



Leseprobe aus McElvany et al., Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 23,
ISBN 978-3-7799-7718-6 © 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7718-6](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7718-6)

Inhalt

Grußwort der Herausgeber*innen	7
Grußwort des IFS-Beiratsvorsitzenden	11
Soziale Disparitäten im deutschen Bildungssystem Theoretische Modelle und empirische Befunde <i>Tobias C. Stubbe & Maria Krieg</i>	14
Differenzielle Überzeugungen von angehenden Lehrkräften und deren Bedeutung für eine diversitätssensible Unterrichtsgestaltung <i>Miriam M. Gebauer & Ricarda K. Rübber</i>	45
Prozessbezogene Diagnosequalität im Kontext von Schullaufbahnentscheidungen <i>Stefanie van Ophuysen, Lars Behrmann & Sina Schürer</i>	72
Students' Use of (Online) Self-Assessments in Math: Interindividual Differences in Students' Test Engagement and Test Performance in Math-Intensive Study Programs <i>Fani Laueremann, Daria K. Benden, Jeffrey M. DeVries & Johanna Heitzer</i>	97
What can Digital Trace Data Tell Us about Post-secondary Students' Academic Success? An Overview of the Literature and an Illustrative Example <i>Luise von Keyserlingk, Fani Laueremann, Renzhe Yu, Charlott Rubach, Richard Arum</i>	128
Effekte der (mittleren) Klassenleistung auf die individuelle Leistungsentwicklung: Konzeptionelle Einordnung, aktuelle Debatten und offene Fragen vor dem Hintergrund des deutschen Schulsystems <i>Michael Becker, Aleksander Kocaj, Malte Jansen, Hanna Dumont, Oliver Lüdtke & Poldi Kuhl</i>	150

Bedingungen der Lesekompetenz von Grundschulkindern – Zentrale Ergebnisse des 15-Jahres-Trends der IGLU-Studie zu Lesebedingungen in Deutschland im internationalen Vergleich <i>Ramona Lorenz, Ulrich Ludewig, Rahim Schaufelberger, Ruben Kleinkorres & Nele McElvany</i>	180
Quality of ICT Use in German Secondary Schools During the COVID-19 Pandemic: Predictors on the School and Teacher Level <i>Sittipan Yotyodying & Ramona Lorenz</i>	207
Towards the Measurability of a Competence Model for School-based Civic Education <i>Pascal Alscher, Alyssa Grecu, Ulrich Ludewig, Nele McElvany</i>	230
Promoting Motivation in Mathematics: Can a Relevance Intervention Contribute to Reducing Educational Disparities? <i>Hanna Gaspard, Cora Parrisius & Benjamin Nagengast</i>	262
Die Rolle der Lehrkraft im Kontext von Selbstregulation beim Lernen (Angehende) Lehrkräfte als selbstreguliert Lernende und selbstregulationsfördernde Lehrende <i>Charlotte Dignath & Antonia Fischer</i>	291
50 Jahre Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) – Beiträge des Instituts zur Empirischen Bildungsforschung <i>Ramona Lorenz & Alyssa Grecu</i>	315
Autorinnen und Autoren	331

Grußwort der Herausgeber*innen

Mit der 23. Ausgabe des Jahrbuchs für Schulentwicklung rahmt das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) sein 50-jähriges Bestehen und damit ein besonderes Jubiläum. Fünf Jahrzehnte hat die Forschung am IFS die Schulentwicklung und Empirische Bildungsforschung in zentralen Themenbereichen geprägt sowie Entwicklungen im Bildungsbereich initiiert, begleitet und evaluiert. Als ein führendes Forschungsinstitut in Deutschland hat das IFS herausragende Forschungsarbeiten und Projekte hervorgebracht, die in der schulischen Praxis, der Bildungspolitik und Bildungsadministration sowie in der Wissenschaft für zahlreiche Veränderungen und Weiterentwicklungen sorgten und diese Prozesse begleiteten.

Der vorliegende Band umfasst in der Tradition des Jahrbuchs für Schulentwicklung aktuelle Forschungsarbeiten, die mit dem IFS in Verbindung stehen. Aufgrund des Jubiläums sollte jedoch kein spezifischer inhaltlicher Schwerpunkt leitend für die Zusammenstellung der Beiträge sein, sondern die Forschungsstärke des Instituts in der Vielzahl seiner Forschungsfelder repräsentiert werden. Dazu enthält das Jahrbuch für Schulentwicklungsforschung 2023 ausgewählte Beiträge von Professor*innen, die ehemals am IFS tätig waren. Mit ihren Wurzeln am IFS erweitern sie die Reichweite der Grundlagen und Impulse des Instituts und präsentieren Einblicke in ihre aktuellen Forschungsarbeiten. Zudem bietet das vorliegende Jahrbuch einen Einblick in die breit aufgestellten Forschungsbereiche des IFS, indem es aktuelle Forschungsarbeiten der mit dem Institut verbundenen Professor*innen und Mitarbeiter*innen präsentiert. Die Forschungsstärke des Instituts wird hier durch die Qualität der wissenschaftlichen Forschung und die multiperspektivischen Blickwinkel besonders deutlich. Von Interventionsstudien bis hin zu internationalen Schulleistungsstudien, von Themen auf Individualebene bis hin zur Systemebene sind zentrale Forschungsrichtungen repräsentiert, was die Breite der Forschung am IFS illustrieren kann:

Stubbe und Krieg nehmen Operationalisierungen des sozialen Status von Familien zur Erklärung sozialer Disparitäten im Bildungserfolg in den Blick und benennen damit verbundene Herausforderungen. Unter Bezugnahme auf Bourdieus Kapitaltheorie referieren sie klassische Indikatoren zur Messung sozialen Kapitals und bieten einen Überblick über den Forschungsstand zu sozialen Disparitäten mit einem Fokus auf prominente Panelstu-

dien. Neben deskriptiven Analysen der Operationalisierungsmöglichkeiten sozialen Kapitals stützen sie sich auf vertiefende Trendanalysen von TIMSS 2007 bis 2019.

Gebauer und Rübben fokussieren diversitätsbezogene Einstellungen angehender Lehrkräfte und deren Bedeutung für eine diversitätssensible Unterrichtsgestaltung. Ausgehend von der Annahme, dass die Überzeugungen von Lehrkräften eine diversitätssensible Unterrichtsgestaltung beeinflussen, wurde eine quantitative Fragebogenstudie mit Lehramtsstudierenden einer nordrhein-westfälischen Universität durchgeführt.

van Ophuysen, Behrmann und Schürer untersuchen die Bedeutung von Aspekten der prozessbezogenen Diagnosequalität aus Perspektive von Lehrkräften der Primar- und Sekundarstufe. Der Fokus des Beitrags liegt auf der pädagogischen Diagnostik im Kontext von Schullaufbahneempfehlungen am Ende der Grundschulzeit und am Ende der Erprobungsstufe an Gymnasien. Basierend auf dem Vier-Komponenten-Modell der Diagnosequalität identifizieren die Autor*innen Prozessmerkmale einer qualitativ hochwertigen Diagnostik. Die empirische Basis stellt eine standardisierte Online-Befragung von Lehrkräften an Grundschulen und Gymnasien dar.

Laueremann, Benden, DeVries und Heitzer nehmen interindividuelle Unterschiede bei der Qualität der Testbearbeitung eines Selbsteinschätzungstests für mathematische Grundkenntnisse (WINT-Check) für Studierende mathematikintensiver Studiengänge in den Blick und leisten einen Beitrag zur verbesserten Einschätzung solcher Tests als Informations- und Screeninginstrument für Hochschulen. Mittels Pfadanalysen werden demografische Daten, Leistungsunterschiede und mathematikbezogene Motivation mit verschiedenen Indikatoren der Qualität der Testbearbeitung und Leistung verknüpft.

von Keyserlingk, Laueremann, Yu, Rubach und Arum nutzen Verhaltensspurdaten auf Lernmanagementsystemen wie Moodle, um selbstreguliertes Lernverhalten von Studierenden zu untersuchen. Daten wie das Klickverhalten, die Bearbeitung freiwilliger Testfragen oder die Zeit, die Studierende auf der Lernplattform verbringen, werden vor dem Hintergrund des Kursablaufes und der Charakteristika der Studierenden in Verbindung mit deren Lernerfolg und Noten gebracht.

Becker, Kocaj, Jansen, Dumont, Lüdtke und Kuhl diskutieren die Effekte, die die Komposition von Lerngruppen auf die Leistungsentwicklung der individuellen Gruppenmitglieder haben. Die inhaltlichen und methodischen Probleme in der Konzeption, Analyse und Interpretation von Klassenkompositionseffekten werden vor dem Hintergrund „klassischer“ und aktueller Forschungsbefunde und Kontroversen dargestellt und diskutiert.

Lorenz, Ludewig, Schaufelberger, Kleinkorres und McElvany stellen Trends von 15 Jahren der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) vor. Besonders im Fokus steht dabei, wie sich zentrale Lernbedingungen der Schülerschaften in Deutschland im internationalen Vergleich zwischen 2001 und 2016 gewandelt haben. Neben Schülerzahlen werden Bedingungsfaktoren des häuslichen und digitalen Umfelds, der Klassenkomposition und der Motivation dargestellt.

Yotyodying und Lorenz erforschen die Prädiktoren für einen qualitätsvollen Einsatz von digitalen Medien im Distanzunterricht vor dem Hintergrund des hybriden Unterrichts während der COVID-19-Pandemie. Berücksichtigt wurden sowohl die Nutzungsmerkmale der Lehrkräfte, als auch die der Schüler*innen. Auf der Basis einer repräsentativen Lehrkräftebefragung wurden Strukturgleichungsmodelle zur Beantwortung der Fragestellungen berechnet.

Alscher, Grecu, Ludewig und McElvany stellen ein Kompetenzmodell für die politische Bildung in Deutschland vor. Das Modell umfasst die Dimensionen des politischen Wissens, der politischen Motivation, der politischen Einstellungen und des politischen Willens. Dieses Modell wird mit Mittelwertsvergleichen und konfirmatorischer Faktorenanalyse empirisch überprüft.

Gaspard, Parrisius und Nagengast untersuchen eine Intervention, die Schüler*innen der neunten Klasse in ihrer wahrgenommenen Relevanz im Mathematikunterricht unterstützen soll. Die Intervention soll insbesondere „Risikogruppen“ von Schüler*innen langfristig in ihrer Motivation und ihren Leistungen im Mathematikunterricht fördern. In einer Moderationsanalyse wird untersucht, inwiefern die Intervention erfolgreich ist, diese Risikogruppen anzusprechen.

Dignath und Fischer befassen sich in ihrem Beitrag mit den Rollen von Lehrkräften im Bereich des selbstregulierten Lernens. Lehrkräfte fördern zum einen das selbstregulierende Lernen von Schüler*innen, zum anderen sind sie selbst Lernende und Unterrichtende, die ihr Lernen und das Unterrichten selbst regulieren müssen. Es werden mehrere Forschungsbefunde, die sich mit den verschiedenen Rollen von Lehrkräften befassen, vorgestellt.

Abgerundet wird die Jubiläumsausgabe des Jahrbuchs für Schulentwicklung durch einen Beitrag, in dem die „50 Jahre IFS“ von seinen Professor*innen rückblickend und auch mit Blick auf die Zukunft in Interviews besprochen werden. Sie heben zentrale Handlungsfelder, den Einfluss des IFS auf unterschiedliche Akteure und besondere Leistungen hervor und wagen abschließend einen Blick auf zukünftige Entwicklungen.

Ein besonderer Dank gilt den Gutachter*innen, die im Zuge des internen und externen Reviews der Beiträge mit ihrer Expertise maßgeblich zur Sicherung der Qualität der Kapitel beigetragen haben. Dazu bedanken wir uns herzlich neben den Kolleg*innen am IFS bei Prof. Dr. Hermann Josef Abs, Prof. Dr. Michael Besser, Dr. Malte Jansen, Prof. Dr. Michael Kerres, Dr. Christoph König, Prof. Dr. Johannes König, Prof. Dr. Falk Radisch, Prof. Dr. Florian Schmiedek und Prof. Dr. Birgit Spinath für die Begutachtung von Beiträgen.

Die Beiträge des vorliegenden 23. Jahrbuchs der Schulentwicklung sollen einen wertvollen Beitrag für die Bildungsforschung darstellen und nach 50 Jahren Forschung am IFS Impulse für die aktuelle, evidenzbasierte Diskussion zentraler Fragen der Schulentwicklung bieten.

Dortmund, im Juni 2023

Nele McElvany

Alyssa Grecu

Ramona Lorenz

Michael Becker

Charlotte Dignath

Hanna Gaspard

Fani Lauermann

Herausgeber*innen

Grußwort des IFS-Beiratsvorsitzenden

Das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Technischen Universität Dortmund entwickelte sich nach seiner Gründung 1973 zu einer bedeutenden Größe unter den bundesdeutschen Schul- und Bildungsforschungsinstituten mit wissenschaftlicher Strahlkraft weit über die Grenzen Deutschlands hinaus.

Von Anfang an bildet die empirische Bildungs- und Schulentwicklungsforschung das Kernziel des IFS. Somit bietet das IFS Entscheidungsträgern nicht nur des bundesrepublikanischen Schulsystems sondern auch auf internationaler Ebene substantielle, empirisch evidentente Kenntnisse zu aktuellen Fragestellungen im Bereich von Bildung und Schule an. Die bedeutsamen Beiträge des IFS für Wissenschaft und insbesondere die Kultuspolitik werden ermöglicht durch einen interdisziplinären Ansatz, in dem alle heute unter dem Begriff „Bildungswissenschaften“ firmierenden Teilgebiete vorortet werden können. Seit Jahrzehnten gelingt es dadurch dem IFS, das selbstgesteckte Ziel Lern- und Entwicklungsprozesse, Schulentwicklung und Bildungsergebnisse unter den relevanten Kontextbedingungen aller Ebenen empirisch gesichert zu beschreiben und daraus notwendiges Steuerungswissen für Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen, um Bildungsprozesse zu optimieren.

Man kann die TU Dortmund nur dazu beglückwünschen, ein solch forschungsstarkes und national sowie international höchst visibles Institut wie das IFS als ein Aushängeschild des eigenen Profilbereichs „Bildung, Schule und Inklusion“ dauerhaft in seinen Strukturen verankert zu haben. Hierin zeigt sich, wie gesellschaftlich bedeutsam und gleichzeitig wissenschaftlich erfolgreich eine dauerhafte Institutionalisierung sein kann, da sowohl in der empirischen Bildungsforschung als auch in der Kultuspolitik das IFS kontinuierlich wichtigste Beiträge lieferte. Hierbei wurde aber auch immer darauf geachtet, nicht erst reaktiv, sondern proaktiv die Erkenntnisfortschritte im bildungswissenschaftlichen Bereich mitzugestalten, was sich unter anderem sehr gut an der methodisch progressiven Arbeitsart und -weise des IFS über die Jahrzehnte erkennen lässt. Dies spiegelt sich auch in der Personalpolitik des IFS wieder, die darauf bedacht ist, aufstrebende, innovative und international visible Forschungspersönlichkeiten an das IFS zu bringen, beziehungsweise dort in ihrer weiteren Entwicklung zur internationalen

Forschungsspitze in dem Feld der empirischen Bildungsforschung zu unterstützen. Durch den Mut des IFS zur Innovation werden immer wieder neue, aktuelle und gesellschaftsrelevante Themenfelder besetzt und bisherige Themen gegebenenfalls dann auch konsequent abgeschlossen, ohne dabei einen eklektizistischen, vom Zeitgeist getriebenen Wissenschaftsansatz zu verfolgen. Vielmehr arbeitet das IFS auf einer klaren wissenschaftlich-empirischen Grundhaltung, basierend auf aktuellsten, vielfältigen Methodiken. Durch dieses wissenschaftliche Streben nach empirisch prüfbarer Wahrheit werden Kontrastpunkte zu vielen weltanschaulich und allein politisch-normativ motivierten Standpunkten im Bildungsbereichen entgegengesetzt. Dies ist keine Selbstverständlichkeit, da hier keine Auftragsforschung im Sinne potenzieller Geldgeber betrieben wurde und wird, sondern wissenschaftliche Methoden als Grundlage zur gesicherten Gestaltung von Bildungszielen eingesetzt werden. Das ist im Zeitalter sogenannter „gefühlter bzw. alternativer Fakten“ ein essentielles Korrektiv, um Bildungsprozesse verbunden mit der Ausgestaltung der Bildungsinstitutionen als basale Säule moderner, globalisierter und vor allem demokratischer Wissensgesellschaften weiterzuentwickeln. Betrachtet man die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts, so ist der „Kampf um die besten Köpfe“ sicherlich einer der wichtigsten Erfolgsfaktoren, um Herausforderungen im globalen Wettbewerb, aber insbesondere in der globalen Kooperation, zu bestehen. Hierüber entscheidet auch die Qualität der Bildungssysteme. Dazu liefert das IFS insbesondere im Bereich Schule substanzielle Erkenntnisse.

Hervorzuheben ist, dass diese Erkenntnisse dabei nicht nur in wissenschaftsüblichen, schriftlichen Formaten kommuniziert werden, sondern es ist zu betonen, dass das IFS gerade in den letzten Jahren in beispielhaftem Maße die rasche Wissenschaftskommunikation relevanter Forschungsergebnisse in die Bildungspraxis befördert. So veranstaltet das IFS jährlich zwei in ihren Schwerpunkt unterschiedlich fokussierte Konferenzen: „Das Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung“ und den „IFS-Bildungsdialog“. Diese jährlich stattfindenden Veranstaltungen wechseln in ihren Schwerpunktsetzungen und werden ergänzt von der „IFS Virtual Keynote Series“, die internationalen Spitzenforscher:innen aus der empirischen Bildungsforschung ein Podium bietet. Dass all diese Wissenschaftskommunikationsaktivitäten gerahmt werden von einem entsprechend informativen Webauftritt, ist nur ein weiterer Beleg für die hohen Standards der Wissenschaftskommunikation, die am IFS gepflegt werden.

Dementsprechend gratuliere ich dem IFS zu fünf Jahrzehnter höchst erfolgreicher interdisziplinärer, multimethodaler und praxisrelevanter Forschung im Bereich der schulischen empirischen Bildungsforschung und

wünsche allen Beteiligten die Kraft und Inspiration, auch in den nächsten Jahrzehnten Bildungsforschung auf diesem Niveau zu betreiben und die Praxis einzubringen.

Frankfurt a. M., im Sommer 2023

Prof. Dr. Holger Horz

Vorsitzender des IFS-Beirats

Soziale Disparitäten im deutschen Bildungssystem

Theoretische Modelle und empirische Befunde

Tobias C. Stubbe & Maria Krieg

Zusammenfassung

Ein unverändert wichtiges Thema der empirischen Bildungsforschung mit einer besonderen gesamtgesellschaftlichen Bedeutung stellt die Analyse von sozialen Disparitäten im deutschen Bildungssystem dar. In diesem Beitrag werden Theorien und empirische Befunde zu den folgenden Fragestellungen aus diesem Themenkomplex präsentiert: Wie lässt sich der soziale Status von Familien operationalisieren? Wie ausgeprägt sind soziale Disparitäten (im Zeitverlauf und im internationalen Vergleich)? Wie lassen sich soziale Disparitäten erklären?

Ein besonderer Fokus liegt dabei auf den Forschungsaktivitäten am Arbeitsbereich des Erstautors: insbesondere unterschiedliche Ansätze der Operationalisierung von sozialem Status sowie sekundäre Herkunftseffekte im Primar- und im Sekundarbereich.

Schlagnworte: soziale Disparitäten im Bildungssystem; primäre Herkunftseffekte; sekundäre Herkunftseffekte; Kapitaltheorie nach Bourdieu; Armutsgefährdung; soziales Kapital; Ressourcengenerator

Abstract

The analysis of social disparities in the German education system continues to be an important topic of empirical educational research with particular importance for society as a whole. This paper presents theories and empirical findings on the following questions from this complex of topics: How can the social status of families be operationalized? How pronounced are social disparities (over time and in international comparison)? How can social disparities be explained? A special focus is on the research activi-

ties in the first author's field of work: in particular, different approaches to operationalizing social status as well as secondary effects of origin in primary and secondary education.

Keywords: social disparities in the education system; primary effects of social origin; secondary effects of social origin; Bourdieu's theory of capital; poverty risk; social capital; resource generator

1. Einleitung

Seit Jahrzehnten ist national ebenso wie international empirisch umfassend belegt, dass der Bildungserfolg von Kindern in einem engen Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status (*socio-economic status*; SES) ihrer Familien steht (Eriksson et al., 2021; OECD, 2019; Stubbe, Krieg, et al. 2020; Stubbe, Kleinkorres, et al. 2023; Weis et al., 2019). Der wissenschaftliche und politisch-gesellschaftliche Diskurs zu den Auswirkungen der Coronapandemie im Bildungssystem richtet den Fokus nun erneut auf das altbekannte und überaus wichtige Thema der sozialen Disparitäten. Aktuelle Forschungsergebnisse bestätigen die befürchtete Verstärkung divergierender Teilhabechancen zwischen sozial privilegierten und benachteiligten Kindern als Folge der coronabedingten Schulschließungen (Engzell et al., 2021; Weber et al., 2021b). Diese Entwicklung ist umso dramatischer, da ein gesamtgesellschaftlicher Konsens darüber bestehen dürfte, dass alle Kinder – unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrem Migrationshintergrund oder dem sozialen Status ihrer Eltern – die gleichen Bildungschancen haben sollten (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Artikel 3.3 und The Universal Declaration of Human Rights, Artikel 26.1). Weder die mit der Bildungsexpansion einhergehende gesamtgesellschaftliche Höherqualifizierung noch großangelegte Förderprogramme, wie das Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona“ (Bundesregierung, 2021), konnten jedoch bislang einen substantiellen Beitrag zur Verringerung der existierenden Ungleichheiten leisten (Blossfeld et al., 2019; Helbig et al., 2022). Umso zentraler ist die kontinuierliche wissenschaftlich fundierte Begleitung sozialer Disparitäten im Bildungssystem, um ungleichheitsverstärkende Mechanismen identifizieren zu können und schulpraktische Implikationen für mehr Chancengleichheit abzuleiten.

In diesem Beitrag werden Theorien und empirische Befunde zu den folgenden Fragestellungen aus diesem Themenkomplex präsentiert: Kapitel 2: Wie lässt sich der soziale Status von Familien operationalisieren? Kapitel 3: Wie ausgeprägt sind soziale Disparitäten (im Zeitverlauf und im internatio-

nen Vergleich)? Kapitel 4: Wie lassen sich soziale Disparitäten erklären? In Kapitel 5 wird ein kurzes Fazit gezogen.

2. Wie lässt sich der soziale Status von Familien operationalisieren?

Notwendige Voraussetzung für alle Analysen zum Thema SES ist selbstverständlich die reliable und valide Operationalisierung des zunächst theoretisch definierten Konstrukts. Dass dies alles andere als trivial ist, wird in diesem Kapitel verdeutlicht, indem zuerst ein Überblick über die zugrundeliegenden theoretischen Annahmen (Kap. 2.1) und die derzeit in der empirischen Bildungsforschung genutzten Instrumente (Kap. 2.2) gegeben wird. Anschließend wird in Kapitel 2.3 näher auf das theoretische Konstrukt der Einkommensarmut eingegangen, das in der soziologischen Forschung und im politisch-gesellschaftlichen Diskurs eine wichtige Rolle einnimmt, in den großen Schulleistungsstudien bislang jedoch nur vereinzelt Berücksichtigung fand. Bereits im Rahmen des *Programme for International Student Assessment* (PISA) 2000 (Baumert et al., 2000) wurde darauf hingewiesen, dass die Operationalisierung von sozialem Kapital im Rahmen von *Large Scale Assessments* deutlich herausfordernder ist als die von ökonomischem beziehungsweise kulturellem Kapital. In Kapitel 2.4 wird daher näher auf diesen Aspekt eingegangen und es werden Instrumente benannt, die es möglicherweise erlauben, soziales Kapital in der empirischen Bildungsforschung valider zu erfassen, als dies in der Vergangenheit geschehen ist.

2.1. Theoretische Grundlagen

Um den sozialen Status von Familien zu analysieren, hat sich in der empirischen Bildungsforschung die Kapitaltheorie des Soziologen Pierre Bourdieu (1983) etabliert (Becker, 2017; Blossfeld et al., 2019). Die Kapitaltheorie unterscheidet drei Kapitalarten (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital), anhand derer die familiäre Ausstattung mit bildungsrelevanten Ressourcen gemessen werden kann. Unter dem ökonomischen Kapital versteht Bourdieu die finanziellen und materiellen Mittel einer Familie. Das kulturelle Kapital mit seinen drei Subfacetten (a) inkorporiertes Kulturkapital, (b) objektiviertes Kulturkapital und (c) institutionalisiertes Kulturkapital beschreibt, inwieweit Personen über (a) Wissen und Fähigkeiten, (b) kulturelle Besitztümer (z. B. Bücher) oder (c) schulische und akademische Titel verfügen. Die dritte Kapi-

talform – das soziale Kapital – gibt Auskunft über das soziale Beziehungsnetzwerk einer Familie. Neben der Anzahl der Beziehungen bestimmt auch die Kapitalausstattung der Personen innerhalb des Netzwerks über die Höhe des sozialen Kapitals der Familien. Ergänzend wird im Bildungskontext häufig auf die Arbeit von Coleman (1988) verwiesen, der zur Beschreibung des sozialen Kapitals explizit einen Fokus auf Bildungsprozesse legt und dessen Bedeutung für den schulischen Kompetenzerwerb hervorhebt. Für alle Kapitalarten gilt, dass diese ineinander transformierbar sind – gegebenenfalls unter Einsatz von Transformationskosten (Becker, 2017; Mikus et al., 2020). Ermöglichen Familien ihren Kindern beispielsweise einen höheren Schulabschluss durch die Finanzierung von Nachhilfe oder den Kauf ergänzender Lernmaterialien, so wird ökonomisches Kapital in institutionalisiertes Kulturkapital umgewandelt. Andererseits besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem kulturellen Kapital und dem ökonomischen Kapital: Personen mit mehr kulturellem Kapital sind meist höherqualifiziert und können dadurch in besser bezahlten Berufen tätig sein. Entsprechend verfügen sie häufig auch über mehr ökonomisches Kapital.

2.2. Gängige Indikatoren

In diesem Abschnitt werden die in der empirischen Bildungsforschung zurzeit üblicherweise genutzten Indikatoren kurz dargestellt.

Der Klassiker: Bücher im Haushalt

Es ist sicherlich nicht übertrieben, die Frage nach der Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher als den Klassiker zur Erfassung von SES in der Schulleistungsforschung zu bezeichnen (Engzell, 2021; Heppt et al., 2022; Schwippert, 2019; Sieben & Lechner, 2019). Erhoben wird diese Information üblicherweise mit Hilfe einer fünfstufigen (z. B. PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*)) und TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*)) oder sechsstufigen (z. B. PISA, NEPS (*National Educational Panel Study*)) Likert-Skala.

Aus theoretischer Perspektive erfasst die Variable primär das objektivierte Kulturkapital (Sieben & Lechner, 2019); liefert aber auch einen Hinweis auf das ökonomische Kapital. Indirekt misst die Variable zusätzlich das inkorporierte (und institutionalisierte) Kulturkapital, da ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau einer Familie und der Anzahl der im Haushalt verfügbaren Bücher besteht (Heppt et al., 2022).

Empirisch zeigt sich eine enge Koppelung zwischen der Anzahl der Bücher im Haushalt und den erreichten Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den verschiedenen Domänen (Eriksson et al., 2021; Heppt et al., 2022). Die Korrelation zwischen der im Rahmen von IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*) 2006 erhobenen Lesekompetenz und der Anzahl der Bücher beträgt beispielsweise $r = .32$ (Schülerangabe) beziehungsweise $r = .33$ (Elternangabe). Zudem zeigt sich auch eine relativ hohe Korrelation zwischen der Büchervariable und anderen SES-Indikatoren. So liegt die Korrelation mit dem HISEI (s. u.) für IGLU 2006 bei $r = .33$ (Schülerangabe) beziehungsweise $r = .47$ (Elternangabe) (Stubbe & Goy, 2013). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Eriksson et al. (2021), die auf Basis von PISA 2018-Daten die Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher gegenüber anderen SES-Indikatoren als stärksten Prädiktor der Leistung in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen herausstellen.

Aus erhebungswirtschaftlicher Sicht ist die Frage nach der Anzahl der Bücher somit ausgesprochen effektiv: Sie kann bereits Grundschulkindern gestellt werden, sie kann schnell beantwortet und einfach ausgewertet werden, sie ist theoretisch fundiert und sie weist relativ hohe Korrelationen mit anderen SES-Indikatoren auf. Dennoch sollte keinesfalls außer Acht gelassen werden, dass mit diesem einfachen Merkmal versucht wird, ein komplexes theoretisches Konstrukt zu erfassen, was zwangsläufig einen substantziellen Informationsverlust bedeutet, da die unterschiedlichen Kapitalarten nicht differenziert gemessen werden.

Bildungs- und Berufsabschlüsse

Das institutionalisierte und damit indirekt auch das inkorporierte Kulturkapital kann in Form der erworbenen Abschlüsse gemessen werden. Aufgrund der großen Vielfalt werden Berufsabschlüsse üblicherweise mit offenen Fragen erfasst, während Bildungsabschlüsse auch mit Hilfe von geschlossenen Fragen erhoben werden können. Da beide Konstrukte zunächst ein nominales Skalenniveau aufweisen, müssen diese rekodiert werden, um Aussagen über die Höhe des mit den jeweiligen Abschlüssen verbundenen kulturellen Kapitals treffen zu können. Dazu stehen unterschiedliche Indizes zur Verfügung, die größtenteils für internationale Vergleichsstudien entwickelt wurden.

Für Analysen des Berufsstatus müssen in einem ersten Schritt die offenen Angaben mit Hilfe der Nominalskala *International Standard Classification of Occupations* (ISCO) kodiert werden. Dazu wird jedem Beruf ein vierstelliger Code zugewiesen, der allerdings noch keine Aussagen über den Status

eines Berufes erlaubt (Hoffmann, 2003). Diese Codes lassen sich dann allerdings problemlos in die verschiedenen Indizes des Berufsstatus rekodieren.

Der *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI) gibt an, wie gut ein Beruf geeignet ist, um die Ausbildung einer Person in Einkommen umzuwandeln. Die Skala ist ebenfalls eindimensional und nimmt ganzzahlige Werte zwischen 10 und 90 an, wobei hohe Werte einen hohen sozioökonomischen Status der Berufe kennzeichnen (Ganzeboom et al., 1992; Ganzeboom & Treiman, 1996, 2010). In der empirischen Bildungsforschung wird häufig der höchste ISEI im Haushalt (HISEI) genutzt.

Erikson et al. (1979) teilen Berufe in distinkte Gruppen ein, die sich in Hinblick auf unterschiedliche Dimensionen (z.B. Art der Tätigkeit, angestellte oder selbstständige Tätigkeit, Weisungsbefugnis) durch eine hohe interne Homogenität und eine hohe externe Heterogenität auszeichnen. Bei diesen sogenannten EGP-Klassen handelt es sich um eine Nominalskala.

Welcher dieser Indizes für eine bestimmte Fragestellung genutzt werden sollte, hängt zum einen davon ab, welche theoretischen Annahmen zugrunde gelegt werden und auch davon, welche statistischen Eigenschaften jeweils gewünscht werden (Ganzeboom & Treiman, 2003).

Als überraschend herausfordernd erweist sich die Operationalisierung von Bildungsabschlüssen (Hoffmeyer-Zlotnik, 2003). In der empirischen Bildungsforschung hat sich in den vergangenen Jahren dafür die von der UNESO entwickelte *International Standard Classification of Education* (ISCED) (UNESCO, 2003) als Standard etabliert, obwohl sie in der Praxis insbesondere für internationale Vergleiche nur eingeschränkt geeignet ist. Schröder und Ganzeboom (2014) kommen in ihrer Zusammenfassung des Forschungsstandes zu dem Schluss, die ISCED-97-Kategorisierung sei nicht differenziert genug, um beispielsweise detailliert zwischen beruflichen und akademischen Bildungsabschlüssen der sekundären und tertiären Bildung zu unterscheiden.

Weitere Variablen

Es gibt eine ganze Reihe weiterer Variablen, die in aktuellen Bildungsstudien zum Einsatz kommen, um den sozialen Status von Schülerinnen und Schülern zu operationalisieren: Besitztümer des Haushalts werden als Indikatoren des ökonomischen Kapitals beziehungsweise des objektivierten Kulturkapitals genutzt; Angaben zu Freizeitaktivitäten können Aufschluss über das inkorporierte Kulturkapital geben; Fragen zu Art und Intensität der Eltern-Kind-Beziehung erlauben Rückschlüsse auf das soziale Kapital inner-

halb der Familie und vereinzelt wird das ökonomische Kapital zusätzlich mit Hilfe des Brutto-Haushaltseinkommens gemessen.

Indizes der sozialen Herkunft: Sozialindex, ESCS

Es sollte deutlich geworden sein, dass es sich beim SES um ein komplexes mehrdimensionales Konstrukt handelt. Ist das Ziel aber nicht eine vergleichende Analyse der unterschiedlichen Teilaspekte des SES, stellt sich die Frage, ob die unterschiedlichen Indikatoren zu einem Index zusammengefasst werden können.

Im Rahmen der Hamburger Längsschnittstudie KESS 4 (*Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern*) wurde dieser Frage empirisch mit Hilfe einer Rasch-Skalierung nachgegangen. Pietsch et al. (2006) konnten zeigen, dass sich die unterschiedlichen Indikatoren auf einer eindimensionalen Skala abbilden lassen. Dieser sogenannte Sozialindex wurde seitdem auch in anderen Studien eingesetzt (z. B. Buddeberg et al., 2009; Stubbe & Bos, 2008; Stubbe, Krieg, et al. 2023).

Auch im Rahmen von PISA kommt mit dem ESCS (*Index of Economic, Social and Cultural Status*) ein Index zum Einsatz, der unterschiedliche Aspekte des SES von Schülerfamilien zusammenfasst (Mang et al., 2021). Der offensichtliche Vorteil dieser Indizes ist es, dass für Analysen eine einzige Variable mit metrischem Skalenniveau zur Verfügung steht, in der unterschiedlichste Aspekte des SES zusammengefasst sind. Die Bildung dieser Indizes ist möglich, weil die verschiedenen Indikatoren relativ hoch miteinander korrelieren (Eriksson et al., 2021; Heppt et al., 2022; Sieben & Lechner, 2019).

Empirische Trennung von ökonomischem und kulturellem Kapital

Nichtsdestotrotz sind auch komplexere Fragestellungen forschungspraktisch relevant, die eine empirische Differenzierung der einzelnen Facetten des SES von Familien notwendig machen. So könnte beispielsweise untersucht werden, ob Kinder aus Akademikerhaushalten, die nur über ein geringes Einkommen verfügen (z. B. wegen Arbeitslosigkeit), höhere oder niedrigere schulische Kompetenzen aufweisen als Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern, die finanziell gut gestellt sind. Anders ausgedrückt: Ist für den Bildungserfolg von Kindern das ökonomische oder das kulturelle Kapital wichtiger?

Eriksson et al. (2021) konnten diesbezüglich auf Basis von PISA 2018-Daten zeigen, dass in Abhängigkeit vom Entwicklungsstandes eines Staates

der Zusammenhang zwischen dem kulturellen beziehungsweise ökonomischen Kapital und der Leistung von Schülerinnen und Schülern divergiert. In weniger entwickelten Staaten war die Leistung der Jugendlichen demnach weniger stark mit dem kulturellen Kapital verbunden und dafür stärker mit dem ökonomischen Kapital. In hochentwickelten Staaten waren hingegen gegenteilige Effekte zu beobachten.

Bereits Stubbe und Goy (2013) stellten eine Skala vor, die die getrennte Analyse dieser beiden Kapitalarten ermöglicht, indem für eine Liste von 22 Aktivitäten beziehungsweise Besitztümer (z. B. „eine mindestens einwöchige Urlaubsreise im Jahr“, „täglich frisches Obst und Gemüse essen“, „Klavier“, „Brettspiele“) gefragt wird, ob die Familien (1) dies tun beziehungsweise haben, (2) sich dies zurzeit nicht leisten können oder (3) dies aus anderen Gründen nicht tun beziehungsweise haben. Diese Skala wurde in den vergangenen Jahren im Rahmen der nationalen Erweiterungen von TIMSS und IGLU eingesetzt (zu empirischen Befunden siehe Kap. 3.2).

2.3. Armutsgefährdung

Spätestens mit den Armuts- und Reichtumsberichten der Bundesregierung (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2001, 2021) ist das Thema der Einkommensarmut auch in der Bundesrepublik in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt. Insbesondere die Frage der Kinderarmut ist dabei von Bedeutung, zumal aktuelle Daten aus dem Jahr 2021 zeigen, dass 16.2 Prozent der Kinder in Deutschland von Armut betroffen sind (Statistisches Bundesamt, 2022a). Bei Kindern, die in Haushalten aufwachsen, in denen kein Erziehungsberechtigter erwerbstätig ist, liegt die Armutsgefährdungsquote sogar bei 68.5 Prozent. In einem Zweiverdienerhaushalt verringert sich die Armutsgefährdungsquote von Kindern auf 1.4 Prozent, wenn beide Erziehungsberechtigte in Vollzeit arbeiten (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2021, S. 56). Außerdem überproportional häufig von Armut betroffen sind Alleinerziehende sowie Familien mit drei oder mehr Kindern (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2021, S. 477 ff.).

Trotz der offensichtlichen (bildungs-)politischen Relevanz wurde die Einkommensarmut von Schülerfamilien in den großen Schulleistungsstudien zu Beginn des Jahrtausends nicht berücksichtigt. Erstmals im Jahr 2007 wurde im Rahmen von IGLU Belgien und TIMSS Deutschland das Armutsrisiko im Rahmen von *Large Scale Assessments* erhoben (Bos et al., 2010). Als armutsgefährdet gelten entsprechend der Definition der Europäischen Union (Bardone & Guio, 2005) Haushalte, die über weniger als 60 Prozent

des medianen Nettoäquivalenzeinkommens in dem jeweiligen Staat verfügen (Berechnungsverfahren: Bos et al., 2010).

Auch wenn theoriekonform ein enger Zusammenhang zwischen Armutsgefährdung und anderen SES-Indikatoren vorliegt (Stubbe, Krieg, et al. 2020), besteht ein wissenschaftlicher Mehrwert in der Berücksichtigung dieser Variable, da in Deutschland im Jahr 2021 immerhin 8.6 Prozent der Familien mit hohem kulturellen Kapital von Armut bedroht waren (Statistisches Bundesamt, 2022b).

2.4. Soziales Kapital

Die Operationalisierung von sozialem Kapital ist in der Umfrageforschung deutlich herausfordernder, als die Messung der übrigen Kapitalformen. Soziales Kapital manifestiert sich in den sozialen Beziehungen, über die ein Mensch verfügt. Aus Sicht der empirischen Bildungsforschung sind dabei vor allem jene Beziehungen von Interesse, die zur Steigerung des Bildungserfolges genutzt werden können.

Netzwerkanalyse

Es wäre folglich naheliegend, die sozialen Beziehungsstrukturen von Schülerfamilien zu erfassen und netzwerkanalytisch auszuwerten. Ausgehend von Bourdieus Definition von sozialem Kapital könnten ego-zentrierte Netzwerke erhoben werden, um anschließend das ökonomische und kulturelle Kapital der Alteri zu messen (Jansen, 2006 zum Verfahren der Netzwerkanalyse). Aus diesen Daten ließe sich dann ein Index konstruieren, der angibt, wie viel Kapital insgesamt in Egos Netzwerk vorhanden ist und somit als Indikator für das individuelle soziale Kapital genutzt werden kann. Der Erhebungsaufwand wäre in der Forschungspraxis allerdings unverhältnismäßig groß und im Rahmen von *Large Scale Assessments* überhaupt nicht zu leisten.¹

Werden hingegen nur sehr kleine Stichproben erhoben, ist die Analyse sozialer Netze durchaus ein geeignetes Verfahren, um soziales Kapital zu untersuchen. Beispielsweise können soziale Netzwerke innerhalb von Schulklassen erfasst werden, also ein kleiner aber aus Sicht der Bildungsforschung wichtiger Ausschnitt aus dem Gesamtnetzwerk der jeweiligen Schülerinnen und Schüler (Lorenz & Stubbe, 2021; Stubbe, Pietsch, et al. 2007). Daten dieser Art erlauben unter anderem Analysen zum Peer Learning, also dem

1 Selbst wenn jede Familie nur 30 Bekannte nennt, würde dies ausgehend von 5000 Befragten bedeuten, dass Daten über 150.000 Alteri erhoben werden müssten.

Unterstützungsverhalten beim Lernen beziehungsweise bei den Hausaufgaben innerhalb einer Klasse.

Positions- und Ressourcengenerator

In der empirischen Sozialforschung gibt es aber auch Verfahren, die das soziale Kapital ohne Einsatz netzwerkanalytischer Verfahren messen.

Der Positionsgenerator (Lin & Dumin, 1986) gibt 20 Berufe vor, für die die Befragten angeben sollen, welche davon im eigenen Bekanntenkreis zu finden sind. Das Ausmaß des verfügbaren sozialen Kapitals einer Person ergibt sich dann aus dem Prestige der genannten Berufe. Zwar erfasst dieses Instrument einen größeren Ausschnitt des sozialen Netzwerkes (als bspw. den engsten Familienkreis), aber dennoch nur Teilaspekte, die sich aus der beruflichen Stellung von Personen ergeben.

Mit dem Ressourcengenerator (Snijders, 1999; van der Gaat & Snijders, 2005) wird hingegen zunächst für 20 Items ermittelt, ob die/der Befragte selbst oder jemand, den sie/er persönlich kennt, bestimmte Eigenschaften besitzt (z. B. „kann geschickt Haushaltsgeräte reparieren“, „hat Abitur“). Mit weiteren 17 Items wird anschließend erfasst, ob die/der Befragte jemanden kennt, der ihr/ihm bei bestimmten Dingen helfen kann (z. B. „kann bei einem Umzug helfen“, „kann bei einem Konflikt mit Familienmitgliedern beraten“). Zusammengefasst ermöglichen diese Items eine Einschätzung des Kapitals, das einer Person innerhalb ihres sozialen Netzwerkes zur Verfügung steht. Van der Gaat und Snijders (2005) betonen, dass der Ressourcengenerator relativ schwach mit anderen SES-Indikatoren korreliert, was die Vermutung nahelegt, dass dieses Konstrukt in der empirischen Bildungsforschung zusätzliche Erklärungskraft für schulische Kompetenzen besitzen könnte.

Eine von Stubbe und Lorenz (2017) angepasste Version dieser Skala – bestehend aus 36 Items – wurde im Rahmen der nationalen Erweiterungen von TIMSS 2015 und IGLU 2016 erprobt. Auf Basis der empirischen Befunde (siehe Kap. 3.2) wurde für TIMSS 2019 und IGLU 2021 eine auf 18 Items gekürzte Version des Ressourcengenerators entwickelt, so dass inzwischen im Rahmen der empirischen Bildungsforschung auch das soziale Kapital von Familien mit einem vertretbaren Aufwand im Sinne der Theorie von Bourdieu operationalisiert werden kann.

3. Wie ausgeprägt sind soziale Disparitäten (im Zeitverlauf und im internationalen Vergleich)?

In diesem Kapitel wird zunächst ein allgemeiner Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Thema soziale Disparitäten im Bildungssystem gegeben (Kap. 3.1). Im Anschluss werden empirische Befunde zu denjenigen Variablen aus Kapitel 2 präsentiert, die in der Bildungsforschung bislang unterrepräsentiert sind (Kap. 3.2).

3.1. Forschungsstand

Seit Jahrzehnten verdeutlichen nationale ebenso wie internationale Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung, dass der Bildungserfolg von Kindern in einem engen Zusammenhang mit dem sozialen Status ihrer Herkunftsfamilien steht (Berkemeyer et al., 2017; Eriksson et al., 2021; Hußmann et al., 2017; OECD, 2019; Sirin, 2005; Stubbe, Krieg, et al. 2020; Weis et al., 2019). Die daraus resultierenden Unterschiede hinsichtlich des domänenübergreifenden Kompetenzerwerbs, der Teilhabechancen und damit auch der Gestaltung von Bildungsbiographien wurden ebenfalls breit dokumentiert (Anger & Plünnecke, 2021; Mahler & Kölm, 2019; Müller & Ehmke, 2016; Stubbe, Krieg, et al. 2020; Tophoven et al., 2017; Weis et al., 2019). Maßgeblich für den wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs zu sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem sind die Ergebnisse der regelmäßig durchgeführten Schulleistungsstudien, an denen Deutschland seit den späten 1990er-Jahren beteiligt ist: PIRLS/IGLU, TIMSS, PISA, NEPS sowie der Bildungstrend des *Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)*.

Für den Primarbereich belegen die Ergebnisse der aktuellen TIMS-Studie, dass die sozialen Disparitäten im Bereich der naturwissenschaftlich-mathematischen Bildung zwischen 2007 und 2019 in Deutschland nicht signifikant verringert werden konnten (Stubbe, Krieg, et al. 2020). Nach wie vor erreichen deutsche Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch gut gestellten Familien folglich signifikant höhere mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen als Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien. Auch im Fach Deutsch besteht weiterhin eine enge Koppelung zwischen der sozialen Herkunft und der Leseleistung in Deutschland. Im Vergleich zu den Erhebungen von 2001, 2006 und 2011 fielen in IGLU 2016 die Unterschiede in der Lesekompetenz sogar signifikant höher aus. Nur in drei Teilnehmerstaaten (Slowakei, Ungarn und Slowenien) verstärk-

ten sich zwischen 2001 und 2016 die sozialen Disparitäten noch mehr als in Deutschland (Hußmann et al., 2017).

Im Sekundarschulbereich deutet sich im Trend hingegen eine leichte Verringerung der sozialen Unterschiede in der Lesekompetenz an, wie die Ergebnisse der letzten PISA-Erhebung aus dem Jahr 2018 nahelegen. Insbesondere diejenigen Jugendlichen, deren Eltern in Berufen der EGP-Klassen V, VI und VII tätig sind, konnten 2018 ihre Lesekompetenz im Vergleich zur ersten PISA-Erhebung im Jahr 2000 signifikant verbessern. Dennoch waren bei PISA 2018 immer noch 17,2 Prozent der Leistungsunterschiede durch den sozioökonomischen und -kulturellen Status (Prädiktorvariable ESCS²) erklärbar (OECD-Durchschnitt: 12,0 %). Unter anderem in Kanada, Norwegen, Finnland und Dänemark konnte hingegen ein geringerer Anteil der Leistungsdifferenz im Lesen auf den sozioökonomischen und -kulturellen Status zurückgeführt werden (Weis et al., 2019).

Zusätzlich zum internationalen Vergleich im Rahmen von TIMSS, IGLU und PISA ermöglicht der IQB-Bildungstrend Analysen zu sozialen Disparitäten auf Ebene der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Als Maß für den Zusammenhang zwischen der domänenspezifischen Kompetenz und dem sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie (HISEI) wird der soziale Gradient (Steigungskoeffizient in der entsprechenden linearen Regression) angegeben; wobei höhere Werte eine stärkere Kopplung widerspiegeln. In den Kompetenzbereichen Mathematik und Deutsch (Lesen, Zuhören und Orthografie) am Ende der vierten Jahrgangsstufe haben sich demnach bundesweit zwischen 2011 (bzw. 2016) und 2021 die sozialen Disparitäten signifikant verstärkt (Sachse et al., 2022). Für die Fächer Mathematik, Biologie, Chemie und Physik in der Sekundarstufe I (9. Jahrgangsstufe) liegen aktuell differenzierte Ergebnisse des IQB-Bildungstrends für das Jahr 2018 vor, die Aussagen zum sozialen Gradienten im Ländervergleich zulassen. Demnach variieren 2018 die sozialen Gradienten in den genannten Fächern bundesweit zwischen 34 und 39 Punkten. Das Schlusslicht bildet nominell in allen Domänen Berlin, während sich Brandenburg, Niedersachsen und Thüringen vergleichsweise geringe soziale Disparitäten feststellen lassen (Mahler & Kölm, 2019).

Mit dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) liegt eine umfassende längsschnittliche Datenbasis vor, die die Analyse von Bildungsverläufen aus interdisziplinärer Perspektive ermöglicht. Auf Grundlage von NEPS-Daten sind seit Beginn der Studie im Jahr 2009 ebenfalls zahlreiche Ergebnisse zu sozialen Ungleichheiten in den Bildungsverläufen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen veröffentlicht worden. Bereits im Kleinkind- und Vorschul-

2 Zur Erklärung s. Kapitel 2.2.

alter können soziale Ungleichheitsprozesse in den Fähigkeiten der Kinder beobachtet werden, die sich während ihrer Schulzeit in fächerübergreifenden Kompetenzunterschieden weiter manifestieren und im Schulverlauf weitestgehend stabil bleiben (Attig & Weinert, 2020; Kähler et al., 2021; Linberg et al., 2020; Passaretta et al., 2022; Schneider & Linberg, 2022; Skopek & Passaretta, 2021). Zudem wird der Zusammenhang zwischen Übergangsentscheidungen im Bildungsverlauf und der sozialen Herkunft diskutiert (Esser & Hoenig, 2018; Esser & Seuring, 2020; Lindemann & Gangl, 2019; Lorenz, 2017; Ömerogullari & Gläser-Zikuda, 2021).

Die seit dem Schuljahr 2019/2020 durch die Coronapandemie bedingten Änderungen im Schulalltag (u. a. Schulschließungen, Distanzunterricht) stellen das Bildungssystem vor neue schwerwiegende Herausforderungen; insbesondere im Hinblick auf die potentielle Verstärkung sozialer Disparitäten (Hurrelmann & Dohmen, 2020). Für dieses junge und dynamische Forschungsfeld legen Helm et al. (2022) eine Übersicht zur aktuellen Befundlage zu möglichen Lerneinbußen und steigender Bildungsbenachteiligung während der Pandemie vor (siehe auch Helm et al., 2021 sowie Zierer, 2021). Demnach weisen tatsächlich zahlreiche Studien auf eine Verstärkung divergierender Teilhabechancen zwischen sozial privilegierten und benachteiligten Kindern hin und bestätigen damit die befürchtete Steigerung sozialer Disparitäten (Dietrich et al., 2020; Engzell et al., 2021; Maldonado & De Witte, 2022; Reimer et al., 2021; Rose et al., 2021; Weber et al., 2021a, 2021b; Wößmann et al., 2021). Dietrich et al. (2020) konnten beispielsweise zeigen, dass soziökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 weniger Zeit fürs Lernen aufbrachten als ihre sozial besser gestellten Klassenkameradinnen und -kameraden. Wößmann et al. (2021) ergänzen, dass sich Kinder aus nicht akademischen Haushalten im Lockdown-bedingten Homeschooling schlechter konzentrieren konnten, weniger effektiv lernten und seltener an Fördermaßnahmen, wie Förder- oder (kostenlosem) Nachhilfeunterricht, teilnahmen. Hinsichtlich möglicher coronabedingter Unterschiede in der Leistungsentwicklung weisen unter anderem Engzell et al. (2021), Rose et al. (2021) und Weber et al. (2021a, 2021b) darauf hin, dass der Lernrückstand sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher substanziell größer ausfiel als der Lernverlust der privilegierten Mitschülerinnen und Mitschüler. Auf Schulebene können Maldonado und De Witte (2020) zeigen, dass an Schulen mit einer soziökonomisch benachteiligten Schülerklientel größerer Lernverluste zu beobachten waren. In weitaus weniger Arbeiten konnte hingegen keine zusätzliche Bildungsbenachteiligung (z. B. in Form von gestiegenen Leistungsunter-

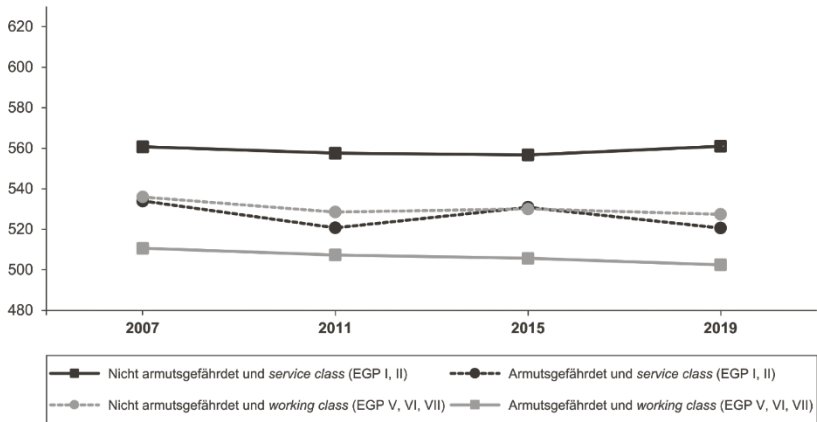
schieden in Abhängigkeit des sozioökonomischen Hintergrunds) festgestellt werden (Depping et al., 2021; Ludewig et al., 2022).

Daher verständigte sich die deutsche Kulturministerkonferenz im Februar 2021 darüber, „mit gezielten Fördermaßnahmen in Form von Differenzierung, Intensivierung und ... zusätzlichen Angeboten ... vorhandene Lernrückstände insbesondere bei benachteiligten Schülerinnen und Schülern auszugleichen“ (KMK, 2021, S. 1). Das nachfolgend vom Bundeskabinett beschlossene Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona“ (Bundesregierung, 2021) wurde von Helbig et al. (2022) evaluiert. Die Autoren und die Autorin kommen in Hinblick auf die Fokussierung des Aktionsprogramms auf die Förderung der besonders benachteiligten Gruppen zu dem Schluss, „dass [bestimmte Programmelemente] – auch innerhalb der einzelnen Schulen – eher nicht den Schüler*innengruppen mit den größten Bedarfen zugutegekommen sind“ (Helbig et al., 2022, S. 273). Als Begründung wird einerseits angeführt, dass die zur Verfügung stehenden Mittel in den meisten Ländern per „Gießkannenprinzip“ verteilt wurden, ohne Leistungs-, Sozial- oder Schulformkriterien (und somit die Bedarfe einzelner Schulen) zu berücksichtigen (ebd.). Zudem setzten verschiedene Fördermaßnahmen (z. B. Lernferien) ein (finanzielles) Engagement der Eltern voraus – wodurch Kinder aus sozial benachteiligten Familien seltener teilnahmen.

3.2. Armutsgefährdung, ökonomisches vs. kulturelles Kapital und soziales Kapital

Stubbe, Krieg, et al. (2020) betrachten die mathematischen Kompetenzen von deutschen Viertklässlerinnen und Viertklässlern in Abhängigkeit von der Armutsgefährdung (siehe Kap. 2.3) der Familie sowie des Berufsstatus der Erziehungsberechtigten (EGP-Klassen) im Trend von TIMSS 2007 bis TIMSS 2019 (siehe Abb. 1). Theoriekonform zeigt sich, dass Kinder aus nicht armutsgefährdeten Familien der sogenannten *service class* (EGP-Klassen I und II) die höchsten und Kinder aus armutsgefährdeten Familien der sogenannten *working class* (EGP-Klassen V, VI, VII) die geringsten Kompetenzen aufweisen.

Abbildung 1: Mittlere mathematische Kompetenzen nach Armutsgefährdung und EGP-Klasse in Deutschland bei TIMSS 2007, 2011, 2015 und 2019



Abweichungen zu den im Rahmen von TIMSS 2015 berichteten Werten (Stubbe, Schwippert & Wendt, 2016) ergeben sich daraus, dass dort für 2015 mit imputierten Daten gearbeitet wurde.

IEA: Trends in International Mathematics and Science Study

© TIMSS 2019

Quelle: Stubbe, Krieg, Beese & Jusufi, 2020, Abb. 9.12

Sehr ähnliche Werte im mittleren Kompetenzbereich erreichen diejenigen Schülerinnen und Schüler, die gemessen an einem der beiden Indikatoren einen höheren sozialen Status und nach dem anderen Indikator einen niedrigeren sozialen Status besitzen. Die Analysen zeigen somit, dass die gleichzeitige Betrachtung verschiedener SES-Indikatoren einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn bringen kann.

Dies ist beispielsweise auch mit dem von Stubbe und Goy (2013) vorgestellten Instrument (siehe Kap. 2.2) zur empirischen Trennung von ökonomischem und kulturellem Kapital möglich. Erstmals für eine repräsentative Stichprobe wurde die Skala im Rahmen der nationalen Erweiterung von TIMSS 2015 eingesetzt (Stubbe & Lorenz, 2017). Wie auch in der ursprünglichen Studie konnten mit Hilfe von *Latent Class*-Analysen vier ähnlich große Gruppen (23.1 % bis 26.4 %) identifiziert werden, die sich in der Ausprägung des ökonomischen beziehungsweise kulturellen Kapitals unterscheiden (gering/hoch, hoch/gering, gering/gering, hoch/hoch).

Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse der durchgeführten Regressionsanalysen zur Erklärung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen durch diese Skala (Modelle 1 und 3) sowie durch diese Skala und weitere Indikatoren des sozialen Status (Modelle 2 und 4).

Tabelle 1: Regressionsanalysen zur Erklärung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen bei TIMSS 2015 durch unterschiedliche Indikatoren des ökonomischen und kulturellen Kapitals

	Mathematics achievement		Science achievement	
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Constant	492.7	490.2	496.5	495.5
Class ¹				
class 1 (only economic capital low)	24.6	10.3	26.3	9.7
class 2 (only cultural capital low)	31.2	17.6	34.5	18.4
class 4 (economic and cultural capital high)	62.5	31.0	69.1	33.0
Parent's highest educational degree ²				
lower secondary degree		- 12.9		- 18.1
university degree		<i>n.s.</i>		<i>n.s.</i>
EGP class ³				
service class		<i>n.s.</i>		<i>n.s.</i>
working class		<i>n.s.</i>		<i>n.s.</i>
Highest ISEI		0.5		0.5
Poverty risk		- 14.8		- 16.0
Number of books at home ⁴				
at most 10 books		- 29.0		- 36.4
more than 200 books		17.2		16.8
<i>R</i> ²	0.11	0.22	0.12	0.25

All coefficients are unstandardized and statistically significant ($p < .01$).

¹ reference group: class 3 (economic and cultural capital low)

² reference group: no university degree but higher than lower secondary degree

³ reference group: intermediate class

⁴ reference group: 11–200 books

Quelle: Stubbe & Lorenz, 2017

Als Referenzgruppe wurden diejenigen Schülerinnen und Schüler ausgewählt, bei denen beide Kapitalformen gering ausgeprägt sind. Werden keine weiteren Variablen berücksichtigt, erreichen Viertklässlerinnen und Viertklässler, in deren Familien nur das ökonomische Kapital gering ausgeprägt ist, eine um 24.6 Punkte höhere Mathematikkompetenz.³ Für die Gruppe, in der nur das kulturelle Kapital gering ausgeprägt ist, beträgt dieser Wert 31.2. Einen Leistungsvorsprung von 62.5 Punkten – und damit von deutlich mehr als einem Lernjahr (Wendt et al., 2017) – weisen Kinder auf, bei denen zu Hause sowohl ökonomisches als auch kulturelles Kapital in hohem Umfang vorhanden sind. Das Modell 1 erklärt immerhin 11 Prozent der Varianz der abhängigen Variable.

3 Die Ergebnisse für die naturwissenschaftliche Kompetenz fallen ähnlich aus.

Werden weitere Indikatoren des sozialen Status in den Regressionsanalysen berücksichtigt, zeigt sich, dass die Leistungsunterschiede zwischen den vier beschriebenen Gruppen zwar erwartungskonform geringer ausfallen aber weiterhin signifikant sind.

Wie ausführlich dargestellt, stehen in der empirischen Forschung zahlreiche Indikatoren für das ökonomische und kulturelle Kapital zur Verfügung, von denen im Rahmen von *Large Scale Assessment* (insbesondere in den nationalen Ergänzungen) auch regelmäßig mehrere zum Einsatz kommen, während hinsichtlich des sozialen Kapitals bestenfalls nach den innerfamiliären Beziehungen gefragt wird. Im Rahmen von TIMSS 2015 wurde erstmals die von Stubbe und Lorenz (2017) überarbeitete Fassung des Ressourcen-generators für eine repräsentative Stichprobe eingesetzt. Die Analysen haben gezeigt, dass sechs Subskalen dieses Konstruktes unterschieden werden können, je nachdem welche Eigenschaften die Personen im sozialen Netzwerk der Befragten aufweisen (siehe Tab. 2). Im Folgenden werden Analysen mit allen Subskalen präsentiert, wobei insbesondere bei der dritten Dimension (Connections/Beziehungen) einschränkend festgehalten werden muss, dass die Reliabilität unbefriedigend ist.

Tabelle 2: Subskalen des Ressourcen-generators (TIMSS 2015)

Dimension of the construct 'social capital'	Description	No. of items	M	SD	Example item	Cronbach's Alpha
Economic capital	Persons with high economic capital are part of the personal network	6	0.53	0.31	someone who owns shares for at least 10,000 Euros	0.72
Cultural capital	Persons with high cultural capital are part of the personal network	7	0.65	0.27	someone who reads scientific papers or books on a regular basis	0.71
Connections	Persons that have connections to the public sector are part of the personal network	3	0.32	0.33	someone who is active in a political party	0.52
Advice	Persons that can offer advice on different topics are part of the personal network	7	0.65	0.31	someone who can give advice on matters of law	0.77
Everyday support	Persons that can offer support for everyday tasks are part of the personal network	6	0.85	0.21	someone who can babysit for your children	0.66
Manual or technical support	Persons that can offer support for manual or technical tasks are part of the personal network	5	0.85	0.22	someone who can repair your car, bike, etc.	0.61

Quelle: Stubbe & Lorenz, 2017

Tabelle 3 zeigt die Korrelationen der sechs Subskalen untereinander, die überwiegend in einem mittleren Bereich liegen. Zudem zeigt sich, dass fünf Subskalen signifikant mit den Kompetenzen der Viertklässlerinnen und

Viertklässler korrelieren. Am größten ist dieser Zusammenhang für die Dimension, die angibt, ob es im sozialen Netzwerk Personen mit hohem kulturellen Kapital gibt. Kein signifikanter Zusammenhang besteht für die Dimension, die angibt, ob es im sozialen Netzwerk Personen mit Fähigkeiten im handwerklichen oder technischen Bereich gibt.

Tabelle 3: Korrelationen zwischen den sechs Subskalen des Ressourcengenerators sowie deren Korrelationen mit den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen im Rahmen von TIMSS 2015

	Dimension					
	1	2	3	4	5	6
Dimension 1: Economic capital						
Dimension 2: Cultural capital	0.52					
Dimension 3: Connections	0.37	0.34				
Dimension 4: Advice	0.45	0.46	0.35			
Dimension 5: Everyday support	0.31	0.27	0.17	0.37		
Dimension 6: Manual or technical support	0.20	0.17	0.17	0.40	0.35	
Mathematics achievement	0.18	0.24	0.09	0.07	0.14	<i>n.s.</i>
Science achievement	0.19	0.26	0.11	0.09	0.16	<i>n.s.</i>

All correlations are statistically significant ($p < .05$).

Quelle: Stubbe & Lorenz, 2017

Schließlich zeigt Tabelle 4 die Ergebnisse der durchgeführten Regressionsanalysen zur Erklärung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen durch die sechs Dimensionen des Ressourcengenerators (Modelle 1 und 3) sowie durch dieses Konstrukt und weitere Indikatoren des sozialen Status (Modelle 2 und 4).

Wie sich bereits bei den Korrelationsanalysen angedeutet hat, weist die zweite Dimension (kulturelles Kapital) den engsten Zusammenhang mit den erreichten Kompetenzen auf. Aber auch die Dimensionen 5 (Unterstützung im Alltag) und 1 (ökonomisches Kapital) zeigen einen signifikanten positiven Zusammenhang mit den abhängigen Variablen. Hingegen lässt sich kein signifikanter Effekt der Dimension 3 (Beziehungen) und 6 (handwerkliche oder technische Unterstützung) feststellen. Abweichend von den Befunden der bivariaten Analysen weist die vierte Dimension (Ratschläge) in diesem multivariaten Modell einen negativen Zusammenhang mit den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf. Unter Kontrolle der übrigen Facetten des sozialen Kapitals geht der Bedarf an Ratschlägen also mit geringeren schulischen Leistungen einher und wirkt möglicherweise kompensatorisch.

Tabelle 4: Regressionsanalysen zur Erklärung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen bei TIMSS 2015 durch die sechs Dimensionen des Ressourcengenerators und weitere Indikatoren des sozialen Status

	Mathematics achievement		Science achievement	
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Constant	473.6	486.2	467.8	483.6
Ressource generator				
Dimension 1: Economic capital	17.8	<i>n.s.</i>	15.9	<i>n.s.</i>
Dimension 2: Cultural capital	52.7	19.7	59.0	21.9
Dimension 3: Connections	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
Dimension 4: Advice	-19.4	-13.0	-18.8	-11.4
Dimension 5: Everyday support	29.4	13.4	37.7	19.5
Dimension 6: Manual or technical support	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
Parent's highest educational degree ¹				
lower secondary degree		-15.1		-20.2
university degree		<i>n.s.</i>		<i>n.s.</i>
EGP class ²				
service class		9.7		8.8
working class		<i>n.s.</i>		<i>n.s.</i>
Highest ISEI		0.4		0.5
Poverty risk		-17.2		-18.2
Number of books at home ³				
at most 10 books		-30.7		-38.1
more than 200 books		19.6		19.3
R^2	0.08	0.20	0.09	0.23

All coefficients unstandardized and statistically significant ($p < .01$).

¹ reference group: no university degree but higher than lower secondary degree

² reference group: intermediate class ³ reference group: 11–200 books

Quelle: Stubbe & Lorenz, 2017

Auch in den Modellen, die Indikatoren für das ökonomische und kulturelle Kapital der Familien berücksichtigen, weisen drei der sechs Dimensionen des Ressourcengenerators signifikante Effekte auf. Somit bleibt festzuhalten, dass die adäquate Operationalisierung des sozialen Kapitals für die empirische Bildungsforschung einen Mehrwert darstellen kann.

4. Wie lassen sich soziale Disparitäten erklären?

So wie die Entwicklung von Instrumenten zur Messung von SES notwendige Bedingung für das Beschreiben von sozialen Disparitäten ist, setzt das Erklären von sozialen Disparitäten deren Beschreibung voraus. Zunächst muss das Vorhandensein von sozialen Disparitäten empirisch festgestellt und hinsichtlich Differenzen im Zeitverlauf oder kontextueller Merkmale in

verschiedenen Staaten, Regionen, Personengruppen etc. analysiert werden. Aus wissenschaftlicher Perspektive stellt sich im Anschluss daran konsequenterweise die Frage nach den Ursachen dieser Disparitäten.

Ausgehend von Boudon (1974) wird in der Bildungsforschung bei der Erklärung von sozialen Disparitäten üblicherweise zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten unterschieden. Als *primäre Herkunftseffekte* werden demnach die direkten Effekte des SES auf die schulischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern bezeichnet. Im Gegensatz dazu wird unter *sekundären Herkunftseffekten* der Zusammenhang zwischen SES und Bildungsentscheidungen (unter Kontrolle der primären Herkunftseffekte) verstanden. In Kapitel 4.1 werden mit der *Home Literacy Environment* (HLE) und dem bezahlten Nachhilfeunterricht exemplarisch zwei Erklärungsansätze von primären Herkunftseffekten vorgestellt. Kapitel 4.2 beleuchtet anschließend die Frage von Bildungsentscheidungen und damit die sekundären Herkunftseffekte im deutschen Bildungssystem.

4.1. Primäre Herkunftseffekte: Home Literacy Environment und Nachhilfe

Nach Bourdieu (1983) wird das (ökonomische, kulturelle und soziale) Kapital, das in einer Familie vorhanden ist, unter anderem dazu genutzt, um den Bildungserfolg der Kinder – und damit deren zukünftige soziale Position – zu sichern. Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern wachsen folglich in einem anregungsreicheren Umfeld auf, in dem beispielsweise gezielt Aktivitäten stattfinden, die das Lernen fördern (z. B. Vorlesen). Es liegt somit nahe, familiäre Maßnahmen der häuslichen Sozialisation als Mediator zwischen SES und Bildungserfolg anzunehmen (Attig & Weinert, 2020).

Die internationalen PIRLS-Datensätze bieten für entsprechende Analysen eine hervorragende Grundlage, da neben der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler und dem SES der Familien über den Elternfragebogen auch Angaben zur häuslichen Lesesozialisation erhoben wurden. Die Lesesozialisation im Elternhaus stellt einen Teilbereich der sogenannten *Home Literacy Environment* (HLE) dar, also dem Unterstützungsverhalten der Eltern in bildungsbezogenen häuslichen Aktivitäten.

Entsprechend der theoretischen Struktur (McElvany, 2008) lassen sich bei PIRLS 2006 die Teilbereiche leseförderliche Aktivitäten vor der Grundschulzeit, leseförderliche Aktivitäten während der Grundschulzeit, Vorbildverhalten der Eltern und leseförderliche Ressourcen im Elternhaus unterscheiden. Insgesamt stehen 25 Einzelitems zur Verfügung, die eine interne

Konsistenz von *Cronbachs Alpha* = .86 aufweisen. Stubbe, Buddeberg, et al. (2007) konstruieren aus diesen Items einen eindimensionalen Raschscore, der das Ausmaß der häuslichen Leseförderung quantifiziert.

Es kann gezeigt werden, dass sowohl zwischen SES und HLE als auch zwischen HLE und Lesekompetenz ein Zusammenhang besteht (Buddeberg et al., 2008; Stubbe & Buddeberg, 2008; Stubbe, Buddeberg, et al. 2007).

Daran anknüpfend formulieren Tarelli und Stubbe (2010) ein Pfadmodell und schätzen dessen Parameter getrennt für die 29 PIRLS-Staaten, die der EU beziehungsweise der OECD angehören. Zwar zeigt sich theoriekonform in allen Staaten ein indirekter Zusammenhang zwischen SES und Lesekompetenz über HLE; der direkte Pfad von SES zur Lesekompetenz bleibt allerdings dominant (Tarelli & Stubbe, 2010, Table 2). HLE erklärt also einen gewissen Anteil der sozialen Disparitäten, ein substanzieller Anteil bleibt jedoch unerklärt.

Für die dargestellte Form der häuslichen Unterstützung wird vor allem kulturelles Kapital benötigt. Eine Möglichkeit, ökonomisches Kapital zur Steigerung des Bildungserfolges der eigenen Kinder zu nutzen, besteht in bezahlter Nachhilfe. Die empirischen Befunde zum Zusammenhang mit dem sozialen Status sind allerdings uneinheitlich. Während unter anderem Schneider (2005) sowie Hille et al. (2016) auf Basis von Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) herausstellen, dass die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht mit dem Einkommen der Eltern assoziiert ist, zeigen Lorenz und Stubbe (2020) anhand von NEPS-Daten, dass unter Kontrolle des häuslichen Unterstützungsverhaltens der Eltern kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem sozialen Status und der Entscheidung für bezahlte Nachhilfe besteht.

4.2. Sekundäre Herkunftseffekte: Bildungsentscheidungen

Die Analyse von sekundären Herkunftseffekten ist ganz besonders für gegliederte Schulsysteme von Bedeutung, da dort zu festgelegten Zeitpunkten Entscheidungen für bestimmte Bildungsgänge getroffen werden müssen (Skopek & Passaretta, 2021). Entsprechend existieren für die Bundesrepublik zahlreiche Publikationen zu diesem Thema – insbesondere zum Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule (Ditton et al., 2017; Dumont et al., 2014; Esser & Seuring, 2020; Stubbe, Kasper, et al. 2020; Stubbe, Schaufelberger, et al. 2023; Zunker & Neumann, 2020).

In praktisch allen Studien zu diesem Thema zeigt sich, dass Schullaufbahnentscheidungen auch unter Kontrolle der schulischen Kompetenzen

einen Zusammenhang mit dem sozialen Status von Schülerfamilien aufweisen. Das heißt, Schülerinnen und Schüler aus den unteren sozialen Lagen haben auch bei gleichen Testleistungen eine geringere Chance, ein Gymnasium zu besuchen, als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus den oberen sozialen Lagen (Stubbe, 2009b).

Unter Berücksichtigung von Beckers (2000) Forderung, den Einfluss von Lehrkräfteempfehlungen auf elterliche Entscheidungen angemessen zu berücksichtigen, analysieren Pietsch und Stubbe (2007) die Daten zu den Schullaufbahnentscheidungen aus IGLU 2001 unter besonderer Berücksichtigung der Schullaufbahneempfehlungen der Grundschulen und betonen die dreifache soziale Benachteiligung im deutschen Bildungssystem: Kinder aus sozial benachteiligten Familien (1) verfügen über geringere schulische Kompetenzen; (2) haben – im Vergleich zu Mitschülerinnen und Mitschülern mit ähnlichen Leistungen – geringere Chancen von ihrer Grundschule eine Gymnasialempfehlung zu erhalten und (3) haben selbst mit einer Gymnasialempfehlung eine geringere Chance von ihren Eltern tatsächlich auf einem Gymnasium angemeldet zu werden.

Stubbe und Bos (2008) veranschaulichen – ebenfalls mit den Daten aus IGLU 2001 – den Zusammenhang unterschiedlicher Hintergrundvariablen mit der elterlichen Schullaufbahnentscheidung mit Hilfe von Pfadmodellen. Dabei werden neben der Schullaufbahneempfehlung der Lehrkräfte auch die Schulnoten als Mediatoren zwischen den Hintergrundvariablen und der Entscheidung berücksichtigt. Das finale Modell, das von Arnold et al. (2007) für IGLU 2006 und von Stubbe et al. (2012) für IGLU 2011 reproduziert wurde, zeigt, dass auch unter Berücksichtigung weiterer leistungsrelevanter Merkmale (z. B. Anstrengungsbereitschaft) sowohl ein direkter als auch ein indirekter Pfad vom SES zur Schullaufbahnentscheidung beobachtet werden kann.

Stubbe (2009a, 2009b) überträgt die für den Grundschulübergang bewährten Modelle auf Schulformwechselentscheidungen in den ersten Jahren der Sekundarstufe I und stellt auch dort unter Kontrolle der schulischen Leistungen eine Koppelung zwischen SES und Bildungsentscheidungen fest. Daran anknüpfend untersucht Lorenz (2017) den Übergang am Ende der Sekundarstufe I (Entscheidung für oder gegen den Besuch der gymnasialen Oberstufe) und stellt insgesamt ebenfalls ausgeprägte sekundäre Herkunftseffekte fest. Unter Kontrolle der Schulform zeigt sich allerdings, dass dieser Effekt an integrierten Gesamtschulen nicht feststellbar ist, woraus die Autorin ableitet, dass ein eingliedriges Schulsystem einen Beitrag zur Verringerung der sozialen Disparitäten im deutschen Bildungssystem leisten kann.

5. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag wurde deutlich, dass die Analyse sozialer Disparitäten im Bildungswesen nach wie vor ein hochrelevantes Thema der empirischen Bildungsforschung ist. Aktuelle Herausforderungen, wie die coronabedingten Schulschließungen, aber auch Schulentwicklungsprozesse, wie die Implementation von Profilklassen, können bereits bestehende Mechanismen sozialer Bildungsbenachteiligung weiter verstärken (Engzell et al., 2021; Weber et al., 2022b; Zunker & Neumann, 2020).

Ein besonderer Fokus dieses Beitrags liegt auf der Frage nach einer angemessenen Operationalisierung des sozialen Status. Demnach sollte bei der Gestaltung von Fragebögen in der empirischen Bildungsforschung bezüglich der Auswahl von Variablen zur Erfassung des SES berücksichtigt werden, wer befragt wird und wie viel Bearbeitungszeit für diese Merkmale zur Verfügung steht. Dabei muss aber auch bedacht werden, welche Analysen mit den erhobenen Daten durchgeführt werden sollen. Werden nur Kinder befragt und genügt ein grober Indikator, ist die Frage nach der Anzahl der Bücher im Haushalt weiterhin die erste Wahl. Werden Eltern befragt, wobei der Fragebogen sehr kurz sein soll, bietet es sich an, nach Bildungsabschlüssen und gegebenenfalls nach Berufsabschlüssen zu fragen. Die Ausführungen in diesem Beitrag haben aber auch deutlich gemacht, dass es für differenzierte Analysen der sozialen Disparitäten im Bildungssystem notwendig ist, verschiedene Facetten dieses komplexen theoretischen Konstrukts zu erfassen: Bei der Operationalisierung des ökonomischen Kapitals sollte also explizit die Armutsgefährdung von Haushalten berücksichtigt werden. Bei der Operationalisierung des sozialen Kapitals ist darauf zu achten, nicht nur die Beziehungen innerhalb der Familien zu erfassen (bspw. mit Hilfe des Ressourcengenerators). Und wenn der Vergleich der unterschiedlichen Kapitalarten vorgesehen ist, muss bedacht werden, dass sich kulturelles und ökonomisches Kapital unterscheiden lassen, da viele Indikatoren (beispielsweise Bildungs- und Berufsabschlüsse) beides erfassen.

Neben deskriptiven Befunden zum Ausmaß der sozialen Disparitäten wurden in diesem Beitrag auch verschiedene Ansätze zur Erklärung dieser Bildungsungleichheiten diskutiert. Erst durch die Identifizierung der Mechanismen, die für ungleiche Bildungschancen sorgen, lassen sich bildungspolitische und schulpraktische Handlungsoptionen für mehr Chancengleichheit ableiten.

Literatur

- Anger, C. & Plünnecke, A. (2021). *Bildungsgerechtigkeit. Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem* (IW-Analysen Nr. 140). Köln: Institut der deutschen Wirtschaft (IW). <https://www.econstor.eu/handle/10419/228912>
- Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P. & Stubbe, T. C. Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 271–297). <https://publications.goettingen-research-online.de/handle/2/98351>
- Attig, M. & Weinert, S. (2020). What Impacts Early Language Skills? Effects of Social Disparities and Different Process Characteristics of the Home Learning Environment in the First 2 Years. *Frontiers in psychology*, 11, Artikel 557751. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.557751>
- Bardone, L. & Guio, A.-C. (2005). In-work poverty. New commonly agreed indicators at the EU level. *Statistics in focus*, 5/2005.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2000). *Soziale Bedingungen von Schulleistungen: Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. <https://hdl.handle.net/11858/00-001M-0000-0025-A756-7>
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(3), 450–474. <https://doi.org/10.1007/s11577-000-0068-9>
- Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 89–150). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_4
- Berkemeyer, N., Bos, W., Hermstein, B., Abendroth, S. & Semper, I. (2017). *Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Blossfeld, H.-P., Blossfeld, G. J. & Blossfeld, P. N. (2019). Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Die Perspektive der Bildungssoziologie. *Journal for Educational Research Online*, 11(1), 16–30. <https://doi.org/10.25656/01:16785>
- Bos, W., Stubbe, T. C. & Buddeberg, M. (2010). Gibt es eine armutsbedingte Bildungsbenachteiligung? Die Operationalisierung verschiedener Indikatoren der sozialen Herkunft in der empirischen Bildungsforschung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung* (S. 165–208). Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing Prospects in Western Society*. Wiley.
- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 229–242). https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15
- Buddeberg, I., Stubbe, T. C., & Potthoff, B. (2008). Lesesozialisation im Elternhaus in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU-E 2006. Die Länder des Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 127–141). Waxmann.
- Buddeberg, M., Dohe, C., Freiberg, M. & Reding, P. (2009). Sozialer Hintergrund und Leseleistungen – Die unterschiedlichen Schulergebnisse im Vergleich. In C. Berg, W. Bos, S. Hornberg, P. Kühn, R. Martin, P. Reding, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *LESE-LUX – Lesekompetenzen Luxemburger Schüler und Schülerinnen auf dem Prüfstand. PIRLS-Zusatzstudie Deutsch/Französisch 2008* (S. 151–166). Waxmann.

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2001). *Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Bundesregierung. https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/lebenslagen-erster-armuts-reichtumsbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2021). *Lebenslagen in Deutschland. Der Sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Bundesregierung. https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/sexhster-armuts-reichtumsbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- Bundesregierung. (2021). *Eckpunkte zu Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona“*. Bundesregierung. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/programm-aufholen-nach-corona-1897750>
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Depping, D., Lücken, M., Musekamp, F. & Thonke, F. (2021). Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (S. 51–79). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.03>
- Dietrich, H., Patzina, A. & Lerche, A. (2020). Social inequality in the homeschooling efforts of german high school students during a school closing period. *European Societies*, 23(1), 348–369. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1826556>
- Ditton, H., Elsässer, S., Gözl, N., Stahn, V. & Wohlkinger, F. (2017). Soziale Disparitäten im Bildungsverlauf. Schulische Laufbahnen von der 2. Bis zur 7. Jahrgangsstufe. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen* (S. 143–171). Waxmann.
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M., & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 141–165. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0466-1>
- Engzell, P. (2021). What Do Books in the Home Proxy For? A Cautionary Tale. *Sociological Methods & Research*, 50(4), 1487–1514. <https://doi.org/10.1177/0049124119826143>
- Engzell, P., Frey, A. & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(17), Artikel e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Eriksson, K., Lindvall, J., Helenius, O. & Ryve, A. (2021). Socioeconomic status as a multidimensional predictor of student achievement in 77 societies. *Frontiers in Education*, 6, Artikel 731634. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.731634>
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, 30(4), 415–441. <https://doi.org/10.2307/589632>
- Esser, H. & Hoenig, K. (2018). Leistungsgerechtigkeit und Bildungsungleichheit Effekte der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlungen beim Übergang auf das Gymnasium. Ein Vergleich der deutschen Bundesländer mit den Daten der „National Educational Panel Study“ (NEPS). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 70(3), 419–447. <https://doi.org/10.1007/s11577-018-0558-2>
- Esser, H. & Seuring, J. (2020). Kognitive Homogenisierung, schulische Leistungen und soziale Bildungsungleichheit. Theoretische Modellierung und empirische Analyse der Effekte einer strikten Differenzierung nach den kognitiven Fähigkeiten auf die Leistungen in der Sekundarstufe und den Einfluss der sozialen Herkunft in den deutschen Bundesländern mit den Daten der „National Educational Panel Study“ (NEPS). *Zeitschrift für Soziologie*, 49(5-6), 277–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2020-0025>

- Ganzeboom, H. B., Graaf, P. M. de & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56. [https://doi.org/10.1016/0049-089x\(92\)90017-b](https://doi.org/10.1016/0049-089x(92)90017-b)
- Ganzeboom, H. B. G. & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25(3), 201–239. <https://doi.org/10.1006/ssre.1996.0010>
- Ganzeboom, H. B. G. & Treiman, D. J. (2003). Three internationally standardized measures for comparative research on occupational status. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik & C. Wolf (Hrsg.), *Advances in cross-national comparison. A European working book for demographic and socio-economic variables* (S. 159–193). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9186-7_9
- Ganzeboom, H. B. G. & Treiman, D. (2010). *Occupational status measures for the new International Standard Classification of Occupations ISCO-08; With a discussion of the new classification*. Verfügbar unter: <http://www.harryganzeboom.nl/isol/isol2010c2-ganzeboom.pdf>
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. (1949). <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>
- Helbig, M., Edelstein, B., Fickermann, D. & Zink, C. (2022). *Aufholen nach Corona? Maßnahmen der Länder im Kontext des Aktionsprogramms von Bund und Ländern*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996033>
- Helm, C., Huber, S. G. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: ZfE*, 24(2), 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Helm, C., Huber, S. G. & Postlbauer, A. (2022). Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage. In D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick & K. Rachenbäumer (Hrsg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* (S. 59–81). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830994589_03
- Heppt, B., Olczyk, M., & Volodina, A. (2022). Number of books at home as an indicator of socioeconomic status: Examining its extensions and their incremental validity for student achievement. *Social Psychology of Education*, 25(4), 903–928. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09704-8>
- Hille, A., Spieß, C. K., & Staneva, M. (2016). Immer mehr Schülerinnen und Schüler nehmen Nachhilfe, besonders in Haushalten mit mittleren Einkommen. *DIW Wochenbericht*, 83(6), 111–121.
- Hoffmann, E. (2003). International statistical comparisons of occupational and social structures. Problems, possibilities and the role of ISCO-88. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik & C. Wolf (Hrsg.), *Advances in cross-national comparison. A European working book for demographic and socio-economic variables* (S. 137–158). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9186-7_8
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (2003). The classification of education as a sociological background characteristic. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik & C. Wolf (Hrsg.), *Advances in cross-national comparison. A European working book for demographic and socio-economic variables* (S. 245–256). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9186-7_12
- Hurrelmann, K., & Dohmen, D. (2020). Die Krise schwächt die Schwachen. Warum die Corona-Pandemie die Bildungsungleichheit verstärkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 40(3), 313–320.

- Hußmann, A., Stubbe, T. C., & Kasper, D. (2017). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 195–2017). Waxmann.
- Jansen, D. (2006). *Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09875-1>
- Kähler, J., Hahn, I. & Köller, O. (2021). Naturwissenschaftliche Kompetenz in der Grundschule: Effekte von Familienmerkmalen und Klassenkomposition. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1–15. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000308>
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2021). *Schrittweise Wiederaufnahme des Schulbetriebs ab 15.02.2021*. Beschluss der KMK vom 08.02.2021. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_02_08-Wiederaufnahme-des-Schulbetriebs.pdf
- Lin, N., & Dumin, M. (1986). Access to occupations through social ties. *Social Networks*, 8(4), 365–385. [https://doi.org/10.1016/0378-8733\(86\)90003-1](https://doi.org/10.1016/0378-8733(86)90003-1)
- Linberg, A., Attig, M. & Weinert, S. (2020). Social disparities in the vocabulary of 2-year-old children and the mediating effect of language-stimulating interaction behavior. *Journal for Educational Research Online*, 12(2), 12–35. <https://doi.org/10.25656/01:20971>
- Lindemann, K. & Gangl, M. (2019). Parental Unemployment and the Transition to Vocational Training in Germany: Interaction of Household and Regional Sources of Disadvantage. *European Sociological Review*, 35(5), 684–700. <https://doi.org/10.1093/esr/jcz027>
- Lorenz, J. (2017). *Soziale Chancengerechtigkeit durch Gesamtschulen. Können Gesamtschule dazu beitragen sekundäre Herkunftseffekte am Übergang nach der Sekundarstufe I zu reduzieren?* <http://dx.doi.org/10.53846/goediss-6187>
- Lorenz, J., & Stubbe, T. C. (2020). Private tutoring as a means for maintaining social status. *Journal for Educational Research Online*, 12(2), 89–113.
- Lorenz, J., & Stubbe, T. C. (2021). Soziale Integration in der Schule. Anwendungsmöglichkeiten der sozialen Netzwerkanalyse in der empirischen Bildungsforschung. In M. Haas & M. Krieg (Hrsg.), *Forschungsbefunde zu Innovationen in Schule und Universität* (S. 75–94). Universitätsverlag Göttingen.
- Ludewig, U., Kleinkorres, R., Schaufelberger, R., Schlitter, T., Lorenz, R., König, C., Frey, A. & McElvany, N. (2022). COVID-19 Pandemic and Student Reading Achievement: Findings from a School Panel Study. *Frontiers in Psychology*, 13, Artikel 876485. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.876485>
- Mahler, N. & Kölm, J. (2019). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 265–293). Waxmann.
- Maldonado, J. E. & De Witte, K. (2020). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *British Educational Research Journal*, 48(1), 49–94. <https://doi.org/10.1002/berj.3754>
- Mang, J., Seidl, L., Schiepe-Tiska, A., Tupac-Yupanqui, A., Ziernwald, L., Doroganova, A., Weis, M., Diedrich, J., Heine, J.-H., González-Rodríguez, E. & Reiss, K. (2021). *PISA 2018 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann.
- McElvany, N. (2008). *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. Waxmann.
- Mikus, K., Tieben, N. & Schober, P. S. (2020). Children's conversion of cultural capital into educational success: The symbolic and skill-generating functions of cultural capital. *British Journal of Sociology of Education*, 41(2), 197–217. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1677454>
- Müller, K. & Ehmke, T. (2016). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 285–316). Waxmann.

- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Ömerogullari, M. & Gläser-Zikuda, M. (2021). Entwicklung affektiv-motivationaler Merkmale am Übergang in die Sekundarstufe – Wie ergeht es bildungsbenachteiligten Kindern? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(2), 363–383. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00314-6>
- Passaretta, G., Skopek, J. & van Huizen, T. (2022). Is Social Inequality in School-Age Achievement Generated before or during Schooling? A European Perspective. *European Sociological Review*, 38(6), 849–865. <https://doi.org/10.1093/esr/jcac005>
- Pietsch, M., Bensen, M., & Bos, W. (2006). Ein Index sozialer Belastung als Grundlage für die Rückmeldung ‚fairer Vergleiche‘ von Grundschulen in Hamburg. In W. Bos & M. Pietsch (Hrsg.), *KES 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen* (S. 225–245). Waxmann.
- Pietsch, M. & Stubbe, T. C. (2007). Inequality in the transition from primary to secondary school: School choices and educational disparities in Germany. *European Educational Research Journal*, 6(4), 424–445. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.4.424>
- Reimer, D., Smith, E., Andersen, I. G. & Sortkær, B. (2021). What happens when schools shut down? Investigating inequality in students' reading behavior during Covid-19 in Denmark. *Research in Social Stratification and Mobility*, 71, Artikel 100568. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100568>
- Rose, S., Twist, L., Lord, P., Rutt, S., Badr, K., Hope, C., & Styles, B. (2021). *Impact of school closures and subsequent support strategies on attainment and socio-emotional wellbeing in key stage 1*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Covid-19_Resources/Impact_of_school_closures_KS1_interim_findings_paper_-_Jan_2021.pdf
- Sachse, K. A., Jindra, C., Schumann, K. & Schipolowski, S. (2022). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 151–180). Waxmann.
- Schneider, T. (2005). Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP). *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(3), 363–379. <https://doi.org/10.25656/01:4760>
- Schneider, T. & Linberg, T. (2022). Development of socio-economic gaps in children's language skills in Germany. *Longitudinal and Life Course Studies*, 13(1), 87–120. <https://doi.org/10.1332/175795921X16233448663756>
- Schröder, H. & Ganzeboom, H. B. G. (2014). Measuring and modelling level of education in European societies. *European Sociological Review*, 30(1), 119–136. <https://doi.org/10.1093/esr/jct026>
- Schwippert, K. (2019). Was wird aus den Büchern? Sozialer Hintergrund von Lernenden und Bildungsungleichheit aus Sicht der international vergleichenden Erziehungswissenschaft. *Journal for Educational Research Online*, 11(1), 92–117. <https://doi.org/10.25656/01:16789>
- Sieben, S. & Lechner, C. M. (2019). Measuring cultural capital through the number of books in the household. *Measurement Instruments for the Social Sciences*, 2(1). <https://doi.org/10.1186/s42409-018-0006-0>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Skopek, J. & Passaretta, G. (2021). Socioeconomic Inequality in Children's Achievement from Infancy to Adolescence: The case of Germany. *Social Forces*, 100(1), 86–112. <https://doi.org/10.1093/sf/soaa093>
- Snijders, T. A. B. (1999). Prologue to the measurement of social capital. *The Tocqueville Review*, 20(1), 27–44. DOI: 10.3138/ttr.20.1.27

- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2022a). *Armutgefährdungsschwelle und Armutgefährdung (monetäre Armut)*. Statistisches Bundesamt (Destatis). <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Lebensbedingungen-Armutgefährdung/Tabellen/armutsschwelle-gefährdung-mz-silc.html>
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2022b). *Armutgefährdungsquote (monetäre Armut) nach Sozialleistungen in Deutschland nach dem überwiegenden Erwerbsstatus im Vorjahr und dem Bildungsstand*. Statistisches Bundesamt (Destatis). <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Lebensbedingungen-Armutgefährdung/Tabellen/armutsgf-quote-bildungsstand-mz-silc.html>
- Stubbe, T. C. (2009a). Bildungsentscheidungen in der Sekundarstufe I. Sekundäre Herkunftseffekte an Hamburger Schulen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 29(4), 419–436.
- Stubbe, T. C. (2009b). *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte. Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Waxmann.
- Stubbe, T. C., & Bos, W. (2008). Die Koppelung von sozialer Herkunft und Lesekompetenz im internationalen Vergleich und in der Deutschsprachigen Gemeinschaft. In W. Bos, S. Sereni & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU Belgien. Lese- und Orthografiekompetenzen von Grundschulkindern in der Deutschsprachigen Gemeinschaft* (S. 111–125). Waxmann.
- Stubbe, T. C., Bos, W. & Euen, B. (2012). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 209–226). Waxmann Verlag GmbH.
- Stubbe, T. C. & Buddeberg, I. (2008). Lesesozialisation im Elternhaus in der Deutschsprachigen Gemeinschaft im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Sereni & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU Belgien. Lese- und Orthografiekompetenzen von Grundschulkindern in der Deutschsprachigen Gemeinschaft* (S. 127–136). Waxmann.
- Stubbe, T. C., Buddeberg, I., Hornberg, S. & McElvany, N. (2007). Lesesozialisation im Elternhaus im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 299–327). Waxmann.
- Stubbe, T. C. & Goy, M. (2013). Besitzen wollen und sich leisten können. Analysen zur dimensional getrennten Erfassbarkeit von ökonomischem und kulturellem Kapital in Familien. In K. Schwippert, M. Bonsel & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven* (S. 203–222). Waxmann.
- Stubbe, T. C., Kasper, D. & Jentsch, A. (2020). Schullaufbahnpräferenzen am Übergang in die Sekundarstufe und der Zusammenhang mit leistungsrelevanten und sozialen Merkmalen. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky & H. Wendt (Hrsg.), *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 315–330). Waxmann.
- Stubbe, T. C., Krieg, M., Beese, C. & Jusufi, D. (2020). Soziale Disparitäten in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky & H. Wendt (Hrsg.), *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 263–289). Waxmann.
- Stubbe, T. C., Krieg, M., Haas, M., & Nonte, S. (2023). Anlage und Durchführung von ProBiNi. In T. C. Stubbe, S. Nonte, M. Haas & M. Krieg (Hrsg.), *Musik- und MINT-Profile an Niedersächsischen Gymnasien und integrierten Gesamtschulen. Ergebnisse der Studie ProBiNi*. Waxmann Verlag GmbH. Manuskript in Vorbereitung,

- Stubbe, T. C., Kleinkorres, R., Krieg, M., Schaufelberger, R., Schlitter, T. (2023). Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen Viertklässlern. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 151–177). Waxmann.
- Stubbe, T. C., & Lorenz, J. (2017, August, 22–25). *Socially desirable resources and activities. Families' social capital and students' achievement in mathematics and science* [Konferenzpräsentation]. European Conference on Educational Research, Kopenhagen, Dänemark.
- Stubbe, T. C., Pietsch, M. & Wendt, H. (2007). Soziale Netze an Hamburger Grundschulen. In W. Bos, C. Gröhlich & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (S. 71–102). Waxmann.
- Stubbe, T. C., Schaufelberger, R., Krieg, M., Kleinkorres, R., & Schlitter, T. (2023). Schullaufbahnpräferenzen am Übergang in die Sekundarstufe und der Zusammenhang mit leistungsrelevanten und sozialen Merkmalen. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 231–248). Waxmann.
- Tarelli, I., & Stubbe, T. C. (2010, Juli, 1–3). *Home literacy environment and reading achievement. A model for determining the relationship between socioeconomic status, home literacy environment and reading achievement* [Konferenzpräsentation]. 4th IEA International Research Conference, Göteborg, Schweden. https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/IRC2010_Tarelli_Stubbe.pdf
- Tophoven, S., Lietzmann, T., Reiter, S., & Wenzig, C. (2017). *Armutsmuster in Kindheit und Jugend. Längsschnittbetrachtungen von Kinderarmut*. Bertelsmann Stiftung.
- UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2003). International Standard Classification of Education, ISCED 1997. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik & C. Wolf (Hrsg.), *Advances in crossnational comparison. A European working book for demographic and socio-economic variables* (S. 195–220). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9186-7_10
- Van der Gaag, M., & Snijders, T. A. B. (2005). The resource generator: Social capital quantification with concrete items. *Social Networks*, 27, 1–29. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2004.10.001>
- Weber, C., Helm, C., & Kemethofer, D. (2021a). Bildungsungleichheiten durch Schulschließungen? Soziale und ethnische Disparitäten im Lesen innerhalb und zwischen Schulklassen. In D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick & K. Rachenbäumer (Hrsg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* (S. 83–99). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994589.04>
- Weber, C., Helm, C. & Kemethofer, D. (2021b). Are Social and Ethnic Reading Inequalities Increasing During School Closure? – The Mediating Role of Parental Involvement in Distance Learning. *Frontiers in Education*, 6, Artikel 737064. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.737064>
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N. & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Waxmann.
- Wendt, H., Kasper, D., Bos, W., Vennemann, M. & Goy, M. (2017). Wie viele Punkte auf der TIMSS-Metrik entsprechen einem Lernjahr? In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 121–153). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_8

- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2021). Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? *Ifo-Schnelldienst*, 74(5), 36–52.
- Zierer, K. (2021). Effects of Pandemic-Related School Closures on Pupils' Performance and Learning in Selected Countries: A Rapid Review. *Education Sciences*, 11(6), Artikel 252. <https://doi.org/10.3390/educsci11060252>
- Zunker, N. & Neumann, M. (2020). Stratifizierung durch Profilierung? Das Zusammenspiel von inhaltlichen Profilen und Merkmalen der Schülerkomposition an nichtgymnasialen weiterführenden Schulen in Berlin. In C. I. Keßler & N. Nonte (Hrsg.), *(Neue) Formen der Differenzierung. Schul- und Klassenprofilierung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Ungleichheit* (S. 35–53). Waxmann.