symbolischen, kulturellen, sozialen und körperlichen Praxisformen, welche zur Aneignung der abgesteckten Kompetenzen führen, während der sekundäre Habitus in außerfamiliären Sozialisationsinstanzen, wie den Bildungsinstitutionen, konstituiert wird (vgl. Thiersch 2014, S. 73; Stecher 2001a, S. 35). Somit wird der familiäre Bildungshabitus sehr früh und implizit vermittelt, was bereits Auswirkungen auf die Wahrnehmung von Möglichkeiten bestimmter Wege und Optionen des Bildungssystems hat. Innerhalb der Familie lernen Kinder „ihr Bild gesellschaftlicher Realität und ihren Platz darin kennen. Sie üben familienangemessene Verhaltensweisen ein, z.B. wie sie sich in einem sozialen Feld wie der Schule zu verhalten haben, was sie dürfen und was nicht“ (Thiersch 2014, S. 73). Zugleich lernen sie aber auch welche besonders latenten Verbindungen zwischen familialen Sinn- und Anerkennungsbezügen und bestimmten Bildungsvorlieben bestehen (vgl. Thiersch 2014, S. 73; Hager-Demszky 2006, S. 75f) Die Familie vermittelt auf indirekten Wegen ein bestimmtes kulturelles Kapital, sowie ein bestimmtes Ethos, ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte, das insbesondere „die Einstellungen zum kulturellen Kapital und zur schulischen Institution entscheidend prägt. Das kulturelle Erbe [...] ist für die ursprüngliche Ungleichheit der Kinder in Bezug auf die schulische Bewährungsprobe und daraus resultierenden unterschiedlichen Erfolgsquoten verantwortlich“ (Bourdieu 2006, S. 26).

Der in der Kindheit und Jugend erworbene primäre Habitus ist dabei jedoch nicht statisch, denn spätere Laufbahnerfahrungen im und durch das Erwachsenenalter können ihn modifizieren. Diese Veränderungen beruhen darauf, dass der Habitus und die daraus resultierende gesellschaftliche Position in Passung gehalten werden müssen. Die bedeutet, dass ausgehend von einer Homologie zwischen Habitus und sozialen Strukturen, nicht nur die Bedingungen der Herkunftsfamilie hinsichtlich der primären (und sekundären) Sozialisation, sondern auch die gegenwärtig eingenommene gesell-

schaftliche Position der Eltern von Relevanz ist (vgl. Stecher 2001b, S. 14). Liebau (1987) beschreibt diese spezifischen Abfolgen von Positionskonfigurationen, welcher er als *Ökonomie der Lebensgeschichten* bezeichnet, wie folgt:

„Mit jeder Position [...], die der soziale Akteur einnimmt, entsteht eine spezifische *Konfiguration* von positionellen Anforderungen und Befugnissen einerseits, in der vorgängigen Lebensgeschichte erworbenen Dispositionen andererseits. Habitus und Position müssen in Übereinstimmung gebracht werden; der soziale Akteur muß [sic] ggf. *lernen*. Lernen muß [sic] er freilich nur in dem Maße, in dem es zu Diskrepanzen zwischen positionellen Anforderungen und vorgängig erworbenen Dispositionen kommt. [...] Die Konfiguration von Position und Disposition folgt daher selektiven Prinzipien in horizontaler und vertikaler Dimension, oder einfacher: der Abstand zwischen positioneller Kompetenz und individueller Kompetenz darf weder formal noch inhaltlich zu groß sein. Es muß [sic] hier zu einer "Passung" kommen“ (Liebau 1987, S. 90f, Hervorhebungen im Original).

Demzufolge ist der Habitus limitierend¹⁵ und dessen Weltwahrnehmungs-, Deutungs- und Wertungsweisen sind transformierbar (Bourdieu 1987, S. 102ff; Koller 2009, S. 22; Wischmann 2010, S. 78). Die Entwicklung des sekundären Habitus beginnt mit der Eingliederung in die sekundären Sozialisationsinstanzen – hierzu gehören vor allem die Bildungseinrichtungen, weswegen oft vom *schulischen Habitus* gesprochen wird (vgl. Liebau 1987, S. 87; Thiersch 2014, S. 23).

2.4. Sekundäre Sozialisation, SchülerInnenhabitus und Reproduktion

Die Schule, als mit pädagogischer Autorität ausgestattete Institution, übernimmt die Funktion den primären Habitus, welcher in der Familie durch Einübung (*inculturation*) und Inkorporierung von Schemata erzeugt wurde, durch ihre „pädagogische Arbeit zu "methodischen Schemata" zu überarbeiten und zu systematisieren“ (Kalthoff 2004, S. 119, Hervorhebung im Original). Demzufolge werden Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensstile, welche der Kategoriebildung späterer Konstruktionen dienen, mithilfe pädagogischer Methoden von den SchülerInnen inkorporiert.

„Die familiäre und schulische Sozialisation erzeugt über Prozesse des Einverleibens "habitualisierte", kultivierte Körper; die "körperliche Hexis¹⁶" zeigt die Spuren der Inkorporierungsarbeit an. Körper als "Gedächtnis" und eingeprägte Kategorien sorgen als eine Art Gespann für eine autoreproduzierende Ten-

¹⁵ „Über den Habitus regiert die Struktur, die ihn erzeugt hat, die Praxis, und zwar nicht in den Gleisen eines mechanischen Determinismus, sondern über Einschränkungen und Grenzen, die seinen Erfindungen von vornherein gesetzt sind. Als unendliche, aber dennoch strikt begrenzte Fähigkeit zur Erzeugung ist der Habitus nur so lange schwer zu denken, wie man den üblichen Alternativen von Determiniertheit und Freiheit, Konditionierung und Kreativität, Bewußtem [sic] und Unbewußtem [sic] oder Individuum und Gesellschaft verhaftet bleibt, die er ja eben überwinden will. Da der Habitus eine unbegrenzte Fähigkeit ist, in völliger (kontrollierter) Freiheit, Hervorbringungen – Gedanken, Wahrnehmungen, Äußerungen, Handlungen – zu erzeugen, die stets in den historischen und sozialen Grenzen seiner eigenen Erzeugung liegen, steht die konditionierte und bedingte Freiheit, die er bietet, der unvorhergesehenen Neuschöpfung ebenso fern wie der simplen mechanischen Reproduktion ursprünglicher Konditionierungen“ (Bourdieu 1987, S. 102f).

¹⁶ Die Hexis beschreibt die Körperbeschaffenheit, -haltung, -form sowie den -ausdruck. Sie stellt das griechische Äquivalent zum Habitusbegriff dar, wird von Bourdieu jedoch nicht synonym verwendet. Der bourdieusche Hexisbegriff ist weniger umfangreich und stellt lediglich den leiblichen Aspekt des Habitus dar, welcher direkt zu beobachten ist (vgl. Hillebrandt 2009, S. 62; Platz 2006, S. 62; Fröhlich 1999, S. 100; Fröhlich 2007, S. 43).

denz des Habitus. Die Institution Schule verschleiert nun unter dem Mantel der Gleichheit strukturelle Übereinstimmungen von familiär vererbtem kulturellem Kapital und schulisch attestierten Leistungen und erworbenen Titeln. Die Transformation des Habitus im Schulsystem ist somit von der bislang erworbenen "legitimen" Kultur abhängig. Bei der Reproduktion und Transformation des Habitus im Bildungssystem geht es um die Wirkung der mit sozialen Herkunft verbundenen Merkmale, um die Interiorisierung einer objektiven Wahrscheinlichkeit in Form subjektiver Erwartungen sowie um die Umwandlung familiär erworbener Schemata (Herkunfts-klassen) durch neue (Bildungs-)Schemata“ (Kalthoff 2004, S. 119, Hervorhebungen im Original; Bourdieu und Passeron 1971, S. 33f; Fröhlich 2007, S. 43f; Bourdieu 2012, S. 255f).

Dies impliziert einen engen Zusammenhang zwischen primärem und sekundärem Habitus, denn „je anschlussfähiger der primäre Habitus an die schulischen Anforderungen ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß [sic] Kinder die Schule erfolgreich durchlaufen – und umgekehrt“ (Stecher 2001b, S. 26). Der schulische Habitus fördert Kinder, welche in ihrer primären Sozialisation bereits mit den Normen, Praktiken und Verkehrsformen der legitimen Kultur vertraut gemacht worden sind und somit folglich mit einem Habitus in das Bildungssystem eintreten, welcher homolog zum schulischen Habitus ist (vgl. Liebau 1987, S. 87; Stecher 2001a, S. 36). Diese Kinder verfügen über Habitusformen „in denen der spielerische, experimentelle Umgang mit praktischen Fragen dominiert; in denen *Form-Probleme* aufgrund gegebenen kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapitals im Mittelpunkt stehen“ (Liebau 1987, S. 87, Hervorhebung im Original). Die Schule dient der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen und schulische Angebote dienen dessen Anregung. Pädagogisches Handeln findet dabei vorwiegend in Form sprachlicher Kommunikation statt, denn Lern- und Partizipationschancen finden diese Kinder in eben dem Milieu vor, das auch ihre familiären Interaktionen beherrscht. Das Elternhaus und die Schule stützen sich wechselseitig im Prozess der Sozialisation (vgl. Liebau 1987, S. 87). Die Deckungsgleichheit von primärem und sekundärem Habitus ist damit entscheidend für Erfolge und Misserfolge in der schulischen Institution, diese werden somit entscheidend vom familiären Milieu bestimmt. Der SchülerInnenhabitus verursacht, dass einige SchülerInnen die Schule mit großer Leichtigkeit absolvieren, während andere nur mithilfe von Lernwilligkeit und Anstrengungsbereitschaft bestehen können (vgl. Kramer 2001, S. 86; Bourdieu und Passeron 1971, S. 31; Liebau 1987, S. 88). Auf diese Weise beurteilt das Bildungssystem oftmals die sozial bedingte Einstellung, statt die Leistung der SchülerInnen. Während dem ArbeiterInnenkind „der Bildungserfolg wie eine Kette von Wundern und Anstrengungen erscheint, wird das Kind aus privilegierter Schicht seinen Erfolg als Brillanz und Begabung erfahren und das Kind der mittleren Schichten seinen Bildungserfolg als Ergebnis von Fleiß und Anstrengung“ (Kramer 2001, S. 87; Bourdieu und Passeron 1971, S. 42).

Bourdieu und Passerons *These der kulturellen Passung* (1971), welche einhergeht mit der *Annah-*

me des kulturellen Handicaps, geht infolgedessen von Unterschieden in der Nähe oder der Distanz zu den Anforderungen des Bildungssystems aufgrund der Angehörigkeit zu einer sozialen Klasse aus. Eine rein finanzielle Behebung der Ungleichheit im Bildungswesen ist zwecklos, denn das kulturelle Handicap schlägt sich selbst mit Verzicht auf explizite Ungleichbehandlungsmaßnahmen im Bildungs(miss-)erfolg nieder. Die Legitimation von Ungleichheit im Schulsystem basiert demzufolge auf der Umdeutung sozialer Privilegien in Begabung und individuelle Verdienste (vgl. Kramer 2011, S. 87; Bourdieu und Passeron 1971, S. 45; Bauer 2002, S. 419f). Die Übersetzung sozialer Ungleichheiten in Bildungsungleichheiten ist dabei mit drei Effekten verbunden:

„Erstens einer Privilegierung derjenigen, die aus privilegierten sozialen Klassen stammen und in besonders ausgeprägter Weise die Einstellung zu Sprache und Kultur vorweisen, die das Bildungssystem zu vermitteln vorgibt, jedoch voraussetzt; zweitens eine Unterprivilegierung derjenigen, deren Einstellung zu Sprache und Kultur der herrschenden entgegensteht und die aus dem Bildungssystem eliminiert werden, wobei der *Eliminierungsgrad* in dem Maße zunimmt, je weiter man im Bildungssystem voranschreitet; und drittens einen steigenden Auslesegrad bei denjenigen, die sich trotz ihrer unterprivilegierten Herkunft im Bildungssystem halten und behaupten können“ (Kramer 2011, S. 95, Hervorhebung im Original; Bourdieu und Passeron 1971, S. 133f).

Der schulische Reproduktionsmodus ist dabei lediglich subtiler als die direkte Statusvererbung der Familie und hat eine legitimatorische Funktion. Die Schule wird zur juristischen Instanz, in welcher soziale Selektion und Statusallokation rechtmäßig abgesichert wird (vgl. Bauer 2002, S. 420). „Der mit dem Wandel des Reproduktionsmodus verbundene Glaube an die Befriedigung der sozialen Gegensätze“ (Bauer 2002, S. 420), welcher unter dem Diktat einer herkunftsneutralen Leistungsbeurteilung erhalten wird, „ist ein trügerisches Mittel, das lediglich dazu dient, ungleiche Leistungsbedingungen genau umso verlässlicher zu legitimieren, wenn mit der gestiegenen Bedeutung von Bildung die Illusion einhergeht, Bildungschancen seien gleich verteilt“ (Bauer 2002, S. 420f). Die Entstehung von Bildungsungleichheiten ist jedoch nicht nur auf die Struktur des Bildungssystem und der darin eingelagerten Auslesefunktion zurückzuführen, welche auf dem Konzept der Begabung bzw. dem Zuschreiben fehlender Motivation und Anstrengungsbereitschaft beruhen und die Zusammenhänge zwischen dem System und der Struktur sozialer Herkunft herstellt, sondern sie ist auch Ergebnis der Gesamtheit der objektiven Relationen, die im Habitus konstituiert werden. Aus dem Habitus resultiert die jeweilige (Bildungs-)Entscheidung, die wiederum in Abhängigkeit von der Position im sozialen Raum, der damit verbundenen sozialen Klasse und deren Einstellung zum Bildungssystem einhergeht (vgl. Kramer 2011, S. 98f; Bourdieu und Passeron 1971, S. 176f). Die subjektiven (Bildungs-)Entscheidungen sind demzufolge nicht das Ergebnis bewusster intentionaler Entscheidungen, sondern das Resultat eines Komplexes von Relationen, in dessen Vorgang einer

Verinnerlichung objektiver Bedingungen das Individuum diese Entscheidungen nach dem Bildungssystem und dem System sozialer Klassen ausrichtet (vgl. Kramer 2011, S. 105f; Bourdieu und Passeron 1971, S. 179f). Es wird eine Illusion erzeugt, obwohl „ihr Schicksal, das durch die soziale Notwendigkeit längst über sie verhängt war, selbst gewählt oder verhängt“ (Bourdieu und Passeron 1971, S. 225) worden ist. Die Haltungen der SchülerInnen können auf die objektiven Reproduktionschancen der Gruppe zurückgeführt werden. Diese, und somit die Strategie zum Bildungserwerb, basieren auf Gewohnheiten und Fähigkeiten, die innerhalb des Herkunftsmilieus internalisiert wurden und im Umgang mit schulischen Leistungsanforderungen materialisiert werden (vgl. Bourdieu et al. 1981, S. 23; Bauer 2002, S. 421).

„Diese Strategien hängen erstens von Umfang und Struktur des zu reproduzierenden Kapitals ab, das heißt vom aktuellen und potentiellen Umfang des ökonomischen, Bildungs- und Sozialkapitals, das die Gruppe besitzt, und von dem relativen Gewicht, das ihm in der Struktur des vererbten Besitzes insgesamt zukommt. Sie hängen zweitens von dem Zustand ab, in dem sich das System der institutionalisierten oder nichtinstitutionalisierten Reproduktionsinstrumente befindet, und dieser wiederum hängt vom Stand der Kräfteverhältnisse zwischen den Klassen ab“ (Bourdieu et al. 1981, S. 23).

Schließlich kommt es in den zentralen Sozialisationsräumen der Familie und der Schule zu unterschiedlichen Habitusaneignungsprozessen bzw. -entwicklungen und Passungskonstellationen zwischen dem individuellen, familialen und schulischen Habitus. Allerdings können, trotz der Annahme Bourdieus, dass die familiäre Habitualisierung einem recht reproduktiven Mechanismus entspricht, theoretisch sowohl die Aneignung, als auch das spätere Verhältnis im Prozess der Mimesis verschiedene Varianten annehmen. In der familialen Sozialisation wird die eigene Logik weitergegeben, welche nicht notwendigerweise eine Inkorporierung elterlicher Haltungen impliziert und somit Potentiale für Wandlungen des (Bildungs-)Habitus bereit hält (vgl. Thiersch 2014, S. 78; Kramer et al. 2013). Trotzdem hält sich der Determinismusvorwurf¹⁷ an Bourdieus Konzept des Habitus hartnäckig:

„Bourdieu wird vorgeworfen, dass diese Vorstellung kein individuelles Handeln, keine Entscheidungsfreiheit zulasse und damit ein dem Determinismus gesellschaftlicher Strukturen vollkommen ausgeliefertes Subjekt entwerfe. Bourdieu selbst bestreitet dies, indem er sagt, dass es dem Subjekt sehr wohl möglich sei, frei zu handeln, aber eben immer in den Grenzen seines sozialen Gewordenseins, seines Habitus, denn dieser ist Teil seiner selbst; der Habitus wird inkorporiert und ist damit in der Leiblichkeit selbst verankert“ (Wischmann 2010, S. 78).

Der Habitus ist damit limitierend und ermöglicht das gleichzeitige Bestehen der These der kulturellen Passung, sowie der Annahme des kulturellen Handicaps. Demzufolge bleibt der Einfluss sozialer Herkunft trotz des Wandels vom familialen zum schulischen Reproduktionsmodus, vor allem

¹⁷ Weiteres zur Kritik an Bourdieu hinsichtlich des Determinismus und der Dynamik des Habitus ist nachzulesen bei Höhne (2013).

aufgrund des Habitus, bestehen. Es gibt allerdings Spielräume, welche der Limitation des Habitus zugrundeliegen und Bildungsaufstiege ermöglichen und erklären können. Hieraus wird ersichtlich, weshalb die Betrachtung sozialer Ungleichheit mithilfe des Habitus, dabei insbesondere der bourdieuschen Kapitalsorten, und nicht aufgrund divergenter individueller Qualifikationen und Strategien vorgenommen werden darf.

2.5. Bildungsaspirationen, Selbstwirksamkeit und Einstellungen zur Schule

Zur Betrachtung und Untersuchung schichtspezifischer Unterschiede anhand der Ausprägungen des ökonomischen und kulturellen Kapitals und dessen Transmissionen innerhalb Bildungs- und Schulsystem werden aufbauend auf die vorangegangenen Überlegungen die Bildungsaspirationen der Eltern und ihrer Kinder, sowie die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen/-erwartungen und Einstellungen zur Schule der Jugendlichen miteinbezogen. Sie können sowohl mögliche Potentiale für Wandlungen des Bildungshabitus sein, indem sie kulturelle Passungen begünstigen, als auch zur Reproduktion beitragen. Bedeutsam ist dabei vor allem die Unterscheidung zwischen realistischen und idealistischen Aspirationen. Nachfolgend wird eine Einführung in die Theorie der Bildungsaspirationen, der Selbstwirksamkeit, wie auch der Einstellungen zur Schule vorgenommen, welche im Anschluss sowohl miteinander, als auch mit der bourdieuschen und der Rational-Choice-Theorie, und insbesondere der sozialen Herkunft verknüpft werden.

Bildungsaspirationen werden als wichtiger Einflussfaktor für den Schul-/Bildungserfolg konzeptualisiert und insbesondere zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen der sozialen Herkunft von Kindern und deren Bildungsergebnissen verwendet. So sind vor allem unterschiedliche Erfahrungen der Eltern bedeutend für die (kindliche) Bildungsaspiration:

„Es ist nicht unerheblich, ob die Eltern als AkademikerInnen grundsätzlich davon ausgehen, dass das Kind studieren wird, oder ob sie mit der Schule vor allem negative persönliche Erfahrungen verbinden. Weiters haben finanziell schwächer gestellte Familien ein stärkeres Interesse daran, dass ihre Kinder früher finanziell unabhängig werden, da sie sich lange und kostspielige Bildungszeiten (mit schwer kalkulierbaren Erfolgswahrscheinlichkeiten) schwieriger leisten können“ (Erler 2011, S. 29).

Zahlreiche Studien haben nachgewiesen, dass mit steigenden Bildungsaspirationen der Kinder und ihren Eltern ein positiver Einfluss auf die Schulleistungen und Bildungsentscheidungen einhergeht und die Bildungserwartungen damit als wichtige Determinante von Bildungsergebnissen angesehen werden können (vgl. Becker und Gresch 2016, S. 73ff; Stocké 2014a)¹⁸. Aspiration wird allgemein definiert als „cognitive orientational aspect of goal-directed behavior“ (Haller 1968, S. 484). Bil-

¹⁸ Weitere Forschungsergebnisse bzgl. der Bildungsaspirationen (und deren Zusammenhang mit der sozialen Herkunft) finden sich in Kapitel 2.6 *Forschungsstand, -kontext und -lücke*.

dungsaspirationen beziehen sich dabei auf das Bildungsverhalten. Sie stellen angestrebte Ziele in Bezug auf zukünftige Bildungsergebnisse dar. Beim Konzept der Bildungsaspirationen hat sich eine analytische Trennung zwischen *realistischen* und *idealistischen* Aspirationen etabliert. „Das heißt eine Trennung zwischen realistisch erwarteten Bildungsergebnissen unter Berücksichtigung der gegebenen Rahmenbedingungen auf der einen Seite und Bildungswünschen, die unabhängig von den Möglichkeiten der Erreichbarkeit dieser Wünsche sind, auf der anderen Seite“ (Becker und Gresch 2016, S. 76, Hervorhebungen im Original; Alexander und Cook 1979; Haller 1968; Morgan 2006; Stocké 2014a; Stocké 2014b). Die theoretischen Grundlagen dieser Forschungstradition stammen vor allem aus dem Wisconsin-Modell.

Das Wisconsin-Modell von Sewell et al. (1969) ist eine Erweiterung des Blau-Duncan-Modells (1967) der intergenerationalen Statusvererbung um vermittelnde sozialpsychologische Erklärungsfaktoren. Innerhalb des Wisconsin-Modells nehmen Bildungsaspirationen einen zentralen Stellenwert ein, denn sie gehören zu den wichtigsten Faktoren, welche den Einfluss des sozialen Familienhintergrunds auf den Bildungsabschluss des Kindes vermitteln (vgl. Becker und Gresch 2016, S. 73; Blau und Duncan 1967; Sewell et al. 1969; Sewell et al. 1970). Das Modell gründet auf der Annahme, dass die Stellung von Personen im Statusgefüge ihre Einstellungen und Werthaltungen prägt, was sich auch auf ihre Werthaltung in Bezug auf die Bildung und somit direkt auf die idealistische Bildungsaspiration auswirkt. Demzufolge wird das Anspruchsniveau der Eltern in Bezug auf die Bildung ihrer Kinder stark von der sozialen Herkunft geprägt. Die Bildungsaspirationen der Kinder hängen wiederum sehr stark von diesen elterlichen Aspirationen ab. Die soziale Herkunft wirkt vor allem indirekt auf die Bildungsaspirationen der Kinder, indem die Werthaltungen und Erwartungen der Eltern über die gemeinsame Beziehung vermittelt werden. Die Bildungsaspirationen der Kinder sind dann wiederum der stärkste Einflussfaktor für ihre später realisierten Bildungsergebnisse. Es kann festgehalten werden, dass das Anspruchsniveau der Eltern sowohl in Bezug auf die Bildung, als auch die Bildungsaspirationen der Kinder eine zentrale Stellung in dem Modell einnehmen, da sie den Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf den Bildungserfolg vermitteln. Aus dem Wisconsin-Modell geht hervor, dass die wichtigsten Einflussfaktoren auf die idealistischen Bildungsaspirationen die Werthaltungen und Normen in der Familie und den sozialen Netzwerken der Familie darstellen (vgl. Becker und Gresch 2016, S. 77; Sewell et al. 1957, S. 73). Somit ist die idealistische Bildungsaspiration der eigentliche Wunsch, während die realistische Bildungsaspiration weitere Komponenten wie z. B. die Leistungen bzw. Noten des Kindes miteinbezieht (vgl. Gerleigner und Aulinger 2017, S. 32ff; Haller 1968; Biedinger und Klein 2009), denn

hier spielen Kosten und Nutzen, sowie die Abwägung derselben eine Rolle:

„Bildungserwartungen ergeben sich somit aus dem Zusammenspiel der schulischen Leistung der Schüler/innen, den institutionellen Rahmenbedingungen, die im Sinne von Gelegenheitsstrukturen wirken und nicht zuletzt aus dem familiären Hintergrund. Dieser vermittelt Werte und Normen und führt zu einer unterschiedlichen Gewichtung von Kosten und Nutzen der Bildung auf Grund unterschiedlicher Erfahrungen und Informationen über das Bildungssystem“ (Kleine et al. 2010, S. 80ff).

Das Konzept der Bildungsaspirationen hat sich somit als theoretisch und empirisch relevantes Konstrukt etabliert (vgl. Becker und Gresch 2016, S. 73). Des Weiteren ist davon auszugehen, dass schulische Bildungsaspirationen im Habitus, sowie Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen verankert sind.

Grundmann et al. (2004) zeigen auf, dass die lebensweltlichen Bildungsprozesse schulbildungsferner Milieus und die daraus resultierenden Kompetenzen kaum etwas mit abstraktem Wissen zu tun haben, sondern eher praktisch orientiert sind. „Gleichzeitig ist die universalisierte Erwartung einer langfristigen Lebensplanung, die mehrere institutionelle Übergänge (Schule, Universität, Arbeitsmarkt) umfasst, nicht für alle Milieus gleichermaßen angemessen, da sie einen festen Glauben an Lebenssicherheit und -kontinuität voraussetzt“ (Kesselring und Leitner 2007, S. 101; Grundmann et al. 2004, S. 53f). Bei der Betrachtung milieuspezifischer Merkmale der entsprechenden Personen zeigt sich, dass diese meist einerseits im Rahmen des Milieus ihre besondere Funktion und Bedeutung, gleichzeitig aber auch benachteiligende Auswirkungen auf das Verhalten im institutionalisierten Kontext der Schule haben. So z.B. bei den *Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen*. Die milieuspezifischen Unterschiede hinsichtlich dieses Merkmals sind bereits kurz nach dem Schuleintritt feststellbar (vgl. Kesselring und Leitner 2007, S. 101).

„Kinder aus bildungsnahen Milieus weisen eine im Vergleich stärkere internale Kontrollüberzeugung aus, d.h., sie erfahren sich im Umgang mit unterschiedlichen Interaktionspartnern und Situationen als wirkmächtiger, mehr Kontrolle über die Folgen des eigenen Handelns ausübend, als Kinder aus bildungsfernen Milieus. Diese Tendenz nimmt in den Jahren nach der Einschulung noch an Stärke zu“ (Grundmann et al. 2004, S. 50).

Bandura (1997) beschreibt die *Selbstwirksamkeitserwartung* als die eigene Überzeugung, in einer bestimmten Situation eine gewisse Leistung erbringen zu können. Personen, die ausgeprägte Selbstwirksamkeitüberzeugungen aufweisen, sind demnach überzeugt, die Fähigkeiten für eine erfolgreiche Bewältigung einer Anforderung zu haben und entsprechende Handlungen ausführen zu können (vgl. Keller und Stalder 2012, S. 101; Bandura 1997). Selbstwirksamkeitserwartungen spielen beim Verfolgen der eigenen schulischen und beruflichen Ziele, also dem Laufbahnerfolg eine tragende Rolle. So sind Personen, die eine hohe Selbstwirksamkeitüberzeugung aufweisen, nach subjektiven und objektiven Maßstäben erfolgreicher als Personen mit niedrigeren Selbstwirksam-

keitsüberzeugungen¹⁹ (vgl. Keller und Stalder 2012, S. 101; Abele 2004). Andererseits sind die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Kindern und Jugendlichen auch selbst das Produkt schulischer Sozialisations- und Leitungserfahrungen. Die Bewältigung schulischer Lernsituationen impliziert häufige Kreisprozesse „zwischen der Handlungsregulierung, die zu bestimmten Leistungsergebnissen führt, Bewertungen dieser Leistungen durch die Schule und Verarbeitungen der entsprechenden Erfolgs-Mißerfolgs-Meldungen [sic]“ (Fend 1997, S. 201). Diese schulischen Erfahrungen prägen das schulische Selbstkonzept enorm. Dabei heben Sauer und Gamsjäger (1996) hervor, dass je älter die SchülerInnen werden, die habituellen Persönlichkeitsmerkmale gegenüber den objektiven Leistungsvoraussetzungen zunehmend an Bedeutung für den Schul-/Bildungserfolg gewinnen (vgl. Stecher 2001a, S. 37; Sauer und Gamsjäger 1996, S. 112).

Ein weiterer Aspekt des kind- oder jugendlichen Habitus, in Anlehnung an die Arbeiten von Fend (1997) und den Kindersurvey, sind die Einstellungen der Kinder und Jugendlichen zur Schule und dem damit verbundenen Lernen. Die Untersuchungen zeigen, dass Kinder und Jugendliche, die der Schule und dem Lernen positive Seiten abgewinnen können, bessere Schulleistungen erzielen, als Kinder und Jugendliche, für die Schule und Lernen nur notwendige Übel sind, die es gilt, so schnell als möglich hinter sich zu lassen (vgl. Stecher 2001b, S. 39; Zinnecker und Georg 1996). Die Schulfreude bzw. die Einstellungen zur Stelle stehen wiederum in Beziehung zu den schulischen Ambitionen bzw. den Bildungsaspirationen. So zeigen Ergebnisse des Surveys, dass Haupt- und RealschülerInnen, die gerne in die Schule gehen und lernen, deutlich häufiger einen weiterführenden Schulabschluss anstreben als Gleichaltrige, die der Schule weniger positiv gegenüber stehen. Außerdem stehen die schulischen Ambitionen in Verbindung mit dem späteren schulischen (und beruflichen) Erfolg (vgl. vgl. Stecher 2001b, S. 40; Fend 1997).

In Zusammenhang damit ist auch auf die Unterscheidung zwischen Berechtigungs- und Beschränkungssinn von Draveau und Groh-Samberg (2005) zu verweisen. Der *Berechtigungssinn*, welcher eher bildungsnahen Milieus zugeschrieben wird, impliziert dass die zugehörigen Personen einen Bezug zu den Institutionen aufweisen, in welchen sie als DienstleisterInnen angesehen werden und sich selbst als solche erfahren, demzufolge können sie von der Institution z.B. der Schule sowohl etwas erwarten, als auch einfordern. Somit wird dies als Mittel zur Erreichung eigener Ziele gesehen. Der *Beschränkungssinn*, welcher eher in bildungsfernen Milieus vorhanden ist, steht dagegen für eine Wahrnehmung der Institutionen als unzugängliche Autoritäten, deren Forderungen zu erfül-

¹⁹ Trotz der umfangreichen Literatur lässt sich wenig über junge Erwachsene aussagen, da die untersuchten Stichproben meist aus Erwachsenen bestehen (vgl. Keller und Stalder 2012, S. 101).

len sind und deren Zugriffe man über sich ergehen lässt, ohne wirklichen Einfluss darauf zu haben (vgl. Dravenau und Groh-Samberg 2005, S. 119f). Auch die Befunde von Grundmann et al. (2003) stimmen damit überein, dass „bildungsnahe Milieus zwar die Institution in ihrem Sinn nutzen, ihr aber auch das eigene, lebensweltlich generierte und tradierte Bildungsideal gegenüberstellen, insofern also ein Mehr an Autonomie gegenüber schulischen Ansprüchen durchsetzen können“ (Keller und Stalder 2012, S. 102; Grundmann et al. 2003, S. 33f). Daraus lässt sich schließen, dass die schulbildungsrelevanten Unterschiede zwischen den Milieus auf deren Positionierung im sozialen Raum, sowie auf die Interpretation dieser Positionierung durch die Milieus selbst zurückzuführen ist. Innerhalb dieser Positionierung und ihrer Interpretation finden die angesprochenen lebensweltlichen Bildungsprozesse statt.

„Sie stiften einen Zusammenhang zwischen den Generationen und halten die Milieugrenzen aufrecht, sei es durch stabile kulturelle Orientierungen oder durch die Strukturierung milieukonformer Lebenswege. Jedes Milieu unterliegt daher einer »Reproduktionslogik«, die für eine gewisse Konstanz der Lebensbedingungen und -orientierungen sorgt, dadurch aber auch *soziale Mobilität* erschweren oder gar verhindern kann. Aus der Konfrontation dieser Reproduktionslogik mit dem Wunsch nach einer Verbesserung der Lebensbedingungen sowie der von der Milieuperspektive aus wahrgenommenen Chancenstruktur in der Gesellschaft ergibt sich die milieuspezifische Wahrnehmung von Ertrag, Kosten und Risiken formaler Bildung bzw. auch, welche Bildung/Erwerbstätigkeit als angemessen und konform erlebt wird“ (Keller und Stalder 2012, S. 102f; Grundmann et al. 2003, S. 35, Hervorhebungen im Original).

Aus der milieuspezifischen Wahrnehmung resultieren Passungsvor- und -nachteile, die für den Grad der Bildungsteilnahme (eines Milieus) entscheidend sind (vgl. Keller und Stalder 2012, S. 103). Demzufolge sind sowohl Bildungsaspirationen, als auch Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen abhängig vom Habitus und damit insbesondere von dessen Herkunftsmilieu. Für diese Arbeit gilt es zu untersuchen inwiefern die Bildungsaspirationen und Selbstwirksamkeitserwartungen von den Kapitalen geprägt werden und inwiefern diese Transmission über die Eltern bzw. deren kulturelles Kapital und deren Bildungsaspirationen vonstattengeht.

2.6. Forschungsstand, -kontext und -lücke

Bourdieu kritisiert in seiner Bildungssoziologie den bloßen Ökonomismus und spricht sich gegen die Reduzierung gesellschaftlicher Austauschverhältnisse auf den Warentausch aus. Dies resultiert in der Erweiterung des Kapitalbegriffs um soziale und kulturelle Dimensionen, welche jedoch an der tendenziellen Dominanz des ökonomischen Feldes festhalten (vgl. Thiersch 2014, S. 60; Bourdieu 2016, S. 11). Mithilfe des ökonomischen Kapitals können, wie bereits erwähnt, andere Kapitalarten über mehr oder weniger große Aufwendungen an Transformationsarbeit erworben werden. Eine Besonderheit stellt das kulturelle Kapital dar, denn es ist nicht immer zu erwerben oder in

ökonomisches Kapital transformierbar. Demzufolge besitzt das kulturelle Kapital eine Eigenlogik (vgl. Thiersch 2014, S. 60; Bourdieu 2000, S. 226).

In der an Bourdieu orientierten Bildungssoziologie spielt das kulturelle Kapital eine zentrale Rolle und entscheidet darüber, wie die Auseinandersetzung mit dem Schul- bzw. Bildungssystem erfolgt und welche Bildungskarrieren möglich sind bzw. werden (vgl. Thiersch 2014, S. 60). Demzufolge stehen vor allem die Erscheinungen und Funktionsweisen des kulturellen Kapitals im Zentrum des Interesses (vgl. Baumgart 2000, S. 205). Sowohl die schichtspezifische Sozialisationsforschung, als auch die an Bourdieu orientierte Forschung, welche vom Wissen um die Ungleichheit ausgehen, haben vielfach belegt, „wie ökonomisches und kulturelles Kapital von der Eltern- auf die Kindgeneration transferiert, das heißt "vererbt" werden, und wie auf diesem Weg soziale Ungleichheiten zwischen den gesellschaftlichen Statusgruppen aufrechterhalten bzw. reproduziert werden“ (Stecher 2001a, S. 142, Hervorhebung im Original; Di Maggio 1982; Zinnecker und Georg 1996; De Graaf et al. 2000). Bourdieu nennt dies das soziale "Beharrungsvermögen der Kapitalstrukturen" (vgl. Bourdieu 2000, S. 217).

Internationale Schulvergleichsstudien (bspw. TIMSS, PIRLS oder PISA), der nationale Bildungsbericht Österreich und sowie weitere bildungssoziologische Erhebungen/Auswertungen haben eine kausale Beziehung zwischen sozioökonomischen Faktoren der Eltern/Familie und der SchülerInnenkompetenz nachgewiesen, weswegen die beiden sozioökonomischen Indikatoren "Schulbildung der Eltern" und "beruflicher Status der Eltern" als wichtige Ausgangsmerkmale für die Bildungs- und Ungleichheitssoziologie betrachtet werden (vgl. Wallner-Paschon und Schneider 2009, S. 143). Die berufliche Stellung bzw. das Bildungsniveau der Eltern und infolgedessen die Höhe des Familieneinkommens, sowie die Größe der elterlichen Wohnung stehen (nach wie vor) in engem Zusammenhang mit dem Bildungserfolg der Kinder und zwar sowohl hinsichtlich des schulischen, als auch beruflichen Abschlusses (vgl. Spiegler 2015; Müller und Pollak 2007; Klein et al. 2010). Besonders bedeutsam für herkunftsbedingte Disparitäten ist das kulturelle Kapital des Elternhauses, vor allem in institutionalisierter Form, denn dieses entfaltet seine Wirkung, beispielsweise gemessen an der Lesekompetenz, im Sinne der *Mobilitätshypothese* (vgl. Georg 2006, S. 127; De Graaf et al. 2000; De Graaf und De Graaf 2002). Di Maggio (1982) untersuchte in den Vereinigten Staaten die kontrastierenden Hypothesen hinsichtlich der Wirkung des kulturellen Kapitals, nämlich die Reproduktionshypothese und die Mobilitätshypothese. Letztere geht davon aus, dass kulturelles Kapital nicht primär von oberen Statusgruppen zur sozialen Schließung verwendet wird, sondern auch anderen Schichten zum sozialen Aufstieg dient. Den Reproduktionseffekt konnte er lediglich

für eine weibliche Subgruppe nachweisen. Darüber hinaus kamen die AutorInnen De Graaf et al. (2000), sowie De Graaf und De Graaf (2002) in zwei unterschiedlichen Analysen in den Niederlanden zu dem Ergebnis, dass kulturelles Kapital seine Wirkung im Sinne der Mobilitätshypothese entfaltet (vgl. Georg 2006, S. 127).

Darüber hinaus haben viele empirische Studien bereits die Einflüsse des kulturellen Kapitals der Eltern und/oder der SchülerInnen auf den Bildungserfolg untersucht und dabei kausale Zusammenhänge nachgewiesen (Di Maggio 1982; De Graaf et al. 2000; Sullivan 2001; Jungbauer-Gans 2004).

„Die Operationalisierungen [des kulturellen Kapitals] dieser Studien umfassen bestimmte Einstellungen, wie z.B. das Interesse an Kunst und Musik, Aktivitäten wie Lesen, eigene künstlerische Aktivitäten, Besuche von Veranstaltungen und die Gestaltung und Pflege der eigenen äußeren Erscheinung, die Verfügung über Informationen zu Literatur, Kunst und Musik sowie den Besitz von Kulturgegenständen und bildungsrelevanten Ressourcen. Die Forschungsergebnisse zeigten überwiegend einen deutlichen Effekt des kulturellen Kapitals auf den Bildungserfolg“ (Georg 2006, S. 177)²⁰.

Demnach steigt mit der Höhe des kulturellen Kapitals des Kindes der Schulerfolg bzw. die schulische Leistung. Besonders einflussreich hinsichtlich der Übertragung von kulturellem Kapital sind dabei Personen, welche mit den Kindern in der primären und sekundären Sozialisationsphase in Kontakt stehen. Allen voran sind es die Eltern, die in der familiären Sozialisation den ihrer sozialen Schicht entsprechenden Habitus bzw. das kulturelle Kapital intergenerationell weitergeben. Die mit kulturellen Ressourcen ausgestatteten Kinder erleben dabei Vorteile in der Schule, da diese impliziten Voraussetzungen von großer Bedeutung für die Bildungskompetenz des Individuums sind. Aufgrund dessen gehen Bourdieu und weitere AutorInnen davon aus, dass das Schulsystem bestehende Ungleichheiten unter dem Deckmantel eines strikt meritokratischen Prinzips reproduziert (vgl. Georg 2006, S. 179f; Bourdieu und Passeron 1971, S. 42f; Di Maggio 1982; De Graaf et al. 2000; Jungbauer-Gans 2004; Bourdieu 2000; Spiegler 2015)²¹.

Ebenfalls an Bourdieu knüpft die Untersuchung von Lareau (2011) aus Vereinigten Staaten an. In einer Längsschnittstudie wurde über einen Zeitraum von zehn Jahren hinweg parallel der Alltag von Kindern in Familie und Schule beobachtet und analysiert. Hierbei konnte aufgezeigt werden, wie sich bei Arbeiterfamilien und deren Kindern Praktiken und kulturelle Logiken der Schule und ihres eigenen Alltags beständig aneinander reiben, während es diese Erfahrung bei Mittelschicht-Famili-

²⁰ Näheres zur Operationalisierung des kulturellen (und ökonomischen Kapitals) findet sich in Kapitel 3.4 *Messtheoretische Operationalisierung der latenten Variablen*.

²¹ Solga (2005) verweist dabei auf die fünf Charakterzüge der meritokratischen Leitfigur sozialer Ungleichheit, welche bestimmte Institutionalisierungsmuster in sich bergen und/oder stabilisieren. Diese Charakterzüge sind: „(1.) die natürliche Fundierung sozialer Ungleichheit, (2.) die Darstellung von Ungleichheit als gesellschaftliches Funktionserfordernis, (3.) die Notwendigkeit organisierter Bildungsprozesse, (4.) die individuelle statt kategoriale Ungleichheitsdefinition, sowie (5.) die Entpersonifizierung der Definition von Leistung“ (Solga 2005, S. 23, Hervorhebungen im Original).

en schlichtweg nicht gibt, denn es greifen die kulturellen Logiken der Schule und der Familie wunderbar ineinander. Eine vergleichbare Untersuchung für Österreich (oder Deutschland) gibt es bislang nicht (vgl. Kraus 2014, S. 280; Lareau 2011).

Da das soziale Kapital im bourdieuschen Sinne „aus den Ressourcen, die man aus den Beziehungen ziehen kann, und nicht aus den Beziehungen selbst“ (Fröhlich 2007, S. 59) besteht, kommt dem Sozialkapital die Funktion eines Katalysators zu, welcher die Ausprägungen der Kapitalien zwischen den Familiengenerationen transmittiert. Aber es dient auch als Möglichkeit der Nutzung von Ressourcen, die sich aus dem Besitz des sozialen Kapitals ergeben (vgl. Stecher 2001b, S. 128). Anhand von Zinneckers Sozialisationsmodell zeigt sich, wie sich der Prozess der Kapitalumwandlung zwischen Eltern- und Kindgeneration vollzieht und welche Rolle das soziale Kapital dabei spielt:

„Die erste Phase der Kapitalumwandlung betrifft die Umwandlung der Familienressourcen an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital in soziales Kapital, das aus den Beziehungen zwischen den Eltern und den Kindern frei wird. Aus der Sicht der Sozialisationsforschung formuliert: wie schlägt sich die soziale Lage der Familie im Habitus der Eltern und in der Qualität der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern nieder? In der zweiten Phase wird soziales Kapital in Bildungskapital (und später in ökonomisches Kapital) bzw. in einen den Bildungserwerb begünstigenden Habitus auf Seiten der Kinder und Jugendlichen umgewandelt“ (Stecher 2001b, S. 127ff; Zinnecker und Georg 1996).

Der Einfluss des sozialen Kapitals auf den Schulerfolg lässt sich dabei so interpretieren, dass „im untersuchten Alter (10-13 Jahre) die Entwicklung einer stabilen, reziproken und aneinander orientierten interpersonellen Beziehung zwischen Eltern und Kind die bedeutsamste Voraussetzung für die Entwicklung einer positiven Schuleinstellung darstellt. Erst an zweiter Stelle stehen kulturelle Praxen, die schulische Inhalte zu Hause "simulieren"“ (Zinnecker und Georg 1996, S. 305f, Hervorhebung im Original). Bei Miteinbeziehen der Ressourcenebene der Eltern, welcher deren Berufsstatus, Bildung und das Haushaltseinkommen beinhaltet, zeigt sich, dass je höher die elterlichen ökonomischen und kulturellen Ressourcen sind, desto häufiger lesen oder musizieren die Eltern mit ihren Kindern (vgl. Stecher 2001b, S. 89). Außerdem liegt eine weitere Ursache für die sozial bedingte Ungleichheit der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in den unterschiedlichen Bildungserwartungen der Eltern. Dabei unternehmen Angehörige der Mittel- und Oberschicht erfolgreiche Anstrengungen im Bildungssystem um dem Abstieg zu entgehen, während Angehörige der unteren Schichten ihre Bemühungen erhöhen, um trotz des verschärften Wettbewerbs zumindest die soziale Ausgangsposition ihrer Eltern zu reproduzieren (vgl. Stecher 2001a, S. 270f; Hurrelmann und Quenzel 2012, S. 128ff; Becker und Lauterbach 2004). Die Ergebnisse von Stecher (2001a) hinsichtlich der Beziehung zwischen Habitus und Schulnoten decken sich mit verschiedensten Studien, welche einen positiven hohen Zusammenhang zwischen den Überzeugungen der

eigenen Leistungsfähigkeit bzw. Selbstwirksamkeit und den erzielten schulischen Leistungen nachweisen (vgl. Stecher 2001a, S. 269; Kühn 1983; Pekrun und Fend 1991; Vrugt 1994; Sauer und Gamsjäger 1996). Außerdem legen zahlreiche Studien nahe das Konzept des sozialen Kapitals nicht einfach als "additives Wirkungsmodell" aufzufassen (vgl. Stecher 2001a, S. 309; 1996, S. 209f; Bianchi und Robinson 1997; Wong 1998):

„Vielmehr ist von Wechselwirkungen auszugehen. Zum einen zwischen verschiedenen *Aspekten* des sozialen Kapitals (*interne* Interaktion); zum anderen zwischen den verschiedenen *Arten* von Kapital – wie etwa zwischen dem Human- und dem Sozialkapital bzw. zwischen sozialem Kapital und Kontextmerkmalen (wie dem Geschlecht oder der Wohnregion; *externe* Interaktion). Das heißt soziales Kapital wirkt nicht in jedem Kontext auf gleiche Weise“ (Stecher 2001a, S. 309, Hervorhebungen im Original).

Ähnlich verhält es sich mit dem Konzept des kulturellen Kapitals. Die üblichen Maße für kulturelles Kapital sind eine Mischung von Formen kultureller Praxis in der Herkunftsfamilie, die theoretische Grundlagen haben können. Diese werden jedoch sehr willkürlich definiert (De Graaf und De Graaf 2006, S. 151; De Graaf et al. 2000). Problematisch ist außerdem die Betrachtung des sozialen Kontextes, in welchem das kulturelle Kapital wirksam ist (vgl. De Graaf und De Graaf 2006, S. 152; Jungbauer-Gans 2006, S. 176f; DiMaggio 1982). Somit verweisen die an Bourdieu orientierten Ansätze auf die, im vorangegangenen Kapitel ausführlich beschriebene, Tendenz der Selbsteliminierung. Hiervon sind vor allem Familien mit einem geringen kulturellen Kapital betroffen. Daneben wird aber auch die Struktur der schulischen Anforderungen, die mit dem primären Habitus von Kindern aus kulturell privilegierten sozialen Lagen eng korrespondieren, indem es zu einer guten Passung von primärem familiären und sekundärem schulischen Habitus kommt, mit dafür verantwortlich gemacht, dass Kinder aus kulturell ressourcenarmen sozialen Lagen auch von privilegierten Bildungswegen abgehalten werden (vgl. Helsper 2013, S. 23).

Dabei ist jedoch nicht nur das angestrebte formale Bildungsniveau, sondern die gesamte Einschätzung der Bedeutung formaler Bildung schichtabhängig. „Je niedriger die soziale Schicht des Elternhauses ist, desto stärker wird die Bedeutung formaler Bildungsabschlüsse in Frage gestellt“ (Lachmayr 2007, S. 116). Demgegenüber besteht die Tendenz mit steigender Schicht die Notwendigkeit einer hohen Schulbildung verstärkt zu nennen. Dies hat maßgeblichen Einfluss auf Bildungswegentscheidungen (vgl. Lachmayr 2007, S. 116). So bestätigen zahlreiche empirische Studien einen positiven Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und den Bildungsaspirationen von Eltern und Kindern (Hossler und Stage 1992; Paulus und Blossfeld 2007; Spera et al. 2009). Außerdem konnte in Längsschnitterhebungen nachgewiesen werden, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen den von Eltern und Kindern geäußerten Bildungsaspirationen und den

später tatsächlich realisierten Bildungsergebnissen besteht (Beal und Crockett 2010; Fergusson et al. 2008). Die soziale Herkunft wirkt auf die z.B. zum Übergangszeitpunkt in die Sekundarstufe I erfassten Elternaspirationen sowohl direkt als auch indirekt, vermittelt über frühere Übergangsvorstellungen, aus. So erklärt das Übergangsmodell von Ditton (2007) den Vermittlungsmechanismus zwischen Sozialschicht und Bildungsentscheidung zufriedenstellend auf: der Einfluss der sozialen Herkunft war in diesem Modell vollständig mediiert. Diese Effekte können als sekundäre Disparitäten interpretiert werden, denn bei gleichen Leistungen lagen unterschiedliche Übergangsentscheidungen vor. Zu ähnlichen Befunden kommen auch andere Studien. Sozialschichtspezifische Bildungsentscheidungen resultieren somit vor allem aus der Bildungsaspiration der Eltern und der schulischen Leistung der Kinder (vgl. Maaz et al. 2011, S. 71f; Ditton 2007, S. 83f; Müller und Pollak 2007). Die Studien, welche die Bildungsaspiration(-en) und dessen schichtspezifische Ausprägung untersuchen, verwenden für die Erklärung der jeweiligen Bildungsentscheidungen oder -ambitionen meist die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten von Boudon (1974). Nachfolgende Analysen versuchen nun nachzuweisen, dass die Komponenten beider Ansätze bei Bildungsentscheidungen zum Tragen kommen: sowohl Rational-Choice-Komponenten als auch die familiäre Ressourcenausstattung. Dabei wird zum einen angenommen, „dass die familialen Ressourcen Einfluss auf die verschiedenen RC-Komponenten nehmen. Zum anderen wird – basierend auf der Erkenntnis zahlreicher Studien, dass die sekundären Effekte sehr unterschiedlich zur Varianzaufklärung beitragen – den Ressourcen aber auch ein über die RC-Komponenten hinaus gehender Einfluss unterstellt“ (vgl. Gerleigner und Aulinger 2017, S. 36; Ditton und Krüsken 2006; Müller-Benedict 2007; Stocké 2010). So steigt tendenziell die Bildungsaspiration der Kinder und Jugendlichen, je höher die vom sozialen Status und dem Bildungshintergrund der Familie abhängigen Bildungsaspirationen und Leistungserwartungen der Eltern sind (Bourdieu und Passeron 1971; Linssen et al. 2002; Busse und Helsper 2004; Helsper und Hummrich 2005). Die Bildungsaspiration der SchülerInnen ist eng verbunden mit der in der Familie erlebten Bedeutung von Bildung und damit mit dem in der Familie transformierten kulturellen Kapital.

Demgegenüber belegt eine Vielzahl von Studien die hohe und vor allem in bildungsfernen Schichten deutlich gestiegene Bildungsaspiration der Eltern (Büchner und Koch 2001; Mack et al. 2003; Block 2006; Lange-Vester 2006). So ist inzwischen für 90% der Grundschulleitern in Deutschland ein Realschulabschluss zur Mindestnorm geworden (vgl. Rohlf's 2011, S. 126; Büchner und Koch 2001, S. 72). Außerdem wünschen sich 45% der Eltern das Abitur als Schulabschluss ihres Kindes, während nur 8% sich einen Hauptschulabschluss für ihre Tochter oder ihren Sohn vorstellen kön-

nen (vgl. Rohlfs 2011, S. 126; Kandera 2004). „Sehr früh wird in den Augen der Eltern die Schulleistung ein Indikator für das zukünftige, berufliche Lebensschicksal des Kindes“ (Fend 2005, S. 358). Dabei glauben sie jene Interessen zu vertreten, die die Kinder selbst betonen würden, doch die Eltern richten ihre Bildungserwartungen stark nach dem eigenen Schulabschluss. Dabei ergibt sich notwendigerweise eine große Spannung zwischen der elterlichen Bildungsaspiration und der tatsächlichen Bildungsbiographie des Kindes oder der/s Jugendlichen (vgl. Rohlfs 2011, S. 127; Cortina und Trommer 2005, S. 351; Fend 1991; Büchner und Koch 2001; Mack et al. 2003).

Die Untersuchung der vorliegenden Arbeit setzt vor allem an die Analysen von Zinnecker und Georg (1996), Georg (2006; 2015), Stecher (2001a; 2001b), sowie Gerleigner und Aulinger (2017) an, welche jeweils in Deutschland durchgeführt wurden. Diese werden nachfolgend einer näheren Betrachtung unterzogen. Zinnecker und Georg (1996) untersuchen mittels eines Strukturgleichungsmodells die Interaktion zwischen Eltern und Kind hinsichtlich des Bildungstransfers in der Schule. Dabei geht es um die Frage, welche Auswirkungen die alltägliche Interaktion in der Familie auf eine positive Schulleistung und den Schul-/Bildungserfolg des Kindes hat. Grundlage für die Berechnungen ist der Kindersurvey, eine Panelstudie, welche zwischen 1993 und 1997 durchgeführt wurde und sich an 10- bis 13-Jährige richtete. Hierbei wird deutlich, dass die familialen und sozialen Interaktionen der Mutter und des Vaters 23% der Varianz der Schuleinstellung des Kindes erklären können. Die elterliche Empathie hat größte Bedeutung für die Entwicklung einer positiven Schuleinstellung. Die kulturellen Praxen der Eltern stehen erst an zweiter Stelle und auch die direkte schulische Aufmerksamkeit und Kontrolle hat lediglich untergeordnete Bedeutung.

Die Analysen von Georg (2006; 2015) widmen sich, ausgehend von der bourdieuschen Kapital- und Habitus-Theorie, den Transmissionen des kulturellen Kapitals und des Statuserwerbs. Datengrundlage ist die Life-Studie, eine Fortsetzung des Konstanzer Jugendlängsschnitts, welche in den Jahren 1976 bis 1984 unter Leitung von Helmut Fend an der Universität Konstanz durchgeführt wurde. Die Jugendlichen waren bei der Ersterhebung (Konstanzer Jugendlängsschnitt) zwischen 12 und 16 Jahren, bei der Zweiterhebung (Life-Studie, 2002-2004) 35 Jahre alt. Dies ermöglicht ihm die Betrachtung des kulturellen Kapitals zu zwei Messzeitpunkten: dem kulturelles Kapital des Kindes (1982/1983) und dem kulturellen Kapital des erwachsenen Kindes (2002/2012). Nachgewiesen werden konnte ein direkter Einfluss des Bildungsstatus der Eltern auf denjenigen des Kindes (direkte Bildungsvererbung), sowie auf das kulturelle Kapital des Kindes im Alter von 15 (Transmissionspfad). Neben einer direkten Wirkung des Bildungsstandes, gibt es somit auch einen indirekten Reproduktionseffekt über die kulturellen Ressourcen. Hinzu kommt ein Langzeiteffekt des kulturel-

len Kapitals auf die berufliche Statusentwicklung, unabhängig von dessen Einfluss auf den erreichten Bildungsstatus. Und zuletzt wird die Annahme einer Stabilität des Habitus aufgrund direkter Effekte zwischen den verschiedenen Messzeitpunkten des Kulturkapitals ebenfalls bestätigt.

Die Analysen von Stecher (2001a; 2001b) sind ebenfalls für diese Untersuchung von großer Relevanz. Seine Strukturgleichungsmodelle widmen sich, ausgehend vom bourdieuschen Sozialkapital und der Habitus- und der Staturebene, den schulleistungsspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Diese werden auf verschiedenen Modell-/Transferebenen erfasst: der materiellen, der Beziehungs-, der Habitus- und der Staturebene. Im Vordergrund steht dabei vor allem die Ebene der Kapitalumwandlung. Grundlage für seine Berechnungen ist ebenfalls der Kindersurvey. Ein auffälliger Befund ist, dass der Pfad von den schulleistungsspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf den Notendurchschnitt im ostdeutschen Teilmodell nicht signifikant ist. Für das westdeutsche Modell zeigt sich: „Je höher die Überzeugung den schulischen Leistungsanforderungen gerecht werden zu können, desto besser fallen die Schulnoten aus“ (Stecher 2001a, S. 291).

Die Analyse von Gerleigner und Aulinger (2017) erfolgt ebenfalls anhand eines Strukturgleichungsmodells und untersucht die Einflüsse Kapitalausstattung und der Rational-Choice-Komponenten auf die Gymnasialanmeldung. Dieses Modell verknüpft, wie oben angedeutet, den Einfluss familialer Ressourcen mit verschiedenen RC-Komponenten. Neben einigen manifesten Variablen wurden latente Konstrukte für das kulturelle und das soziale Kapital erstellt.

„Für das kulturelle Kapital wurde unterschieden zwischen dem institutionellen kulturellen Kapital, welches über die manifeste Variable höchster *Schulabschluss* im Haushalt operationalisiert wurde und dem objektivierten bzw. inkorporierten kulturellen Kapital. Beide Dimensionen gemeinsam bilden die latente Variable *Kulturelles Kapital*. Anders als die oben ausgeführten theoretischen Überlegungen vermuten lassen, erweisen sich der Bestand neuer Medien im Haushalt sowie der Konsum von politischen und kulturellen Sendungen im Fernsehen nicht als Bestandteile der latenten Variable *Kulturelles Kapital*. Dennoch zeigt sich sehr gut, dass sowohl Aspekte des inkorporierten wie auch des objektivierten kulturellen Kapitals die Variable ausmachen. Beim sozialen Kapital wurde unterschieden zwischen Beziehungen und Unterstützungsleistungen, die innerhalb der Familie stattfinden (latente Variable *Soziales Kapital*) und der Kontakthäufigkeit der Eltern mit Vertretern der Schule des Kindes (manifeste Variable *Schulische Kontakte*). Die kommunikative Praxis in der Familie konnte nicht als Bestandteil der latenten Variable *Soziales Kapital* nachgewiesen werden, sie unterscheidet sich scheinbar zu sehr von den Unterstützungsleistungen innerhalb der Familie. Auch in weiterführenden Analysen konnten für die kommunikative Praxis als eigene manifeste Variable keine Effekte auf die RC-Komponenten oder die Gymnasialanmeldung nachgewiesen werden. Im Modell wird zusätzlich auch der sozioökonomische Status in Form des HISEI kontrolliert“ (Gerleigner und Aulinger 2016, S. 42).

Im Modell konnten sowohl die Effekte der Kapitalien, als auch der RC-Komponenten nachgewiesen werden. Das kulturelle Kapital beeinflusst – in allen drei Formen – die Erreichbarkeitseinschät-

zung sowie die Bildungsaspiration. Der Effekt des inkorporierten und objektivierten kulturellen Kapitals ist dabei für die Erreichbarkeitseinschätzung deutlich stärker ausgeprägt als für die Bildungsaspiration. Die Effekte des institutionellen kulturellen Kapitals auf die RC-Komponenten sind in etwa gleich stark²², demgegenüber nimmt die LV des sozialen Kapitals keine Einfluss auf die Aspekte des Rational-Choice Modells, sondern beeinflusst ausschließlich die Wichtigkeitseinschätzung eines hohen Bildungsabschlusses. Die manifeste Variable *Schulische Kontakte* steht in positivem Zusammenhang mit der Bildungsaspiration (vgl. Gerleigner und Aulinger 2016, S. 42f). Hinsichtlich der RC-Komponenten weisen die Erreichbarkeitseinschätzung und die Bildungsaspiration verhältnismäßig hohe Effekte auf die Anmeldung auf, Zudem beeinflusst auch die Relevanz, die einem hohen Bildungsabschluss zugesprochen wird, die Übergangentscheidung. „Ein einfacher Verweis auf unterschiedliche Ressourcenausstattung reicht offensichtlich nicht aus, um die Reproduktion sozialer Ungleichheit [...] im Bildungssystem zu erklären. Letztendlich gilt es aber, genau diese Mechanismen zu verstehen, um der Ungleichheit entgegen wirken zu können“ (Gerleigner und Aulinger 2016, S. 45f).

Die wichtigsten Inhalte des Forschungsstandes, insbesondere die zentralen Ergebnisse der ausgeführten Studien, deren AutorInnen, Datengrundlage(n) und das Land in welchem die Daten erhoben wurden, werden nachfolgend in einer Tabelle zusammengefasst:

Zusammenfassung der zum Forschungsstand ausgeführten Studienergebnisse

Ergebnisse	Datengrundlage	Land	Publikation
Bildungsaspirationen von Kindern und Jugendlichen steigen tendenziell mit der Höhe des sozialen Status und den vom Bildungshintergrund der Eltern abhängigen Bildungsaspirationen und Leistungserwartungen, Bildungsaspirationen von SchülerInnen sind eng verbunden mit der in der Familie erlebten Bedeutung von Bildung und dem in der Familie transformierten Kulturkapital	Diverse Erhebungen	FR, D	Bourdieu und Passeron (1971), Linssen et al. (2002), Busse und Helsper (2004), Helsper und Hummrich (2005)
Starker Effekt des kulturellen Kapitals (in Form kultureller Praktiken) und verbaler Fähigkeiten auf die Englischnote der SchülerInnen, sowie Bestätigung der Reproduktionshypothese für SchülerInnen	TALENT-Projekt, 1472 Schüler und 1479 Schülerinnen unterschiedlicher Schulformen der 11. Klasse (High-School)	USA	Di Maggio (1982)

²² „Dies bestätigt erneut das von Bourdieu postulierte Selbstverständnis der Hochkultur: deren Angehörige zweifeln nicht an den Fähigkeiten ihres Kindes, "haben es aber nicht nötig", ihr Kind, komme was wolle, in Richtung Gymnasium zu drängen“ (Gerleigner und Aulinger 2016, S. 43).

Ergebnisse	Datengrundlage	Land	Publikation
Hoher positiver Zusammenhang zwischen den Überzeugungen der eigenen Leistungsfähigkeit (Selbstwirksamkeit) und den erzielten schulischen Leistungen, Kinder die gerne in die Schule gehen und für die es wichtig ist, erzielen bessere Schulleistungen	Diverse Erhebungen	D	Kühn (1983), Pekrun und Fend (1991), Vrugt (1994), Sauer und Gamsjäger (1996), Stecher (2001a)
Positiver Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und den Bildungsaspirationen der Eltern und Kinder, positiver Effekt auf Bildungswegentscheidungen	Diverse Erhebungen	Ö, D, USA	Hossler und Stage (1992), Lachmayr (2007), Paulus und Blossfeld (2007), Spera et al. (2009)
Positiver Zusammenhang zwischen Ressourcen/Kapitalvolumen und Schulerfolg des Kindes, Ressourcen der Eltern übertragen sich auf das Schulverhalten des Kindes, positiver Effekt auf den Schulerfolg, direkter Effekt des Verhaltens der Eltern auf das (Schul-)Verhalten des Kindes, Eltern-Kind-Beziehung als Kanal zur Kapitaltransformation	Kindersurvey '93 (1993-1997), aufbauend auf Shell-Studie 91/92, Panelstudie an (eingangs) 10- bis 13-Jährigen, 1. Welle n=699 (1993), 2. Welle n=479 (1994), 3. Welle n=359 (1995), Panelstichprobe 93-95 n=305	D	Zinnecker und Georg (1996)
Konzept des sozialen Kapitals nicht als "additives Modell" auffassen, sondern von Wechselwirkungen ausgehen, Kontextmerkmale beachten	Diverse Erhebungen	USA, CZ	Bianchi und Robinson (1997), Wong (1998), Stecher (2001a)
Differenzierung von Kulturkonsum und Leseverhalten, starker Effekt der Bildungsabschlüsse der Eltern und dem Beruf des Vaters auf den Bildungsstatus des Kindes, Einfluss verminderte sich mit Hinzufügen des Kulturkonsums/ Leseverhaltens, kulturelles Kapitals als Mittel der Aufwärtsmobilität von Kindern aus Familien mit niedrigem Bildungsabschlüssen (Mobilitätshypothese)	Niederländischer Familiensurvey, Stichprobe von 1653 Respondenten der Erhebung 1992/93	NL	De Graaf et al. (2000; 2002)
Je höher die elterlichen Ressourcen (ökonomisch und kulturell), desto häufiger lesen/musizieren Eltern mit ihren Kindern, positiver Zusammenhang zwischen Habitus, den Überzeugungen der eigenen Leistungsfähigkeit (Selbstwirksamkeit) und den erzielten schulischen Leistungen	Kindersurvey '93 (1993-1997), aufbauend auf Shell-Studie 91/92, Panelstudie an (eingangs) 10- bis 13-Jährigen, 1. Welle n=699 (1993), 2. Welle n=479 (1994), 3. Welle n=359 (1995), Panelstichprobe 93-95 n=305	D	Stecher (2001a; 2001b)
Zusammenhang der Mitgliedschaft in oberen Dienstklassen, sowie einem Universitätsabschluss der Eltern und dem Schulerfolg des Kindes. Effekt verringert sich mit dem Hinzufügen der Variablen des kulturellen Kapitals. Kulturelle Praxen als bedeutsame Prädiktoren (z.B. anspruchsvolle Literatur)	Eigene Erhebung, 465 SchülerInnen in vier englischen Klassen im Alter von 16 Jahren	GB	Sullivan (2001)

Ergebnisse	Datengrundlage	Land	Publikation
Angehörige der Mittel-/Oberschicht unternehmen erfolgreiche Anstrengungen um Abstiegen zu entgehen, Angehörige unterer Schichten reproduzieren die soziale Ausgangsposition der Eltern	Diverse Erhebungen	D	Becker und Lauterbach (2004), Hurrelmann und Quenzel (2012)
Intervenierender Effekt des kulturellen Kapitals (am stärksten in Frankreich), eigenständiger Effekt des sozioökonomischen Status der Eltern und der Bildungs-/ethnischen Herkunft, jedoch können die Einflüsse der Herkunft die Leistungsergebnisse nicht vollständig erklären	PISA 2000, 15-Jährige SchülerInnen aller Schulformen, 5073 Personen in Deutschland, 6100 Personen in der Schweiz, 4673 Personen in Frankreich	D, CH, FR	Jungbauer-Gans (2004)
Einfluss familialer Ressourcen auf verschiedene RC-Komponenten, sekundäre Effekte tragen zur Varianzerklärung bei, Ressourcen haben jedoch über RC-Komponenten hinausgehend messbare Einflüsse	Diverse Erhebungen	D	Ditton und Krüsken (2006), Müller-Benedict (2007), Stocké (2010), Gerleigner und Aulinger (2017)
Direkter Einfluss des Bildungsstatus der Eltern auf den Bildungsstatus des Kindes (direkte Bildungsvererbung) und das kulturelle Kapital des Kindes im Alter von 15 Jahren (Transmissionspfad), indirekter Reproduktionseffekt über die kulturellen Ressourcen, Langzeiteffekt des kulturellen Kapitals auf die berufliche Stellung des Kindes, Stabilität des Habitus	LifE-Studie (Längsschnittstudie), 1. Welle (1976 bis 1984) und 2. Welle (2000 bis 2002), 2897 Schülerinnen + Daten zu 1527 Personen der Ausgangsstichprobe zum zweiten Messzeitpunkt	D	Georg (2006), Georg (2015)
Direkter und indirekter Einfluss der sozialen Herkunft hinsichtlich des Bildungsübergangs, Vermittlungsmechanismus zwischen Sozialschicht und Bildungsentscheidung (Übergangsmodell Ditton 2007), Bildungsentscheidungen resultieren aus der Bildungsaspiration der Eltern und der schulischen Leistung des Kindes	Diverse Erhebungen	D	Ditton (2007), Müller und Pollak (2007), Maaz et al. (2011)
Signifikanter Zusammenhang zwischen den von Eltern und Kindern geäußerten Bildungsaspirationen und den tatsächlich realisierten Bildungsergebnissen	Diverse Erhebungen	NZ, USA	Fergusson et al. (2008), Beal und Crockett (2010)
Zusammenhang zwischen Leseverhalten, motivationaler Merkmale (positive Einstellung) und gemessener Leistung, starker Effekt der Familien und hohem Buchbesitz und Eltern mit positiver Einstellung zu lesen auf die Lesekompetenz und die positive Einstellung zum Lesen	PIRLS 2006, 5067 österreichische SchülerInnen	Ö	Wallner-Paschon und Schneider (2009)

Ergebnisse	Datengrundlage	Land	Publikation
Reibung zwischen Arbeiterfamilien und den Praktiken und kulturellen Logiken der Schule, Ineinandergreifen zwischen kulturellen Logiken der Schule und der Mittelschicht-Familie	Eigene Erhebung, Längsschnittstudie zum Alltag von Kindern in Familie und Schule, Kindergartenklasse (1998/99)	USA	Lareau (2011)
Generationaler Zusammenhang der Familie generiert wesentliche Dispositionen des Habitus, Herkunftsfamilie und deren Habitus als Weichensteller für wesentliche (Bildungs-)Entscheidungen im Lebenslauf	Eigene Erhebung, 70 SchülerInnen- und 10 Eltern, qualitativer Längsschnitt, 1. Welle im Alter von 10 Jahren	D	Thiersch (2014)
Elterliche Erreichbarkeitseinschätzung und Bildungsaspiration wesentlich für tatsächliche Übergangentscheidung, Erklärung der Aspekte durch unterschiedliche familiäre Ressourcenausstattung nur bedingt bestätigt, RC-Komponenten zur Erklärung der Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit	Längsschnittstudie Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem (Koala-Studie), SchülerInnen der zweiten bis vierten Jahrgangsstufe, 2005 bis 2007, 1453 SchülerInnen	D	Gerleigner und Aulinger (2017)

Tabelle 1: Zusammenfassung der zum Forschungsstand ausgeführten Studienergebnisse (eigene Darstellung)

Aufbauend auf den dargelegten Forschungsstand und -kontext zeigt sich, dass bisher keine Analyse von SchülerInnen der Neuen Mittelschulen in Wien (mit der Besonderheit eines hohen Anteils an SchülerInnen mit Migrationshintergrund) anhand von Strukturgleichungsmodellen durchgeführt wurde. Außerdem werden für die Modellierung des Modells verschiedene Inhalte zusammengefügt. In der vorliegenden Analyse wird das kulturelle und ökonomische Kapital Bourdieus mit verschiedenen RC-Komponenten Boudons verknüpft. Dabei wird das kulturelle und ökonomische Kapital der Eltern und des Kindes, die Einstellungen zur Schule, die Selbstwirksamkeit, die Bildungsaspirationen von Eltern und Kind und die notenbezogene Leistungsbewertung (Schulleistung) in einem Modell zusammengeführt. Die Bildungsaspirationen, die Selbstwirksamkeit und die Einstellungen zur Schule sind dabei Aspekte der Rational-Choice-Theorie, und werden, wie schon angedeutet, mit dem bourdieuschen Ansatz verknüpft. Von Relevanz sind hierbei die Transmission des kulturellen Kapitals von der Eltern- auf die Kindgeneration, der Effekt der ökonomischen und kulturellen elterlichen Ressourcen hinsichtlich der RC-Komponenten und der notenbezogene Leistungsbewertung, die Ausprägung der Bildungsaspirationen und ihr Effekt auf den schulischen Erfolg, sowie indirekte Effekte des kulturellen Kapitals. Die ausführliche Beschreibung der Hypothesen, sowie die hinführenden AutorInnen und Studienergebnisse werden, nach der Beschreibung der verwendeten Methode(n) und der Beschreibung der verwendeten latenten Konstrukte, in *Kapitel 3.5 Theoretische Strukturgleichungsmodellierung und Hypothesen* dargelegt.

3. Datengrundlage, Methoden und Modellentwicklung

3.1. Beschreibung der Stichprobe und Feldarbeit

Für die erste Erhebungswelle des quantitativen Panels des Projekts "Wege in die Zukunft" wurden 117 Neue Mittelschulen in Wien, bestehend aus 351 Klassen mit insgesamt ca. 7000 SchülerInnen eingeladen an der Onlinebefragung teilzunehmen. Die Feldphase für die Onlineerhebung fand zwischen Jänner und März 2018, während des Schulunterrichts statt und umfasste für die SchülerInnen etwa einen Zeitaufwand von 30 bis 45 Minuten. Angestrebt wurde eine Vollerhebung. Von den Jugendlichen, die im Abschlussjahrgang 2017/18 eine Wiener Mittelschule besuchten, haben 3234 SchülerInnen an der Befragung teilgenommen, vollständige Informationen sind für 2854 SchülerInnen vorhanden. Hiervon sind 53% Burschen (n=1545) und 47% Mädchen (n=1389). Besonders auffällig bei dieser Stichprobe ist der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund in erster und zweiter Generation²³. So sind 27% der SchülerInnen nicht in Österreich (n=803) geboren, 16% der SchülerInnen haben einen Elternteil mit Migrationshintergrund (n=443) und bei 62% der SchülerInnen sind beide Elternteile im Ausland (n=1680) geboren. Der hohe Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der verwendeten Stichprobe kann dabei auch ausschlaggebend für die Altersstruktur des Samples²⁴ sein, denn es kann, bspw. aufgrund von Sprachschwierigkeiten oder der Fluchtgeschichte, zu späteren Einschulungen gekommen sein. So sind 1% der SchülerInnen im Jahr 2001 (n=41), 14% im Jahr 2002 (n=385), 48% im Jahr 2003 (n=1391) und 37% im Jahr 2004 (n=1079) geboren.

Voraussetzung für den Repräsentativitätsschluss ist ein möglichst geringer statistischer Fehler des gesamten Samples. Nur so sind in weiterer Folge statistische Analysen mit Rückschlüssen auf die zu untersuchende (Bevölkerungs-)Gruppe zulässig und sinnvoll (vgl. Stadler 2009, S. 276). Beim bestehenden Sample der nicht vollständig-realisierten Vollerhebung ist hinsichtlich des großen Ausfalls von systematischen Verzerrungen auf Schul-, Klassen-, Eltern- und SchülerInnenebene auszugehen. Die bereinigte Stichprobe weist 2854 Fälle der ca. 7000 SchülerInnen auf (Ausschöpfungsquote etwa 40%). Einige Neue Mittelschulen und/oder Klassen haben überhaupt nicht an der Befragung teilgenommen und sind daher nicht im Sample repräsentiert. Außerdem können aufgrund der

²³ In Wien ist der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund rund doppelt so hoch wie im österreichischen Bundesdurchschnitt (vgl. Bruneforth 2016a, S. 26).

²⁴ Weitere deskriptive Befunde der Stichprobe finden sich in Kapitel 4.1 *Deskriptive Befunde*.

Nichtteilnahme oder Nichtbeantwortung des Fragebogens der SchülerInnen (Unit-Nonresponse)²⁵, etwa solche, die den Unterricht nicht besuchten oder die rechtlichen Anforderungen (keine Genehmigung ihrer Eltern zur Teilnahme an der Befragung) nicht erfüllt hatten, gewisse Gruppierungen unter- oder nicht repräsentiert sein, was einen möglichen Bias verantworten kann. Diese systematischen Ausfälle hängen mit den Variablen des Untersuchungsgegenstandes zusammen und ihre Mechanismen werden aufgrund dessen auf allen Ebenen der Erhebung vermutet (vgl. Bott et al. 2010, S. 35). Daneben besteht weitere Möglichkeiten einer Verzerrung bspw. aufgrund sozialer Erwünschtheit (social desirability bias), da der Fragebogen teilweise sensible Themen behandelt und außerdem während der Schulzeit beantwortet wurde. Partielle Antwortausfälle (Item-Nonsresponse) oder Falschantworten²⁶ können aber auch auf Sprachschwierigkeiten, Überlesen von Fragen oder falschem Ausfüllen des Fragebogens bzw. einzelner Items zurückgeführt werden.

3.2. Die Onlinebefragung als Erhebungsmethode

Online-Befragungen sind verglichen mit Face-to-face-, telefonischen und schriftlichen Befragungen wesentlich preisgünstiger, schneller und prinzipiell unabhängig von Zeit und Raum durchführbar (vgl. Blasius und Brandt 2009, S. 158). Ein häufig genannter Nachteil ist die Abhängigkeit von der Verfügbarkeit eines Computers bzw. des Zugangs zum Internet, allerdings wurde, im Falle der Erhebung des Projekts "Wege in die Zukunft", aufgrund der Teilnahme während der Schulzeit, die Verfügbarkeit technischer Geräte gewährleistet. Ein Vorteil von Klassenzimmerbefragungen gegenüber anderen Befragungsformen ist die gute Erreichbarkeit der Jugendlichen, außerdem werden sonst schwer erreichbare Gruppen, wie etwa Jugendliche aus bildungsfernen Familien, sofern sie im Unterricht anwesend sind, einbezogen. Des Weiteren gibt es bei Klassenzimmerbefragungen verhältnismäßig hohe Ausschöpfungsquoten, da die Motivation der SchülerInnen während der Schulzeit an einer Befragung teilzunehmen deutlich höher ist als bei einer Befragung in der Freizeit. Kosten und Nutzen von Teilnahme bzw. Verweigerung verteilen sich somit grundsätzlich anders als bei vielen anderen Befragungsformen (vgl. Simonson 2009, S. 64ff).

²⁵ „Von *Antwortausfällen* (engl.: *nonresponse*) wird gesprochen, wenn einige für eine Stichprobenbefragung eigentlich ausgewählte Erhebungseinheiten nicht kontaktiert werden können, die Teilnahme insgesamt verweigern oder auf einzelne Erhebungsmerkmale keine Angaben liefern. Fehlende Daten können unter bestimmten Modellannahmen kompensiert werden, um dennoch eine Schätzung von Häufigkeitsverteilungen oder Parametern zu ermöglichen, die der Realität näher kommt als eine Schätzung, die sich lediglich auf die vorhandenen Daten stützt. Die *Gewichtungsanpassung* und die *Datenimputation* sind diesbezügliche statistische Methoden“ (Quatember 2014, S. 5, Hervorhebungen im Original).

²⁶ „*Falschantworten* wiederum gehören zu den *Mess-* bzw. *Kodierungsfehlern* und sind eigentlich noch unangenehmer als Nichtantworten, weil sie meist nicht von wahren Angaben unterscheidbar sind und deshalb unerkannt in den Daten bleiben. Techniken zur Reduzierung von Antwortausfällen und Falschantworten sind Gegenstand der empirischen Sozialforschung mit Untersuchungen zur diesbezüglichen Auswirkung einer Vielzahl von Aspekten des Erhebungsdesigns“ (Quatember 2014, S. 5, Hervorhebungen im Original).

Zur Erstellung des Datensatzes wurden die von den SchülerInnen ausgefüllten Fragebögen zunächst mit einem Skalenhandbuch versehen, so dass geschulte Kräfte des Instituts für Soziologie an der Dateneingabe beteiligt werden konnten. Variablen, sowie deren Ausprägungen ergaben sich aus den Fragebögen, wurden numerisch codiert und fehlende Werte wurden gekennzeichnet.

3.3. Strukturgleichungsmodelle als Auswertungsmethode

Ein Strukturgleichungsmodell (SEM) ist die Verknüpfung einer Vielzahl statistischer Modelle, welches aus zwei Teilen besteht: dem Strukturmodell und dem latenten Variablenmodell. Das Strukturmodell besteht dabei aus regressionsähnlichen Beziehungen zwischen den Variablen, während das latente Variablenmodell (LVM) die latenten Variablen (LVs) im Strukturmodell abbildet. Wenn ein LVM ohne ein Strukturmodell analysiert wird, wird dies als konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) bezeichnet. Gäbe es allerdings keine hypothetische Struktur für das latente Variablenmodell, würde dies als explorative Faktorenanalyse (EFA) bezeichnet (vgl. Beaujean 2014, S. 37). Das Strukturgleichungsmodell ist somit eine Kombination aus Regressions- und Faktorenanalyse, „genauer gesagt eine eine Regression zwischen nicht beobachtbaren, *latenten* Variablen“ (Stecher 2001a, S. 283, Hervorhebung im Original).

Im Gegensatz zur EFA ermöglicht die CFA die Spezifikation von Beziehungen zwischen den Indikatoreindeutigkeiten (Fehlervarianzen), die eine wesentliche Bedeutung haben können, wie z. B. korrelierte Fehler aufgrund von Methodeneffekten. Daher wird jeder Aspekt des CFA-Modells im Voraus spezifiziert. Die Akzeptanz des spezifizierten Modells wird anhand der Anpassungsgüte und der Interpretierbarkeit und Stärke der resultierenden Parameterschätzungen bewertet. Die allgemeine Güte der Anpassung gilt auch für die EFA, wenn der ML-Schätzer verwendet wird (vgl. Brown 2015, S. 42).

Ein weiterer Vorteil der CFA und des SEM ist die Fähigkeit, die Beziehungen zwischen Variablen, die sich auf Messfehler einstellen, abzuschätzen. Denn eines der Hauptprobleme der Ansätze der kleinsten Fehlerquadrate (OLS), wie sie bei Korrelationen oder in der multiplen Regressionsanalyse Anwendung findet, ist die Annahme, dass die Variablen fehlerfrei gemessen wurden. Hier wird davon ausgegangen, dass diese absolut zuverlässig sind und alle Varianzwerte des beobachteten Maßes die wahre Ergebnisvarianzen sind. Diese Annahme trifft in den Sozial- und Verhaltenswissenschaften jedoch nur selten zu. Folglich werden Schätzungen, die aus OLS-Methoden abgeleitet werden, in der Regel durch Messfehler in den in der Analyse verwendeten Variablen auf einen unbekanntem Grad abgeschwächt. Demgegenüber erlauben die CFA und das SEM dass solche Bezie-

hungen, nach Anpassungen der Messfehler und der Fehlertheorie, geschätzt werden (vgl. Brown 2015, S. 43f) Bei der Verwendung der CFA, im für diese Arbeit erstellten Modell, orientiert sich die Auswahl der zu interpretierenden bzw. zu dokumentierenden Parameter des Modells an den Empfehlungen Browns (2015), welcher eine detaillierte Schritt-für-Schritt-Anleitung zur Modelleingabe, -schätzung und -auswertung erstellt hat (vgl. Brown 2015, S. 129).

Die beobachtbaren manifesten Variablen, Indikatoren oder manifeste Variablen werden für die Erstellung des Strukturgleichungsmodells jeweils zu nicht direkt beobachtbaren Größen, also latenten Variablen verknüpft. Diese lassen sich grundsätzlich auf zwei verschiedene Arten operationalisieren bzw. spezifizieren: mittels eines formativen oder eines reflektiven Messmodells (vgl. Eberl 2004, S. 1; Bollen und Lennox 1991, S. 305f; Diamantopoulos und Winklhofer 2001, S. 269). Hierbei wird angenommen, dass reflektierende latente Variablen dazu führen, dass andere Variablen kovariieren, während formative latente Variablen, ähnlich wie in einem Regressionsmodell, das Ergebnis der Kovariation der Variablen sind (vgl. Beaujean 2014, S. 38). Infolgedessen zeichnet sich die reflektive Spezifikationsart dadurch aus, dass die Ausprägungen der manifesten Variablen kausal durch die latente Variable verursacht werden. Dies impliziert allerdings die Unterstellung, dass Veränderungen der nicht-beobachtbaren Variable analog zu Veränderungen aller beobachteten Indikatoren – unter Vernachlässigung von Messfehlern – führen (vgl. Eberl 2004, S. 3). Der wesentliche Unterschied des formativen Modells ist damit die veränderte Beziehungsrichtung, denn hier wird die latente Variable von den beobachteten Indikatoren verursacht. Die kausale Richtung von den Indikatoren hin zur latenten Variablen bedeutet, dass sich das Konstrukt aus den Indikatoren ergibt (vgl. Eberl 2004, S. 5f).

Das Ziel eines (reflektierenden) LVM ist es, die zugrundeliegende Struktur zu verstehen, welche die Beziehungen zwischen mehreren manifesten Variablen herstellt – die Kovarianzmatrix. Die manifesten Variablen, welche direkt von latenten Variablen beeinflusst werden, sind die Indikatorvariablen. Demgegenüber sind die latenten Variablen die dazu vorgeschlagenen Verursacher der zugrundeliegenden Strukturen (vgl. Beaujean 2014, S. 38).

„The idea behind a LVM is that there are a small number of LVs within a given domain (e.g., personality, self-efficacy, religiosity) that influence each of its indicator variables and, hence, produce the observed covariances. Thus the variation (or covariation if there is more than one) in the LVs causes (loosely defined) covariation in the indicators; conversely, covariation in the indicator variables is due to their dependence on one or more LVs. Latent variable modeling, then, is the method used to identify or confirm the number of the LVs that produce the observed covariation in the indicator variables as well as understand the nature of those LVs (e.g., what they predict, what variables predict them)“ (Beaujean 2014, S. 38).

Ein Maß für den Einfluss der latenten auf manifeste Variable ist die Faktorladung, welche dem Re-

gressions- oder Pfadkoeffizienten ähnelt. Bei Modellen mit einer latenten Variable haben die Muster- und Strukturkoeffizienten die gleichen Werte. Bei Modellen mit mehr als einer latenten Variable hingegen haben sie unterschiedliche Werte, es sei denn, alle latenten Variablen sind nicht miteinander korreliert (vgl. Beaujean 2014, S. 38ff). Grundsätzlich können mit Strukturgleichungsmodellen, im Gegensatz zu anderen statistischen Verfahren, latente Variablenschätzungen vorgenommen werden. Um nicht direkt beobachtbare Größen wie z.B. Einstellungen, der sozioökonomische Status oder Selbstwirksamkeit in die Berechnungen miteinbeziehen zu können, werden sie anhand mehrerer Indikatoren gemessen, welche zufällige und nicht zufällige Messfehler enthalten. Somit können mit SEM Beziehungen zwischen latenten Variablen anstelle von Relationen zwischen unzuverlässigen Indikatoren geschätzt werden.

Die Spezifikation und Identifikation des Strukturgleichungsmodells erfolgen anhand der SEM-Technik nach Kline (2016). Diese ebenfalls detaillierte Schritt-für-Schritt-Anleitung dient der präzisen Erstellung gut geschätzter Strukturgleichungsmodelle (vgl. Kline 2016, S. 117f). Die statistische Auswertung des für diese Arbeit erstellten Modells erfolgte mit R-Studio in der Version 3.5.1, einer Software zur statistischen Datenanalyse. Zur Erstellung des Strukturgleichungsmodells wurde das Zusatzpaket lavaan 0.6-1 verwendet.

3.4. Messtheoretische Operationalisierung der latenten Variablen

Aufbauend auf den vorangegangenen theoretischen Bezugsrahmen, sowie auf die Beschreibung der Auswertungsmethode und des verwendeten Datensatzes werden die Variablen, welche für das Strukturgleichungsmodell von Relevanz sind, mithilfe des theoretischen Fundaments, zu latenten Konstrukten zusammengefügt und anschließend mit der statistischen Software getestet. Wie aus der obigen Ausführung über den Forschungsstand und -kontext bereits hervorgeht, existiert jedoch kein einheitliches messtheoretisches Konzept für kulturelles (und ökonomisches) Kapital. Dies könnte mit den vagen theoretischen Formulierungen Bourdieus zusammenhängen, welche in der bisherigen Forschung zu unterschiedlichen Definitionen und Operationalisierungen der Konzepte geführt haben (vgl. Georg 2015, S. 286).

In Bourdieus eigenen Forschungen wird das kulturelle Kapital primär anhand der hochkulturellen Praxis (Literatur, Medienkonsum, Musik, Besuch kultureller Veranstaltungen, ästhetische Präferenzen) und der Kenntnis über kulturelle Bereiche (Komponisten, Regisseure, Musikstücke) erhoben. In der bourdieuorientierten Forschung werden jedoch bzgl. der hochkulturellen Praktiken und des Leseverhaltens bzw. der Lesekultur erste grobe Differenzierungen vorgenommen (vgl. Georg 2015,

S. 286; Di Maggio 1982; de Graaf 1986; de Graaf et al. 2000; Sullivan 2001). Außerdem werden in einigen Untersuchungen bildungsbezogene Ressourcen, Objekte, sowie extracurriculare oder freiwillige schulische Aktivitäten zur Messung des kulturellen Kapitals herangezogen. Lareau und Weininger (2003) kritisieren die dominante, an hochkulturellen Praktiken orientierte und daher sehr geschlossene Definition des kulturellen Kapitals und plädieren, aufbauend auf einige Quellen Bourdieus, für eine erweiterte, auf Aushandlungsprozessen zwischen Eltern und institutionellen Agenten des Bildungssystems über die Legitimation partieller Statussignale bezogene Definition: „As we noted earlier, in our view the critical aspect of cultural capital is that it allows culture to be used as a resource that provides access to scarce rewards, is subject to monopolization, and, under certain conditions, may be transmitted from one generation to the next“ (Lareau und Weininger 2003, S. 587). So bestätigen die Untersuchungen der letzten Jahre, dass das in der Familie inkorporierte kulturelle Kapital nicht nur in Form der Bildungsabschlüsse und Bildungstitel der Eltern bedeutsam ist, sondern auch das Kapital in Form vorliegender alltagsrelevanter Güter und gemeinsamer kultureller Praxen in der Familie, wie z.B. der Gesprächskultur. Ihnen kommt für die Wahl der Schulform, als auch für den Schul-/Bildungserfolg und die Kompetenzentwicklung der Kinder und Jugendlichen ein besonderer Stellenwert zu (vgl. Rohlfs 2011, S. 128; Helsper und Hummrich 2005, S. 125).

Summa summarum bestehen sowohl theoretische als auch auf die Operationalisierung bezogene Kontroversen. Trotz der Verwendung unterschiedlicher Definitionen und Messkonzepte, welche die Vergleichbarkeit der Studien erschweren, kann in den meisten Untersuchungen ein moderater bis mittlerer Effekt des kulturellen Kapitals auf Maße des Schulerfolgs (Noten oder Schulabschluss) nachgewiesen werden (vgl. Georg 2015, S. 286f). Über die kulturelle Transferbeziehung zwischen Eltern und Kind hinaus ist jedoch auch der materielle und finanzielle Transfer, in Form von Besitz, Waren oder Geld von Relevanz. Zinnecker (1994) nutzt hierfür den Begriff des *Bildungsmoratoriums*. Dieser fasst die Struktur des Handlungs- und Lebensraums, welche die Eltern dem Kind zur Verfügung stellen. Dazu gehören u.a. die Erschließung der Bildungsinstitutionen und -laufbahnen durch die Eltern und das Zur-Verfügung-Stellen biografischer Zeit und Alltagszeit. Zur Ausstattung des kindlichen bzw. jugendlichen Bildungsmoratoriums – hinsichtlich des ökonomischen Kapitals – gehört das Besitzen eines Computers/Laptops (und dem dafür notwendigen Zubehör), einer Video-/Hifi-Anlage²⁷, der Besitz von Büchern und von Geld (vgl. Stecher 2001a, S. 27; Zinnecker 1994; Zinnecker und Stecher 1996). Das kulturelle Kapital wurde in die Analysen von Gerleigner und Auling (2017) mit seinen drei Unterformen (inkorporiert, objektiviert und institutionalisiert) aufge-

²⁷ Ein modernes Äquivalent hierfür ist möglicherweise ein Tablet oder Smartphone.

nommen. Allerdings haben sie, um das inkorporierte kulturelle Kapital so unabhängig wie möglich von ökonomischen Ressourcen zu erfassen, darauf verzichtet, Indikatoren mit einfließen zu lassen, die eine gute Ausstattung mit ökonomischem Kapital voraussetzen, wie z. B. Museums- oder Opernbesuche. Diese scharfe Trennung wurde im vorliegenden Modell nicht vorgenommen. Stattdessen werden die unterschiedlichen Formen des (elterlichen) Kulturkapitals aufgrund der unzureichenden Variablenauswahl zu einer LV zusammengefügt. Besonders der Besuch kultureller Veranstaltungen wird als wichtiger Teil der kulturellen Praxis begriffen und über die latente Variable des ökonomisches Kapitals mit den Kulturpraktiken verknüpft.

Für die Erstellung der latenten Variablen und deren Indikatoren wurde der Fragebogen des ersten quantitativen Erhebungspanels ausführlich, aufbauend auf die theoretischen Überlegungen und im Hinblick auf die in anderen Studien verwendeten Konstrukte hin, ausgewertet. Das Resultat sind folgende theoretisch konstruierte LVs: "Kulturelles Kapital SchülerIn", "Bildungsaspirationen", "Selbstwirksamkeit", "Einstellungen zur Schule", "Kulturelles Kapital Eltern", "Ökonomisches Kapital Eltern" und "Schulleistung". Nachfolgend wird die Operationalisierung der einzelnen Konstrukte unter Beschreibung der Indikatoren ausgeführt. Dabei werden sowohl die für das Modell dieser Arbeit verwendeten latenten und manifesten Variablen, sowie die aus der Theorie erstellten Konstrukte, welche in der Berechnung der CFA nicht haltbar waren, ausgeführt. Die Darstellung der LVs erfolgt mit besonderer Betrachtung der Richtung des Zusammenhangs – der Unterscheidung zwischen formativen und reflektiven latenten Variablen – in einer Tabelle. Eine ausführliche Erläuterung der Variablen mit den Fragestellungen aus der Befragung, den Ausprägungen und Umkodierungen findet sich im Anhang in Kapitel 7.2 *Tabelle zu deskriptiven Befunden der verwendeten Variablen*.

Erstellte latente Konstrukte und ihre Indikatoren

Kulturelles Kapital SchülerIn (KKS)	Das Konstrukt des kulturelles Kapitals der Schülerin/des Schülers setzt sich aus den Freizeitbeschäftigungen der/s Jugendlichen, welche einen Teilbereich der hochkulturellen Praktiken nach der bourdieuschen Definition abdecken, über die Indikatoren lesen (v_009), malen oder zeichnen (v_014), Musik machen (v_015) und lernen eines Musikinstruments (v_324) zusammen. Die Variablen weisen jeweils nur zwei Ausprägungen auf und sind demzufolge nominalskaliert.
Bildungs- aspirationen (ASP)	Die Bildungsaspirationen vereinen die Indikatoren idealistische Bildaspiration der Schülerin/des Schülers (v_042), Aspiration der Mutter (v_052), und des Vaters (v_053) und die Bildaspiration der/s Jugendlichen auf lange Sicht (v_070). Die Variablen weisen, wie die Variablen zum Bildungsstand der Eltern, fünf Ausprägungen auf, die ebenfalls ordinalskaliert sind. Der Datensatz enthält ebenfalls Variablen (v_043-v_049), welche die SchülerInnen danach fragen wo bzw. bei welchen Schulen sie sich anmelden werden. Da diese jedoch Mehrfachnennungen ermöglichen/enthalten, können diese Variablen nicht in den Faktor miteinbezogen werden.

Selbstwirksamkeit (SW)	<p>Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen/-erwartungen der/s Jugendlichen werden über die Variablen das Leben selbst in der Hand haben (v_169), wenn ich mich anstrengte, werde ich Erfolg haben (v_170), mein Leben wird von andern bestimmt (v_171) und dem Schicksal (v_172) bestimmt, welche bereits bei der Fragebogenkonstruktion als Batterie zur Erfassung der Selbstwirksamkeit erstellt wurden. Da für die Antwortkategorien eine Likert-Skala mit vier Items verwendet wurde, sind die Indikatoren ordinalskaliert.</p>
Einstellungen zur Schule (ES)	<p>Die Einstellungen zur Schule werden über die Indikatoren mit einer guten Bildung habe ich bessere Chancen am Arbeitsmarkt (v_174), die Schule ist Zeitverschwendung (v_175) und der Unterricht interessiert mich (v_176) zu einem Faktor zusammengefasst. Die Indikatoren sind aufgrund der vierstufigen Likert-Skala ebenfalls ordinalskaliert.</p>
Kulturelles Kapital Eltern (KKE)	<p>Das Konstrukt setzt sich aus dem Besuch von Schulveranstaltungen (v_229), dem Sprechen über die Schule (v_230), das Besuchen von Museen (v_325), Konzerten (v_326), Theatern (v_327), dem Ermutigen des Kindes zum Lesen (v_331), der Bildung der Mutter (v_332), der Bildung des Vaters (v_334), sowie dem Leseverhalten von Mutter (v_336) und Vater (v_337) zusammen. Der Besuch kultureller Veranstaltungen sowie der Umgang mit Literatur bzw. das Leseverhalten orientieren sich wiederum an den hochkulturellen Praktiken. Der Bildungsstand der Eltern, sowie die Variablen hinsichtlich des Umgangs der Eltern mit ihrem schulpflichtigen Kind bzw. der Schule ergänzen das kulturelle Kapital der Eltern um weitere Indikatoren. Die Variable v_230 könnte, hinsichtlich des Sozialisationsmodells von Zinnecker, auch aus der Perspektive des Sozialkapitals betrachtet werden. Von besonderer Relevanz für die Analyse und den konstruierten Faktor ist der Bildungsstand der Eltern. Alle Indikatoren außer v_331 weisen zwischen drei und fünf Ausprägungen auf und sind daher ordinalskaliert. Die Variable v_331 ist binär kodiert und daher nominalskaliert.</p>
Ökonomisches Kapital Eltern (ÖKE)	<p>Die Konstruktion der latenten Variable des ökonomischen Kapitals wird mithilfe der Indikatoren bzgl. des Besitzes eines Schreibtisches zum Lernen (v_316), eines ruhigen Platzes zum Lernen (v_317), eines eigenen Zimmers (v_318), eines eigenen Computers oder Laptops oder Tablet-PC (v_319), eines eigenen Smartphones (v_320), eines Musikinstruments (v_321), sowie der Ausprägung des Wohlstands in Form des Geldes (v_323) zusammengesetzt. Die Variablen v_317 bis v_321 sind jeweils binär kodiert und daher nominalskaliert, während die Variable v_323 eine Skala mit sechs Ausprägungen aufweist.</p>
Schulleistung (NLB)	<p>Zur Messung des Schul-/Bildungserfolgs bzw. der notenbezogenen Leistungsbewertung wird die LV "Schulleistung" verwendet. Diese setzt sich aus den Indikatoren der Mathe- (v_219-v_221), Deutsch- (v_222-v_224) und Englischnote (v_225-v_277) zusammen. Da, wie bereits erwähnt, die NMS sowohl eine Notenskala für vertiefte, als auch für grundlegende Allgemeinbildung verwendet, wurden die Variablen jedes Schulfaches jeweils zu einer Skala mit sieben Items zusammengefügt. Im Fragebogen wurden die SchülerInnen zur Erfassung der Noten in Mathe, Deutsch und Englisch nach ihrer Note im letzten Zeugnis gefragt. Dies könnte aufgrund des Erhebungszeitraums (in welchem das Halbjahreszeugnis ausgegeben wird) dazu geführt haben, dass einige SchülerInnen bereits die Note des neuen Halbjahres angaben, während andere auf die Note des Vorjahres zurückgriffen. Vorausgesetzt wird eine kritische Betrachtung des (Schul-)Leistungsbegriffs, besonders da für die Konstruktion der LV nur die Noten herangezogen worden. Von Relevanz wären hierfür außerdem die Erwartungen der LehrerInnen und weitere die Leistung beeinflussende Variablen. Daher wird der Begriff "notenbezogene Leistungsbewertung" bevorzugt.</p>

Tabelle 2: Erstellte latente Konstrukte und ihre Indikatoren (eigene Darstellung)

Die aus dem Fragebogen herangezogenen manifesten Variablen wurden zu latenten Konstrukten zusammengeführt und werden im nächsten Kapitel in einem Messmodell zusammengefügt und die an den Hypothesen orientierten vermuteten Zusammenhänge werden ausführlich dargelegt.

3.5. Theoretische Strukturgleichungsmodellierung und Hypothesen

Klassische Pfadmodelle zum Statuserwerb wie bspw. das Blau-Duncan-Modell (1967) konzeptualisieren eine direkte Transmission des Bildungsabschlusses der Eltern auf die Bildungslaufbahn des Kindes oder der/s Jugendlichen. Diese Modelle ermöglichen die Analyse sozialer (Im-)Mobilität. Dabei bleibt jedoch unklar, „welche kausalen Prozesse die Transmission des sozialen Status von einer Generation zu [sic] nächsten verursachen. Gemäß der bourdieuschen Theorie könnten die kulturellen Ressourcen einer Familie das Schlüsselkonzept für die Vererbung des sozialen Status sein“ (Georg 2015, S. 288). Dies würde bedeuten, dass es einen substantiellen Effekt in Form der Transmission der kulturellen Ressourcen der Eltern auf das Kind gibt.

Hypothese 1: Es existiert ein direkter Transmissionseffekt der kulturellen Ressourcen der Eltern auf die des Kindes/Jugendlichen (*Transmissionspfad*).

Hypothese 2: Der daraus resultierende Effekt bezieht sich/wirkt auf die Schulleistung/ notenbezogene Leistungsbewertung des Kindes/Jugendlichen (*Reproduktionseffekt*).

Aufgrund der vielfältigen Transformationsmöglichkeiten der bourdieuschen Kapitalsorten und der Tatsache, dass die Kapitalien nicht scharf voneinander zu trennen sind, ist von einem engen Zusammenspiel zwischen den elterlichen kulturellen und ökonomischen Ressourcen auszugehen.

Hypothese 3: Es besteht eine Korrelation zwischen dem ökonomischen und kulturellen Kapital der Eltern.

Des Weiteren wird, aufgrund eines Mediationseffekts des kulturellen Kapital der Eltern, ein zwar vorhandener, aber geringer Effekt des elterlichen ökonomischen Kapitals auf das kulturelle Kapital der Schülerin/des Schülers vermutet. Dies könnte in Zusammenhang mit dem Wirken kulturellen Praktiken stehen, und etwa auf die (fehlende) finanzielle Grundlage zur Ausführung einer Freizeitbeschäftigung oder außerschulischen Aktivität hinweisen.

Hypothese 4: Es besteht ein direkter Effekt des ökonomischen Kapitals der Eltern auf das kulturelle Kapital der Schülerin/des Schülers.

Die (unterschiedlichen) Bildungsaspirationen und kulturellen Interessen sind nicht nur auf ökonomische

mische Klassendifferenzen in Form des ökonomischen Kapitals zurückzuführen, sondern in erster Linie auf die unterschiedliche Ausstattung mit Bildungskapital. Daher wurde, wie bereits ausgeführt, das kulturelle Kapital der Eltern sowohl als formative, als auch als reflexive latente Variable konstruiert. Die kulturellen Interessen in Form des Besuchs eines Museums, Konzerts oder Theaters wurden somit reflektiv ausgerichtet. Der Einfluss des kulturellen Kapitals wirkt dabei auch hinsichtlich der Bildungsaspirationen. Die kulturellen Ressourcen der Eltern und der/s Jugendlichen haben direkte Effekte auf die elterlichen und kindlichen/jugendlichen Bildungsaspirationen.

Hypothese 5: Das kulturelle Kapital der Eltern hat einen direkten Effekt auf die Bildungsaspirationen.

Hypothese 6: Das kulturelle Kapital der Schülerin/des Schülers hat einen direkten Effekt auf die Bildungsaspirationen.

Hypothese 7: Die Bildungsaspirationen wirken direkt auf die schulische Leistung.

Das (Kultur-)Kapital der/s Jugendlichen resultiert in unterschiedlichen habituellen Passungsverhältnissen und zeigt sich anhand der Selbstwirksamkeit und der generellen Einstellungen gegenüber dem Schulsystem, und somit darin „welche Zumutungen eingeschränkte materielle Lebensbedingungen (finanzielle, zeitliche, räumliche und soziale Ressourcen) in Bezug auf die Ausbildung positiver Wirksamkeitserfahrungen darstellen“ (Grundmann 2006, S. 60). Hinsichtlich der Einstellungen zur Schule und deren Einfluss auf die notenbezogene Leistungsbewertung ist davon auszugehen, dass die LV als zweifacher Mediator agiert: Die Bildungsaspirationen und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung sind maßgeblich für die Einstellungen zur Schule, welche so ebenfalls Einfluss auf die notenbezogene Leistungsbewertung nehmen und das kulturellen Kapital wirkt über die Einstellungen zur Schule ebenfalls auf die Schulleistung.

Hypothese 8: Die Einstellungen zur Schule agieren jeweils als Mediator für die latenten Variablen "Bildungsaspirationen", "Selbstwirksamkeit" und "Kulturelles Kapital SchülerIn".

Kinder und Eltern ressourcenreicher Familien erfahren sich, wie bereits erwähnt, als wesentlich handlungswirksamer und selbstbewusster im Umgang mit den schulischen Institutionen. Dies hat wiederum Auswirkungen auf die schulischen Leistungen. So haben bspw. die elterlichen Erziehungspraktiken²⁸, die, je nach Milieu unterschiedlich ausfallen, Auswirkungen auf die individuelle

²⁸ Die elterlichen Erziehungspraktiken wurden in der Erhebungswelle des Projekts "Wege in die Zukunft" nicht erhoben, sind jedoch ein Wirkmechanismus des milieuspezifischen Unterschieds und der unterschiedlichen Ausprägung des kulturellen Kapitals, welche sich auf die Selbstwirksamkeit auswirken (Mediationseffekt).

Wirksamkeitserfahrung, den Habitus und letztlich schulische Performanz (vgl. Mandl 2012, S. 50f; Jungbauer-Gans 2004, S. 388; Grundmann 2006, S. 69).

Hypothese 9: Das kulturelle Kapital nimmt über die Selbstwirksamkeit Einfluss auf die notenbezogene Schulleistung (*Mediationseffekt*).

Aus den Hypothesen 1 bis 9 formt sich ein komplexes Strukturmodell, welches über die Darstellung eines klassischen Pfadmodells hinausgeht, in welchem gemäß der bourdieuschen Theorie die kulturellen Ressourcen das Schlüsselkonzept bilden, das über die RC-Komponenten ergänzt wird und zur Erklärung der schulischen Leistung dient. Die gestrichelten Linien in der Grafik stellen dabei die vermuteten Mediationseffekte dar.

Theoretische Annahmen der Wirkzusammenhänge zwischen den latenten Konstrukte

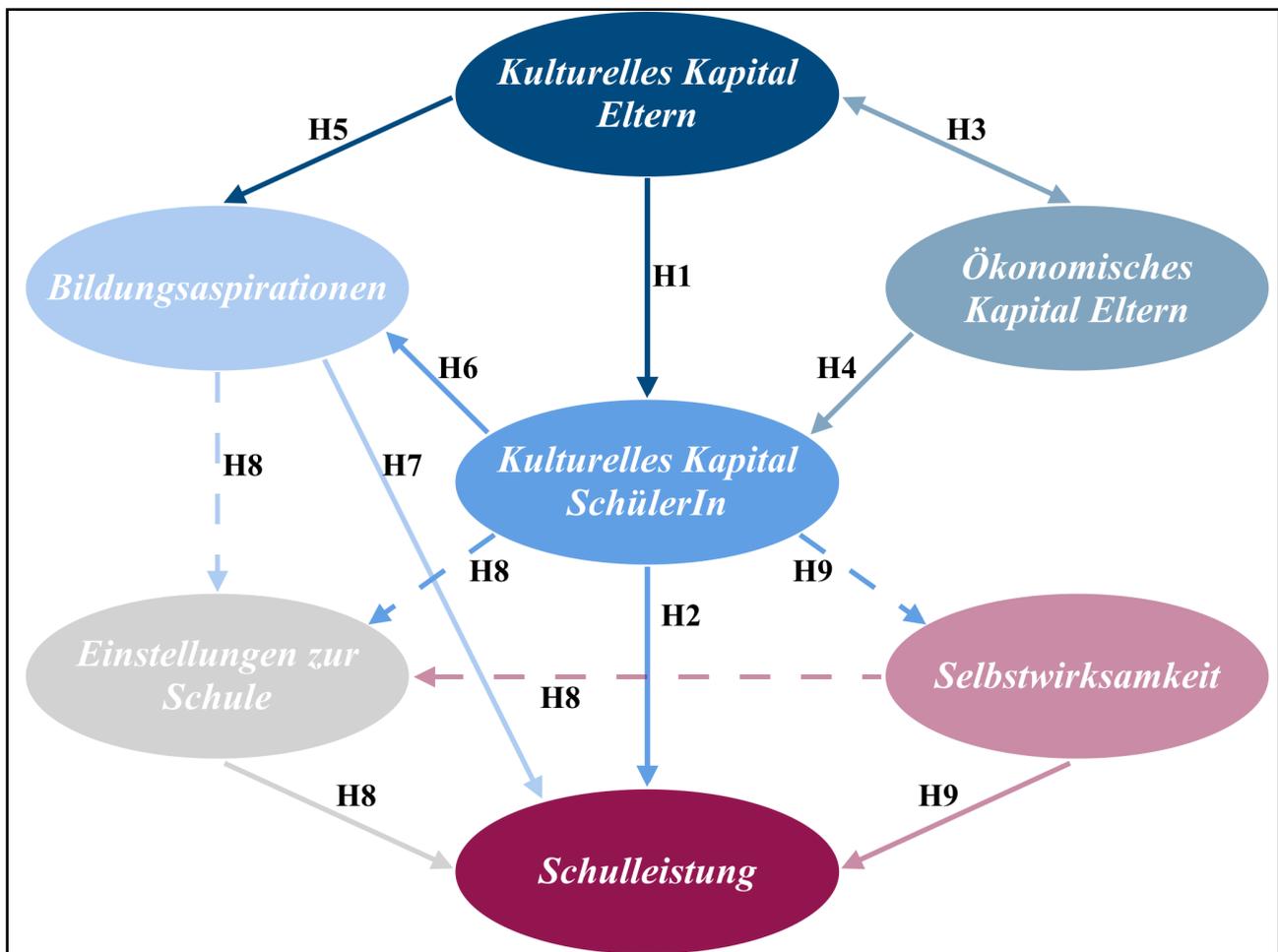


Abbildung 2: Grafik zu den aus der Theorie angenommenen Zusammenhängen zwischen den latenten Konstrukten (eigene Darstellung)

Die ausführlich beschriebenen Hypothesen, konstruierten latenten Konstrukten und das Modell selbst, wurden einer Testung in R-Studio unterzogen und die empirischen Ergebnisse werden in Kapitel 4 ausführlich dargelegt. Zunächst gibt es eine Beschreibung der deskriptiven Befunde.

4. Empirische Ergebnisse

4.1. Deskriptive Befunde

Anschließend an das in Kapitel 3.1 *Beschreibung der Stichprobe und Feldarbeit* bereits Beschriebene, werden nun einige in den Berechnungen verwendete Variablen anhand deskriptiver Befunde illustriert. Hierfür wurden mehrere relevante Einflussfaktoren mit mindestens drei Ausprägungen herangezogen. Ausgeführt werden nun: der Bildungsstand der Eltern, die Bildungsaspirationen der/s Jugendlichen und der Eltern, die Einstellungen zur Schule, die Selbstwirksamkeit(-serwartungen) und die notenbezogenen Leistungsbewertungen anhand der Schulfächer Mathe, Deutsch und Englisch.

Der Bildungsstand der Mutter (v_332) und der Bildungsstand des Vaters (v_334), welche Bestandteil des formativen Messmodells der LV "Kulturelles Kapital Eltern" sind, geben eine erste Auskunft über das Bildungskapital der Eltern (siehe **Abbildung 3**). Besonders interessant sind die geringen Unterschiede zwischen Mutter und Vater. Dies könnte bereits auf eine Korrelation zwischen dem Bildungsstand von Mutter und Vater verweisen, die auf die soziale Determiniertheit innerhalb der Partnerwahl- und Heiratsmuster zurückzuführen ist. Ähnliches könnte sich beim Leseverhalten der Mutter (v_336) und des Vaters (v_337) zeigen.

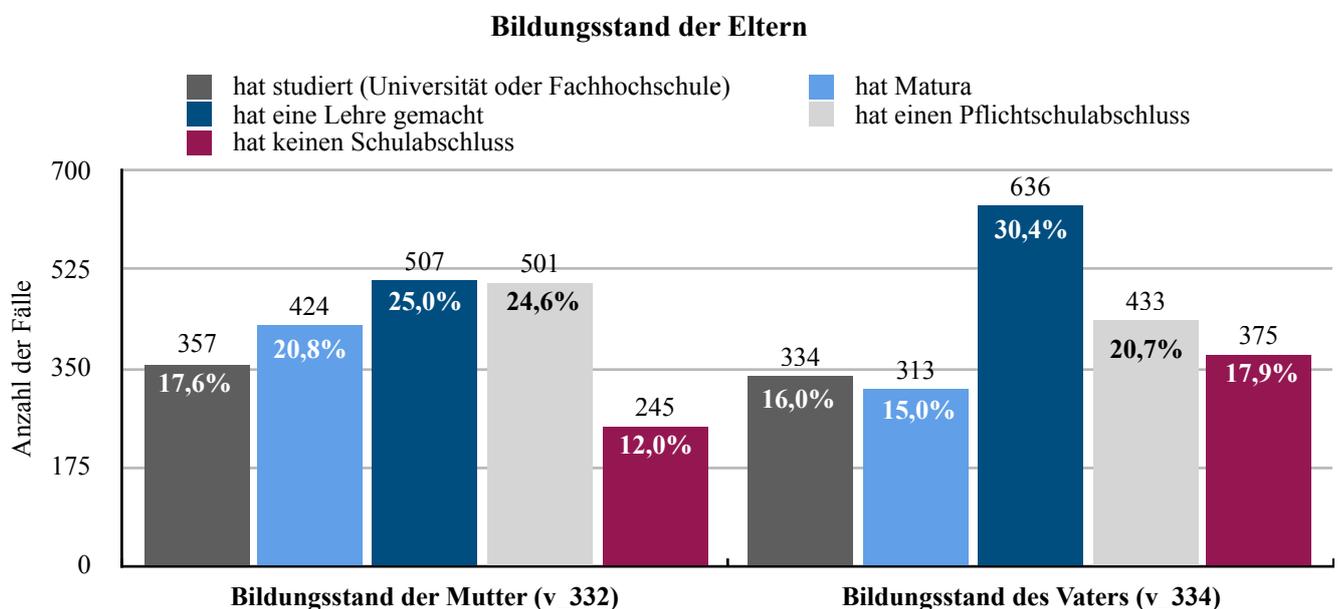


Abbildung 3: Säulendiagramm zu den Variablen Bildungsstand der Mutter und des Vaters (eigene Darstellung)

Im Hinblick auf Hypothese 5, dem Zusammenhang zwischen dem elterlichen Kulturkapital und den Bildungsaspirationen, werden nun die elterlichen und jugendlichen Bildungsaspirationen illustriert. Die Grafik veranschaulicht (nebeneinander) die idealistische Bildungsaspiration der Schüle-

rin/des Schülers, die Bildungsaspiration der Mutter und die Bildungsaspiration des Vaters (siehe **Abbildung 4**). Dabei zeigt sich für alle drei Variablen eine überdurchschnittliche Auswahl der Ausprägung *Berufsbildende Höhere Schule*. Dies könnte eventuell auch dadurch zustandekommen und nicht ausgeschlossen werden, dass die Aspirationen der Eltern ebenfalls von der/m Jugendlichen ausgefüllt wurden.

Bei den Verteilungen der RC-Komponente und LV Bildungsaspirationen zeigt sich, besonders mit Blick auf den Bildungsstand der Eltern, dass die Auswahl der Ausprägungen zwischen dem tatsächlichen Bildungsabschluss und der Bildungsaspiration bei beiden Elternteilen stark voneinander abweichen. Dies würde der These des Schicht-/Statuserhalt widersprechen bzw. für das Anstreben eines Bildungsaufstieges sprechen. Dies könnte jedoch mit dem hohen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund und den damit verbundenen höheren Bildungsaspirationen migrantischer Eltern/Familien zusammenhängen. Die Befunde anderer Untersuchungen zeigen, dass SchülerInnen aus migrantischen Familien vergleichsweise stark motiviert sind und hohe Bildungsaspirationen aufweisen (vgl. Stranat 2006, S. 211; Nauck und Diefenbach 1997; Segeritz et al. 2008). Der Zusammenhang mit der sozialen Herkunft und die Effekte des elterlichen Bildungskapitals können jedoch erst (in einer Regressionsanalyse) innerhalb des Strukturmodells tatsächlich geklärt werden.

Bildungsaspirationen der SchülerIn/des Schülers (ideal.) und der Eltern

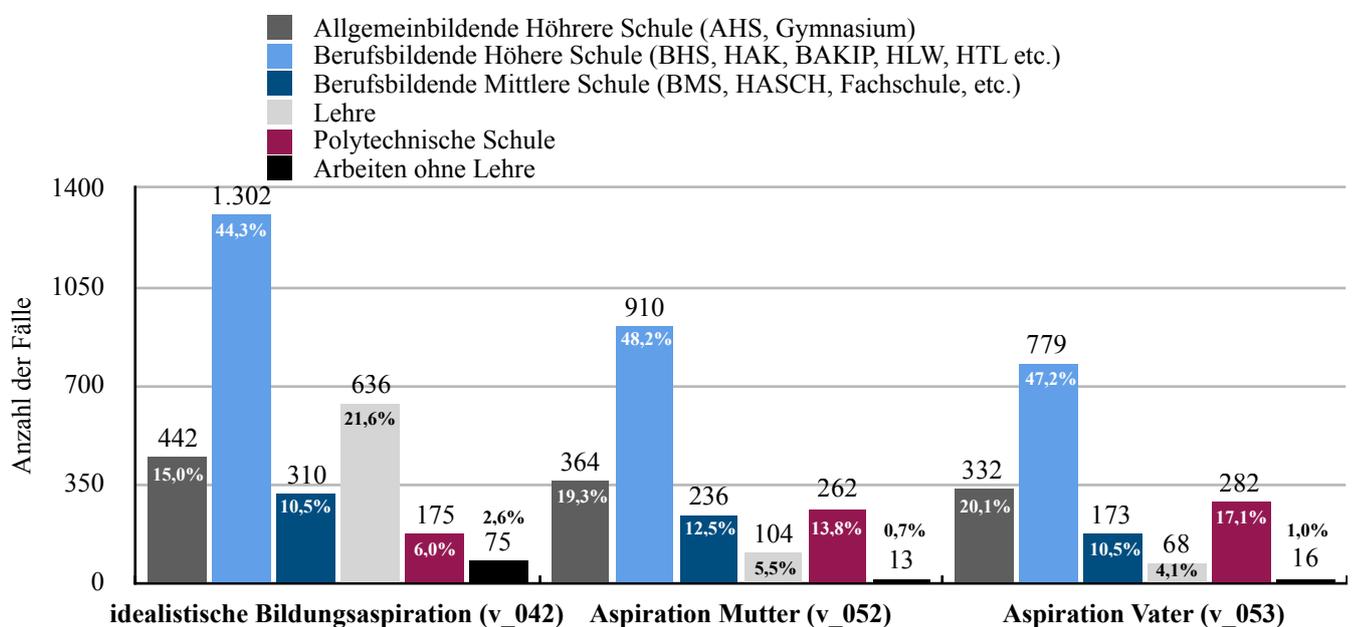


Abbildung 4: Säulendiagramm zu den Variablen idealistische Bildungsaspiration, Aspiration Mutter und Vater (eigene Darstellung)

Die Bildungsaspirationen stehen, aufbauend auf die formulierten Hypothesen, in Zusammenhang mit den Einstellungen zur Schule. Diese werden im Fragebogen anhand von drei Variablen erfragt:

"Mit einer guten Bildung habe ich bessere Chancen eine Arbeit zu bekommen" (v_174), "Die Schule ist Zeitverschwendung" (v_175r²⁹) und "Der Unterricht interessiert mich" (v_176). In **Abbildung 5** zeigen sich für die gesamte Stichprobe deutliche Tendenzen einer positiven Einstellung zur Schule und den daraus resultierenden Chancen im Hinblick auf den Arbeitsmarkt. Lediglich das Interesse am Unterricht wird von den meisten SchülerInnen mit *stimmt eher* beschrieben.

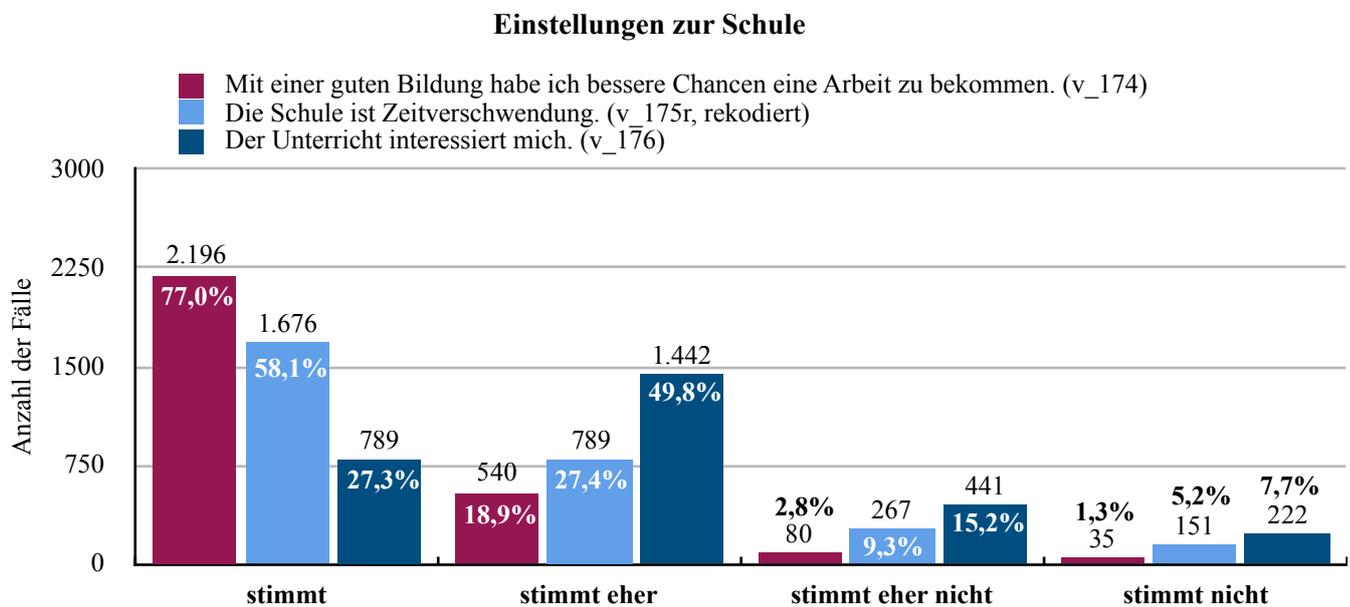


Abbildung 5: Säulendiagramm zu den Variablen hinsichtlich der Einstellung zur Schule (eigene Darstellung)

Neben den Einstellungen zur Schule ist auch die Selbstwirksamkeit(-serwartung) als weitere RC-Komponente interessant für deskriptive Darstellung. Die Variablen, welche in der Fragebatterie zu den Selbstwirksamkeitserwartungen zusammengefasst sind, werden ebenfalls in einer Grafik visualisiert (siehe **Abbildung 6**): "Ich habe mein Leben selbst in der Hand" (v_169), "Wenn ich mich anstrengte, werde ich Erfolg haben" (v_170), "Egal ob in der Freizeit oder in der Schule, mein Leben wird von anderen bestimmt" (v_171r) und "Bei meinen Plänen kommt oft etwas dazwischen, das ich nicht beeinflussen kann" (v_172r³⁰). Besonders auffällig ist dabei die Verteilung der Schicksalsvariable (v_172r), denn trotz der Rekodierung weichen die Ausprägungen stark von den anderen drei Variablen ab. Auch insgesamt zeigt sich kein sehr einheitliches Bild, was für die Erstellung eines gemeinsamen Faktors zur Selbstwirksamkeit problematisch sein könnte. Dies kann jedoch erst mit der konfirmatorischen Faktorenanalyse geklärt werden.

²⁹ Variable v_175 wurde rekodiert damit der Zusammenhang ebenfalls die selbe Richtung annimmt. In den nachfolgenden Berechnungen wird ebenfalls v_175r verwendet. Zur den Kodierungen siehe Kapitel 7.1 *Tabelle zu Fragestellungen, Ausprägungen und Umkodierung der Variablen*.

³⁰ Die Variablen v_171 und v_172 wurden ebenfalls rekodiert damit der Zusammenhang die selbe Richtung annimmt. Zur den Kodierungen siehe Kapitel 7.1 *Tabelle zu Fragestellungen, Ausprägungen und Umkodierung der Variablen*.

Selbstwirksamkeitserwartungen

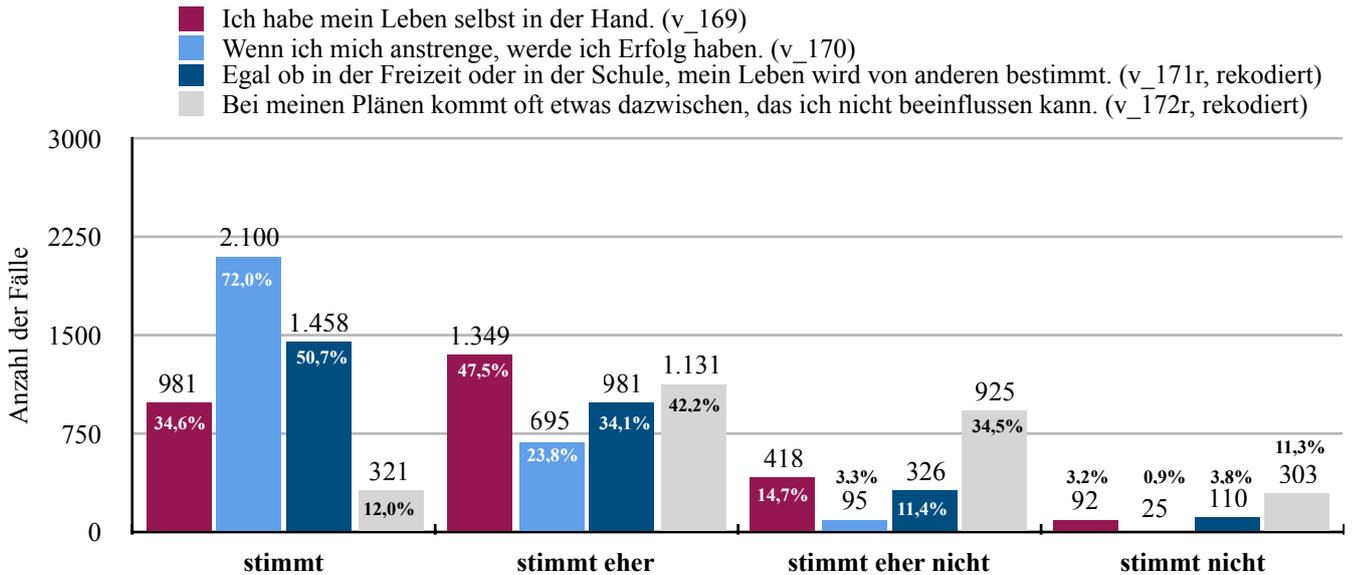


Abbildung 6: Säulendiagramm zu den Variablen hinsichtlich der Selbstwirksamkeit (eigene Darstellung)

Die Schulleistung/notenbezogene Leistungsbewertung bildet die endogene latente Variable des Modells und wird mit den Noten der Fächer Mathe, Deutsch und Englisch gebildet (siehe **Abbildungen 7 bis 9**). Das Notenschema der Neuen Mittelschule in Österreich bzw. Wien setzt sich, wie bereits erwähnt, aus grundlegender (v_220, v_223, v_226) und vertiefter (v_221, v_224, v_227) Allgemeinbildung zusammen, daher wurden die beiden Skalen jeweils für ein Fach zu einer rekodierten Variable mit einer siebenstufigen Skala zusammengefasst. Die drei Notenskalen bilden anschließend den gemeinsamen Faktor "Schulleistung". Für die erstellten Variablen ergibt sich folgende Verteilung für die Noten Mathe (v_220r), Deutsch (v_223r) und Englisch (v_226r):

Verteilung der Mathenoten (Skala 1 bis 7)

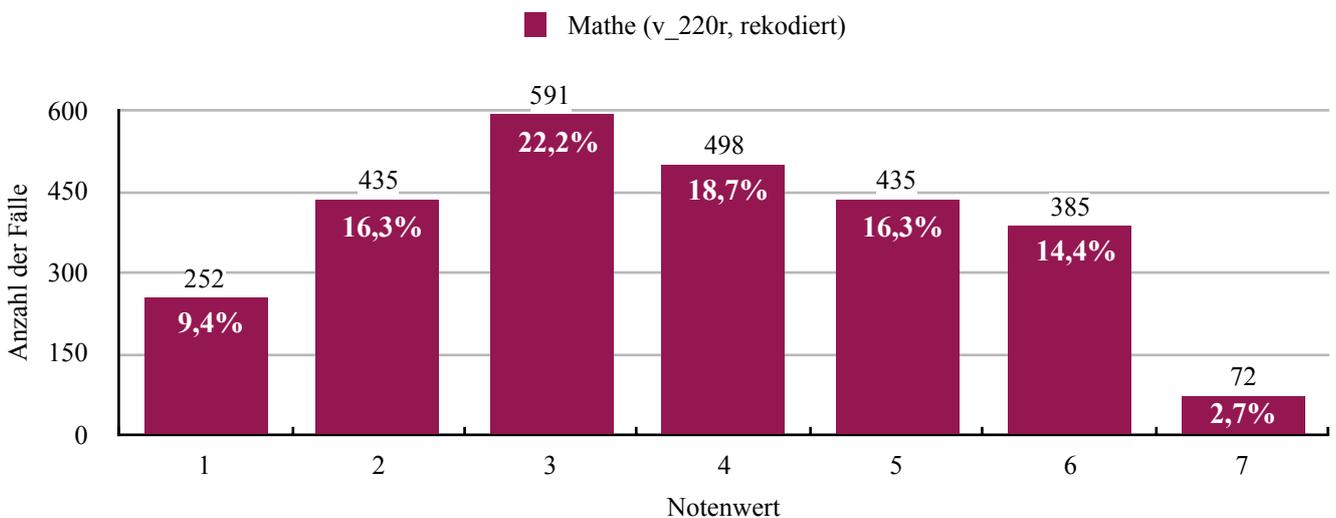


Abbildung 7: Säulendiagramm zu der Notenverteilung im Fach Mathe (eigene Darstellung)

Verteilung der Deutschnoten (Skala 1 bis 7)

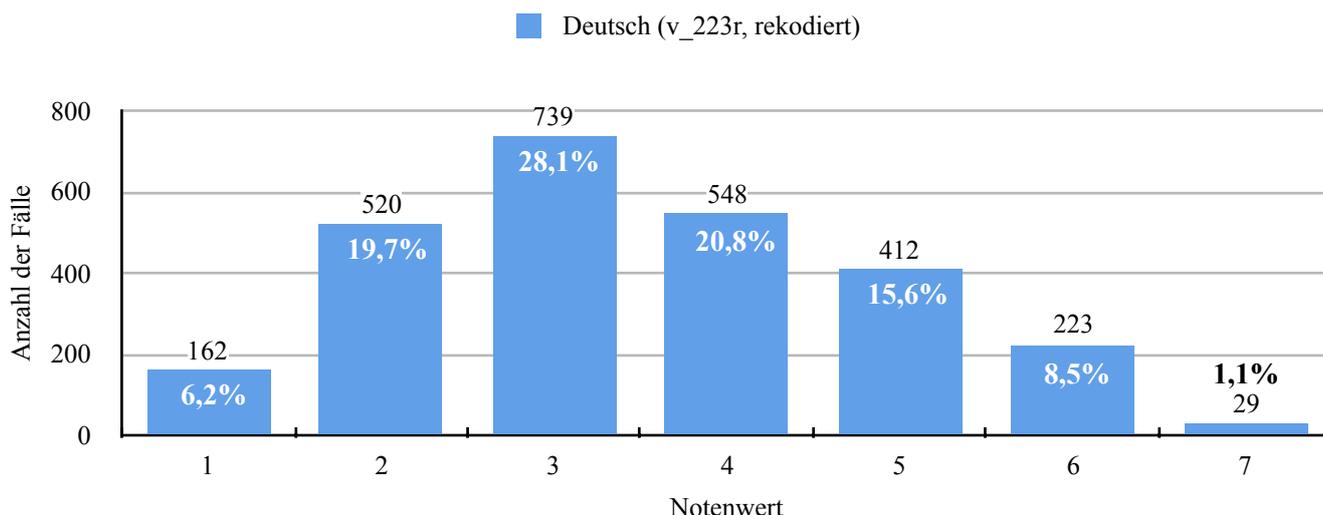


Abbildung 8: Säulendiagramm zu der Notenverteilung im Fach Deutsch (eigene Darstellung)

Verteilung der Englischnoten (Skala 1 bis 7)

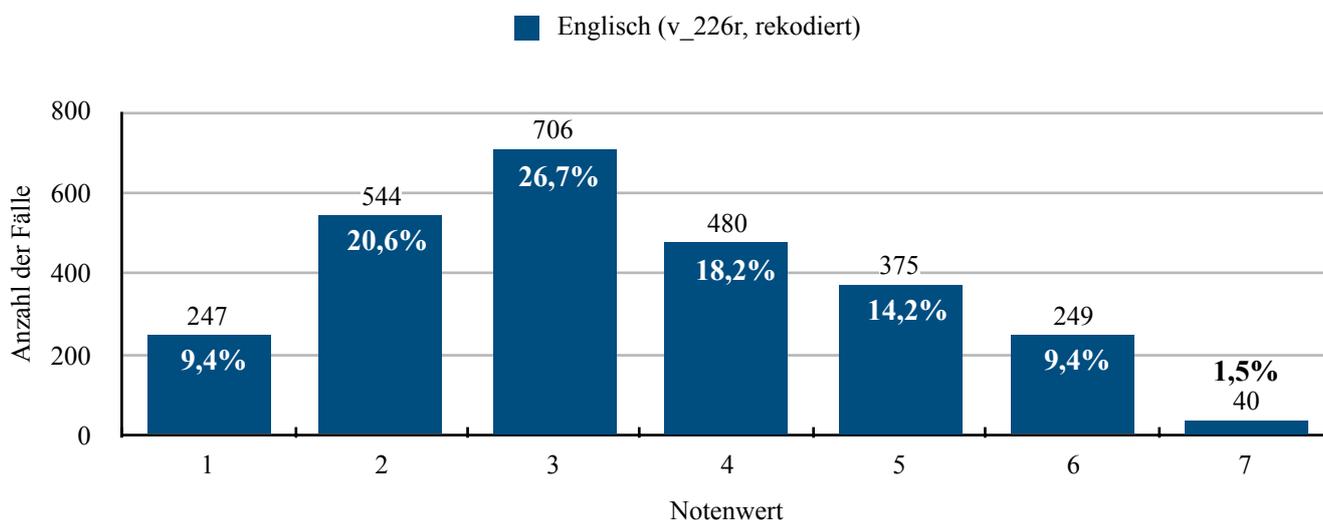


Abbildung 9: Säulendiagramm zu der Notenverteilung im Fach Englisch (eigene Darstellung)

Die Verteilungen der Noten sind für alle Fächer sehr ähnlich, dies könnte jedoch verschiedene Gründe haben. Näheres wird sich bei der CFA im nächsten Kapitel zeigen.

4.2. Konfirmatorische Faktorenanalyse

Die zuvor aus der Theorie erstellten verschiedenen latente Konstrukten wurden mithilfe der konfirmatorischen Faktorenanalyse berechnet. Für das CFA-Verfahren wurde die Tabelle von Brown³¹ herangezogen und Schritt für Schritt verwendet (vgl. Brown 2015: 129), daher orientiert sich die Auswahl der zu interpretierenden bzw. zu dokumentierenden Parameter des Modells an dessen Vor-

³¹ Brown verfügt außerdem über eine ausführliche Erläuterung über die Bevorzugung des konfirmatorischen Verfahrens (vgl. Brown 2015: 305-316).

schlagen. Die Modellspezifikation des hypothetischen Modells erfolgte, wie oben ausgeführt, mit konzeptioneller und empirischer Begründung, die dafür herangezogenen manifesten Variablen für die Faktoren wurden in Kapitel 3.4 *Messtheoretische Operationalisierung der latenten Variablen* ausführlich beschrieben, bspw. hinsichtlich ihrer Skalierung. Für die nachfolgenden CFA-Verfahren wurden keine Schätzer verwendet und die jeweils mit Stern versehenen Variablen verfügen über bereits durch die Voreinstellung von R-Studio fixierte Parameter.

In der Tabelle werden nachfolgend die Variablen und deren Faktorladungen, die Größe der Stichprobe (N), der CHI-Quadrat-Test (χ^2), die Freiheitsgrade (df), der Signifikanzwert (p) und die globalen Anpassungsmaße (*multiple fit indices*) Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)³², Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)³³ und Comparative Fit Index (CFI)³⁴ dargestellt. Neben dem CHI-Quadrat-Test werden der SRMR und der RMSEA herangezogen, da die beiden Indizes im Gegensatz zum χ^2 -Test wenig sensibel gegenüber Veränderungen der Stichprobengröße und besonders gut für große Stichproben geeignet sind. Hierbei gab es folgende Ergebnisse für die LVs "Kulturelles Kapital SchülerIn", "Bildungsaspirationen", "Selbstwirksamkeit", "Einstellungen zur Schule", "Kulturelles Kapital Eltern", "Ökonomisches Kapital Eltern" und „Schulleistung“:

Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse

	Standardisierte Faktorladungen	χ^2	df	p	SRMR	RSMEA	CFI	N
KKS	v_009r* - 0,334 v_014r - 0,413 v_015r - 0,491 v_324 - 0,565	60,346	2	0,000	0,043	0,113	0,892	2267
ASP	v_042* - 0,692 v_052 - 0,924 v_053 - 0,826 v_070 - 0,634	59,382	2	0,000	0,036	0,150	0,977	1276

³² „The SRMR is based on transforming both the sample covariance matrix and the predicted covariance matrix into correlation matrices. The SRMR is thus a measure of the mean absolute correlation residual, the overall difference between the observed and predicted correlations“ (Kline 2016, S. 209).

³³ „The Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) is scaled as a badness-of-fit index where a value of zero indicates the best fit. It is also a parsimony-adjusted index that does not approximate a central chi-square distribution. Instead, the RMSEA *theoretically* follows a noncentral chi-square distribution where the noncentrality parameter allows for discrepancies between model-implied and sample covariances up to the level of the expected value of χ^2_{2M} , or df_M . Specifically, if $\chi^2_{2M} \leq df_M$, then RMSEA = 0, but note that this result does not necessarily mean perfect fit (i.e., RMSEA = 0 does not say that $\chi^2 = 0$). For models where $\chi^2 > df$, the value of RMSEA is increasingly positive“ (Kline 2016, S. 205, Hervorhebung im Original).

³⁴ „The Bentler Comparative Fit Index (CFI) is an incremental fit index that measures the relative improvement in the fit of the researcher’s model over that of a baseline model, typically the independence model“ (Kline 2016, S. 208).

	Standardisierte Faktor- ladungen	χ^2	df	p	SRMR	RSMEA	CFI	N
SW	v_169* - 0,244 v_170 - 0,252 v_171r - 0,788 v_172r - 0,375	123,816	2	0,000	0,065	0,156	0,788	2501
ES	v_174* - 0,266 v_175r - 0,592 v_176 - 0,493	89,708	1	0,000	0,073	0,181	0,729	2708
KKE	v_229 - 0,229 v_325* - 0,613 v_326 - 0,528 v_327 - 0,794	16,974	2	0,000	0,019	0,056	0,988	2572
ÖKE	v_316* - 0,494 v_317 - 0,553 v_318 - 0,444 v_319 - 0,486 v_320 - 0,439 v_321 - 0,256 v_323r - 0,281	62,644	14	0,000	0,023	0,035	0,967	2827
NLB	v_220r* - 0,752 v_233r - 0,831 v_226r - 0,759	0,000	0	0,000	0,000	0,000	0,000	2536

Tabelle 3: Erstellte latente Konstrukte und ihre Indikatoren (eigene Darstellung)

Der SRMR und der RMSEA sind dabei "Badness of Fit Tests" und erreichen eine perfekte Modellpassung bei einem Wert von 0. Die "Godness of Fit Tests", wie bspw. der CFI, geben an, wie *gut* ein geschätztes Modell eine Menge von Beobachtungen erklären kann. Die beste Passung ist dabei mit einem Wert von 1 erreicht. Die Grenzwerte (*cut-off values*) für die verwendeten globalen Anpassungsmaße sind dabei recht unterschiedlich: der kritische Wert für den SRMR liegt nach Bentler (2006) bei $< 0,08$, der kritische Wert für den RMSEA liegt nach Steiger und Lind (1980) bei $< 0,06$ und der kritische Wert des CFI liegt nach Bentler (1990) bei $> 0,90$. Für den Signifikanzwert wird nach Jöreskog (1969) $p < 0,05$, für das CHI-Quadrat-Freiheitsgrad-Verhältnis ein Wert von < 5 angestrebt. Diese Werte gelten sowohl für die CFA, als auch für das SEM. Die Werte für NLB sind dabei jeweils 0, da eine vollständige Identifizierung des Modells vorliegt.

Neben den Grenzwerten der globalen Anpassungsmaße sind vor allem die (standardisierten) Faktorladungen für das Beibehalten oder Verwerfen eines Faktors (und dessen Indikatoren) von Relevanz. Kriterium für eine Variable und deren Faktor ist dabei eine Faktorladung $\geq 0,5$. Eine Ausnahme bil-

den dabei die Variablen v_009r, v_316 und v_323r dar. Die Variable zum Leseverhalten des Kindes und die des Wohlstands werden besonders aufgrund ihrer theoretischen Grundlage für das Modell und die Testung der Hypothesen beibehalten. Die Variable zum eigenen Zimmer liegt nur gering unter dem Grenzwert. Daher wird die latente Variable "Ökonomisches Kapital Eltern" aus den reflektiven Indikatoren v_316 und v_317 berechnet, welche durch die formative Variable v_323 ergänzt wird. Dies hat zur Folge, dass die LVs "Kulturelles Kapital SchülerIn", "Selbstwirksamkeit" und "Einstellungen zur Schule" verworfen werden müssen. Beibehalten werden jedoch die Variablen v_009r, v_171r und v_175r. Die LV "Kulturelles Kapital Eltern" wird aus den reflektiven Indikatoren v_325, v_326 und v_327 gebildet. Der Indikator v_229 wird gemeinsam mit v_230, v_331, v_332, v_334, v_336 und v_337 formativ ins Modell miteingefügt.

4.3. Vorbemerkungen zur Auswertung des Strukturgleichungsmodells

In den folgenden Abbildungen repräsentieren die Ellipsen die nicht direkt beobachtbaren Größen (latente Variablen), welche durch die den Jugendlichen gestellten Fragen (manifeste Variablen) gemessen wurden und als Rechtecke dargestellt sind. Die Pfeile zwischen den Ellipsen symbolisieren, dass die eine latente Variable als Ursache der anderen latenten Variable (auf die der Pfeil führt) angesehen wird. Die Höhe der vom Pfeil angegebenen Maßzahl ist der Strukturkoeffizient, auch Pfadkoeffizient genannt. Dieser beschreibt die Stärke des Zusammenhangs zwischen den jeweiligen Variablen, wobei der Wertebereich der Koeffizienten zwischen 1 und -1 standardisiert ist (vgl. Stecher 2001a, S. 283). Sie sind wie bei der multiplen Regressionsanalyse zu interpretieren.³⁵ Der Ausdruck R^2 bezeichnet den Prozentsatz an der Varianz einer (latenten) Variablen, der durch alle ursächlichen Variablen im Modell erklärt wird. Dieser Wert, der möglichst hoch sein sollte, lässt sich nur durch die endogenen Variablen angeben; dies sind jene, auf die mindestens ein Kausalpfeil hinführt. In R-Studio wird dieser bzw. werden diese nicht innerhalb der Darstellung angezeigt.

Aufgrund theoretischer Vorannahmen – im Rahmen von Strukturgleichungsmodellen – „wird eine kausale Abhängigkeitsstruktur bezüglich der Daten formuliert, wobei Anpassungsmaße es erlauben, die Verträglichkeit des theoretischen Modells mit der empirischen Datenstruktur zu vergleichen“ (Zinnecker und Georg 1996, S. 436). Dabei werden bei ordinärer Datenstruktur außer-

³⁵ „Ein positiver Koeffizient steht für das gemeinsame gleichsinnige ("kausale") Variieren der Variablen (steigt der Wert der Variable A, dann steigt auch der Wert der Variable B bzw. sinkt A, sinkt auch B), ein negativer Koeffizient bedeutet, dass die Variablen gegensinnig zueinander variieren (steigt A, dann sinkt B bzw. sinkt A, dann steigt B)“ (Stecher 2001a, S. 283, Hervorhebung im Original).

dem zwei deskriptive Maße berücksichtigt³⁶: der GFI (Goodness of Fit Index) und der SRMR (Standardized Root Mean Square Residual). Der GFI nimmt bei perfekt angepassten Modellen einen Wert von 1 an und beschreibt den Zuwachs an Informationen durch die Schätzung der Parameter. Der SRMR gibt die durchschnittliche Abweichung zwischen der empirischen Korrelationsmatrix und der aufgrund des Modells geschätzten Korrelationsmatrix an. Bei Modellen mit intervallskalierten und normalverteilten Variablen werden Kovarianzmatrizen berechnet, deren Schätzung mit der Maximum-Likelihood-Methode erfolgt. In diesem Fall wird ein weiteres Gütekriterium, welches das Modell spezifiziert, angegeben: der CHI-Quadrat-Test. Im Zuge dessen wird der Unterschied zwischen der durch das Modell erzeugten und der empirischen Kovarianzmatrix getestet. „Dabei wird die Nullhypothese, daß [sic] beide Korrelationsmatrizen aus der gleichen Population entstammen, gegen die Alternativhypothese getestet, daß [sic] es sich um unterschiedliche Korrelationsmatrizen handelt“ (Zinnecker und Georg 1996, S. 436). Der Test reagiert jedoch sensitiv auf die Stichprobengröße und auf Abweichungen von der Multinormalverteilung (vgl. Zinnecker und Georg 1996, S. 436). Alle weiteren Maße werden im weiteren Kapitel zusammen mit den Werten des Modells und deren Interpretation ausführlich erklärt. Zunächst wird das Strukturmodell und dessen Anpassung anhand der verwendeten Maße allgemein beschrieben. Im Anschluss daran werden die einzelnen Variablen und deren Zusammenhänge anhand der zuvor formulierten Hypothesen ausgeführt und mit dem theoretischen Bezugsrahmen verknüpft.

Hinsichtlich des Umgangs mit fehlenden Werten (*missing data*) wird das als *Full Information Maximum Likelihood* (FIML) bezeichnete Verfahren verwendet. Dazu finden keine Imputationen der fehlenden Werte auf Personenebene statt, sondern es werden nur die interessierenden Parameter für die Stichprobe geschätzt (vgl. Leonhart 2014, S. 593). Diese Schätzung erfolgt durch die Maximierung der Likelihoodfunktion. „Es werden jene Werte als Schätzung gewählt, deren Verteilung für die beobachteten Daten am plausibelsten erscheinen. Vorteil des FIML ist die Ermittlung von Standardfehlern für die geschätzten Parameter, durch welche die Unsicherheit durch die Ersetzung fehlender Werte bewertbar wird“ (Leonhart 2014, S. 593).

4.4. Ergebnisse und Interpretation des Strukturgleichungsmodells

Für die Berechnung des Strukturmodells konnten mithilfe der Verwendung des FIML-Verfahrens

³⁶ „Bei ordinaler Datenstruktur werden polychorische Korrelationsmatrizen berechnet. In diesem Falle können die inferenzstatistischen Maße des Modells nur mit Hilfe der Weighted-Least-Square-Methode (WLS) geschätzt werden. Konvergieren die Schätzung nicht, greift man auf das "robustere" Verfahren der unbelichteten kleinsten Quadrate (ULS) zurück. Dies Verfahren erlaubt jedoch keine exakten CHI-Quadrat abgeleitete statistische Anpassungsmaße“ (Zinnecker und Georg 1996, S. 436).

2827 Fälle³⁷ verwendet werden. Zur Bewertung der Modellgüte werden zu den bereits beschriebenen Fit-Maßen, aufbauend auf Kline (2016) und Leonhart (2013), noch einige inkrementelle Anpassungsmaße hinzugezogen: der AGFI, der TLI und der NFI. In der Tabelle werden nachfolgend die Maße, deren Grenzwerte und die verwendeten Autoren aufgeführt. Für das Modell (SEM) ergeben sich folgende Werte:

Bewertung der Modellgüte des erstellten Strukturmodells

Absolute fit	Literature	cut-off-values	SEM
Discrepancy Chi Square (χ^2)	Wheaton et al. (1977)	-	904,698 (df=219)
Signifikanzwert (p-value)	Jöreskog (1969)	< 0,05	0,000
Root Mean Square Error of Approximation (<i>RMSEA</i>)	Steiger und Lind (1980)	< 0,06	0,033
Goodness of Fit Index (<i>GFI</i>)	Jöreskog und Sorbom (1984)	> 0,90	0,995
Standardized Root Mean Square Residual (<i>SRMR</i>)	Bentler (2006)	< 0,08	0,046
Incremental fit	Literature	cut-off-values	SEM
Adjusted Goodness of Fit (AGFI)	Tanaka und Huba (1985)	> 0,90	0,993
Comparative Fit Index (<i>CFI</i>)	Bentler (1990)	> 0,90	0,942
Tucker-Lewis Index (<i>TLI</i>)	Bentler und Bonnett (1980)	> 0,90	0,927
Normed Fit Index (<i>NFI</i>)	Bollen (1989)	> 0,90	0,925
Parsimonious fit	Literature	cut-off-values	SEM
Chi Square/Degrees of Freedom (χ^2/df)	Marsh und Hocevar (1985)	< 3,0	4,131

Tabelle 4: (Grenz-)Werte zur Modellgüte (eigene Darstellung)

Da die Grenzwerte der einzelnen Maße eingehalten werden können, weist die Güte des Modells eine gute Passung auf die Datengrundlage auf – ausgenommen das χ^2 -df-Verhältnis. Der χ^2 -Wert reagiert sehr sensibel auf große Stichproben und es handelt sich bei dem verwendeten Wert von Marsh und Hocevar (1985) um einen sehr strengen Grenzwert. Viele Autoren nutzen einen cut-off-value von < 5,0. So werden, aufbauend auf diese Problematik, vor allem die anderen Anpassungsmaße zur Bewertung der Modellgüte verwendet. Die Darstellung des Modells ist in **Abbildung 10** ersichtlich. Zur genauen Beschreibung des Strukturmodells werden zunächst die latenten Konstrukte, deren Indikatoren und die Regressionen, sowie die jeweiligen R-Squares ausgeführt. Die Werte

³⁷ Demzufolge mussten 874 der verfügbaren Fälle ausgeschlossen werden.

der Kovarianzen, Achsenabschnitte (*intercepts*) und Varianzen³⁸ finden sich im Anhang in *Kapitel 7.3 R-Studio-Output: Berechnungen und Grafik des Strukturgleichungsmodells* und werden nur ausgewählten Fällen beschrieben. Alle dargestellten Werte sind höchst signifikant ($p < 0,01$).

Die LV "Kulturelles Kapital Eltern" weist nach der Berechnung des SEM fünf reflektive Variablen auf: v_325, v_326, v_327, v_316 und v_317. Der Besuch von Museen (0,396), Konzerten (0,268) und Theatern (0,345), sowie der Besitz eines Schreibtisches (0,163) und eines ruhigen Platzes zum Lernen (0,186). Hinsichtlich des Kriteriums einer Faktorladung $\geq 0,5$ können diese Variablen nicht bestehen, werden jedoch aufgrund ihres Bestehenbleibens nach der CFA und ihrer theoretischen Grundlage im Modell erhalten. Nachgewiesen wurde somit ein zwar signifikanter, aber lediglich geringer positiver Zusammenhang zwischen den einzelnen Variablen und dem Konstrukt. Dies könnte ein Grund für die geringe Erklärungskraft der R²-Werte sein. Diese liegen bei 0,157, 0,072 und 0,119.

Die LV "Ökonomisches Kapital Eltern" setzt sich aus den Variablen v_316 und v_317 zusammen. Der Besitz eines Schreibtisches (0,484) und eines ruhigen Platzes zum Lernen (0,535) stehen ebenfalls in geringem positivem Zusammenhang mit dem Konstrukt, befinden sich jedoch ebenfalls im Bereich des Grenzwertes. Diese weisen ebenfalls mittelmäßige R²-Werte auf: 0,261 und 0,321. Dieses Ergebnis steht in Zusammenhang mit den zur Verfügung stehenden Variablen und der Operationalisierung, hierzu jedoch mehr in *Kapitel 5.2 Reflexion des methodischen Vorgehens und theoretischen Bezugsrahmens*.

Die LV "Bildungsaspirationen" wird, nach wie vor, aus den Variablen v_042, v_052, v_053 und v_070 gebildet. Es ergeben sich hohe Ladungen der Variablen zur idealistischen Bildungsaspiration (0,792), der Aspiration der Mutter (0,793), des Vaters (0,676) und der Langzeitaspiration (0,681) auf den gemeinsamen Faktor. Hieraus resultieren bzw. können die hohen R-Square-Werte teilweise erklärt werden, denn dabei muss auch in Betracht gezogen werden, dass die R²-Werte zusätzlich durch andere Variablen, bspw. die Kovarianzen mit anderen Variablen, ebenfalls beeinflusst werden. Die jugendliche Bildungsaspiration kann jeweils zu 63,1% und 47,0% erklärt werden, die mütterliche Aspiration zu 62,9% und die väterliche Aspiration zu 45,7%. Außerdem ist die Variable v_223r Teil des reflektiven Modells. Es besteht ein geringer, negative Wert: -0,201. Dieser deutet auf die Reduzierung des Effekts der Bildungsaspirationen auf die notenbezogene Leistungsbewertung für das Fach Deutsch hin.

³⁸ Die Varianzen entsprechen den als nicht standardisierte Fehlervarianzen den Fehlertermen und in standardisierter Form aller Variablen der unerklärten Varianz.

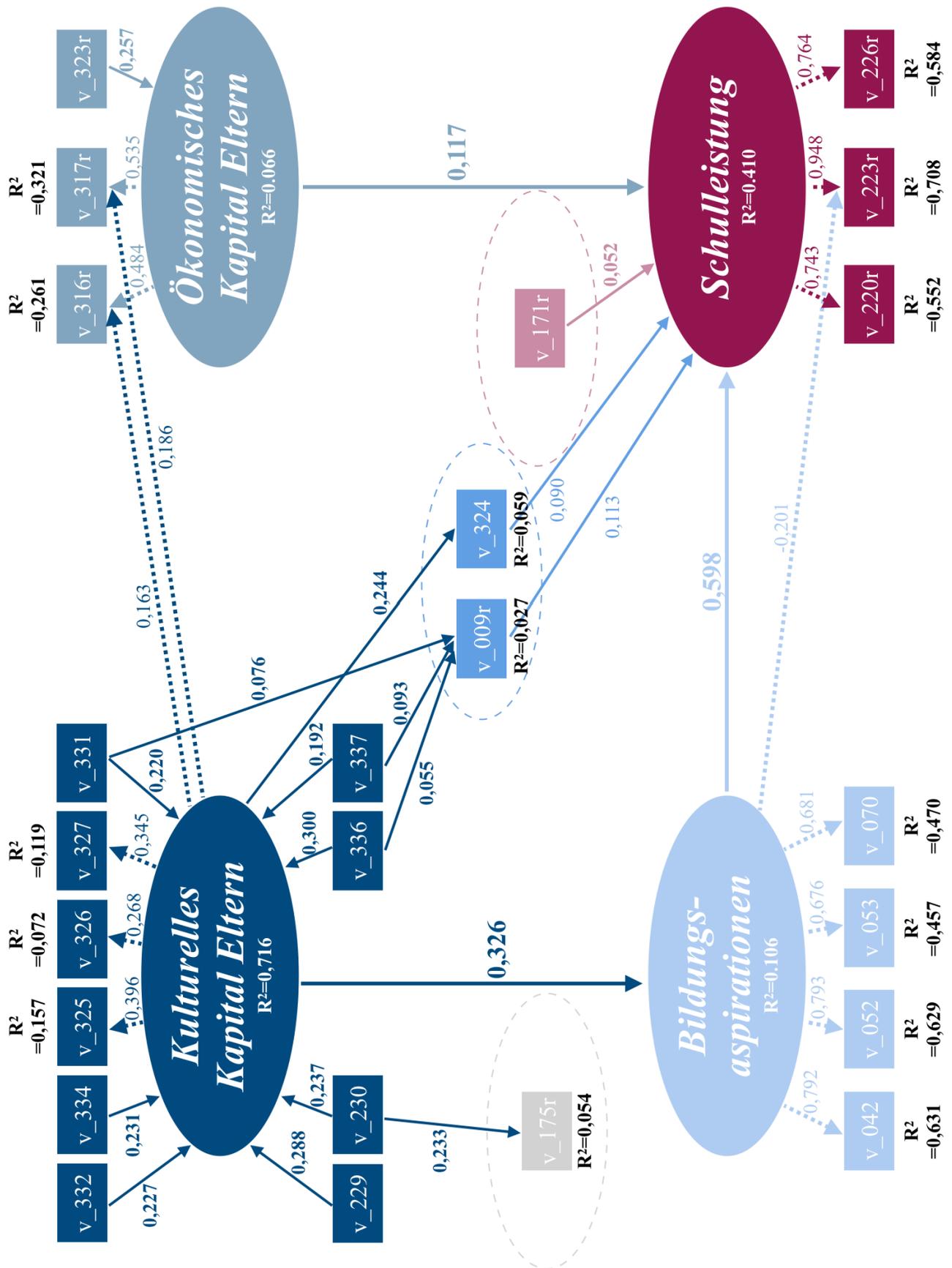


Abbildung 10: Selbsterstellte Grafik des Strukturgleichungsmodells. Visualisiert werden die in den Berechnungen verwendeten Variablen, die standardisierten Faktorladungen (gestrichelte Pfeile, Standardschrift), die standardisierten Regressionskoeffizienten (Pfeile, fettgedruckte Schrift) und die R-Squares

Die LV "Schulleistung" kombiniert die Variablen v_220r, v_223r und v_226r. Hohe Ladungen ergeben sich für die notenbezogenen Leistungsbewertungen in Mathe (0,743) und Englisch (0,764), eine sehr hohe Ladung für die Leistungen in Deutsch (0,948). Hieraus resultieren wiederum hohe R-Square-Werte. Die Matheleistung kann zu 55,2%, die Deutschleistung zu 70,8% und die Englischleistung zu 58,4% erklärt werden.

Nun zu den die LV "Kulturelles Kapital Eltern" erklärenden Variablen. Dabei zeigen sich Effekte des Bildungsstands der Mutter (0,227) und Vaters (0,231), sowie des Leseverhaltens der Mutter (0,300) und des Vaters (0,192) zusammen. Interessant sind die Kovarianzen zwischen den einzelnen Variablen. Es bestehen gegenseitige Abhängigkeiten zwischen v_332 und v_334 (0,579), sowie v_336 und v_337 (0,417), welche auf die bereits beschriebenen Partnerwahl- und Heiratsmuster verweisen. Die Kovarianzen zwischen v_332 und v_336 (0,272)/ v_334 und v_337 (0,245) verweisen auf den Zusammenhang zwischen dem elterlichen Bildungsstand und dem jeweiligen Leseverhalten, welches ebenfalls mit der Ausprägtheit des kulturellen Kapitals erklärt werden kann.

Das Leseverhalten der Eltern beeinflusst wiederum das Ermutigen zum Lesen (0,228/0,202). Außerdem besteht ein Effekt des Ermutigens zum Lesen auf die LV (0,076). Es gibt positive Effekte der Lesevariablen auf die Variable zum Lesevariable der/s Jugendlichen (0,055/0,093), sowie einen Effekt der LV auf das Spielen eines Musikinstruments (0,244). Somit kann **Hypothese 1** bzw. die These des Transmissionspfads nur bedingt bestätigt werden. Dies könnte auch mit der Operationalisierung der LV, sowie den zur Verfügung stehenden Variablen in Zusammenhang stehen, hierzu jedoch mehr in der Reflexion in *Kapitel 5.2*. Einen direkten, positiven Effekt des Konstrukts "Kulturelles Kapital Eltern" gibt es auf die LV „Bildungsaspirationen“. **Hypothese 5** kann für das vorliegende Modell bestätigt werden (0,326).

Darüber hinaus gibt es positive Effekte auf die LV durch die Variablen v_229 und v_230. Das Besuchen von Schulveranstaltungen (0,288) und das Sprechen über die Schule (0,237) weist ebenfalls eine Kovarianz (0,265) auf. Zudem hat die Variable v_230 einen positiven Effekt auf die von den Einstellungen zur Schule verbliebene und zuvor rekodierte Variable "Die Schule ist Zeitverschwendung." (0,233). Besonders auffällig ist, dass die Variable v_175r keinerlei Effekte auf andere Variablen ausübt, es bestehen lediglich einige Kovarianzen wie bspw. zu v_171r (0,115). Demzufolge kann **Hypothese 8** verworfen werden.

Das formative Messmodell der LV "Ökonomisches Kapital Eltern" besteht aus der Variable Geld und weist einen positiven Effekt auf (0,257), trägt jedoch eher gering zur Erklärung des Konstrukts bei: $R^2=0,066$. Nicht nachgewiesen konnte ein Korrelation zwischen dem ökonomischen und kultu-

rellen Kapital, was die Ablehnung von **Hypothese 3** zur Folge hat. Allerdings gibt es einen direkten und positiven Effekt des Konstrukts auf die LV "Schulleistung": 0,117. Ebenfalls abgelehnt wird **Hypothese 4**, da es statt eines indirekten Effektes über das kulturelle Kapital der Schülerin/des Schülers einen direkten Effekt des ökonomischen Kapitals auf die notenbezogene Leistungsbewertung gibt.

Einen direkten Effekt der LV "Bildungsaspirationen" gibt es auf das Konstrukt "Schulleistung". Es handelt es sich um einen starken Effekt (0,598). Demzufolge kann **Hypothese 7** bestätigt werden. Die zwei verbliebenen Variablen der LV "Kulturelles Kapital SchülerIn" v_009r und v_324 haben jeweils einen direkten Effekt auf das Konstrukt der notenbezogenen Leistungsbewertung: 0,113 und 0,090. Daher kann für diese beiden Variablen, welche dem kulturellen Kapital zugeschrieben werden, **Hypothese 2** bekräftigt werden. Hinsichtlich der Selbstwirksamkeit hat Variable v_171r lediglich einen positiven Effekt auf die Schulleistung. Somit muss **Hypothese 9** ebenfalls verworfen werden. Dies könnte ebenfalls in Zusammenhang mit der Operationalisierung bzw. den Variablen stehen.

Die endogene Variable des Modells "Schulleistung" weist einen R²-Wert von 0,410 auf. Somit können über das erstellte Strukturmodell weniger als die Hälfte des Zustandekommens der notenbezogenen Schulleistung erklärt werden. Dies könnte möglicherweise mit einigen nicht erfassten Faktoren des schulischen Alltags einhergehen wie bspw. die LehrerInnenbewertung oder das soziale Kapital etwa in Form der Peer-group.

Demzufolge können über das für diese Arbeit in R-Studio erstellte Strukturgleichungsmodell (siehe **Abbildung 10**) der direkte Transmissionseffekt des kulturellen elterlichen Kapitals auf das Kulturkapital des Kindes, ein positiver direkter Effekt des elterlichen Kulturkapitals auf die Bildungsaspirationen der Eltern und des Kindes, sowie positive direkte Effekte der Bildungsaspirationen und des jugendlichen Kulturkapitals auf die notenbezogene Leistungsbewertung nachgewiesen werden. Das Modell weist dabei sehr gute Modellgüte auf und garantiert damit die Passgenauigkeit mit den verwendeten Daten der Erhebungswelle. Zunächst werden in Kapitel 5.1 *Zusammenfassung und Verknüpfung mit den Forschungsbefunden* die Ergebnisse sowohl mit den im Forschungsstand und -kontext ausgeführten Studien/Analysen, als auch dem theoretischen Bezugsrahmen zusammengeführt und erörtert. Die Diskussion der nicht bestätigten Hypothesen, besonders hinsichtlich der RC-Komponenten, findet in Kapitel 5.2 *Reflexion des methodischen Vorgehens und theoretischen Bezugsrahmens* statt. Die Arbeit schließt mit der gesellschaftlichen Relevanz einem Ausblick für weitere soziologische Forschungsvorhaben.

5. Fazit und Diskussion

5.1. Zusammenfassung und Verknüpfung mit den Forschungsbefunden

Bourdieu's Konzepte der Kapitalien, des sozialen Raums und des Habitus, sowie das Konzept der primären und sekundären Herkunftseffekte von Boudon dienen der Erklärung von Bildungsungleichheiten im schulischen Kontext. Gestützt werden sie dabei von Bourdieus impliziter Sozialisationstheorie, denn die primäre Habitusentwicklung beginnt bereits mit der Geburt, in welcher die Positionierung im sozialen Raum durch die Position der Familie bestimmt wird, in welche man hineingeboren wird. Diese Entwicklung wird beeinflusst durch die der Familie zur Verfügung stehenden Ressourcen und geht mit spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen einher, welche ein Bündel aus bedingt stabilen Dispositionen, Einstellungen und Verhaltensweisen generiert. Diese sind jedoch lediglich limitierend und können innerhalb der sekundären Habitusentwicklung mithilfe von Erfahrungen auf dem biographischen Weg noch modifiziert werden, allerdings nimmt der familiäre Bildungshabitus bedingt Einfluss auf spätere (Bildungs-)Entscheidungen. Von Relevanz ist hierbei besonders das kulturelle Kapital, das in drei Formen auftreten kann und dem im Schulsystem eine wichtige Rolle zukommt. Mit dem Eintritt in die sekundären Sozialisationsinstanzen – der schulischen Institution – beginnt die sekundäre Habitusentwicklung, in welcher – ähnlich wie bei der primären Habitusentwicklung – die methodischen Schemata eingeübt und inkorporiert werden. Innerhalb des Schulsystems bzw. mit dem Eintritt in eine vorschulische Einrichtung (der sekundären Sozialisationsinstanz) zeigen sich bereits herkunftsspezifische Unterschiede, da Erfolg und Misserfolg in Abhängigkeit zur Deckungsgleichheit zwischen primärem und sekundärem Habitus stehen.

Der Kompetenzerwerb in der Schule weist herkunftsbedingte Unterschiede auf, welche auf inner- und außerschulsystembezogene Aspekte zurückgeführt werden können. Die Ausprägung des kulturellen Kapitals und infolgedessen auch der (Bildungs-)Habitus resultieren, aufgrund der aufgezählten Aspekte, in herkunftsbedingten Erfolgen und Misserfolgen im Schulsystem – Bourdieu nennt dies die *These der kulturellen Passung*. Denn die Nähe bzw. Distanz zum Bildungssystem ergibt sich aus der Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse bzw. den der Familie zur Verfügung stehenden Kapitalien. Das Bildungssystem basiert in seiner gegenwärtigen Konzeption auf der Umdeutung sozialer Privilegien in individuelle Begabung bzw. Verdienste, welche die Ungleichheit legitimiert. Es wird ein Akkulturationsprozess gefordert, welcher aufgrund fehlender habitusspezifischer Anpassungsprozesse kaum zustande kommen kann.

Die vorliegende Arbeit untersucht ungleichheitserzeugende Mechanismen in Form einer soziologischen Betrachtung von SchülerInnen des Abschlussjahrgangs 2017/18 der Neuen Mittelschulen in Wien anhand der ersten quantitativen Erhebungswelle des Projekts "Wege in die Zukunft". Hierfür werden die elterlichen Ressourcenausstattungen des ökonomischen und kulturellen Kapitals, und deren Auswirkungen auf den schulischen Erfolg des Kindes am Ende der Sekundarstufe I einer Analyse mithilfe eines Strukturgleichungsmodells unterzogen. Diese werden durch Aspekte des RC-Ansatzes ergänzt. Vordergründig sind dabei die Bildungsaspirationen, die Einstellungen zur Schule und die Selbstwirksamkeit. Dabei wird in erster Linie auf die Analysen von Zinnecker und Georg (1996), Georg (2006; 2015), Stecher (2000, 2002), sowie Gerleigner und Aulinger (2017) aufgebaut, welche mithilfe von Strukturgleichungsmodellen die Interaktion zwischen Eltern und Kind hinsichtlich des Bildungstransfers in der Schule untersucht, und dabei teilweise den Einfluss familialer Ressourcen mit verschiedenen RC-Komponenten verknüpft, haben.

Die Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells dieser Arbeit verweisen auf einen direkten Effekt des kulturellen Kapitals der Eltern, sowie der jugend- und elterlichen Bildungsaspirationen auf die erzielten schulischen Leistungen des Kindes. Der positive Wirkzusammenhang zwischen den Ressourcen bzw. dem Kapitalvolumen (in Form des ökonomischen und kulturellen Kapitals) der Eltern und dem Schulerfolg des Kindes, welcher bereits in zahlreichen Studien nachgewiesen wurde, kann hierbei (mittels des Strukturgleichungsmodells) über das jugendliche Kulturkapital und die jugend- und elterlichen Bildungsaspirationen erklärt werden. Ebenfalls bestätigt wurde der Einfluss familialer Ressourcen auf die RC-Komponenten Bildungsaspirationen und Einstellungen zur Schule. Das jugendliche Kulturkapital in Form kultureller Praktiken (Lesen und Musikinstrument spielen) wirkt dabei positiv auf die notenbezogene Leistungsbewertung, es konnte jedoch kein direkter Effekt zu den Einstellungen zur Schule oder der Selbstwirksamkeit nachgewiesen werden.

5.2. Reflexion des methodischen Vorgehens und theoretischen Bezugsrahmens

Zuletzt werden nun einige Anmerkungen zur Vorgehensweise hinsichtlich der Auswertungsmethode der Strukturgleichungsmodelle und der bourdieuschen Theorie als Grundlage der vorliegenden Arbeit vorgenommen.

Die aus der Theorie für das Strukturgleichungsmodell erstellten latenten Variablen "Selbstwirksamkeit", "Einstellungen zur Schule" und "Kulturelles Kapital SchülerIn" laden jeweils nicht auf einen gemeinsamen Faktor, weswegen sie nicht in das Modell mit aufgenommen werden konnten. Die Variablen zu den Selbstwirksamkeitserwartungen, welche aus einer Fragebatterie entnommen

sind, und die Items zu den Einstellungen zur Schule sind als wichtige RC-Komponenten somit nur in Form einzelner manifester Variablen in das Modell eingefügt worden. Besonderes für das Hin-zunehmen der Selbstwirksamkeitserwartungen wäre die Erhebung des Erziehungsstils interessant gewesen, welcher für die Selbstwirksamkeit des Kindes und insbesondere dessen Transmission über die Eltern von Relevanz wäre. Die LV "Kulturelles Kapital SchülerIn" dient der Erfassung der kulturellen Praktiken der/des Jugendlichen, welche ebenfalls nicht auf einen gemeinsamen Faktor laden und außerdem bestenfalls durch weitere manifeste Variablen, wie bspw. den Besuch kulturel-ler Veranstaltungen, die Inhalte der Mediennutzung (etwa des TV-Programms), den Buchbestand und ähnliches ergänzt werden sollten.

Das Zusammenspiel der verschiedenen Kapitalsorten, welches im erstellten Strukturgleichungsmodell bereits zum Ausdruck kommt, könnte mit Hinzunahme des sozialen Kapitals begünstigt wer-den. Dabei sind auch die nicht immer trennscharfen Variablen zu beachten, welche den jeweiligen Kapitalsorten zugeschrieben werden können. Außerdem könnte das Modell mithilfe von Feedback-relationen an Komplexität gewinnen, so etwa zwischen den Museums-, Konzert- und Theaterbesu-chen und der LV "Kulturelles Kapital Eltern“.

Das Strukturgleichungsmodell hat sich als geeignet zur Analyse der bourdieuschen Theorie erwie-sen und dient hier der Untersuchung ungleichheitserzeugender Mechanismen anhand des ökonomi-schen und kulturellen Kapitals, sowie verschiedener RC-Komponenten. Interessant wäre ein nach-folgender Theorievergleich, in welchem der verwendete Datensatz mithilfe der Korrespondenzana-lyse (dem von Bourdieu verwendeten Verfahren) ausgewertet und auf die Unterschiede in den Er-gebnissen und dessen Bedeutungen hin geprüft wird.

6. Literaturverzeichnis

- Abele, Andrea E.. 2004. Selbstregulationskompetenzen und beruflicher Erfolg. In *Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung. Kernkompetenzen in der modernen Arbeitswelt*, Hrsg. Bettina S. Wiese, 61-89. Frankfurt: Campus Verlag.
- Abels, Heinz, und Alexandra König. 2010. *Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alexander, Karl L., und Martha A. Cook. 1979. The Motivational Relevance of Educational Plans. Questioning the Conventional Wisdom. *Social Psychology* Jg. 42, Heft 3: 202-213.

- Arens, Markus. 2007: Bildung und soziale Herkunft – die Vererbung der Institutionellen Ungleichheit. In *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*, Hrsg. Marius Harring, Carsten Rohlfis und Christian Palentien, 137-154. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bacher, Johann. 2009a. Analyse komplexer Stichproben. In *Umfrageforschung. Herausforderungen und Grenzen*, Hrsg. Martin Weichbold, Johann Bacher und Christof Wolf, 253-272. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bacher, Johann. 2009b. Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. In *PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Grundschule – Österreichischer Expertenbericht*, Hrsg. Birgit Suchan, Christina Wallner-Paschon und Claudia Schreiner, 79-103. Graz: Leykam. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/09/PIRLS2006_NEB_Web.pdf (Zugegriffen: 03.08.2018).
- Bandura, Albert. 1997. *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, Albert, Claudio Barbaranelli, Gian Vittorio Caprara, und Concetta Pastorelli. *Self-Efficacy as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories*. Child Development, Jg. 72, Heft 1: 187-206.
- Baumert, Jürgen, Petra Stanat, und Rainer Watermann. 2006. Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Hrsg. Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann, 95-188. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumgart, Franzjörg. 2000. Sozialisation als Habitualisierung. In *Theorien der Sozialisation. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben*, Hrsg. Franzjörg Baumgart, 199-205. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, Ullrich. 2002. Sozialisation und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. Bourdieus politische Soziologie und die Sozialisationsforschung. In *Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus*, Hrsg. Uwe H. Bittlingmayer, Rolf Eickelpasch, Jens Kastner und Claudia Radermacher, 415-445. Opladen: Leske+Budrich.
- Beal, Sarah J., und Lisa J. Crockett. 2010. Adolescents' Occupational and Educational Aspirations and Expectations: Links to High School Activities and Adult Educational Attainment. *Developmental Psychology* Jg. 46, Heft 1: 258–265.
- Beaujean, Alexander A.. 2014. *Latent Variable Modeling Using R. A Step-by-Step Guide*. New York: Taylor & Francis.
- Becker, Birgit, und Cornelia Gresch. 2016. Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*, Hrsg. Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen, 73-116. Wiesbaden: VS Ver-

lag für Sozialwissenschaften.

- Becker, Rolf. 2016. Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – Eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Hrsg. Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 183-220. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf, und Wolfgang Lauterbach. 2004. Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Hrsg. Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 9-40. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bentler, Peter M.. 1990. Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin* Jg. 107, Heft 2: 238-246.
- Bentler, Peter M.. 2006. *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Encino: Multivariate Software Inc..
- Bentler, Peter M., und Douglas G. Bonnett. 1980. Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin* Jg. 88, 588–606.
- Bianchi, Suzanne, und John Robinson. 1997. What did you do today? Children's use of time, family composition, and the acquisition of social capital. *Journal of Marriage and the Family* Jg. 59: 332-344.
- Biedinger, Nicole, und Oliver Klein. 2009. *Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern. Der Einfluss von Bildungsaspiration und kulturellem Kapital*. Arbeitspapiere. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung Jg. 121.
- Blasius, Jörg, und Maurice Brandt. 2009. Repräsentativität in Online-Befragungen. In *Umfrageforschung. Herausforderungen und Grenzen*, Hrsg. Martin Weichbold, Johann Bacher und Christof Wolf, 157-177. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blau, Peter B., und Otis D. Duncan. 1967. *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley & Sons.
- Block, Rainer. 2006. Grundschulempfehlung, elterliche Bildungsaspiration und Schullaufbahn. *Die Deutsche Schule* 98. Jg, Heft 2: 149-162.
- Bollen, Kenneth A.. *Structural Equations with Latent Variables*. New York: John Wiley & Sons.
- Bollen, Kenneth A. und Richard Lennox. 1991: Conventional Wisdom in Measurement: A Structural Equation Perspective. *Psychological Bulletin* Jg. 110, Heft 2: 305-314.
- Bott, Peter, Uta Braun, Ralf Dorau, Anja Hall, Robert Helmrich, Gabriela Höhns, Tobias Maier und Tom Wünsche. 2010. *Stichproben und Grundgesamtheit*. <https://www.bibb.de/dokumente/>

[pdf/a22_lehre_2010_11-Do-Stichprobe.pdf](#) (Zugegriffen: 16.10.2018).

- Boudon, Raymond. 1974. *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, Pierre. 1976. *Entwurf einer Theorie der Praxis auf ethnologischen Grundlage der kabyli-schen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhr-kamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre. 1993. *Sociology in Question*. London: SAGE Publications.
- Bourdieu, Pierre. 2000. Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. In *Theorien der Sozialisa-tion. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben*, Hrsg. Franzjörg Baumgart, 217-231. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, Pierre. 2006. *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule, und Politik*. Schriften zu Politik & Kultur 4. Hamburg: VSA-Verlag
- Bourdieu, Pierre. 2012. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frank-furt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre. 2016. *Sozialer Raum und »Klassen«. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre, Luc Boltanski, Monique De Saint Martin, und Pascale Maldidier. 1981. *Titel und Stelle. Über Reproduktionen sozialer Macht*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsan-stalt.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersu-chungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bourdieu, Pierre, und Bernd Schwibs. 1985. »Vernunft ist eine historische Errungenschaft, wie die Sozialversicherung.« Bernd Schwibs im Gespräch mit Pierre Bourdieu. In *Lebensstil und Lebensform. Zur Kulturosoziologie Pierre Bourdieus*, Hrsg. Eckart Liebau und Sebastian Müller-Rolli. *Themenheft der Neuen Sammlung* Jg. 25, Heft 3: 376-394.
- Brown, Timothy A.. 2015. *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guil-ford Press.
- Bruneforth, Michael, Lorenz Lassnigg, Stefan Vogtenhuber, Claudia Schreiner, und Simone Breit. 2016a. *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015*, Band 1. Graz: Leykam.
- Bruneforth, Michael, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Claudia, Andreas Seel, und Christiane Spiel. 2016b: *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015*, Band 2. Graz:

Leykam.

- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). 2016. *Zahlenspiegel 2015. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zahlenspiegel_2015.pdf?61edtu (Zugegriffen: 03.08.2018).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). 2018. *Informationen über Hauptschulen*. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/hs.html> (Zugegriffen: 19.05.2018).
- Büchner, Peter, und Anna Brake. 2006. Transmission von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilien im komplexen Netz gesellschaftlicher Anerkennungsbeziehungen. Resümee und Ausblick. In *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*, Hrsg. Peter Büchner und Anna Brake, 255-278. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Büchner, Peter, und Katja Koch. 2001. *Von der Grundschule in die Sekundarstufe*, Band 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Opladen: Leske+Budrich.
- Coleman, James S.. 1990. *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Cortina, Kai S., und Luitgard Trommer. 2005. Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I. In *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Hrsg. Kai S. Cortina, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer, 342-391. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- De Graaf, Paul M.. 1986. The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education* Jg. 59: 237-246.
- De Graaf, Nan D., Paul M. De Graaf, und Gerbert Kraaykamp. 2000. Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education* Jg. 73: 92-111.
- De Graaf, Nan D., und Paul M. De Graaf. 2002. Formal and popular dimensions of cultural capital. Effects on children's educational attainment. *Netherlands' Journal of Social Science* Jg. 38, Heft 2: 167-186.
- De Graaf, Nan D., und Paul M. De Graaf 2006. Hoch- und populärkulturelle Dimensionen kulturellen Kapitals: Auswirkungen auf den Bildungsstand der Kinder. In *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*, Hrsg. Werner Georg, 147-173. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Diamantopoulos, Adamantios, und Heidi M. Winklhofer. 2001. Index Construction with Formative Indicators: An Alternative to Scale Development. *Journal of Marketing Research* Jg. 38,

Heft 2: 269-277.

- Di Maggio, Paul. 1982. Cultural capital and school success. The impact of status culture participation on the grades of US high school students. *American Sociological Review* Jg. 47: 189-201.
- Ditton, Hartmut. 2007. Schulübertritte, Geschlecht und soziale Herkunft. In *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*, Hrsg. Hartmut Ditton, 53-87. Münster: Waxmann.
- Ditton, Hartmut, und Jan Krüsken. 2006. Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Jg. 9, Heft 3: 348–372.
- Dravenau, Daniel, und Olaf Groh-Samberg. 2005. Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. In *Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In Institutionalisierte Ungleichheiten*, Hrsg. Peter L. Berger und Heike Kahlert, 103-129. Weinheim: Juventa Verlag.
- Eberl, Markus. 2004. Formative und reflektive Indikatoren im Forschungsprozess. Entscheidungsregeln und die Dominanz des reflektiven Modells. In *Schriften zur Empirischen Forschung und Quantitativen Unternehmensplanung*, Heft 19. https://www.imm.bwl.uni-muenchen.de/forschung/schriftenefo/ap_efoplan_19.pdf, (Zugegriffen: 07.08.2018).
- Erler, Ingolf. 2007. Die Illusion der Chancengleichheit. In *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*, Hrsg. Ingolf Erler, 39-47. Wien: Mandelbaum Verlag.
- Erler, Ingolf. 2011. Bildung – Ungleichheit – symbolische Herrschaft. In *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen*, Hrsg. Ingolf Erler, Viktoria Laimbauer und Michael Sertl, 22-36. Innsbruck: StudienVerlag.
- Fend, Helmut, Wolfgang Lauterbach, und Jana Gläßer. 2016. *Life. Lebensverläufe von der späten Kindheit ins fortgeschrittene Erwachsenenalter. Beschreibung der Studie*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Fend, Helmut. 1991. Schule und Persönlichkeit. Eine Bilanz der Konstanzer Forschung zur Sozialisation in Bildungsinstitutionen. In *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Langschnittforschung*, Hrsg. Reinhard Pekrun, Reinhard und Helmut Fend, 9-32. Oldenbourg: De Gruyter.
- Fend, Helmut. 1997. *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*. Band 4. Bern: Verlag Hans Huber.
- Fergusson, David M., John L Horwood, und Joseph M. Boden. 2008. The Transmission of Social Inequality: Examination of the Linkages between Family Socioeconomic Status in

Childhood and Educational Achievement in Young Adulthood. *Research in Social Stratification and Mobility* Jg. 26, Heft 3: 277–295.

- Flecker, Jörg, Andrea Jesser, Barbara Mataloni, Maria Pohn-Lauggas, Christoph Reinprecht, Maria Schlechter, Maria, Andre Schmidt, Susanne Vogl, Susanne, Veronika Wöhrer, und Ulrike Zartler. 2017a. *Die Vergesellschaftung Jugendlicher im Längsschnitt. Teil 1: Theoretische Ausgangspunkte für eine Untersuchung in Wien*. https://www.soz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_soziologie/Personen/Institutsmitglieder/Pot/WP_Institutsprojekt.pdf (Zugegriffen: 03.08.2018).
- Flecker, Jörg, Andrea Jesser, Barbara Mataloni, Maria Pohn-Lauggas, Christoph Reinprecht, Maria Schlechter, Maria, Andre Schmidt, Susanne Vogl, Susanne, Veronika Wöhrer, und Ulrike Zartler. 2017b. *Die Vergesellschaftung Jugendlicher im Längsschnitt. Teil 2: Forschungsdesign und methodische Überlegungen einer Untersuchung in Wien*. https://www.soz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_soziologie/Personen/Institutsmitglieder/Pot/Institutsprojekt_Empirie_full.pdf (Zugegriffen: 03.08.2018).
- Flecker, Jörg, Susanne Vogl, Susanne, und Franz Astleithner. 2017c. *Forschungsfragen Grafik*. Unveröffentlichtes Manuskript. Wien.
- Fröhlich, Gerhard. 1999. Habitus und Hexis. Die Einverleibung der Praxisstrukturen bei Pierre Bourdieu. In *Grenzenlose Gesellschaft? Band II 2 Ad-hoc-Gruppen, Foren*, Hrsg. Hermann Schwengel und Britta Höpken, 100-103. Pfaffenweiler: Centaurus Verlag.
- Fröhlich, Gerhard. 2007. »Denn jenen, die haben, denen wird gegeben werden« (Kapitalsorten, »Matthäus-Effekte«). In *Bourdieu's Erben. Gesellschaftliche Elitebildung in Deutschland und Österreich*, Hrsg. Elisabeth Nöstlinger und Ulrike Schmitzer, 55-67. Budapest: Mandelbaum Verlag.
- Fuchs-Heinritz, Werner, und Alexandra König. 2014. *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Georg, Werner. 2006. Kulturelles Kapital und Statusvererbung. In *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*, Hrsg. Werner Georg, 123-146. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Georg, Werner, 2015: Transmission kulturellen Kapitals und Stuserwerb. In *Soziale Welt*, Hrsg. Sabine Maasen, Armin Nassehi, Irmhild Saake, und Tobias Wolbring. *Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis* Jg. 66, Heft 3: 281-299.
- Gerleigner, Susanne, und Juliane Aulinger. 2017. »Gymnasium? Das ist nichts für uns.« Zum Einfluss von Rational Choice und Kapitalienausstattung auf die Entscheidung für oder gegen das Gymnasium. In *Bildungsgerechtigkeit*, Hrsg. Thomas Eckert und Burkhard Gniewosz, 29-48. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Grundmann, Matthias. 2006. Milieuspezifische Handlungsbefähigung sozialisationstheoretisch beleuchtet. In *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*, Hrsg. Matthias Grundmann, Uwe H. Bittlingmayer, Daniel Dravenau und Wolfgang Edelstein, 57-73. Berlin : LIT Verlag.
- Grundmann, Matthias, Olaf Groh-Samberg, Uwe H. Bittlingmayer, und Ullrich Bauer. 2003. Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Jg. 6, Heft 1: 25-45
- Grundmann, Matthias, Olaf Groh-Samberg, Uwe H. Bittlingmayer, und Daniel Dravenau. 2004. Bildung als Privileg und Fluch. Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Hrsg. Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 41-68. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hager-Demszky, Alma von der. 2006. *Familiale Bildungswelten. Theoretische Perspektiven und empirische Explorationen*. Materialien zum Thema Familie und Bildung I. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/359_7486_Hagen_Demszky_Familiale_Bildungswelten.pdf Zugegriffen: 30.04.2018).
- Haller, Archibald O.. 1968. On the Concept of Aspiration. *Rural Sociology* Jg. 33, Heft 4: 484-487.
- Heitmeyer, Wilhelm. 1997. Gibt es eine Radikalisierung des Integrationsproblems? In *Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft* Band 2, Hrsg. Wilhelm Heitmeyer, 23-65. Frankfurt an Main. Suhrkamp.
- Helsper, Werner. 2013. Die Bedeutung von Übergängen im Bildungsverlauf. Einleitender Beitrag. In *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs*, Hrsg. Susanne Siebholz, Edina Schneider, Edina, Susann Busse, Sabine Sandring und Anne Schippling, 21-28. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner. 2014. Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule – Strukturtheoretische Überlegungen. In *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*, Hrsg. Werner Helsper, Rolf-Thorsten Kramer und Sven Thiersch, 125-158. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner, und Merle Hummrich. 2005. Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere: Ausmaß, Erklärungen, Auswirkungen und Reformvorschläge. In *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht Band 3, Hrsg. Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 95-173. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Hillebrandt, Frank. 2009. *Praktiken des Tauschens. Zur Soziologie symbolischer Formen der Rezi-*

proxität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hurrelmann, Klaus, und Gudrun Quenzel. 2012. *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hossler, Don, und Frances F. Stage. 1992. Family and High School Experience Influences on the Postsecondary Educational Plans of Ninth-Grade Students. *American Educational Research Journal* Jg. 29, Heft 2: 425–451.
- Höhne, Thomas. 2013. Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. In *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*, Hrsg. Alexander Lenger, Christian Schneickert und Florian Schumacher, 261-284. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jöreskog, Karl G.. 1969. A general approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika* Jg. 34: 183–202.
- Jungbauer-Gans, Monika. 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* Jg. 33, Heft 5: 375-397.
- Jungbauer-Gans, Monika. 2006. Kulturelles Kapital und Mathematikleistungen – Eine Analyse der PISA 2003-Daten für Deutschland. In *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*, Hrsg. Werner Georg, 175-189. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Jünger, Rahel. 2008. *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kalthoff, Herbert. 2004. Schule als Performanz. Anmerkungen zum Verhältnis neuer Bildungsforschung und der Soziologie Pierre Bourdieus. In *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*, Hrsg. Steffani Engler, Beate Kraus, Heike Kahlert und Matthias Wingens, 115-141. Weinheim: Juventa Verlag.
- Kanders, Michael. 2004. IFS-Umfrage. Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der 13. IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung. In *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 13, Hrsg. Heinz Günter Holtappels, 13-50. Weinheim: Juventa Verlag.
- Keller, Anita C., und Barbara E. Stalder. 2012. Fluktuationsabsichten junger Erwachsener aus psychologischer Sicht: Die Rolle von Commitment und Laufbahnzufriedenheit. In *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*, Hrsg. Manfred Max Bergman, Sandra Hupka-Brunner, Thomas

- Meyer und Robin Samuel, 95-112. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kesselring, Alexander, und Michaela Leitner. 2007. Soziale Herkunft und Schulerfolg. In *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*, Hrsg. Ingolf Erler, 90-107. Wien: Mandelbaum Verlag.
- Klein, Markus, Steffen Schindler, Reinhard Pollak, und Walter Müller. 2010. Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung. In *Bildungsentscheidungen*, Hrsg. Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein, 47-73. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koller, Christoph H.. 2009. Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisations- theorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*, Hrsg. Jürgen Budde und Katharina Willems, 19-34. Weinheim: Juventa Verlag.
- Kuhlmann, Carola. 2008. Bildungsarmut und die soziale "Vererbung" von Ungleichheiten. In *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung*, Hrsg. Ernst-Ulrich Huster, Jürgen Boeckh und Hildegard Mogge-Grotjahn, 301-319. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kline, Rex B.. 2016. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Krais, Beate. 2014. *Bildungsforschung – Disziplinäre Zugänge. Bildungssoziologie*. DDS - Die Deutsche Schule. Jg. 106, Heft 3: 264-290. Münster: Waxmann.
- Krais, Beate, und Gunter Gebauer. 2002. *Habitus*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Kramer, Rolf-Thorsten. 2011. *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, Rolf-Thorsten, und Werner Helsper. 2011. Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Hrsg. Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Thorsten Kramer und Jürgen Budde, 103-126. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, Rolf-Thorsten, Werner Helsper, Sven Thiersch, und Carolin Ziems. 2013. *Das 7. Schuljahr: Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunze, Theresa K.. 2008. *Der Mythos der Chancengleichheit. Wie der Habitus die berufliche und soziale Laufbahn bestimmt*. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.
- Kühn, Rolf. 1983. *Bedingungen für Schulerfolg: Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen, häuslicher Umwelt und Schulnoten*. Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe.

- Lachmayr, Norbert. 2007. Bildungswegentscheidung. Wiederentdeckung eines Forschungsfeldes. In *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*, Hrsg. Ingolf Erler, 108-119. Wien: Mandelbaum Verlag.
- Lange-Vester, Andrea. 2006. Familie als Bildungsvorsprung. Kulturelles Kapital, Habitus und soziale Milieus. *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* Jg. 17, Heft 1: 8-12.
- Lareau, Annette. 2011. *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, Annette, und Elliot B. Weininger. 2003. Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society* Jg. 32: 568-606.
- Leonhart, Rainer. 2013. *Lehrbuch Statistik: Einstieg und Vertiefung*. Bern: Huber.
- Leonhart, Rainer. 2014. Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren (FIML). In *Dorsch – Lexikon der Psychologie*, Hrsg. Markus Antonius Wirtz, 593. Bern: Verlag Hogrefe Verlag.
- Liebau, Eckart. 1987. *Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorie von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Linssen, Ruth, Ingo Leven, Ingo, und Klaus Hurrelmann. 2002. Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. In *Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie*, Hrsg. Deutsche Shell, 65-90. Frankfurt am Main: Fischer.
- Maaz, Kai, Jürgen Baumert, Jürgen, und Ulrich Trautwein. 2011. Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Hrsg. Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Thorsten Kramer und Jürgen Budde, 69-102. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mack, Wolfgang, Erich Raab, und Hermann Rademacker. 2003. *Schule, Stadtteil, Lebenswelt – Eine empirische Untersuchung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Mandl, Mischa. 2011. *Sozialer Raum und soziale Felder. Soziologie*. <https://pala.mischamandl.de/sozialer-raum-und-soziale-felder/> (Zugegriffen: 18.08.2018).
- Mandl, Mischa, 2012. *Habitus, Herkunft und Bildungserfolg. (Re-)Produktion und Legitimation sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem*. Fachbereich Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften. Darmstadt. Technische Universität Darmstadt. <https://pala.mischamandl.de/wp-content/uploads/2012/08/habitus-herkunft-und-bildungserfolg.pdf> (Zugegriffen: 28.08.2018).
- Marsh, Herbert W., und Dennis Hocevar. 1985. Application of confirmatory factor analysis to the

study of self-concept: First- and higher-order factor models and their invariance across groups. *Psychological Bulletin* Jg. 97, 562–582.

- Mayer, Karl Ulrich, und Hans-Peter Blossfeld. 1990. Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In *Soziale Welt. Sonderband 7. Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile*, Hrsg. Peter A. Berger und Stefan Hradil, 297-350. Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Morgan, Stephan L.. 2006. Expectations and Aspirations. In *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, Hrsg. Georg Ritzer, 1528-1531. Malden: Wiley-Blackwell.
- Müller, Walter, und Reinhard Pollak. 2007. Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten. In *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Hrsg. Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 303-342. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller-Benedict, Volker. 2007. Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* Jg. 59, Heft 4: 615-639.
- Nauck, Bernhard, und Heike Diefenbach. 1997). Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien ausländischer Herkunft: Eine methodenkritische Diskussion des Forschungsstands und eine empirische Bestandsaufnahme. In *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Folker Schmidt, 289-307. Hohengehren: Burgbücherei Schneider.
- Neumann, Marko, Michael Becker, und Kai Maaz. 2014. Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Jg. 17, Heft 2: 167-203.
- Paulus, Wiebke, und Hans-Peter Blossfeld. 2007. Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik* Jg. 53, Heft 4: 491–508.
- Parlamentsdirektion der Republik Österreich. 2018. *Schul- und Ausbildungssystem in Österreich*. <https://www.demokratiewebstatt.at/thema/thema-bildung-und-ausbildung/schul-und-ausbildungssystem-in-oesterreich/> (Zugegriffen: 19.05.2018).
- Pekrun, Reinhard, und Helmut Fend. 1991. Schlußfolgerungen und offene Fragen: Ein Resümee. In *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Langsschnittforschung*, Hrsg. Reinhard Pekrun, Reinhard und Helmut Fend, 325-339. Oldenbourg: De Gruyter.
- Platz, Theresa. 2006. *Anthropologie des Körpers. Vom Körper als Objekt zum Leib als Subjekt von Kultur*. Berlin: Weißensee Verlag.

- Quatember, Andreas. 2014. *Datenqualität in Stichprobenerhebungen. Eine verständnisorientierte Einführung in Stichprobenverfahren und verwandte Themen*. Berlin: Springer-Verlag.
- Rohlf, Carsten. 2001. *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung als der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sauer, Joachim, und Erich Gamsjäger. 1996. *Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg*. Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- Schmidt, Robert. 2004. Habitus und Performanz. Empirisch motivierte Fragen an Bourdieus Konzept der Körperlichkeit des Habitus. In *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*, Hrsg. Steffani Engler, Beate Kraus, Heike Kahlert und Matthias Wingens, 55-71. Weinheim: Juventa Verlag.
- Schrom, Desiree. 2016. *Neue Mittelschule als sozialer Brennpunkt und die Bedeutung von Schulsozialarbeit. Eine empirische Untersuchung zur interdisziplinären Zusammenarbeit von (Beratungs-)LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen im Großraum Wien*. Wien: Universität Wien.
- Schwingel, Markus. 1995. *Pierre Bourdieu zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Seegeritz, Michael, Petra Stanat, und Gayle Christensen. 2008. *Motivation and school perceptions among first and second generation immigrant youth: A cross-national comparison*. Paper presented at the XXIX International Congress of Psychology. Berlin.
- Sewell, William H., Archibald O. Haller, und Alan M. Ohlendorf. 1970. The Educational and Early Occupational Status Attainment Process. Replication and Revision. *American Sociological Review* Jg. 35, Heft 6: 1014–1027.
- Sewell, William H., Archibald O. Haller, und Alejandro Portes. 1969. The Educational and Early Occupational Attainment Process. *American Sociological Review* Jg. 34, Heft 1: 82–92.
- Sewell, William H., Archibald O. Haller, und Murray A. Straus. 1957. Social Status and Educational and Occupational Aspiration. *American Sociological Review* Jg. 22, Heft 1: 67–73.
- Simonson, Julia. 2009. Klassenzimmerbefragungen von Kindern und Jugendlichen: Praktikabilität, Potentiale und Probleme einer Methode. In *Umfrageforschung. Herausforderungen und Grenzen*, Hrsg. Martin Weichbold, Johann Bacher und Christof Wolf, 63-84. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Solga, Heike. 2005. Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Hrsg. Peter A. Berger und Heike Kahlert, 19-38. Weinheim: Juventa Verlag.

- Spera, Christopher, Kathryn R. Wentzel, and Holly C. Matto. 2009. Parental Aspirations for Their Children's Educational Attainment. Relations to Ethnicity, Parental Education, Children's Academic Performance, and Parental Perceptions of School Climate. *Journal of Youth and Adolescence* Jg. 38 Heft 8: 140–152.
- Spiegler, Thomas. 2015. *Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Stadler, Bettina. 2009. Die Befragung von MigrantInnen in Stichprobenerhebungen. In *Umfrageforschung. Herausforderungen und Grenzen*, Hrsg. Martin Weichbold, Johann Bacher und Christof Wolf, 253-272. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stadtschulrat für Wien, Abteilung I/Referat 2 - Schulversuche. 1989. *Schulversuch Mittelschule. Empirische Studien – Vorläufige Untersuchungsergebnisse*. Wien: Schulversuchsmittelungen.
- Stadt Wien. 2018. Daten zur Schulstatistik. Schulen - Statistiken. <https://www.wien.gv.at/statistik/bildung/schulen/#Daten> (Zugegriffen am: 07.10.2018).
- Stanat, Petra. 2006. Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Hrsg. Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann, 189-220. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistik Austria. 2015. *Registerbasierte Statistiken 2015 – Bildung, SB 10.21*. Wien: Statistik Austria. https://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=705 (Zugegriffen: 03.08.2018).
- Statistik Austria. 2016. *Bildung in Zahlen 2014/15 – Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria. https://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=722 (Zugegriffen: 03.08.2018).
- Stauber, Barbara, und Andreas Walther. 2007. Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*, Hrsg. Barbara Stauber, Axel Pohl und Andreas Walther, 41-64. Weinheim: Juventa Verlag.
- Stecher, Ludwig. 1996. Schulhabitus und soziales Kapital in der Familie. In *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*, Hrsg. Jürgen Zinnecker und Rainer K. Silbereisen, 267-291. Weinheim: Juventa Verlag.
- Stecher, Ludwig. 2001a. *Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Juventa

Verlag.

- Stecher, Ludwig. 2001b. *Soziales Kapital und Habitusentwicklung. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung sozialer Beziehungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sportwissenschaft. Siegen. Universität-Gesamthochschule Siegen. <http://docplayer.org/41565473-Soziales-kapital-und-habitusentwicklung.html> (Zugegriffen: 30.04.2018).
- Steiger, James H., und John M. Lind. 1980. *Statistically based tests for the number of common factors*. Paper presented at the meeting of the Psychometric Society. Iowa City.
- Stocké, Volker. 2007. Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position. An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review* Jg. 23, Heft 4: 505-519.
- Stocké, Volker. 2010. Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In *Bildungsverlierer; Neue Ungleichheiten*, Hrsg. Klaus Hurrelmann, Klaus und Gudrun Quenzel, 73-94. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stocké, Volker. 2014a. Idealistische Bildungsaspiration. In *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*, Hrsg. Daniel Danner und Angelika Glöckner-Rist. Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Stocké, Volker. 2014b. Realistische Bildungsaspiration. In *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*, Hrsg. Daniel Danner und Angelika Glöckner-Rist. Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Sullivan, Alice. 2001. Cultural capital and educational attainment. *Sociology* Jg. 35, Heft 4: 893-912.
- Tanaka, Jeffrey S., und George J. Huba. 1985. A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology* Jg. 38, 197–201.
- Thiersch, Sven. 2014. *Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen Erbes*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietze, Hartmut. 1973. *Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus*. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.
- Tophoven, Silke. 2011. Schulleistung von Kindern und familiale Einkommensarmut. In *Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie*, Hrsg. Peter A. Berger, Karsten Hank und Angelika Tölke, 259-278. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- van Essen, Fabian. 2013. *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemali-*

ger *Förderschüler*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Vrugt, Anneke. 1994. Perceived self-efficacy, social comparison, affective reactions and academic performance. *British Journal of Educational Psychology* Jg. 64: 465-472.
- Wallner-Paschon, Christina, und Petra Schneider. 2009. In *PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Grundschule – Österreichischer Expertenbericht*, Hrsg. Birgit Suchan, Christina Wallner-Paschon und Claudia Schreiner, 128-146. Graz: Leykam. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/09/PIRLS2006_NEB_Web.pdf (Zugegriffen: 03.08.2018).
- Watermann, Rainer, und Jürgen Baumert. 2006. Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Hrsg. Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann, 61-94. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wheaton, Blair, Bengt Muthén, Duane F. Alwin, und Gene F. Summers. 1977. Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological methodology* Jg. 8, 84–136.
- Wischmann, Anke. 2010. *Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wong, Raymond. 1998. Multidimensional influences of family environment in education. The case of socialist Czechoslovakia. *Sociology of Education* Jg. 71: 1-22.
- Zinnecker, Jürgen. 1994. *Projekt Bildungsmoratorium. Zielsetzung und Untersuchungsdesign*. Projektbericht 5. Siegen: Universitätsdruck Siegen.
- Zinnecker, Jürgen, und Werner Georg. 1996. Soziale Interaktion in der Familie und ihre Wirkung auf Schuleinstellung und Schulerfolg der Kinder. In *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*, Hrsg. Jürgen Zinnecker und Rainer K. Silbereisen, 305-315. Weinheim: Juventa Verlag.
- Zinnecker, Jürgen, und Ludwig Stecher. 1996. Zwischen Lernarbeit und Erwerbsarbeit. In *Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996*, Hrsg. Rainer K. Silbereisen, Laszlo A. Vaskovics und Jürgen Zinnecker, 165-185. Opladen: Leske+Budrich.

7. Anhang

7.1. Tabelle zu Fragestellungen, Ausprägungen und Umkodierung der Variablen

v	Variablenname	Fragestellung	Ausprägungen	Umkodierung
v_009/ v_009r	lesen	„Was machst du besonders gern in der Freizeit? – Lesen?“	0 not quoted 1 quoted	0 quoted 1 not quoted
v_014/ v_014r	malen oder zeichnen	„Was machst du besonders gern in der Freizeit? – Malen oder zeichnen?“	0 not quoted 1 quoted	0 quoted 1 not quoted
v_015/ v_015r	Musik machen	„Was machst du besonders gern in der Freizeit? – Musik machen?“	0 not quoted 1 quoted	0 quoted 1 not quoted
v_040	idealist. Bildasp	„Wenn du es dir aussuchen könntest, was würdest du am liebsten nach deiner jetzigen Schule machen?“	1 Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS, Gymnasium) 2 Berufsbildende Höhere Schule (BHS, HAK, BAKIP, HLW, HTL etc.) 3 Berufsbildende Mittlere Schule (BMS, HASCH, Fachschule etc.) Lehre 4 Polytechnische Schule 5 Lehre 6 Arbeiten (ohne Lehre) 7 etwas anderes 8 9 weiß nicht 10 möchte nicht antworten	
v_052	Asp. Mutter	„Was will deine Mutter am liebsten, dass du nach diesem Schuljahr machst?“	1 Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS, Gymnasium) 2 Berufsbildende Höhere Schule (BHS, HAK, BAKIP, HLW, HTL etc.) 3 Berufsbildende Mittlere Schule (BMS, HASCH, Fachschule etc.) Lehre 4 Polytechnische Schule 5 Lehre 6 Arbeiten (ohne Lehre) 7 etwas anderes 8 9 interessiert meine Mutter nicht 10 Mutter hat keinen Wunsch, sie unterstützt mich in allem. 11 kein Kontakt zur Mutter 12 13 weiß nicht 14 möchte nicht antworten	

v	Variablenname	Fragestellung	Ausprägungen	Umkodierung
v_053	Asp. Vater	„Was will dein Vater am liebsten, dass du nach diesem Schuljahr machst?“	1 Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS, Gymnasium) 2 Berufsbildende Höhere Schule (BHS, HAK, BAKIP, HLW, HTL etc.) 3 Berufsbildende Mittlere Schule (BMS, HASCH, Fachschule etc.) Lehre 4 Polytechnische Schule 5 Lehre 6 Arbeiten (ohne Lehre) 7 etwas anderes 8 9 interessiert meinen Vater nicht 10 Vater hat keinen Wunsch, sie unterstützt mich in allem. 11 kein Kontakt zum Vater 12 13 weiß nicht 14 möchte nicht antworten	
v_070	Bildasp longterm	„Wenn du es dir aussuchen könntest, welche höchste Bildung würdest du gern in deinem Leben erreichen?“	1 Ich möchte studieren (Universität oder Fachhochschule) 2 Ich möchte Matura (ohne danach zu studieren) 3 Ich möchte einen Fachschulabschluss 4 Ich möchte einen Lehrabschluss 5 Ich möchte einen Pflichtschulabschluss 6 7 etwas anderes 8 9 weiß nicht 10 möchte nicht antworten	
v_169	selbst in der Hand	„Inwieweit stimmen diese Aussagen für dich: Ich habe mein Leben selbst in der Hand.“	1 stimmt 2 stimmt eher 3 stimmt eher nicht 4 stimmt nicht 5 6 weiß nicht 7 möchte nicht antworten	
v_170	anstrengen für erfolg	„Inwieweit stimmen diese Aussagen für dich: Wenn ich mich anstrengte, werde ich auch Erfolg haben.“	1 stimmt 2 stimmt eher 3 stimmt eher nicht 4 stimmt nicht 5 6 weiß nicht 7 möchte nicht antworten	

v	Variablenname	Fragestellung	Ausprägungen	Umkodierung
v_171/ v_171r	von andern bestimmt	„Inwieweit stimmen diese Aussagen für dich: Egal ob in der Freizeit oder in der Schule, mein Leben wird von anderen bestimmt.“	1 stimmt 2 stimmt eher 3 stimmt eher nicht 4 stimmt nicht 5 6 weiß nicht 7 möchte nicht antworten	1 stimmt nicht 2 stimmt eher nicht 3 stimmt eher 4 stimmt
v_172/ v_172r	Schicksal	„Inwieweit stimmen diese Aussagen für dich: Bei meinen Plänen kommt oft etwas dazwischen, das ich nicht beeinflussen kann.“	1 stimmt 2 stimmt eher 3 stimmt eher nicht 4 stimmt nicht 5 6 weiß nicht 7 möchte nicht antworten	1 stimmt nicht 2 stimmt eher nicht 3 stimmt eher 4 stimmt
v_174	Chancen Arbeitsmarkt	„Mit einer guten Bildung habe ich bessere Chancen eine Arbeit zu bekommen.“	1 stimmt 2 stimmt eher 3 stimmt eher nicht 4 stimmt nicht 5 6 weiß nicht 7 möchte nicht antworten	
v_175/ v_175r	Zeitverschwendung	„Die Schule ist Zeitverschwendung.“	1 stimmt 2 stimmt eher 3 stimmt eher nicht 4 stimmt nicht 5 6 weiß nicht 7 möchte nicht antworten	1 stimmt nicht 2 stimmt eher nicht 3 stimmt eher 4 stimmt
v_176	Unterricht	„Der Unterricht interessiert mich.“	1 stimmt 2 stimmt eher 3 stimmt eher nicht 4 stimmt nicht 5 6 weiß nicht 7 möchte nicht antworten	
v_219 v_220 v_221/ v_220r	Mathe	„Was war deine Mathe-Note im letzten Zeugnis?“	v_219: Angabe v_220: vertieft v_221: grundlegend	1 2 3 4 5 6 7
v_222 v_223 v_224/ v_223r	Deutsch	„Was war deine Deutsch-Note im letzten Zeugnis?“	v_222: Angabe v_223: vertieft v_224: grundlegend	1 2 3 4 5 6 7

v	Variablenname	Fragestellung	Ausprägungen	Umkodierung
v_225 v_226 v_227/ v_226r	Englisch	„Was war deine Englisch-Note im letzten Zeugnis?“	v_225: Angabe v_226: vertieft v_227: grundlegend	1 2 3 4 5 6 7
v_229	Schulveranstaltungen	„Wie oft gehen deine Mutter oder dein Vater zu Schulveranstaltungen an deiner Schule?“	1 immer 2 oft 3 manchmal 4 selten 5 nie 6 7 weiß nicht 8 möchte nicht antworten	
v_230	über Schule sprechen	„Wie oft sprichst du mit deiner Mutter oder deinem Vater über die Schule?“	1 immer 2 oft 3 manchmal 4 selten 5 nie 6 7 weiß nicht 8 möchte nicht antworten	
v_316/ v_316r	einen Schreibtisch zum lernen	„Hast du bei dir Zuhause einen Schreibtisch zum lernen?“	0 not quoted 1 quoted	0 quoted 1 not quoted
v_317/ v_317r	einen ruhigen Platz zum lernen	„Hast du bei dir Zuhause einen ruhigen Platz zum lernen?“	0 not quoted 1 quoted	0 quoted 1 not quoted
v_318/ v_318r	ein eigenes Zimmer	„Hast du bei dir Zuhause ein eigenes Zimmer?“	0 not quoted 1 quoted	0 quoted 1 not quoted
v_319/ v_319r	einen Computer oder Laptop oder Tablet-PC für dich alleine	„Hast du bei dir Zuhause einen Computer oder Laptop oder Tablet-PC für dich alleine?“	0 not quoted 1 quoted	0 quoted 1 not quoted
v_320/ v_320r	ein eigenes Smartphone	„Hast du bei dir Zuhause ein eigenes Smartphone?“	0 not quoted 1 quoted	0 quoted 1 not quoted
v_321/ v_321r	ein Musikinstrument	„Hast du bei dir Zuhause ein Musikinstrument?“	0 not quoted 1 quoted	0 quoted 1 not quoted
v_323	Geld	„Wie steht es bei euch zu Hause in der Familie mit dem Geld?“	1 Wir haben zu wenig Geld, manchmal reicht es nicht für die Lebensmittel. 2 3 4 5 6 Wir sind reich, Geld spielt keine Rolle.	

v	Variablenname	Fragestellung	Ausprägungen	Umkodierung
v_324	Musikinstrument	„Hast du ein Musikinstrument gelernt beziehungsweise lernst du gerade eines?“	1 ja 2 nein 3 4 Ich lerne keines, möchte aber gerne ein Instrument lernen. 5 6 weiß nicht 7 möchte nicht antworten	
v_325	Museum besucht	„Wie oft hast du mit deinen Eltern Folgendes im letzten Jahr unternommen: Museum besucht?“	1 öfter 2 1mal im Jahr 3 nie	
v_326	Konzert besucht	„Wie oft hast du mit deinen Eltern Folgendes im letzten Jahr unternommen: Konzert besucht?“	1 öfter 2 1mal im Jahr 3 nie	
v_327	Theater besucht	„Wie oft hast du mit deinen Eltern Folgendes im letzten Jahr unternommen: Theater besucht?“	1 öfter 2 1mal im Jahr 3 nie	
v_331	ermutigen lesen	„Ermutigen dich deine Eltern Bücher zu lesen?“	1 ja 2 nein 3 4 weiß nicht 5 möchte nicht antworten	
v_332	Bildung Mutter	„Welchen höchsten Abschluss hat deine Mutter?“	1 hat studiert (Universität oder Fachhochschule) 2 hat Matura 3 hat eine Lehre gemacht 4 hat einen Pflichtschulabschluss 5 hat keinen Schulabschluss 6 7 sonstiges 8 9 weiß nicht	
v_334	Bildung Vater	„Welchen höchsten Abschluss hat dein Vater?“	1 hat studiert (Universität oder Fachhochschule) 2 hat Matura 3 hat eine Lehre gemacht 4 hat einen Pflichtschulabschluss 5 hat keinen Schulabschluss 6 7 sonstiges 8 9 weiß nicht	

v	Variablenname	Fragestellung	Ausprägungen	Umkodierung
v_336	Lesen Mutter	„Liest deine Mutter Bücher?“	1 ja, fast jeden Tag 2 ja, mehrmals pro Woche 3 öfters, aber nicht jede Woche 4 selten, ein- zweimal im Jahr 5 nein, nie 6 7 weiß nicht 8 möchte nicht antworten	
v_337	Lesen Vater	Liest dein Vater Bücher?“	1 ja, fast jeden Tag 2 ja, mehrmals pro Woche 3 öfters, aber nicht jede Woche 4 selten, ein- zweimal im Jahr 5 nein, nie 6 7 weiß nicht 8 möchte nicht antworten	

7.2. Tabelle zu deskriptiven Angaben der verwendeten Variablen

Variable	Name	mean	sd	var	skew	curt	n
v_009	lesen	0,19	0,396	0,157	1,547	0,393	3234
v_014	malen oder zeichnen	0,22	0,417	0,174	1,328	-0,238	3234
v_015	Musik machen	0,11	0,316	0,100	2,453	4,020	3234
v_042	idealist. Bildasp	3,10	1,943	3,776	1,458	1,873	3193
v_052	Asp. Mutter	5,27	3,734	13,940	0,329	-1,688	3036
v_053	Asp. Vater	5,36	3,715	13,799	0,259	-1,713	2703
v_070	Bildasp longterm	2,58	2,170	4,709	1,832	2,725	3149
v_169	selbst in der Hand	1,87	0,778	0,605	0,650	0,038	2840
v_170	anstrengen für erfolg	1,33	0,581	0,338	1,845	3,565	2915
v_171	von andern bestimmt	3,32	0,820	0,673	-1,060	0,444	2875
v_172	Schicksal	2,55	0,845	0,714	-0,119	-0,581	2680
v_174	Chancen Arbeitsmarkt	1,28	0,577	0,333	2,304	5,782	2851
v_175	Zeit- verschwendung	3,38	0,858	0,736	-1,323	0,919	2883
v_176	Unterricht	2,03	0,855	0,731	0,674	-0,017	2894
v_219-221	Mathe	2,86/ 3,41	0,931/ 0,601	0,866/ 0,361	-0,291/ 0,653	-0,750/ 0,576	1972/ 661
v_222-224	Deutsch	2,72/ 3,48	0,973/ 0,637	0,947/ 0,406	-0,218/ 0,457	-0,909/ 0,470	1975/ 666

<i>Variable</i>	<i>Name</i>	<i>mean</i>	<i>sd</i>	<i>var</i>	<i>skew</i>	<i>curt</i>	<i>n</i>
v_225-227	Englisch	2,75/ 3,57	1,022/ 0,671	1,045/ 0,450	-0,274/ 0,227	-1,001/ 0,213	1770/ 898
v_229	Schul- veranstaltungen	2,90	1,328	1,763	0,071	-1,142	2733
v_230	über Schule sprechen	1,68	0,812	0,659	0,966	0,095	2891
v_316	einen Schreibtisch zum Lernen	0,85	0,360	0,130	-1,927	1,716	2945
v_317	einen ruhigen Platz zum Lernen	0,74	0,440	0,194	-1,076	-0,842	2945
v_318	ein eigenes Zimmer	0,58	0,494	0,244	-0,304	-1,909	2945
v_319	einen Computer oder Laptop oder Tablet- PC für dich alleine	0,65	0,478	0,228	-0,621	-1,615	2945
v_320	ein eigenes Smartphone	0,90	0,298	0,089	-2,690	5,241	2945
v_321	ein Musikinstrument	0,27	0,444	0,197	1,039	-0,921	2945
v_323	Geld	3,96	0,907	0,829	-0,099	0,448	2827
v_324	Musik- instrument	2,11	1,034	1,069	0,854	-0,406	2831
v_325	Museum besucht	2,46	0,720	0,518	-0,939	-0,492	2674
v_326	Konzert besucht	2,55	0,695	0,483	-1,241	0,135	2653
v_327	Theater besucht	2,67	0,614	0,377	-1,676	1,572	2624
v_331	ermutigen lesen	1,60	0,964	0,929	2,116	4,262	2887
v_332	Bildung Mutter	3,18	1,578	2,490	0,565	-0,004	2167
v_334	Bildung Vater	3,11	1,497	2,241	0,646	0,463	1986
v_336	Lesen Mutter	3,26	1,370	1,877	-0,286	-1,088	2632
v_337	Lesen Vater	3,87	1,306	1,705	-0,902	-0,365	2341

7.3. R-Studio-Output: Berechnungen und Grafik des Strukturgleichungsmodells

lavaan (0.6-1) converged normally after 129 iterations

	Used	Total
Number of observations	2827	3234
Number of missing patterns	874	
Estimator	ML	Robust
Model Fit Test Statistic	904.698	872.032
Degrees of freedom	219	219

P-value (Chi-square)	0.000	0.000
Scaling correction factor for the Yuan-Bentler correction (Mplus variant)		1.037

Parameter Estimates:

Information	Observed
Observed information based on	Hessian
Standard Errors	Robust.huber.white

Latent Variables:

		Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
ASP =~							
v_052	(n)	1.000				1.012	0.793
v_053	(o)	0.906	0.029	30.962	0.000	0.918	0.676
v_042	(q)	0.967	0.036	27.144	0.000	0.979	0.792
v_070	(r)	0.773	0.033	23.452	0.000	0.783	0.681
KKE =~							
v_325	(a)	1.000				0.283	0.396
v_326	(b)	0.655	0.054	12.080	0.000	0.185	0.268
v_327	(c)	0.745	0.046	16.300	0.000	0.211	0.345
NLB =~							
v_220r	(k)	1.000				1.196	0.743
v_223r	(l)	1.104	0.043	25.481	0.000	1.321	0.948
v_226r	(m)	0.952	0.025	37.511	0.000	1.138	0.764
ÖKE =~							
v_316r	(s)	1.000				0.169	0.484
v_317r	(t)	1.372	0.212	6.475	0.000	0.232	0.535
KKE =~							
v_316r		0.201	0.029	6.850	0.000	0.057	0.163
v_317r		0.286	0.039	7.273	0.000	0.081	0.186
ASP =~							
v_223r		-0.276	0.045	-6.201	0.000	-0.279	-0.201

Regressions:

		Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
KKE ~							
v_331	d	0.131	0.022	6.092	0.000	0.463	0.220
v_332	e	0.050	0.011	4.770	0.000	0.178	0.227
v_334	f	0.055	0.012	4.533	0.000	0.194	0.231
v_336	g	0.062	0.009	7.071	0.000	0.220	0.300
v_337	h	0.042	0.009	4.465	0.000	0.149	0.192
v_229	i	0.062	0.008	7.832	0.000	0.218	0.288
v_230	j	0.082	0.013	6.234	0.000	0.291	0.237
NLB ~							

ÖKE	0.825	0.221	3.742	0.000	0.117	0.117
ÖKE ~						
v_323r	0.048	0.008	6.394	0.000	0.283	0.257
NLB ~						
v_171r	0.077	0.030	2.593	0.010	0.064	0.052
v_324	0.225	0.052	4.312	0.000	0.188	0.090
v_009r	0.343	0.059	5.813	0.000	0.287	0.113
ASP ~						
KKE	1.165	0.116	10.079	0.000	0.326	0.326
NLB ~						
ASP	0.706	0.037	19.028	0.000	0.598	0.598
v_324 ~						
KKE	0.410	0.043	9.550	0.000	0.116	0.244
v_175r ~						
v_230	0.245	0.023	10.488	0.000	0.245	0.233
v_009r ~						
v_336	0.016	0.006	2.511	0.012	0.016	0.055
v_337	0.028	0.008	3.793	0.000	0.028	0.093
v_331	0.063	0.016	4.003	0.000	0.063	0.076

Covariances:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
.v_175r ~~						
v_171r	0.077	0.015	5.095	0.000	0.077	0.115
v_332 ~~						
v_334	0.881	0.039	22.813	0.000	0.881	0.579
v_336 ~~						
v_337	0.733	0.039	18.912	0.000	0.733	0.417
v_229 ~~						
v_230	0.286	0.022	13.218	0.000	0.286	0.265
v_331 ~~						
v_336	0.147	0.013	11.763	0.000	0.147	0.228
v_337	0.124	0.012	10.015	0.000	0.124	0.202
v_332 ~~						
v_336	0.473	0.037	12.755	0.000	0.473	0.272
v_334 ~~						
v_337	0.377	0.037	10.172	0.000	0.377	0.245
v_336	0.375	0.036	10.361	0.000	0.375	0.231
v_332 ~~						
v_337	0.260	0.040	6.495	0.000	0.260	0.158
.v_325 ~~						
.v_326	0.096	0.012	7.961	0.000	0.096	0.220
.v_327	0.153	0.012	13.044	0.000	0.153	0.407
.v_326 ~~						
.v_327	0.142	0.011	12.371	0.000	0.142	0.372
.v_324 ~~						

.v_009r	0.017	0.004	4.141	0.000	0.017	0.097
.v_175r ~~						
.v_009r	0.032	0.006	5.746	0.000	0.032	0.100
.v_070 ~~						
.v_009r	0.043	0.007	6.324	0.000	0.043	0.132
.v_052 ~~						
.v_053	0.400	0.049	8.097	0.000	0.400	0.516
.v_042 ~~						
.v_009r	0.045	0.007	6.413	0.000	0.045	0.156
.v_070 ~~						
v_331	0.035	0.009	3.678	0.000	0.035	0.087
.v_042 ~~						
.v_175r	0.137	0.020	6.763	0.000	0.137	0.219
.v_070 ~~						
.v_175r	0.112	0.018	6.202	0.000	0.112	0.161
.v_042 ~~						
v_230	0.037	0.018	2.078	0.038	0.037	0.061
.NLB ~~						
.v_175r	0.041	0.019	2.113	0.035	0.044	0.054

Intercepts:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
.v_052	1.130	0.115	9.863	0.000	1.130	0.885
.v_053	1.306	0.109	11.984	0.000	1.306	0.963
.v_042	1.331	0.108	12.279	0.000	1.331	1.076
.v_070	0.964	0.089	10.870	0.000	0.964	0.838
.v_325	1.288	0.067	19.354	0.000	1.288	1.803
.v_326	1.785	0.067	26.789	0.000	1.785	2.582
.v_327	1.795	0.064	27.919	0.000	1.795	2.936
.v_220r	1.875	0.133	14.058	0.000	1.875	1.165
.v_223r	1.842	0.131	14.097	0.000	1.842	1.323
.v_226r	1.675	0.126	13.270	0.000	1.675	1.125
.v_316r	-0.237	0.035	-6.823	0.000	-0.237	-0.678
.v_317r	-0.277	0.045	-6.221	0.000	-0.277	-0.639
.v_324	1.164	0.047	24.841	0.000	1.164	2.441
.v_175r	1.204	0.039	30.702	0.000	1.204	1.410
.v_009r	0.559	0.032	17.450	0.000	0.559	1.419
v_331	1.348	0.009	144.057	0.000	1.348	2.836
v_332	2.952	0.028	105.619	0.000	2.952	2.312
v_334	2.895	0.027	108.538	0.000	2.895	2.428
v_336	3.278	0.027	122.237	0.000	3.278	2.407
v_337	3.884	0.027	145.446	0.000	3.884	3.006
v_229	2.897	0.026	112.154	0.000	2.897	2.187
v_230	1.682	0.016	108.142	0.000	1.682	2.065
v_323r	3.035	0.017	177.921	0.000	3.035	3.346
v_171r	1.676	0.016	108.105	0.000	1.676	2.078

.ASP	0.000	0.000	0.000
.KKE	0.000	0.000	0.000
.NLB	0.000	0.000	0.000
.ÖKE	0.000	0.000	0.000

Variances:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
.v_052	0.603	0.048	12.528	0.000	0.603	0.371
.v_053	0.999	0.066	15.230	0.000	0.999	0.543
.v_042	0.564	0.047	12.117	0.000	0.564	0.369
.v_070	0.701	0.032	21.719	0.000	0.701	0.530
.v_325	0.430	0.014	31.195	0.000	0.430	0.843
.v_326	0.444	0.014	32.065	0.000	0.444	0.928
.v_327	0.329	0.013	25.105	0.000	0.329	0.881
.v_220r	1.161	0.048	24.066	0.000	1.161	0.448
.v_223r	0.566	0.043	13.095	0.000	0.566	0.292
.v_226r	0.922	0.040	22.829	0.000	0.922	0.416
.v_316r	0.090	0.006	16.226	0.000	0.090	0.739
.v_317r	0.128	0.009	13.540	0.000	0.128	0.679
.v_324	0.214	0.004	50.233	0.000	0.214	0.941
.v_175r	0.689	0.023	30.251	0.000	0.689	0.946
.v_009r	0.151	0.004	34.369	0.000	0.151	0.973
v_331	0.226	0.003	78.314	0.000	0.226	1.000
v_332	1.631	0.035	46.985	0.000	1.631	1.000
v_334	1.422	0.035	41.000	0.000	1.422	1.000
v_336	1.854	0.035	52.842	0.000	1.854	1.000
v_337	1.669	0.045	37.093	0.000	1.669	1.000
v_229	1.756	0.032	55.170	0.000	1.756	1.000
v_230	0.664	0.018	36.422	0.000	0.664	1.000
v_171r	0.651	0.020	33.313	0.000	0.651	1.000
.ASP	0.916	0.059	15.460	0.000	0.894	0.894
.KKE	0.023	0.007	3.045	0.002	0.284	0.284
.NLB	0.844	0.053	15.979	0.000	0.590	0.590
.ÖKE	0.027	0.005	5.350	0.000	0.934	0.934
v_323r	0.823	0.024	34.002	0.000	0.823	1.000

R-Square:

	Estimate
v_052	0.629
v_053	0.457
v_042	0.631
v_070	0.470
v_325	0.157
v_326	0.072
v_327	0.119

v_220r	0.552
v_223r	0.708
v_226r	0.584
v_316r	0.261
v_317r	0.321
v_324	0.059
v_175r	0.054
v_009r	0.027
ASP	0.106
KKE	0.716
NLB	0.410
ÖKE	0.066

Modindices:

	lhs	op	rhs	mi	epc	sepc.lv	sepc.all	sepc.nox
114	ASP	==	v_325	2.502	-0.025	-0.025	-0.035	-0.035
115	ASP	==	v_326	4.425	-0.032	-0.032	-0.046	-0.046
116	ASP	==	v_327	0.389	-0.008	-0.008	-0.013	-0.013
117	ASP	==	v_220r	1.305	-0.052	-0.052	-0.032	-0.032
118	ASP	==	v_226r	1.305	0.049	0.050	0.033	0.033
119	ASP	==	v_316r	4.067	0.016	0.016	0.045	0.045
120	ASP	==	v_317r	0.712	-0.008	-0.008	-0.019	-0.019
121	KKE	==	v_052	0.298	0.049	0.014	0.011	0.011
122	KKE	==	v_053	0.103	0.035	0.010	0.007	0.007
123	KKE	==	v_042	0.654	-0.078	-0.022	-0.018	-0.018
124	KKE	==	v_070	0.062	-0.023	-0.006	-0.006	-0.006
125	KKE	==	v_220r	0.289	-0.058	-0.016	-0.010	-0.010
126	KKE	==	v_223r	0.111	-0.031	-0.009	-0.006	-0.006
127	KKE	==	v_226r	0.962	0.096	0.027	0.018	0.018
128	NLB	==	v_052	0.574	-0.019	-0.023	-0.018	-0.018
129	NLB	==	v_053	0.057	0.007	0.009	0.006	0.006
130	NLB	==	v_042	1.448	0.035	0.042	0.034	0.034
131	NLB	==	v_070	1.441	0.031	0.037	0.032	0.032
132	NLB	==	v_325	0.565	0.009	0.011	0.015	0.015
133	NLB	==	v_326	2.277	-0.018	-0.022	-0.031	-0.031
134	NLB	==	v_327	0.330	-0.006	-0.007	-0.011	-0.011
135	NLB	==	v_316r	3.337	0.013	0.016	0.044	0.044
136	NLB	==	v_317r	2.917	-0.016	-0.019	-0.043	-0.043
137	ÖKE	==	v_052	1.887	-0.229	-0.039	-0.030	-0.030
138	ÖKE	==	v_053	1.163	0.222	0.038	0.028	0.028
139	ÖKE	==	v_042	2.490	0.258	0.044	0.035	0.035
140	ÖKE	==	v_070	0.253	0.081	0.014	0.012	0.012
141	ÖKE	==	v_325	0.437	0.072	0.012	0.017	0.017

142	ÖKE ==	v_326	8.365	0.315	0.053	0.077	0.077
143	ÖKE ==	v_327	1.882	-0.122	-0.021	-0.034	-0.034
144	ÖKE ==	v_220r	1.687	-0.284	-0.048	-0.030	-0.030
145	ÖKE ==	v_223r	6.747	0.527	0.089	0.064	0.064
146	ÖKE ==	v_226r	2.960	-0.343	-0.058	-0.039	-0.039
147	v_052 ~	v_042	1.909	0.037	0.037	0.063	0.063
148	v_052 ~	v_070	0.363	-0.013	-0.013	-0.021	-0.021
149	v_052 ~	v_325	0.749	0.010	0.010	0.020	0.020
150	v_052 ~	v_326	2.638	-0.020	-0.020	-0.038	-0.038
151	v_052 ~	v_327	0.001	0.000	0.000	0.001	0.001
152	v_052 ~	v_220r	5.396	-0.056	-0.056	-0.066	-0.066
153	v_052 ~	v_223r	0.800	0.018	0.018	0.031	0.031
154	v_052 ~	v_226r	0.084	0.006	0.006	0.008	0.008
155	v_052 ~	v_316r	0.100	-0.002	-0.002	-0.008	-0.008
156	v_052 ~	v_317r	0.962	-0.008	-0.008	-0.027	-0.027
157	v_052 ~	v_324	0.280	-0.005	-0.005	-0.014	-0.014
158	v_052 ~	v_175r	2.050	0.024	0.024	0.038	0.038
159	v_052 ~	v_009r	0.619	0.006	0.006	0.021	0.021
160	v_052 ~	v_331	8.679	0.027	0.027	0.073	0.073
161	v_052 ~	v_332	0.436	-0.015	-0.015	-0.015	-0.015
162	v_052 ~	v_334	1.265	0.025	0.025	0.027	0.027
163	v_052 ~	v_336	0.034	-0.004	-0.004	-0.004	-0.004
164	v_052 ~	v_337	2.821	-0.040	-0.040	-0.040	-0.040
165	v_052 ~	v_229	0.129	0.009	0.009	0.009	0.009
166	v_052 ~	v_230	0.189	0.007	0.007	0.011	0.011
167	v_052 ~	v_171r	0.399	-0.010	-0.010	-0.015	-0.015
168	v_053 ~	v_042	0.570	-0.021	-0.021	-0.028	-0.028
169	v_053 ~	v_070	0.480	0.017	0.017	0.020	0.020
170	v_053 ~	v_325	1.115	-0.016	-0.016	-0.024	-0.024
171	v_053 ~	v_326	0.232	0.007	0.007	0.011	0.011
172	v_053 ~	v_327	0.027	0.002	0.002	0.004	0.004
173	v_053 ~	v_220r	1.714	0.038	0.038	0.036	0.036
174	v_053 ~	v_223r	1.194	-0.027	-0.027	-0.035	-0.035
175	v_053 ~	v_226r	0.116	-0.009	-0.009	-0.009	-0.009
176	v_053 ~	v_316r	2.833	0.013	0.013	0.043	0.043
177	v_053 ~	v_317r	0.008	0.001	0.001	0.002	0.002
178	v_053 ~	v_324	1.057	-0.013	-0.013	-0.027	-0.027
179	v_053 ~	v_175r	7.414	0.053	0.053	0.064	0.064
180	v_053 ~	v_009r	4.839	0.020	0.020	0.051	0.051
181	v_053 ~	v_331	0.150	-0.004	-0.004	-0.009	-0.009
182	v_053 ~	v_332	1.976	0.040	0.040	0.031	0.031
183	v_053 ~	v_334	1.014	-0.026	-0.026	-0.022	-0.022
184	v_053 ~	v_336	1.338	-0.034	-0.034	-0.025	-0.025

185	v_053	~~	v_337	8.299	0.082	0.082	0.063	0.063
186	v_053	~~	v_229	5.079	-0.070	-0.070	-0.053	-0.053
187	v_053	~~	v_230	1.039	0.019	0.019	0.023	0.023
188	v_053	~~	v_171r	0.096	-0.006	-0.006	-0.007	-0.007
189	v_042	~~	v_070	1.087	-0.033	-0.033	-0.053	-0.053
190	v_042	~~	v_325	0.892	-0.011	-0.011	-0.022	-0.022
191	v_042	~~	v_326	0.003	-0.001	-0.001	-0.001	-0.001
192	v_042	~~	v_327	0.506	-0.007	-0.007	-0.016	-0.016
193	v_042	~~	v_220r	0.124	-0.008	-0.008	-0.010	-0.010
194	v_042	~~	v_223r	0.111	0.007	0.007	0.012	0.012
195	v_042	~~	v_226r	0.130	0.008	0.008	0.011	0.011
196	v_042	~~	v_316r	0.130	0.002	0.002	0.010	0.010
197	v_042	~~	v_317r	2.148	0.011	0.011	0.041	0.041
198	v_042	~~	v_324	4.125	0.020	0.020	0.057	0.057
199	v_042	~~	v_331	0.462	0.006	0.006	0.018	0.018
200	v_042	~~	v_332	0.610	-0.018	-0.018	-0.019	-0.019
201	v_042	~~	v_334	0.066	0.006	0.006	0.006	0.006
202	v_042	~~	v_336	0.014	0.003	0.003	0.003	0.003
203	v_042	~~	v_337	0.306	-0.013	-0.013	-0.013	-0.013
204	v_042	~~	v_229	1.017	-0.026	-0.026	-0.026	-0.026
205	v_042	~~	v_171r	5.401	0.035	0.035	0.058	0.058
206	v_070	~~	v_325	3.183	-0.020	-0.020	-0.037	-0.037
207	v_070	~~	v_326	0.055	0.003	0.003	0.005	0.005
208	v_070	~~	v_327	0.058	0.002	0.002	0.005	0.005
209	v_070	~~	v_220r	1.499	0.029	0.029	0.032	0.032
210	v_070	~~	v_223r	0.198	-0.009	-0.009	-0.014	-0.014
211	v_070	~~	v_226r	0.113	0.007	0.007	0.009	0.009
212	v_070	~~	v_316r	0.422	0.004	0.004	0.016	0.016
213	v_070	~~	v_317r	0.047	-0.002	-0.002	-0.005	-0.005
214	v_070	~~	v_324	5.753	0.023	0.023	0.060	0.060
215	v_070	~~	v_332	0.006	0.002	0.002	0.002	0.002
216	v_070	~~	v_334	0.357	-0.013	-0.013	-0.013	-0.013
217	v_070	~~	v_336	0.265	0.012	0.012	0.011	0.011
218	v_070	~~	v_337	0.487	0.016	0.016	0.015	0.015
219	v_070	~~	v_229	0.122	-0.009	-0.009	-0.008	-0.008
220	v_070	~~	v_230	1.789	-0.021	-0.021	-0.030	-0.030
221	v_070	~~	v_171r	3.241	-0.027	-0.027	-0.040	-0.040
222	v_325	~~	v_220r	0.057	0.004	0.004	0.005	0.005
223	v_325	~~	v_223r	0.021	-0.002	-0.002	-0.004	-0.004
224	v_325	~~	v_226r	2.283	0.020	0.020	0.032	0.032
225	v_325	~~	v_316r	1.247	0.004	0.004	0.023	0.023
226	v_325	~~	v_317r	0.252	-0.003	-0.003	-0.011	-0.011
227	v_325	~~	v_324	1.246	-0.007	-0.007	-0.024	-0.024

```

228 v_325 ~~ v_175r 3.093 0.017 0.017 0.032 0.032
229 v_325 ~~ v_009r 10.483 0.015 0.015 0.058 0.058
230 v_325 ~~ v_331 0.157 -0.003 -0.003 -0.008 -0.008
231 v_325 ~~ v_332 0.067 0.004 0.004 0.005 0.005
232 v_325 ~~ v_334 1.492 -0.020 -0.020 -0.025 -0.025
233 v_325 ~~ v_336 2.237 0.026 0.026 0.030 0.030
234 v_325 ~~ v_337 0.072 -0.005 -0.005 -0.005 -0.005
235 v_325 ~~ v_229 0.008 -0.002 -0.002 -0.002 -0.002
236 v_325 ~~ v_230 0.167 0.004 0.004 0.008 0.008
237 v_325 ~~ v_171r 0.025 -0.002 -0.002 -0.003 -0.003
238 v_326 ~~ v_220r 3.042 -0.027 -0.027 -0.037 -0.037

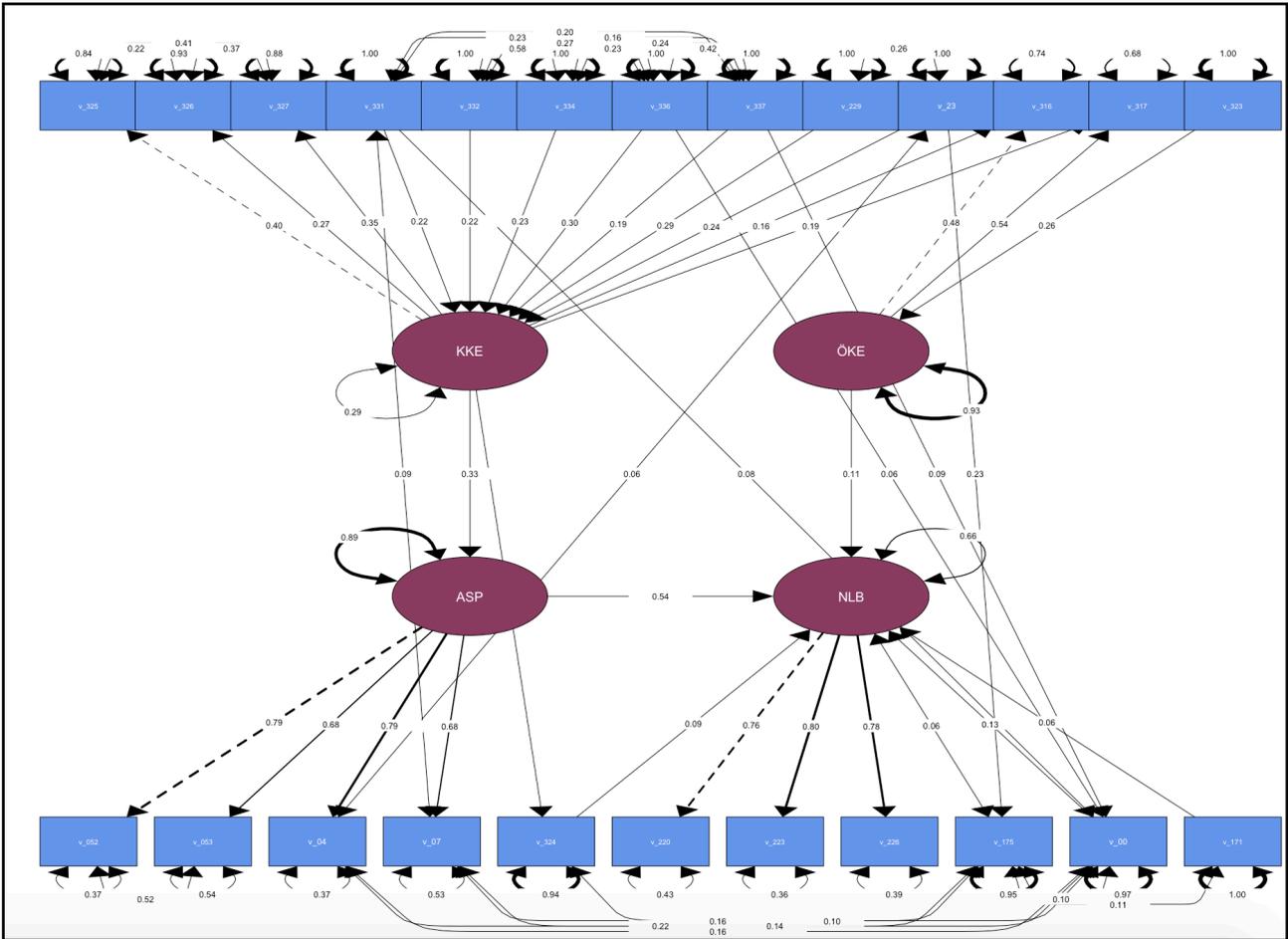
```

[erreichte getOption("max.print") -- 355 Zeilen ausgelassen]

FitMeasures:

npars	fmin	chisq
105.000	0.160	904.698
df	pvalue	chisq.scaled
219.000	0.000	872.032
df.scaled	pvalue.scaled	chisq.scaling.factor
219.000	0.000	1.037
baseline.chisq	baseline.df	baseline.pvalue
12102.981	276.000	0.000
baseline.chisq.scaled	baseline.df.scaled	baseline.pvalue.scaled
11122.121	276.000	0.000
baseline.chisq.scaling.factor	cfi	tli
1.088	0.942	0.927
nnfi	rfi	nfi
0.927	0.906	0.925
pnfi	ifi	rni
0.734	0.942	0.942
cfi.scaled	tli.scaled	cfi.robust
0.940	0.924	NA
tli.robust	nnfi.scaled	nnfi.robust
NA	0.924	NA
rfi.scaled	nfi.scaled	ifi.scaled
0.901	0.922	0.922
rni.scaled	rni.robust	logl
0.940	NA	-69838.025
unrestricted.logl	aic	bic
-69385.676	139886.051	140510.483
ntotal	bic2	rmsea
2827.000	140176.861	0.033
rmsea.ci.lower	rmsea.ci.upper	rmsea.pvalue
0.031	0.036	1.000
rmsea.scaled	rmsea.ci.lower.scaled	rmsea.ci.upper.scaled
0.032	0.030	0.035
rmsea.pvalue.scaled	rmsea.robust	rmsea.ci.lower.robust
1.000	NA	NA
rmsea.ci.upper.robust	rmsea.pvalue.robust	rmr
NA	NA	0.047
rmr_nomean	srmr	srmr_bentler

	0.047	0.046	0.046
srmr_bentler_nomean		srmr_bollen	srmr_bollen_nomean
	0.048	0.046	0.047
srmr_mplus		srmr_mplus_nomean	cn_05
	0.046	0.047	796.334
cn_01		gfi	agfi
846.590		0.995	0.993
pgfi		mfi	ecvi
0.673		0.886	0.394



Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht ungleichheitserzeugende Mechanismen in Form einer soziologischen Betrachtung von SchülerInnen des Abschlussjahrgangs 2017/18 der Neuen Mittelschulen in Wien anhand der ersten quantitativen Erhebungswelle des Projekts "Wege in die Zukunft". Hierfür werden die elterlichen Ressourcenausstattungen des ökonomischen und kulturellen Kapitals, und deren Auswirkungen auf den schulischen Erfolg des Kindes am Ende der Sekundarstufe I einer Analyse mithilfe eines Strukturgleichungsmodells unterzogen. Diese werden durch Aspekte des RC-Ansatzes ergänzt. Vordergründig sind dabei die Bildungsaspirationen, die Einstellungen zur Schule und die Selbstwirksamkeit. Wie zu erwarten war, gibt es direkten Transmissionseffekt des kulturellen elterlichen Kapitals auf das Kulturkapital des Kindes, ein positiver direkter Effekt des elterlichen Kulturkapitals auf die Bildungsaspirationen der Eltern und des Kindes, sowie positive direkte Effekte der Bildungsaspirationen und des jugendlichen Kulturkapitals auf die notenbezogene Leistungsbewertung.