



# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Zum Beitrag von Lehrer\_innen zur Reproduktion von  
Bildungsungleichheit.

Eine quantitative Untersuchung an Neuen Mittelschulen in Wien“

verfasst von / submitted by

Rojin Bagheri BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna, 2022

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

UA 066 905

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

Masterstudium Soziologie

Betreut von / Supervisor:

Prof.in Dr.in Brigitte Schels

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	4
2. Forschungsstand & Fragestellung .....	8
2.1. Bildungschancen nach sozialer Herkunft.....	9
2.2. Die Rolle der Lehrer_innen.....	11
2.3. ...bei schulischen Leistungsbewertungen.....	11
2.4. ...und Übertrittsempfehlungen.....	13
2.5. Habituelle Konfigurationen in der Schule.....	15
2.6. „Wege in die Zukunft“ .....	18
2.7. Fragestellung.....	19
3. Theoretischer Rahmen.....	20
3.1. Das soziale Feld der Schule.....	20
3.2. Die Position im sozialen Raum.....	22
3.3. Der Habitus .....	25
3.4. Ermutigung durch Lehrer_innen am Ende der Mittelschule.....	26
3.5. Weitere Theorien zur Erklärung von Bildungsungleichheit.....	28

4. Methodik .....	31
4.1. Die Daten .....	32
4.2. Erhebungsmethode .....	33
4.3. Auswertungsmethode .....	34
4.4. Operationalisierung .....	37
4.5. Die Stichprobe(n) .....	42
4.6. Hypothesen .....	45
5. Ergebnisse .....	46
5.1. Deskriptive Befunde .....	46
5.2. Multivariate Analysen .....	52
5.2.1. Soziale Position und Lehrer_innenempfehlung .....	53
5.2.2. Soziale Position und Lehrer_innenempfehlung in der 2. und 3. Welle .....	60
5.2.3. Soziale Unterschiede in der Bedeutung der Lehrer_innenempfehlung für den weiteren Bildungsweg .....	61
6. Fazit und Diskussion .....	74
7. Literaturverzeichnis .....	82
8. Anhang .....	89

---

# 1. Einleitung

*„Wenn Sie mich fragen, was Soziologie eigentlich sein sollte, dann würde ich sagen, es muß die Einsicht in die Gesellschaft sein, in das Wesentliche der Gesellschaft, Einsicht in das, was ist aber in einem solchem Sinn, daß diese Einsicht kritisch ist, indem sie das, was gesellschaftlich ‚der Fall ist‘, [...] an dem mißt, was es selbst zu sein beansprucht, um in diesem Widerspruch zugleich die Potentiale, die Möglichkeiten einer Veränderung der gesellschaftlichen Gesamtverfassung aufzuspüren.“ (Adorno 2015: 31)*

Bildung als zentraler Bestandteil der Sozialisation in modernen Wissensgesellschaften (u. a. Bell 1973; Stehr 1994) war in der Vergangenheit nicht allen Menschen zugänglich. Dieser ungleiche Zugang zu Bildung, basierend auf der Unterscheidung zwischen Geschlechtern und nach der sozialen Herkunft (Gieseke 2001; Engels 1973), verdeutlicht den hohen Wert von Bildung und wurde im Laufe der letzten Jahrzehnte immer mehr aufgehoben. Obwohl viele Staaten einen offenen Zugang zu Bildung für alle postulieren (bmbwf 2020; UN 2020), ist die Benachteiligung bestimmter sozialer Gruppen auch in Österreich nach wie vor Realität (Oberwimmer et al. 2019). Der Bildungsweg einer Person entscheidet zum einen über ihre spätere gesellschaftliche Position. Zum anderen ist (nicht jede Art von) Bildung für die Entwicklung von Mündigkeit, die Grundlage für ein selbstbestimmtes Leben, essenziell (Faschingeder/Kolland 2015). Während die folgende Arbeit sich auf Ersteres bezieht, sind für die Frage nach der Möglichkeit der Erziehung zur Mündigkeit (Adorno 1971) in gegenwärtigen Bildungssystemen insbesondere Analysen zur Qualität und Inhalt von Bildung auf der einen Seite und dem Maß pädagogischer Autonomie auf der anderen Seite von Bedeutung.

Neben der Vorstellung von Bildung als ein wertvolles Gut in unserer Gesellschaft dominiert zugleich die Idee von Bildung als ein knappes Gut, wodurch Konkurrenz als zentrale Interaktionsform im Bildungssystem und soziale Selektion auf Basis der Leistung von Individuen gerechtfertigt werden kann. In neoliberalen, vermeintlich meritokratisch organisierten Gesellschaften wird die hohe soziale Position einer Person mittels ihrer scheinbar individuell erbrachten Leistung legitimiert (Becker/Hadjar 2009). Die niedrige soziale Position von Individuen wird auf ihr eigenes Versagen zurückgeführt. Entweder sie haben sich für dieses Leben, jenseits von materiellem Wohlstand und sozialer Teilhabe, selbst entschieden, sich nicht genug angestrengt oder besitzen nicht die entsprechende natürliche „Begabung“. Intergenerationale Statustransmissionen werden ausgeblendet,

obwohl diese in Studien belegt sind (u. a. Torche 2015; Fessler et al. 2012). Zugleich untersuchen Soziolog\_innen die Mechanismen der Transmission und stoßen dabei auf die zentrale Rolle des Bildungssystems.

Das Bildungssystem und insbesondere die Schule als Reproduktionsstätte sozialer Ungleichheit sind in den letzten 50 Jahren immer mehr in den Fokus soziologischer Forschung gerückt (Becker und Solga 2012: 9). Nicht nur die gegenwärtigen Funktionen von Bildung für die Gesellschaft sowie die Merkmale des Bildungssystems werden untersucht, Bildung kann auch als idealtypischer Begriff verwendet werden, um ihre Funktion als regulative Idee nutzbar zu machen. Dafür ist es notwendig, wenn auch nicht hinreichend, dass jene zum Teil unsichtbaren Mechanismen, welche die Erhaltung bestehender Verhältnisse sichern und legitimieren, offenbart werden. Aus statistischen Auswertungen geht der starke Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Bildungschancen einer Person hervor (u. a. Oberwimmer et al. 2019; Statistik Austria 2018). Somit liegen zwar zahlreiche Belege für die Reproduktion von Bildungsungleichheit vor, indessen bedarf es weiterer Untersuchungen, welche in einem nächsten Schritt diese Belege kritisch nutzen und analytisch an sie anschließen, um Mechanismen aufzudecken, die zu jenen Zusammenhängen führen. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es eines dieser Mechanismen aufzugreifen und statistisch zu überprüfen.

Das dieser Analyse zugrunde liegende Untersuchungsfeld ist das österreichische Bildungssystem im Allgemeinen und Mittelschulen in Wien im Besonderen. Seit der Einführung der Unterrichtspflicht 1985 muss jedes Kind in Österreich mindestens neun Jahre in die Schule gehen oder auf eine andere Weise, zum Beispiel von zu Hause, unterrichtet werden. In seiner gegliederten Struktur ist das österreichische Schulsystem vergleichbar mit jenem in Deutschland und der Schweiz. Eine wesentliche gemeinsame Besonderheit dieser Bildungssysteme ist die frühe erste Selektion der Schüler\_innen nach der vierjährigen Primarstufe in eher leistungsstärkere Schüler\_innen und den eher leistungsschwächeren Schüler\_innen.

Eltern und insbesondere Lehrer\_innen werden verantwortlich für die Beurteilung der „Begabung“ und der damit einhergehenden Leistung des Kindes. Hat das Kind in den ersten vier Jahren entsprechende Leistungen erbracht, darf es auf eine Schule mit direktem Weg zur Hochschulreife. Stimmen die Leistungen nicht mit den Erwartungen des Schulsystems und denen der Lehrpersonen überein, so müssen die Kinder auf eine Schule mit geringeren Anforderungen, zum Beispiel auf die Mittelschule. Über diesen Umweg und mit der erwünschten „individuellen“ Leistung können sie nach Abschluss dieser Schule in die Sekundarstufe II wechseln, um einen Hochschulzugang zu erlangen.

Diese sogenannte Öffnung des Bildungswegs gehört zu den bildungspolitischen Antworten auf die Kritik des mehrgliedrigen Systems, welches Bildungsungleichheiten verstärkt.

Während der Einfluss der sozialen Herkunft auf Kompetenzerwerb und Leistung von Schüler\_innen umfangreich untersucht wird, rückt die Rolle der Lehrer\_innen oftmals in den Hintergrund. Ein Großteil der Studien, die sich mit dem Beitrag von Lehrer\_innen zur Reproduktion von Bildungsungleichheit befassen, sind methodologisch in der qualitativen Sozialforschung zu verorten (u. a. Lange-Vester/Teiwess-Kügler 2014; Huxel 2012; 2018; ). Diese zeigen die besondere Bedeutung der Lehrpersonen für die Reproduktion von Bildungsungleichheit auf. Unter anderem ist die Förderung durch Lehrer\_innen ein wichtiger Faktor für die Entwicklung von Kompetenzen, sodass die fehlende Förderung eine solche Entwicklung abschwächt und gleichzeitig mit einer geringen Begabung oder Intelligenz des Kindes begründet wird. Darüber hinaus ist die Einschätzung der Lehrer\_innen insbesondere für wichtige Weichenstellungen im Bildungsverlauf der Schüler\_innen in Form von Noten und Empfehlungen von hoher Relevanz. Wenngleich die Lehrer\_innenempfehlung am Ende der Mittelschule keine Voraussetzung für den Eintritt in eine zur Matura führende Schule darstellt, kann sie ermutigend oder entmutigend auf die Schüler\_innen wirken.

In diesem Zusammenhang soll ausgehend von der Annahme der Vererbung von Bildungschancen (Statistik Austria 2018), zunächst der Frage nach individueller Leistung und ihrer Bewertung theoretisch nachgegangen werden und anschließend mittels Auswertung empirischer Daten aus Wien die Rolle der Lehrer\_innen im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit in den Fokus gerückt werden. Konkret wird untersucht, ob die Varianz der Ermutigung durch Lehrer\_innen für den Besuch der Sekundarstufe II zusätzlich zur Leistung der Schüler\_innen, gemessen an Schulnoten, durch die soziale Herkunft erklärt wird. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage: Gibt es einen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft von Schüler\_innen und der Ermutigung ihrer Lehrer\_innen für eine weiterführende Schule bei sonst gleichen Leistungen? In einem weiteren Schritt werden die Ermutigung der Lehrer\_innen mit den Bildungsentscheidungen der Schüler\_innen verglichen und dabei der Frage nachgegangen, für wen diese mit jenen in einem Zusammenhang stehen. Die zweite Forschungsfrage der empirischen Untersuchungen lautet demzufolge: Für welche sozialen Gruppen ist die Ermutigung der Lehrpersonen von Bedeutung für den weiteren Bildungsweg?

Die Analyse erfolgt anhand der quantitativen Daten der Studie „Wege in die Zukunft“, wobei für die erste Fragestellung die erste Welle herangezogen wird, um eine logistische Regression auf die Wahrscheinlichkeit zu rechnen, dass die Lehrer\_innen eine weiterführende Schule empfehlen. In einem zweiten Analyseschritt ist diese Variable die zentrale erklärende Variable. Dabei wird mit einer logistischen Regression die Wahrscheinlichkeit, eine maturaführende Schule zu besuchen untersucht. Für diese Fragestellung werden ergänzend die Daten der zweiten und dritten Welle herangezogen.

Die soziale Herkunft wird angelehnt an Pierre Bourdieu über verschiedene Indikatoren abgebildet, die das ökonomische, soziale sowie kulturelle Kapital der Schüler\_innen darstellen. Vermittelt über die Kapitalausstattung bildet sich ein spezifischer Habitus, ein System von Dispositionen, durch die soziale Herkunft heraus. Pierre Bourdieu untersuchte systematisch die zentrale Rolle des Bildungssystems in der Persistenz sozialer Ordnung. Seine analytischen Konzepte zur Untersuchung der verschiedenen sozialen Felder einer Gesellschaft nahmen ihren Ausgangspunkt in der Empirie und liegen der folgenden Arbeit zu Grunde. Unter anderen mit Jean-Claude Passeron widmete er sich der Bildungsforschung und entwickelte dabei eine allgemeine, dennoch keine endgültige Theorie des Bildungswesens in Industriestaaten (Bourdieu/Passeron 1971). Seine Gesellschaftstheorie und die darauf beruhenden Konzepte kommen nach wie vor im deutschsprachigen Raum zur Anwendung und verdeutlichen den Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Sie bilden den theoretischen Rahmen dieser Arbeit.

Im zweiten Kapitel folgt ein Überblick der aktuellen Forschung zu Bildung und sozialer Ungleichheit, auf dessen Basis Forschungslücken abgeleitet und die Fragestellungen sowie der Forschungsbeitrag formuliert werden. Im Anschluss daran wird der theoretische Rahmen der Arbeit dargelegt, um daraufhin ihre Methodik zu beschreiben. Anschließend an das methodische Vorgehen folgen die Ergebnisse der Untersuchung, welche in einem letzten Abschnitt diskutiert werden.

---

## 2. Forschungsstand & Fragestellung

Mittels bildungssoziologischer Forschung werden Einblicke in einen wesentlichen Bereich sozialer Reproduktion ermöglicht und zugleich lassen sich Anknüpfungspunkte für Veränderungen im Bildungssystem erkennen. Als zentraler Hebel für eine gerechtere Gesellschaft ist Bildungsgerechtigkeit viel diskutiert und zugleich eine Herausforderung, die sich nicht zuletzt aus Meinungsverschiedenheiten ergibt. Bereits Karl Marx und Friedrich Engels gingen im 18. Jahrhundert der Frage nach einer gerechten Gesellschaft nach und kamen zu der Forderung „Jeder[\*]jede] nach seinen[\*]ihren] Fähigkeiten, jedem[\*]jeder] nach seinen[\*]ihren] Bedürfnissen!“ (Marx 2016: 709).

In gegenwärtigen öffentlichen Bildungsdebatten ist ein ähnliches Plädoyer zu finden. Das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung fordert in der Schule „die Potentiale aller jungen Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht und ihrer sozialen Herkunft bestmöglich zur Entfaltung zu bringen, um deren Arbeitsmarkt- und gesellschaftliche Teilhabechancen zu stärken.“ (bmbwf 2020) Nicht nur in Österreich, auch weltweit, sollen laut den Vereinten Nationen Bildungsungleichheiten überwunden werden. Das vierte Ziel der insgesamt 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung, welche von 193 Ländern angenommen wurden, lautet *inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung* (UN 2020).

Inwiefern bildungspolitische Maßnahmen umgesetzt werden (können), um dieses Ziel zu erreichen, bleibt an dieser Stelle offen. Aktuelle Zahlen aus Österreich sollen jedoch die anhaltende Notwendigkeit dieser Forderungen für Bildungsgerechtigkeit verdeutlichen. PISA-Studien haben bereits in den vergangenen Jahrzehnten die erheblichen Leistungsdifferenzen und die Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft sowie der Schüler\_innenzusammensetzung aufgedeckt. Neben jenen Studien der OECD, die Schulleistungen auf internationaler Ebene untersuchen und miteinander vergleichen, führt auch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Erhebungen für Österreich durch. Nach einem summarischen Überblick über die Ergebnisse des Bildungsberichts folgt die Auseinandersetzung mit Forschungen, welche die Rolle von Lehrer\_innen bei der Reproduktion von Bildungsungleichheit in den Fokus rücken. Dabei werden auch Studien vorgestellt, die die Validität von Leistungsbewertungen untersuchen. Anschließend soll es darum gehen, die Bedeutung des Habitus, also der Wahrnehmungs-, Bewertungs- sowie Handlungsschemata, bei Leistungsbewertungen hervorzuheben. Schließlich können Lehrer\_innen vermittelt über den Habitus der Schüler\_innen, deren soziale Herkunft wahrnehmen und sind in ihrer Praxis im Feld der

Schule zugleich an ihren eigenen Habitus gebunden. Abschließend sollen bisherige Auswertungen der Studie „Wege in die Zukunft“ diskutiert werden, an denen diese Arbeit anschließt.

## 2.1. Bildungschancen nach sozialer Herkunft

*„Forschung kann das System der verborgenen Relationen zwischen dem Bildungssystem und dem System der sozialen Klassen durch Berechnung der Bildungschancen für die verschiedenen sozialen Klassen untersuchen, ohne dass der Soziologe [\*die Soziologin] sich dabei persönlich für irgendeine Vorstellung von Chancengleichheit entscheiden müsste, da diese Vorstellung, wie er [\*sie] weiß, ebenfalls kulturell und historisch bedingt sind und ihre ideologische Funktion mit der Beschaffenheit der Relationen variiert.“ (Bourdieu/Passeron 1971: 15).*

Das Institut des Bundes für Qualitätssicherung im Schulwesen veröffentlicht seit 2009 Bildungsberichte, die in ihrer Konzeption darauf ausgerichtet sind, „als empirische und wissenschaftliche Grundlage für evidenzbasierte Entscheidungen zu dienen“ (IQS 2021). Insbesondere zwei Abschnitte des indikatorengestützten Berichts widmen sich verschiedenen Fragen aus dem Blickwinkel der Chancengerechtigkeit. Bei den Untersuchungen zum Output, also den Ergebnissen des österreichischen Schulsystems, stellt der Indikator D2 die „Gerechtigkeit im Qualifikationserwerb“ und der Indikator D5 die „Chancengerechtigkeit im Kompetenzerwerb“ dar. Aus den Befunden geht nicht nur hervor, dass Personen aus den unteren sozialen Klassen mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit studieren. Auch ihre Kompetenzen stehen sowohl nach der vierten als auch nach der achten Jahrgangsstufe in einem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft. „Herkunftsbedingte Ungerechtigkeiten prägen den gesamten Bildungsverlauf im formalen System und werden jeweils an Schnittstellen akut. Der Zugang zu höheren Qualifikationen ist bereits weitgehend durch vorherige Selektionsprozesse bestimmt. So ist z. B. die soziale Zusammensetzung von Studienanfängerinnen und -anfängern weniger ein Effekt des Hochschulzugangs an sich als vielmehr das Resultat der Selektionsprozesse des vorangehenden Schulwesens.“ (Oberwimmer et al. 2019).

Mittels logistischer Modelle berechneten Oberwimmer und Kolleg\_innen die Wahrscheinlichkeit, eine zur Matura führenden Schule zu besuchen (AHS / BHS) abhängig vom sozioökonomischen Status der Eltern. Sowohl die Bildung als auch der berufliche

Status der Eltern stehen im Zusammenhang mit dem Besuch einer höheren Schule. So besuchen je nach beruflicher Position 19% bis 54% der Schüler\_innen, deren Eltern einen Pflichtschulabschluss haben eine solche Schule, während die Wahrscheinlichkeit eine höhere Schule zu besuchen bei Eltern mit Hochschulabschluss je nach beruflicher Position zwischen 84% und 90% variiert (ebd.: 212). Darüber hinaus ist der Unterschied in der Bildungsbeteiligung zwischen Jugendlichen mit und ohne „Migrationshintergrund“ statistisch nicht signifikant ( $p > 0,05$ ) (ebd.).

Untersuchungen zum Kompetenzerwerb nach Bildungsherkunft und sozialem Status zeigen ebenso, dass die Bildung der Eltern ein entscheidender Faktor für den eigenen Kompetenzerwerb darstellt. Die Bildungsstandards werden von einem Drittel der Schüler\_innen, deren Eltern höchstens einen Pflichtschulabschluss haben, nicht erreicht.

„Dieser Anteilswert nimmt mit jedem weiteren Bildungsgrad der Eltern monoton ab, bis er schließlich unter den Kindern mit mindestens einem Elternteil mit einem tertiären Abschluss bei 5 % (Lesen) bzw. 4 % (Mathematik) liegt. Umgekehrt verhält es sich mit dem Anteil der Schüler/innen, welche die Bildungsstandards übertreffen.“ (ebd.: 248). Aber auch die Alltagssprache der Schüler\_innen hat einen maßgeblichen Einfluss auf die Chance im Laufe der Schulzeit Kompetenzen zu erwerben.

In Österreich wird Bildungsgerechtigkeit vermittelt über Chancengleichheit zu Leistungsgerechtigkeit. Es wird von einem offenen Wettbewerb ausgegangen, an dem alle teilnehmen können und in dem alle gemäß ihrer erbrachten Leistung bewertet und letztlich innerhalb der Gesellschaft positioniert werden. Während die Idee eines meritokratisch orientierten Bildungssystems dominiert, zeigen sowohl die dargestellten Daten des Bildungsberichts als auch weitere Studien zu sozialer Ungleichheit (u. a. Krais 1996; Maaz 2006; Kramer et al. 2009; Hupka-Brunner et al. 2010; Fessler et al. 2012; Maaz et al. 2013; Lassnigg 2015; Torche 2015; Blossfeld et al. 2019; Suchán et al. 2019; Gerhartz-Reiter 2019), dass mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit der Bildungsweg einer Person durch ihre soziale Herkunft vorhergesagt werden kann.

Die Bildungschancen variieren mit der sozialen Herkunft, da zwar die Teilnahme allen offen steht, sie jedoch mit unterschiedlichen Voraussetzungen teilnehmen. „Unter dem Deckmantel der Chancengleichheit werden bestehende Strukturen dadurch legitimiert und perpetuiert, dass die Verantwortung des Systems durch den Verweis auf die formal gegebene Gleichheit geleugnet und an die Betroffenen zurückgegeben wird.“ (Ditton 2010: 248). Die in der Schule zum Teil implizit vorausgesetzten Vorkenntnisse und Fähigkeiten, aber auch die Einstellung zur Schule, unterscheiden sich je nach sozialer Position und während sie für die einen zum Vorteil werden, werden sie für die anderen

zum Nachteil. Die Blindheit gegenüber sozialer Ungleichheit führt zu der Annahme einer natürlichen Ungleichheit, die Ungleichheit individueller Begabung (Bourdieu/Passeron 1971: 82).

## 2.2. Die Rolle der Lehrer\_innen...

*„Weil die Abhängigkeit des Scheiterns von einer bestimmten sozialen Situation, zum Beispiel der intellektuellen Atmosphäre im Familienmilieu, der Struktur der dort gesprochenen Sprache und Einstellung zu Bildung und Kultur, die es vermittelt, nicht wahrgenommen wird, kann der schulische Misserfolg wie selbstverständlich auf fehlende Begabung zurückgeführt werden. Wirklich sind die Kinder der unteren Schichten die prädestinierten und gefügigen Opfer dieser essentialistischen Definition, auf die ungeschickte Lehrer die Individuen fixieren.“ (Bourdieu/Passeron 1971: 86)*

Lehrer\_innen treten im Feld der Schule als zentrale Akteur\_innen auf, indem sie zum einen mitdefinieren, was in der Schule anerkannt wird und zum anderen über die Positionierungschancen von Schüler\_innen mitentscheiden. „Sie handhaben die Auslesekriterien, die innerhalb des Schulsystems Gültigkeit haben, und damit die Aufstiegskriterien durch das System.“ (Combe 1971: 196) Neben der Lehre gehört die Leistungsbewertung zu ihren zentralen Aufgaben, die zugleich den Beitrag des Lehrer\_innenhandelns zur Bildungsungleichheit darstellt (El-Mafaalani 2014). Die folgenden zwei Abschnitte widmen sich Forschungen, welche Lehrer\_innen und ihre berufliche Praxis in den Fokus stellen.

## 2.3. ...bei schulischen Leistungsbewertungen...

Die starke soziale Selektivität des Bildungssystems und insbesondere der Schule kann als eine zentrale Funktion für die Gesellschaft betrachtet werden. Neben der *Selektionsfunktion* erfüllt die Schule laut Helmut Fend außerdem eine *Integrations- und Qualifizierungsfunktion* (Fend 1981). Diese Funktionen erscheinen harmonisch, während die Leistungsfähigkeit zum zentralen Aspekt dieses Zusammenspiels wird und zugleich als Mittel der Selektion dient. In einer Meritokratie wird die Leistung einer Person zur Legitimation ihrer gesellschaftlichen Position. Ein meritokratisch orientiertes

Bildungssystem ist demzufolge angehalten individuelle und fachspezifische Leistungen einer Person zu bewerten. Studien zeigen jedoch auf, dass Schulnoten von anderen Faktoren beeinflusst werden und ihre Aussagekraft über Leistungspotenziale nicht hinreichend ist. Bereits Rudolf Weiss zeigte in einer Studie aus dem Jahr 1965 wie die Benotung von Aufsätzen beeinflusst wird, sobald die soziale Position des Elternhauses der Verfasser\_innen den Lehrkräften bekannt ist (Weiss 1965). Ebenfalls in den 1960er Jahren thematisierte Karlheinz Ingenkamp die *Fragwürdigkeit der Zensurengebung* (Ingenkamp 1971). Wenngleich diese Studien bereits über 50 Jahre zurückliegen, haben sie nicht an Bedeutung eingebüßt.

Auch in jüngsten Studien wird die niedrige Objektivität, Validität sowie Reliabilität von Schulnoten problematisiert. In einer interpretativen Sekundäranalyse empirischer Studien betrachtet Hans Brügelmann anhand eines heterogenen Datenmaterials, welches von Experimenten bis zu Feldstudien reicht, die Problematik der Notengebung (Brügelmann 2006). „Wie viele Untersuchungen zeigen, können Noten für dieselbe Arbeit über vier bis sechs (!) Stufen streuen. Zusätzlich sind systematische Verzerrungen vor allem für die Merkmale ›Geschlecht‹, ›soziale Herkunft‹, ›Migrationshintergrund‹ und ›Verhaltensauffälligkeiten‹ nachgewiesen.“ (ebd.: 25). Die im Auftrag des Grundschulverbands e. V. durchgeführte Studie zeigt auf, dass Ziffernnoten die ihr unterstellten Vorteile, nämlich Verständlichkeit und Vergleichbarkeit, kaum erfüllen. „Diese Einsicht relativiert den Status von Bewertungen und entzieht ihnen die Grundlage für Selektionsentscheidungen.“ (ebd.: 27).

Eine Untersuchung von Jürgen Baumert und Kollegen kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass die Notenvergabe nicht rein auf der Leistung von Schüler\_innen beruht (Baumert et al. 2008). Dennoch hält man aufgrund der ihr zugeschriebenen gesellschaftlichen und pädagogischen Funktion an ihr fest. Insbesondere für die soziale Selektivität des Schulsystems sind Noten unabdingbar. Doch „unerwünschte leistungsfremde Einflüsse auf die Notenvergabe sind insbesondere dann potenziell problematisch, wenn die Noten ein wichtiges Selektionskriterium für den weiteren Bildungsweg darstellen.“ (Maaz et al. 2013: 304).

So kamen auch Kai Maaz und Kollegen in zehn Teilstudien unter Berücksichtigung der Herkunftseffekte nach Raymond Boudon zu dem Ergebnis, dass die Benotungspraxen von Lehrer\_innen kein hinreichender Anhaltspunkt für die Bewertung der Leistungspotenziale darstellen, denn sogar bei gleicher Leistung werden Schüler\_innen unterschiedlich benotet (ebd.: 220). „In Übereinstimmung mit bereits vorliegenden Forschungsbefunden zeigten die Analysen zunächst, dass die soziale Herkunft mit der

Benotung, der Vergabe der Schullaufbahneempfehlungen und der schließlich getroffenen Übergangsentscheidung assoziiert waren.“ (ebd.: 237).

## 2.4. ...und Übertrittsempfehlungen

Die Übertrittsempfehlungen von Lehrer\_innen nach der Primarstufe orientieren sich zum einen an den Schulnoten der Schüler\_innen. Zum anderen sind Lehrpersonen angehalten die Lernkompetenz von Schüler\_innen für die Empfehlung des weiteren Bildungswegs einzuschätzen. In einer Studie untersuchten Kai Maaz und Kollegen die Lernkompetenzeinschätzungen von Lehrkräften am Ende der Grundschule. Anhand einer Serie von Regressionsmodellen sowie einer Mehrebenenanalyse mussten sie feststellen, dass der sozioökonomische Status einen positiven Zusammenhang mit der Einschätzung der Lehrer\_innen aufweist. „Kindern aus sozial begünstigten Familien werden demnach positivere Lernkompetenzeigenschaften zugeschrieben als Kindern aus weniger sozial begünstigten Familien.“ (Maaz et al. 2008: 534).

Insofern stellt sich die Frage, ob die Empfehlung der Lehrer\_innen nicht nur vermittelt über die Schulnoten, sondern direkt von der sozialen Herkunft der Schüler\_innen beeinflusst wird. Anhand der Daten der DFG-Forschergruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“ ist Thorsten Schneider dieser Frage nachgegangen. Seine Befunde zeigen, dass die Laufbahneempfehlung nach sozialer Herkunft bei sonst gleichen Noten variieren. „Bei einem Notendurchschnitt von 2,0 („gut“) hat ein Schüler aus einer Familie mit einem eher niedrigen sozio-ökonomischen Status eine Chance von 1 zu 1, als gymnasialgeeignet beurteilt zu werden, ein Schüler mit hoher sozialer Herkunft hingegen eine Chance von 4 zu 1.“ (Schneider 2011: 383). Für die Hauptschulempfehlung ist der Notendurchschnitt von 3,0 augenfällig. Während Schüler\_innen mit dieser Note und niedriger sozialer Herkunft zu 54 % als hauptschulgeeignet eingeschätzt werden, sind es bei Kindern aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status nur 45 % (ebd. 384).

In einer explorativen Studie fragt Betina Hollstein nach dem Anteil der Lehrer\_innen an der Reproduktion sozialer Ungleichheit und nimmt dabei die Grundschulempfehlung in den Fokus. Mittels Interviews wurden Lehrer\_innen zu ihrer Empfehlungspraxis befragt.

Dabei tritt das Argumentationsmuster „das Kind im Kontext sehen“ immer wieder auf, welches die Schüler\_innen in ihre soziale Herkunft einbettet und insbesondere bei Grenzfällen für die Empfehlung entscheidend ist. Laut Hollstein finden sich Belege für beide Teile des sogenannten Matthäus-Effekts: „zum einen für kumulative Mechanismen nach dem Motto »wer hat, dem wird gegeben«. Zum anderen aber auch für Mechanismen, durch welche Kindern mit geringem Sozialkapital durch Zuschreibungen der Gatekeeper für ihre spätere Bildungslaufbahn zusätzliche Nachteile entstehen können – und damit Belege auch für die andere Hälfte des Bibel-Zitats: »wer wenig hat, dem wird auch das noch genommen.«“ (Hollstein 2008: 2612).

Besonders interessant ist der Befund von Klaus Birkelbach, „dass Lehrerurteile mit einem prognostischen Anspruch sich im Lebensverlauf zu einer Self-Fulfilling Prophecy im Sinne Mertons entwickeln können, die eine eigene Macht auf die eingeschlagene Richtung des Bildungs- und Berufsverlaufs und das Niveau des Erreichten ausüben.“ (Birkelbach 2011: 244). Mit den Daten des „Kölner Gymnasiasten-Panel“ rechnet er „Cox-Regressionen des Abiturs und des Studieneintritts auf die durch das Lehrerurteil und die kognitive Leistungsfähigkeit gebildeten Gruppen, die spezifischen Aspirationen, Schulleistungen, die soziale Herkunft sowie private Lebenspläne und biografische Verlaufsumstände...“ (ebd. 238). Von Lehrer\_innen unterschätzte Befragte entscheiden sich seltener für Abitur oder Studium als solche mit vergleichbaren kognitiven Fähigkeiten und positiven Lehrer\_innenurteilen. Umgekehrt verhält es sich mit Schüler\_innen, die überschätzt werden (ebd. 245).

Ausgehend von Raymond Boudon fokussieren aktuelle Studien bei der Untersuchung des Übergangs von der Primarstufe in die Sekundarstufe I insbesondere den Einfluss der sozialen Herkunft auf die familiäre Entscheidung der Schulart. Unter anderen konnten Jürgen Baumert und Gundel Schümer im Rahmen der PISA-Untersuchungen feststellen, dass bei gleichen schulischen Fähigkeiten Kinder aus Familien unterer sozialer Klassen im Vergleich zu Kindern aus oberen sozialen Klassen weniger anspruchsvolle Schularten besuchen. Der sekundäre Herkunftseffekt (Boudon 1974), soziale Unterschiede bei Bildungsentscheidungen trotz gleicher Leistungen, ist bereits zahlreich untersucht und belegt worden (zum Beispiel Neugebauer 2010, Ditton 2013, Meulemann/Relikowski

2016). Eine der Schlussfolgerung dieser Untersuchungen ist das Plädoyer für eine verbindliche Übergangsregelung, um soziale Unterschiede zu reduzieren (zum Beispiel Becker 2000; Ditton et al. 2005).

Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Leistungsbewertungen und die Einschätzungen der Lehrer\_innen tatsächlich zur Reduktion sozialer Ungleichheit beitragen. Schließlich verdeutlichen Studien wie leistungsfremde Faktoren die Notengebung beeinflussen, und dass die Bewertungsschemata von Lehrer\_innen die soziale Herkunft der Schüler\_innen in ihrer Einschätzung einfließen lassen. „Sowohl von Tests als auch von den Empfehlungen der LehrerInnen sind keine verlässlicheren Vorhersagen des Schulerfolgs zu erwarten, als wenn Eltern nach fachlicher Beratung über die Wahl der Schule entscheiden.“ (Brügelmann 2006: 24).

Zugleich gibt es nur wenige Untersuchungen, welche die Rolle der Lehrkräfte oder die schulischen Rahmenbedingungen in den Fokus ihrer Untersuchungen setzen. Vielmehr werden familiäre sowie individuelle Merkmale erforscht. Darüber hinaus untersuchen diese wenigen Studien oftmals den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. Untersuchungen für den Übergang in die Sekundarstufe II im Allgemeinen und von der Haupt- beziehungsweise Mittelschule auf eine zur Matura oder Abitur führenden Schule lassen sich kaum finden.

## 2.5. Habituelle Konfigurationen in der Schule

Ausgehend von Bourdieus Gesellschaftstheorie kann der Habitus von Schüler\_innen und Lehrer\_innen sowie ihr Passungsverhältnis für ein tieferes Verständnis der Bewertungen und Einschätzungen der Lehrer\_innen in den Blick genommen werden. So untersuchten Andrea Lange-Vester und Christel Teiwes-Kügler das deutsche Bildungssystem anhand qualitativ erhobener Daten und stellten fest, „dass die erworbenen Dispositionen und mit der sozialen Herkunft verbundene biografische Erfahrungen in die grundlegenden Werthaltungen und Lebensprinzipien von Lehrpersonen eingehen und dass sich diese auf das berufliche Selbstverständnis und auf das professionelle Handeln – sprich die pädagogische Praxis der Lehrpersonen auswirken.“ (Lange-Vester/Teiwess-Kügler 2014: 185) Im Kontext von Lehrer\_innenempfehlungen ist die von ihnen daraufhin durchgeführte Gegenüberstellung der Praxis von Lehrpersonen und den Habitusmustern von Schüler\_innen relevant. Das Passungsverhältnis zwischen den Wahrnehmungs- und

Bewertungsschemata der Lehrer\_innen und dem Habitus der Schüler\_innen ist für ihre Beziehung maßgeblich. Trotz der Unterschiede in den Habitusmustern der Lehrer\_innen gehen „alle befragten Lehrpersonen [...] gleichermaßen von einer gewissen Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft, von Eigenverantwortung und Selbstdisziplin aus.“ (ebd.: 199) Diese Anforderungen an die Schüler\_innen benachteiligen insbesondere Schüler\_innen aus Familien unterer sozialer Klassen, da sie mit deren Habitusmuster nicht kompatibel sind. So entsteht eine Distanz „von zwei Seiten aus; sie besteht nicht nur von Seiten der Schüler aus so genannten bildungsfernen Herkunftsgruppen zu Bildung und ihren Institutionen, sondern sie besteht auch umgekehrt von Seiten der Lehrpersonen zu diesen sozialen Milieus.“ (ebd.: 200) Besonders interessant ist die Beobachtung, dass dies selbst für engagierte Lehrer\_innen zutrifft.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob der berufliche Habitus von Lehrpersonen die Empfehlungen für die weiterführende Schule beeinflusst, sodass diejenigen, die keine Empfehlung erhalten, vornehmlich Kinder aus unteren sozialen Klassen sind, deren Habitusmuster nicht nur dazu führt, dass sie sich selbst im Feld der Schule als Fremde wahrnehmen, sondern auch von anderen Akteur\_innen als Fremde markiert werden, sodass die Fortsetzung der Schulbildung nach der Sekundarstufe I als nicht geeignet erscheint.

Eine weitere Studie, bei der der berufliche Habitus von Lehrkräften im Fokus steht, stammt von Katrin Huxel. Angelehnt an Ingrid Gogolins Diagnose des monolingualen schulischen Habitus untersucht sie, inwiefern dieser verändert werden kann, sodass er der Mehrsprachigkeit in der gegenwärtigen Migrationsgesellschaft gerecht wird. „Eigentlich wird Mehrsprachigkeit als Ressource betrachtet und die Lehrkräfte würden sie auch einbeziehen – wenn dem nicht fundamentale Regularitäten im Feld Schule entgegenstünden. So bleibt der berufliche Habitus weitgehend monolingual.“ (Huxel 2018: 110) Sie kommt zu dem Schluss, dass eine Reflexion der eigenen Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata die Voraussetzung für einen beruflichen Habitus sind, welcher mit den in Migrationsgesellschaften vorherrschenden Antinomien der Schule professionell umgehen kann. Die Rolle von Sprachkompetenzen für den Bildungserfolg hoben Bourdieu und Passeron ebenso hervor. Sie bezogen sich jedoch nicht auf die bestimmten Einzelsprachen in der Schule, Französisch oder Deutsch, sondern auf „die dem Bildungswesen spezifische Sprache“ (Bourdieu/Passeron 1971: 31). Die in deutschsprachigen Schulen vorherrschende formale Anforderung an die Schüler\_innen ist nicht nur die deutsche Sprache, vielmehr ist es *die* deutsche Sprache der mittleren und oberen Klassen.

Einen quantitativen Operationalisierungsansatz für den Schüler\_innenhabitus stellen Florian Wohlkinger und Michael Bayer mittels quantitativer Rekonstruktion der von Kramer et al. (2009) entwickelten Typologie des Schüler\_innenhabitus, welche auf qualitativen Längsschnittdaten beruht, vor. Dabei nutzen sie die Daten des Nationalen Bildungspanels aus Deutschland für eine Latent-Class-Analyse. Aufgrund der beobachteten „spezifischen Korrespondenzen zwischen den Habitus Typen und einerseits herkunftsbezogenen Merkmalen sowie andererseits dem Geschlecht [...], die von Bourdieu als die beiden zentralen habituskonstituierenden Merkmale bezeichnet wurden“ (Wohlkinger/Bayer 2020: 74) und trotz der methodologischen Herausforderung, kommen sie zu dem Schluss, dass die „vorgestellte kategoriale Umsetzung zu inhaltlich interpretierbaren Befunden führt und gleichzeitig eine Brücke zu den qualitativen Ansätzen bilden kann, deren sehr detailreiche Typbeschreibungen wiederum von einem stärker in die Breite gehenden und die Verteilung der Typen ermittelnden quantitativen Zugang profitieren können.“ (ebd.: 86) Darüber hinaus merken sie an, dass die Informationen über die Lehrer\_innen in den Erhebungen des Nationalen Bildungspanels unzureichend sind. Die durch den Habitus bestehende Distanz der Lehrer\_innen zu Schüler\_innen aus Familien unterer sozialer Klassen (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006, 2014; Lange-Vester 2015; Bremer und Lange-Vester 2014) können deshalb quantitativ nicht hinreichend untersucht werden.

Aus eigener Recherche kann allgemein angeführt werden, dass während in statistischen Erhebungen relevante Grunddimensionen für solche Untersuchungen, wenn auch nicht erschöpfend doch zumindest ansatzweise, bei Schüler\_innen erhoben sind, diese Daten zu den Lehrer\_innen in Österreich fehlen. Auch in Deutschland gibt es kaum Studien zu Schicht- und Klassenzugehörigkeit von Lehrkräften (Betz et al. 2015: 380f). Gleichzeitig zeigen qualitative Forschungen jedoch, dass aufgrund der zentralen Rolle von Lehrer\_innen im Bildungssystem für zukünftige Studien zu Bildungsungleichheit die systematische Berücksichtigung der sozialen Herkunft von Lehrer\_innen und ihrer damit einhergehenden Wahrnehmungs- sowie Bewertungsschemata höchst relevant sind. Das theoretische Konzept des Habitus kann nicht nur im Rahmen qualitativer Studien, sondern durchaus auch für quantitative Studien zur Untersuchung der Reproduktion sozialer Ungleichheit angewandt werden, um die Lücke im Forschungsstand zum Beitrag von Lehrer\_innen und Schule zur Reproduktion von Bildungsungleichheit (Ditton 2010) zu füllen.

## 2.6. „Wege in die Zukunft“

Die fünfjährige Längsschnittstudie „Wege in die Zukunft“ ist als komplexes Mixed Methods Design konzipiert und analysiert die Reproduktion sozialer Strukturen sowie den kulturellen Wandel anhand Daten während der Jugendphase. Am Ende der (neuen) Mittelschule wurden Jugendliche zu ihren verschiedenen Lebensbereichen befragt und zugleich auf ihrem weiteren Bildungs- und Berufsweg begleitet. „Von insgesamt 117 NMS in Wien haben sich 99 an der Befragung beteiligt. [...] Auf Klassenebene bedeutet das, dass von den insgesamt 351 Klassen der achten Schulstufe an NMS in Wien 236 an der Online-Befragung teilgenommen haben.“ (Vogl et al. 2020: 76). Nach einer ersten Auswertungsphase konnten bereits Ergebnisse vorgestellt werden, von denen an dieser Stelle jene diskutiert werden, die für diese Untersuchung relevanten sind.

Zunächst ist es von Bedeutung die unterschiedlichen Ausgangspositionen der Jugendlichen zu betrachten. So stellten Susanne Vogl und Kolleg\_innen fest, dass entgegen der in öffentlichen Diskursen dominierenden Vorstellung der Schüler\_innen an Mittelschulen, diese keine homogene Gruppe darstellen. Dabei betrachteten sie die Strukturkategorien Geschlecht, „Migrationshintergrund“ und soziale Herkunft und kamen zu dem Schluss: „Weder sind die Eltern alle formal niedrig gebildet, noch führen sie nur einfache Tätigkeiten aus.“ (ebd.:115). Die unterschiedlichen Ausgangslagen der Schüler\_innen „haben einen vielfältigen Einfluss auf die Voraussetzungen für den Übergang und die Vorstellungen über das weitere Leben.“ (ebd.: 116) Insbesondere die soziale Herkunft der Schüler\_innen ist für diese Untersuchung von Bedeutung, sodass mit der Annahme von unterschiedlicher Ausstattung mit sozialem, kulturellem sowie ökonomischem Kapital der Schüler\_innen an die Fragestellungen herangetreten werden kann.

Die Rolle der Lehrer\_innen wurde bisher nur marginal betrachtet, sodass es kaum Auswertungen dazu gibt. Im Zusammenhang mit der Frage nach der Familie als Ressource kamen Ulrike Zartler und Kolleginnen dennoch im Rahmen qualitativer Auswertungen zu dem Ergebnis, dass „Lehrer\_innen [...] ebenfalls vor allem Wissen über das Bildungssystem [vermitteln] und [...] den befragten Jugendlichen mit Vorschlägen für konkrete Schulen weiterhelfen oder als Vorbild dienen [können].“ (Zartler et al. 2020: 167) Somit nehmen, insbesondere wenn die Familie als Ressource wegfällt, auch Lehrer\_innen eine wichtige Rolle bei der Entscheidungsfindung der Jugendlichen am Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder in den Beruf ein.

## 2.7. Fragestellung

Der summarische Überblick über bisherige Forschungen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem unterstreicht die der Arbeit zugrunde liegende Problemstellung. Er verdeutlicht, dass trotz zahlreicher Forschungen und Erklärungsansätze die bestehenden Verhältnisse perpetuiert werden und die dafür verantwortlichen (verborgenen) Mechanismen weiterhin zum Vorschein gebracht werden müssen. Die vorliegende Arbeit setzt an einem Wendepunkt im Lebensverlauf an, an dem Jugendliche über ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg entscheiden. Dieser komplexe Entscheidungsprozess wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst und hat weitreichende Folgen. Bisherige Forschungen konzentrieren sich überwiegend auf individuelle und familiäre Kontextbedingungen, während die Rolle der Lehrer\_innen dabei in den Hintergrund gerät. Die vorliegende Untersuchung knüpft an jene Studien an, die die Rolle von Lehrer\_innen in die Bildungsforschung einbeziehen. Die dargelegten Studien betrachten Lehrer\_innenempfehlungen jedoch am Ende der Primarstufe, wohingegen diese die Einschätzung der Lehrer\_innen über die Eignung ihrer Schüler\_innen für eine weiterführende Schule am Ende der Mittelschule beleuchten wird.

Entlang folgender Fragestellung sollen neben der sozialen Herkunft der Schüler\_innen die Lehrer\_innen in den Vordergrund gerückt werden. Hat die soziale Herkunft der Schüler\_innen an neuen Mittelschulen in Wien einen Einfluss auf die Ermutigung durch ihre Lehrer\_innen eine weiterführende Schule zu besuchen bei sonst gleichen Leistungen? Die soziale Herkunft wird gemessen mittels der drei Kapitalarten nach Bourdieu.

Darüber hinaus wird gefragt: Für welche soziale Klasse steht die Ermutigung durch die Lehrer\_innen mit dem Bildungsweg der Schüler\_innen in einem Zusammenhang? Denn „obwohl der Wunsch nach Aufstieg durch Bildung in den unteren Klassen ebenso stark ist wie in den mittleren Klassen, muss er illusionär und abstrakt bleiben, solange die objektiven Chancen für seine Verwirklichung minimal sind. Ohne eine Ahnung von der Statistik, [...] verhalten die Arbeiter sich so, wie es die empirische Einschätzung der realen Chancen nahelegt.“ (Bourdieu/Passeron 1971: 40f)

Die gewonnenen Erkenntnisse möchten zur Studie „Wege in die Zukunft“ beitragen. Denn obwohl die im Rahmen des Forschungsprojekts erhobenen Daten bereits mit unterschiedlichen Schwerpunkten ausgewertet worden sind, standen die Lehrer\_innen bisher noch nicht im Mittelpunkt (Flecker et al. 2020).

---

### 3. Theoretischer Rahmen

*»Damit die am meisten Begünstigten begünstigt und die am meisten Benachteiligten benachteiligt werden, ist es notwendig und hinreichend, dass die Schule beim vermittelten Unterrichtsstoff, bei den Vermittlungsmethoden und -techniken und bei den Beurteilungskriterien die kulturelle Ungleichheit der Kinder der verschiedenen Klassen ignoriert. Anders gesagt, indem das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten wie Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur« (Bourdieu 2020: 23).*

Pierre Bourdieus theoretische Konzepte zur Untersuchung der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem stellen den theoretischen Rahmen dieser Studie dar. Ausgehend von empirischen Forschungen ab den 1960er Jahren in Frankreich entwickelten Bourdieu und Kolleg\_innen eine Gesellschaftstheorie, welche jenseits ihres konkreten Entstehungskontexts angewendet werden kann. Zahlreiche gegenwärtige Studien, auch im deutschsprachigen Raum, schließen mit ihren Forschungen und den daraus gewonnenen Erkenntnissen an Bourdieus Werke an. Insbesondere die Vielschichtigkeit seiner Gesellschaftstheorie ist zu betonen, die es ermöglicht soziale Phänomene in ihrer Komplexität zu untersuchen. Eine derartig umfangreiche Untersuchung bedarf jedoch Ressourcen, die dieser Arbeit nicht zur Verfügung stehen. Dennoch möchte sie einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem leisten, indem sie unter Anwendung jener Konzepte einen spezifischen Teilbereich näher betrachtet, nämlich die berufliche Praxis von Lehrer\_innen. Demgemäß geht die folgende Darstellung des theoretischen Rahmens nur in für das Verständnis notwendigen Aspekten über das Wesentliche für die Analyse hinaus.

#### 3.1. Das soziale Feld der Schule

Die Feldtheorie Bourdieus ermöglicht eine allumfassende Analyse des wechselseitigen Zusammenwirkens von Subjekten und Institutionen der Subsysteme einer Gesellschaft. Als Teil seiner Praxistheorie, die den Dualismus zwischen Subjektivismus und Objektivismus aufzuheben versucht, ist eine Perspektive einzunehmen bei der „die Handelnden tatsächlich an der Konstruktion der Strukturen mit(wirken), dann jeweils

innerhalb der Grenzen der strukturellen Zwänge, die auf ihre Konstruktionsakte sowohl von außen [...], als auch von innen einwirken“ (Bourdieu 1998: 13). Nach diesem *konstruktivistischen Strukturalismus* (Bourdieu 1992: 135ff) sind Akteur\_innen bis zu einem gewissen Grad für die Gestalt des Feldes verantwortlich, jedoch „von einer Stellung im Feld aus, die sie nicht geschaffen haben, die vielmehr dazu beiträgt, ihre Möglichkeiten und Grenzen festzulegen.“ (Bourdieu 1998: 22) Im Feld der Schule sind neben Schüler\_innen, dem Leitungs- sowie administrativem Personal, Lehrer\_innen als relevante Akteur\_innen zu betrachten, die alle in einem relationalen Verhältnis zueinander positioniert sind.

Eingebettet im Makrokosmos der sozialen Welt, ist das soziale Feld ein Mikrokosmos, welches über spezifische soziale Gesetze verfügt und dabei Zwänge ausübt sowie Anforderungen stellt. Von der sozialen Welt ist das soziale Feld mehr oder weniger unabhängig. Insofern ist eine zentrale Frage bei der Untersuchung sozialer Felder, über welchen Grad der Autonomie sie verfügen. Denn mit steigender Autonomie werden äußere Zwänge immer stärker in die eigene Logik des Feldes umgestaltet, bis sie in ihrer ursprünglichen Form nicht mehr zu erkennen sind.

Die Fragestellungen dieser Untersuchung beziehen sich jedoch weniger auf die Logiken der Schule im Allgemeinen, sondern insbesondere darauf wie Lehrer\_innen innerhalb der Schule zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen. Deshalb ist der vom Feld selbst ausgehende Zwang relevant, der in erster Linie auf die in ihr agierenden Subjekte wirkt. Dieser strukturelle Zwang ist zwar kein unmittelbarer, dennoch handelt jede\_r Akteur\_in unter den Zwängen des gegebenen Feldes. Um im Feld agieren zu können, ist der Glaube an das Feldinteresse, an die *illusio*, erforderlich. Als *Illusio* der Schule identifizierte Jürgen Budde „die von den AkteurInnen geteilte Anerkennung der Bedeutung schulischen Wissens und formaler Bildungsabschlüsse“ (Budde 2015: 41).

Ausgehend von diesen Überlegungen müssen alle Praktiken der Lehrer\_innen in das Feld eingebettet werden, so auch ihre Empfehlungen. Die Einschätzungen der Lehrer\_innen hängen auf der einen Seite von den Schüler\_innen als Individuen ab, auf der anderen Seite werden deren Kompetenzen und Leistungspotenziale an den Feldbedingungen gemessen. Lehrer\_innen befinden sich nicht zuletzt aufgrund dieser unterschiedlichen Anforderungen und den damit einhergehenden Paradoxien, in einem Spannungsfeld, das sie nicht auflösen, sondern im Idealfall nur aushalten können. In diesem Spannungsfeld müssen sie ihre Schüler\_innen bewerten und deren zukünftige Erfolgchancen einschätzen.

Somit ist für die Auswahl der Modellkomponenten dieser Untersuchung der auf die Lehrer\_innen wirkende Zwang des Feldes zu beachten. Im Feld der Schule stellt unter anderem die Benotung sowie die Orientierung an den Schulnoten, welche die bisherige Leistung der Schüler\_innen widerspiegeln sollen, einen wichtigen Faktor für die Selektion im Schulsystem dar. Diese Praktiken gehen vom Zwang des Feldes aus, das auf die Lehrer\_innen wirkt. Zugleich werden den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch die höchste Bedeutung beigemessen, weshalb die Noten dieser Fächer als Kontrollvariable berücksichtigt werden.

### 3.2. Die Position im sozialen Raum

*Auf der Suche nach der Wirklichkeit* untersuchte Helmut Schelsky die Sozialstruktur der BRD, welche er als „nivellierte Mittelstandsgesellschaft“ beschrieb (Schelsky 1965: 332). Die durchgängigen Klassengrenzen und die soziale Mobilität hätten dazu geführt, dass soziale Gruppen nicht mehr eindeutig voneinander unterschieden werden können. In einem Vortrag aus dem Jahr 1977 greift Bourdieu die relevante Frage auf, ob soziale Klassen in der Realität existieren oder nur das Ergebnis sozialwissenschaftlicher Konstruktionen sind (Bourdieu 1993: 83ff). Seine kultursoziologisch angelegten Studien und das aus ihnen entstandene Hauptwerk *Die feinen Unterschiede* weisen nicht nur die Existenz von Klassenlagen nach, sondern verdeutlichen, wie kulturelle Praktiken zur Stabilisierung der Herrschaftsverhältnisse beitragen. Das praktische Wissen von Menschen sind inkorporierte soziale Strukturen. Damit verfügen sie über Klassifikationsschemata und ziehen bereits vor dem/der Soziolog\_in mittels ihrer (unbewussten) Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata Grenzen zwischen (Alters-, Geschlechts- und Gesellschafts-) Klassen (Bourdieu 2014: 730). Die objektive Klasse ist „jenes Ensemble von Akteuren, die homogene Lebensbedingungen unterworfen sind – Bedingungen, die homogene Konditionierungen, Anpassungsprozesse also, auferlegen und Systeme homogener und wiederum ähnliche praktische Handlungsmuster hervorbringender Dispositionen erzeugen“ (ebd.: 175).

Die Reproduktion von Klassenunterschieden vollzieht sich über die Akkumulation verschiedener Kapitalsorten. „Auf das Kapital ist es zurückzuführen, daß die Wechselspiele des gesellschaftlichen Lebens, insbesondere des Wirtschaftslebens, nicht wie einfache Glücksspiele verlaufen, in denen jederzeit eine Überraschung möglich ist“ (Bourdieu 1983: 183). Marx' Kapitalbegriff wird nicht nur in soziologische

Forschungen wieder eingeführt, sondern differenziert und erweitert, sodass (unsichtbare) Klassenstrukturen aufgedeckt werden können. Letztlich bestimmt die Verteilung der verschiedenen Kapitalarten und Unterarten, die im Folgenden skizziert werden, die soziale Wirklichkeit und die Möglichkeiten sozialer Praxen.

Das ökonomische Kapital fällt unter das Eigentumsrecht und meint den materiellen Besitz, der mittelbar und unmittelbar in Geld konvertierbar ist. Da es dem Alltagsverständnis von Kapital sehr nahekommt, bedarf es keiner ausführlichen Darlegung. Geld sowie damit erworbene materielle Güter stellen im schulischen Kontext eine Grundvoraussetzung für die Teilnahme der Schüler\_innen an schulischen Praktiken dar. Darüber hinaus kann das ökonomische Kapital genutzt werden, um Defizite zu kompensieren, indem beispielsweise zusätzlicher Förder- und Nachhilfeunterricht finanziert wird. Somit bestimmt es auf der einen Seite die Teilhabechancen von Schüler\_innen im Rahmen des Notwendigen und ermöglicht auf der anderen Seite die zusätzliche außerschulische Aneignung von in der Schule notwendigen Kompetenzen. Daraus lässt sich schließen, dass das ökonomische Kapital, ungeachtet dessen wie viel Begabung ein Kind oder eine Jugendliche hat, zu besseren Leistungen in der Schule beitragen kann.

Das kulturelle Kapital ist bedingt in ökonomisches Kapital konvertierbar und existiert in inkorporierter, objektivierter sowie institutionalisierter Form. Im Bildungssystem ist zumeist erstere relevant, deren Eigenschaften körpergebunden und verinnerlicht sind. „Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der „Person“, zum Habitus geworden ist; aus „Haben“ ist „Sein“ geworden.“ (ebd.: 187) Die Weitergabe und der Erwerb kulturellen Kapitals dauert viele Jahre, benötigt Zeit für die Sozialisation und wird oft verkannt, weshalb seine Inkorporierung unbewusst verlaufen kann. Sichtbar wird dieses Kapital beispielsweise durch die Sprechweise einer Person, die zugleich der Sprechweise einer Klasse entspricht. Nur mittels materieller Träger wird auch kulturelles Kapital materiell übertragbar und damit zum objektivierten Kulturkapital, dessen Genuss oder der Fähigkeit seiner Benutzung jedoch wiederum vom inkorporierten Kapital abhängt. Das institutionalisierte Kulturkapital in Form von erworbenen und verliehenen (Bildungs-)Titeln ermöglicht den rechtlichen und dauerhaften Wert kulturellen Kapitals, denn Bildungstitel gelten formell unabhängig von ihrem\_ihrer Träger\_in, sodass diese institutionalisierte Macht Menschen dazu veranlasst, dessen Wert anzuerkennen. Die Übertragung von kulturellem Kapital erfolgt in größter Heimlichkeit und ist zugleich auf das Bildungssystem angewiesen (Bourdieu 1987: 221f.). „Der Begriff des kulturellen Kapitals [bietet sich als theoretische Hypothese an, die es gestattet], die Ungleichheit der

schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen zu begreifen. Dabei [wird] der „Schulerfolg“, d. h. der spezifische Profit, den die Kinder aus verschiedenen sozialen Klassen und Klassenfraktionen auf dem schulischen Markt erlangen können, auf die Verteilung des kulturellen Kapitals zwischen den Klassen und Klassenfraktionen bezogen.“ (ebd.: 185) Damit verdeutlicht Bourdieu, dass nicht nur ökonomisches, sondern insbesondere kulturelles Erbe, und dieses aufgrund der unsichtbaren Übertragung noch effizienter zur Bewahrung der Herrschaftsverhältnisse beiträgt.

Das Gesamtvolumen an kulturellem und ökonomischem Kapital auf der vertikalen Ebene ergänzt Bourdieu mit der Zusammensetzung der Kapitalarten auf der horizontalen Ebene. In diesem zweidimensionalen Raum lassen sich Klassenfraktionen und deren Rangordnung identifizieren. (Bourdieu 2014: 196ff.) Für die Untersuchung ist zu beachten, dass die soziale Position der befragten Jugendlichen von ihrer sozialen Herkunft, also der sozialen Position ihrer Eltern bestimmt wird, und sie diese erst zu einem späteren Zeitpunkt verlassen, sofern sie im sozialen Raum mobil werden. Darüber hinaus führen „nicht alle Startpositionen [...] mit derselben Wahrscheinlichkeit zu allen Endpositionen“ (Bourdieu 1987:189). Indikatoren für die kulturelle Praxis und den Wohlstand der Jugendlichen werden demnach mit denen ihrer Eltern gemeinsam aufgenommen, sodass das ökonomische Kapital der Eltern und das kulturelle Kapital der Familie untersucht werden.

Die Verfügbarkeit über diese Kapitalsorten kann ergänzt werden durch das soziale Kapital. „Der Umfang des Sozialkapitals, das der einzelne besitzt, hängt [...] sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht.“ (Bourdieu 1983: 192) Dieses Beziehungsnetz hängt von fortlaufenden Investitionsstrategien ab und meint nicht nur Zufallsbekanntschaften, sondern insbesondere mehr oder weniger institutionalisierte Beziehungen. Diese Unterscheidung kann anhand der verfügbaren Daten nicht getroffen werden. Insofern bietet sich der Begriff des sozialen Kapitals für die Untersuchung als theoretische Hypothese nur eingeschränkt an.

Dennoch hat wer über soziales Kapital verfügt, die Möglichkeit auf Personen zurückzugreifen, „die Zugang zu materiellen oder symbolischen Profiten verschaffen.“ (ebd.: 193). Im Rahmen dieser Untersuchung kann berücksichtigt werden, welche Berufe im Beziehungsnetz der Jugendlichen abgedeckt werden. Da

Berufsgruppen in Klassenfraktionen übertragbar sind, kann insofern ermittelt werden, wie viel Kapital diejenigen besitzen, mit denen die Jugendlichen in Beziehung stehen.

### 3.3. Der Habitus

Als Kern der Bourdieuschen Praxistheorie hebt das Konzept des Habitus den Dualismus zwischen Subjektivismus und Objektivismus auf: „Der Habitus ist nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur: das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der Welt zugrunde liegt, ist seinerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung in soziale Klassen“ (Bourdieu 1987: 279). Mit „einverleibte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene verinnerlichte, also inkorporierte Geschichte“ (ebd.: 105), sind all jene kollektiven Wahrnehmungs- und Handlungsschemata gemeint, die sich eine Person durch ihre Sozialisation aneignet. Die Position im sozialen Raum, also die gesellschaftlichen Verteilungsstrukturen, bestimmen den Habitus, sodass andere basierend auf dem Habitus auf die soziale Position schließen können (Hartmann/Kopp 2001).

Im schulischen Kontext nehmen Lehrer\_innen aufgrund ihres persönlichen Bezugs zu den Schüler\_innen deren soziale Herkunft über den Habitus wahr und werden von diesem bewusst oder unbewusst in ihrer Einschätzung der individuellen Leistung beeinflusst. „Selbst wenn der Schulerfolg sich gleichmäßig auf die Kinder der mittleren Klassen und die Kinder der gebildeten Klassen verteilte, blieben sie durch subtile Unterschiede im kulturellen Verhalten getrennt.“ (Bourdieu/Passeron 1971: 41) Insbesondere das inkorporierte kulturelle Kapital ist laut Bourdieu und Passeron im Bildungssystem relevant. Denn darüber vermittelt werden die Privilegien einer Person zugleich ihrer natürlichen Begabung zugeschrieben. Daraus ergibt sich eine Erwartungshaltung der Lehrer\_innen gegenüber ihren Schüler\_innen. Viel inkorporiertes kulturelles Kapital, welches als Begabung naturalisiert wird, führt dazu, dass die Lehrer\_innen auch eine entsprechend gute Leistung erwarten und wahrnehmen. Das Fehlen von inkorporiertem kulturellem Kapital wird wiederum als mangelnde Begabung wahrgenommen, sodass auch die entsprechende Leistung erwartet wird. „Sozialpsychologische Untersuchungen zeigen jedoch nicht nur die Selektivität der Wahrnehmung, sondern bestätigen, wie die Erwartungen der anderen schließlich das Verhalten und das Selbstbild eines Menschen beeinflussen.“ (Combe 1971: 203).

Auch jüngste Studien verdeutlichen, „dass es eine kulturelle und soziale Distanz gibt zwischen Schülern bildungsungewohnter Milieus und der an Bildungsinstitutionen dominierenden Kultur, die von Lehrpersonen mitgetragen wird.“ (Lange-Vester/Teiwess-Kügler 2014: 200) Vermittelt über den Habitus entsteht diese Distanz „von zwei Seiten aus; sie besteht nicht nur von Seiten der Schüler aus sogenannten bildungsfernen Herkunftsgruppen zu Bildung und ihren Institutionen, sondern sie besteht auch umgekehrt von Seiten der Lehrpersonen zu diesen sozialen Milieus.“ (ebd.). Das Habituskonzept ist demnach von Bedeutung, um zu verstehen, inwiefern die soziale Position einer Person – der Schüler\_innen – von anderen – den Lehrer\_innen – nicht nur wahrgenommen wird, sondern auch in die Bewertung der Leistungen sowie die Einschätzung über die Eignung der Schüler\_innen für bestimmte Schultypen einfließt. Darüber hinaus stehen für Bourdieu und Wacquant soziale Felder und der Habitus der Akteur\_innen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander (Bourdieu/Wacquant 2006). Nicht nur die *illusio* des Feldes wirkt sich auf die Lehrer\_innen aus, sondern ihre Handlungs-, Deutungs- und Wahrnehmungsschemata werden ebenso in das Feld der Schule getragen. Dieses wechselseitige Verhältnis ermöglicht den Lehrer\_innen sodann, den Kampf mit den Kräften des Feldes aufzunehmen und sich mit ihrer beruflichen Praxis der Logik des Feldes nicht nur entgegenzustellen, sondern diese umzugestalten (Bourdieu 1998: 25).

### 3.4. Ermutigung durch Lehrer\_innen am Ende der Mittelschule

Die theoretischen Konzepte Bourdieus eröffnen die Möglichkeit das Passungsverhältnis des Habitus von Schüler\_innen und der in der Schule vorherrschenden Kultur zu untersuchen. Lehrer\_innen nehmen dabei eine zentrale Rolle ein, da sie letztere verkörpern und mittels ihrer Praxis zu deren Erhaltung beitragen (können). Trotz des geringen Handlungsspielraumes sind sie in einer Position, von der aus sie das Feld der Schule mitgestalten können. Zugleich sind sie an ihren Habitus gebunden, an Handlungs-, Deutungs- und Bewertungsschemata, die auf der einen Seite von der sozialen Herkunft und auf der anderen Seite von der sozialen Laufbahn bestimmt werden. Für ein umfassendes Verständnis der beruflichen Praxis von Lehrer\_innen ist es demnach von Bedeutung, sowohl soziale Verhältnisse und die dadurch vermittelten Dispositionen als auch die Logik des Feldes der Schule zu untersuchen.

Während Daten zur sozialen Herkunft von Lehrer\_innen in Österreich fehlen, kann doch zumindest auf die Berufsrolle zurückgegriffen werden. „Der Schnittpunkt, an dem soziale Prozesse in individuelle Merkmale übersetzt werden, der Schnittpunkt zwischen Gesellschaft und Individuum, wird in fortgeschrittenen Industriegesellschaften zunehmend durch die Berufsrolle markiert.“ (Eder 1989: 18). Der Vergesellschaftungsprozess führt zu einer Berufsrolle, die über „Statusattribute wie Einkommen, Prestige, Privilegien, Macht usw.“ (ebd.) entscheidet. Selbstverständlich ist die Rolle der Lehrer\_innen je nach Schultyp differenziert zu betrachten, schließlich sind die Statusattribute von Volksschullehrer\_innen nicht dieselben wie bei Gymnasiallehrer\_innen. In dieser Untersuchung stehen Lehrer\_innen von Mittelschulen im Fokus. Wird der ISEI-Wert, ein internationales sozioökonomisches Maß des beruflichen Status, von diesen Lehrkräften (ISCO-88: 71,45) mit dem niedrigsten (ISCO-88: 16 = forstwirtschaftliche Hilfskräfte) sowie höchstem ISEI-Wert (ISCO-88: 90 = Richter\_in) verglichen, kann er im oberen Drittel eingeordnet werden.

Das Bourdieusche Modell eines Raumes objektiver Klassenlagen kann Auskunft über die Verteilung sowie die Zusammensetzung von kulturellem und ökonomischem Kapital verschiedener Berufsklassen geben. In einem solchen Modell verfügen Lehrer\_innen über ein überdurchschnittliches absolutes Kapitalvolumen, während dieses aus relativ mehr kulturellem als ökonomischem Kapital zusammengesetzt ist. Lehrer\_innen an Mittelschulen nehmen auf Basis ihrer Berufsausbildung sowie Einkommen eine ähnliche Position wie Volksschullehrer\_innen ein. Lehrer\_innen höherer Schulen, Ärzt\_innen sowie Richter\_innen verfügen über mehr Kapitalvolumen, welches in seinen relativen Anteilen dem der Lehrer\_innen an Mittelschulen ähnelt (Eder 1989: 20).

Zu beachten ist darüber hinaus die den Daten zugrunde liegende Perspektive, welche die der Schüler\_innen ist. Sie wurden danach gefragt, welchen Bildungsweg ihre Lehrer\_innen für sie wollen. Ob die Lehrer\_innen möchten, dass der\_die Schüler\_in eine weiterführende Schule besucht, kann von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden. Die Lehrer\_innen können beispielsweise die Aspirationen der Eltern oder der Schüler\_innen selbst berücksichtigen. Jedenfalls sollen sie sich bei ihrer Einschätzung auf der einen Seite auf die Noten und die damit bewerteten Kompetenzen der Schüler\_innen beziehen und auf der anderen Seite an der generellen Eignung der Schüler\_innen für das Gymnasium orientieren. Diese Unterscheidung zwischen der praktischen und geistigen Begabung „entspricht Pierre Bourdieus (1987) Unterscheidung zwischen dem Habitus der Notwendigkeit, der auf Anwendung und Nützlichkeit abhebt, und dem Habitus der Distinktion, der das ‚Unnötige‘ und Geistige betont, und deutet darauf hin, dass bei der

Entscheidung nicht nur die Begabung, sondern auch der soziale Hintergrund eine Rolle spielen wird.“ (El-Mafaalani 2004: 237).

Es kann davon ausgegangen werden, dass nicht nur am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I, sondern ebenso am Ende dieser die Lehrer\_innenempfehlungen davon beeinflusst werden, ob ein\_e Schüler\_in die notwendige Kapitalausstattung für das Gymnasium besitzt. Die soziale Herkunft wird mittels des Habitus durch die Lehrer\_innen wahrgenommen und mit der Kultur des Gymnasiums in ein Passungsverhältnis gebracht, welches von den Schüler\_innen selbst ebenso wahrgenommen wird. „Das Passungsverhältnis zwischen dem Habitus des Kindes/des Jugendlichen und der Struktur des schulischen Feldes indiziert [...], ob dissonante, abstoßende oder harmonisierende Kräfte im schulischen Feld, verkörpert über die ihn ihm wirkenden AkteurInnen, mobilisiert werden.“ (Erler 2011).

An dieser Stelle lässt sich festhalten, dass die soziale Herkunft der Schüler\_innen einen Einfluss auf die Einschätzung der Lehrer\_innen, jene auf eine weiterführende Schule gehen sollten, haben kann. Dabei nimmt der Habitus eine zentrale Rolle ein, da Lehrer\_innen über ihn die soziale Position wahrnehmen. Nicht nur ihr eigener Habitus steht in einem dissonanten Verhältnis jenem von Schüler\_innen mit wenig Kapital, auch die schulische Kultur bevorzugt den Habitus der mittleren und oberen Klassen, sodass jene Schüler\_innen im schulischen Feld mit abstoßenden Kräften konfrontiert sind.

Außerdem stellt in dieser Untersuchung die Perspektive der Schüler\_innen eine Besonderheit dar, da es nur wenige Studien gibt, die die Sicht von Kindern und Jugendlichen selbst ins Zentrum ihrer Analyse stellen (Jünger 2008). Sie verdeutlicht, dass die Schüler\_innen durchaus die Einschätzung ihrer Lehrer\_innen über ihre schulischen Leistungen sowie für ihren weiteren Bildungsweg aufgreifen und einordnen können.

### 3.5. Weitere Theorien zur Erklärung von Bildungsungleichheit

Wenngleich neben der vorgestellten Theorie weitere Erklärungsansätze für die Untersuchung von Bildungsungleichheit herangezogen werden, sind sie für die Bearbeitung der Fragestellungen dieser Arbeit entweder untauglich oder werden von vornherein aufgrund ihrer gesellschaftstheoretischen Voraussetzung abgelehnt. So zum Beispiel ältere Erklärungsansätze, welche die Ungleichheit der Gesellschaft im Allgemeinen und die innerhalb des Bildungssystems im Besonderen auf natürliche

Begabung zurückführen. „Durch ihren persönlichen Einsatz und das Vorhandensein oder Fehlen von günstigen Persönlichkeitsmerkmalen werden Menschen mit unterschiedlichem Genotyp auf unterschiedliche soziale Klassen verteilt“ (Rowe 1997: 174).

Seit den 1960er Jahren wissen wir jedoch, dass insbesondere die soziale Herkunft den Bildungserfolg bedingt. Unter anderen verdeutlicht Bourdieu, wie die Reproduktion sozialer Ungleichheit unter Berufung auf die natürliche Begabung verschleiert wird. „Der Lehrer, der unter dem Anschein, die „natürliche Begabung“ zu beurteilen, die Verhaltensweisen, die von einem asketischen Ethos fleißig und mühsam vollbrachter Arbeit bestimmt sind, an den Kriterien des Ethos der kultivierten Elite misst, konfrontiert zwei Arten der Beziehung zur Kultur miteinander, zu der die Individuen aus den verschiedenen Milieus durch ihre Geburt in ungleichem Maße bestimmt sind. Die Kultur der Elite steht der Kultur der Schule so nah, dass die Kinder aus einem kleinbürgerlichen Milieu das nur mühsam erwerben können, was den Kindern der gebildeten Klasse gegeben ist: den Stil, den Geschmack, die Gesinnung, kurzum die Einstellungen und Fähigkeiten, die den Angehörigen der kulturellen Klasse nur deshalb als natürlich und selbstverständlich einforderbar erscheinen, weil sie die Kultur dieser Klasse ausmachen“ (Bourdieu 2006: 41).

Für das empirische Aufzeigen von Bildungsvererbung kann eine Mobilitätsanalyse durchgeführt werden, die von Blau und Duncan in ihrer Studie „The American Occupational Structure“ (1967) vorgestellt wird. In ihrem Grundmodell verdeutlichen sie, dass die intergenerationale Statuszuweisung indirekt verläuft. In ihrem Pfadmodell nehmen sie fünf Variablen auf, berücksichtigen das kulturelle Kapital hingegen nicht als Faktor. Insbesondere dieses ist jedoch stark mit der sozialen Herkunft auf der einen und dem Bildungserfolg auf der anderen Seite verknüpft und wird von Eltern an ihre Kinder vererbt.

Einen weiteren Ansatz zur Erklärung ungleicher Bildungsverläufe stellt die Humankapitaltheorie dar. Als Humankapital wird der „Bestand an Wissen und Fertigkeiten eines Individuums, dessen Zusammen die Produktivität der oder des Betreffenden erhöht“ (Franz 2013: 77) definiert. Bei diesem rein ökonomischen Ansatz wird davon ausgegangen, dass die Kosten, die in den Erwerb von Bildung und Zertifikaten investiert werden zum einen in Relation zu dem verfügbaren Kapital und zum anderen zu den Ertragsraten abgewägt werden, um daraus eine rationale Entscheidung zu treffen. Für den Ertrag schulischer Investitionen werden indessen nur solche herangezogen, die sich in Geld ausdrücken oder konvertieren lassen. „Daraus ergibt sich das unausweichliche

Paradoxon, daß die Humankapital-Theoretiker sich selbst dazu verdammen, die am besten verborgene und sozial wirksamste Erziehungsinvestition unberücksichtigt zu lassen, nämlich die Transmission kulturellen Kapitals in der Familie.“ (Bourdieu 1983: 186) Ebenfalls angelehnt an die Rational-Choice-Theorie erklärt Boudon ungleiche Bildungsverläufe anhand von primären und sekundären Herkunftseffekten (Boudon 1974: 29f). Diese Effekte der sozialen Herkunft beziehen sich in erster Linie auf die Herkunftsfamilie. Primäre Effekte der sozialen Herkunft meinen die Kompetenzaneignung der Kinder in der Familie, also vor Eintritt in das Bildungssystem. Die sekundären Herkunftseffekte werden bei Übergängen im Bildungssystem wirksam, da sie die Entscheidungen der Familie beeinflussen. Dieser Ansatz zeigt zwar Ähnlichkeiten mit dem Konzept des kulturellen Kapitals auf, legt den Fokus jedoch stark auf die Herkunftsfamilie. Das Bildungssystem und die in ihr vorherrschende Logik sowie das professionelle Handeln der Lehrkräfte wird dabei nicht untersucht.

Die Theorie der kulturellen Reproduktion nach Bourdieu hat hingegen die Stärke, mithilfe des Konzepts des Habitus zu erklären, wieso Handlungen bestimmten Mustern folgen, ohne dieses auf die Kinder oder deren Herkunftsfamilie zu beschränken, sondern ebenso auf die Lehrkräfte als zentrale Akteur\_innen im Feld der Schule anzuwenden. Zusätzlich kann mithilfe des kulturellen Kapitals die Entwicklung ebendieser Habitusmuster erklärt werden. Somit bietet die Theorie die Möglichkeit, das Wechselspiel zwischen Schüler\_innen und der Schule mit ihren Akteur\_innen zu untersuchen. Zugleich baut die Konzeptionalisierung der Studie, deren Daten für diese Arbeit genutzt werden, auf Bourdieus Gesellschaftstheorie auf. Nicht nur diese, sondern auch die eingangs vorgestellten Forschungen zur Reproduktion von Bildungsungleichheit beziehen sich zu einem großen Teil auf Bourdieu und seine theoretischen Konzepte.

---

## 4. Methodik

Ausgehend von der theoretischen Rahmung folgt nun die methodologische Einbettung der Untersuchung sowie eine Skizzierung des Vorgehens. Die Soziologie kann nur in seltenen Fällen durch reines Nachdenken Erkenntnisse gewinnen und bedarf nahezu immer Erhebungen über das Forschungsinteresse. Die empirische Sozialforschung ist methodisch vielfältig, sodass sie für verschiedene Fragestellungen und Forschungsinteressen angewandt werden kann. Stets geht es darum, die Brücke zwischen Empirie und Theorie zu schlagen und dabei neue Erkenntnisse zu gewinnen. Abduktiv auf Basis eines besonderen Einfalls, induktiv für eine in den Daten begründete Theorie oder deduktiv, um jene Theorien zu überprüfen. Je nach Ziel und Zweck einer Studie ist das ein oder andere Schlussverfahren geeignet, welches wiederum unterschiedliche methodologische Prämissen mit sich bringt. Jedenfalls sind sie alle bedeutsam für die wissenschaftliche Wissensproduktion. Während bei der Abduktion und Induktion erklärende Hypothesen gebildet werden, werden diese mittels Deduktion getestet: Denn „nur wer seine theoretischen Überlegungen und Spekulationen einem kritischen empirischen Test unterzieht, hat die Chance, etwas über die Belastbarkeit der Ideen auszusagen.“ (Kopp/Lois 2014: 4).

Das soziale Phänomen der Reproduktion von Bildungsungleichheit bedarf eines umfassenden Forschungsdesigns, welches weder rein quantitativ noch rein qualitativ ausgerichtet ist. Es genügt nicht den Einfluss der sozialen Herkunft von Schüler\_innen auf ihren Bildungserfolg aufzuzeigen, es müssen auch Erklärungsansätze für die fortbestehenden Zusammenhänge, trotz bildungspolitischer Maßnahmen, gefunden werden. Für das Verständnis der ungleichen Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen ist es demnach von Bedeutung, zu untersuchen, welche konkreten Mechanismen und Praktiken zur sozialen Reproduktion beitragen. Während diese mittels qualitativer Sozialforschung ermittelt werden, ist der Beitrag der quantitativen Berechnungen, herauszuarbeiten, in welchem Zusammenhang die soziale Herkunft beispielsweise mit der Kompetenzaneignung, der Notengebung, der Lehrer\_innenempfehlung und letztlich mit dem Bildungs- und Berufsverlauf steht. Aufgrund der zeitlichen Ressourcen und der allgemeinen Rahmenbedingung, ist diese Untersuchung als hypothesenprüfende Studie konzipiert.

Den Ablauf einer sozialwissenschaftlichen Datenanalyse beschreiben Kopp und Lois in drei Schritten. Zunächst wird in diesem Fall die Situation des österreichischen Bildungssystems überprüft, „um festzustellen, ob das vermutete Phänomen, das zu

erklärende Rätsel, auch wirklich vorliegt. [...] In einem zweiten Schritt müssen die theoretischen Vermutungen in konkrete Hypothesen übergeleitet werden. Aus der Theorie sollte jeweils eine Vermutung folgen, die man dann in einem dritten Schritt empirisch überprüfen kann.“ (Koppf/Lois 2011: 17). Aus den vorgestellten Studien sowie der theoretischen Konzepte wurde die Überlegung eines Zusammenhangs zwischen der sozialen Herkunft von Jugendlichen und der Empfehlung ihrer Lehrer\_innen, eine weiterführende Schule zu besuchen abgeleitet, welcher als Mechanismus zur Reproduktion wirkt, sofern die Empfehlung einen Einfluss auf den weiteren Bildungsweg von Schüler\_innen unterschiedlicher sozialer Gruppen hat. Überprüft werden diese Überlegungen anhand eines dafür geeigneten empirischen Tests. Um die Zusammenhänge zu testen, werden zunächst einfache Regressionsmodelle berechnet und anschließend verfeinerte Modelle mit Interaktionsterm. Für die Untersuchung dieser Zusammenhänge werden Daten mit den entsprechenden Informationen benötigt.

#### 4.1. Die Daten

Das empirische Datenmaterial der Untersuchung stammt aus dem Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“ des Instituts für Soziologie der Universität Wien. Die fünfjährig angesetzte Längsschnittstudie startete 2017 mit den ersten Erhebungen und ist als komplexes Mixed Methods Design konzipiert, bei der jedes Jahr zeitversetzt qualitative Interviews sowie quantitative Online-Befragungen durchgeführt werden. Für eine möglichst breite Erhebung an Informationen über das Leben von Jugendlichen an Wiener Mittelschulen werden die Leitfäden und Fragebögen mit thematischen Schwerpunkten konzipiert. Damit bietet die Studie eine reichhaltige Möglichkeit, wissenschaftliche Fragestellungen zu verfolgen. Das zur Verfügung stehende Datenmaterial stellt eine geeignete Datenquelle zur Erforschung verschiedener Aspekte des Lebens von Jugendlichen dar und als Ressource für Sekundärforschung ist dessen Potential noch nicht ausgeschöpft.

Zu Beginn der Studie standen insbesondere Fragen für strukturanalytische Untersuchungen im Mittelpunkt. Es wurden Daten zum Haushalt der Jugendlichen, dem sozioökonomischen Status der Eltern sowie ihrer Migrationsgeschichte erhoben. Außerdem gab es Fragen zum weiteren Bildungs- und Berufsweg der Schüler\_innen. Sie wurden sowohl zu ihren ideellen als auch zu ihren realen Aspirationen befragt. Ebenso spielte ihre Beziehung zur Schule und zu Lehrer\_innen in der ersten Welle eine Rolle. In

der zweiten Welle wurden weitere Fragen zur Familie gestellt. Im Mittelpunkt standen jedoch die Peers, sowohl in freundschaftlichen als auch in romantischen Beziehungen. Die dritte Welle umfasst insbesondere Themen der Freizeitgestaltung und Mobilität der Jugendlichen. Außerdem beinhaltet sie, ebenso wie die anderen Wellen, Fragen zur aktuellen schulischen oder beruflichen Situation der Befragten. Demnach gibt es inhaltlich „im standardisierten Strang einen in jeder Welle gleichbleibenden Kern und jährlich wechselnde Module“ (Vogl et al. 2020: 73).

Anfang 2018 fand die erste quantitative Erhebungswelle statt, die für das vorliegende Forschungsvorhaben als zentrale Datenquelle dient (N=2850). Verfügbar sind zudem Datensätze der zweiten und dritten quantitativen Erhebungswelle, welche für die Analyse der zweiten Fragestellung verwendet werden. Insgesamt nahmen 812 Jugendliche der ersten Welle auch an der zweiten Welle teil. An der dritten Welle nahmen von jenen Jugendlichen insgesamt 739 teil.

## 4.2. Erhebungsmethode

„Im quantitativen Panel fand die Befragung mittels Online-Fragebogen, d. h. ohne Interviewer\_innen, im Rahmen einer Unterrichtsstunde statt.“ (Vogl et al. 2020: 73). Angestrebt wurde eine Vollerhebung, sodass alle 117 Mittelschulen in Wien kontaktiert und insgesamt über 7.500 Schüler\_innen eingeladen wurden, an der Befragung teilzunehmen. Letztlich nahmen 99 Mittelschulen teil und auf Schüler\_innenebene konnte Teilnahmerate von 40 % erzielt werden. Um zu überprüfen, ob es durch die Ausfälle zu Verzerrungen kommt, wurde die Stichprobe mit vom Stadtschulrat zur Verfügung gestellten sozio-demographischen Variablen der Grundgesamtheit verglichen. Zwar zeigte der Vergleich der Grundgesamtheit mit der realisierten Stichprobe keine großen Unterschiede, dennoch wurde der Datensatz anhand eines iterativen Randsummenverfahrens gewichtet.

Die Güte der Daten hängt von ihrem Fehleranteil ab, welcher sich neben der Repräsentativität auch auf die Messung der Daten beziehen kann. Die Erhebung erfolgte mittels Onlinebefragung, bei der es wie bei allen Befragungsmethoden zu Messfehlern kommen kann, die zu evaluieren sind. Dafür ist es zunächst von Bedeutung „... die der Befragungsmethode zugrunde liegende Kommunikationsform abzustellen. Im Falle der Web-Befragung ist dies die computervermittelte Kommunikation.“ (Taddicken 2009: 85) Während bei einer Face-to-Face Befragung sowohl visuelle als auch auditive

Informationen übertragen werden, fehlen diese Kommunikationskanäle bei der Befragung über das Web. „Diese Reduktion der übertragenen Informationen beeinflusst die Wahrnehmung der Kommunikationssituation. So kommt es zu einer verminderten sozialen Präsenz, aber erhöhten ‚perzipierten Anonymität‘.“ (ebd.) Dies kann auf der einen Seite insbesondere für sensible Fragen bei Onlinebefragungen von Vorteil sein, da Effekte sozialer Erwünschtheit oder Zustimmungstendenzen geringer ausgeprägt sind.

Auf der anderen Seite kann die Reduktion *sozialer Kontexthinweise* auch zu negativen Auswirkungen führen, da es zu einer stärkeren Ich-Fokussierung der Kommunikator\_innen kommt und nonkonforme Verhaltensweisen bedingt werden (Sproull/Kiesler: 1986, 1991). „Es muss somit befürchtet werden, dass die Orientierung der Probanden an sozialen Werten und Normen in der Situation einer Web-Befragung schwächer ist als in alltäglichen Situationen und auch als in anderen Befragungen.“ (Taddicken 2009: 93). In einem empirischen Methodenvergleich kommt Monika Taddicken ebenso zu dem Schluss, dass Onlinebefragungen für eine verminderte Beachtung sozialer Normen sorgen. Diesen Effekt stellt sie als Gegenstück zu den Effekten der sozialen Erwünschtheit dar (ebd.: 98).

Eine Besonderheit bei der Datenerhebung dieser Studie stellt außerdem die Zielgruppe dar. Im Vergleich zur Befragung von Erwachsenen sind bei der Befragung von Jugendlichen zwar ähnliche aber auch unterschiedliche Aspekte zu beachten. So ist es von Bedeutung, die „(fehlende) Erfahrung mit Befragungssituationen (in der Regel sind das für die Jugendlichen Prüfungssituationen) und die Stellung in der Hierarchie gesellschaftlicher Wissensbestände sowie das spezifische Generationen- und Autoritätsverhältnis zwischen erwachsenen Forscher\_innen und jugendlichen Interviewten“ (Vogl et al. 2020: 61) zu berücksichtigen.

### 4.3. Auswertungsmethode

Für die Auswertung der Daten entlang der interessierenden Fragestellungen wurde die Berechnung von Regressionsmodellen gewählt. Dabei wird die Variation einer Antwortvariable durch die Variation mehrerer erklärender Variablen modelliert. „Veränderungen der Ausprägung der abhängigen Variablen können also durch Veränderungen der Ausprägungen der unabhängigen Variablen erklärt werden.“ (Behnke 2015: 1) Doch bevor Zusammenhänge zwischen Variablen untersucht werden können, ist

es unabdingbar, den Datensatz näher zu betrachten, um die Variablen und ihre Verteilungen kennen zu lernen.

In der Datenaufbereitung werden die Variablen und die Struktur des Datensatzes an das Erkenntnisinteresse angepasst, denn „die inhaltlich und theoretisch interessierenden Tatbestände liegen meist nicht in der Form vor, dass sie ohne weitere Mühe und einfach zu analysieren wären.“ (Kopp/Lois 2014: 46) Daran schließt die Datendeskription an, um einen Überblick über die Variablen zu erhalten. Außerdem kann mithilfe des deskriptiven Analyseverfahrens die Fülle an Informationen auf ein übersichtliches Maß reduziert werden. Diese Komplexitätsreduktion ermöglicht es, die relevantesten Informationen in tabellarische oder grafische Darstellung zu bringen und diese für die weitere Analyse zu berücksichtigen.

Die bivariate Analyse kann genutzt werden, um einen ersten Eindruck über die theoretischen Vermutungen zu erhalten. So kann der Zusammenhang zwischen der abhängigen Variable und einer unabhängigen Variable berechnet werden. Doch reicht eine einzige Bestimmungsgröße nicht aus, um soziologische Phänomene zu erklären, denn sie sind multikausal „und es ist die eigentlich interessierende Frage, wie stark die einzelnen Faktoren wirken.“ (Kopp/Lois 2014: 115). „Anstelle einer Regressionsgeraden wird nun eine Regressionsebene vorhergesagt...“ (ebd.).

Mithilfe multivariater Analyseverfahren ist es möglich, Aussagen über ein soziales Phänomen zu treffen und dabei verschiedene Einflussfaktoren zu berücksichtigen. Demnach wird eine Regression berechnet, um den Einfluss einer unabhängigen Variablen unter Kontrolle weiterer unabhängiger Variablen zu ermitteln. Dabei ist es von Bedeutung, die Wahl der Auswertungsstrategie anhand der theoretischen Ausrichtung der Forschung zu treffen. Schließlich gibt es unterschiedliche Varianten von Regressionsanalysen, die für unterschiedliche Anwendungszwecke eingesetzt werden, sodass die passende Vorgehensweise für die eigene Fragestellung abgewägt werden muss.

„Die Regressionsanalyse stellt an die Daten und die Datenbeziehungen, die mit ihr untersucht werden können, bestimmte Anforderungen.“ (Urban/Mayerl: 11) Zum einen wird von einem gerichteten Zusammenhang ausgegangen und zum anderen müssen die Modellkomponenten, die in einem Zusammenhang stehen, bestimmte Dateneigenschaften erfüllen. Diese sind von Relevanz bei der Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Regressionsmodell.

Während bei der ersten Fragestellung der Fokus auf einer zentralen unabhängigen Variable liegt und weitere unabhängige Variablen zur Drittvariablenkontrolle aufgenommen werden, ist bei der zweiten Fragestellung interessant, ob eine weitere unabhängige

Variable, die sogenannte Moderatorvariable, Bedingungen angibt, unter denen der Einfluss der zentralen unabhängigen Variable auf die abhängige Variable schwächer oder stärker ist.

Darüber hinaus muss in Abhängigkeit der Variablen ein passendes Regressionsmodell gewählt werden. Bei der klassischen Regressionsanalyse nach der Kleinst-Quadrate-Schätzmethode, der OLS-Regressionsanalyse, werden lineare Zusammenhänge untersucht. Dafür müssen die Variablen metrisch skaliert sein sowie weitere Annahmen zutreffen. Jedoch haben viele soziale Phänomene keine kontinuierliche Ausprägung. Zum Beispiel wird das Vorhandensein oder das Nichtvorhandensein eines Merkmals beobachtet und auf diese Weise in eine Variable überführt. Generell sind bei kategorialen Variablen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines Ereignisses oder die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, und welche Einflussgrößen dabei eine Rolle spielen, interessant.

Ein Analyseverfahren, welches sich für die Berechnung von Wahrscheinlichkeiten auf Basis solcher Variablen anbietet, stammt aus der Familie der verallgemeinerten linearen Modelle. Die logistische Regressionsanalyse nach der maximum-likelihood Schätzmethode oder das Logit-Modell können angewandt werden, um kategoriale abhängige Variablen mit zwei oder mehr Kategorien zu modellieren. Aufgrund der abhängigen Variable „Lehrer\_innenempfehlung“ beschränken sich die Berechnungen auf binäre logistische Regressionen, bei denen die abhängige Variable zwei Gruppen aufweist. Auf der einen Seite gibt es Schüler\_innen, die eine Empfehlung für eine weiterführende Schule erhalten haben und auf der anderen Seite gibt es Schüler\_innen, die eine solche Empfehlung nicht erhalten haben. Es soll die bedingte Wahrscheinlichkeit oder eigentlich das bedingte Logit, die logarithmierte Chance dieses Ereignisses geschätzt werden, nämlich in Abhängigkeit des Prädiktors „soziale Herkunft“. Gleichzeitig werden Drittvariablen, sogenannte Kontrollvariablen, in das Modell aufgenommen, sodass es sich schließlich um eine multiple logistische Regression handelt. Mithilfe des Maximum-Likelihood-Verfahrens können schließlich die Parameter des Modells geschätzt werden.

Für die Evaluation der Modellgüte, also der Frage danach, wie gut die Logit-Funktion mit den auf Basis der Daten errechneten Koeffizienten die Daten wiedergibt, werden die Pseudo-R<sup>2</sup>-Koeffizienten verwendet. Diese geben an, um wieviel die Anpassung des Prädiktoren-Modells besser ist als jene des Null-Modells.

## 4.4. Operationalisierung

Die Konzeption der Datenerhebung der Studie „Wege in die Zukunft“ basiert zum einen auf Pierre Bourdieus konstruktivem Strukturalismus und zum anderen auf Raymond Boudons methodologischem Individualismus. Die Auswahl der Indikatoren, die Formulierung der Fragen und Antwortmöglichkeiten sowie weitere Aspekte der Operationalisierung jener Studie entsprechen demnach weitestgehend dem theoretischen Rahmen dieser Untersuchung. Darüber hinaus wurden bei der Datenaufbereitung die konkreten Variablen an die Fragestellungen angepasst, deren messtheoretische Operationalisierung im Folgenden dargestellt wird.

### 4.4.1. Variablen der ersten Fragestellung

Die *abhängige Variable* der ersten Fragestellung ist die **Lehrer\_innenempfehlung**, welche ebenso wie alle anderen Variablen aus der Perspektive der Schüler\_innen erhoben wurde. Die Schüler\_innen konnten auf die Aussage „Meine Lehrer und Lehrerinnen wollen, dass ich eine weiterführende Schule mache“ mit „Stimmt“, „Stimmt eher“, „Stimmt eher nicht“, „Stimmt nicht“ sowie „Weiß nicht“ antworten. Es ist davon auszugehen, dass am Ende der Mittelschule die Frage danach, ob die Schulbildung fortgesetzt wird oder ein anderer Bildungs- oder gar Berufsweg gewählt wird, in der Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Beziehung von großer Bedeutung ist, sodass Lehrer\_innen ihre Schüler\_innen entweder ermutigen, die Schule fortzusetzen oder diese Ermutigung ausfällt oder gar entmutigende Signale von den Schüler\_innen empfangen werden. Das Thema, was nach der Mittelschule kommt, kann zwar unterschiedlich präsent sein, demnach auch der Umgang der Schüler\_innen damit. Trotzdem wird es insbesondere bei einer Ermutigung für die weiterführende Schule eine Rolle spielen, sodass selbst „Weiß nicht“-Antworten ebenso in die Analyse aufgenommen werden. Die abhängige Variable wurde dafür in eine Dummy-Variable überführt. Haben die Schüler\_innen mit „Stimmt“ oder „Stimmt eher“ geantwortet, wurden sie der Ausprägung „Ja“ zugeordnet. Alle anderen Fälle, auch diejenigen, die „Weiß nicht“ angaben, sind unter „Nein“ zusammengefasst. Die Grundidee ist, dass die Schüler\_innen wissen, wenn die Lehrer\_innen ihnen eine weiterführende Schule empfehlen. Wissen die Schüler\_innen die Antwort darauf nicht, ist davon auszugehen, dass eine solche Empfehlung, die zugleich eine Ermutigung darstellt, nicht vorliegt.

Für die Analyse des Zusammenhangs von Lehrer\_innenempfehlung und sozialer Herkunft wird letztere anhand von Einzelindikatoren eingebracht. Die soziale Herkunft wird definiert

als in der frühen Sozialisation zur Verfügung stehendes Kapital. Da die Jugendlichen sich in ebendieser Phase befinden, wird die aktuelle Kapitalausstattung der Familie herangezogen. Dafür wird für jede Kapitalsorte nach Bourdieu eine einzelne Variable generiert und diese werden zunächst einzeln untersucht. Anschließend werden die drei Variablen gemeinsam in einem Modell aufgenommen.

Das **kulturelle Kapital** der Jugendlichen ist in dieser Lebensphase noch stark geprägt von dem kulturellen Kapital der Eltern, welches laut Bourdieu vererbt wird. Messbar ist unter anderem das institutionalisierte kulturelle Kapital in Form von legitimen Titeln und (beruflichen) Stellen. Über das objektivierte kulturelle Kapital können beispielsweise Fragen nach Kunstwerken Auskunft geben. Ebenso stellen individuelle Praktiken des Kompetenz- und Wissenserwerbs, wie zum Beispiel Bücher lesen, Fremdsprachen und Musikinstrumente lernen, Museen und Theater besuchen, Methoden dar, kulturelles Kapital zu akkumulieren, die mittels standardisierter Erhebungsverfahren ermittelt werden können.

Für die Fragestellung steht, trotz der hohen Relevanz von (Bildungs-)Titeln, das inkorporierte kulturelle Kapital in Form kultureller Praktiken im Mittelpunkt. Denn „die wissenschaftliche Erfahrung [kommt] zu dem Ergebnis, dass der Zugang zu den kulturellen Werken das Privileg der kulturellen Klassen bleibt. So hängt zum Beispiel der Museumsbesuch (der im Übrigen, wie man weiß, mit anderen Arten kultureller Praxis wie dem Theater- oder Konzertbesuch eng verknüpft ist) unmittelbar vom Bildungsniveau ab.“ (Bourdieu 2006: 32). Somit stellt sich die Frage, welche kulturellen Praktiken den Alltag der Schüler\_innen und ihrer Eltern prägen. In dem zur Verfügung stehendem Datenmaterial sind die Kulturpraktiken nach der Bourdieuschen Definition anhand folgender Fragen erhoben worden: Liest deine Mutter/dein Vater Bücher? Ermutigen dich deine Eltern, Bücher zu lesen? Wie oft hast du mit deinen Eltern Folgendes im letzten Jahr unternommen? Museum besucht/Theater besucht? Hast du ein Musikinstrument gelernt beziehungsweise lernst du gerade eines?

Das Konstrukt des kulturellen Kapitals im Regressionsmodell setzt sich zusammen aus dem Leseverhalten der Mutter, der Ermutigung seitens der Eltern zu lesen sowie Museums- und Theaterbesuche. Denn „manifest wird das kulturelle Privileg, sobald es um die Vertrautheit mit den Werken geht, die nur aus dem regelmäßigen (und nicht bloß sporadischen oder von der Schule organisierten) Theater-, Museums-, oder Konzertbesuch entsteht.“ (ebd.: 12). Je höher die soziale Herkunft, desto umfassender die Kenntnisse auf kulturellen Gebieten (ebd.: 13).

Während im Fragebogen die Skala für die ersten beiden Variablen fünf Ausprägungen und für die letzten beiden drei Ausprägungen aufweist, sind diese für die Auswertung zunächst als Dummy-Variable umkodiert und anschließend in eine zusammengefasste Variable überführt worden, um die latente Variable „Kulturelles Kapital“ mit den Ausprägungen „niedriges kulturelles Kapital“, „mittleres kulturelles Kapital“ sowie „hohes kulturelles Kapital“ zu generieren.

Niedriges kulturelles Kapital bedeutet, dass die Schüler\_innen nicht zum Lesen ermutigt werden, die Mutter nicht fast jeden Tag liest, und sie maximal ein Mal im Jahr sowohl das Theater als auch ein Museum besucht haben. Mittleres kulturelles Kapital besitzen die Schüler\_innen, wenn zumindest eines der folgenden Praktiken zutrifft: Die Eltern ermutigen zu lesen, die Mutter liest jeden Tag oder Museum oder Theater werden öfter als ein Mal im Jahr besucht. Über hohes kulturelles Kapital verfügen sie, wenn zumindest zwei dieser Praktiken zutreffen.

Das **ökonomische Kapital** setzt sich aus dem Besitz und dem Vermögen zusammen. Zentrale Fragen sind deshalb das Einkommen der Familie und die Ausstattung des Haushaltes. Oftmals wissen Kinder und Jugendliche jedoch nicht genau, wie viel die Eltern verdienen, sondern können das im Haushalt verfügbare Geld nur ungefähr einschätzen. Aus diesem Grund wurde anstatt eine Zahl für das Einkommen der Familie zu ermitteln folgende Frage gestellt: „Wie steht es bei euch zu Hause mit dem Geld?“ Antworten konnten die befragten Jugendlichen auf einer Skala von ein bis sechs, wobei eins bedeutet „Wir haben zu wenig Geld, manchmal reicht es nicht für die Lebensmittel“ und sechs „Wir sind reich, Geld spielt keine Rolle“. Für das Regressionsmodell wurde die Variable in drei Ausprägungen zusammengefasst. Die Jugendlichen haben wenig ökonomisches Kapital, wenn sie die Frage mit 1, 2 oder 3 beantworteten, mittleres ökonomisches Kapital, wenn sie 4 angaben. Über hohes ökonomisches Kapital verfügen sie bei der Angabe von 5 oder 6.

Das **soziale Kapital** einer Person ist charakterisiert durch Zugehörigkeit zu Gruppen und Beziehungen zu Personen, die aufgrund deren sozialer Position und Möglichkeitsräume genutzt werden können, um die eigene soziale Position zu verfestigen oder zu erhöhen. Zugleich stellen insbesondere für Jugendliche Personen aus ihrer Familie und unter ihren Bekannten Vorbilder dar. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, zu der Personen in bestimmten Berufen zählen, kann demnach zum einen die Möglichkeit bieten, bei gewissen Anliegen Hilfe zu erhalten und zum anderen entsprechende Berufsaspirationen zu entwickeln. Deshalb wurden die Jugendlichen gefragt, welche Berufe in ihrer Familie und unter ihren Bekannten vorhanden sind. Für die Untersuchung sind vornehmlich

folgende Berufe von Relevanz gewesen: „Gibt es in deiner Familie oder unter deinen Bekannten einen oder eine Lehrer oder Lehrerin/ Polizist oder Polizistin/ Wissenschaftler, Wissenschaftlerin oder Forscher, Forscherin/ Firmenchef, Firmenchefin oder Geschäftsführer, Geschäftsführerin/ Arzt oder Ärztin/ Rechtsanwalt oder Rechtsanwältin?“ Haben die Schüler\_innen keinen oder einen dieser Berufe angegeben, so besitzen sie „niedriges soziales Kapital“. Unter „mittleres soziales Kapital“ fallen all jene, die zwei oder drei Berufe angegeben haben. Haben die Schüler\_innen in ihrer Familie oder unter ihren Bekannten drei oder mehr Personen, die diese Berufe ausüben, so besitzen sie „hohes soziales Kapital“.

Die zentrale Kontrollvariable ist die **Durchschnittsnote** der Jugendlichen. Diese wurde anhand der Noten in Mathematik, Deutsch und Englisch im letzten Zeugnis ermittelt, da im Feld der Schule diesen Fächern die höchste Bedeutung beigemessen wird. An Mittelschulen werden vier Noten für die vertiefte (1 = Sehr gut, 2 = Gut, 3 = Befriedigend und 4 = Genügend) und drei Noten für die grundlegende (5 = Befriedigend, 6 = Genügend und 7 = Nicht genügend) Allgemeinbildung vergeben. Relevant ist auf dieser siebenstufigen Notenskala die Grenze zwischen vier und fünf. Schüler\_innen erhalten entweder die Möglichkeit eine maturaführende Schule zu besuchen (vier oder besser) oder haben nicht die erwartete Leistung erbracht, um die Schulbildung an einer AHS oder BHS fortzusetzen (fünf oder schlechter). Für das Regressionsmodell wird die Durchschnittsnote der drei Fächer herangezogen.

Zusätzlich lassen aktuelle Forschungen auf das **Geschlecht** als wichtige Kontrollvariable in Bezug auf schulische Leistungsbewertungen schließen. Die PISA Studien sowie der nationale Bildungsbericht zeigen, dass Mädchen und junge Frauen besser als ihre männlichen Schulkollegen abschließen. Das liegt unter anderem an dem Passungsverhältnis zwischen der weiblichen Sozialisation und damit des weiblichen Habitus und der Kultur der Schule. Mädchen und junge Frauen sind demnach besser an die Logik des Feldes angepasst als Jungen und junge Männer, die die Schule früher verlassen. Dies spiegelt sich nicht nur in den Noten wider, sondern wird auch von den Lehrer\_innen wahrgenommen und fließt in ihrer Leistungsbewertung sowie der Ermutigung für die weiterführende Schule mit ein.

Aus dem Bildungsbericht geht zudem hervor, dass die gesprochene Sprache der Kinder und Jugendlichen eine wesentliche Rolle bei der Kompetenzerneuerung spielt. Sowohl die erstgesprochene Sprache mit Vater und Mutter als auch mit den Freund\_innen wurden erhoben. Als Kontrollvariable wird die **gesprochene Sprache mit den Freund\_innen**

aufgenommen. Die Sprachkompetenzen der Schüler\_innen hängen auf der einen Seite von der Sprache ab, die zu Hause gesprochen wird. Auf der anderen Seite bieten jedoch vor allem Peers die Möglichkeit, außerhalb des Elternhauses die eigenen Sprachkompetenzen zu verbessern. Wenn die Jugendlichen jedoch auch mit ihren Freund\_innen eine andere Sprache als deutsch sprechen, so kann davon ausgegangen werden, dass diese Möglichkeit nicht genutzt wird. Diese reale oder vermeintlich mangelnde Sprachkompetenz kann für Lehrer\_innen einen Grund darstellen, weshalb jene Schüler\_innen keine weiterführende Schule besuchen können. Während die Jugendlichen angeben konnten, welche Sprache sie vornehmlich mit ihren Freund\_innen sprechen, ist für die multivariate Analyse eine Dummy-Variable generiert worden. Es wird unterschieden zwischen „deutsch“ und „andere“.<sup>1</sup>

Die **Anzahl der Geschwister** kann einen Einfluss darauf haben, ob die Jugendlichen eine maturaführende Schule besuchen. Auf der einen Seite können ältere Geschwister in der Schule unterstützend wirken oder Informationen über das Bildungssystem an ihre jüngeren Geschwister weitergeben (Zartler et al. 2020) Auf der anderen Seite stehen weniger Ressourcen pro Kind zur Verfügung, wenn in einem Haushalt viele Kinder leben. Unterschieden wird zwischen „keine Geschwister“, „ein bis zwei Geschwister“ und „drei oder mehr Geschwister“.

Zum Schluss wird die **Scheidung oder Trennung der Eltern** als Kontrollvariable aufgenommen. Eine solche Veränderung im Leben eines Kindes kann etwa durch den Wegfall von Ressourcen oder aufgrund psychischer Belastungen zur Verschlechterung der Schulleistungen beitragen. Diese Belastung kann von Lehrer\_innen wahrgenommen werden und ihre Empfehlung für den weiteren Bildungsweg der Schüler\_innen beeinflussen.

#### 4.4.2. Variablen der zweiten Fragestellung

Die abhängige Variable der zweiten Fragestellung ist der **Bildungsweg der Schüler\_innen**. Aufgrund des Längsschnitts kann anhand der verfügbaren Daten festgestellt werden, in welcher Bildungs- oder Berufssituation sich die Schüler\_innen ein beziehungsweise zwei Jahre, nachdem sie am Ende der Mittelschule angelangt waren, befinden. Die Jugendlichen sind in der zweiten und dritten Welle der Studie gefragt

---

<sup>1</sup> Doch auch, wenn die Schüler\_innen in ihrem Alltag mit Freund\_innen deutsch sprechen, ist die Schulsprache „von der Sprache, die die verschiedenen sozialen Klassen tatsächlich sprechen, unterschiedlich weit entfernt.“ (Bourdieu 2020: 27) Es liegen jedoch keine Daten vor, um dies in der Untersuchung zu berücksichtigen.

worden, auf welche Schule sie gehen, welche Ausbildung sie machen oder welchen Beruf sie ausüben. Für die Auswertung wird zwischen „AHS/BHS“ und „andere“ unterschieden. Unter „andere“ fallen auch jene Fälle, die keine Schüler\_innen mehr sind und deshalb bei der Frage nach der Schule, die für diese Variable herangezogen wurde, zunächst als fehlende Werte kodiert worden sind.

Die *unabhängigen Variablen* sind die **Lehrer\_innenempfehlung** sowie die **soziale Herkunft** der Jugendlichen, zwischen denen ein Interaktionseffekt angenommen wird. Diese Variablen sind bereits für die erste Fragestellung dargestellt worden.

Ebenso werden dieselben *Kontrollvariablen* wie bereits bei der ersten Fragestellung verwendet (**Schulleistung, Geschlecht, gesprochene Sprache mit Freund\_innen, Anzahl der Geschwister, Scheidung oder Trennung der Eltern**).

#### 4.5. Die Stichprobe(n)

In der folgenden Tabelle werden die Stichproben anhand der Verteilung der Variablen, welche in der ersten Welle erhoben worden sind, vorgestellt. Es gibt keine Einschränkungen in Bezug auf bestimmte Merkmale, jedoch fallen all jene Fälle weg, die nicht auf allen Modellvariablen gültige Werte haben. Auffällig ist der hohe Ausfall bei der Variable ökonomisches Kapital. Dort fehlen mit 3,75% die meisten Fälle, was auf die mangelnde Kenntnis der Jugendlichen über das im Haushalt zur Verfügung stehende Geld hindeutet. Darüber hinaus zeigen sich geringe Unterschiede in der Zusammensetzung der Stichproben zwischen der ersten Welle und der zweiten und dritten Welle. Der Anteil der Befragten, die in der ersten Welle eine Lehrer\_innenempfehlung für die weiterführende Schule erhielten, ist sowohl in der zweiten als auch in der dritten Welle höher als in der ersten. Zugleich sinkt der Anteil an Personen mit niedrigem kulturellen Kapital. Für das ökonomische sowie soziale Kapital kann wiederum eine geringe Steigerung in der Kategorie „niedrig“ beobachtet werden. Außerdem fällt auf, dass in der ersten Welle etwas mehr Jungen an der Befragung teilnahmen und diese Verteilung sich für die zweite und dritte Welle umkehrt, sodass der Anteil an Mädchen in diesen Stichproben etwas höher liegt.

	Alle Befragten Welle 1	Analysesample Welle 1	Analysesample Welle 2	Analysesample Welle 3
n	2850	2201	646	597
Variablen (in %):				
<b>Lehrer_innenempfehlung</b>				
Ja	52,07	54,48	59,60	59,63
Nein	47,30	45,52	40,40	40,37
<i>Fehlende Werte</i>	0,63	na	na	na
<b>Kulturelles Kapital</b>				
Niedrig	33,86	31,12	26,47	27,64
Mittel	53,12	54,93	58,20	56,78
Hoch	13,02	13,95	15,33	15,58
<i>Fehlende Werte</i>	0	na	na	na
<b>Ökonomisches Kapital</b>				
Niedrig	26,28	25,85	27,55	25,96
Mittel	46,35	48,98	50,31	50,00
Hoch	23,61	25,17	22,14	24,04
<i>Fehlende Werte</i>	3,75	na		
<b>Soziales Kapital</b>				
Niedrig	70,25	68,38	67,96	68,01
Mittel	22,95	24,44	24,30	23,12
Hoch	6,81	7,18	7,74	8,88
<i>Fehlende Werte</i>	0	na	na	na
<b>Bildungsweg</b>				
AHS/BHS	na	na	54,18	51,42
Andere	na	na	45,82	48,58
<i>Fehlende Werte</i>	na	na	na	na
<b>Durchschnittsnote</b>				
Mathe, Deutsch & Englisch	3,50	3,53	3,37	3,30
<b>Geschlecht</b>				
Weiblich	46,63	47,61	50,62	52,60
Männlich	51,96	52,39	49,38	47,40
<i>Fehlende Werte</i>	1,41	na	na	na
<b>Sprache FreundInnen</b>				
Deutsch	92,53	93,96	94,27	93,47

	Alle Befragten Welle 1	Analysesample Welle 1	Analysesample Welle 2	Analysesample Welle 3
Andere	7,12	6,04	5,73	6,53
<i>Fehlende Werte</i>	0,35	na	na	na
<b>Anzahl der Geschwister</b>				
Keine	4,25	4,73	4,49	3,69
1-2	57,26	62,34	63,16	67,17
3 und mehr	30,74	32,94	32,35	29,15
<i>Fehlende Werte</i>	0	na	na	na
<b>Trennung/Scheidung der Eltern</b>				
Ja	18,81	19,4	18,11	19,93
Nein	81,19	80,6	81,89	80,07
<i>Fehlende Werte</i>	0	na	na	na

Tabelle 1: Verteilung der Modellvariablen für alle Befragten und für die drei Stichproben.

## 4.6. Hypothesen

### Hypothese 1

*H1a: Je größer das kulturelle Kapital eines\_einer Schüler\_in, desto eher wird ihm\_ihr empfohlen, eine weiterführende Schule zu besuchen trotz gleicher Leistungen.*

### Hypothese 2

*H1b: Je größer das ökonomische Kapital eines\_einer Schüler\_in, desto eher wird ihm\_ihr empfohlen, eine weiterführende Schule zu besuchen trotz gleicher Leistungen.*

### Hypothese 3

*H1c: Je größer das soziale Kapital eines\_einer Schüler\_in, desto eher wird ihm\_ihr empfohlen, eine weiterführende Schule zu besuchen trotz gleicher Leistungen.*

### Hypothese 4:

*H1d: Je höher die soziale Position eines\_einer Schüler\_in, desto eher wird ihm\_ihr von Lehrer\_innen empfohlen eine weiterführende Schule zu besuchen trotz gleicher Leistungen.*

### Hypothese 5:

*H1e: Das kulturelle Kapital steht in einem stärkeren Zusammenhang mit der Lehrer\_innenempfehlung als das soziale oder ökonomische Kapital.*

### Hypothese 6:

*H1f: Jugendliche, die eine Lehrer\_innenempfehlung erhielten, sind in den darauffolgenden zwei Jahren mit einer größeren Wahrscheinlichkeit auf einer maturaführenden Schule als Personen, die eine solche Empfehlung nicht erhielten.*

### Hypothese 7:

*H1g: Für Schüler\_innen mit geringer sozialer Position steht die Empfehlung der Lehrer\_innen in einem stärkeren Zusammenhang mit dem Bildungsweg der Schüler\_innen als für jene mit hoher sozialer Position.*

## 5. Ergebnisse

### 5.1. Deskriptive Befunde

Im Anschluss an die Aufbereitung der Daten für die Fragestellungen dieser Untersuchung folgt die deskriptive Analyse, die einen Überblick über die Daten verschafft. Die Verteilungen der Variablen, welche für die spätere statistische Modellierung von Bedeutung sind, werden im Folgenden dargestellt. Zunächst wird die Ermutigung durch die Lehrer\_innen für eine weiterführende Schule betrachtet, welche in der ersten Welle erhoben worden ist. Daraufhin wird die soziale Herkunft dargelegt und damit die Verteilung der drei Kapitalarten nach Bourdieu, welche ebenfalls erhoben wurden, als die Jugendlichen sich am Ende der Mittelschule befanden. Anschließend wird dargelegt, welcher Anteil der Befragten in der zweiten und dritten Welle eine maturaführende Schule (AHS/BHS) besuchte und welcher Anteil sich für einen anderen Bildungs- oder Berufsweg entschied. Zum Schluss werden die fünf Kontrollvariablen Geschlecht, Durchschnittsnote, erstgesprochene Sprache mit Freund\_innen, Anzahl der Geschwister sowie Trennung oder Scheidung der Eltern in den Blick genommen, welche aus der ersten Welle stammen.

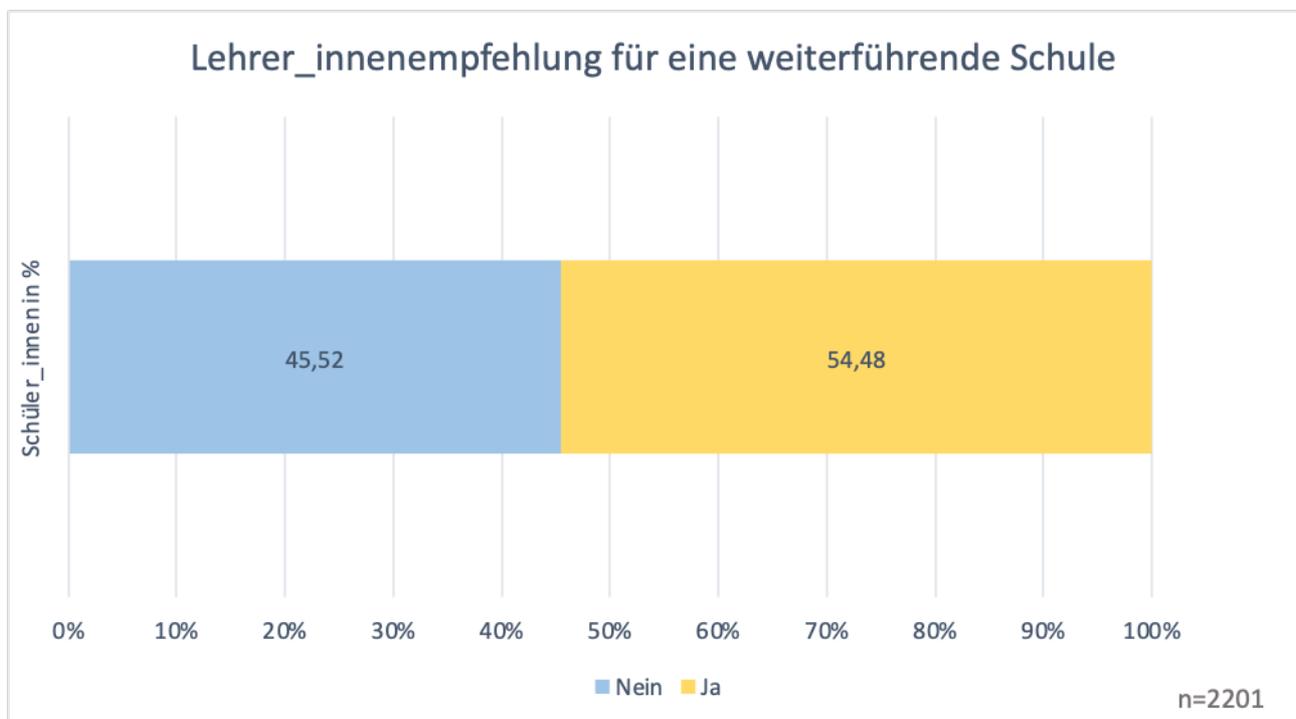


Abbildung 1: Balkendiagramm zu der Variable Lehrer\_innenempfehlung (eigene Darstellung). n=2201

### 5.1.1. Lehrer innenempfehlung und Kapitalausstattung der Schüler innen am Ende der Mittelschule

In der ersten Welle gaben von 2201 Jugendlichen 54% an, ihre Lehrer\_innen wollen, dass sie eine weiterführende Schule besuchen (Abbildung 1). Somit nehmen etwas mehr als die Hälfte der Schüler\_innen wahr, dass ihre Lehrer\_innen sie für die weiterführende Schule als geeignet betrachten. 46% haben eine solche Empfehlung nicht erhalten. Entweder wissen die Schüler\_innen über eine fehlende Empfehlung Bescheid (24%) oder sie haben keine Kenntnis darüber und können demnach nicht von einer Empfehlung ihrer Lehrer\_innen für die AHS oder BHS ausgehen (22%), sodass die Ermutigung für den Besuch einer weiterführenden Schule nicht nur bei jenen, sondern auch bei diesen Personen fehlt.

Die soziale Herkunft wird aus dem Zusammenspiel von kulturellem, ökonomischem und sozialem Kapital definiert. Für die Operationalisierung des kulturellen Kapitals der Schüler\_innen wird die kulturelle Praxis der Familie herangezogen. Während 31% der Schüler\_innen niedriges kulturelles Kapital aufweisen, verfügen 55% über mittleres und 14% über hohes kulturelles Kapital (Abbildung 2). Demnach gehören zwar entweder Lesen oder der Besuch von Museen oder Theatern zur kulturellen Praxis der Mehrheit der Befragten. Trotzdem ist immer noch rund ein Drittel der Schüler\_innen mit wenig

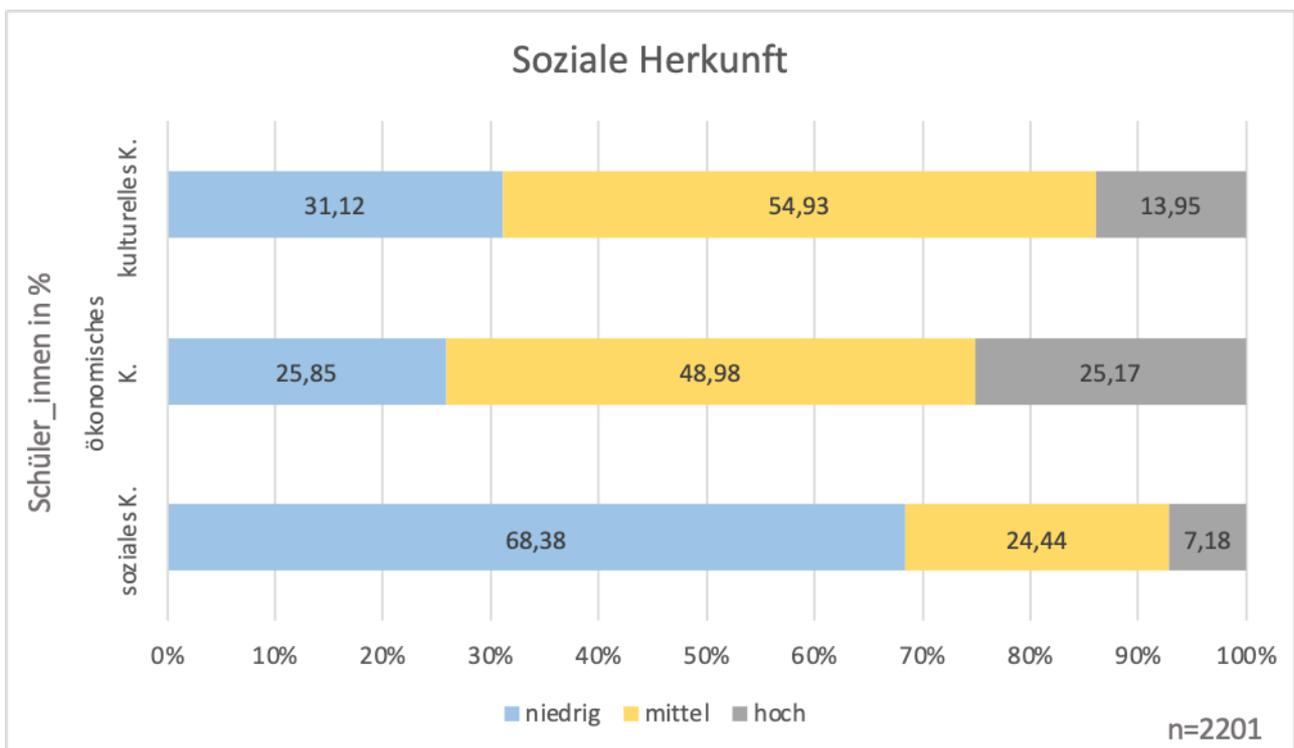


Abbildung 2: Balkendiagramm zu den Variablen kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital (eigene Darstellung). n=2201.

kulturellem Kapital ausgestattet und nur für einen kleinen Teil zählt sowohl Lesen als auch der Besuch von Museen und Theatern zu ihrer Freizeitgestaltung.

Das ökonomische Kapital wird durch das verfügbare Geld im Haushalt definiert. Die Schüler\_innen wurden gefragt, wie es bei ihnen zu Hause mit dem Geld steht. Mit 48,98% leben die meisten Schüler\_innen in Haushalten mit mittlerem ökonomischen Kapital (Abbildung 2). 25,17% gaben an, dass sie reich sind und 25,85% der Schüler\_innen wachsen in einem Haushalt mit wenig ökonomischem Kapital auf. Es stellt sich jedoch die Frage, inwiefern die Schüler\_innen realitätsgetreu die finanzielle Situation ihrer Familie einschätzen können.<sup>2</sup>

Das soziale Kapital der Schüler\_innen wird dadurch bestimmt, ob sie Personen kennen, die Berufe ausüben, welche sich durch einen hohen ISEI-Wert auszeichnen. Je vielfältiger das soziale Umfeld der Schüler\_innen in Hinblick auf statushöhere Beruf ist, desto höher ist ihr soziales Kapital. Während 68% über niedriges soziales Kapital und 24% über mittleres soziales Kapital verfügen, weisen nur 7% der Schüler\_innen hohes soziales Kapital auf (Abbildung 2). Auf Basis der Berufe im sozialen Nahfeld der Schüler\_innen kann ebenso auf das ökonomische sowie kulturelle Kapital geschlossen werden, da soziale Netzwerke eine gewisse Homogenität in Bezug auf die soziale Position der Mitglieder aufweisen. Demnach ist davon auszugehen, dass mit einem hohen oder niedrigen sozialen Kapital ein ebenso hohes beziehungsweise niedriges ökonomisches sowie kulturelles Kapital einhergeht.

### 5.1.2. Weiterer Bildungsweg der Schüler\_innen

Darüber hinaus ist der weitere Bildungsweg der Schüler\_innen, insbesondere die Frage nach dem Besuch der AHS oder BHS, von Interesse. Von den Schüler\_innen, die an der ersten und zweiten Welle an der Befragung teilnahmen, wechselten 54% nach Abschluss der Mittelschule auf eine weiterführende Schule und 46% besuchten entweder eine andere oder gar keine Schule (Abbildung 3). Von den Befragten, die ebenfalls an der dritten Welle teilnahmen, besuchten 51% (weiterhin) eine AHS oder BHS und 49% entschieden sich für einen anderen Bildungs- oder Berufsweg (Abbildung 3).

Informativ erscheint zudem der Anteil an Befragten, die in der zweiten Welle auf einer AHS oder BHS waren und im Jahr darauf noch immer dieselbe Schulform besuchten. Von 185 Schüler\_innen, die während der zweiten Welle auf einer BHS waren, sind im Jahr darauf nur noch 77% auf derselben Schule. Knapp 6% wechselten auf eine berufsbildende

---

<sup>2</sup> Nähere Ausführungen siehe Kapitel 5.2.1 und Kapitel 6.

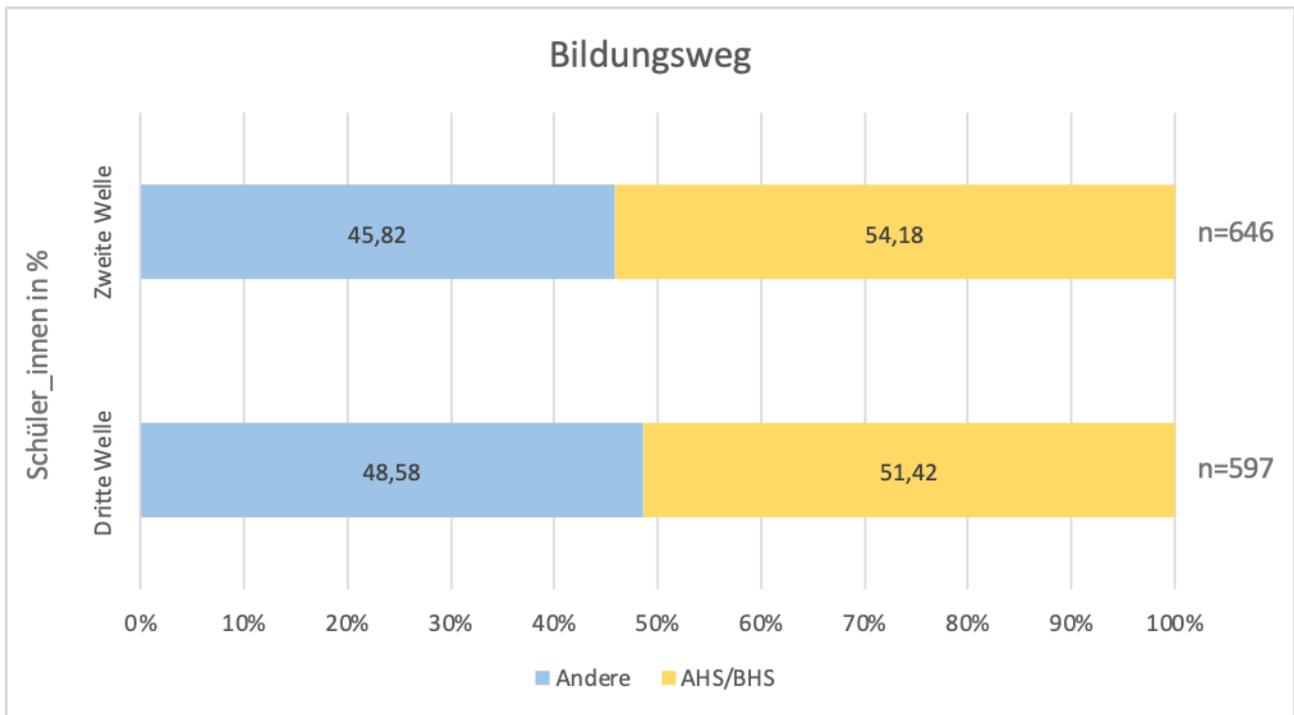


Abbildung 3: Balkendiagramm zu den Variablen Bildungsweg W2 (n=646) und Bildungsweg W3 (n=597) (eigene Darstellung).

mittlere Schule, 2% auf eine polytechnische Schule, weitere 2% auf eine andere Schule und insgesamt 13% gehen nicht mehr zur Schule. Von 54 Schüler\_innen, die auf einer AHS waren, sind im Jahr darauf noch 83% auf der AHS. 6% wechselten auf eine andere Schule und 11% gehen nicht mehr zur Schule.

Werden die Schüler\_innen betrachtet, die nach der zweiten Welle von „anderes“ auf die AHS oder BHS wechselten, fallen insbesondere diejenigen auf, die im Jahr nach der Mittelschule eine Polytechnischen Schule besuchten und daraufhin in der dritten Welle eine weiterführende Schule besuchten. 22% von diesen 88 Schüler\_innen wechselten auf eine BHS und 6% auf eine AHS. Außerdem besuchten von 55 Schüler\_innen, die in der zweiten Welle eine berufsbildende mittlere Schule besuchten, 15% im Jahr darauf die BHS.

### 5.1.3. Weitere zentrale Merkmale der Schüler\_innen am Ende der Mittelschule

Neben diesen zentralen Variablen sind weitere Kontrollvariablen aufgrund möglicher Einflussbeziehungen zur Lehrer\_innenempfehlung für die Analyse von Bedeutung. Dazu zählen die Noten der Schüler\_innen. Zum einen betrachtet wird die Durchschnittsnote, da diese Variable in das Regressionsmodell aufgenommen wurde. Mit 3,53 liegt der Durchschnitt in dem Bereich, der für eine weiterführende Schule ausreichend ist. Zum anderen ist die Verteilung der Variable „Noten ausreichend für die AHS/BHS“ in der

deskriptiven Analyse von Interesse, um diese mit der Lehrer\_innenempfehlung zu vergleichen. 25% der Schüler\_innen hat nicht die entsprechende Durchschnittsnote in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch, um auf eine AHS oder BHS zu wechseln. Die Noten von 75% reichen hingegen für den Wechsel auf eine weiterführende Schule aus. Werden diese Werte mit den Lehrer\_innenempfehlungen verglichen, kann festgestellt werden, dass die Schulleistungen gemessen in Noten und die Empfehlungen für die weiterführende Schule nicht deckungsgleich sind. Während nur 54% der Schüler\_innen angaben, dass ihre Lehrer\_innen eine AHS oder BHS als geeignet für sie betrachten, sind es rund 20% mehr Schüler\_innen, deren Noten für den Wechsel genügen würden. Diese 20% können auf der einen Seite zu den Personen zählen, denen nicht explizit von einer weiterführenden Schule abgeraten wird, sondern zu denen, die nicht wissen, was ihre Lehrer\_innen ihnen empfehlen oder es sind Schüler\_innen, deren Durchschnittsnote sich an der Grenze zu ungenügend bewegt. Auf der anderen Seite können es jedoch auch jene Schüler\_innen sein, deren Noten zwar ausreichen, deren soziale Herkunft jedoch bewusst oder unbewusst von den Lehrer\_innen bewertet wird und somit in die Empfehlung einfließt.

Die Verteilung des Geschlechts spiegelt die Ergebnisse bisheriger Erhebungen zum Bildungssystem in Österreich wider, wonach mehr Jungen und junge Männer (52%) die Mittelschule besuchen als Mädchen und junge Frauen (48%). Diese wenn auch minimal ungleiche Verteilung lässt sich in anderen Studien insbesondere am Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I beobachten. Auffällig ist die Umkehrung der Verteilung in der zweiten und dritten Welle. Der Anteil an Mädchen und jungen Frauen in den Stichproben steigt auf 51% in der zweiten und 53% in der dritten Welle. Somit sind in den Folgewellen insbesondere Mädchen und junge Frauen bereit, an der Studie teilzunehmen. Die erstgesprochene Sprache mit Freund\_innen ist bei den meisten Schüler\_innen Deutsch (94%). Nur 6% unterhalten sich mit ihren Freund\_innen vornehmlich in einer anderen Sprache.

Außerdem gibt die Mehrzahl der Schüler\_innen an, ein bis zwei Geschwister zu haben (62%). Nur 5% haben gar keine Geschwister und mit 33% haben ein Drittel der Befragten drei oder mehr Geschwister.

Zuletzt wird kontrolliert, ob die leiblichen Eltern der Jugendlichen getrennt oder geschieden sind. Insgesamt 19% der Befragten leben in Familien, bei denen die Eltern getrennt oder geschieden sind.

#### 5.1.4. Selektivität der Befragten in Welle 2 und 3 nach ausgewählten Merkmalen

Abschließend wird untersucht, wie die Zusammensetzung der Stichproben der zweiten und dritten Welle sich nach der Lehrer\_innenempfehlung sowie der sozialen Herkunft von der Ausgangsstichprobe unterscheiden. Die Erhebung dieser Variablen erfolgte in der ersten Welle und die folgenden Darstellungen sollen einen Überblick über die Selektivität der Befragten in den Folgewellen bieten.

Sowohl an der zweiten als auch der dritten Welle nahmen mehr Schüler\_innen teil, die zuvor eine Lehrer\_innenempfehlung erhielten als in der ersten Welle. Mit 59,60% und 59,63% ist der Anteil in beiden Stichproben ungefähr gleich. Zugleich bedeutet dies, dass in den Folgewellen weniger Personen teilnahmen, die keine Empfehlung von ihren Lehrer\_innen für eine weiterführende Schule erhielten. Ungefähr 5% jener Schüler\_innen aus der ersten Welle fallen für die Folgewellen aus.

Für das kulturelle Kapital kann beobachtet werden, dass insbesondere Schüler\_innen mit niedrigem kulturellem Kapital weniger an der zweiten und dritten Welle teilnahmen. Der Anteil an Schüler\_innen mit mittlerem sowie mit hohem kulturellem Kapital steigt hingegen für diese Stichproben.

Variablen (in %):			
Lehrer_innenempfehlung	Welle 1 (Ausgangsstichprobe)	Welle 2	Welle 3
Ja	54,48	59,60	59,63
Nein	45,52	40,40	40,37
<b>Kulturelles Kapital</b>			
Niedrig	31,12	26,47	27,64
Mittel	54,93	58,20	56,78
Hoch	13,95	15,33	15,58
<b>Ökonomisches Kapital</b>			
Niedrig	3,45	4,8	4,69
Mittel	71,38	73,07	73,20
Hoch	25,17	22,14	22,11
<b>Soziales Kapital</b>			
Niedrig	68,38	67,96	68,01
Mittel	24,44	24,30	23,12
Hoch	7,18	7,74	8,88
n	2201	646	597

Tabelle 2: Verteilung ausgewählter Variablen für drei Stichproben.

Umgekehrt verhält es sich für das ökonomische Kapital. Weniger Schüler\_innen, die in der ersten Welle angaben, in einem reichen Haushalt aufzuwachsen nehmen an der zweiten und dritten Welle teil. Sowohl in der Kategorie mit mittlerem als auch mit niedrigem ökonomischem Kapital steigt der Anteil der Schüler\_innen in den Folgewellen. Für das soziale Kapital lassen sich konstante Werte über alle drei Wellen hinweg beobachten. Ausschließlich in der Kategorie hohes soziales Kapital nimmt der Anteil der Befragten zu, insbesondere in der dritten Welle. Hier sind 1,7% mehr Schüler\_innen mit hohem sozialen Kapital in der Stichprobe als in der ersten Welle.

Somit steigt mit dem Anteil der Schüler\_innen mit einer Empfehlung ebenso der Anteil an Schüler\_innen mit hohem sowie mittlerem kulturellen Kapital. Auffällig ist, dass parallel dazu der Anteil an Schüler\_innen mit hohem ökonomischen Kapital sinkt. Mit Blick auf Note, Sprache mit Freund\_innen, Geschwisterzahl und Trennung/Scheidung der Eltern zeigen sich keine augenfälligen Unterschiede. Insgesamt zeigen sich nur wenige Unterschiede in der Zusammensetzung der untersuchten Jugendlichen zwischen der zweiten und dritten Welle im Vergleich zur ersten Welle.

## 5.2. Multivariate Analysen

Ausgehend von der Annahme eines Zusammenhangs zwischen den dargelegten Variablen sollen im Folgenden die theoretisch begründeten Einflussbeziehungen getestet werden. In den ersten drei Modellen wird überprüft, ob die Kapitalarten nach Bourdieu einen Einfluss auf die Lehrer\_innenempfehlung haben *ceteris paribus* (siehe Tabellen 3, 4 und 5). In einem vierten Modell gehen alle drei Kapitalarten gemeinsam als Einflussfaktoren in die Berechnungen ein (siehe Tabelle 6).

Anschließend wird die zweite Fragestellung bearbeitet. Dafür werden für die Regressionsmodelle ebenfalls die drei Kapitalarten sowie die Kontrollvariablen herangezogen, um die Wahrscheinlichkeit des Besuchs einer maturaführenden Schule in Abhängigkeit von der Lehrer\_innenempfehlung zu berechnen (siehe Tabellen 8 und 12). Daraufhin wird der Interaktionseffekt zwischen der Lehrer\_innenempfehlung und der sozialen Herkunft der Schüler\_innen überprüft (siehe Tabellen 9, 10, 11 sowie 13, 14 und 15).

Für eine sinnvolle Darstellung der Stärke der vermuteten Einflüsse bietet sich die Berechnung des durchschnittlichen marginalen Effekts (AME) an. „Der AME gibt den Durchschnittseffekt einer unabhängigen Variablen als Mittelwert der marginalen Effekte über alle Beobachtungen hinweg wieder.“ (Best & Wolf 2012: 382) Der Vorteil ist, dass sie

eine intuitive Interpretation ermöglichen: „wenn  $x_j$  um eine Einheit steigt, steigt die Wahrscheinlichkeit von  $y=1$  durchschnittlich um AME Punkte.“ (ebd. 383)

Bei den kategorialen Variablen bezieht sich die Steigerung der Wahrscheinlichkeit um AME Punkte auf den Vergleich mit der Referenzkategorie. Zum Beispiel stellt für das Modell, in dem der Einfluss des kulturellen Kapitals berechnet wird, das niedrige kulturelle Kapital die Referenzkategorie dar. Im Vergleich zu dieser Kategorie steigen die durchschnittlichen marginalen Effekte des Prädiktors um 0,076 und 0,136 AME Punkte. Die Wahrscheinlichkeit für eine Lehrer\_innenempfehlung ist aufgrund der gegebenen Signifikanz um 7,6 Prozentpunkte höher bei mittlerem kulturellen Kapital und um 13,6 Prozentpunkte höher bei hohem kulturellen Kapital als bei niedrigem kulturellen Kapital. Die Signifikanzwerte der AME verweisen darauf, ob die Nullhypothese ( $H_0$ ) verworfen oder beibehalten wird. Dafür werden drei verschiedene Signifikanzniveaus angegeben. Mit einer 1%igen, 5%igen oder 10%igen Irrtumswahrscheinlichkeit werden die Annahmen der  $H_0$  verworfen, sofern das Ergebnis des statistischen Tests signifikant ist.

Daneben können die relativen Chancenverhältnisse berechnet werden, die sogenannten Odds-Ratios. Sie geben die Wahrscheinlichkeit an, ob ein Ereignis für eine bestimmte Gruppe eintritt im Vergleich zu einer anderen Gruppe. Mit Odds-Ratios kann demnach beispielsweise angegeben werden, mit welcher Wahrscheinlichkeit Schüler\_innen mit mittlerem oder hohem kulturellen Kapital eine Empfehlung für eine weiterführende Schule erhalten im Vergleich zu Schüler\_innen mit niedrigem kulturellen Kapital. Auch für die Odds-Ratios werden Signifikanzwerte berechnet. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden diese in den folgenden Tabellen nicht angeführt, sondern stattdessen die Odds-Ratios mit den entsprechenden Signifikanzniveaus von 0,01, 0,05 und 0,1 markiert.

### 5.2.1. Soziale Position und Lehrer\_innenempfehlung

Das erste Regressionsmodell verdeutlicht den Einfluss des kulturellen Kapitals auf die Lehrer\_innenempfehlung (Tabelle 1). Dabei wird zwischen niedrigem, mittlerem und hohem kulturellen Kapital unterschieden, wobei niedriges kulturelles Kapital die Referenzkategorie darstellt. Die Wahrscheinlichkeit für eine Lehrer\_innenempfehlung ist für Schüler\_innen mit mittlerem kulturellen Kapital um 7,6 Prozentpunkte und für Schüler\_innen mit hohem kulturellen Kapital sogar um 13,6 Prozentpunkte höher im Vergleich zu jenen mit niedrigem Kapital. Dieser Zusammenhang zeigt sich bei einem Signifikanzniveau von 0,01. Somit wird mit einem 1%igen Risiko die  $H_0$  verworfen und folgende Alternativhypothese ( $H_{1a}$ ) angenommen: Je größer das kulturelle Kapital eines/

	AME	SE	Sig.	Odds Ratio
Kulturelles Kapital (Ref.: Niedrig)				
Mittel	0,076***	0,023	0,001	1,39***
Hoch	0,136***	0,033	0,000	1,84***
Durchschnittsnote	-0,113***	0,007	0,000	0,60***
Geschlecht (Ref.: Männlich)				
Weiblich	-0,019	0,020	0,494	0,94
Gesprochene Sprache mit FreundInnen (Ref.: Deutsch)				
Andere	0,091**	0,041	0,026	1,52**
Anzahl der Geschwister (Ref.: Keine Geschwister)				
1-2 Geschwister	0,035	0,048	0,360	1,22
3 und mehr Geschwister	0,056	0,050	0,174	1,35
Trennung/Scheidung der Eltern	-0,021	0,026	0,499	0,93
Pseudo R2: 0,0774				
n = 2201				

Anmerkungen: \*\*\*p<0,01, \*\*p<0,05, \*p<0,1

Tabelle 3: Regressionsmodell 1 kulturelles Kapital als zentraler Prädiktor

einer Schüler\_in, desto eher wird er/sie ermutigt eine weiterführende Schule zu besuchen trotz gleicher Leistungen.

Mit der Betrachtung der relativen Chancenverhältnisse kann darauf geschlossen werden, dass im Vergleich zu Schüler\_innen mit niedrigem kulturellem Kapital die Chance für eine Lehrer\_innenempfehlung für Schüler\_innen mit mittlerem kulturellem Kapital 1,39 Mal und für jene mit hohem kulturellem Kapital 1,84 Mal höher ist. Es macht demnach einen Unterschied, ob die Mutter fast täglich liest, die Eltern das Kind zum Lesen ermutigen und Museums- sowie Theaterbesuche öfter als ein Mal im Jahr stattfinden. Da die Schulnoten als Kontrollvariable im Modell aufgenommen wurden, besteht dieser selbst bei gleicher Schulleistung. Somit werden in allen Modellen die verbleibenden direkten Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und den Lehrer\_innenempfehlungen verdeutlicht.

Die Prädiktorvariable ökonomisches Kapital steht in keinem Zusammenhang mit der Lehrer\_innenempfehlung (Tabelle 2). Aus diesem Grund wird die Hypothese H1b, welche

	AME	SE	Sig.	Odds Ratio
Ökonomisches Kapital (Ref.: Niedrig)				
Mittel	-0,005	0,025	0,814	0,97
Hoch	0,023	0,029	0,411	1,11
Durchschnittsnote	-0,116***	0,007	0,000	0,59***
Geschlecht (Ref.: Männlich)				
Weiblich	-0,016	0,020	0,447	0,93
Gesprochene Sprache mit FreundInnen (Ref.: Deutsch)				
Andere	0,090**	0,041	0,029	1,34*
Anzahl der Geschwister (Ref.: Keine Geschwister)				
1-2 Geschwister	0,037	0,048	0,442	1,18
3 und mehr Geschwister	0,060	0,05	0,227	1,30
Trennung/Scheidung der Eltern	-0,019	0,026	0,468	0,92
Pseudo R2: 0,0713				
n = 2201				

Anmerkungen: \*\*\*p<0,01, \*\*p<0,05, \*p<0,1

Tabelle 4: Regressionsmodell 2 ökonomisches Kapital als zentraler Prädiktor

lautet: Je größer das ökonomische Kapital eines/einer Schüler\_in, desto eher wird er/sie ermutigt eine weiterführende Schule zu besuchen trotz gleicher Leistungen, verworfen.

Für den Robustheitstest wird das gleiche Modell mit einer weiteren Variante der Variable ökonomisches Kapital gerechnet. Dabei wird diese anders operationalisiert. Während in Tabelle 2 die Operationalisierung der Variable der Beschreibung in Kapitel 4.4.1 entspricht, ist die Operationalisierung für das weitere Modell folgendermaßen: die Jugendlichen haben wenig ökonomisches Kapital, wenn sie die Frage mit 1 oder 2 beantworteten, mittleres ökonomisches Kapital, wenn sie 3 oder 4 angaben. Über hohes ökonomisches Kapital verfügen sie bei der Angabe von 5 oder 6. Werden die Angaben auf diese Weise zusammengefasst, erhalten wir andere Befunde (siehe Tabelle 16 im Anhang), bei denen das ökonomische Kapital in einem Zusammenhang mit der Lehrer\_innenempfehlung steht. Überraschend ist jedoch, dass mit steigendem ökonomischen Kapital die Wahrscheinlichkeit für eine Empfehlung nicht steigt. Die Wahrscheinlichkeit für eine Lehrer\_innenempfehlung sinkt um 13,5 Prozentpunkte, wenn die Schüler\_innen über mittleres ökonomisches Kapital und um 10,2 Prozentpunkte, wenn

die Schüler\_innen über hohes ökonomisches Kapital verfügen, im Vergleich zu jenen Schüler\_innen, die angaben bei ihnen zu Hause gäbe es wenig oder zu wenig Geld. Trotz des statistisch signifikanten Einflusses, wird auch bei diesem Modell die Alternativhypothese H1b: Je höher das ökonomische Kapital eines/einer Schüler\_in, desto eher wird er/sie ermutigt, eine weiterführende Schule zu besuchen trotz gleicher Leistungen, verworfen, da das Gegenteil zutrifft.

Vergleichen wir die Log-Likelihood sowie die Pseudo R<sup>2</sup> Werte dieser zwei Modelle für einen weiteren Robustheitstest, so zeigt sich, dass die Modelle eine ähnliche Anpassung an die Daten aufweisen. Der Log-Likelihood Wert beträgt für das zweite Modell -1405 und der Pseudo R<sup>2</sup> Wert 0,0733, während wir beim ersten Modell die Werte -1408 und 0,0713 erhalten.

Mit Bezug auf bisherige Studien stellt sich die Frage, wie es zu diesem Ergebnis kommt und wie dieses zu interpretieren ist. Zum einen ist es von Bedeutung, nochmals darauf hinzuweisen, dass diese Variable die meisten fehlenden Werte enthält. Insgesamt 3,75% aller Befragten haben die Frage nach der finanziellen Situation zu Hause nicht beantwortet oder beantworten können. Darüber hinaus ist zum anderen insbesondere in dem Alter, in dem die Schüler\_innen befragt worden sind, der Lebensstandard ein heikles Thema. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen ungern angeben, wenig Geld zu Hause zu haben, wenn sie überhaupt darüber Bescheid wissen.<sup>3</sup>

Das nächste Regressionsmodell verdeutlicht den Einfluss des sozialen Kapitals auf die Lehrer\_innenempfehlung (Tabelle 5). Im Vergleich zu der Referenzkategorie niedriges soziales Kapital, haben Schüler\_innen mit mittlerem sozialen Kapital eine 1,35 Mal größere Chance eine Empfehlung zu erhalten. Die Wahrscheinlichkeit steigt dabei um 6,8 Prozentpunkte. Für Personen mit hohem sozialen Kapital steigt die Wahrscheinlichkeit sogar um 8,2 Prozentpunkte. Das Chancenverhältnis beträgt dabei 1,45 zu 1. Das bedeutet, je vielfältiger das soziale Umfeld der Schüler\_innen in Hinblick auf Berufe mit hohem ISEI-Wert ist, desto wahrscheinlicher erhalten sie eine Empfehlung für die weiterführende Schule. Demnach kann die dritte H1: Je größer das soziale Kapital eines/einer Schüler\_in, desto eher wird ihm\_ihr empfohlen, eine weiterführende Schule zu besuchen trotz gleicher Leistungen, angenommen werden. Folgend wird ein weiteres Modell zur Untersuchung der Abhängigkeit der Lehrer\_innenempfehlung von der sozialen Position der Schüler\_innen dargelegt, in dem alle drei Kapitalarten gemeinsam aufgenommen werden. Dabei zeigen sich für das kulturelle und soziale Kapital in der

---

<sup>3</sup> Nähere Ausführungen siehe Kapitel 6.

	AME	SE	Sig.	Odds Ratio
Soziales Kapital (Ref.: Niedrig)				
Mittel	0,068***	0,024	0,004	1,35***
Hoch	0,082**	0,04	0,040	1,45**
Durchschnittsnote	-0,114***	0,007	0,000	0,6***
Geschlecht (Ref.: Männlich)				
Weiblich	-0,021	0,020	0,300	0,91
Gesprochene Sprache mit FreundInnen (Ref.: Deutsch)				
Andere	0,086**	0,041	0,039	1,48**
Anzahl der Geschwister (Ref.: Keine Geschwister)				
1-2 Geschwister	0,044	0,048	0,360	1,22
3 und mehr Geschwister	0,066	0,050	0,186	1,34
Trennung/Scheidung der Eltern	-0,017	0,026	0,495	0,92
Pseudo R2: 0,0744				
n = 2201				

Anmerkungen: \*\*\*p<0,01, \*\*p<0,05, \*p<0,1

Tabelle 5: Regressionsmodell 3 soziales Kapital als zentraler Prädiktor

ersten Welle weiterhin statistisch signifikante Werte (Tabelle 6). Bei einem höheren Pseudo R2 (0,0802) im Vergleich zu den Modellen, die nur eine Kapitalart betrachten (R2: 0,0713 - 0,0774), besteht weiterhin der Einfluss des kulturellen und sozialen Kapitals auf die Lehrer\_innenempfehlung. Für beide Kapitalarten ist festzuhalten, dass die Wahrscheinlichkeit, eine Lehrer\_innenempfehlung zu erhalten für Schüler\_innen in hohen sozialen Positionen höher ist, wenngleich die Prozentpunkte etwas niedriger ausfallen als bei den Modellen zuvor. Für das ökonomische Kapital ist keines der AME Werte statistisch signifikant. Diesen Befunden zufolge wird für die erste Welle die vierte Hypothese H1d teilweise bestätigt: Je höher die soziale Position eines\_einer Schüler\_in, desto eher wird ihm\_ihr von Lehrer\_innen empfohlen, eine weiterführende Schule zu besuchen trotz gleicher Leistungen.

Außerdem wird überprüft, ob die Variablen ökonomisches sowie soziales Kapital die Erklärungskraft des Modells verbessern im Vergleich zu dem Modell, welches nur das kulturelle Kapital berücksichtigt. Die -2-fache Differenz der Log-Likelihood-Werte

zwischen dem Modell nur mit der Variable kulturelles Kapital und einem Modell, bei dem das ökonomische Kapital hinzukommt, beträgt lediglich 0,65 und ist nicht signifikant. Dieser Wert liegt für den Vergleich mit einem Modell, bei dem das soziale Kapital hinzugenommen wird, bei 8,01. Werden beide Variablen gemeinsam in das Modell aufgenommen (Tabelle 6), beträgt die -2-fache Differenz der Log-Likelihood-Werte 14,06. Um die Erklärungskraft der Variable kulturelles Kapital zu ermitteln, wurde darüber hinaus mittels des Likelihood-Quotienten-Tests die Güte eines Modells mit den Variablen ökonomisches und soziales Kapital mit der des vollen Modells verglichen. Die -2-fache Differenz der Log-Likelihood-Werte dieser Modelle liegt bei 32,40. Demnach weist das Regressionsmodell 4 (Tabelle 6) die bessere Anpassung an die Stichprobendaten auf im Vergleich zu den ersten drei Modellen (Tabelle 3, 4 und 5).

Insbesondere das kulturelle Kapital, welches unter anderem in inkorporierter Form auftritt, beeinflusst die alltägliche Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Beziehung und nimmt daher einen wesentlichen Stellenwert bei der Beurteilung von Schüler\_innen ein. Aus diesem Grund wird angenommen, dass auch bei der Lehrer\_innenempfehlung das kulturelle Kapital von größerer Bedeutung ist als die anderen Kapitalarten. Ein Blick auf die durchschnittlichen marginalen Effekte und deren Signifikanzwerte der ersten Welle bestätigt diese Annahme. Während der Einfluss des kulturellen Kapitals mit einem 1%igen Risiko statistisch signifikant ist, liegt das Signifikanzniveau des sozialen Kapitals bei 0,05 oder wird gar überschritten. Für das ökonomische Kapital liegen alle Signifikanzwerte über 0,1 und sind somit nicht signifikant. Darüber hinaus zeigt der Vergleich der AME Punkte des kulturellen und des sozialen Kapitals, dass der Unterschied zwischen der Referenzkategorie niedrig und der Kategorie mittel bei ersterem bei 7 Prozentpunkten und bei letzterem bei 6 Prozentpunkten liegt. Die Wahrscheinlichkeit für eine Lehrer\_innenempfehlung steigt bei Jugendlichen mit hohem kulturellen Kapital um 13 Prozentpunkte und bei hohem sozialen Kapital um 7 Prozentpunkte. Demnach kann festgehalten werden, dass folgende Hypothese (H1e): Das kulturelle Kapital steht in einem stärkeren Zusammenhang mit der Lehrer\_innenempfehlung als das soziale oder ökonomische Kapital, für die erste Welle bestätigt wird.

Die Betrachtung der Kontrollvariablen verdeutlicht den signifikanten Einfluss der Durchschnittsnoten der Schüler\_innen auf die Empfehlung der Lehrer\_innen für eine weiterführende Schule. Je besser die Durchschnittsnote der Schüler\_innen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch, desto eher wird ihnen die weiterführende Schule empfohlen. Die Beurteilung der Leistung erfolgt an der Mittelschule anhand 7 Noten und je größer die Zahl, desto schlechter die Note. Steigt also die Zahl der Note, so

	AME	SE	Sig.	Odds Ratio
Kulturelles Kapital (Ref.: Niedrig)				
Mittel	0,072***	0,023	0,002	1,37***
Hoch	0,125***	0,033	0,000	1,75***
Ökonomisches Kapital (Ref.: Niedrig)				
Mittel	-0,010	0,025	0,786	0,96
Hoch	0,006	0,029	0,701	1,03
Soziales Kapital (Ref.: Niedrig)				
Mittel	0,06**	0,024	0,014	1,31**
Hoch	0,068*	0,04	0,092	1,36*
Durchschnittsnote	-0,110***	0,007	0,000	0,6***
Geschlecht (Ref.: Männlich)				
Weiblich	-0,0176	0,020	0,390	0,92
Gesprochene Sprache mit FreundInnen (Ref.: Deutsch)				
Andere	0,086**	0,041	0,046	1,32*
Anzahl der Geschwister (Ref.: Keine Geschwister)				
1-2 Geschwister	0,048	0,048	0,316	1,24
3 und mehr Geschwister	0,071	0,050	0,151	1,38
Trennung/Scheidung der Eltern	-0,016	0,026	0,533	0,93
Pseudo R2: 0,0802				
n = 2201				

Anmerkungen: \*\*\*p<0,01, \*\*p<0,05, \*p<0,1

Tabelle 6: Regressionsmodell 4 Einflüsse der drei Kapitalarten auf die Lehrer\_innenempfehlung in Welle 1

ist die Leistung schlechter und die Wahrscheinlichkeit für eine Empfehlung sinkt um 11 Prozentpunkte.

Überraschend ist der Befund zur gesprochenen Sprache mit den Freund\_innen, denn dieser hat zwar einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Lehrer\_innenempfehlung. Bei einem Signifikanzniveau von 0,05 ist die Wahrscheinlichkeit jedoch um 9 Prozentpunkte höher eine Empfehlung für die weiterführende Schule zu erhalten, wenn die Befragten mit ihren Freund\_innen eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Demnach muss die Annahme einer niedrigeren Wahrscheinlichkeit für eine

Lehrer\_innenempfehlung, wenn eine andere Sprache als deutsch innerhalb der Peergruppe gesprochen wird, verworfen werden. Grund hierfür kann sein, dass diese Schüler\_innen für dieselben Schulnoten aufgrund möglicher Sprachbarrieren in der Wahrnehmung der Lehrer\_innen höhere Anstrengungen erbringen müssen. Diese Anstrengungsbereitschaft sowie Eigenverantwortung und Selbstdisziplin wird von Lehrer\_innen für eine erfolgreiche Schullaufbahn vorausgesetzt (Lange-Vester/Teiwess-Kügler 2014: 199). Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass diese Gruppe mit 132 Personen in unserer Stichprobe nur sehr klein ist, im Vergleich zu jenen Jugendlichen, die vornehmlich Deutsch mit ihren Freund\_innen sprechen (2068 Personen).

Das Geschlecht, die Anzahl der Geschwister sowie die Trennung oder Scheidung der Eltern zeigen sich in diesem Modell nicht als signifikante Faktoren.

#### 5.2.2. Soziale Position und Lehrer\_innenempfehlung in der 2. und 3. Welle

Die Berechnungen des Zusammenhangs zwischen der Lehrer\_innenempfehlung und der sozialen Herkunft der Schüler\_innen für die zweite und dritte Welle führen aufgrund der zuvor dargelegten Selektivität dieser Subsamples zu anderen Ergebnissen als das Regressionsmodell 4. In diesen Stichproben ist der Anteil an Personen, die zuvor eine Lehrer\_innenempfehlung erhielten um 5% höher. Für die Kapitalarten zeigen sich ebenfalls unterschiedliche Anteile in den verschiedenen Stichproben. Während der Anteil der Personen mit hohem und mittlerem kulturellem Kapital in den Folgewellen höher ist, ist für das ökonomische Kapital der Anteil der Personen mit niedrigem und mittlerem Kapital höher. Für das soziale Kapital sind die Anteile der jeweiligen Kategorien über die drei Wellen hinweg relativ stabil. Aus Tabelle 7 ist zu entnehmen, dass der Zusammenhang zwischen dem kulturellen Kapital und der Lehrer\_innenempfehlung in den Folgewellen weder statistisch signifikant noch gleich gelagert ist. Somit weisen die durchschnittliche Marginaleffekte keine ähnlichen Werte auf. Dieses Ergebnis lässt sich ebenfalls für das ökonomische Kapital beobachten. Während für die Kategorie Mittel für das soziale Kapital in allen drei Wellen ähnliche AME Werte zu beobachten sind, steigen die Werte für die Kategorie Hoch in den Folgewellen ungefähr um das Zweifache an.

	Welle 1			Welle 2			Welle 3		
	AME	SE	Sig.	AME	SE	Sig.	AME	SE	Sig.
<b>Kulturelles Kapital (Ref.: Niedrig)</b>									
<b>Mittel</b>	0,072** *	0,023	0,002	-0,006	0,043	0,886	0,032	0,047	0,469
<b>Hoch</b>	0,125** *	0,033	0,000	0,009	0,061	0,877	0,084	0,055	0,188
<b>Ökonomisches Kapital (Ref.: Niedrig)</b>									
<b>Mittel</b>	-0,010	0,025	0,786	0,074	0,082	0,104	0,051	0,047	0,277
<b>Hoch</b>	0,006	0,029	0,701	0,143***	0,088	0,008	0,138**	0,055	0,012
<b>Soziales Kapital (Ref.: Niedrig)</b>									
<b>Mittel</b>	0,06**	0,024	0,014	0,078*	0,044	0,075	0,055	0,046	0,233
<b>Hoch</b>	0,068*	0,04	0,092	0,131*	0,70	0,061	0,169**	0,068	0,013
<b>Pseudo R2</b>			0,0802			0,0698			0,0794
<b>n</b>			2201			646			597

Anmerkungen: \*\*\*p<0,01, \*\*p<0,05, \*p<0,1

Tabelle 7: Regressionsmodell 4, 5 und 6 Einflüsse der drei Kapitalarten auf die Lehrer\_innenempfehlung für die Stichproben Welle 1, Welle 2 und Welle 3. Kontrollvariablen: Geschlecht, Durchschnittsnote, Gesprochene Sprache mit Freund\_innen, Scheidung/Trennung der Eltern, Anzahl der Geschwister.

### 5.2.3. Soziale Unterschiede in der Bedeutung der Lehrer\_innenempfehlung für den weiteren Bildungsweg

Nachdem die Hypothesen der ersten Fragestellung untersucht worden sind, soll nun die Hypothese der zweiten Fragestellung getestet werden. Dafür wird zuvorderst der Zusammenhang zwischen dem Bildungsweg der Schüler\_innen und der in der ersten Welle erhobenen Lehrer\_innenempfehlung ermittelt, um anschließend den Interaktionseffekt zwischen der Lehrer\_innenempfehlung und der sozialen Position der Schüler\_innen in den Blick zu nehmen. Der Bildungsweg der Schüler\_innen gibt an, ob die Schüler\_innen jeweils ein oder zwei Jahre nach Abschluss der Mittelschule eine AHS oder BHS besuchen oder sich für einen anderen Bildungs- oder Berufsweg entschieden.

Zunächst werden die Modelle für die zweite Welle betrachtet. Von insgesamt 646 Fällen wechselten 350 auf eine maturaführende Schule. Wird die Variable der Lehrer\_innenempfehlung wie bisher beibehalten, kann kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Lehrer\_innenempfehlung und dem Bildungsweg der Schüler\_innen beobachtet werden (siehe Tabelle 16 im Anhang). Für eine differenziertere Betrachtung wird ein weiteres Modell gerechnet, bei dem die Variable der Lehrer\_innenempfehlung vier Ausprägungen (ohne „weiß nicht“-Angaben) aufweist (Tabelle 8). Die Ausprägungen beziehen sich dabei auf folgende Frage: „Meine Lehrer und Lehrerinnen wollen, dass ich eine weiterführende Schule mache“.

In diesem Modell zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen der Referenzkategorie „stimmt“ und der Kategorie „stimmt nicht“. Mit einem 1%igen Risiko wird davon ausgegangen, dass der Bildungsweg von der Lehrer\_innenempfehlung abhängt, sofern die Schüler\_innen eine eindeutige Zuordnung angeben konnten, das heißt mit „stimmt“ oder „stimmt nicht“ antworteten. Die Wahrscheinlichkeit auf eine AHS oder BHS zu wechseln, sinkt um 15,7 Prozentpunkte, wenn die Schüler\_innen sich sicher waren, dass die Lehrer\_innen ihnen keine weiterführende Schule empfehlen, im Vergleich zu jenen Schüler\_innen, die durch ihre Angabe einer Lehrer\_innenempfehlung eindeutig zustimmten. Somit wird folgende Hypothese (H1f) beibehalten: Jugendliche, die eine Lehrer\_innenempfehlung erhielten, sind in den darauffolgenden Jahren mit einer größeren Wahrscheinlichkeit auf einer maturaführenden Schule als Personen, die eine solche Empfehlung nicht erhielten.

Weitere statistisch signifikante Werte weisen das kulturelle sowie soziale Kapital auf. Bei einem Signifikanzniveau von 0,1 ist die Wahrscheinlichkeiten auf eine maturaführende Schule zu wechseln für Schüler\_innen mit hohem Kapital im Vergleich zu jenen mit niedrigem Kapital höher. Da die Werte der Kategorie mittleres kulturelles beziehungsweise soziales Kapital nicht signifikant sind, gibt es vor allem zwischen jenen Schüler\_innen einen Unterschied, die über niedriges kulturelles sowie soziales Kapital verfügen und denen, die besonders viel dieser Kapitalarten zur Verfügung haben. Die Wahrscheinlichkeit auf eine maturaführende Schule zu wechseln, steigt um 10,6 Prozentpunkte für das kulturelle und um 12,8 Prozentpunkte für das soziale Kapital.

Ebenso in einem Zusammenhang mit dem Bildungsweg stehen die Schulnoten. Schüler\_innen mit schlechteren Durchschnittsnoten wechseln seltener auf eine AHS oder BHS, schließlich ist es auf der einen Seite den Schüler\_innen nicht mit jeder Note möglich, diese Schulen zu besuchen und auf der anderen Seite sind die Noten ein

wichtiger Anhaltspunkt auch für die Eltern und die Schüler\_innen selbst bei der Entscheidung des weiteren Bildungs- und Berufswegs.

Ein weiterer interessanter Befund ist der Unterschied zwischen Schüler\_innen ohne Geschwister und Schüler\_innen mit ein oder zwei Geschwistern. Die Wahrscheinlichkeit

	AME	SE	Sig.
Lehrer_innenempfehlung (Ref.: Stimmt)			
Stimmt eher	-0,046	0,044	0,287
Stimmt eher nicht	-0,095	0,061	0,121
Stimmt nicht	-0,169***	0,063	0,007
Kulturelles Kapital (Ref.: Niedrig)			
Mittel	0,059	0,042	0,159
Hoch	0,109*	0,060	0,071
Ökonomisches Kapital (Ref.: Niedrig)			
Mittel	0,029	0,044	0,005
Hoch	-0,029	0,052	0,602
Soziales Kapital (Ref.: Niedrig)			
Mittel	0,048	0,041	0,239
Hoch	0,123*	0,067	0,063
Durchschnittsnote	-0,181***	0,011	0,000
Geschlecht (Ref.: Männlich)			
Weiblich	-0,061	0,349	0,078
Gesprochene Sprache mit FreundInnen (Ref.: Deutsch)			
Andere	-0,066	0,080	0,410
Anzahl der Geschwister (Ref.: Keine Geschwister)			
1-2 Geschwister	0,165**	0,082	0,043
3 und mehr Geschwister	0,087	0,085	0,303
Trennung/Scheidung der Eltern	-0,016	0,045	0,716
Pseudo R2: 0,3103			
n = 516			

Anmerkungen: \*\*\*p<0,01, \*\*p<0,05, \*p<0,1

Tabelle 8: Regressionsmodell 7 Abhängigkeit des Bildungswegs von der Lehrer\_innenempfehlung Welle 2

ist um 17,1 Prozentpunkte höher, nach der Mittelschule auf eine maturaführende Schule zu wechseln, wenn die Jugendlichen ein oder zwei Geschwister haben. Anhand der Daten ist zwar nicht ersichtlich, ob es sich dabei um jüngere oder ältere Geschwister handelt. Ein Grund für diesen Befund könnte jedoch die Unterstützung durch ältere Geschwister in der Schule oder deren Beratung für den weiteren Bildungsweg darstellen. Aus Auswertungen der qualitativen Daten des Forschungsprojekts „Wege in die Zukunft“ geht hervor, dass Geschwister das Desinteresse der Eltern für den Bildungs- und Berufsweg ihrer Kinder und damit fehlende Unterstützung kompensieren können. „Dabei treten ältere Geschwister sowohl als Vorbilder als auch als konkrete Hilfestellung auf: Sie verfügen über Wissen über das Bildungssystem sowie über den Schulstoff.“ (Vogl et al. 2020: 167)

In einem nächsten Schritt sind die marginalen Effekte für die Interaktionen zwischen den Kapitalarten und der Lehrer\_innenempfehlung untersucht worden. Trotz einzelner signifikanter Werte zeigen sich insgesamt keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Bedeutung der Lehrer\_innenempfehlung für den Bildungsweg zwischen den sozialen Gruppen, welche über unterschiedlich viel Kapital verfügen (siehe Tabelle 9, 10 und 11). Für Schüler\_innen, die über niedriges kulturelles Kapital verfügen und keine Empfehlung für die weiterführende Schule erhielten, ist die Wahrscheinlichkeit, eine maturaführende Schule zu besuchen, um 21,6 und 17,3 Prozentpunkte niedriger als für dieselbe Gruppe mit einer solchen Empfehlung. Dieser Wert ist für die Gruppe mit mittlerem kulturellem Kapital zwar niedriger, für die Gruppe mit hohem kulturellem Kapital steigt er jedoch wieder an, sodass die Bedeutung der Empfehlung für den Bildungsweg für diese Gruppe größer ist als für die Schüler\_innen mit niedrigem und mittlerem Kapital. Signifikante Werte zeigen sich nur partiell für diejenigen, die niedriges oder mittleres kulturelles Kapital haben.

Für das ökonomische Kapital lässt sich ebenfalls keine größere Bedeutung der Empfehlung für den Bildungsweg von Schüler\_innen mit niedrigem Kapital im Vergleich zu Schüler\_innen mit mittlerem oder hohem Kapital beobachten. Im Gegenteil steigt sogar die Wahrscheinlichkeit eine maturaführende Schule zu besuchen für die Gruppe mit niedrigem ökonomischen Kapital, je eher sie keine Empfehlung der Lehrer\_innen haben. Mit Blick auf das soziale Kapital kann beobachtet werden, dass zwar die Wahrscheinlichkeit eine maturaführende Schule zu besuchen für die Gruppe mit niedrigem sozialen Kapital sinkt, je eher sie keine Ermutigung durch ihre Lehrer\_innen

erfahren. Jedoch lässt sich dasselbe für die Gruppe mit mittlerem und hohem sozialen Kapital beobachten.

Auf Basis der Befunde wird deshalb folgende Hypothese verworfen: Für Schüler\_innen mit geringer sozialer Position steht die Empfehlung der Lehrer\_innen in einem stärkeren Zusammenhang mit ihrem Bildungsweg als für jene mit hoher sozialer Position.

Abhängige Variable: Bildungsweg	AME	SE	Sig.
Lehrer_innenempfehlung (Ref.: stimmt)			
Lehrer_innenempfehlung Stimmt eher:			
Kulturelles Kapital			
Niedrig	-0,115	0,086	0,177
Mittel	-0,026	0,056	0,642
Hoch	-0,002	0,118	0,985
Lehrer_innenempfehlung Stimmt eher nicht:			
Kulturelles Kapital			
Niedrig	-0,216*	0,126	0,085
Mittel	-0,046	0,076	0,526
Hoch	-0,179	0,243	0,462
Lehrer_innenempfehlung Stimmt nicht:			
Kulturelles Kapital			
Niedrig	-0,173	0,125	0,167
Mittel	-0,147*	0,078	0,060
Hoch	-0,258	0,160	0,107
Pseudo R2: 0,3247			
n = 516			

Anmerkungen: \*\*\*p<0,01, \*\*p<0,05, \*p<0,1

Tabelle 9: Regressionsmodell 7a Abhängigkeit des Bildungswegs von der Lehrer\_innenempfehlung nach kulturellem Kapital Welle 2

Abhängige Variable: Bildungsweg	AME	SE	Sig.
Lehrer_innenempfehlung (Ref.: stimmt)			
Lehrer_innenempfehlung Stimmt eher:			
Ökonomisches Kapital			
Niedrig	-0,223**	0,096	0,022
Mittel	0,042	0,057	0,462
Hoch	-0,113	0,084	0,180
Lehrer_innenempfehlung Stimmt eher nicht:			
Ökonomisches Kapital			
Niedrig	-0,107	0,113	0,344
Mittel	-0,046*	0,083	0,579
Hoch	-0,146	0,136	0,281
Lehrer_innenempfehlung Stimmt nicht:			
Ökonomisches Kapital			
Niedrig	-0,016	0,116	0,891
Mittel	-0,172**	0,080	0,032
Hoch	-0,292*	0,163	0,074
Pseudo R2: 0,3346			
n = 516			

Anmerkungen: \*\*\*p<0,01, \*\*p<0,05, \*p<0,1

Tabelle 10: Regressionsmodell 7b Abhängigkeit des Bildungswegs von der Lehrer\_innenempfehlung nach ökonomischem Kapital Welle 2

Abhängige Variable: Bildungsweg	AME	SE	Sig.
Lehrer_innenempfehlung (Ref.: stimmt)			
Lehrer_innenempfehlung Stimmt eher:			
Soziales Kapital			
Niedrig	-0,040	0,056	0,475
Mittel	-0,054	0,076	0,493
Hoch	-0,070	0,137	0,610
Lehrer_innenempfehlung Stimmt eher nicht:			
Soziales Kapital			
Niedrig	-0,081	0,072	0,261
Mittel	-0,081	0,121	0,501
Hoch	-0,416	0,277	0,132
Lehrer_innenempfehlung Stimmt nicht:			
Soziales Kapital			
Niedrig	-0,169**	0,074	0,023
Mittel	-0,110	0,128	0,386
Hoch	-0,345	0,237	0,145
Pseudo R2: 0,3240			
n = 516			

Anmerkungen: \*\*\*p<0,01, \*\*p<0,05, \*p<0,1

Tabelle 11: Regressionsmodell 7c Abhängigkeit des Bildungswegs von der Lehrer\_innenempfehlung nach sozialem Kapital Welle 2

Schließlich wird die dritte Welle und erneut die Frage danach, ob der Bildungsweg durch die Lehrer\_innenempfehlung beeinflusst wird und dies nach sozialen Gruppen variiert, in den Fokus genommen. Zunächst wird auch hier das Basismodell vorgestellt, in welchem der Zusammenhang zwischen dem Bildungsweg als abhängige Variable und der Lehrer\_innenempfehlung als Prädiktor den Kapitalarten als weitere unabhängige Variablen sowie den Kontrollvariablen untersucht wird. Anders als bei der zweiten Welle kann hier bei der Lehrer\_innenempfehlung als Dummy-Variable ein statistisch signifikanter Zusammenhang festgestellt werden (siehe Tabelle 21 im Anhang). Für eine einheitliche Operationalisierung wird dennoch jene Variable mit vier Ausprägungen gewählt.

Der Zusammenhang zwischen der Lehrer\_innenempfehlung und dem Bildungsweg der Schüler\_innen ist für zwei Kategorien statistisch signifikant. Im Vergleich zur Referenzkategorie sinkt die Wahrscheinlichkeit, eine maturaführende Schule zu besuchen, je weniger die Lehrer\_innen wollen, dass die Schüler\_innen eine weiterführende Schule besuchen. Nur für die Kategorie „stimmt nicht“, also für jene Schüler\_innen, die keine Empfehlung haben, sinkt zwar die Wahrscheinlichkeit, der Wert ist jedoch nicht signifikant. Dennoch wird die Hypothese H1f: Jugendliche, die eine Lehrer\_innenempfehlung erhielten, sind in den darauffolgenden zwei Jahren mit einer größeren Wahrscheinlichkeit auf einer maturaführenden Schule als Personen, die eine solche Empfehlung nicht erhielten, beibehalten.

Für die drei Kapitalarten lässt sich nur ein statistisch signifikanter Unterschied beobachten. Dieser besteht zwischen den Schüler\_innen mit niedrigem kulturellem Kapital und denen mit hohem kulturellem Kapital. Um 17 Prozentpunkte ist die Wahrscheinlichkeit höher, eine maturaführende Schule zu besuchen, wenn die Schüler\_innen über hohes kulturelles Kapital verfügen.

Auch die Durchschnittsnote, welche bereits in der ersten Welle erhoben wurde und demnach die Schulleistung am Ende der Mittelschule wiedergibt, hat einen Einfluss darauf, ob die Schüler\_innen in der dritten Welle eine maturaführende Schule besuchen.

Darüber hinaus steht in diesem Modell die erstgesprochene Sprache mit den Freund\_innen in einem Zusammenhang mit dem Bildungsweg. Die Wahrscheinlichkeit, zwei Jahre nach der Mittelschule eine maturaführende Schule zu besuchen, sinkt für Schüler\_innen, die mit ihren Freund\_innen vornehmlich eine andere Sprache als Deutsch sprechen um 14 Prozentpunkte. Obwohl die erstgesprochene Sprache mit der Lehrer\_innenempfehlung in einem umgekehrten Zusammenhang steht, das heißt Schüler\_innen, die Deutsch sprechen, haben mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit eine Empfehlung erhalten, wird anhand dieses Modells deutlich, dass zumindest für den realen

	AME	SE	Sig.
Lehrer_innenempfehlung (Ref.: Stimmt)			
Stimmt eher	-0,100*	0,051	0,050
Stimmt eher nicht	-0,133*	0,079	0,091
Stimmt nicht	-0,113	0,070	0,104
Kulturelles Kapital (Ref.: Niedrig)			
Mittel	0,069	0,048	0,155
Hoch	0,168**	0,068	0,013
Ökonomisches Kapital (Ref.: Niedrig)			
Mittel	0,0256	0,099	0,796
Hoch	-0,049	0,105	0,637
Soziales Kapital (Ref.: Niedrig)			
Mittel	-0,064	0,050	0,204
Hoch	-0,036	0,717	0,614
Durchschnittsnote	-0,146***	0,016	0,000
Geschlecht (Ref.: Männlich)			
Weiblich	-0,028	0,041	0,495
Gesprochene Sprache mit FreundInnen (Ref.: Deutsch)			
Andere	-0,108*	0,089	0,227
Anzahl der Geschwister (Ref.: Keine Geschwister)			
1-2 Geschwister	0,195	0,113	0,086
3 und mehr Geschwister	0,174	0,117	0,137
Trennung/Scheidung der Eltern	0,082	0,051	0,112
Pseudo R2: 0,1846			
n = 470			

Anmerkungen: \*\*\*p<0,01, \*\*p<0,05, \*p<0,1

Tabelle 12: Regressionsmodell 8 Abhängigkeit des Bildungswegs von der Lehrer\_innenempfehlung Welle 3

Bildungsweg die Schüler\_innen, die mit ihren Freund\_innen vor allem Deutsch sprechen eher auf eine maturaführende Schule wechseln.

Für die dritte Welle sind ebenfalls Interaktionseffekte berechnet worden, um zu überprüfen, ob die Abhängigkeit des Bildungswegs von der Lehrer\_innenempfehlung nach der sozialen Herkunft der Jugendlichen variiert. Die drei Kapitalarten sind erneut einzeln in das Basismodell jeweils als Moderatorvariable aufgenommen worden (siehe Tabelle 22, 23 und 24 im Anhang), um anschließend den Unterschied zwischen den verschiedenen Kategorien in der Bedeutung der Lehrer\_innenempfehlung für den Bildungsweg zu untersuchen. Für die Modellschätzung, in der ein Interaktionsterm zwischen sozialem Kapital und Lehrer\_innenempfehlung eingeht, musste die Jugendlichen mit mittlerem und hohem sozialen Kapital zusammengefasst werden, da in der Gruppe der Jugendlichen mit hohem sozialen Kapital und Lehrer\_innenempfehlung alle die maturaführende Schule besuchen und es somit keine Varianz auf der abhängigen Variable gibt.

In den Gruppen mit geringem kulturellen und ökonomischen Kapital zeigt sich anhand der Effektstärke, dass die Jugendlichen, die der Lehrer\_innenempfehlung nicht eindeutig zustimmten, seltener auf einer AHS oder BHS sind. Dieser negative Effekt wird jedoch nur in der Gruppe mit geringem ökonomischen Kapital signifikant. Für Jugendliche mit geringem sozialen Kapital ist der Zusammenhang ebenfalls negativ, jedoch geringer. Betrachtet man diejenigen mit einer mittleren Ausstattung mit den drei Kapitalsorten, so ist die Wahrscheinlichkeit auf eine maturaführende Schule zu gehen, ebenfalls geringer, wenn sie die Lehrer\_innenempfehlung nicht als eindeutig stimmend wahrgenommen haben. Signifikant ist dieser Wert jedoch nur für das kulturelle Kapital. Für Gruppen mit hohem Kapital sind die Zusammenhänge zum einen deutlich schwächer und zum anderen teilweise mit anderen Vorzeichen.

Obwohl die Befunde insgesamt darauf hindeuten, dass die Empfehlung der Lehrer\_innen für Jugendliche mit niedriger sozialer Position in einem stärkeren Zusammenhang mit ihrem Bildungsweg stehen, als für jene mit hoher sozialer Position, lässt sich hier ebenfalls festhalten, dass diese trotz einzelner statistisch signifikanter Werte nicht ausreichen, um die Alternativhypothese (H1g): Für Schüler\_innen mit geringer sozialer Position steht die Empfehlung der Lehrer\_innen in einem stärkeren Zusammenhang mit ihrem Bildungsweg als für jene mit hoher sozialer Position beizubehalten.

Abhängige Variable: Bildungsweg	AME	SE	Sig.
Lehrer_innenempfehlung (Ref.: stimmt)			
Lehrer_innenempfehlung Stimmt eher:			
Kulturelles Kapital			
Niedrig	-0,104	0,098	0,291
Mittel	-0,158**	0,664	0,017
Hoch	0,132	0,119	0,258
Lehrer_innenempfehlung Stimmt eher nicht:			
Kulturelles Kapital			
Niedrig	-0,223	0,137	0,102
Mittel	-0,067	0,100	0,500
Hoch	-0,263	0,247	0,289
Lehrer_innenempfehlung Stimmt nicht:			
Kulturelles Kapital			
Niedrig	-0,101	0,125	0,415
Mittel	-0,123	0,088	0,163
Hoch	-0,170	0,226	0,451
Pseudo R2: 0,1957			
n = 470			

Anmerkungen: \*\*\*p<0,01, \*\*p<0,05, \*p<0,1

Tabelle 13: Regressionsmodell 8a Abhängigkeit des Bildungswegs von der Lehrer\_innenempfehlung nach kulturellem Kapital Welle 3

Abhängige Variable: Bildungsweg	AME	SE	Sig.
Lehrer_innenempfehlung (Ref.: stimmt)			
Lehrer_innenempfehlung Stimmt eher:			
Ökonomisches Kapital			
Niedrig	-0,216*	0,114	0,059
Mittel	-0,056	0,070	0,419
Hoch	-0,116	0,991	0,241
Lehrer_innenempfehlung Stimmt eher nicht:			
Ökonomisches Kapital			
Niedrig	-0,244*	0,133	0,069
Mittel	-0,073	0,112	0,531
Hoch	0,089	0,150	0,553
Lehrer_innenempfehlung Stimmt nicht:			
Ökonomisches Kapital			
Niedrig	-0,158	0,124	0,203
Mittel	-0,732	0,090	0,415
Hoch	-0,220	0,210	0,295
Pseudo R2: 0,3346			
n = 470			

Anmerkungen: \*\*\*p<0,01, \*\*p<0,05, \*p<0,1

Tabelle 14: Regressionsmodell 8b Abhängigkeit des Bildungswegs von der Lehrer\_innenempfehlung nach ökonomischem Kapital Welle 3

Abhängige Variable: Bildungsweg	AME	SE	Sig.
Lehrer_innenempfehlung (Ref.: stimmt)			
Lehrer_innenempfehlung Stimmt eher:			
Soziales Kapital			
Niedrig	-0,103*	0,068	0,140
Hoch	-0,097	0,404	0,063
Lehrer_innenempfehlung Stimmt eher nicht:			
Soziales Kapital			
Niedrig	-0,120	0,151	0,338
Hoch	-0,222	0,310	.
Lehrer_innenempfehlung Stimmt nicht:			
Soziales Kapital			
Niedrig	-0,091	0,207	0,287
Hoch	-0,346*	0,074	.
Pseudo R2: 0,1892			
n = 470			

Anmerkungen: \*\*\*p<0,01, \*\*p<0,05, \*p<0,1

Tabelle 15: Regressionsmodell 8c Abhängigkeit des Bildungswegs von der Lehrer\_innenempfehlung nach sozialem Kapital Welle 3

---

## 6. Fazit und Diskussion

*„Bei der augenblicklichen Beschaffenheit der Gesellschaft und der pädagogischen Tradition bleibt die Vermittlung der intellektuellen Techniken und Denkgewohnheiten, auf denen das Bildungswesen aufbaut, in erster Linie dem Familienmilieu vorbehalten. Jede wirkliche Demokratisierung setzt also voraus, dass man sie dort lehrt, wo die Unterprivilegierten sie erwerben können: in der Schule.“ (Bourdieu/Passeron 1971: 88)*

Mithilfe sozialwissenschaftlicher Forschung ist es möglich, die zum Teil verborgenen Mechanismen und Praktiken sozialer Reproduktion aufzudecken, um anschließend ihre Wirkmächtigkeit zu überprüfen. Ausgehend von der Frage nach deren Stärke und Wirkung, stellt den Kern dieser Arbeit die Untersuchung der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Feld der Schule im Allgemeinen dar. Im Besonderen wurde die zentrale Rolle des Lehrer\_innenhandelns in den Fokus gerückt, welches an der Bevorzugung von Personen aus den höheren sozialen Klassen unserer Gesellschaft durch das Bildungssystem teilhat. Der Beitrag dieser Studie ist die Bestärkung bereits vorliegender Forschungsbefunde, insbesondere aus dem deutschsprachigen Raum, mittels spezifischer Daten zum einen für Österreich und zum anderen für den Übergang nach der Sekundarstufe I.

In ihrer Funktion als Lehrende tragen Lehrkräfte nicht nur dazu bei, dass Schüler\_innen gewisse Kompetenzen und Fertigkeiten sich aneignen, sie sind darüber hinaus in ihrer Rolle als Autoritätsperson und durch die tägliche Beziehung zu ihren Schüler\_innen maßgeblich an der Entwicklung der Selbstbilder dieser beteiligt. Zuschreibungen von Begabung und Leistung, die von Lehrer\_innen ausgehen, wirken sich auf die Motivation und Handlungsfähigkeit von Schüler\_innen aus und beeinflussen in weiterer Folge deren Lebenschancen sowie politisches Engagement (Schwarz 2018). Die Wahrnehmung der Schüler\_innen selbst, ob Lehrer\_innen für sie einen Wechsel auf eine maturaführende Schule wollen, kann demnach ermutigend oder entmutigend wirken. Anhand der Daten wurde festgestellt, dass insgesamt 76,7% der Schüler\_innen die Frage danach, ob ihre Lehrer\_innen wollen, dass sie eine maturaführende Schule besuchen, beantworten konnten. Entweder weil sie darüber sprachen oder weil die Schüler\_innen die Zuschreibungen der Lehrer\_innen wahrnehmen.

Aus bisherigen Studien zu Bildungsungleichheit wissen wir, dass nicht zuletzt die Einstellung der Familie zur Schule maßgeblich den Bildungsverlauf der Kinder

beeinflusst. Doch „ganz allgemein entscheiden die Kinder und ihre Familie sich stets den Zwängen gemäß, denen sie unterworfen sind. Selbst wenn es für sie den Anschein hat, als seien ihre Entscheidungen nur von der nicht weiter ableitbaren Eingebung der Berufung oder des Geschmacks bestimmt, verraten diese gleichwohl den – transfigurierten – Einfluss der objektiven Bedingungen.“ (Bourdieu 2020: 17) Wenngleich die Lehrer\_innenempfehlungen mit den Aspirationen der Jugendlichen und ihrer Familien korrelieren, bestärken sie doch die Reproduktion sozialer Ungleichheit, indem sie nämlich die Selbstexklusion unterstützten, statt die Jugendlichen für die weiterführende Schule und der damit einhergehenden Chance auf eine höhere soziale Position, als der, die ihnen statistisch zugewiesen werden kann, zu ermutigen. Aus diesem Grund sollte es die Aufgabe des Bildungssystems im Allgemeinen und der Schule im Besonderen sein, einen Beitrag zur Minimierung dieses Selektionsmechanismus' zu leisten. Ebendeshalb sind Lehrer\_innen in ihrer zentralen Rolle im Feld der Schule diejenigen, die die Möglichkeit haben, statt die Selbstexklusion zu fördern, Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Familien erst jene Denkweisen zu vermitteln, die das Bildungssystem in seiner jetzigen Form immer schon voraussetzt, über die indessen nur Schüler\_innen aus den höheren sozialen Klassen verfügen (Bourdieu 1983).

Besonders relevant wird die Empfehlung der Lehrer\_innen, wenn sie einen Einfluss auf den realen Bildungsweg der Jugendlichen hat. Mittels der Auswertung von Längsschnittdaten konnte festgestellt werden, dass der Bildungsweg der Jugendlichen nicht nur mit deren Schulleistung, sondern auch mit der Empfehlung, die sie von ihren Lehrer\_innen erhielten, in einem Zusammenhang steht. Jugendliche, deren Lehrer\_innen (eher) wollen, dass sie eine weiterführende Schule besuchen, wechseln mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auf eine solche Schule. Dieser Zusammenhang wird insbesondere dann problematisch, wenn die Empfehlung der Lehrer\_innen für eine weiterführende Schule mit der sozialen Herkunft korreliert, wie es in dieser Studie gezeigt wurde.

Aus den Befunden geht hervor, dass das kulturelle Kapital sowie das soziale Kapital in einem positiven Zusammenhang mit der Lehrer\_innenempfehlung stehen. Mit dem ökonomische Kapital steht die Empfehlung hingegen je nach Operationalisierung in einem anderen Zusammenhang. Während bei der ersten Variante der Variable des ökonomischen Kapitals kein signifikanter Zusammenhang mit der Lehrer\_innenempfehlung beobachtet werden kann, ist der Zusammenhang bei der zweiten Variante statistisch signifikant. Jedoch in umgekehrter Richtung als

angenommen. Somit sinkt die Wahrscheinlichkeit für eine Empfehlung, je mehr ökonomisches Kapital die Schüler\_innen zur Verfügung haben. Diese Ergebnisse könnten auf der einen Seite darauf hinweisen, dass vornehmlich Kinder aus Familien mit besonders wenig ökonomischem Kapital die knappen Ressourcen subjektiv erfahren und trotzdem oder eben aus diesem Grund von ihren Lehrer\_innen in der Schule unterstützt werden.

Auf der anderen Seite kann eine systematische Abweichung der Variable der Grund für die vorliegenden Befunde darstellen. Ein Aspekt, der den Fehleranteil bei der Erhebung erhöht haben könnte, ist die Formulierung der Skalenpole für die Frage „Wie steht es bei euch zu Hause mit dem Geld?“. Bei einer Skala von eins „Wir haben zu wenig Geld, manchmal reicht es nicht für die Lebensmittel“ bis sechs „Wir sind reich, Geld spielt keine Rolle“, gaben insgesamt 71% entweder 3 oder 4 an. Diese Einordnung kann zum einen an der überspitzten Formulierungen der Skalenpole liegen. Zum anderen könnten die Eltern trotz des geringen ökonomischen Kapitals, das wenig Verfügbare so haushalten, dass die Kinder davon nichts mitbekommen. Somit würde eine Diskrepanz zwischen der subjektiven Erfahrung der Schüler\_innen und der objektiven Einkommenssituation der Familie bestehen. Jedenfalls legen die Befunde und die theoretischen Überlegungen nahe, dass die Angaben zum ökonomischen Kapital nicht dessen reale Verteilung in den Familien der Befragten widerspiegeln.

Des Weiteren können insbesondere bei Online-Befragungen soziale Normen eher missachtet werden (Taddicken 2009), sodass es Befragten leichter fällt, falsche Angaben zu machen. Demnach darf bezweifelt werden, ob nur 3% der Schüler\_innen wenig ökonomisches Kapital zur Verfügung haben, wodurch in Erwägung gezogen werden kann, dass ein Anteil der Fälle mit mittlerem oder gar hohem ökonomischen Kapital aus unterschiedlichen Gründen, wie zum Beispiel der Scham, falsche Angaben machte. Auf die große Bedeutung des Geldes für die befragten Jugendlichen verweisen folgende zwei Items im Fragebogen: „Ich möchte sobald wie möglich Geld verdienen.“ Dieser Aussage stimmten 78% zu (41%) oder eher zu (37%) während nur 22% stimmt eher nicht (19%) und stimmt nicht (3%) angaben. Und „Wie wichtig ist für dich Folgendes bei deiner Berufswahl? – Bezahlung“. Diese Frage beantworteten 94% mit wichtig (59%) oder eher wichtig (35%) und nur 6% der Befragten ist die Bezahlung eher unwichtig (5%) oder unwichtig (1%). Die Akkumulation von ökonomischem Kapital spielt eine wichtige Rolle für die Jugendlichen, sodass die aktuelle ökonomische Lage der Eltern mit Scham behaftet sein könnte, sofern wenig Geld zur Verfügung steht und dies bewusst oder unbewusst falsch eingeschätzt wird.

Zwar stellen diese Überlegungen eine Limitation der Studie dar, weshalb die Ergebnisse zum ökonomischen Kapital in Frage gestellt werden können. Jedoch hebt Bourdieu die Bedeutung des kulturellen Kapitals für den Erfolg im Bildungssystem hervor. In seinen Forschungsarbeiten „wurde der „Schulerfolg“, d. h. der spezifische Profit, den die Kinder aus verschiedenen sozialen Klassen und Klassenfraktionen auf dem schulischen Markt erlangen können, auf die Verteilung des kulturellen Kapitals zwischen den Klassen und Klassenfraktionen bezogen.“ (Bourdieu 1983: 185) Wenngleich für die Klassifizierung der sozialen Herkunft oftmals das Einkommen der Eltern herangezogen wird, ist dennoch das kulturelle Kapital für die Selektion in der Schule ausschlaggebend.

Zugleich trägt die Erhebung des sozialen Kapitals in dieser Studie ebenso zum Verständnis der Bedeutung der sozialen Herkunft bei. Die Ermittlung der Position erwachsener Personen im Verwandtschafts- sowie Bekanntenkreis der Jugendlichen gibt Auskunft über die Zusammensetzung des Netzes sozialer Beziehungen, an dem sie teilhaben (können). Je mehr Personen aus hohen sozialen Positionen die Jugendlichen kennen, desto wahrscheinlicher haben sie und ihre Eltern eine ähnliche soziale Position. Letztlich verweisen in dieser Studie sowohl das kulturelle als auch das soziale Kapital auf die Selektion in der Schule. Diese haben, selbst bei gleichen Noten, einen Einfluss auf die Lehrer\_innenempfehlung, die wiederum den Bildungsweg der Schüler\_innen beeinflusst.

Übergänge im Bildungssystem wirken besonders selektierend, da an dieser Stelle weitreichende Entscheidungen für den Bildungsverlauf getroffen werden müssen. Für Jugendliche am Ende der Mittelschule bestehen verschiedene Bildungs- und Berufswege, doch neben eigenen Aspirationen spielen die Informiertheit über die Möglichkeiten als auch die Beurteilung der eigenen Leistungen durch Lehrer\_innen eine wichtige Rolle bei der Entscheidungsfindung. Diese Aspekte variieren nach der sozialen Herkunft und tragen in weiterer Folge zur Reproduktion gegebener Ungleichheiten bei. Insbesondere für Jugendliche aus bildungsfernen Familien kann die Lehrer\_innenempfehlung hohe Relevanz für die Entscheidung über den weiteren Bildungsverlauf haben, da ihnen außerschulische Orientierungspunkte fehlen. Aus diesem Grund wurde untersucht, ob die Abhängigkeit des Bildungswegs von der Lehrer\_innenempfehlung für verschiedene soziale Klassen unterschiedlich stark ist. Die Ergebnisse weisen auf keine Interaktionseffekte zwischen der sozialen Herkunft und der Lehrer\_innenempfehlung hin, müssen jedoch als nicht robust betrachtet werden. Inwiefern der Einfluss der Empfehlung der Lehrer\_innen auf den Bildungsweg nach sozialen Gruppen variiert, bleibt deshalb eine offene Frage. Aufgrund der Selektivität der Stichproben in der zweiten und dritten Welle

als auch der geringen Fallzahl dieser, ist es nicht möglich, diese Frage auf Basis der verfügbaren Daten zu beantworten.

Anknüpfend an bisherige Studien konnte aufgezeigt werden, auf welche Weise Lehrer\_innen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen. In ihrem beruflichen, professionellen Handeln tragen sie bewusst oder unbewusst zur Privilegierung der Privilegierten und zur Benachteiligung der Benachteiligten bei. Die klassenspezifischen Unterschiede der Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen werden bedingt auf der einen Seite durch die Verschleierung der ungleichen sozialen Herkunft und den damit einhergehenden unterschiedlichen Startbedingungen von Schüler\_innen bei der Kompetenzerwerbungs. Schließlich „ist es notwendig und hinreichend, dass die Schule beim vermittelten Unterrichtsstoff, bei den Vermittlungsmethoden und -techniken und bei den Beurteilungskriterien die kulturelle Ungleichheit der Kinder der verschiedenen gesellschaftlichen Klassen ignoriert.“ (Bourdieu 2020: 23) Auf der anderen Seite fließen diese kulturellen Ungleichheiten in die subjektive Bewertung und Beurteilung der Schulleistung durch die Lehrer\_innen ein. Die „Chancen eines Kindes auf schulischen Erfolg sind viel direkter eine Funktion seiner sozialen Klasse [Kapitalausstattung und Habitus] als seiner persönlichen Talente.“ (Bourdieu 2006: 20)

Spätestens seit Bourdieu ist die Bedeutung des kulturellen Kapitals und des Ethos für die Erfolgchancen im Bildungssystem bekannt. „Das kulturelle Erbe, das unter beiden Aspekten nach sozialen Klassen variiert, ist für die ursprüngliche Ungleichheit der Kinder in Bezug auf die schulische Bewährungsprobe und damit die unterschiedlichen Erfolgsquoten verantwortlich.“ (Bourdieu 2020: 8) Das Hauptaugenmerk liegt dabei in der wechselseitigen Beziehung zwischen der Kultur der Herkunftsfamilie und der Kultur der Schule. Somit wird auf die Problematik der Nähe und Distanz dieser hingewiesen, jedoch oftmals nur in Bezug auf die Einstellung der Eltern und Kinder zur Schule. „Es dabei bewenden zu lassen, das hieße, sich der Frage nach der Verantwortung der Schule für das Fortbestehen der sozialen Ungleichheit zu entziehen.“ (Bourdieu 2020: 12) Nicht zuletzt rührt die Problematik daher, dass Lehrkräfte jene Kultur der Schule mittragen. Zudem basiert die Selektion im Bildungssystem auf Leistungsbewertungen und -beurteilungen durch die Lehrkräfte, deren Habitus über die Prinzipien des Urteilens und Bewertens entscheidet. Ausgehend von ihrer Position im sozialen Raum werfen Lehrer\_innen einen subjektiven und klassifizierenden Blick auf die Schüler\_innen, sodass ihr Habitus für ihre Perspektive auf die Schüler\_innen wesentlich ist.

„Kein Indiz der sozialen Zugehörigkeit, sei es die Haltung oder die Kleidung die Ausdrucksweise oder der Akzent, das nicht Gegenstand der „petites perceptions“ der

sozialen Klasse würde und einen, zumeist unbewussten, Einfluss auf das Urteil der Lehrer hätte.“ (Bourdieu 2020: 25) Dabei werden Schüler\_innen aus den unteren sozialen Klassen „nach den Wertmaßstäben der gebildeten Klassen beurteilt [...], die zahlreiche Lehrkräfte ihrer sozialen Herkunft verdanken und denen sie sich vielleicht dann ganz besonders verpflichtet fühlen, wenn sie erst seit ihrem Eintritt in „Amt und Würden“ zur Elite gehören.“ (Bourdieu 2020: 25) Da sich das habituelle Handeln der Lehrer\_innen größtenteils nicht bewusst vollzieht, ist es notwendig, auf diese verschleierte Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit aufmerksam zu machen. Doch genau aus dem Grund, dass der Habitus einverleibt ist und die erworbenen Schemata unbewusst und automatisch funktionieren, ist es eine große Herausforderung für Lehrer\_innen, diese zum Bewusstsein zu bringen und eine umso größere, sie zu transformieren: „Sich den eigenen Habitus bewusst zu machen, bedeutet nicht, ihn sofort und beliebig verändern zu können, sondern bedeutet vor allem Arbeit und Auseinandersetzung, eventuell auch mit Erkenntnissen über eigene Standpunkte, die man gern lieber nicht hätte und die das Selbstbild stören.“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2014: 179)

Schließlich erfahren den Zwang des Feldes der Schule und der sozialen Welt nicht nur die Schüler\_innen, sondern auch die Lehrkräfte. Die Frage danach, welche Handlungsspielräume sich Lehrer\_innen einräumen können, um der Reproduktion von Bildungsungleichheit entgegenzuwirken, ist demnach nicht leicht zu beantworten. Zugleich ist „der Doppelcharakter von Zuschreibungen als etwas Alltäglichem und Unvermeidlichen sowie als etwas, das kritischer Reflexion bedarf, um nicht in eine beengende oder versteinende [...] Fehlform abzuleiten, [...] Wesenselement der Ambivalenz dieses schillernden Phänomens. Die pädagogisch herausfordernde Frage lautet, wie verhindern wir, dass die unvermeidlich entstehenden Bilder, die wir uns von Schülerinnen und Schülern machen, im Sinne von Max Frisch zu erstarrten Menschenbildern werden, die Andere zu unseren Erzeugnissen oder gar Opfern degradieren. Dieses ambivalente Spannungsverhältnis, das manche Lehrpersonen als Dilemma erfahren mag, ist nicht aufzulösen, sondern pädagogisch möglichst taktvoll und respektvoll zu beantworten. Dies darf nach Mecheril allerdings keine Forderung sein, die sich an die individuelle Lehrperson allein richtet, sondern muss zu institutionellen (Reflexions-)Aufgabe werden.“ (Schwarz 2018)

Der Beitrag von Lehrkräften zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit kann ein habitussensibler Umgang mit den Schüler\_innen sein, welcher „ein erhebliches Maß an Selbstreflexion abverlangt. Dies schließt die Anforderung ein, die eigenen Sichtweisen in

Beziehung zum eigenen sozialen Ort zu bringen und sie mit den Standpunkten und gesellschaftlichen Standorten der Schüler ins Verhältnis zu setzen.“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler : 178) Darüber hinaus vermitteln „Lehrer\_innen [...] ebenfalls vor allem Wissen über das Bildungssystem und können den befragten Jugendlichen mit Vorschlägen für konkrete Schulen weiterhelfen oder als Vorbild dienen.“ (Zartler et al. 2020) Trotz der genannten gesellschaftlichen Zwänge, denen auch Lehrer\_innen ausgesetzt sind, können sie „den Kampf mit den Kräften des Feldes aufnehmen, können sich ihnen widersetzen und versuchen, statt ihre [Bewertungsschemata] den Strukturen zu beugen, diese Strukturen so abzuwandeln, dass sie sich schließlich [dem Zweck der Bildungsgerechtigkeit] fügen.“ (Bourdieu 1998: 25) Nichtsdestotrotz ist für die Umsetzung eines habitussensiblen Umgangs mit Schüler\_innen, dessen Einbettung in die Aus- sowie Fortbildung von Lehrkräften notwendig. Die zusätzliche Förderung des Bildungssystems sowie seine Erforschung spielen dabei eine wesentliche Rolle, da die aktuell verfügbaren Ressourcen unzureichend sind.

Für eine vollständige Untersuchung des Phänomens wären außerdem Daten zur sozialen Herkunft der Lehrer\_innen von großer Bedeutung gewesen, welche jedoch für Österreich nicht vorhanden sind. Dieses Desiderat kann für zukünftige Untersuchungen zum Bildungssystem aufgegriffen werden, da diesem innerhalb der Ungleichheitsforschung eine wichtige Rolle zukommt. Zum einen durchlaufen es – in den entwickelten Ländern – nahezu alle Kinder und Jugendlichen und zum anderen bedingen die Kompetenzen und Bildungstitel, die eine Person in dieser Zeit erwirbt, den weiteren Lebenslauf und damit einhergehend die Position in der Gesellschaft. Das Bildungssystem im Allgemeinen und die Schule im Besonderen tragen nicht nur maßgeblich zur (Re)Produktion gesellschaftlicher Ordnung bei, sondern legitimieren diese gar. Wenngleich in ihm die Möglichkeit sozialer Mobilität gesehen wird, so stellt es in Wirklichkeit einen wirksamen Faktor für die Aufrechterhaltung bestehender Verhältnisse dar. Sozialwissenschaftliche Forschung nimmt einen relevanten Stellenwert ein, um jene Vorgänge zu identifizieren, die innerhalb des Feldes wirken und Bildungsungleichheit erzeugen.

Der Zugang zu Bildung sowie die Voraussetzung für Bildungsgerechtigkeit im Allgemeinen können als Hebel für eine gerechtere Gesellschaft dienen. Die Aufhebung aller Formen menschlicher Unterdrückung und der Entwurf einer emanzipierten und befreiten Gesellschaft gehören seit jeher zu den Bestrebungen kritischer soziologischer Forschung. Mit dem Ziel „alle gesellschaftlichen Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist“ (MEW 1: 385), haben bereits Marx und Engels im 19. Jahrhundert die dem Kapitalismus

immanenten Widersprüche analysiert. Und auch heute gibt es Forscher\_innen, die weiterhin sowohl die kapitalistische Produktionsweise, welche mittlerweile alle Sphären unserer Gesellschaft durchdringen als auch die darüber vermittelten gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse in Frage stellen (Wright 2017). In erster Linie sollen soziale Ungleichheiten überwunden werden, für ein Leben, in dem gilt: „Jeder[\*jede] nach seinen[\*ihren] Fähigkeiten, jedem[\*jeder] nach seinen[\*ihren] Bedürfnissen!“ (Marx 2016: 709). Für diese Bestrebung ist es von Bedeutung die Teilsysteme der Gesellschaft, auch das Bildungssystem sowie ihre „Einbettung in übergreifende gesellschaftlich-kulturelle Zusammenhänge zu analysieren...“ (Knapp 2008 :190). Allerdings gälte es im Hinblick auf das Ziel einer emanzipierten Gesellschaft, gerade auch sich zusätzlich den Fragen, wozu Bildung und wohin soll sie führen, und insofern der Frage nach ihrer inhaltlichen Ausgestaltung, zu widmen: Ist es doch nicht nur die Selektion im Bildungssystem, sondern insbesondere auch dessen Form und Inhalt, die zur Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse beitragen. Diese viel zu wenig beachtete Problematik sollte in Zukunft deutlich mehr in den Fokus sozialwissenschaftlicher Forschung gerückt werden.

---

## 7. Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. 1971. *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Erste Auflage. Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. 2015. *Einleitung in die Soziologie*. 4. Auflage, Frankfurt a. M. : Suhrkamp.
- Baumert, Jürgen; Lehmann, Rainer; Wendt, Wolfgang; Trautwein, Ulrich; Neumann, Marko; Maaz, Kai. 2008. Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Die Rolle von Schüler- und Klassenmerkmalen beim Einschätzen der individuellen Lernkompetenz durch die Lehrkräfte. *Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 30 (3), S. 519-548.
- Becker, Rolf. 2000. Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52:450–474.
- Becker, Rolf; Hadjar, Andreas. 2009. Meritokratie. Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker Rolf (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bell, Daniel. 1973. *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Betz, Tanja; de Moll, Frederick; Kayser, Laura B. 2015. Soziale Determinanten des Lehrerhandelns. Milieuspezifische und berufsbiographische Einflussfaktoren auf die Kooperation und Kommunikation mit Eltern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35 (4), S. 377-396.
- Birkelbach, Klaus. 2011. Lehrerurteile Im Lebensverlauf. *Soziale Welt* 62 (3), S. 227-49.
- Blau, Peter Michael; Duncan, Otis Dudley. 1967. *The American occupational structure*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Blossfeld, Hans-Peter.; Blossfeld, Gwendolin J.; Blossfeld, Pia N. 2019. Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Die Perspektive der Bildungssoziologie. *Journal for educational research*, 11 (1), S. 16-30.

- bmbwf. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2021. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/gd.html> (Zugegriffen 17.01.2021)
- Boudon, Raymond. 1974. Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Soziale Welt Sonderband 2.
- Bourdieu, Pierre. 1987. Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1992. Sozialer Raum und symbolische Macht. In: ders.: *Rede und Antwort*. Frankfurt Am Main: Suhrkamp. S. 135-154.
- Bourdieu, Pierre. 1993. Das Paradox des Soziologen. In: ders.: *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1998. Vom Gebrauch der Wissenschaft: für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Édition discours 12. Konstanz: UVK, Univ.-Verl.
- Bourdieu, Pierre. 2006. Wie die Kultur zum Bauen kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre. 2020. Die konservative Schule. Soziale Ungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: Schultheis, Franz; Egger, Stephan (Hg.): *Bildung. Schriften zur Kultursoziologie 2*. Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude. 1971. Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett- Cotta.
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc Wacquant. 2006. Reflexive Anthropologie. Frankfurt Am Main: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut; Lange-Vester, Andrea. 2014. Die Pluralität der Habitus- und Milieufornen bei Lernenden und Lehrenden. In: Helsper, W.; Kramer, R.-T.; Thiersch S. (Hg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 56-81.
- Brügelmann, Hans. 2006. Sind Noten nützlich - und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine Expertise der Arbeitsgruppe Primarstufe an

der Universität Siegen im Auftrag des Grundschulverbands e. V., Frankfurt. In: Bartnitzky, Horst; Brügelmann, Hans; Hecker, Ulrich; Schönknecht, Gudrun (Hg.): *Pädagogische Leistungskultur*. Frankfurt am Main : Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 17-46.

- Budde, Jürgen. 2015. Männlichkeit Und Gymnasialer Alltag. Doing Gender Im Heutigen Bildungssystem. Bielefeld: Transcript.
- Combe, Arno. 1971. Kritik der Lehrerrolle. Frankfurt am Main: List.
- Ditton, Hartmut. 2010. Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, Hartmut. 2013. Wer geht auf die Hauptschule? Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang nach der Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (4), S. 731–749.
- Ditton, Hartmut; Krüsken, Jan; Schauenberg, Magdalena. 2005. Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (2), S. 285–304.
- Eder, Klaus. 1989. Klassentheorie als Gesellschaftstheorie. Bourdieus dreifache kulturtheoretische Brechung der traditionellen Klassentheorie. In: ders. (Hg.): *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis: Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie*. Frankfurt/M. S. 15-34.
- El-Mafaalani, Aladin. 2014. Habitus-Struktur-Sensibilität. In: Sander, Tobias (Hg.): *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer, S. 229-247.
- Engels, Friedrich. 1973. Die Lage Der Arbeitenden Klasse in England. Nach Eigener Anschauung Und Authentischen Quellen. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Erler, Ingolf. 2011. Wie Bourdieu in die Schule kommt : Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen. Innsbruck: Schulheft Verlag.
- Faschingeder, Gerald; Kolland Franz (Hg.). 2015. Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen und Divergenzen in der Bildungswelt. Wien: nap.

- Fend, Helmut. 1981. *Theorie Der Schule*. Wien: Urban & Schwarzenberg.
- Fessler, Pirmin; Mooslechern, Peter; Schürz, Martin. 2012. Intergenerational transmission of educational attainment in Austria. In: *Empirica* 39 (1), S. 65–86.
- Flecker, Jörg; Wöhrer, Veronika; Rieder, Irene (Hg.). 2020. *Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*. Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Franz, Wolfgang. 2013. *Arbeitsmarktökonomik*. Berlin: Springer.
- Gerhartz-Reiter, Sabine. 2019. Bildungsungleichheit und vorzeitiger Bildungsausstieg in Österreich. In: Quenzel G., Hurrelmann K. (Hg.) *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer.
- Gieseke, Wiltrud (Hg.). 2001. *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hartmann, Michael; Kopp, Johannes. 2001. Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft?." *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53 (3), S. 436-466.
- Hollstein, Betina. 2008. Der Anteil der Lehrer an der Reproduktion sozialer Ungleichheit: Grundschulempfehlungen und soziale Selektion in verschiedenen Berliner Sozialräumen. In: Rehberg, K.-S. (Hg.): *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilband. 1 u. 2*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 2605-2613.
- Hupka-Brunner, Sandra; Sacchi, Stefan; Stalder Barbara. 2010. Social Origin and Access to Upper Secondary Education in Switzerland. A Comparison of Company-based Apprenticeship and Exclusively School-based Programmes. *Schweizerische Zeitschrift Für Soziologie* 36 (1), S. 11-31.
- Huxel, Katrin. 2012. Lehrerhandeln im sozialen Feld Schule. Beispiele für den Umgang von Lehrkräften mit Geschlecht und Ethnität. In: Sara Fürstenau (Hg.): *Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Huxel, Katrin. 2018. Lehrer\*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7 (1) S. 109-121.

- Ingenkamp, Karlheinz. 1971. Die Fragwürdigkeit Der Zensurengebung : Texte Und Untersuchungsberichte. Weinheim: Beltz.
- IQS. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im Schulwesen. 2021. <https://www.iqs.gv.at/themen/bildungsberichterstattung/bildungsberichterstattung-grundlagen> (Zugegriffen: 10.02.21)
- Jünger, Rahel. 2008. Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knapp, Gudrun-Axeli. 2008. Kritische Theorie: Ein selbstreflexives Denken in Vermittlungen. In: Becker Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 183 - 193.
- Kopp, Johannes; Lois, Daniel .2014. Sozialwissenschaftliche Datenanalyse. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Kraus, Beate. 1996. Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bolder, A. et al. (Hg.): *Jahrbuch Bildung und Arbeit. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung und Arbeit*. Opladen: Springer, S. 118-146.
- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner; Thiersch, Sven; Ziem, Carolin. 2009. Selektion Und Schulkarriere. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange-Vester, Andrea. 2015. Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren Klassen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35 (4), 360-377.
- Lange-Vester, Andrea; Teiwes-Kügler, Christel. 2014. Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In: Sander Tobias (Hg.): *Habitussensibilität. Eine neue Herausforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer.
- Lassnigg, Lorenz. 2015. Das ‚österreichische Modell‘ der Bildungsungleichheit. Hohe soziale Reproduktion, starke Umverteilung, politische Polarisierung. *IHS 109 Reihe Soziologie*.
- Maaz, Kai. 2006. Soziale Herkunft Und Hochschulzugang. Effekte Institutioneller Öffnung Im Bildungssystem. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Maaz, Kai; Baeriswyl, Franz; Trautwein, Ulrich. 2013. II. Studie: „Herkunft zensiert?“ Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. In: Deißner, David (Hg.): *Chancen bilden*. Wiesbaden: Springer, S. 187 - 307.
- Marx, Karl. 2016. Kritik des Gothaer Programms. In: Lhotzky, Kurt (Hg.): *Karl Marx und Friedrich Engels. Gesammelte Werke*. Köln: Anaconda Verlag, S. 697 - 722.
- Marx, Karl; Engels, Friedrich. 1956–1990. Marx-Engels-Werke (MEW) Band 1. Berlin: Dietz.
- Meulemann, Heiner; Relikowski, Ilona. 2016. Chancengleichheit und Leistung im sozialen Wandel. Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft am Gymnasialübergang in Hessen 1969 und 2007. *Zeitung für Erziehungswissenschaften* 19 (2), 443–462.
- Neugebauer, Martin. 2010. Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Soziologie* 39 (3), S. 202-214.
- Oberwimmer, Konrad; Vogtenhuber, Stefan; Lassnigg, Lorenz; Schreiner, Claudia (Hg.). 2019. Nationaler Bildungsbericht Österreich. Graz: Leykam.
- Rowe, David C. 1997. Genetik und Sozialisation. Die Grenzen der Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Schelsky, Helmut. 1965. Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze. Köln: Diederichs.
- Schneider, Thorsten. 2011. Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes für Lehrerurteile am Beispiel der Grundschulempfehlung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (3), 371-396.
- Schwarz, Johanna F. 2018. Zuschreibung als wirkmächtiges Phänomen in der Schule: Erfahrungsorientierte Bildungsforschung. Innsbruck Wien Bozen: Studien Verlag.
- Statistik Austria. 2018. [https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET\\_PDF\\_FILE&dDocName=119813](https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&dDocName=119813) (Zugegriffen: 10.02.2021)
- Suchán, Birgit; Höller, Iris; Wallner-Paschon, Christina (Hg.). 2019. PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam.

- Solga, Heike; Becker, Rolf. 2012. Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer.
- Stehr, Nico. 1994. Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Taddicken, Monika. 2009. Methodeneffekte von Web-Befragungen: Soziale Erwünschtheit vs. Soziale Entkontextualisierung. In: Weichbold, Martin, Bacher, Johann, und Wolf, Christof. *Umfrageforschung*. Wiesbaden: VS Verlag Für Sozialwissenschaften (GWV). Österreichische Zeitschrift für Soziologie Sonderhefte.
- Torche, Florencia. 2015. Analyses of Intergenerational Mobility. An Interdisciplinary Review. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 657(1), 37-62.
- UN. United Nations. 2021. <https://sdgs.un.org/goals/goal4> (Zugegriffen: 10.02.2021)
- Urban, Dieter; Mayerl, Jochen. 2018. Angewandte Regressionanalyse. Theorie, Technik und Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- IQS. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im Schulwesen. 2021. <https://www.iqs.gv.at/themen/bildungsberichterstattung/bildungsberichterstattung-grundlagen> (Zugegriffen: 10.02.21)
- Vogl, Sussane; Parzer, Michael; Astleithner, Franz; Mataloni, Barbara. 2020. Heterogenität am Ende der NMS: Unterschiedliche Ausgangspositionen Jugendlicher. In: Flecker, Jörg, Wöhrer, Veronika und Rieder, Irene (Hg.): *Wege in Die Zukunft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weiss, Rudolf. 1965. Zensur Und Zeugnis. Beiträge Zu Einer Kritik Der Zuverlässigkeit Und Zweckmäßigkeit Der Ziffernbenotung. Linz: Haslinger.
- Wright, Erik Olin. 2017. Reale Utopien. Wege aus dem Kapitalismus. Berlin: Suhrkamp.
- Zartler, Ulrike, Vogl, Susanne und Wöhrer, Veronika. 2019. Familien als Ressource? Perspektiven Jugendlicher auf die Rollen ihrer Eltern bei Bildungs- und Berufsentscheidungen. In: Flecker, Jörg, Wöhrer, Veronika und Rieder, Irene (Hg.): *Wege in Die Zukunft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

## 8. Anhang

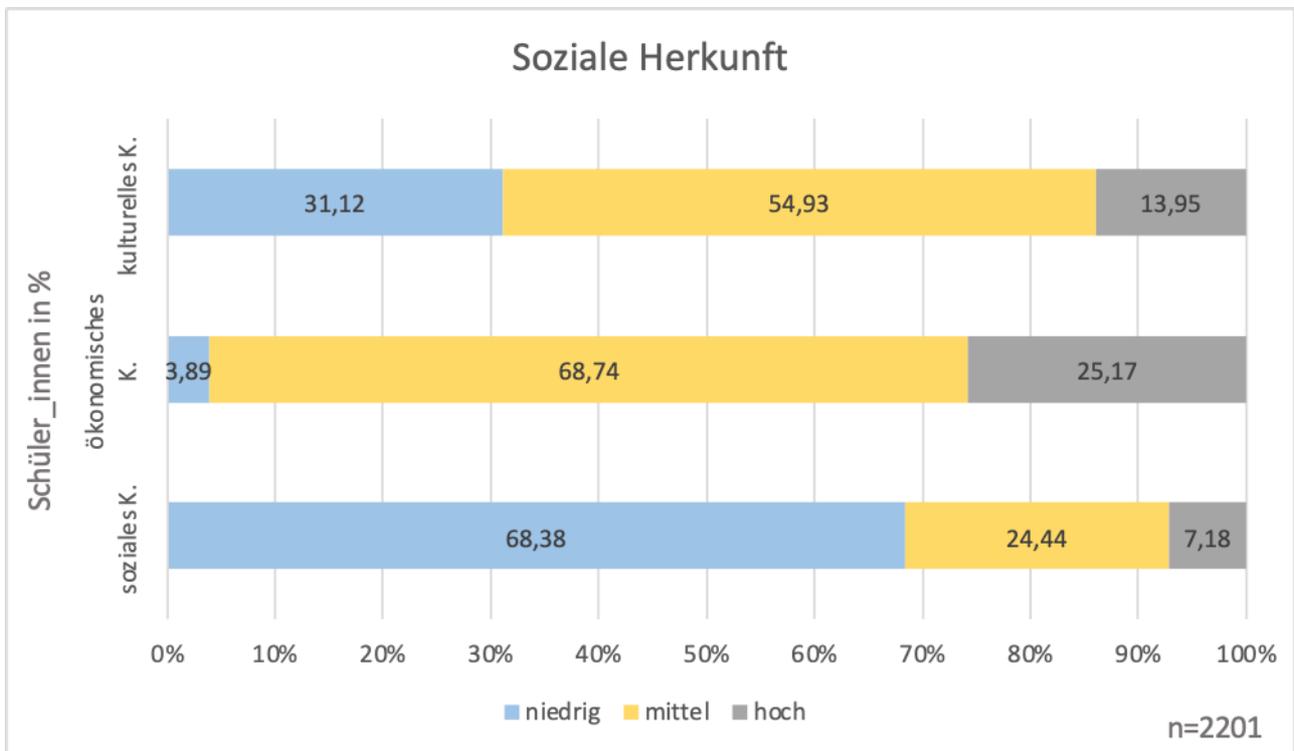


Abbildung 4: Balkendiagramm zu den Variablen kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital (eigene Darstellung). n=2201.





Logistic regression

Number of obs = 516  
 LR chi2(21) = 231.32  
 Prob > chi2 = 0.0000  
 Pseudo R2 = 0.3247

Log likelihood = -240.60183

wfSchule	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
v_173						
stimmt eher	<b>-.7081001</b>	.5286444	-1.34	0.180	-1.744224	.3280238
stimmt eher nicht	<b>-1.336011</b>	.7987512	-1.67	0.094	-2.901534	.229513
stimmt nicht	<b>-1.063471</b>	.7731642	-1.38	0.169	-2.578845	.4519034
KulturellesKapital						
mittleres kK	.0554575	.409842	0.14	0.892	-.7478181	.858733
hohes kK	.5120684	.53372	0.96	0.337	-.5340036	1.55814
v_173#KulturellesKapital						
stimmt eher#mittleres kK	.5469113	.6258937	0.87	0.382	-.6798178	1.77364
stimmt eher#hohes kK	.6932137	.9539579	0.73	0.467	-1.176509	2.562937
stimmt eher nicht#mittleres kK	1.05012	.9117577	1.15	0.249	-.7368922	2.837132
stimmt eher nicht#hohes kK	.211546	1.694006	0.12	0.901	-3.108646	3.531738
stimmt nicht#mittleres kK	.1625447	.90099	0.18	0.857	-1.603363	1.928453
stimmt nicht#hohes kK	<b>-.5441316</b>	1.270475	-0.43	0.668	-3.034217	1.945953
GeldZuHause1						
mittleres öK	.8420922	.292608	2.88	0.004	.2685911	1.415593
hohes öK	.1961248	.3348885	0.59	0.558	-.4602446	.8524942
SozialesKapital3						
mittleres sK	.3230972	.2674889	1.21	0.227	-.2011714	.8473658
Hohes sK	.8075958	.4626233	1.75	0.081	-.0991291	1.714321
dnote	<b>-1.198009</b>	.1233051	-9.72	0.000	-1.439682	-.9563353
v_231_neu						
Weiblich	<b>-.3865147</b>	.2362582	-1.64	0.102	-.8495722	.0765428
SpracheFreundeDummy	.4316217	.5164719	0.84	0.403	-.5806446	1.443888
v_150						
quoted	<b>-.1078523</b>	.2953687	-0.37	0.715	-.6867643	.4710597
Geschwister_zusammeng						
1-2 Geschwister	1.042774	.5280832	1.97	0.048	.0077502	2.077798
3 und mehr Geschwister	.5228794	.5443489	0.96	0.337	-.5440249	1.589784
_cons	2.729159	.9241678	2.95	0.003	.9178236	4.540495

Tabelle 18: Regressionsmodell mit Interaktionseffekten zwischen kulturellem Kapital und Lehrer\_innenempfehlung für die 2. Welle

Logistic regression

Number of obs = 516  
 LR chi2(21) = 238.39  
 Prob > chi2 = 0.0000  
 Pseudo R2 = 0.3346

Log likelihood = -237.07082

wfSchule	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
v_173						
stimmt eher	-1.410249	.6488016	-2.17	0.030	-2.681876	-.1386207
stimmt eher nicht	-.6640588	.7019918	-0.95	0.344	-2.039937	.7118199
stimmt nicht	-.0988456	.7195674	-0.14	0.891	-1.509172	1.311481
GeldZuHause1						
mittleres öK	.4688345	.4069989	1.15	0.249	-.3288687	1.266538
hohes öK	.2267993	.4472666	0.51	0.612	-.6498272	1.103426
v_173#GeldZuHause1						
stimmt eher#mittleres öK	1.688707	.7578758	2.23	0.026	.2032972	3.174116
stimmt eher#hohes öK	.7057016	.823205	0.86	0.391	-.9077504	2.319154
stimmt eher nicht#mittleres öK	.3703869	.8661386	0.43	0.669	-1.327214	2.067987
stimmt eher nicht#hohes öK	-.2461641	1.102884	-0.22	0.823	-2.407778	1.915449
stimmt nicht#mittleres öK	-.9754525	.8714711	-1.12	0.263	-2.683505	.7325996
stimmt nicht#hohes öK	-1.764776	1.337224	-1.32	0.187	-4.385687	.8561351
KulturellesKapital						
mittleres kK	.3973877	.2730288	1.46	0.146	-.1377389	.9325143
hohes kK	.8432011	.4041039	2.09	0.037	.0511721	1.63523
SozialesKapital3						
mittleres sK	.3369052	.2687358	1.25	0.210	-.1898073	.8636177
Hohes sK	1.002028	.4752377	2.11	0.035	.0705794	1.933477
dnote	-1.221527	.126737	-9.64	0.000	-1.469927	-.9731268
v_231_neu						
Weiblich	-.438194	.2392442	-1.83	0.067	-.9071039	.0307159
SpracheFreundeDummy	.3470463	.5199063	0.67	0.504	-.6719513	1.366044
v_150						
quoted	-.1294603	.2988438	-0.43	0.665	-.7151834	.4562627
Geschwister_zusammeng						
1-2 Geschwister	1.193712	.5396426	2.21	0.027	.1360322	2.251392
3 und mehr Geschwister	.7048811	.5528673	1.27	0.202	-.3787189	1.788481
_cons	2.635894	.9008049	2.93	0.003	.8703489	4.401439

Tabelle 19: Regressionsmodell mit Interaktionseffekten zwischen ökonomischem Kapital und Lehrer\_innenempfehlung für die 2. Welle

Logistic regression

Number of obs = 516  
 LR chi2(21) = 230.84  
 Prob > chi2 = 0.0000  
 Pseudo R2 = 0.3240

Log likelihood = -240.84409

wfSchule	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
v_173						
stimmt eher	-.2474902	.344738	-0.72	0.473	-.9231642	.4281839
stimmt eher nicht	-.4969788	.4366341	-1.14	0.255	-1.352766	.3588082
stimmt nicht	-1.034192	.4544235	-2.28	0.023	-1.924846	-.1435386
SozialesKapital3						
mittleres sK	.3162267	.404347	0.78	0.434	-.4762787	1.108732
Hohes sK	1.196801	.7383115	1.62	0.105	-.2502632	2.643865
v_173#SozialesKapital3						
stimmt eher#mittleres sK	-.0917743	.5966541	-0.15	0.878	-1.261195	1.077646
stimmt eher#Hohes sK	-.2552238	1.052165	-0.24	0.808	-2.31743	1.806982
stimmt eher nicht#mittleres sK	-.0121906	.8565985	-0.01	0.989	-1.691093	1.666712
stimmt eher nicht#Hohes sK	-2.184655	1.921293	-1.14	0.256	-5.950319	1.58101
stimmt nicht#mittleres sK	.344424	.9016416	0.38	0.702	-1.422761	2.111609
stimmt nicht#Hohes sK	-1.193533	1.596422	-0.75	0.455	-4.322463	1.935397
KulturellesKapital						
mittleres kK	.3538143	.272696	1.30	0.194	-.18066	.8882887
hohes kK	.6492687	.3988297	1.63	0.104	-.1324232	1.430961
GeldZuHause1						
mittleres öK	.7944222	.2902236	2.74	0.006	.2255943	1.36325
hohes öK	.1956639	.3346379	0.58	0.559	-.4602143	.851542
dnote	-1.198138	.122786	-9.76	0.000	-1.438794	-.9574816
v_231_neu						
Weiblich	-.4116347	.2376835	-1.73	0.083	-.8774857	.0542163
SpracheFreundeDummy	.4088068	.5148774	0.79	0.427	-.6003342	1.417948
v_150						
quoted	-.1167581	.2960146	-0.39	0.693	-.6969359	.4634198
Geschwister_zusammeng						
1-2 Geschwister	1.112687	.531612	2.09	0.036	.0707465	2.154627
3 und mehr Geschwister	.6090214	.5487129	1.11	0.267	-.4664362	1.684479
_cons	2.49255	.8849738	2.82	0.005	.7580334	4.227067

Tabelle 20: Regressionsmodell mit Interaktionseffekten zwischen sozialem Kapital und Lehrer\_innenempfehlung für die 2. Welle

Logistic regression

Number of obs = 470

LR chi2(13) = 116.86

Prob > chi2 = 0.0000

Log likelihood = -266.6309

Pseudo R2 = 0.1797

wfSchuleW3	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
LehrerInEmpfehlungSchule	.3891201	.2667496	1.46	0.145	-.1336995	.9119396
KulturellesKapital						
mittleres kK	.3747955	.2482144	1.51	0.131	-.1116957	.8612868
hohes kK	.9794921	.3596787	2.72	0.006	.2745349	1.684449
GeldZuHause1						
mittleres öK	.2485833	.2671394	0.93	0.352	-.2750002	.7721669
hohes öK	-.2189714	.3069183	-0.71	0.476	-.8205203	.3825774
SozialesKapital3						
niedriges sK	.1709064	.3722322	0.46	0.646	-.5586553	.9004682
mittleres sK	-.1899593	.406999	-0.47	0.641	-.9876626	.607744
dnote	-.7877791	.1042151	-7.56	0.000	-.992037	-.5835212
v_231_neu						
Weiblich	-.1818198	.2184688	-0.83	0.405	-.6100108	.2463711
SpracheFreundeDummy						
deutsch	.5372232	.4650616	1.16	0.248	-.3742808	1.448727
v_150						
quoted	.4722186	.2758816	1.71	0.087	-.0684995	1.012937
Geschwister_zusammeng						
1-2 Geschwister	.9354357	.6223898	1.50	0.133	-.2844259	2.155297
3 und mehr Geschwister	.8425157	.6398104	1.32	0.188	-.4114896	2.096521
_cons	.5127036	.9855091	0.52	0.603	-1.418859	2.444266

Tabelle 21: Regressionsmodell mit Lehrer\_innenempfehlung als Prädiktor für die 3. Welle

Logistic regression

Number of obs = 470  
 LR chi2(21) = 127.24  
 Prob > chi2 = 0.0000  
 Pseudo R2 = 0.1957

Log likelihood = -261.44203

wfSchuleW3	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
v_173						
stimmt eher	-.5133209	.4889675	-1.05	0.294	-1.47168	.4450377
stimmt eher nicht	-1.142734	.7419953	-1.54	0.124	-2.597018	.3115506
stimmt nicht	-.5014637	.6171101	-0.81	0.416	-1.710977	.70805
KulturellesKapital						
mittleres kK	.3699762	.380807	0.97	0.331	-.3763919	1.116344
hohes kK	.674101	.4712405	1.43	0.153	-.2495133	1.597715
v_173#KulturellesKapital						
stimmt eher#mittleres kK	-.2725514	.5879431	-0.46	0.643	-1.424899	.879796
stimmt eher#hohes kK	1.3278	.9297318	1.43	0.153	-.4944408	3.150041
stimmt eher nicht#mittleres kK	.8037798	.8806672	0.91	0.361	-.9222962	2.529856
stimmt eher nicht#hohes kK	-.1872077	1.462268	-0.13	0.898	-3.0532	2.678784
stimmt nicht#mittleres kK	-.1137418	.7416493	-0.15	0.878	-1.567348	1.339864
stimmt nicht#hohes kK	-.3673063	1.278227	-0.29	0.774	-2.872586	2.137973
GeldZuHause1						
mittleres öK	.3604188	.2745383	1.31	0.189	-.1776664	.898504
hohes öK	-.1453421	.3135678	-0.46	0.643	-.7599237	.4692395
SozialesKapital3						
mittleres sK	-.3698126	.2663792	-1.39	0.165	-.8919063	.1522811
Hohes sK	-.1663996	.3836285	-0.43	0.664	-.9182977	.5854985
dnote	-.7624554	.1062938	-7.17	0.000	-.9707874	-.5541235
v_231_neu						
Weiblich	-.1665428	.222879	-0.75	0.455	-.6033775	.2702919
SpracheFreundeDummy	.5409749	.4732972	1.14	0.253	-.3866707	1.46862
v_150						
quoted	.5024415	.2841656	1.77	0.077	-.0545128	1.059396
Geschwister_zusammeng						
1-2 Geschwister	.8196075	.6451784	1.27	0.204	-.4449188	2.084134
3 und mehr Geschwister	.7324633	.6642512	1.10	0.270	-.569445	2.034372
_cons	1.273458	.9443679	1.35	0.178	-.5774689	3.124385

Tabelle 22: Regressionsmodell mit Interaktionseffekten zwischen kulturellem Kapital und Lehrer\_innenempfehlung für die 3. Welle





## Abstract

### *Deutsche Version*

Die Schule als Reproduktionsstätte sozialer Ungleichheit steht bereits seit einigen Jahren im Fokus sozialwissenschaftlicher Ungleichheitsforschung. Trotz des Wissens über reproduzierende Mechanismen, trägt das Bildungssystem in Österreich nach wie vor einen erheblichen Teil zur Erhaltung bestehender Ungleichheitsverhältnisse bei. Das Wechselspiel zwischen sozialer Herkunft und dem Feld der Schule stabilisiert die Benachteiligung der einen und das Privileg der anderen. Eine Besonderheit des österreichischen Bildungssystems ist seine gegliederte Struktur, die mit einer ersten Selektion der Schüler\_innen nach der vierjährigen Primarstufe in eher leistungsstärkere Schüler\_innen in die Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) und eher leistungsschwächeren Schüler\_innen in die (Neue) Mittelschule (NMS) einhergeht. Doch auch nach Abschluss der NMS können die Jugendlichen entsprechend ihrer schulischen Leistung auf eine maturaführende wechseln, um einen Hochschulzugang zu erlangen. Während der Einfluss der sozialen Herkunft auf Kompetenzerwerb und Leistung von Schüler\_innen umfangreich untersucht wird, rückt die Rolle der Lehrer\_innen oftmals in den Hintergrund. Ein Großteil der Studien, die sich mit dem Beitrag von Lehrer\_innen zur Reproduktion von Bildungsungleichheit befassen, sind methodologisch in der qualitativen Sozialforschung zu verorten. Die folgende Untersuchung nimmt die Rolle der Lehrer\_innen am Ende der NMS in den Fokus: Gibt es einen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft von Schüler\_innen und der Empfehlung ihrer Lehrer\_innen für eine weiterführende Schule bei sonst gleichen Leistungen? Diese von den Schüler\_innen wahrgenommenen Empfehlungen stellen zwar keine Voraussetzung für den Übertritt dar, können sie jedoch ermutigen oder entmutigen. Demzufolge wird anschließend folgende weitere Fragestellung untersucht: Für welche sozialen Gruppen ist die Empfehlung der Lehrpersonen von Bedeutung für den weiteren Bildungsweg? Die Fragestellungen werden mit den quantitativen Daten von „Wege in die Zukunft“ bearbeitet. Für die erste Fragestellung wird mit den Daten der ersten Welle eine logistische Regression auf die Wahrscheinlichkeit gerechnet, dass die Lehrer\_innen eine weiterführende Schule empfehlen. Diese Variable ist im zweiten Analyseschritt, in der mit einer logistischen Regression die Wahrscheinlichkeit eine maturaführende Schule zu besuchen, die zentrale erklärende Variable. Hier werden ergänzend die Daten der

zweiten oder dritten Welle herangezogen. Die soziale Herkunft wird angelehnt an Pierre Bourdieu über verschiedene Indikatoren abgebildet, die das ökonomische, soziale sowie kulturelle Kapital der Schüler\_innen darstellen. Die Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass die soziale Herkunft der Schüler\_innen einen Einfluss darauf hat, ob ihre Lehrer\_innen für sie die weiterführende Schule wollen. Dieser Zusammenhang besteht auch dann, wenn für die Durchschnittsnoten der Fächer Englisch, Mathematik und Deutsch am Ende der NMS kontrolliert wird. Darüber hinaus deuten die Befunde zwar darauf hin, dass die Empfehlung der Lehrer\_innen für Jugendliche mit niedriger sozialer Position in einem stärkeren Zusammenhang mit ihrem Bildungsweg steht als für jene mit hoher sozialer Position. Die wenigen statistisch signifikanten Befunde zeichnen jedoch kein durchgängiges Bild, da die Analyse aufgrund der geringen Fallzahlen in den Folgewellen hier an ihre Grenzen stößt.

#### *Englische Version*

School as a reproduction site of social inequality has been the focus of social science research on inequality for several years. Despite the knowledge about reproducing mechanisms, the educational system in Austria still contributes a considerable part to the maintenance of existing inequality relations. The interplay between social origin and the field of schooling stabilizes the disadvantage of some and the privilege of others. A special feature of the Austrian education system is its segmented structure, which is accompanied by an initial selection of students after the four-year primary level into rather better-performing students into the Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) and rather weaker-performing students into the (Neue) Mittelschule (NMS). However, even after completing the NMS, students can switch to an upper secondary school according to their academic performance in order to gain access to higher education. While the impact of social background on students' skill acquisition and achievement has been extensively studied, the role of teachers is often relegated to the background. Most studies that focus on the contribution of teachers to the reproduction of educational inequality are methodologically situated in qualitative social research. The following study focuses on the role of teachers at the end of NMS: Is there a connection between the social background of students and the recommendation of their teachers for a upper secondary school, with the school grades being equal? Although these

recommendations, as perceived by the students, are not a prerequisite for transfer to the upper secondary school, they can encourage or discourage them. Accordingly, the following further question is then examined: For which social groups do teachers' recommendations matter for further education? The questions will be analyzed using the quantitative data from "Ways to the Future." For the first question, a logistic regression is calculated with the data of the first wave on the probability that the teachers recommend a further school. This variable is the central explanatory variable in the second analysis step, in which a logistic regression is used to calculate the probability of attending a baccalaureate-leading school. Here, data from the second or third wave are used as a supplement. Following Pierre Bourdieu, the social origin is represented by various indicators that show the economic, social and cultural capital of the students. The study comes to the conclusion that the social origin of the students has an impact on whether their teachers want them to go to upper secondary school. This relationship holds even when controlling for average grades in English, mathematics, and German at the end of NMS. Furthermore, the findings indicate that the teachers' recommendation for young people with a low social position is more strongly related to their educational path than for those with a high social position. However, the few statistically significant findings do not paint a consistent picture, as the analysis reaches its limits due to the small number of cases in the subsequent waves.