

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Themen und Fragestellungen	9
2.1 Themen	9
2.2 Fragestellungen	10
3. Theorien	14
3.1 Theorien zum Einfluss der sozialen Herkunft auf Bildungsentscheidungen	15
3.2 Theorie der sozialen Reproduktion durch die kulturelle Reproduktion	18
3.3 Lebenslaufperspektiven	20
3.4 Weitere theoretische Perspektiven	23
3.5 Zwischenfazit	23
4. Methoden	26
4.1 Quantitative Methoden	26
4.1.1 Beispiele verwendeter Datensätze	26
4.1.2 Analysemethoden	31
4.2 Qualitative Methoden	33
4.3 Operationalisierung von Ungleichheitskategorien	36
5. Ergebnisse	40
5.1 Individuelle Ungleichheitsdimensionen	40
5.2 Strukturelle und institutionelle Ungleichheit	46
5.3 Rolle des sozialen Umfelds	48
5.4 Subjektebene	50
5.5 Atypische Bildungsverläufe	51
6. Diskussion	55
7. Literaturverzeichnis	59
7.1 Ausgewertete Literatur	59
7.2 Zusätzlich zitierte Literatur	65
Anhang	69

1. Einleitung

Das österreichische Bildungssystem zeichnet sich durch viele Bildungsverlaufskombinationen und zahlreiche unterschiedliche Bildungsinstitutionen aus. In einer Forschungsinitiative widmen sich die Gruppen Bildung und Beschäftigung (Equi) sowie Hochschulforschung (HER) des Instituts für Höhere Studien (IHS) Wien der empirischen Analyse von Bildungsverläufen anhand von Registerdaten sowie mittels qualitativer Biografieforschung. Konkret werden dabei differenzierte Bildungsverlaufsmuster von der Volks- bis in die Hochschule erforscht, und zwar in Bezug auf die Schnittstellen zwischen Bildungsstufen, die Wahl von Schulformen und Fachbereichen, die Ausbildungsdauer und die erworbenen Abschlüsse, aber auch bezogen auf Abbrüche und in weiterer Folge auch den Übertritt in den Arbeitsmarkt. Thematisch im Vordergrund steht dabei die soziale Ungleichheit und damit beispielsweise die Frage, inwiefern Bildungsunterschiede in Bildungskarrieren verstärkt oder ausgeglichen werden.

Ein umfangreicher Literatur Review zu Bildungsverläufen und sozialer Ungleichheit steht am Beginn dieser Forschungsinitiative. Dieser soll den aktuellen Forschungsstand zu Bildungsverläufen und Ungleichheit systematisch aufarbeiten sowie nach bestimmten Fragestellungen strukturieren und zusammenfassen. Der Korpus der im Review untersuchten Literatur umfasst 100 Werke, darunter auch Sammelbände und Dissertationen. Vor diesem Hintergrund kann keine vollständige oder umfassende Zusammenfassung aller Forschungsdesigns und Ergebnisse erfolgen und muss die Bearbeitung zum Teil oberflächlich bleiben. Der Review soll eine Basis für weitere Auseinandersetzungen mit Literatur zu eingegrenzten Forschungsfeldern bieten, die sich im Zuge der Forschungsinitiative als relevant herauskristalisieren. Er eignet sich dafür, mit spezifischen Forschungsinteressen zu den untersuchten Werken zurückzukehren, sich rasch einen Überblick zu verschaffen, die relevanten Beiträge zu identifizieren, vertiefend zu analysieren und gegebenenfalls um weitere Literatur zu ergänzen. Insgesamt ist der Review als Work in Progress zu verstehen, der eine umfangreiche Grundlage für die Auseinandersetzung mit Bildungsverläufen und Ungleichheit darstellt, aber nicht den Anspruch verfolgt, alles dazu gesagt zu haben.

Folgende Forschungsfragen standen am Beginn der Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Literatur:

- Wie gestalten sich Bildungsverläufe? Was passiert im Verlauf?
- Wo entstehen Ungleichheiten, wo kommt es zur Kumulation bzw. zum Ausgleich von Ungleichheiten?
- Welchen Erkenntnisgewinn ermöglichen Langzeitperspektiven?
- Auf welche Theorien stützen sich die Werke?
- Welche Methoden kommen zur Anwendung und welchen Erkenntnisgewinn ermöglichen diese?
- Was sind Lücken?
- Welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus für die Forschungsinitiative entwickeln?

Ein besonderes Interesse des Reviews besteht an wissenschaftlichen Beiträgen, die sich tatsächlich mit Bildungsverläufen auseinandersetzen. Zum Zeitpunkt der Recherche im Sommer 2021 stand dabei im Vordergrund, Literatur zu identifizieren, die über die Feststellung eines Zusammenhangs zwischen Bildung und sozialer Ungleichheit hinausgeht und eine dynamischere Perspektive

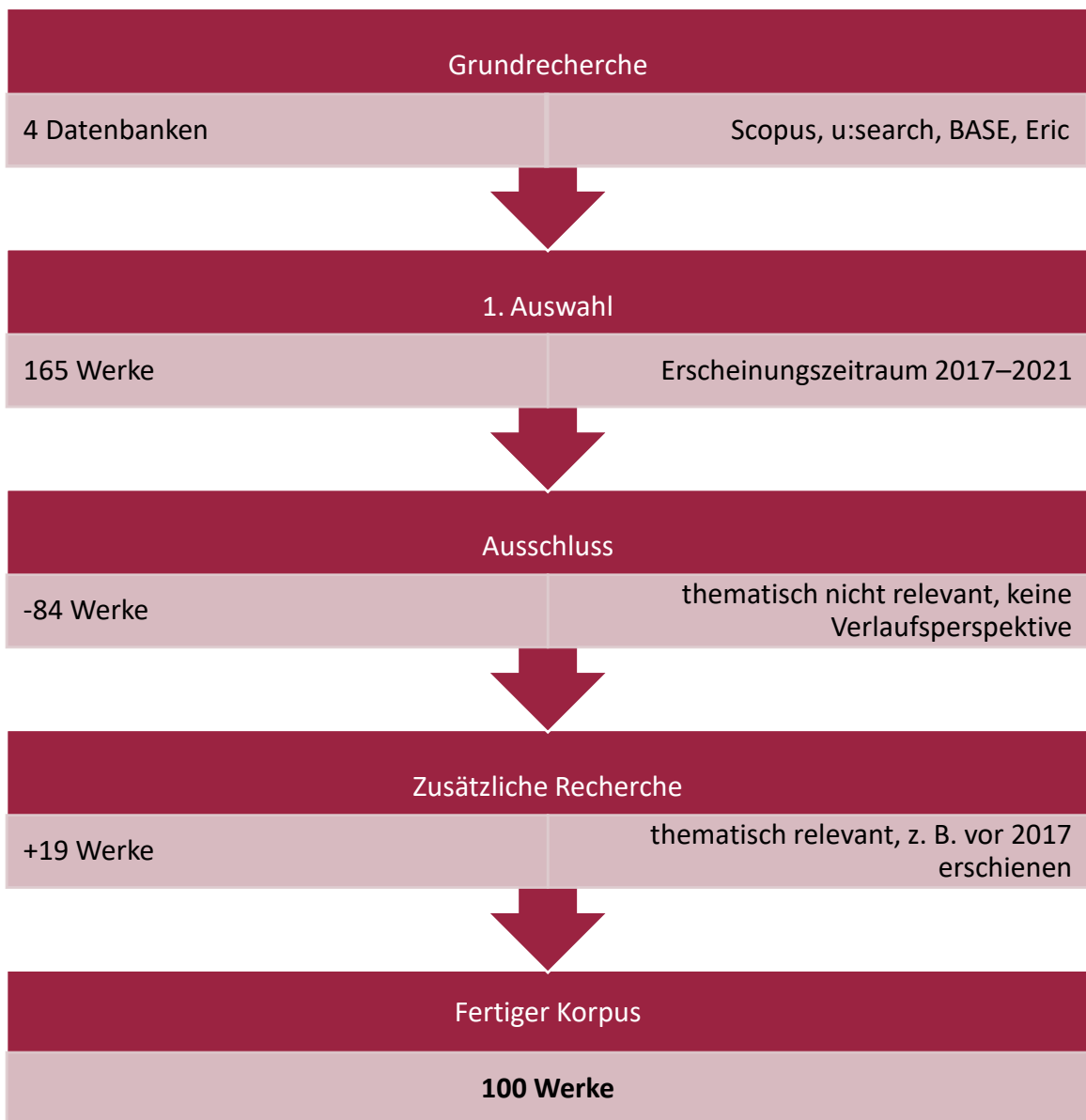
einnimmt, beispielsweise indem sie nicht nur ungleiche Bildungsbeteiligungen oder -ergebnisse analysiert, sondern ein Stück weit auch die Frage aufgreift, wie es dazu gekommen ist oder was im Verlauf passiert oder sich verändert. Im Zuge unserer Beschäftigung mit einer Fülle an Studien dazu hat sich unser Verständnis von Langzeitperspektiven auf Bildungswege weiterentwickelt (siehe Kapitel 6). Zu Beginn der Recherche waren wir in erster Linie mit der Herausforderung konfrontiert, aus unzähligen Veröffentlichungen zu den Themen Bildung und Ungleichheit jene herauszufiltern, die im Kontext der Forschungsinitiative relevant sind und dabei weder eine zu große, nicht mehr zu bearbeitende, noch eine zu kleine und damit enge Literaturlauswahl zu treffen.

Zur Literaturrecherche wurden vier Datenbanken aus Österreich, Deutschland, den USA sowie eine internationale Datenbank genutzt: Scopus (<https://www.scopus.com/>), u:search (die Suchmaschine der Universitätsbibliothek der Universität Wien, <https://usearch.univie.ac.at/>), BASE (Bielefeld Academic Search Engine, <https://www.base-search.net/>) und Eric (U.S. Department of Education, <https://eric.ed.gov/>). Die verwendeten Suchbegriffe bezogen sich auf die drei Themenkomplexe Bildung, Verläufe und soziale Ungleichheit. Da jede Suchmaschine unterschiedlich viele Begriffe und Kombinationen zulässt, wurde die Recherche an die jeweilige Datenbank angepasst. In einem ersten Schritt wurde der Zeitraum der Veröffentlichungen eingegrenzt und Literatur gesucht, die seit 2017 und bis August 2021 erschienen ist.

Datenbank	Suchbegriffe	Letztes Zugriffsdatum
Scopus	(TITLE-ABS-KEY (education) AND TITLE-ABS-KEY (school OR pupil OR student OR apprentice OR "vocational train*" OR "educational train*" OR university OR studies) AND TITLE-ABS-KEY ("Course of education" OR "school career" OR *biogra* OR "life course" OR "Longitudinal research") AND TITLE-ABS-KEY ("social inequal*" OR "Equal opportunit*" OR "social mobil*" OR "education* mobil*") AND TITLE-ABS-KEY ("Social strat" OR "middle class" OR "upper class" OR "lower class" OR "Social background" OR ethnic* OR migration OR migrant OR ses OR sex OR gender)) AND NOT TITLE-ABS-KEY (medical OR medicine OR body OR epidem* OR mortal* OR disease) AND PUBYEAR > 2016 AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "ARTS") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "PSYC") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "ECON") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "MEDI")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "German"))	09.08.2021
U:search	THEMA: Bildung Schule OR Schüler OR Lehre OR Lehrling OR Universität* OR Studium OR Hochschule OR Student OR Studienanfänger Bildungsverlauf* OR Laufbahn OR Biographi OR Biografi OR längsschnitt THEMA: sozial* Ungleich* OR *gleichheit OR „sozial* mobil*“	10.08.2021
BASE	bildung Schule OR Universitätä Bildungsverl OR bildungslaufbahn OR Schullaufbahn „Soziale ungleichheit“ OR „sozial ungleich“ doctype:(11* 12* 13 14 15 183) year:[2017 TO 2021]	18.08.2021

Eric	("Course of education" OR "school career" OR biograph OR "life course") AND (inequality OR "equal opportunity") AND (education) AND (school OR studies OR university)	23.08.2021
------	---	------------

Auf diese Weise wurden 165 Werke gefunden. Im nächsten Schritt wurden 84 davon wieder ausgeschlossen, da sie bei näherer Betrachtung für die Forschungsinitiative nicht relevant waren. Sie befassten sich etwa nicht mit Schule, Berufsbildung oder Hochschule, sondern mit dem Übergang in Beschäftigung, oder es handelte sich um Themen wie Gesundheit oder Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, oder es wurde keine Verlaufsperspektive eingenommen. Auf der anderen Seite kamen 19 Werke hinzu, die in anderen Kontexten recherchiert wurden und beispielsweise älter, aber für die Fragestellung relevant waren.



In einem nächsten Schritt wurden alle Werke oder relevante Ausschnitte daraus (einzelne Kapitel oder Zusammenfassungen) gelesen und nach den folgenden Kategorien zusammengefasst bzw. eingeschätzt: Relevanz für die Forschungsinitiative, Thema, Forschungsfrage(n), Theorie, Daten

(Bezeichnung, Herkunft, Art), Methoden (qualitativ, quantitativ), Ergebnisse, Forschungslücken, Langzeitperspektive, Ungleichheit, Sonstiges.

Schließlich wurden die einzelnen Kategorien über alle Werke hinweg vergleichend ausgewertet: Die Inhalte wurden strukturiert und systematisch zusammengefasst, um die Forschungsfragen zu beantworten. Der abschließende Arbeitsschritt bestand in der Synthese der einzelnen Teile in Form des vorliegenden Working Paper. Der Erkenntnisgewinn zu den in den Werken aufgegriffenen Themen und Forschungsfragen wird in Kapitel 2 zusammengefasst, bevor in Kapitel 3 die wichtigsten Theorien, auf die in den Beiträgen Bezug genommen wird, erläutert und in Kapitel 4 die relevantesten Datengrundlagen und Forschungsmethoden aufgezeigt werden. In Kapitel 4 wird zudem diskutiert, auf welche Ungleichheitsdimensionen in den Werken Bezug genommen wird und wie Ungleichheit dabei konzipiert wird. Kapitel 5 fasst schließlich die Erkenntnisse aus den Beiträgen zusammen und bringt die wichtigsten Ergebnisse auf den Punkt. In einem Fazit (Kapitel 6) wird die Frage diskutiert, welchen Erkenntnisgewinn Langzeitperspektiven ermöglichen, aber auch, welche Herausforderungen sich bei einer konsequenten empirischen Umsetzung von Langzeitperspektiven auf Bildungsverläufe zeigen. Zudem werden weitere Punkte aufgegriffen, die im Rahmen der Forschungsinitiative von besonderer Bedeutung sind.

2. Themen und Fragestellungen

Um einen ersten Überblick zum Forschungsstand zu bekommen, wurden zunächst alle Werke thematisch nach unterschiedlichen Merkmalen kategorisiert. Durch das Heranziehen der unterschiedlichen Fragestellungen bzw. Forschungsfragen der einzelnen Beiträge wurden weitere (thematische) Schwerpunkte ersichtlich. Im Forschungsinteresse standen dabei folgende Fragen: Welche konkreten Themen werden in den unterschiedlichen Werken behandelt? Welche Forschungsfragen werden in den einzelnen Beiträgen konkret gestellt und welche Themen werden mit welchen Fragestellungen aufgegriffen?

2.1 Themen

Kategorisiert man in einem ersten Schritt die unterschiedlichen Themen aller Beiträge, zeigt sich folgendes Bild: Rund ein Viertel aller Beiträge sind thematisch im Bereich der Tertiärbildung bzw. Hochschule angesiedelt. Häufiger, fast 40 Prozent aller Beiträge, behandeln Themen, die sich mit Primarschulen und Sekundarschulen (d. h. alle Bereiche vor der Tertiärbildung) beschäftigen. Die restlichen knapp 40 Prozent der Beiträge unterscheiden nicht zwischen Bildungsstufen, umfassen entweder den gesamten Bildungsbereich, oder lassen sich nicht eindeutig abgrenzen.¹

Von allen Beiträgen betrachten knapp die Hälfte **Bildungsverläufe im Allgemeinen**. Thematisch behandelt werden dabei vor allem die unterschiedliche oder ungleiche Gestaltung von Bildungswegen, darunter auch die Effekte der Bildungsexpansion. In einigen Fällen wird dabei auch speziell auf **Bildungsübertritte** näher eingegangen, z. B. wenn ein oder mehrere Übertritte betrachtet werden, die in Bildungssystemen vorgesehen sind.

Die meisten Beiträge haben also Bildungsverläufe oder einzelne Übergänge im Blick. Andere fokussieren hingegen auf einzelne **Bevölkerungsgruppen** bzw. Ungleichheitsdimensionen (wie z. B. Geschlecht, Migrationshintergrund, sozioökonomischer Hintergrund) und rücken damit in rund einem Zehntel der Beiträge das Thema der sozialen Ungleichheit in den Vordergrund ihrer Analysen. In der untersuchten Literatur thematisch vertreten ist – ebenfalls in einem Zehntel der Beiträge – auch der **Einfluss des sozialen Umfelds** auf Bildungswege bzw. Bildungsprozesse, also die Rolle von Eltern, Peers oder Lehrkräften. Etwas anders wird das Thema Einfluss auf Bildungswege in jenen Beiträgen akzentuiert, in denen es um die **institutionelle Ebene** geht: In knapp einem Fünftel aller Beiträge werden Bildungssysteme oder Systemreformen und deren Wirkungen auf Bildungsverläufe oder Bildungssubjekte untersucht.

Schließlich stehen in rund einem Zehntel der Beiträge auch **Subjekte** thematisch in zwei unterschiedlichen Spielarten im Vordergrund. Zum einen geht es um eine eher „soziologische“ Auseinandersetzung mit Erfahrungen von Individuen oder Gruppen in Bildungsprozessen, also zum Beispiel, wie ein Habitus entwickelt wird. Zum anderen lassen sich davon eher „psychologische“ (oder „bildungswissenschaftliche“) Auseinandersetzungen unterscheiden, in denen es um die Entwicklung von Aspirationen oder Leistungen und Fähigkeiten im Zuge von Bildungsverläufen geht.

¹ Der Fokus auf Primar-, Sekundar- und Tertiärbildung ergibt sich aus dem Interesse der Forschungsinitiative, die bei einer Untersuchung dieser zentralen Institutionen ansetzt. Übertritte von vorschulischer Bildung in die Primarstufe sowie Erwachsenenbildung, Weiterbildung bzw. Lebensbegleitendes Lernen wurden daher auch nicht recherchiert.

2.2 Fragestellungen

Von insgesamt 100 Werken werden in 91 Beiträgen eine oder mehrere Forschungsfragen bzw. Fragestellungen formuliert.² Um einen Überblick zu bekommen, welche Forschungsfragen in den einzelnen Beiträgen gestellt werden, wurden die Fragestellungen nach verschiedenen Entscheidungskriterien kategorisiert. Insgesamt zeigt sich, dass Fragen nach **Einflussfaktoren auf Bildungswege und -verläufe** am häufigsten im Forschungsinteresse stehen, aber auch **Einflussfaktoren von Bildungssystemen auf Bildungswege** häufig formuliert wurden. In einigen Beiträgen werden auch die **Bildungswege bzw. -verläufe selbst** im Rahmen von **Prozessfragen in einer soziologischen Spielart bzw. im psychologischen Sinn** untersucht. Folgend wird auf die einzelnen Punkte noch konkreter eingegangen:

Wie oben erwähnt ist auffällig, dass in mehr als der Hälfte aller Werke (ca. 60 Prozent) die Autor:innen Fragen nach **Einflussfaktoren auf Bildungswege** in ihren Forschungsinteressen formulieren (z. B. Blossfeld et al. 2015; Böhner-Taute 2018; Dahm et al. 2018; Böhner-Taute 2018; Hällsten und Thaning 2018; Hebenstreit 2018; Lintorf et al. 2017; Lörz und Seipelt 2019; Neugebauer et al. 2013; Schoon und Silbereisen 2017; Söhn und Prekodravac 2021; Solga 2009; Voigt 2018; Zimmermann 2018). Damit sind jene Fragestellungen gemeint, die nach Einflüssen oder Mechanismen fragen. Sehr häufig werden dabei die Bildungsverläufe im Allgemeinen behandelt, z. B. unterschiedliche Bildungswege wie auch die Effekte der Bildungsexpansion. Häufig geht es beim Forschungsinteresse bzw. den Forschungsfragen um die primären Effekte (das sind z. B. genetische Faktoren und familiäre Rahmenbedingungen) und sekundären Effekte (z. B. Erwartungen der Eltern an ihre Kinder).³ Das kann einerseits sein, wenn es um die Testung bestimmter Faktoren geht (z. B. ob sie wirken oder wie sie unterschiedlich wirken). Andererseits wird aber auch nach dem Ausmaß dieser Effekte gefragt (z. B. wie stark wirken sie, gegebenenfalls auch im Vergleich zueinander). Faktoren können dabei auf der einen Seite Einkommen, soziale Herkunft, Vermögen, Migrationshintergrund oder Geschlecht, also **Merkmale der untersuchten Gruppen**, sein. Andererseits sind damit auch Faktoren auf der **Ebene des Umfelds** der betrachteten Personen, z. B. Elterneinfluss, Einfluss von Lehrkräften oder Peers, gemeint. In wenigen Fällen sind auch subjektive Einschätzungen gemeint, wie bei Weber et al. (2018), die sich unter anderem folgender Forschungsfrage widmen: Wie gestalten sich die Einflussfaktoren der subjektiv bewerteten Studienleistungen in Relation zu den Determinanten der erreichten Studienleistungen sowie der Abbruchintention?

Neben Fragen nach Einflussfaktoren auf Bildungswege formulieren einige Autor:innen in ihrem Forschungsinteresse auch Fragen zu Einflussfaktoren von **Bildungssystemen auf Bildungswege**. Konkret geht es dabei um **Systemfragen bzw. Fragen zum institutionellen Setting und dessen Einfluss auf Bildungsverläufe** (ca. 18 Prozent aller Beiträge; z. B. Anders und Jerrim 2017; Beck und Jäpel 2019; Blossfeld et al. 2017; Böttcher und Kühne 2016; Crul 2018; Dämmrich und Triventi 2018; Fend 2006; Kühne 2015; Müller et al. 2017; Roth 2019; Vandekinderen et al. 2018). Die Beiträge beinhalten unter anderem Fragen zu Bildungssystemstrukturen (z. B. Early Tracking, generelle vertikale und horizontale Differenzierung, Durchlässigkeit) und deren Einfluss auf Bildungswege, häufig speziell für bestimmte Bevölkerungsgruppen und/oder in unterschiedlichen Bildungsstufen (z. B.

² Bei den restlichen neun Werken handelt es sich teilweise um gesamte Sammelbände mit sehr unterschiedlichen empirischen Beiträgen, aber auch um Kommentare zu anderen Beiträgen ohne direkte empirische Forschungsfragen.

³ Diese Arbeiten knüpfen insbesondere an das Modell der primären und sekundären Effekte von Raymond Boudon an. Für genauere Erläuterungen siehe Kapitel 3.1.

Sekundarstufe II bis hin zum Studienerfolg). Neuenschwander und Nägele (2017) beschäftigen sich beispielsweise mit folgenden Forschungsfragen: Wieweit entsprechen Schulsysteme, in denen früh leistungshomogene Gruppen eingeführt werden (Early Tracking), besser den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler:innen? Wie funktioniert Passung von Individuum und Kontext? Welche Nebeneffekte haben Selektionsprozesse und alternative bzw. atypische Bildungslaufbahnen? Vereinzelt können hier auch Beiträge zugeordnet werden, in denen Bildungssysteme z. B. in zeitlicher oder geografischer Hinsicht verglichen werden. Ein Beitrag von Oliver und Hughes (2018) stützen sich auf zwei Migrant:innen-Studien, um zu untersuchen, wie diese Grenzen in der Bildung erfahren. Sie stellt sich folgende Forschungsfragen: Wie ist Bildung für Migrant:innen im UK zu einer „Abgrenzung“ geworden? Und darüber hinaus: Inwieweit haben Migrant:innen, abhängig von ihrem Einwanderungsstatus und der Dauer ihres Aufenthalts, einen eingeschränkten Zugang zu Gebührenerlass oder finanzieller Unterstützung durch Studiendarlehen für die Weiterbildung?

Jene Beiträge, die sich mit der **Untersuchung von Bildungswegen bzw. -verläufen selbst** beschäftigen, beinhalten unter anderem **Prozessfragen in einer soziologischen Spielart**. Damit sind unter anderen Forschungsinteressen gemeint, die nach Bildungsbiografien oder nach subjektiven Wahrnehmungen, Sozialisationsprozessen, Statuspassagen oder der Identitätsentwicklung fragen (z. B. Dausien 2017). Nittel (2017) beschäftigt sich beispielsweise in seinem Beitrag mit der Rekonstruktion schulischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für die Identitätsentwicklung und formuliert dabei die Frage, welche Bedeutung die Organisation Schule in der Identitätsentwicklung hat. Er zielt mit der Frage darauf ab, ein möglichst umfassendes Bild von der frühen Kindheit bis zum Zeitpunkt des Schulaustritts zu gewinnen. Für die Beantwortung der qualitativen Prozessfragen werden überwiegend auch qualitative Methoden herangezogen, nur in zwei Fällen werden quantitative Forschungsmethoden für die Analyse eingesetzt. Wohlkinger und Bayer (2020) beschäftigen sich hingegen mit Schüler:innenhabitustypen und stellen sich die Frage, wie sich sowohl formal geeignete als auch inhaltlich sinnvoll interpretierbare Schüler:innenhabitus-Typisierungen bilden. Hillmert (2017) nimmt in seinem Beitrag zentrale konzeptuelle Elemente der soziologischen Lebensverlaufsforschung zum Ausgangspunkt und widmet sich folgenden Fragen: Inwieweit sind Bildungsphasen Kernelemente moderner institutionalisierter Lebensverläufe? Inwieweit nehmen Bildung und Ausbildung eine Strukturierungsfunktion in individuellen Lebensverläufen ein? Welche Rolle kommt Bildung bei der Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheiten zu?

In wenigen Fällen stehen im Forschungsinteresse der Autor:innen aber auch **Prozessfragen im psychologischen Sinn** (lediglich fünf Prozent aller Beiträge). Im Unterschied zu den zuvor genannten soziologischen Fragestellungen geht es hier um die Entwicklung von psychologischen Konzepten (z. B. Intelligenz, Emotionen, Motivationen und Aspirationen). Hierbei sind allerdings nicht Forschungsinteressen gemeint, die sekundäre Effekte und deren Einfluss auf Bildungswege fokussieren. Schalke-Mandoux und Sangme (2016) beschäftigen sich zum Beispiel mit der Entwicklung der Intelligenz von der späten Kindheit (12 Jahre) bis zum mittleren Erwachsenenalter (52 Jahre) und untersucht den Einfluss von Schulbildung und Sitzenbleiben in der Grundschule auf die kognitive Entwicklung über die Lebensspanne. Stahn und Ditton (2017) setzen sich wiederum mit der Entwicklung motivationaler Schüler:innenmerkmale im Zeitverlauf auseinander und wie sich diese in Abhängigkeit von kindlichen Bildungserfahrungen, dem Bildungsstatus der Eltern und deren Erfolgserwartung unterscheiden bzw. inwiefern motivationale Schüler:innenmerkmale die Erfolgserwartung der Eltern beeinflussen.

Weitere Unterscheidungsebenen

Insgesamt zeigt sich, dass in knapp 80 Prozent aller Werke **wissenschaftliche Grundsatzfragen** formuliert werden. Dabei handelt es sich um Fragen, die primär im wissenschaftlichen Diskurs verortet sind und bei denen es darum geht, einen Beitrag zu diesem Diskurs zu leisten. Zur Veranschaulichung sind beispielhaft zwei Autor:innen mit ihren Forschungsinteressen zu erwähnen: Lojewski (2018) stellt sich in ihrem Beitrag die Frage, wie nicht-traditionelle Studierende ihre Passung wahrnehmen, auf welche Passungsdimensionen sie dabei Bezug nehmen und inwiefern sich diese im Lauf des ersten Studienjahres verändern. Voigt (2018) interessiert sich wiederum dafür, wie und in welcher Stärke beim Übertritt in die Hauptschule Determinanten (Ungleichheit) und Herkunftseffekte zusammenwirken und ob es tatsächlich eine Umgewichtung zugunsten primärer Effekte gibt bzw. warum die Effekte wirken.

Knapp ein Fünftel der Autor:innen behandeln in ihren Werken aber Forschungsfragen, in denen es nicht in erster Linie um einen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs geht, sondern primär um einen **Beitrag zur bildungspolitischen Debatte** (z. B. Beck und Jäpel 2019; Dämmrich und Triventi 2018; Fend 2006; Klein et al. 2019; Konietzka und Hensel 2017; Oliver und Hughes 2018). Als anschauliches Beispiel kann hier ein Beitrag von Eckert und Tippelt (2017) genannt werden, der sich mit den Strategien von OECD, EU und UNESCO zur Unterstützung des lebenslangen Lernens in regionalen Kontexten und deren Umsetzung auseinandersetzt. Andere Beiträge, die ebenfalls ein politik-relevantes Forschungsinteresse enthalten, beschäftigten sich mit dem Einfluss unterschiedlicher Bildungssysteme auf Bildungsungleichheiten (Blossfeld et al. 2017) oder widmen sich der Frage, was getan werden könnte, um vorhandene Ungleichheiten zu reduzieren. Als Beispiel kann hier auch Böttcher und Kühne (2016) genannt werden, die sich in ihrem Beitrag folgende Forschungsfrage stellen: Welche bildungspolitischen Interventionen können dazu führen, das Risiko schwieriger, diskontinuierlicher oder erfolgloser Bildungsverläufe für benachteiligte Gruppen zu mindern? Auch Vandekinderen et al. (2018) stellen sich die Frage, wie Bildungs- und Sozialakteur:innen im Bildungswesen sozial gefährdete Jugendliche dabei unterstützen können, ihre Bildungsfähigkeit zu verwirklichen. Neben den wissenschaftlichen Grundsatzfragen und den politischen Fragen steht bei einer Minderheit der Beiträge (lediglich fünf Prozent aller Werke) auch eine **konzeptionelle Fragestellung** im Mittelpunkt des Forschungsinteresses (Dausien 2017; Döbert und Weishaupt 2017; Kiel und Kahlert 2017; Kühne 2015; Tarnai und Hartmann 2017). In vereinzelt Beiträgen geht es um methodische Fragen, ob beispielsweise die Stichprobe der Befragten repräsentativ ist (Tarnai und Hartmann 2017) oder um die Diskussion von Bildungsmonitoring und -berichterstattung (Döbert und Weishaupt 2017), aber auch um die kritische Auseinandersetzung mit bestehenden wissenschaftlichen Konzepten (z. B. Erfolg/Misserfolg: Dausien 2017).

Einige Autor:innen formulieren in ihren Forschungsinteressen auch **Fragen nach Chancen und Risiken**, wobei diese beiden Begriffe nicht in statistischem Sinn gemeint sind. Vielmehr wird dabei erörtert, wie Bildungsungleichheit entsteht oder reduziert werden könnte und integriert damit bis zu einem gewissen Grad auch normative Überlegungen in das Forschungsdesign. Es geht auf der einen Seite um die Auseinandersetzung damit, inwiefern sich für bestimmte Gruppen Chancen ergeben, trotz schwieriger Voraussetzungen erfolgreich zu sein; wie Akteur:innen im Bildungssystem diese Gruppen dabei unterstützen können; oder wie institutionelle Veränderungen dazu beitragen können, solche Chancen zu eröffnen (Böttcher und Kühne 2016; Buchholz und Pratter 2017; Heckhausen 2021; Isleib und Woisch 2018; OECD 2017; Vandekinderen et al. 2018). Auf der anderen Seite

werden in den Beiträgen Fragen nach der Benachteiligung bestimmter Gruppen, nach Krisensituationen oder nach Bildungsarmut aufgegriffen (Beck und Jäpel 2019; Dahm et al. 2018; Klemm 2017; Neugebauer et al. 2013; Renzulli und Barr 2017; Solga 2009). Böhner-Taute (2018) kombiniert in ihrem Buch Fragen nach Chancen und Risiken, und greift zugleich eine weitere Fragestellung auf, die im Rahmen von Langzeitperspektiven besonders relevant ist: **Kommt es im Zeitverlauf zu einer Verstärkung von Bildungsungleichheit**, da Nachteile ebenso wie Vorteile im Lebensverlauf kumulieren, **oder lassen sich Nachteile ausgleichen**, etwa durch die Schaffung von Second-Chance-Angeboten bzw. alternativen Bildungswegen? Diese und ähnliche Fragestellungen bilden das Forschungsinteresse in einigen Beiträgen und rahmen die Auseinandersetzung mit der Analyse von Bildungsverläufen und Ungleichheit, insbesondere im deutschsprachigen Raum (Böhner-Taute 2018; Büchner und van der Velden 2013; Buchholz und Pratter 2017; Chmielewski 2018; Maaz und Ordemann 2019; Schindler 2015; Tieben und Rohrbach-Schmidt 2014)⁴

Jene Werke, die in ihrem Forschungsvorhaben **Fragen nach Einflussfaktoren auf Bildungswege mit Systemfragen bzw. Fragen nach institutionellen Strukturen und deren Einfluss kombinieren**, können für den vorliegenden Review als besonders relevant eingestuft werden (z. B. Buchholz und Pratter 2017; Büchner und Velden 2013; Jackson 2013; Van de Werfhorst 2018). Exemplarisch hierzu das oben erwähnte Beispiel etwas ausführlicher: Böhner-Taute (2018) beschäftigt sich in ihrem Werk mit der sozialen Ungleichheit im Bildungsverlauf in Deutschland und setzt sich dabei mit folgenden Fragen auseinander: Verstärken sich soziale und ethnische Ungleichheiten über den Bildungsverlauf? Tragen alternative Wege zur Hochschulreife zu einer Verringerung oder Verschärfung von Ungleichheiten bei? Darüber hinaus stellt sie sich aber auch die Frage, welchen Einfluss bundeslandspezifische Bildungssysteme haben. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass selbst am Ende des allgemeinbildenden Schulsystems die Bildungsentscheidungen stark von der Herkunft abhängen. Sie konnte aufzeigen, dass die Öffnung der Bildungswege zum Abitur zwar die ethnische, aber nicht die soziale Ungleichheit nach dem zweiten Übergang im Bildungssystem reduziert hat. Ein restriktiverer Zugang zu bestimmten Schulformen wie auch die Vergabe von Abschlüssen reduzieren vielmehr Bildungserfolg und sind somit wesentliche Erklärungsfaktoren für Bildungsungleichheiten.

⁴ Für nähere Informationen siehe auch den Abschnitt zu „Sozial (und ethnisch) ausgleichende Alternativrouten?“ in Kapitel 5.5.

3. Theorien

In einem nächsten Schritt wurden die 100 Werke danach untersucht, auf welche Theorien sie Bezug nehmen. Da es sich mitunter um Sammelbände oder Dissertationen handelte oder auch in kürzeren Beiträgen sehr viele Autor:innen genannt wurden, zielte die Analyse auf die jeweils wichtigsten theoretischen Vertreter:innen ab. Alle Referenzen vollständig in den Review aufzunehmen, hätte den Rahmen gesprengt. In den folgenden Abschnitten wird demgemäß herausgearbeitet, auf welche Theorien in erster Linie Bezug genommen wird, wenn zu Bildungsverläufen und Ungleichheit geforscht wird, und wie sich diese strukturieren und miteinander in Verbindung bringen lassen. Die wichtigsten, das heißt am häufigsten zitierten, Theorien werden kurz erläutert. Im Anschluss erfolgt auf dieser Basis eine Einschätzung dazu, wie die Forschungsthemen theoretisch gerahmt werden und welche Lücken sich in theoretischer Hinsicht feststellen lassen.

Raymond Boudon (mit dem Konzept der primären und sekundären Herkunftseffekte, siehe Abschnitt 3.1) und Pierre Bourdieu (mit verschiedenen theoretischen Konzepten, siehe Abschnitt 3.2) werden jeweils in etwa einem Viertel aller Werke zitiert. Neben diesen beiden Soziologen gibt es eine Vielzahl an Theorien aus Soziologie, Bildungswissenschaft oder Psychologie, auf die Bezug genommen wird. Aber wenige Autor:innen werden neben Boudon und Bourdieu in einer nennenswerten Anzahl der Werke zitiert und sie werden somit auch nicht als wiederholte Referenzen sichtbar. Insofern lässt sich der theoretische Diskurs im Datenkorpus zu Bildungsverläufen und Ungleichheit in einem ersten Schritt einerseits als sehr vielfältig und unübersichtlich, andererseits auch ein halbes Jahrhundert nach Boudons 1974 erschienenem Buch⁵ sowie Werken von Bourdieu ab den 1970er Jahren⁶ als stark durch diese beiden „Urväter“ der Bildungssoziologie charakterisieren. Wenn von diesen beiden Hauptreferenzen abgesehen andere Autor:innen öfter zitiert werden, handelt es sich überwiegend um ältere Männer. Das sind in alphabetischer Reihenfolge Rolf Becker, Hans-Peter Blossfeld, Richard Breen, Jacquelynn Eccles (einzige Frau), Glen Elder, Robert Erikson, Hartmut Esser, John Goldthorpe, Jan Jonsson, Kai Maaz, Karl-Ulrich Mayer, Walter Müller und Vince Tinto.

Über alle untersuchten Werke hinweg lassen sich mit **Theorien zu Bildungsentscheidungen** (und dem Einfluss der sozialen Herkunft darauf), **Theorien der sozialen und kulturellen Reproduktion** und **Lebenslaufperspektiven** drei größere und mit interaktionistischen Ansätzen, institutionellen Zugängen, Gerechtigkeitstheorien und Intersektionalität vier deutlich kleinere Theorien-Bündel als charakteristische Perspektiven auf Bildungsverläufe in Zusammenhang mit Ungleichheit unterscheiden. In manchen Beiträgen wird auf mehrere dieser Theorien-Bündel zugleich Bezug genommen. Zuweilen werden sie zueinander in Bezug gesetzt (z. B. H.P. Blossfeld et al. 2019; Buchholz und Pratter 2017; Lörz 2017; Voigt 2018) und in anderen eher lose nebeneinandergestellt.

⁵ Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society, New York: Wiley.

⁶ Z. B. Bourdieu und Passeron 1971: Die Illusion der Chancengleichheit, Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart: Klett; oder Bourdieu und Passeron 1973: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

3.1 Theorien zum Einfluss der sozialen Herkunft auf Bildungsentscheidungen

Theorien zum Einfluss der sozialen Herkunft auf Bildungsentscheidungen werden wie oben ausgeführt in der untersuchten Literatur von **Raymond Boudons Modell der primären und sekundären Herkunftseffekte** geprägt (z. B. Backes und Hadjar 2017; Busse 2020; Maaz und Ordemann 2019; Neumeyer und Alesi 2018; Stahn und Ditton 2017). Boudon sieht die Ungleichheit in Bildungswegen als Ergebnis individueller Entscheidungen (von Kindern, Eltern und Lehrkräften) in einem institutionellen Kontext, der diese Entscheidungen rahmt. Die Übergänge im Bildungssystem und wie sie gestaltet sind werden neben schulischen Leistungen und der Bewertung von Bildung in den Familien als Einflussfaktoren positioniert (siehe Dumont et al. 2014, 143). *„Accordingly, inequality in educational attainment (...) can be regarded as the cumulative result of origin-specific transition decisions at different branching points of the educational system and of different learning opportunities before and within the tracked system of (...) schooling.“* (Neugebauer et al. 2013, 61).

Boudon fasst die Einflüsse der sozialen Herkunft auf die Kompetenzentwicklung der Kinder als **primäre Herkunftseffekte**: Damit sind genetische Faktoren, eine sozial unterschiedliche Ausstattung mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital oder die familiären Rahmenbedingungen, die mehr oder weniger lernförderlich sein können, als Ursachen für die unterschiedliche Leistungsentwicklung gemeint, welche die Bildungsentscheidungen an den Schnittstellen des Bildungssystems zu einem Teil erklären. Davon sind zweitens die **sekundären Herkunftseffekte** zu unterscheiden, wonach sich – leistungsunabhängig – Übergangsentscheidungen auf sozial unterschiedliche Bildungsaspirationen zurückführen lassen. Theoretisch orientiert sich Boudon hier an dem Konzept einer „verinnerlichten Sozialschichtzugehörigkeit“, welche unterschiedlich ambitionierte Bildungsziele ausformt, und an der Werterwartungstheorie, wonach Bildungsentscheidungen auf die rationale Abwägung von Kosten und Nutzen bei unterschiedlichen Erfolgsaussichten zurückgeführt werden können (siehe Dumont et al. 2014; Esser 1999; Maaz 2006; Maaz und Nagy 2010; Watermann et al. 2013).

Boudon versteht unter sekundären Herkunftseffekten also den leistungsunabhängigen Einfluss der familiären Herkunft auf Bildungswege generell. Dieses Konzept wurde weiterentwickelt und theoretisch ausdifferenziert. So lassen sich neben den sekundären Effekten auf das tatsächliche Übergangsverhalten auch Effekte der Leistungsbeurteilung und Effekte der Schullaufbahnpfählung unterscheiden (vgl. Dumont et al. 2014, 145), wobei hier das Motiv des Staturerhalts auf der Ebene von Eltern und ihre Rolle bei der Vergabe von Noten und Übergangsempfehlungen eine entscheidende Rolle spielen (zu Staturerhalt z. B. Breen und Goldthorpe 1997). Daneben fallen die Erfolgserwartungen von Lehrkräften je nach dem sozialen Hintergrund der Schüler:innen unterschiedlich aus und kommen beim Zustandekommen von Übergangsempfehlungen zum Tragen (z. B. Backes und Hadjar 2017; Blossfeld et al. 2017; H.-P. Blossfeld et al. 2019). Im untersuchten Korpus wird neben Boudon häufig auch neuere Literatur zitiert, die eine Weiterentwicklung seiner Theorie darstellt. Zuallererst gibt es mit Breen und Goldthorpe (1997) und Erikson und Jonsson (1996) zwei weitere „klassische“ Werke, in denen einerseits das Modell der primären und sekundären Herkunftseffekte formalisiert und in mathematische Modelle übersetzt und andererseits konzeptionell weiterentwickelt wurde (siehe Dumont et al. 2014, 146f).

Breen und Goldthorpe (1997) verorten ihren Erklärungsansatz zu Bildungsungleichheit in der Rational-Choice-Theorie und stützen sich konzeptionell auf die primären und sekundären Herkunftseffekte. Eltern und Kinder wägen bei ihrer Entscheidung für oder gegen den Verbleib im Bildungssystem oder bei der Wahl bestimmter Bildungswege die Kosten, die Aussicht auf Erfolg und den erwarteten Nutzen ab (vgl. Breen und Goldthorpe 1997, 279f). In ihrem Modell werden Entscheidungen nicht von völlig frei handelnden Individuen, sondern im Kontext der ihnen verfügbaren ökonomischen Ressourcen, Möglichkeiten bzw. einer Beschränkung dieser Möglichkeiten (opportunities and constraints) getroffen (vgl. Breen und Goldthorpe 1997, 275). Weiters gehen sie auch von nicht-rationalen Einflüssen auf Bildungsentscheidungen aus. Sie möchten Entscheidungen als „subjektiv rational“ verstanden wissen: Eltern und Kinder handeln demnach in ihrem eigenen Sinn, haben Kenntnis von der Gesellschaft, deren Teil sie sind, und damit die Voraussetzungen, um prinzipiell rationale Entscheidungen treffen zu können (vgl. Breen und Goldthorpe 1997, 298).

Breen und Goldthorpe differenzieren Boudon gegenüber die Herkunftseffekte auch theoretisch weiter aus, indem sie drei Mechanismen hinter den Effekten unterscheiden. Die wichtigste Rolle spielt ihnen zufolge die **relative Risikoaversion**. Das bedeutet, jede soziale Klasse trachtet danach, Abwärtsmobilität zu vermeiden. Für Angehörige der Dienstleistungsklasse steht darum bei einem frühzeitigen Verlassen des Bildungssystems mehr auf dem Spiel als für jene aus der Arbeiter:innenklasse, wodurch der Nutzen weiterer Bildung relativ gesehen für sie höher ist. Insofern nehmen **Theorien zum Statuserhalt** in ihrem Werk einen besonders hohen Stellenwert ein (wie auch bei Becker 2003, Esser 1999 oder Jacob und Tieben 2009, die in mehreren Werken zitiert werden). Darüber hinaus sind im theoretischen Modell von Breen und Goldthorpe die Erfolgserwartungen in der Arbeiter:innenklasse aufgrund ihrer geringeren durchschnittlichen Leistungen entsprechend geringer. Schließlich sind die Kosten weiterer Bildung relativ gesehen dann höher, wenn die verfügbaren Ressourcen geringer sind, wie für Angehörige der Arbeiter:innenklasse. Alle drei Mechanismen erklären die höheren Bildungsaspirationen (bzw. die Präferenzen) in den hierarchisch höher positionierten gegenüber den unteren Klassen (vgl. Breen und Goldthorpe 1997, 279ff).

Neben der Ausdifferenzierung dieser Mechanismen werden in dem oftmals zitierten Artikel weitere komplexe Entscheidungssituationen konzeptionell aufgegriffen. Beispielsweise spielt in früheren Bildungsentscheidungen die Klasse eine stärkere Rolle als bei späteren Übergängen: Zum einen wurde die Ausgangskohorte bereits „positiv selektiert“, wodurch sich die Unterschiede in den Leistungen reduziert haben (siehe auch Mare 1980). Zum anderen wurde der eigene soziale Status bereits zu einem gewissen Grad über einen längeren Verbleib im Bildungssystem abgesichert, sodass das Risiko von sozialem Abstieg geringer ist (vgl. Breen und Goldthorpe 1997, 289).

Breen und Goldthorpe, aber auch Erikson und Jonsson, verfolgen den Anspruch, mit ihrem Modell wesentliche gesellschaftliche Entwicklungen bezogen auf die Bildungsungleichheit (trotz Bildungsexpansion ist die Bildungsungleichheit nach sozialer Herkunft nicht gesunken), sowie gegenläufige Entwicklungen (Geschlechterunterschiede in der Bildungsbeteiligung haben sich drastisch reduziert) und Ausnahmefälle (in Schweden hat die Bildungsungleichheit abgenommen) erklären zu können (vgl. Breen und Goldthorpe 1997, 277, 295ff). Dieser Anspruch und die Formulierung eines mathematischen Modells, das entsprechend in Empirie umgesetzt werden kann, dürften wichtige Erklärungen dafür darstellen, warum der Aufsatz im untersuchten Literaturkorpus prominent vertreten ist.

Erikson und Jonsson (1996) entwickeln in Anlehnung an Boudon ebenfalls einen werterwartungstheoretischen Ansatz der Bildungsentscheidungen, der klassenspezifische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung erklären soll. Sie versuchen damit ein allgemeines Modell zu entwerfen, welches für verschiedene Länder und ihre Bildungssysteme gültig ist. Hintergrund dafür sind unter anderem die relativ geringen Bildungsungleichheiten in Schweden. Sie stellen sich die Frage, ob das aus historischen Besonderheiten der schwedischen Gesellschaft bzw. ihres Schulsystems herzuleiten ist oder ob allgemeine Faktoren gefunden werden können, die ähnliche Effekte für andere Länder ergeben (vgl. Erikson und Jonsson 1996; Atanasova 2012; Kristen 1999). Sie gehen in Anlehnung an Boudon zwar davon aus, dass Individuen eine rationale Bewertung ihrer Erfolgsaussichten vornehmen, indem Kosten und Erträge abgeschätzt werden, die im Zusammenhang mit bestimmten Übergängen im Bildungssystem stehen. Allerdings zweifeln sie an den Annahmen des Rational-Choice-Ansatzes in der Humankapitaltheorie, da komplette und genaue Kalkulationen von Kosten und Nutzen für Schüler:innen zu kompliziert wären und daher nicht realistisch sind. Vielmehr gehen sie von groben Einschätzungen zukünftiger Erträge in Form von Einkommen, Arbeitsbedingungen, Status oder Prestige aus. Boudons Motiv des Stuserhalts (Determinante der Bildungswahl) wird in ihrem Modell dabei nicht berücksichtigt (Erikson und Jonsson 1996, 14f; vgl. auch Atanasova 2012; Kristen 1999).

Bei den theoretischen Perspektiven, die auf Bildungsentscheidungen abstellen, gibt es also einen verbundenen theoretischen Diskurs, wobei sich ausgehend von Boudon weitere Autor:innen als wichtige Referenzen etabliert haben. Neben Breen und Goldthorpe und Erikson und Jonsson ist an dieser Stelle das **Erwartungs-Wert-Modell** von **Eccles (1983)** zu erwähnen. Eccles hat die Theorien zu Bildungsentscheidungen, die auf Kosten-Nutzen-Überlegungen fokussieren, mit Konzepten aus der Psychologie angereichert. Ihr motivationstheoretisches Erwartungs-Wert-Modell beschäftigt sich ebenfalls mit der Studien- und Berufswahl. Eccles (1983) widmet sich der schulischen Lernmotivation und untersucht die Einflussfaktoren für geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Wahl von Mathematik-Kursen im College. Sie geht davon aus, dass Erwartungen und Aufgabenwert das Leistungsverhalten bestimmen und sich Erwartungen „*unter dem Einfluß des aufgabenspezifischen Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten und der Wahrnehmung der Aufgabenschwierigkeit*“ entwickeln (Rank 1997, 101). Leistungsbezogene Entscheidungen werden dabei „*vorrangig aufgrund von subjektiven Wertkomponenten bzw. der subjektiven Bedeutsamkeit von Aufgaben (subjective task values) und der eigenen Erfolgserwartung getroffen*“ (Huber 2020, 109). Eccles und Wigfield (2020) gehen in ihren weiteren motivationstheoretischen Überlegungen davon aus, dass vier zentrale Wertkomponenten entscheidend sind, die Einfluss auf die eigene Erfolgserwartung haben: (1) die Wichtigkeit, gut in etwas zu sein bzw. die fachliche Identifikation (attainment value); (2) die intrinsische Motivation und das Interesse und damit die unmittelbare Freude mit der Aufgabe (intrinsic value); (3) der Nutzen zur Erreichung eines kurzfristigen oder langfristigen Ziels (utility value); und (4) die zu erwarteten Kosten (perceived cost) (Huber 2020, 109f). Unter utility value verstehen sie die extrinsische Motivation und nennen als Investitionskosten beispielhaft antizipierte Bildungsangst und Angst vor dem Scheitern. Alle vier Wertkomponenten sind von einer subjektiv emotionalen Bewertung unterschiedlicher Faktoren geprägt. Bildungslaufbahnentscheidungen setzen sich somit „*aus den Erfolgserwartungen in Abhängigkeit des eigenen Fähigkeitskonzepts und aus der subjektiven Bedeutsamkeit von Aufgaben, Themen und Gegenständen zusammen, wobei sich die Erfolgserwartung an den eigenen emotionalen Bewertungen orientiert*“ (Huber 2020, 135).

3.2 Theorie der sozialen Reproduktion durch die kulturelle Reproduktion

Die zweite theoretische Hauptreferenz liegt bei Pierre Bourdieu und seiner Theorie der sozialen Reproduktion durch die kulturelle Reproduktion. In der untersuchten Literatur (z. B. Gehrman 2019; König 2020; Krüger et al. 2019; Peközová 2018; Strecker und Feixa 2020; Wohlkinger und Bayer 2020) werden mehrere seiner Werke zitiert. Im Unterschied zu Boudon, der in einer Reihe an Beiträgen aufgegriffen wird, allerdings ausschließlich mit dem Konzept der Herkunftseffekte, finden sich vier theoretische Konzepte⁷ von Bourdieu im untersuchten Korpus. Das ist einer der Gründe dafür, warum der Abschnitt entsprechend länger ist. Einen weiteren Grund dafür stellt die Komplexität von Bourdieus Veröffentlichungen dar, die ausführlichere Erläuterungen nach sich zieht.

Ein Grundgedanke von Bourdieu und seinen Kollegen Jean-Claude Passeron, Loïc Wacquant und Patrick Champagne lautet – ganz im Gegensatz zu den zuvor besprochenen Theorien, die sich von „kulturalistischen Theorien“ abgrenzen –, dass Bildungssysteme nie getrennt von der Kultur verstanden werden können, deren Teil sie sind. Der Ausgangspunkt der **Theorie der sozialen Reproduktion durch die kulturelle Reproduktion** ist ein Konzept von „Kultur“ als Produkt sozialer Bedingungen: Was kulturell hoch bewertet oder entwertet wird, liege nicht in der Natur der Sache, sondern sei als „kulturelle Willkür“ zu verstehen (Bourdieu und Passeron 1973, 16f). Pädagogisches Handeln bzw. „pädagogische Aktionen“, die sich nicht auf Schulen oder Universitäten beschränken, sondern jede Erziehung einschließen, definieren Bourdieu und Passeron (1973) vor diesem Hintergrund als die Durchsetzung kultureller Willkür: Was sich gehört, was guter Geschmack ist, was unkultiviert und geschmacklos ist und wer schließlich ungebildet und dumm ist, ist eine Frage, welche kulturelle Willkür sich in einer historisch-gesellschaftlichen Situation durchgesetzt hat. Sie verstehen jedes „kulturelle Bedürfnis“ in Wahrheit als „kultiviertes Bedürfnis“ (Bourdieu und Passeron 1973, 52), jedoch bleibt dieser Umstand verschleiert, ebenso wie die zentrale Funktion des Erziehungssystems: die Verteilungsstruktur des kulturellen Kapitals (also von Titeln, kulturellen Gütern oder eines Sinnes für Kunst) unter den Klassen zu reproduzieren, und nicht einfach das kulturelle Erbe einer Gesellschaft an die nachfolgenden Generationen weiterzugeben (Bourdieu 1976). „*Das Bildungswesen hat die geheime Funktion, die Gesellschaftsordnung zugleich zu perpetuieren und zu legitimieren.*“ (Bourdieu und Passeron 1971, 16)

Damit ist eine Analyse des Bildungssystems nach Bourdieu und seinen Kollegen zugleich eine Analyse von Macht, wobei im Erziehungssystem die symbolische Macht (nämlich die kulturelle Willkür) eine herausragende Bedeutung hat: Die pädagogische Arbeit ersetzt den physischen Zwang (Bourdieu und Passeron 1973, 50), „*da jedes Bildungssystem die, die es weiht, und die, die es ausschließt, von der Legitimität der Weihe oder des Ausschlusses und damit der sozialen Hierarchien immer bis zu einem gewissen Grade überzeugt (...)*“ (Bourdieu und Passeron 1971, 197f). Pädagogische Arbeit zielt in diesem Zusammenhang auf die Verinnerlichung der Prinzipien der Kultur (sprich der kulturellen Willkür), und das möglichst auf Dauer.

Diese sogenannte Einprägungs- oder Überzeugungsarbeit hinter einer solchen dauerhaften Verinnerlichung vollzieht sich über den **Habitus** als System von Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Aktionsschemata (Bourdieu und Passeron 1973, 55). Theoretisch gefasst wird Habitus als

⁷ Kulturelle Reproduktion, Habitus, soziales Feld und kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital.

soziale Praxis, die zugleich (vor-)strukturiert ist und ihrerseits strukturierend wirkt, und das Grundelement jeder Erziehung darstellt: Im bzw. mit dem Habitus werden jene Praktiken (des Denkens, Wahrnehmens, Bewertens) reproduziert, die der kulturellen Willkür entsprechen, und die damit wiederum die objektiven Strukturen reproduzieren (Bourdieu und Passeron 1973, 46). Gleichzeitig wird durch die pädagogische Arbeit bei den Beherrschten durchgesetzt, dass sie die Illegitimität ihrer eigenen kulturellen Willkür anerkennen: Sie verinnerlichen, dass ihre eigenen Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Aktionsschemata, also alles, was ihren Habitus ausmacht, nicht kultiviert sind. Das Wissen und Können, das sie wirklich beherrschen, werden damit entwertet, und zwar nicht zuletzt über den Weg, sich selbst zu zensieren. Insofern kann die Funktion der Erziehung besser als Anerkennung von Ausschlüssen gefasst werden (Selbstselektion) denn als (bloßes) Aufzwingen der kulturellen Willkür der herrschenden Klasse (Bourdieu und Passeron 1973, 56).

Erziehung ist ein irreversibler Prozess, der keine Tabula rasa erlaubt. Der primäre Habitus steht am Ursprung der Herausbildung jedes anderen Habitus. Damit hängt Schulerfolg wesentlich von der ersten Erziehung ab, die in den Familien erfolgt ist (Bourdieu und Passeron 1973, 59). Die Erziehung in den kultivierten Familien übermittelt dabei die angesichts der legitimierten kulturellen Willkür notwendigen Instrumente, um die schulisch vermittelten Botschaften zu rezipieren, also richtig zu verstehen. Ganz anders als Erziehung in Familien, deren kulturelle Willkür delegitimiert wurde: Diese gibt sozusagen die „falschen“ Instrumente an ihre Kinder weiter, mit denen es ihnen nicht gelingt, die kulturellen Codes richtig zu entziffern und sich damit die im Rahmen von Bildung vermittelten symbolischen Güter anzueignen.

Umgekehrt ausgedrückt misst Schule als Teil der herrschenden Ordnung den „(...) Produkten der (familiären) pädagogischen Arbeit“ jenen Wert zu, der gesellschaftlich den sprachlichen und kulturellen Kompetenzen beigemessen wird, über deren Aneignungsinstrumente die oberen Klassen verfügen (Bourdieu 1976, 226). Das Schulsystem setzt voraus, dass die Schüler:innen die für ihre „volle Produktivität notwendigen Voraussetzungen“ bereits mitbringen. Die Schule reproduziert somit die Verteilungsstruktur des kulturellen Kapitals unter den Klassen, und das umso mehr, je ähnlicher die Kultur, die es übermittelt, der herrschenden Kultur steht. Das erklärt, warum kulturelles Kapital zu kulturellem Kapital wandert (Bourdieu 1976) oder anders ausgedrückt, die soziale über die kulturelle Reproduktion erfolgt.

Unter **kulturellem Kapital** versteht Bourdieu (1983) erstens ein inkorporiertes Kapital in Form von Dispositionen, wie typischen Sprechweisen; zweitens objektiviertes Kapital in Form kultureller Güter; drittens institutionalisiertes Kapital, nämlich Titel. Das Konzept der Kapitalsorten richtet sich damit gegen die Humankapitaltheorie: *„Sie übersieht u. a., daß der schulische Ertrag schulischen Handelns vom kulturellen Kapital abhängt, das die Familie zuvor investiert hat, und daß der ökonomische und soziale Ertrag des schulischen Titels von dem ebenfalls ererbten sozialen Kapital abhängt, das zu seiner Unterstützung zum Einsatz gebracht werden kann.“* (Bourdieu 1983, 186f) Neben kulturellem spielen in dieser Theorie ökonomisches und soziales Kapital eine Rolle. Die Kapitalsorten können ineinander transformiert werden.

Die sozialen Schichten mit dem meisten kulturellen Kapital investieren eher in die Erziehung der Kinder und in jene kulturellen Praktiken, die ihre schichtspezifische Seltenheit aufrechterhalten. (Bourdieu 1976). Sie verfügen über Platzierungssinn und tätigen Investitionen im rechten Augenblick am rechten Ort. Demgegenüber sind Kinder aus benachteiligten Familien gezwungen, sich den

Imperativen von Schule oder dem Zufall zu überlassen: Sie legen ihr ohnehin reduziertes kulturelles Kapital falsch und zur Unzeit an (Bourdieu und Champagne 1997).

In der Theorie der sozialen durch die kulturelle Reproduktion sind die Kapitalsorten nicht per se wirksam, sondern sie werden es in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext, genauer gesagt, in einem **sozialen Feld** (wie dem Feld der Ökonomie, der Wissenschaft oder der Kunst), das von Machtbeziehungen strukturiert wird. Unter Feld oder „Spiel“ als Analogie für dieses Konzept versteht Bourdieu „(...) eine Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Positionen (...)“ (Bourdieu und Wacquant 1996, 127). Auf diesem Feld finden „Kämpfe um den Erhalt oder die Veränderung der Konfigurationen“ statt (Bourdieu und Wacquant 1996, 132), die Spieler:innen konkurrieren miteinander. Jede/r Spieler:in hat dabei eine relative Stärke bzw. Position und kann bestimmte Strategien ergreifen, wobei diese Strategien von ihrer Position im Feld abhängig sind und damit wieder davon, wie das im jeweiligen Feld relevante Kapital verteilt ist (ebd.).

Im Unterschied zu den Theorien zu Herkunftseffekten auf Bildungsentscheidungen lässt sich in Bezug auf Bourdieu in der untersuchten Literatur viel weniger ein lebendiger theoretischer Diskurs ausmachen: Es wird zwar wiederholt auf die Arbeiten von Bourdieu et al. zurückgegriffen und die Ansätze werden rezipiert, aber etwaige theoretische Weiterentwicklungen durch neuere Autor:innen werden im Korpus kaum sichtbar. Lediglich das Konzept des Habitus wird in etlichen Beiträgen mit der Referenz auf weitere Autor:innen (z. B. Werner Helsper und Rolf-Torsten Kramer aus der deutschen Bildungsforschung oder John Clayton, Gill Crozier und Diane Reay aus dem UK) zitiert oder im Milieuansatz von Grundmann et al. 2003 aufgegriffen (zitiert in Krüger et al. 2019). Aber es muss im Zuge dieses Reviews offenbleiben, inwiefern diese die Konzepte Bourdieus im eigenen Werk nicht nur anwenden, sondern selbst weiterentwickelt haben, da die betreffenden Autor:innen im Korpus nur vereinzelt zitiert werden.

3.3 Lebenslaufperspektiven

Ein dritter größerer Block an theoretischen Zugängen lässt sich als **Lebenslauf- bzw. Biografietheorien** unterscheiden. Es gibt eine Vielzahl an Namen, auf die dabei Bezug genommen wird. Im Unterschied zu den Theorien zu Bildungsentscheidungen und zu kultureller Reproduktion werden allerdings nur vereinzelt Hauptwerke oder -autor:innen sichtbar, die in einer nennenswerten Anzahl der Beiträge aufscheinen. Man kann hier also kaum über einen geteilten Diskurs sprechen, dem ein „Standardwerk“ oder ein theoretischer Ansatz zugrunde liegt, das oder der in Folge immer wieder zitiert würde. Im Gegenteil tauchen recht vielfältige theoretische Konzepte zu Lebensläufen oder Biografien aus den Disziplinen Soziologie, Bildungswissenschaften und Psychologie auf.

Die Life Course Theory von **Glen Elder**, in der er soziologische und psychologische Ansätze integriert, wird im Korpus am häufigsten zitiert (z. B. in Dämmrich und Triventi 2018; H.-P. Blossfeld et al. 2019; Heckhausen 2021; Hillmert 2017; Konietzka und Hensel 2017; Lörz und Mühleck 2019; Lörz und Quast 2019; Oliver und Hughes 2018; Vogt 2018). Diese Theorie basiert auf Elders zahlreichen Studien aus den USA und anderen Ländern. Charakteristisch für seine Studien sind sehr lange Beobachtungszeiträume, in denen Personen bzw. Gruppen mehrmals befragt wurden, und die dabei historisch bedeutsame Entwicklungen in den Blick nehmen und nach ihrem Einfluss auf Lebensläufe

(*child/human development*) untersuchen.⁸ Durch solche Untersuchungen von der Kindheit bis ins späte Erwachsenenalter werden die Unzulänglichkeiten und theoretischen Vereinfachungen der (bisherigen) Entwicklungspsychologie deutlich, wie etwa statische Rollenkonzepte für einzelne Lebensphasen (Elder 1998, 6). Vor diesem Hintergrund betont er, dass Lebensverläufe von der historischen Zeit und vom sozialen Kontext beeinflusst werden (Elder 1998, 5) und formuliert vier Prinzipien seiner Theorie, die er als Rahmen bzw. Forschungsprogramm verstanden wissen möchte: Das **Prinzip der historischen Zeit** meint, dass individuelle Lebensläufe von historischen Zeiten und Orten gerahmt und je nach dem historischen Kontext generationentypische Gefühle oder Verhaltensweisen entwickelt werden. Das **Prinzip des Timings** besagt, dass je nachdem, wann Lebensereignisse auftreten, diese sehr unterschiedliche Bedeutungen für das weitere Leben haben können, beispielsweise der Zeitpunkt einer Heirat. Unter dem **Prinzip der miteinander verflochtenen Lebensgeschichten** (*linked lives*) betont Glen Elder, dass Personen keine voneinander unabhängigen Leben(sgeschichten) leben, sondern diese sich aus dem Verhältnis der Beziehungen untereinander entwickeln. Ereignisse innerhalb der Familie beispielsweise führen dazu, sich in einer bestimmten Weise weiterzuentwickeln. Schließlich streicht das **Prinzip der Handlungsfähigkeit** die Handlungs- und Entscheidungspotenziale der Individuen hervor, die ihre Lebensläufe gestalten, aber eben im Rahmen der Möglichkeiten und Begrenzungen, die sie durch die historische Zeit und die sozialen Umstände erfahren (Elder 1998, 3ff). Als ein Fazit aus Elders Studien lässt sich mitnehmen, dass Lebensläufe oft komplexer sind als erwartet. Während etwa die Kinder der Weltwirtschaftskrise ihre Nachteile zum Beispiel durch den Militärdienst oder durch Bildung überwinden konnten, garantieren Talent und eine prosperierende Wirtschaft keinen Erfolg, wenn im eigenen sozialen Umfeld die Möglichkeiten sehr begrenzt sind, wie Lebensgeschichten der afroamerikanischen Minderheit in durch Armut geprägten Wohnvierteln zeigen.

Neben Elder wird in den untersuchten Beiträgen mitunter auf (deutschsprachige) Vertreter der **quantitativ orientierten Lebenslaufforschung** verwiesen, wie Hans-Peter Blossfeld, Karl Ulrich Mayer und Walter Müller, ebenso auf Martin Kohli als Erfinder des **Konzepts des institutionalisierten Lebenslaufs**. Die theoretische Perspektive wird auch als „quantitative Lebensverlaufsforschung“ bezeichnet (Mayer 1990, 8) und grenzt sich weniger als Theorie ab, sondern möchte sich als Forschungsprogramm mit interdisziplinärer Ausrichtung verstanden wissen, wie das auch bei Elder der Fall ist.

Ein Anliegen der Lebensverlaufsforschung besteht darin, die Ebenen individueller Lebensgeschichten und der (Makro-)Geschichte miteinander zu verbinden und danach zu fragen, wie historische Kontexte Lebensverläufe strukturieren (Periodeneffekte, Kohorteneffekte), aber auch, wie individuelle Handlungsmuster zu Strukturen verfestigt werden und somit sozialer Wandel entsteht (H.-P. Blossfeld 1989; H.-P. Blossfeld und Müller 1996; Mayer 1990). Der Blick auf die Prozesshaftigkeit von Ereignissen wird als zentrale Stärke jeder Lebensverlaufsforschung beschrieben und verlangt nach einer Betrachtung möglichst gesamter lebensgeschichtlicher Prozesse. Das Zusammenspiel von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gerät hingegen durch die Analyse von einzelnen Punkten, z. B. im Bildungsverlauf, nicht (adäquat) ins Blickfeld (Blossfeld 1989, 24f). „*Lebensverlaufsforschung bezieht sich auf die Untersuchung sozialer Prozesse, die sich über den gesamten Lebensverlauf oder wesentliche Teile davon erstrecken, insbesondere die (...) Bildungs- und*

⁸ Z. B. seine Untersuchungen zu Kindern, die während der Weltwirtschaftskrise in den USA geboren wurden; Glen Elder 1999: *Children of the great depression: social change in life experience*, Boulder CO.

Ausbildungswege (...)“ (Mayer 1990, 9). Verstanden wird Lebensverlauf in dieser Perspektive als die Abfolge objektiver Aktivitäten bzw. Ereignisse in institutionalisierten Handlungsfeldern, womit auch eine Abgrenzung zu Perspektiven aus der Biografieforschung getroffen wird, wie weiter unten ausgeführt (Mayer 1990, 9).

An dieser Stelle ist auch Martin Kohli mit seinem im Jahr 1985 veröffentlichten Aufsatz zur „**Institutionalisierung des Lebenslaufs**“ zu erwähnen. Er zeigte damals auf, dass man für die mittel- bzw. westeuropäischen und nordamerikanischen Gesellschaften in den letzten vierhundert Jahren von einer Institutionalisierung des Lebenslaufs sprechen kann. Kohli veranschaulichte in seinem Aufsatz den demografischen Wandel seit dem 18. Jahrhundert von einer unsicheren hin zu einer sicheren Lebensspanne und verweist in diesem Zusammenhang beispielsweise auf den Rückgang der Säuglingssterblichkeit und die vergleichsweise geringen bzw. kaum vorhandenen Sterberaten im frühen bzw. mittleren Erwachsenenalter. Er berücksichtigt auch den Familienzyklus bzw. die damit zusammenhängenden Lebensereignisse im Lebenslauf und stellt eine starke chronologische Standardisierung der familienrelevanten Ereignisse im Lebenslauf Ende des 19. bzw. zu Beginn des 20. Jahrhunderts fest (siehe Schmeiser 2006, 52). Kohli (1985, 3) sieht eine zeitliche Gliederung des modernen Lebenslaufs, nämlich die Dreiteilung in Vorbereitungsphase (d. s. Kindheit und Jugend), Aktivitätsphase („aktives“ Erwachsenenleben) und Ruhephase (Alter). Der institutionalisierte Lebenslauf erfüllt nach Kohli gesellschaftliche Funktionen, „(...) da er Antworten auf gesellschaftliche Problemlagen formuliert. Er sei Teil einer Rationalisierungsbewegung, welche die Spontaneität des Lebens der Orientierung an langfristigen Zielen unterordnet und das Handeln der Individuen dadurch berechenbarer und erwartbarer macht (auch für Individuen selbst)“ (Sackmann 2007, 21).

Steffen Hillmert fasst in seinem Beitrag wesentliche Elemente einer quantitativen Lebensverlaufsperspektive zusammen: „Definiert man den Lebensverlauf als die Abfolge von individuellen Aktivitäten und Ereignissen in verschiedenen Lebensbereichen bzw. institutionalisierten Handlungsfeldern von der Geburt bis zum Tod, so fällt zunächst die Betonung des individuellen Prozess- bzw. Längsschnittaspektes auf. Dies bedeutet, dass diese Ereignisabfolge jeweils genau zu beschreiben, in ihrer Struktur zu analysieren und auf institutionelle Rahmenbedingungen zu beziehen ist.“ (Hillmert 2017, 235). Mehrere Ebenen spielen für den Lebensverlauf eine Rolle, so Hillmert: Das Individuum ist erstens notwendigerweise in soziale Einheiten eingebunden. Bildungsverläufe werden zweitens auch institutionell strukturiert. Drittens prägen frühere Phasen des Lebensverlaufs spätere Phasen (Pfadabhängigkeit) (vgl. Hillmert 2017, 235). „Individuelle Lebensverläufe können maßgebliche Folgen für die Makroebene der Gesellschaft haben, sei es in Form aggregierter Handlungsmuster, sei es in der Rückwirkung typischer Lebensverlaufsmuster auf die (Neu-)Gestaltung institutioneller Strukturen. Ein für die soziologische Forschung besonders wichtiger Aspekt ist die Bedeutung veränderter Lebensverlaufsmuster für die Strukturen sozialer Ungleichheit in einer Gesellschaft.“ (ebd.)

Während einige der Prämissen quantitativer Lebensverlaufsforschung auch von der **(interpretativen) Biografieforschung** geteilt werden, wie die Prozesshaftigkeit, die Einbettung von Lebensgeschichten in historisch-soziale Kontexte oder die von Elder formulierten Prinzipien, wird Lebenslauf in dieser Perspektive nicht als eine objektive Ereignis- oder Handlungsabfolge verstanden, sondern den subjektiven Sinnzusammenhängen ein wichtiger Stellenwert eingeräumt (z. B. Bettina Dausien, Peter Alheit, Paul Mecheril). Dementsprechend sind es vorwiegend qualitative Forschungsansätze, die diese Perspektive empirisch aufgreifen, wie einzelne Beiträge im untersuchten Korpus. So beschreibt Schwendowius (2016) als Kernperspektive der interpretativen Biografieforschung die

biografische Konstruktion von Lern- und Bildungsprozessen seitens der Subjekte in Relation zu den sozialen Kontexten ihrer Formation. So ist es in ihrem Beitrag von Interesse, über objektivierende Deutungen von „Bildungserfolg“ in Migrationsbiografien hinauszugehen und Teilhabe und Ausgrenzung aus der Perspektive der Subjekte selbst zu rekonstruieren. Eine ähnliche Perspektive nimmt Erdmann (2016) auf die Übergänge bildungsbenachteiligter Jugendlicher in die Lehre ein, wenn sie die Frage nach Benachteiligung als Prozess an Stelle operationalisierbarer Faktoren stellt, die aus der Perspektive der Subjekte analysiert werden.

3.4 Weitere theoretische Perspektiven

Schließlich lassen sich noch vier weitere theoretische Richtungen unterscheiden, die allerdings nur in wenigen Beiträgen referiert werden und darum im untersuchten Korpus quantitativ betrachtet einen geringen Stellenwert einnehmen. Die hierbei noch am häufigsten genannte Richtung kann unter dem Begriff „**interaktionistische Zugänge**“ zusammengefasst werden (Dahm et al. 2018; Erdmann 2016; König 2020; Silkenbeumer und Thiersch 2021). Darunter finden sich soziologische Klassiker der interpretativen Soziologie wie George Herbert Mead, Herbert Blumer oder die Chicago School und in etwa gleicher Anzahl Ansätze aus den Bildungswissenschaften und der Psychologie (Steinberg et al. 1992; Wellendorf 1977). Eine theoretische Klammer stellt hier die Perspektive dar, Bildungswege im Sinne von Situationen zu verstehen, in denen interaktiv Erwartungen hervorgebracht werden. Oder genereller gesagt geht es um die interaktive Herstellung sozialer Wirklichkeit, die wiederum auf die Interaktionssituationen zurückwirkt. Mit Ausnahme von Tinto (1975), auf den in fünf Beiträgen Bezug genommen wird, lassen sich aber keine Überschneidungen bei den zitierten Autor:innen oder Konzepten festmachen.

Daneben wenden einzelne Beiträge **institutionelle Zugänge** an (Baumert et al. 2018; Dämmrich und Triventi 2018; Schuchart und Rürup 2017; Solga 2009). Hier lautet der Ausgangspunkt, dass Institutionen die Bildungswege von Individuen strukturieren und diese – zumeist in einer negativen Sichtweise – prägen. Beispiele dafür sind etwa institutionelle Diskriminierung (Gomolla und Radtke 2009), soziale Urteilsbildung anhand von Stereotypen (Gawronski und Creighton 2013) oder institutionelle Stratifikation (Allmendinger 1989).

Zum Dritten stellen sich **Gerechtigkeitstheorien** für einige Werke als verbindende theoretische Klammer heraus (Kiel und Kahlert 2017, Vandekinderen et al. 2018; Zwick 2017). Bezug genommen wird hier beispielsweise auf die Theorie von Axel Honneth zur Anerkennungsgerechtigkeit oder den Capability-Approach nach Amartya Sen.

Viertens steht in ein paar Werken weniger eine Theorie im Mittelpunkt, die Bildungswege erklären möchte, sondern das Konzept der **Intersektionalität**, das primär auf das Verständnis von Ungleichheit gerichtet ist (z. B. Lörz 2020; Peközová 2018). Der theoretische Ausgangspunkt ist, dass Ungleichheit sich nie nur anhand einer Dimension manifestiert und analysieren lässt, sondern wir es ständig mit zugleich wirkenden Markierungen zu tun haben, durch die soziale Ungleichheit prozessiert wird (Crenshaw 1991; Winker und Degele 2009).

3.5 Zwischenfazit

Die theoretischen Perspektiven im untersuchten Literaturkorpus sind auf der einen Seite sehr heterogen, stützen sich auf der anderen Seite aber oftmals auf die beiden „Klassiker“ der

Bildungssoziologie Raymond Boudon und Pierre Bourdieu und damit auf Theorien zu Bildungsentscheidungen und der Rolle von Herkunftsmerkmalen bei diesen Entscheidungen und auf Theorien zur sozialen Reproduktion durch die kulturelle Reproduktion. Darüber hinaus werden auch theoretische Konzepte aus dem Bereich der quantitativen Lebensverlaufsforschung und der qualitativen Biografieforschung aufgegriffen.

Aus diesen drei Perspektiven heraus lassen sich Bildungsverläufe unterschiedlich theoretisch einfangen, erklären bzw. verstehen. Im Rahmen von **Theorien zu Bildungsentscheidungen** werden Bildungsverläufe als das Resultat von Entscheidungen verstanden. Entscheidungen für oder gegen eine Bildungslaufbahn werden in den unterschiedlichen Theorien und entsprechenden Modellen durchwegs als komplex konzipiert. Sie laufen grosso modo rational ab, mitunter fließen aber auch nicht-rationale Aspekte ein und Entscheidungen werden durch – z. B. schichtspezifische – Möglichkeiten und Grenzen strukturiert. Gemäß Boudon äußert sich die soziale Herkunft in Form von Leistungsunterschieden und in Form von leistungsunabhängigen Entscheidungen. Hinter unterschiedlichen Bildungswegsmustern stehen aus dieser Perspektive also Entscheidungen, diese Entscheidungen sind allerdings selbst wieder in einen bestimmten Kontext eingebettet, der auf sie einwirkt: etwa die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht, Motivationen, Überzeugungen oder Werte. Zu diesem Kontext gehört auch der Umstand, ob, wann und unter welchen Rahmenbedingungen überhaupt Bildungsentscheidungen zu treffen sind. Die Schnittstellen bzw. Übergänge im Bildungssystem sind daher ein typischer Forschungsgegenstand, der mit Entscheidungstheorien bearbeitet wird. Sie eignen sich aber auch für den Vergleich von unterschiedlichen Bildungssystemen oder Kohorten und eröffnen damit eine Möglichkeit, Bildungsverläufe in einer langfristigen Perspektive zu betrachten. Eine Verlaufsperspektive kann in diesem Zusammenhang bedeuten, Vergleiche über historische Kontexte anzustellen. Schließlich wird mit dem Mare-Modell auch eine längerfristige Perspektive innerhalb einer Kohorte eingenommen: Dabei wird reflektiert, dass sich die Bedingungen für Bildungsentscheidungen an den sukzessiven Übergängen unterscheiden: So fällt im Lauf der Selektionsprozesse ein Teil der Kohorte weg und damit sind die „übriggebliebenen“ Gruppen vergleichsweise homogener. Zudem werden Kinder im Lauf der Zeit unabhängiger von ihren Eltern, sodass deren Einfluss auf Bildungsentscheidungen abnimmt.

Ganz anders werden Bildungsverläufe aus der **theoretischen Perspektive der kulturellen Reproduktion** betrachtet. Bildungswege und sozialschichtspezifische Verläufe, aber auch Veränderungen über die Zeit, werden als Ausdruck davon verstanden, dass die Gesellschaft bzw. die soziale Ordnung über die kulturelle Reproduktion aufrechterhalten wird. Veränderungen über die Zeit sind dabei als das Resultat von Konflikten auf dem sozialen Feld der Kultur zu fassen. Kulturelle Werte und Normen spielen in dieser Theorie eine wichtige Rolle – ganz anders als in den Theorien zu Bildungsentscheidungen, in denen mitunter sehr explizite Abgrenzungen von sogenannten kulturalistischen Theorien getroffen werden (Breen und Goldthorpe 1997, 278, 298ff). Bei Bourdieus Theorie der sozialen über die kulturelle Reproduktion geht es ganz anders als bei den Entscheidungstheorien nicht um die (rationale) Entscheidung von Individuen, sondern darum, dass Individuen je nach ihrem Habitus Bildung in einer bestimmten Weise bewerten und schätzen und umgekehrt, dass ein bestimmter Habitus von Schüler:innen oder Studierenden im Bildungssystem positiv (Mittelschichtshabitus) oder negativ (Arbeiter:innenklassenhabitus) bewertet wird. Im Zuge von Bildungsverläufen spielen dabei sowohl Fremd- als auch Selbstselektionen eine wichtige Rolle. Die Bedeutung der sozialen Herkunft für Bildungswege kann Bourdieus Theorien nach also vermittelt über den Habitus gefasst und empirisch untersucht werden. Das Konzept des Habitus schlägt auch

eine Brücke zu Verlaufsperspektiven: Der erste, in den Familien erworbene Habitus ist demnach unumkehrbar und setzt sich als – förderliches oder hinderliches – Erbe im Zuge der folgenden Bildungsschritte fort und führt zu Erfolg bzw. Scheitern.

Während sich sowohl in Bildungsentscheidungstheorien als auch Theorien zur kulturellen Reproduktion Anschlussstellen an die Analyse längerfristiger Bildungsverläufe finden lassen, sind es erwartungsgemäß die **Lebenslaufperspektiven**, mit denen besonders konsequent eingefordert wird, Bildungswege nicht nur punktuell, sondern über größere Zeit- bzw. Lebensspannen hinweg zu untersuchen. Betont wird hierbei der Prozesscharakter von Bildung, wonach Bildungsverläufe als Prozesse zu begreifen sind, die früh starten, die aufeinander aufbauen und deren Dynamik über die Zeit hinweg einen wesentlichen Forschungsgegenstand bildet. Zeit wird dabei einerseits als Lebenszeit, andererseits als historische Zeit aufgefasst. Die Verbindung von individuellen Lebensgeschichten und den gesellschaftlichen und historischen Kontexten spielt sowohl für die quantitative Lebensverlaufsforschung als auch für die qualitative Biografieforschung eine Rolle, auch wenn es beträchtliche Unterschiede zwischen diesen beiden Richtungen gibt. In der Lebensverlaufsforschung stehen faktische, „objektive“ Ereignisse in ihrer zeitlichen Abfolge und wie diese die Bildungswege strukturieren im Vordergrund. In der Biografieforschung ist die Perspektive der Biograf:innen selbst von Relevanz und damit die Frage, wie sie Bildungsbiografien im Wechselspiel mit faktischen, „objektiven“ Ereignissen erleben. Soziale Ungleichheit wird demgemäß im Rahmen der Lebensverlaufsforschung typischerweise im Sinne von Einflussfaktoren auf Bildungswege konzipiert, was beispielsweise anhand von Kohortenvergleichen oder innerhalb von Kohorten empirisch umgesetzt werden kann. Im Bereich der Biografieforschung kann es demgegenüber auch um die Frage gehen, wie sich soziale Herkunft in Biografien manifestiert – unabhängig von objektiven Herkunftsmerkmalen.

Ein Review der theoretischen Perspektiven, die in den 100 Werken zu Bildungsverläufen und Ungleichheit prominent vertreten sind, macht einerseits eine Vielfalt deutlich. Andererseits kann auch eine Reihe von Lücken festgestellt werden. So ist es zum einen bemerkenswert, wie stark sich die rezente Literatur weiterhin an wenigen „Klassikern“, allen voran Boudon und Bourdieu, orientiert. Mit Ausnahmen sind neuere theoretische Zugänge oder Konzepte von weiblichen Theoretikerinnen kaum als quantitativ bedeutsame Referenzen vertreten, die in mehreren Werken zitiert würden. Der theoretische Diskurs im Rahmen von Bildungsentscheidungstheorien widerspricht diesem Muster, insofern hier ausgehend von Boudon dessen Konzepte weiterentwickelt wurden und sich auch als wichtige theoretische Bezüge neueren Datums etabliert haben. Ein solcher aktiver Diskurs kann im Bereich der Reproduktionstheorien nicht festgestellt werden. Bourdieu nimmt weiterhin eine sehr dominante Rolle ein. Im Bereich der Lebenslaufperspektiven fehlt die Bezugnahme der Vertreter:innen aufeinander weitgehend, mit der Ausnahme von Elder. Interessant ist hier hingegen der Stellenwert von Theorien aus den verschiedenen Disziplinen (Soziologie, Bildungswissenschaften, Psychologie), wie sich das Mayer (1990) in seiner Auffassung von Lebensverlaufsforschung gewünscht hat. Insgesamt ist festzustellen, dass weitere soziologische Ansätze wie interpretative Theorien oder Theorien zu sozialer Ungleichheit, zum Beispiel intersektionale Ansätze oder Gerechtigkeitstheorien, von den Beiträgen im Korpus nur vereinzelt aufgegriffen werden.

4. Methoden

Von den 100 untersuchten Beiträgen finden sich fast ausschließlich empirische Studien, nur einzelne Beiträge enthalten keine eigenständige Empirie, sondern sind entweder theoretische Abhandlungen oder Überblickstexte, etwa aus Sammelbänden. Unter den empirischen Beiträgen stellen die quantitativen Studien mit rund zwei Drittel die überwiegende Mehrheit dar. Etwa ein Fünftel der Studien sind qualitativ. Sehr wenige Studien verwenden ein Mixed-Methods-Design aus quantitativen und qualitativen Elementen, wobei aber entweder die qualitative oder die quantitative Analyse stark im Vordergrund steht. In Folge wird ein Überblick über die quantitativen und die qualitativen Ansätze in der untersuchten Literatur gegeben.

4.1 Quantitative Methoden

4.1.1 Beispiele verwendeter Datensätze

Die untersuchten Studien basieren fast ausschließlich auf Umfragedaten. Registerdaten, also administrativ produzierte Daten, die für die Gesamtheit der Schüler:innen bzw. Studierenden oder Schulen bzw. Universitäten einer Verwaltungseinheit (etwa einer Stadt, Region oder eines Landes) zur Verfügung stehen, wurden nur in fünf Fällen verwendet, in vier weiteren Fällen basieren die Analysen auf einer Mischung aus Umfrage- und Registerdaten, wobei erstere im Fokus stehen (siehe dazu Übersicht 2 auf S. 78). Die Umfragedaten stammen zum Großteil aus Deutschland, das insbesondere im Bereich von Panelstudien eine umfassende Dateninfrastruktur aufgebaut hat. Bei jenen Studien, die sich auf Registerdaten stützen, stammen die Daten aus Deutschland, der Schweiz, Luxemburg und Schweden. In länderübergreifenden Studien wird häufig auf eine Mischung aus Umfragedaten und Registerdaten zurückgegriffen, wie etwa im Rahmen des Labour Force Surveys, bei dem einzelne Indikatoren durch administrativ produzierte Daten ergänzt werden. Ein Beispiel für eine Studie, in der administrative Daten (in diesem Fall aus nationalen Schulstatistiken) über mehrere Länder hinweg verglichen werden, ist Jackson und Johnson (2013).

Die Lebenslaufperspektive wird in den quantitativen Daten entweder durch retrospektive Befragung (etwa bei Lebensverlaufsstudien) oder durch Längsschnittdaten (Panellumfragen, Registerdaten) ermöglicht. Zum Teil werden durch die Längsschnittdaten auch Veränderungen über die Zeit zwischen einzelnen Befragungskohorten gemessen. In Folge werden einzelne in der bearbeiteten Literatur verwendete Datensätze und ihre Anwendung auf spezifische Forschungsfragen exemplarisch vorgestellt. Dabei wird insbesondere auf Datensätze eingegangen, die eine Lebenslaufperspektive ermöglichen. Diese stammen wie bereits angeführt vorrangig aus Deutschland. Auf Beispiele von in Österreich verfügbaren Daten wird im Anschluss eingegangen.

Ein Datensatz, auf den im Zusammenhang mit Bildungsverlaufs-Analysen besonders häufig zurückgegriffen wird, ist das **Nationale Bildungspanel (NEPS)**, eine großangelegte deutsche Panelstudie zur Erforschung von Bildungsprozessen über die gesamte Lebensspanne.⁹ Das NEPS wurde im Jahr 2009 gestartet und wird vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg betrieben. Es umfasst mehrere Startkohorten, von Neugeborenen über Kindergarten,

⁹ <https://www.neps-data.de/>

Grundschule, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Hochschule bis hin zu Erwachsenenbildung. Die Erhebungen zu den Startkohorten werden jährlich seit 2010–2012 (Erhebungsstart variiert je nach Kohorte) durchgeführt. Thematisch decken die Umfragedaten des NEPS beispielsweise Kompetenzentwicklung, Lernumwelten, soziale Ungleichheit, Bildungserträge oder Bildungsmotivation im Zeitverlauf ab. Die Startkohorten werden über den Übertritt in die nächste Bildungsstufe bzw. in den Arbeitsmarkt hinaus verfolgt, was eine umfassende Darstellung von Lebensverläufen erlaubt. Zudem werden die Umfragedaten im Rahmen des NEPS-ADIAB-Projekts am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) mit Registerdaten verknüpft. Dabei handelt es sich um die „**Integrierten Erwerbsbiografien**“, die Informationen zu Beschäftigungsverhältnissen, Arbeitssuche, Maßnahmenteilnahme und Leistungsempfang enthalten. Die verknüpften Datensätze sind schwach anonymisiert und daher ausschließlich an den Standorten des Forschungsdatenzentrums der Bundesagentur für Arbeit im IAB auswertbar, während die Surveydaten mit hohem Anonymisierungsgrad nach Abschluss eines Datennutzungsvertrags kostenfrei über die Website des NEPS verfügbar sind. Aufgrund der Längsschnittstruktur und detaillierten Informationen zum sozialen Hintergrund bieten sich die Daten des NEPS insbesondere zur Untersuchung von primären und sekundären Herkunftseffekten an (Busse 2020). Weitere konkrete Themengebiete, die auf Basis von NEPS-Daten untersucht werden, sind beispielsweise Bildungsverläufe von Personen mit Migrationshintergrund (Söhn und Prekodravac 2021), Einfluss von familiärem Vermögen auf frühe Schulkarrieren (Dräger und Müller 2019), Veränderung sozialer Bildungsungleichheit über den Lebensverlauf (Schindler 2015) oder alternative Wege zur Hochschulreife (Buchholz und Pratter 2017).

Gewissermaßen ein kleines Vorgängerprojekt des NEPS war das durch die DFG geförderte Forschungsprojekt „**Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem**“ (**KOALA-S**), das von 2005–2007 an bayrischen und sächsischen Grundschulen durchgeführt wurde und bei dem der Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I im Fokus steht. In drei Wellen (2., 3. und 4. Schulstufe) wurden kognitive Fähigkeiten und Leistungen in Lesen, Rechtschreibung und Mathematik und Kognition erhoben sowie soziodemografische Informationen zu Schüler:innen und Eltern und deren schulbezogene Einstellungen. 2010 wurde zusätzlich eine freiwillige Nachbefragung der Schüler:innen und Eltern durchgeführt. Auf Basis der KOALA-S-Daten können beispielsweise die Motivationsentwicklung von Grundschüler:innen (Bayer und Wohlkinger 2017) und die Determinanten für die Entscheidung für oder gegen den Besuch eines Gymnasiums (Gerleigner und Aulinger 2017) untersucht werden.

Keine Paneldaten, aber detaillierte retrospektiv erhobene Informationen bieten die deutschen **Lebensverlaufsstudien** des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung und des IAB (German Life History Study – GLHS), die zwischen 1981 und 2005 für unterschiedliche Geburtskohorten (zwischen Jahrgang 1919 und Jahrgang 1971) durchgeführt wurden.¹⁰ Darin werden Wohn-, Ausbildungs-, Berufs- und Familienverhältnisse in standardisierten Lebensverlaufsstudien erfasst, die die Lebensgeschichten der Befragten kontinuierlich nachzeichnen. Insgesamt wurden dabei über 12.000 Befragungen durchgeführt. Die repräsentative Auswahl der Befragten innerhalb der Kohorten erlaubt es, Lebensverläufe innerhalb der deutschen Bevölkerung über die Zeit hinweg zu vergleichen und dabei den historischen Kontext samt den jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in die Analyse miteinzubeziehen (Solga 2009, 315f). Die Daten der Lebensverlaufsstudien sind über

¹⁰ <https://www.mpib-berlin.mpg.de/research/concluded-areas/center-for-sociology-and-the-study-of-the-life-course>

das Datenarchiv bei GESIS erhältlich. Fragestellungen, die mithilfe der Daten bearbeitet werden können, sind etwa die Ursachen von Bildungsabbrüchen, Geschlechterunterschiede im Hinblick auf intergenerationale Mobilität, Veränderungen in der kohortenspezifischen Beteiligung an der beruflichen Erstausbildung oder der Einfluss der beruflichen Ausbildung auf die Arbeitsmarktchancen (vgl. Konietzka und Hensel 2017).

Das deutsche Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) führt seit 1979 in regelmäßigen Abständen **Erwerbstätigenbefragungen** durch. Seit 2006 werden in Kooperation mit der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) im Abstand von sechs Jahren jeweils rund 20.000 repräsentativ ausgewählte Erwerbstätige ab 15 Jahren befragt.¹¹ Dabei werden unter anderem Fragen zum Arbeitsplatz, zur beruflichen Karriere, zur Aus- und Weiterbildung und zu beruflichen Qualifikationen gestellt, wobei die Angaben aufgrund des Querschnittcharakters der Erhebung retrospektiv sind. Die Daten sind über das Forschungsdatenzentrum des BIBB zugänglich. Themenstellungen, die auf Basis der Erwerbstätigenbefragung erforscht werden, sind beispielsweise Bildungs- bzw. Arbeitsmarkterfolg von Migrant:innen (Böhner-Taute 2018) oder die Effekte der Bildungsexpansion (Tieben und Rohrbach-Schmidt 2014).

Das **Studienberechtigtenpanel** des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) untersucht den Übergang von der Schule in Studium und Berufsausbildung sowie die nachschulischen Bildungs- und Erwerbsverläufe. Die Grundgesamtheit der seit 1976 in zwei- bis dreijährigem Turnus durchgeführten Panelbefragungen bilden Personen, die in den jeweiligen Untersuchungsjahren eine schulische Hochschulzugangsberechtigung an einer allgemeinbildenden oder beruflichen Schule in Deutschland erworben haben. Aus dieser Grundgesamtheit wird eine geschichtete Klumpenstichprobe gezogen, sodass die Daten nicht nur für Deutschland, sondern auch für die einzelnen Bundesländer repräsentativ sind. Eine Stichprobenkohorte umfasst dabei zwischen 12.000 und 34.000 Studienberechtigte. Die Kohorten werden seit 2005 in jeweils drei Erhebungswellen befragt (ein halbes Jahr vor, ein halbes Jahr nach sowie drei bis vier Jahre nach Schulabschluss). Bei einzelnen Kohorten wurde noch eine vierte Welle (zehn bis 20 Jahre nach Schulabschluss) durchgeführt. Im Rahmen der Erhebungen werden einerseits Erwartungen und Absichten abgefragt und andererseits die Lebenswege der Befragten genau nachgezeichnet. Die Befragungsinstrumente werden über die Kohorten hinweg möglichst unverändert angewandt und durch wechselnde Fragenmodule zu aktuellen und bildungspolitisch relevanten Themen komplementiert, etwa zur Einführung von Studiengebühren, zu internationaler Mobilität und dem Informationsverhalten. Gemeinsam mit dem Absolvent:innen-Panel bildet das Studienberechtigtenpanel das **Student Life Cycle Panel** (SLC). Die Datensätze sind über das DZHW zugänglich.¹² Fragestellungen, die mithilfe des Studienberechtigtenpanels erforscht werden, sind beispielsweise Geschlechterunterschiede in wissenschaftlichen Karrieren (Lörz und Mühleck 2019) oder Ausmaß, Mechanismen und Entwicklung herkunftsspezifischer Unterschiede beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf (Lörz 2017) oder die Rolle kultureller Rahmenbedingungen im Elternhaus für die Promotionsentscheidung (Lörz und Seipelt 2019).

¹¹ <https://www.bibb.de/de/2815.php>

¹² <https://www.dzhw.eu>

Das deutsche **Sozio-ökonomische Panel (SOEP)** ist eine der größten und am längsten laufenden Panelstudien weltweit.¹³ Sie wird vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) unter dem Dach der Leibniz-Gemeinschaft durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Ländern finanziert. Jährlich werden im Rahmen des SOEP rund 30.000 Menschen in knapp 15.000 Haushalten zu Themen wie Einkommen, Erwerbstätigkeit, Bildung und Gesundheit befragt. Die Daten sind über das DIW nach Schließung eines Datennutzungsvertrags für wissenschaftliche Forschung zugänglich. Studien auf Basis der SOEP-Daten befassen sich mit unterschiedlichsten Aspekten sozialen Lebens und gesellschaftlichen Wandels. Insbesondere Karriereverläufe werden mithilfe von SOEP-Daten intensiv erforscht. Zur Analyse von Bildungsverläufen wird das SOEP hingegen vergleichsweise seltener herangezogen (beispielsweise innerhalb des hier analysierten Korpus nur von Konietzka und Hensel 2017), obwohl dies über die Erhebungen bei im Haushalt lebenden Jugendlichen durchaus möglich ist.

Vorrangig administrativ produzierte Daten zum Bildungssystem liefert in Deutschland die **Schulstatistik**, in der Informationen zu Schulen, Schüler:innen, Klassen und Lehrkräften erfasst werden. Hierbei werden etwa sonderpädagogische Förder- bzw. Ganztagsbetreuungsangebote an Schulen, Abiturnoten und Einstellungen von Lehrpersonen periodisch erhoben. Zusätzlich werden im Rahmen der Schulstatistik Prognosen der Schüler:innen- und Absolvent:innenzahlen und des Bedarfs an Lehrkräften durchgeführt. Die Aggregatdaten auf Bundesländerebene sind als Excel-Files auf den Seiten der Kultusministerkonferenz verfügbar.¹⁴ Individualdaten zu Schüler:innen werden in einzelnen Bundesländern auf unterschiedliche Weise erhoben und sind in tabellarischer Form über die jeweiligen statistischen Landesämter verfügbar.¹⁵ Einen Überblick über die Implementierung der Datenerhebung zur Schulstatistik auf Individualebene geben Böttcher und Kühne (2016). Der Aufbau eines nationalen Bildungsregisters mit einheitlichen Indikatoren für alle Bundesländer befindet sich derzeit in Umsetzung (Gawronski 2020). Die Schulstatistik kann beispielsweise zur Analyse von Schulkarrieren und zum Vergleich von Schultypen genutzt werden (Kühne 2015).

Die wichtigsten internationalen Erhebungen im Bildungsbereich sind die **PISA-** und die **PIAAC-Studien** der OECD. Die PISA-Studien werden seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre in den meisten Mitgliedsstaaten der OECD (und einigen Partnerstaaten) durchgeführt, um die Kompetenzen (insbesondere in den Bereichen Lesen und Rechnen) von Fünfzehnjährigen zu messen. Die Daten dienen vor allem zur vergleichenden Analyse der Bildungssysteme in den OECD-Staaten. Umfangreiche Auswertungen und aggregierte Daten sind über die OECD abrufbar.¹⁶ Auch im Rahmen der seit 2011/12 stattfindenden PIAAC-Studien werden Kompetenzen erhoben, in diesem Fall jedoch nicht bei Schüler:innen, sondern innerhalb der erwachsenen Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren. Die PIAAC-Erhebungen finden alle zehn Jahre statt und dienen der Messung von Schlüsselkompetenzen und der Evaluation von Aus- und Weiterbildungssystemen im internationalen Vergleich. Sowohl die PISA- als auch die PIAAC-Erhebungen werden in Österreich im Auftrag des für Bildung zuständigen Bundesministeriums von der Statistik Austria durchgeführt. Die Daten können unter

¹³ https://www.diw.de/de/diw_01.c.615551.de/forschungsbasierte_infrastruktureinrichtung__sozio-oekonomisches_panel__soep.html

¹⁴ <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik.html>

¹⁵ Laut Kühne (2015) kann ein Zugang zu den Individualdaten über die Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter der Länder und des Bundes beantragt werden (<https://www.forschungsdatenzentrum.de>).

¹⁶ <https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/>

anderem zur Analyse von sozialer Ungleichheit und der Entwicklung von Kompetenzen im Ländervergleich herangezogen werden (siehe z. B. Chmielewski 2018; Dämmrich und Triventi 2018; OECD 2017).

Im Längsschnittprojekt „**Wege in die Zukunft**“ des Instituts für Soziologie der Universität Wien wurden sowohl qualitative als auch quantitative Erhebungen durchgeführt.¹⁷ Die Ersterhebung erfolgte im Jahr 2016 unter 14- bis 15-jährigen Wiener Schüler:innen der letzten Klasse der Neuen Mittelschule mit jährlichen Folgerhebungen bis 2021, um den weiteren Lebensweg der Befragten zu verfolgen. Auf diese Weise werden nicht nur Informationen zu Bildungssystem, Berufsausbildung, Erwerbsarbeit und Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik gesammelt, sondern auch familiäre Beziehungen, soziale Verflechtungen, Identitätsbildungsprozesse und jugendkulturelle Dynamiken untersucht. Peközová (2018) untersucht beispielsweise den Einfluss von sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund auf schulische Erfolge und den wahrgenommenen Möglichkeitsraum der Schüler:innen.

Im Rahmen des **Mikrozensus** werden in Österreich pro Quartal 22.500 Haushalte durch die Statistik Austria befragt, wobei ein Haushalt für jeweils fünf Quartale in der Stichprobe verbleibt. Die Teilnahme am Mikrozensus ist für die Befragten verpflichtend. Es werden Fragen zu Erwerbstätigkeit (u. a. Arbeitszeit, Homeoffice, Gründe für Teilzeit, Leitungsfunktion, Berufsbezeichnung, Wirtschaftszweig/Branche), Ausbildung (derzeit, höchste abgeschlossene), Wohnen, Geburtsdatum, Geschlecht, Familienstand und Migrationshintergrund gestellt. Zusätzlich gibt es wechselnde Ad-hoc-Module zu beruflichen Themen, wie beispielsweise der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Auf Basis des Mikrozensus untersuchen etwa Schwarz, Spielauer und Städtner (2002) den Einfluss von Geschlecht, sozialem Hintergrund und Urbanisierungsgrad auf den Übertritt von der Hauptschule zu Allgemeinbildender höherer Schule (AHS) in Österreich. Die österreichischen Mikrozensus-Erhebungen sind Teil des internationalen **Labour Force Survey**, bei dem Informationen aus den EU-27, Großbritannien, Schweiz, Island, Norwegen, Türkei, Montenegro, Nord-Mazedonien und Serbien von der Europäischen Statistikbehörde Eurostat zusammengeführt werden.¹⁸ Über Eurostat ist ein institutioneller Zugang zu den Mikrodaten möglich.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Registerdaten auf Individualebene nur in einem Bruchteil der untersuchten Studien als Datenbasis dienen. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als selbst in Deutschland ein einheitliches Bildungsregister derzeit noch im Aufbau ist und Bildungsverläufe nur auf Länder- bzw. regionaler Ebene verfügbar sind. Zudem ist der Zugang zu Individualdaten im Bildungsbereich besonders restriktiv (Gawronski 2020). Gleichzeitig sind registerbasierte Daten aus mehreren Gründen gerade für die Analyse sozialer Ungleichheit in Bildungsverläufen essenziell. Durch die große Fallzahl können auch atypische Bildungsverläufe analysiert werden, die bei kleineren Samplegrößen aufgrund ihrer Seltenheit leicht übergangen werden könnten. Bei einer Kombination aus Bildungs- und Erwerbsverlaufsdaten können zudem auch Lebensläufe von Personen nachverfolgt werden, die früh aus dem Bildungssystem ausscheiden. Register-Informationen sind auch für Angehörige sozial marginalisierter Gruppen, die traditionell aus vielerlei Gründen eine geringere Bereitschaft aufweisen, an Umfragen teilzunehmen, verfügbar. Darüber hinaus werden

¹⁷ <https://www.soz.univie.ac.at/forschung/wege-in-die-zukunft-institutsprojekt/>

¹⁸ <https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/european-union-labour-force-survey>

Verlaufssequenzen in den Daten lückenlos abgebildet und Fehlinformationen zu erreichten Bildungsabschlüssen vermieden. Es besteht daher aus Sicht der Bildungsforschung großer Bedarf an einer systematischen Erhebung, Aufbereitung und Verfügbarkeit für wissenschaftliche Analysen von Registerdaten aus dem Bildungsbereich (Böttcher und Kühne 2016).

4.1.2 Analysemethoden

Die untersuchten quantitativen Studien verwenden unterschiedliche Methoden der Datenanalyse. Bei rund einem Fünftel davon ist die Analyse rein deskriptiv angelegt und beschränkt sich auf Tabellen mit Anteils- und Mittelwertvergleichen zwischen verschiedenen Gruppen. Bei einem Großteil der Studien kommen zusätzlich zu deskriptiven Methoden auch komplexere inferenzstatistische Verfahren zur Anwendung. Welche Methoden verwendet werden, richtet sich dabei nach der Forschungsfrage und der Struktur der verwendeten Daten, teilweise aber wohl auch nach den Forschungstraditionen und Präferenzen der jeweiligen Autor:innen.

Die mit Abstand am häufigsten verwendete Methode innerhalb der untersuchten Studien ist die **logistische Regression** (Hosmer, Lemeshow und Sturdivant 2013). Sie wird angewandt, um einzelne binäre Statusübergänge zu analysieren (siehe z. B. Beck und Jäpel 2019; Gehrman 2019; Isleib und Woisch 2018; Klein et al. 2019; Neumeyer und Alesi 2018), etwa welche Faktoren die Wahrscheinlichkeit des Übertritts ins Gymnasium nach der Sekundarstufe I beeinflussen. Zum Teil werden innerhalb einer Studie auch mehrere Statusübergänge analysiert, zum Beispiel die Wahrscheinlichkeit, ein Studium zu beginnen und die Wahrscheinlichkeit, es erfolgreich abzuschließen. Dies wird jedoch in der untersuchten Literatur in getrennten Regressionsmodellen vollzogen, obwohl grundsätzlich zweistufige Regressionsmodelle denkbar wären.

Auch **Mehrebenen-Regressionsmodelle** kommen aufgrund der hierarchischen Struktur der Daten im Schulbereich, bei denen Schüler:innen Schulklassen zugeordnet werden können, Klassen wiederum Schulen zugeordnet sind und Schulen verschiedenen Regionen oder Bundesländern, zur Anwendung. Köller und Maaz (2017) verwenden Mehrebenenmodelle beispielsweise, um den Einfluss des sozioökonomischen Status der Familien auf Zeugnis- bzw. Abiturnoten zu untersuchen. Mehrebenenmodelle können aber auch zur Zeitreihenanalyse verwendet werden, wenn mehrere Beobachtungen einem Individuum zugeordnet werden können (Gelman und Hill 2007).

Eine weitere Methode zur Analyse von Lebensverläufen ist die **Ereignisdatenanalyse** (auch Ereigniszeitanalyse oder Verweildaueranalyse; Kleinbaum und Klein 2012). Dabei werden mittels der sogenannten Kaplan-Meier-Schätzung „Überlebensraten“, sprich das Verweilen in einem bestimmten Status über die Zeit hinweg analysiert. Zum Beispiel können mit dieser Methode die Einflussgrößen von Faktoren, die für das Verweilen in (Fort-)Bildung bzw. die Beendigung der Bildungslaufbahn verantwortlich sind, geschätzt werden (Böhner-Taute 2018). Zudem können die Anteilswerte derer, bei denen das „Ereignis“ (also z. B. der Austritt aus dem Bildungssystem) noch nicht eingetreten ist, anhand einer Treppenfunktion (Kaplan-Meier-Plot) grafisch dargestellt werden. Unter anderem kann dadurch untypisches Bildungsverhalten identifiziert werden (Böhner-Taute 2018).

Im Rahmen von Regressionsanalysen kommen auch **Change-Score-Modelle** zur Anwendung, etwa wenn im Rahmen einer Panelstudie eine Veränderung in einem intervallskalierten Indikator zwischen zwei Wellen erklärt werden soll. Daniel (2019) analysiert beispielsweise die Veränderung von

Kosten-Nutzen-Erwartungen eines Studiums über die Zeit. Die Veränderung, also die Differenz zwischen dem Wert der Variablen Y zum Zeitpunkt t_1 und dem Wert zum Zeitpunkt t_0 bildet dabei die abhängige Variable. Ein zumindest auf den ersten Blick ähnliches, aber keineswegs identes Verfahren ist die „Lagged Dependent Variable“-Regression, bei der $Y(t_0)$ als unabhängige Variable in das Erklärungsmodell für $Y(t_1)$ aufgenommen wird (Allison 1990).

Ein ähnlich gelagertes Erkenntnisinteresse kann auch durch **Difference-in-Differences(Diff-in-Diff bzw. DiD)-Ansätze** erforscht werden (Doudchenko 2016). Dabei werden die Veränderungen über die Zeit in der „Treatmentgruppe“ und in der „Kontrollgruppe“ miteinander verglichen. In Regressionsanalysen wird der Diff-in-Diff-Ansatz mithilfe eines Interaktionseffekts zwischen Gruppenzugehörigkeit und Messzeitpunkt modelliert. Auf diese Weise können beispielsweise die Effekte von Umstellungen im Schulsystem analysiert werden, vorausgesetzt es gibt eine vergleichbare Kontrollgruppe, bei der die Umstellung (noch) nicht stattgefunden hat. Roth (2019) untersucht etwa die Effekte der Schulzeitverkürzung am Gymnasium auf soziale Ungleichheit, indem er Schüler:innen aus Baden-Württemberg (Treatmentgruppe) mit Schüler:innen aus anderen Bundesländern (Kontrollgruppe, bei der keine Schulzeitverkürzung stattgefunden hat) vergleicht.

Um primäre und sekundäre Herkunftseffekte (Boudon 1974) empirisch zu untersuchen, bieten sich **Strukturgleichungsmodelle** an (Kline 2016). Strukturgleichungsmodelle erlauben die Modellierung von komplexen Kausalzusammenhängen, in denen die Variablen über unterschiedliche (und auch mehrfache) Wirkungspfade miteinander verknüpft sind. Zudem können auch latente Variablen (die nicht direkt, sondern indirekt über eine Reihe von Indikatoren gemessen werden) in die Modelle mitaufgenommen werden. Strukturgleichungsmodelle, die keine latenten, sondern nur manifeste (direkt gemessene) Variablen enthalten, werden als Pfadmodelle bezeichnet. Die Anwendungsmöglichkeiten von Strukturgleichungsmodellen sind vielfältig: Peközová (2018) nutzt sie, um den Einfluss von sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund auf den Schulerfolg zu erklären, Weber et al. (2018) bzw. Dahm et al. (2018) untersuchten damit Einflussfaktoren auf den Studien-erfolg, Schalke-Mandoux und Sangme (2016) betrachten den Einfluss der Grundschulausbildung auf die kognitive Entwicklung, Lintorf et al. (2017) testen Kausalzusammenhänge zwischen sozioökonomischem Status, Bildungsaspirationen und Übertrittswahrscheinlichkeit ans Gymnasium.

Durch **Dekompositionsverfahren** kann der Gesamteffekt der sozialen Herkunft in einen primären und sekundären Effekt zerlegt werden. Dies geschieht, indem zunächst der Gesamteffekt der sozialen Herkunft auf die Schulwahl durch eine einfache Regressionsgleichung geschätzt wird, die in Folge um Regressoren ergänzt wird, die den Effekt der sozialen Herkunft auf die Schulwahl moderieren, also einerseits durch die soziale Herkunft beeinflusst werden und andererseits selbst die Schulwahl beeinflussen. Der Effekt der Herkunft aus dem erweiterten Modell entspricht dem sekundären Herkunftseffekt. Der primäre Herkunftseffekt kann in linearen Modellen als die Differenz zwischen sekundärem Effekt und Gesamteffekt berechnet werden. Lörz und Seipelt (2019) untersuchen auf diese Weise etwa Effekte der sozialen Herkunft auf die Promotionsintention. Bei nicht-linearen abhängigen Variablen (wie beispielsweise in Neumeyer und Alesi 2018) muss das Vorgehen entsprechend angepasst werden (Combet 2013; Karlson und Holm 2011).

Eine weitere Methode, die sich zur Analyse von Bildungs- und Karriereverläufen anbietet, ist die **Sequenzanalyse**, ein Verfahren zur Ermittlung von Verlaufsmustern (Abbot und Tsay 2000). Bei der

Sequenzanalyse werden Abfolgen von Zuständen (z. B. jährliche Informationen zum besuchten Schul- bzw. Ausbildungstyp) von verschiedenen Individuen miteinander verglichen, um Ähnlichkeiten herauszufiltern und Beobachtungen mit ähnlichen Sequenzmustern zu Clustern zusammenzufassen. Busse (2020) setzt Sequenzanalysen ein, um unterschiedliche Bildungs- und Karrierewege von Jugendlichen im Anschluss an die Sekundarstufe I darzustellen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass in den untersuchten Quellen zwar unterschiedliche Analyseverfahren zum Einsatz kommen, aber die hier angeführten Verfahren dennoch den Großteil der quantitativen empirischen Analysen im Sample abdecken. Es fällt auf, dass innerhalb des betrachteten Literaturkorpus – mit wenigen Ausnahmen – Methoden zur Anwendung kommen, die eher dazu geeignet sind, einzelne Statusübergänge und die Ursachen für Übertrittswahrscheinlichkeiten zu untersuchen, als dafür, Verlaufsprozesse ganzheitlich zu analysieren. Dies mag einerseits den verwendeten bzw. verfügbaren quantitativen Daten, die häufig nur Einblick in einen bestimmten Ausschnitt des Lebenslaufs zulassen, geschuldet sein. Andererseits ist es vermutlich auch der Komplexität der Lebensverläufe geschuldet, die kausale Wirkungsanalysen einzelner Faktoren auf Verläufe bzw. die gesamtheitliche Betrachtung von Verläufen erschwert.

4.2 Qualitative Methoden

Von den 100 aufgenommenen Publikationen wurden 20 Studien als qualitative empirische Studien kategorisiert. Fünf Analysen kombinieren qualitative Erhebungen mit quantitativen Grundinformationen bzw. ergänzen quantitative Analysen durch qualitative Einschätzungen. Mixed Methods, die qualitative und quantitative Daten gleichwertig berücksichtigen, um die Stärken der beiden Methoden ergänzend anzuwenden, sind kaum vertreten.¹⁹

Einen Sonderfall stellen **regionale Bildungsanalysen** dar, wenn beispielsweise kommunales Bildungsmanagement (Müller et al. 2017) oder Lebensbegleitendes Lernen (Eckert und Tippelt 2017) als regionale Fallbeispiele analysiert werden. Für Analysen zur Steuerung und Finanzierung von Bildung werden vielfältige Quellen- und Methodenansätze verfolgt, wie Policyanalysen, Sekundärdaten, Evaluationen von Einzelmaßnahmen oder Nutzer:innenbefragungen. Der Anspruch, Bildung dabei umfassend zu berücksichtigen, um auch informelle oder non-formale Bildung empirisch zu erfassen, gelingt aber auch damit schwer (Eckert und Tippelt 2017).

Das Spektrum der beschriebenen qualitativen Methoden unterscheidet sich zum einen nach den **Erhebungsverfahren**. Dafür kommen sowohl etablierte Erhebungsinstrumente wie Einzelinterviews mit Betroffenen oder Expert:innen oder Fokusgruppen wie auch weniger übliche Methoden wie Familiengespräche, Videoaufzeichnungen von Workshops (Huber 2020), autobiografische Skizzen (Reuter 2020) oder Forschungstagebücher (Huber 2020) zum Einsatz. Zum anderen unterscheiden sich **Analyseverfahren**, die auch die Vorstrukturierung bzw. die Offenheit der Erhebungen mitbestimmen. In vielen Fällen erfolgt keine genauere Beschreibung der Methoden bzw. werden

¹⁹ Möglicherweise ist diese Wahrnehmung verzerrt, da die analysierten Publikationen oft nur Ausschnitte aus größeren Projekten darstellen, d. h. in Forschungsprojekten sehr wohl eine Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden angewandt wird, aber eine qualitative oder quantitative Schwerpunktsetzung in den Publikationen erfolgt. Um Mixed Methods als *Forschungslücke* zu diagnostizieren, müssten diese noch genauer erfasst werden. Eine Unschärfe besteht auch in der Zuordnung von Metastudien, die teilweise keinem der beiden Pole zugeordnet wurden. Studien, die mit qualitativen und quantitativen Methoden kategorisiert wurden: Baader und Freytag 2017; Bellenberg et al. 2019; Huber 2020; Strecker und Feixa 2020; Zimmermann 2018.

zwar die Erhebungsmethode wie Stichprobenziehung oder Analyseprogramme beschrieben, aber die Analysemethoden nicht näher erläutert. Um trotz der Unzulänglichkeiten in der Beschreibung eine Kategorisierung der Methodologien zu bieten, werden sie nach inhaltsanalytischen, rekonstruktiven, hermeneutischen, explorativen und diskursanalytischen Verfahren unterschieden.

Inhaltsanalysen stellen mit Verfahren von Mayring (Bellenberg et al. 2019), Kuckartz (Lojewski 2018) oder Wester (Vandekinderen et al. 2018) einen Schwerpunkt dar, der sowohl für die Analyse von Betroffenen wie auch Expert:inneninterviews (Oliver und Hughes 2018) Anwendung findet. Mit Kodierverfahren, teilweise durch Nutzung computerunterstützter Kodierprogramme wie NVivo (Bloch und Hirsch 2017; Oliver und Hughes 2018), werden Inhalte systematisch zusammengefasst oder kontrastiert. Daraus abgeleitete Typen (König 2020; Lojewski 2018) illustrieren Unterschiede und Gemeinsamkeiten.

Rekonstruktive Verfahren: Um die Verwobenheit zeitlich nachfolgender Ereignisse sichtbar zu machen und Bildungskarrieren durch individuelle Relevanzstrukturen zu rekonstruieren, werden biografische Interviews eingesetzt. Dausien (2017) rekonstruiert Bildungsbiografien hinsichtlich Teilhabe an Bildung durch das Selbstverständnis, das sich als Prozess unterschiedlicher Erfahrungen aufbaut, auf Basis biografischer Fallkonstruktionen. Im Sammelband von Dausien, Rothe und Schwendowius (2016) sind weitere Beispiele der Biografieforschung publiziert: Mit dem Konzept biografisch rekonstruktiver Verfahren nach Schütze (1983, 2007) analysiert Erdmann (2016) den Übergang benachteiligter Jugendlicher in die Lehre, bleibt aber bei den Fallanalysen stark auf Faktisches konzentriert. Damit bleibt die Rekonstruktion der Ergebnisse teilweise offen. Näher kommt diesem Konzept der rekonstruktiven Biografieanalyse Schwendowius (2016), die unter Anwendung sequenzieller und rekonstruktiver Biografieanalysen nach Schütze (1983, 1984) und Dausien (2006, 2008) biografische Interviews von Studierenden mit Migrationsgeschichte ergründet. Auch Nittel (2017) stützt sich in der Auswertung biografischer Interviews zur Rekonstruktion schulischer Sozialisationsprozesse auf Schütze.

Explorative Verfahren: Hebenstreit (2018) geht an die Interpretation der biografischen Interviews zu Berufs- und Bildungswegen nach der Berufsreifeprüfung explorativ heran, wenn sie diese mit den Verfahren der Grounded Theory analysiert. Eine starke Bildungsorientierung als gefühlter Drang oder sogar Zwang nach Bildung wird als prägend für die Bildungsverläufe gesehen.

Hermeneutische Verfahren: Von Gerhartz-Reiter (2019) werden biografische narrative Interviews nach Schütze (1983) zur Analyse von Bildungsungleichheit und Gründen für nicht erfolgreiche Bildungsverläufe von frühen Schulabgänger:innen durchgeführt und mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2003) analysiert. D. h. es werden tieferliegende Strukturen, Regeln und Muster rekonstruiert, die im konkreten Handeln und Wissen der Interviewten nicht mehr bewusst sind, konkret Orientierungsmuster von Bildungsauf- und Bildungsaussteiger:innen.

Quer zu diesen methodologischen Kategorien stellt sich die Interpretation nach dem **Mehrebenenmodell von Winker und Degele** (2009) dar, die soziale Herkunft mit einem intersektionalen Ansatz struktureller Ungleichheit interpretiert. Ausgehend von der Annahme, dass sich strukturelle Ungleichheitsverhältnisse in der Wahrnehmung widerspiegeln, wird von Hunner-Kreisel und Steinbeck (2018) Ungleichheit über die wahrgenommene Handlungsfähigkeit interpretiert. Die ersten vier Schritte der Analyse beziehen sich auf die einzelnen Interviews und die dort argumentierten Bezüge

zu Selbstkonstruktion, Wechselwirkungen von Identität, symbolischer Repräsentanz und Struktur, die letzten Schritte auf die gesamten Interviews. Auch Strecker und Feixa (2020) verwenden den Mehrebenen-Ansatz von Winker und Degele für die Analyse der Studienwahl hinsichtlich der Verkreuzung von Gender und sozialer Klasse.

Mit interpretativen qualitativen **Videoanalysen** (ISQUIA) wie auch standardisierten quantitativen Videoanalysen interpretiert Huber (2020) Videoaufzeichnungen von Workshops, die den Stellenwert von Emotionen im Bildungsverlauf beleuchten sollen. Zusätzlich verwendet er auch Forschungstagebücher im Rahmen partizipativer Auswertungsverfahren für die Ergründung der Rolle von Emotionen. Solche partizipativen Erhebungs- und Auswertungsverfahren kennzeichnet auch die Analyse der Aufstiegserfahrungen von Professorinnen, die Reuter (2020) auf Basis von autobiografischen Skizzen erarbeitet.

Für eine Annäherung an die Frage, wieweit qualitative Methoden andere oder ergänzende Erkenntnisse zu quantitativen Methoden für die Analyse von Ungleichheit in Bildungsverläufen bringen können, hier noch eine Reflexion der bearbeiteten Themen und der Möglichkeiten zur Erfassung einer längeren Betrachtungsperspektive:

In der Mehrzahl der mit qualitativen Methoden analysierten Studien geht es schon in der **Themenstellung** darum, **individuelle Bedeutungen und Handlungsmotive für Bildungsverläufe** oder die Bewältigung von Statuspassagen zu ergründen. Konkret betrifft dies Bildungsorientierung, Bildungsaspiration oder Bedeutungszuschreibungen von Bildung (Dausien 2017; Krüger et al. 2019; Labede 2019; Reuter 2020; Vandekinderen et al. 2018; Zimmermann 2018), die subjektive Wahrnehmung von Leistungs- und Handlungsfähigkeit oder der Bewährung in Übergangsstufen (Erdmann 2016; Hunner-Kreisel und Steinbeck 2018; Silkenbeumer et al. 2019), Teilhabe und Ausgrenzungserfahrungen (Erdmann 2016; König 2020; Schwendowius 2016; Strecker und Feixa 2020) oder auch allgemein Emotionen im Bildungsverlauf (Huber 2020). Ein Teil der Studien streicht die Wechselwirkungen zwischen subjektiven Erfahrungen und strukturellen Einschränkungen hervor, wie z. B. explizit Silkenbeumer et al. (2019) die Wechselwirkungen zwischen subjektiver Bewährung und institutionellen Vorgaben und Vandekinderen et al. (2018) das Wechselspiel zwischen Handlungsfähigkeit und sozialen Strukturen.

Ein Teil der qualitativen Studien widmet sich aber auch stärker **faktischen Begründungen** für Bildungsverhalten. Dies ist entweder (1) verknüpft mit inhaltsanalytischen Methoden (z. B. Gerhartz-Reiter 2019), (2) mit Themen, die noch weniger ergründet sind wie die Inanspruchnahme eines Gap-Jahres (Vogt 2018) sowie die Bildungsverläufe im zweiten Bildungsweg (Bellenberg et al. 2019) oder (3) für Zielgruppen mit Migrations- und Fluchthintergrund (Bloch und Hirsch 2017; Oliver und Hughes 2018).

Die qualitativen Studien vermitteln den Eindruck, dass sie öfters den gesamten Bildungsverlauf oder zeitlich längerfristig vorgelagerte Bildungserfahrungen für Entscheidungen berücksichtigen als quantitative Methoden. **Lebenslaufperspektiven** auf Bildungslaufbahnen können mit narrativen oder biografischen Interviews jedenfalls leichter umgesetzt werden, wenn kein Anspruch auf vollständige Erfassung des Bildungsverlaufs besteht, sondern im Gegenteil, mit dem Blick auf Relevanzstrukturen der interviewten Personen selbst Offenheit für Lücken besteht. Teilweise werden auch

wiederholte Befragungen der Interviewpersonen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Sinne von Panelerhebungen berücksichtigt (z. B. Bellenberg et al. 2019).

4.3 Operationalisierung von Ungleichheitskategorien

Soziale Ungleichheit wird in den erfassten Studien entsprechend den spezifischen Fragestellungen, Theoriekonzepten und methodischen Umsetzungen mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten wie auch Erklärungsgehalt erfasst (siehe dazu Kapitel 2.2, 3 und 5).²⁰ An dieser Stelle liegt der Fokus auf der empirischen Erfassung sozialer Ungleichheit. Welche **Kategorien sozialer Ungleichheit** werden betrachtet, anhand welcher Konzepte und mit welchen **empirischen Indikatoren** werden diese abgebildet? Ziel ist es, unterschiedliche Vorgangsweisen anhand von Beispielen aufzuzeigen und Muster sichtbar zu machen, beispielsweise welche unterschiedlichen Möglichkeiten quantitative und qualitative Methoden bieten. Dabei wird zwischen individuellen Faktoren (wie soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Geschlecht, Behinderung), institutionellen Determinanten (Bildungssystem, Tracking, Segregation) und strukturellen Aspekten (regionale, soziale, zeitliche Einflussfaktoren) unterschieden.²¹

Erwartungsgemäß wird soziale Ungleichheit in der Bildung vor allem über **soziale Herkunft** thematisiert. Damit wird mehr oder weniger explizit davon ausgegangen, dass Familie und Einkommen Bildungschancen und Bildungspfade vorbestimmen und erwartbar machen. Mehr als die Hälfte der Studien berücksichtigt den familiären Kontext als Ungleichheitsfaktor, der Bildungsmotivation (z. B. Bayer und Wohlkinger 2017), Bildungsverläufe (z. B. Hällsten und Thaning 2018) oder Bildungserfolge (z. B. Köller und Maaz 2017) beeinflusst. Je nach Blickwinkel werden entweder Risiken und Benachteiligungen durch soziale Herkunft oder Abweichungen von erwartbaren Bildungspfaden als Chancen des sozialen Aufstiegs hervorgehoben. Während in den unteren Bildungsstufen der Blick tendenziell eher auf Risikofaktoren durch niedrige soziale Herkunft gerichtet ist, wird in der Tertiärbildung eher auf die Unterscheidung von akademischem und nicht-akademischem familiären Hintergrund, also die Unterscheidung von Bildungsprivilegierten und anderen, gelenkt (z. B. Daniel 2019).

Die unterschiedlichen Zielsetzungen wie auch die Komplexität und Offenheit für unterschiedliche Interpretationen tragen dazu bei, dass für soziale Herkunft sehr unterschiedliche Indikatoren verwendet werden. Dies bezieht sich sowohl auf die inhaltliche Dimension mit der Unterscheidung von Bildungs-, Berufs- oder Einkommenshintergrund sowie Einstellungen hinsichtlich Bildung als auch auf die konkrete Ausgestaltung:

- **Bildungsherkunft** wird primär über das formale Bildungsniveau eines Elternteils oder beider Eltern gemessen (z. B. H.P. Blossfeld et al. 2019, Büchner und van der Velden 2013), teilweise in groben Unterscheidungen wie z. B. mit oder ohne Matura, akademischen und nicht-akademischen Familien (Dausien 2017). Eine alternative Herangehensweise ist die

²⁰ Eine Übersicht, wie soziale Ungleichheitskategorien in den untersuchten Werken empirisch erfasst werden, findet sich in Übersicht 1 auf S. 70.

²¹ Diese Einschätzungen über die unterschiedlichen Muster in der Analyse sozialer Herkunft sind hypothesenhaft zu verstehen, da die Zusammenfassungen in den Abstracts von Autor:innen sehr unterschiedlich ausgefallen sind und auch in den Themen, Fragestellungen und Ergebnissen unterschiedlich Eingang gefunden haben.

- Zahl der Bücher im Haushalt (Dämmrich und Triventi 2018), die mit den Pisa-Erhebungen Eingang gefunden hat. Inhaltliche Bildungsaspekte kommen demgegenüber kaum vor.
- Für den **Berufsstatus der Eltern** werden ebenfalls teilweise sehr grobe Unterscheidungen wie Unterschiede zwischen Kindern von Arbeiter:innen oder Angestellten (Neugebauer et al. 2013) verwendet, teilweise inhaltliche Zusammenfassungen von Dienstklassen wie z. B. die EPG-Klassen nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero (Schindler 2015).
 - **Finanzielle Ressourcen** werden über das Einkommen der Eltern (z. B. Backes und Hadjar 2017; Böttcher und Kühne 2016; Hällsten und Thaning 2018), Vermögensaspekte, Wohnungseigentum (Heckhausen 2021) oder Finanzierbarkeit von Nachhilfestunden (Hunner-Kreisel und Steinbeck 2018) empirisch erfasst.
 - Sonstige Aspekte sozialer Herkunft betreffen **Einstellungen, Erwartungen, Engagement der Eltern** für Bildung (Gniewosz und Walper 2017), die Entscheidungsmacht der Eltern (Klein et al. 2019) oder weiter gefasstes soziales Kapital im Sinne von Bourdieu (Gerleigner und Aulinger 2017). Dies sind Aspekte, die in qualitativen Studien stärker Berücksichtigung finden.
 - Eine **Bündelung unterschiedlicher Dimensionen** sozialer Herkunft erfolgt durch Status- oder Berufsindizes. Mit dem von Ganzeboom et al. (1992) entwickelten ISEI – International Socio-Economic Index of occupational status (Roth 2019) oder HISEI, wenn der höhere Status eines der beiden Elternteile erfasst wird (Backes und Hadjar 2017; Baumert et al. 2018), werden Aspekte der beruflichen Tätigkeit durch Einkommen, Beruf und Bildung berücksichtigt. Mit SIOPS – Standard International Occupational Prestige –, einer international standardisierten Prestigeskala von Ganzeboom und Treiman (1996), werden Berufe nach sozialem Ansehen gereiht (Hällsten und Thaning 2018). Beide Indizes beziehen sich auf ISCO-Berufskategorien, sind damit international vergleichbar, aber ändern sich über die Zeit durch die Weiterentwicklung beruflicher Tätigkeiten. Weitreichender ist das Bündel von Merkmalen, die für den sozioökonomischen Status (SES) verwendet werden, wofür neben Bildung, Beruf und Einkommen auch der Besitz von Kulturgütern, kulturelle Praxis, Wohnort und Eigentumsverhältnisse sowie Liquidität und Kreditwürdigkeit hinzukommen (Gerleigner und Aulinger 2017; Hällsten und Thaning 2018).

Auch wenn in Studien teilweise getestet wird, welche Einflussfaktoren der sozialen Herkunft besonders stark den Bildungsverlauf vorbestimmen, so wie beispielsweise Zimmermann (2018) einen stärkeren Einfluss beim Beruf der Eltern als bei deren Bildung sieht, ist es letztlich von der konkreten Fragestellung und nicht zuletzt von der Verfügbarkeit der Daten abhängig, wie soziale Herkunft empirisch erfasst werden kann. Dies gilt auch für die weiteren Dimensionen sozialer Ungleichheit.

Migrationshintergrund wird in ca. einem Fünftel der Studien explizit berücksichtigt. Diese Ungleichheitskategorie ist an sich sehr heterogen, bündelt aber in vielen Fällen unterschiedliche Benachteiligungen durch Sprache, ethnische Zugehörigkeit, soziale Exklusion, nichtanerkannte Bildungsabschlüsse oder geringen sozio-ökonomischen Status. Dementsprechend wird Migrationshintergrund fast immer in Verbindung mit sozialer Herkunft analysiert. Empirisch wird Migrationshintergrund über Nationalität (Böttcher und Kühne 2016), ethnische Zugehörigkeit (Khattab 2018), Migrationshintergrund unter Einbeziehung von Eltern (Voigt 2018) oder Sprachkompetenzen (Tieben und Rohrbach-Schmidt 2014) erfasst. In einigen Studien werden Schüler:innen oder

Studierende mit Migrationshintergrund spezifisch beleuchtet (Crul 2018; Lörz 2020; Neuenschwander und Nägele 2017; Oliver und Hughes 2018; Schwendowius 2016; Söhn und Prekodravac 2021). Großteils wird hingegen Migrationshintergrund als einer von mehreren Einflussfaktoren auf Bildungserfolge, Bildungswahl oder Bildungslaufbahn verwendet. Wie auch bei anderen Diskriminierungsfaktoren wie Geschlecht und Behinderung wird auf die soziale Konstruktion durch Zuschreibungen und Reproduktionsmechanismen verwiesen, wenn Personen mit Migrationshintergrund als die „Anderen“ beschrieben werden. Anstelle von Forschung über „Personen mit Migrationshintergrund“ und damit direkter Kategorisierung kann dies über indirekte Zuordnung durch Sprache, regionales Milieu, Finanzierbarkeit von Nachhilfe etc. vermieden werden (Hunner-Kreisel und Steinbeck 2018).

Geschlecht wird ebenfalls oft als zusätzliche Sozialkategorie verwendet, die sich auf die Bildungslaufbahn bzw. den Bildungserfolg auswirkt. Das biologische Geschlecht, das mittlerweile in nahezu allen Erhebungen verfügbar ist, wird üblicherweise als ein Einflussfaktor unter anderen auf Bildungslaufbahnen, Bildungserfolge oder Bildungsentscheidungen geschätzt, oft als Kontrollvariable durch für Frauen und Männer getrennte Regressionsmodelle. Auf dahinterliegende Erklärungen oder eine tiefergehende Interpretation unterschiedlicher Geschlechterwirkungen wird hingegen seltener eingegangen. Dies spiegelt sich auch in der Themenstellung bzw. den Titeln wider: Nur fünf der 100 Studien haben Geschlecht oder Gender im Titel oder Thema.²² In diesen geschlechtsspezifischen Studien geht es um die Selektivität durch Geschlecht beim Übergang in die Sekundarstufe II (Schwarz et al. 2002), in das Gymnasium (Baumert et al. 2018) oder in Tertiärbildung (Lörz und Mühleck 2019) oder um den Einfluss von Geschlecht auf die Studienwahl (Strecker und Feixa 2020) bzw. die gesamte Bildungslaufbahn (Heckhausen 2021).

In mehreren Studien (ca. ein Fünftel) wird soziale Herkunft in Kombination mit Migrationshintergrund und Geschlecht berücksichtigt. Oftmals werden sie als verschiedene Unterscheidungskriterien oder Einflussfaktoren nebeneinander verwendet, teilweise auch mit einem intersektionalen Zugang, mit dem die Verwobenheit der Merkmale berücksichtigt wird. **Intersektionalität** wird vor allem in Zusammenhang mit Geschlecht thematisiert und damit die unterschiedliche Betroffenheit von Frauen und Männern von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft oder anderen Ungleichheitsdimensionen sichtbar gemacht (Lörz 2020; Peközová 2018; Strecker und Feixa 2020).

Ein – wenn auch kleinerer – Teil der Studien berücksichtigt **institutionelle Ungleichheitsdimensionen**, also Spezifika des Schulsystems als Ursache für soziale Ungleichheit. Dies sind vor allem regional vergleichende Studien, die Unterschiede im Schulsystem hervorheben (Böhner-Taute 2018; H.P. Blossfeld et al. 2019). Schoon und Silbereisen 2017 beleuchten Länderunterschiede im Tracking. Weiters werden die Segregation der Schulen und die damit verknüpften unterschiedlichen schulischen Kontakte als Erklärung für Ungleichheit von Gerleigner und Aulinger (2017) aufgegriffen.

Und schließlich gibt es noch einige Studien, die sich auf **sonstige individuelle und strukturelle Ungleichheitsdimensionen** beziehen. Dies sind zum einen individuelle Merkmale wie Behinderung (Baader und Freytag 2017), sonderpädagogischer Förderbedarf (Böhner-Taute 2018) oder nicht-traditionelle Bildungsverläufe (Dahm et al. 2018). Als regionale oder soziale Einflussfaktoren

²² Die Zahl der Studien, die sich neben anderen Themen auch mit Geschlechterunterschieden beschäftigen, ist im Literaturkorpus deutlich höher.

werden in einzelnen Studien Peers (Nittel 2017) oder regionale Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland (Blossfeld et al. 2018) analysiert, es wird also der Bildungskontext näher einbezogen.

Insgesamt ergibt sich aus der Literatur das Bild, dass überwiegend individuelle Bildungsentscheidungen und individuelle Merkmale als Ursachen sozialer Ungleichheit diskutiert werden. Institutionelle Einflussfaktoren und gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen wie auch deren Veränderungen über die Zeit werden demgegenüber weniger häufig analysiert, obwohl mit dem Konstrukt des benachteiligten „katholischen Arbeitermädchens vom Land“ nach Dahrendorf (1965) der Bildungskontext mit der benachteiligten Verschränkung von sozialer Herkunft, Region und Religion schon in den frühen Studien zu Bildung und Ungleichheit vermittelt wurde (Baader und Freytag 2017). Auch wenn sich die Risiken des Bildungsabbruchs stärker auf die in der Stadt lebenden Buben mit Migrationshintergrund verlagert haben (Schwarz et al. 2002) bleiben der Bildungskontext und die Kombination verschiedener Merkmale bestimmend. Dementsprechend ist für die Erklärung von Bildungsungleichheit ein intersektionaler Ansatz individueller Merkmale wichtig und es ist eine Lücke bei der Berücksichtigung von Kontextfaktoren wie auch in den politisch geformten institutionellen Faktoren zu sehen. Die Datenverfügbarkeit ist eine Erklärung dafür, da individuelle Merkmale einfacher verfügbar sind. Dementsprechend braucht es auch eine Weiterentwicklung von Datenquellen bzw. die Ausschöpfung bestehender Möglichkeiten, wie z. B. regionaler Merkmale.

5. Ergebnisse

Die Ergebnisse der ausgewerteten Literatur zu Bildungsverläufen und sozialer Ungleichheit aus den Jahren 2017 bis 2021 lassen sich thematisch fünf Bereichen zuordnen. Das sind: „Individuelle Ungleichheitsdimensionen“ (5.1), „Strukturelle und institutionelle Ungleichheit“ (5.2), „Rolle des sozialen Umfelds“ (5.3), „Subjektebene“ (5.4) sowie „Atypische Bildungsverläufe“ (5.5). Im Forschungsinteresse standen dabei folgende Fragen: Wie gestalten sich Bildungsverläufe? Was passiert im Verlauf? Wie und wo entstehen Ungleichheiten? Wo kommt es zur Kumulation bzw. wo zum Ausgleich von Ungleichheiten? Nachfolgend soll entlang der fünf Themenbereiche aufgezeigt werden, welche Antworten darauf in der ausgewerteten Literatur gefunden werden.

5.1 Individuelle Ungleichheitsdimensionen

Wie in Kapitel 2.1 analysiert wurde, widmet sich rund ein Zehntel der untersuchten Literatur speziell den Bildungsverläufen oder einzelnen Übertritten von spezifischen Bevölkerungsgruppen bzw. nach spezifischen Ungleichheitsdimensionen (z. B. Geschlecht, Migrationshintergrund, soziale Herkunft). Darüber hinaus werden in manchen Werken bestimmte Gruppen in die Analyse miteinbezogen – wie etwa bei der Betrachtung von Bildungsverläufen im Allgemeinen oder von Bildungssystemeffekten.

Die überwiegende Mehrheit der Studien legt den Fokus auf benachteiligte Bevölkerungsgruppen (vgl. Kapitel 4.3) und ihren Erfolg oder Misserfolg im Bildungssystem. Häufig erfolgt in den untersuchten Werken eine Betrachtung mehrerer Ungleichheitsdimensionen, die aber nicht intersektional analysiert werden, sondern z. B. als (zusätzliche) Kontrollvariablen in die Analysen einfließen. Bei der Mehrzahl der Werke liegt daher der Fokus auf einer ausgewählten Ungleichheitsdimension, doch gibt es auch einige Autor:innen, die die Verschränkung zweier oder mehrerer Dimensionen beleuchten und eine intersektionale Perspektive einnehmen (z. B. Lörz 2020; Schwarz et al. 2002; Strecker und Feixa 2020). Nur sehr wenige Studien untersuchen, inwiefern privilegierte Kinder und Jugendliche gegen den Trend erfolglos (z. B. Schulabbruch) sind (z. B. Gerhartz-Reiter 2019).

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse für Personen unterschiedlicher sozialer Herkunft, mit bzw. ohne Migrationshintergrund, mit unterschiedlichem Geschlecht und mit bzw. ohne Beeinträchtigung dargestellt. Forschungserkenntnisse zu (diesen und anderen) spezifischen individuellen Ungleichheitsdimensionen fließen aufgrund thematischer Überschneidungen auch in die Ergebnisdarstellung nachfolgender Kapitel ein.

Ungleichheitsdimension: Soziale Herkunft

Zu Ungleichheiten im Bildungsverlauf nach sozialer Herkunft wurde in den vergangenen Jahren vergleichsweise viel Literatur veröffentlicht. Wie Kapitel 4.3 zeigt, werden zur Erfassung dieser Ungleichheitsdimension je nach Fragestellung und Zielsetzung unterschiedliche Indikatoren verwendet (z. B. Bildungsstand, Berufsstatus oder finanzielle Ressourcen der Eltern).

Im analysierten Literaturkorpus werden verschiedene Statuspassagen des Bildungsverlaufs in den Blick genommen, wobei eine quantitative Konzentration auf den Übergang in die Sekundarstufe I ersichtlich wird. Ergebnisse weisen darauf hin, dass der sozialen Herkunft in frühen Bildungsstufen

eine wichtigere Bedeutung zukommt als im späteren Bildungsverlauf (z. B. Neugebauer und Schindler 2012; Neugebauer et al. 2013;), was sich auch in der Zahl der Studien, die sich damit befassen, wiederfinden lässt.

Blossfeld et al. (2019) zeigen anhand der deutschen Längsschnittstudie NEPS einen deutlichen Zusammenhang zwischen Zertifikats- und Kompetenzarmut (gemessen an der Lesekompetenz) und sozialer Herkunft in Deutschland. Beide Formen von Armut haben zwar im Lauf der letzten Jahre abgenommen, doch sind Kinder aus sozial schlechter gestellten Familien davon immer noch viel häufiger betroffen als Kinder mit privilegierter sozialer Herkunft. Dass diese Ungleichheiten mit fortschreitendem Bildungsverlauf tendenziell zunehmen, zeigen die Analysen der BIBB-Übergangsstudien 2006 und 2011 von Böhner-Taute (2018).

Beim Blick auf einzelne Statuspassagen zeigt sich, wie bereits erwähnt, dass sich vergleichsweise viele Autor:innen in den letzten Jahren mit dem **Übergang in die Sekundarstufe I** befasst haben. So wie Blossfeld et al. (2019) thematisiert auch Voigt (2018) die Konzepte der Zertifikats- und Kompetenzarmut und erfasst den Übergang in die Hauptschule bereits als einen Indikator für spätere Bildungsarmut. Anhand von Umfragedaten der Grundschul-Leseuntersuchung mit Schüler:innen und Eltern aus dem Jahr 2006 in Deutschland berechnet Voigt, dass niedrige Elternbildung einen größeren Einfluss auf die Hauptschulübertrittswahrscheinlichkeit hat als beispielsweise die Zugehörigkeit zur Arbeiter:innenschicht oder das Vorhandensein von Armut. Als Gründe identifiziert er einen stärkeren Einfluss der primären Herkunftseffekte im Vergleich zu sekundären Effekten. Dass den primären verglichen mit den sekundären Herkunftseffekten beim Übergang in die Sekundarstufe I eine größere Bedeutung zukommt, belegen auch Büchner und van der Velden (2013) für die Niederlande und Neugebauer et al. (2013) für Deutschland. Zudem zeigen Neugebauer und Schindler (2012) und Neugebauer et al. (2013) mit Blick auf eine potenzielle Steigerung der Hochschulzugangsrates von Arbeiter:innenkindern, dass besonders diese frühen Übertritte ein hohes Interventionspotenzial aufweisen, um soziale Ungleichheit zu reduzieren. Im Gegensatz dazu bekräftigen Gerleigner und Aulinger (2017) die Bedeutung der sekundären Herkunftseffekte beim Übergang in die Sekundarstufe I, wenngleich sie keinen Vergleich mit den primären Herkunftseffekten anstellen. Auch bei einer vorliegenden Gymnasialempfehlung wechseln Kinder aus sozial, ökonomisch oder kulturell schlechter ausgestatteten Familien in Deutschland seltener ans Gymnasium als jene aus besser gestellten Familien. Gerleigner und Aulinger schreiben insbesondere den Erreichbarkeitseinschätzungen und Bildungsaspirationen der Eltern eine zentrale Bedeutung zu (Weiteres zur Rolle des sozialen Umfelds in Kapitel 5.3). Welche Aspekte der sozialen Herkunft einen besonders hohen (unmittelbaren oder vermittelten) Einfluss auf frühe Bildungsergebnisse und Übergangentscheidungen in die Sekundarstufe I ausüben, untersuchen hingegen Dräger und Müller (2019). Anhand der NEPS-Daten identifizieren sie die höchste Bildung der Eltern als besonders einflussreich. Nicht ganz so bedeutend, aber relevanter als das Einkommen und der Berufsstatus der Eltern, ist das elterliche Vermögen. Kinder aus Familien ohne Sparbuch oder Konto schneiden in dieser Untersuchung am schlechtesten ab.

Deutlich weniger Literatur widmet sich explizit dem **Übergang in die Sekundarstufe II**, aber dafür auch mit Beiträgen für Österreich. Peközová (2018) analysiert anhand von Umfragedaten unter mehr als 3.000 Schüler:innen der Abschlussklasse einer Neuen Mittelschule (NMS) in Wien den Einfluss von Kapitalsorten im Sinne Bourdieus (1983) auf ihre Noten und den bevorstehenden

Übergang.²³ Während sich für die Schulnoten das ökonomische Kapital als besonders einflussreich erweist, ist es bei den Bildungsentscheidungen beim Übergang in die Sekundarstufe II das soziale Kapital. Zwar mit einem anderen Fokus, aber zu einem nicht widersprüchlichen Ergebnis kommen Schwarz und seine Kolleg:innen (2002) anhand der österreichischen Mikrozensusdaten. Sie berechnen, dass neben dem Bildungsstand der Eltern auch das Geschlecht und regionale Aspekte Einfluss auf die Bildungsentscheidung am Ende der Sekundarstufe I haben. Der größte Effekt zeigt sich jedoch hinsichtlich des besuchten Schultyps der Sekundarstufe I (damals noch Hauptschule vs. Gymnasium). Gymnasiast:innen haben eine deutlich höhere Chance, in eine maturaführende Sekundarstufe II zu wechseln, als Hauptschüler:innen (heute NMS-Schüler:innen). Die höchsten Chancen auf einen AHS-Unterstufen-Abschluss haben Schwarz und seinen Kolleg:innen zufolge Mädchen mit Akademiker:innen-Eltern aus der Stadt. Die geringsten Chancen weisen Burschen vom Land auf, deren Eltern maximal die Pflichtschule abgeschlossen haben. Als Grund für die verschiedenen Übertrittswahrscheinlichkeiten in eine weiterführende Sekundarstufe II in Deutschland nennt Busse (2020), der NEPS-Daten auswertet, ein unterschiedlich bewertetes Investitionsrisiko. Diese Risikoeinschätzung variiert nach der sozialen Herkunft (Elternberuf und -bildung) aber auch nach Migrationshintergrund (Details dazu siehe nachfolgendes Subkapitel zur Ungleichheitsdimension „Migrationshintergrund“).

Den Blick auf Ungleichheiten hinsichtlich der sozialen Herkunft bei **Abiturleistungen** in Deutschland richten dagegen Köller und Maaz (2017). Sie stellen fest, dass Schüler:innen aus sozial schwächeren Familien bei gleicher Leistung schlechtere Noten in Englisch und eine schlechtere Abiturdurchschnittsnote haben als Schüler:innen aus bessergestellten Familien.

Der **Übergang in die Hochschule** wird v. a. von Neugebauer und Schindler (2012) bzw. Neugebauer et al. (2013) und Strecker und Feixa (2020) genauer betrachtet. Neugebauer und Schindler (2012) bzw. Neugebauer et al. (2013) analysieren für Deutschland – wie bereits erwähnt –, dass für einen sozialen Ausgleich auf Hochschulebene bereits bei früheren Übergängen angesetzt werden müsste. Beispielsweise hätte eine Intervention hinsichtlich der primären und sekundären Herkunftseffekte beim Übergang in die Sekundarstufe I den größten Effekt auf die Hochschulzugangsraten von Arbeiter:innenkindern.²⁴ Strecker und Feixa (2020) nehmen eine intersektionale Perspektive ein und zeigen, dass die Studienwahl in Spanien je nach Zusammenspiel der sozialen Klasse und dem Geschlecht unterschiedlich beeinflusst wird.

Im Studium selbst zeigen sich bei den **Übergangsquoten in Masterstudien** Unterschiede zwischen Studierenden aus akademischen und nicht-akademischen Haushalten (Neumeyer und Alesi 2018). Haben die Eltern nicht studiert, so verringert sich die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines Masterstudiums um etwa zehn Prozentpunkte, verglichen mit ihren Kolleg:innen. Dies kann u. a. durch die finanzielle Unterstützung der Eltern (und die damit erwarteten Kosten und den Erfolg) erklärt

²³ Die verwendeten Daten sind die erste quantitative Welle des Längsschnittprojekts „Wege in die Zukunft“ des Instituts für Soziologie der Universität Wien (Peközová 2018). Details zu diesem Projekt siehe auch Kapitel 4.1.

²⁴ Blickt man ausschließlich auf den Übergang in die Hochschule, so dominieren die sekundären Herkunftseffekte gegenüber den primären, so Neugebauer et al. (2013). Eine Neutralisation der beiden Herkunftseffekte bei diesem Übergang hätte jedoch laut Neugebauer und Schindler (2012) nur einen geringen Effekt auf die soziale Ungleichheit (konkret die Hochschulzugangsraten von Arbeiter:innenkindern) und sie sind daher vernachlässigbar.

werden. Dieser Unterschied verschwindet nahezu, wenn es um die **Übertrittswahrscheinlichkeit in ein Doktoratsstudium** geht.

Ungleichheitsdimension: Migrationshintergrund

Neben Personen mit unterschiedlicher sozialer Herkunft stehen im hier betrachteten Literaturkorpus häufig auch Personen mit Migrationshintergrund im Fokus der Betrachtung. In den meisten Fällen erfolgt eine Betrachtung (und Gegenüberstellung) der Bildungsverläufe von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund (1. oder 2. Generation). Nur in einzelnen Werken werden Menschen mit Migrationshintergrund weiter nach ihrem Herkunftsland differenziert (z. B. Crul 2018; Söhn und Predkodravac 2021).

Im Allgemeinen verweist Böhner-Taute (2018) anhand ihrer Berechnungen in den deutschen BIBB-Übergangsstudien 2006 und 2011 darauf, dass das deutsche Bildungssystem nicht nur anhaltend sozial selektiv, sondern auch ethnisch selektiv ist. Durch die Ausweitung der (alternativen) Bildungswege zum Abitur konnte die ethnische Ungleichheit (im Gegensatz zur sozialen) nach dem Übergang in die Sekundarstufe II reduziert werden. Dennoch bleiben Ungleichheiten bestehen.

Diesen Befund teilen aber nicht alle der vorliegenden Studien bzw. Papers. Aus der hier betrachteten Literatur lassen sich keine einheitlichen und teils sogar widersprüchliche Erkenntnisse ziehen – wobei auch zu bedenken ist, dass nicht alle Daten, beobachteten Zeitpunkte, Länder und ethnischen Hintergründe vergleichbar sind. Grundsätzlich lässt sich die Literatur in vier Gruppen einteilen: (A) jene, die Personen mit Migrationshintergrund ein erhöhtes Risiko zuschreiben, Pfade mit höherer Zertifikatsarmut einzuschlagen oder sich weniger an höherer Bildung zu beteiligen, (B) jene, die das Gegenteil attestieren, (C) jene, die keine signifikanten Unterschiede zwischen den Bildungsverläufen von Personen mit und jenen ohne Migrationshintergrund erkennen und (D) jene, deren Erkenntnisse uneindeutig sind oder von weiteren Faktoren abhängen (z. B. Herkunftsland, Geschlecht).

(A) Beck und Jäpel (2019) zeigen beispielsweise für die Schweiz, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund sowohl beim Übergang in die Sekundarstufe I als auch beim nachfolgenden Übertritt ein erhöhtes Risiko haben, auf Pfade mit einer höheren Wahrscheinlichkeit für Zertifikatsarmut zu gelangen. Bei der Analyse der Abbruchquoten von Abendgymnasien und Kollegs in Deutschland stellen Bellenberg et al. (2019) ein erhöhtes Abbruchrisiko von Menschen mit nicht-deutscher Erstsprache fest. Von einem „Immigrant Pessimism“ spricht Khattab (2018), der in seinem theoretischen Paper die Ergebnisse einer Studie aus Italien (Mantovani et al. 2018; zitiert nach Khattab 2018) interpretiert. Dieser „Immigrant Pessimism“ geht davon aus, dass Schulkinder mit Migrationshintergrund aufgrund negativer Bildungserfahrungen häufiger negative Erwartungen an ihre weitere Bildung haben. Sie wählen daher auch weniger häufig den Weg an die Hochschule. Darüber hinaus thematisieren einzelne Autor:innen auch strukturelle Barrieren des Bildungssystems für Menschen mit Migrationshintergrund (z. B. Bloch und Hirsch 2017; Oliver und Hughes 2018; Vandekinderen et al. 2018). Details dazu finden sich in Kapitel 5.2 „Strukturelle und institutionelle Ungleichheit“.

(B) Khattab (2018) bezieht sich in seinem theoretischen Paper auch auf gegenteilige Studien, die einen „Immigrant Optimism“ nahelegen. Drei von Khattab zitierte Papers aus Großbritannien gehen

davon aus, dass die Antizipation der Arbeitsmarktdiskriminierung kombiniert mit dem Glauben an den Wert von Bildung als Mittel für den sozialen Aufstieg zu einem Überinvestment in Bildung führt. Eine Art Ausgleichsstrategie führt zu einer höheren Bildungsbeteiligung an Hochschulen von Personen mit Migrationshintergrund verglichen mit jenen ohne Migrationsgeschichte (Lessard-Phillips et al. 2018; Li 2018; Scandone 2018; jeweils zitiert nach Khattab 2018). Im Gegensatz zu den Ergebnissen von Beck und Jäpel (2019) für die Schweiz zeigt Voigt (2018) für fünf deutsche Bundesländer, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund seltener für den Übertritt ihres Kindes in die Hauptschule entscheiden als vergleichbare Eltern ohne Migrationshintergrund. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Busse (2020), der anhand der NEPS-Daten belegt, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund am Ende der Sekundarstufe I häufiger für weiterführende Bildungswege (mit Hochschulreife) entscheiden als ihre Schulkolleg:innen. Als einen Grund nennt Busse, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund die Investitionsrisiken niedriger einschätzen als ihren Kolleg:innen ohne Migrationsgeschichte.

(C) Keine größeren Unterschiede zwischen Personen mit und jenen ohne Migrationshintergrund lassen sich laut Schuchart und Rürup (2017) in Deutschland hinsichtlich der Berufschancen und Bildungserträge nach dem Hochschulabschluss erkennen. Zum einen stellen die Autor:innen keinen Unterschied nach Migrationshintergrund in den Bildungserträgen innerhalb der Gruppe jener Alumni, die über einen alternativen Weg an die Hochschule gekommen sind, fest. Zum anderen zeigen sich auch keine Unterschiede zwischen Absolvent:innen mit traditionellen und jenen mit alternativen Hochschulzugängen (sofern sie es zum Studienabschluss schaffen),²⁵ was insofern relevant ist, da Menschen mit Migrationshintergrund häufiger alternative Zugänge zum Studium nutzen.

(D) Zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen zwei Studien, die nach dem Herkunftsland der Migrant:innen differenzieren und eine Studie, die weiters nach Geschlecht unterscheidet. Crul (2018) unterscheidet etwa zwischen Migrant:innen der 2. Generation aus der Türkei und jenen aus Marokko. In seinem Paper beleuchtet er den Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Vorschule in den Niederlanden und dem Bildungs- bzw. Arbeitsmarkterfolg dieser Migrant:innen. Seine Ergebnisse zeigen, dass türkische Migrant:innen häufiger eine höhere Ausbildung machen, wenn sie eine Vorschule besucht haben, während sich für marokkanische Migrant:innen ein umgekehrter Trend zeigt. Dass Bildungsverläufe vom Herkunfts- und Heimatland abhängen, zeigen auch Söhn und Predkodravac (2021). Ihre Mixed-Methods-Forschung kommt zu dem Ergebnis, dass die Bildungsmobilität von Migrant:innen, die erst nach dem Pflichtschulabschluss nach Deutschland gekommen sind, wesentlich davon abhängt, inwiefern frühere Ausbildungen (vor der Migration) ins deutsche Berufs- und Bildungssystem passen. Oft holen Migrant:innen Bildungsabschlüsse nach, die sie bereits im Herkunftsland erfolgreich absolviert haben. Auch Lörz (2020), der nicht nur nach Migrationsgeschichte, sondern auch nach Geschlecht differenziert, kommt zu unterschiedlichen Erkenntnissen, warum Männer mit Migrationshintergrund überproportional häufig ein Studium aufnehmen, aber am Ende seltener in Masterstudien übertreten. Aus seinen intersektionalen Auswertungen des deutschen Studienberechtigtenpanels 2010 schließt Lörz, dass der elterliche Einfluss auf

²⁵ Schuchart und Rürup (2017) verweisen in ihren Ergebnissen auch darauf, dass vor allem die Studienaufnahme und der Studienabschluss bei Menschen mit nicht-traditionellen Bildungsverläufen vulnerable Punkte darstellen (siehe auch Kapitel 5.5 „Atypische Bildungsverläufe“).

Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf nachlässt. So auch bei Männern mit Migrationshintergrund, deren Eltern tendenziell höhere Bildungsaspirationen aufweisen als Eltern ohne Migrationsgeschichte, und die daher seltener ein Masterstudium aufnehmen. Lörz resümiert, dass sich benachteiligte Gruppen an verschiedenen Stellen des Hochschulsystems unterscheiden und daher pauschale theoretische Erklärungsansätze für Ungleichheiten im Hochschulsystem nicht ausreichen.

Einen gänzlich anderen Fokus auf die Ungleichheitsdimension „Migrationshintergrund“ wählt Schwendowius (2016), die zwei Bildungsbiografien von Studierenden mit Migrationsgeschichte analysiert. Sie grenzt sich von der scheinbar objektiven Möglichkeit der Erfassung von Bildungserfolg und -misserfolg ab. Stattdessen thematisiert sie Teilhabe- und Ausgrenzungsprozesse im Bildungssystem, die für subjektiv erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Bildungsbiografien verantwortlich sein können. Neben der Position im sozialen Raum, der Verfügbarkeit von Kapitalorten und lebensweltlichen Kontexten (Familie, intergenerationale Beziehungen) können auch Bildungsinstitutionen und Pädagog:innen, die Zugehörigkeitserfahrungen mitprägen, zentral und vor allem in krisenhaften Situationen von Bedeutung sein. Schwendowius analysiert, dass sowohl das Ignorieren unterschiedlicher Voraussetzungen von Schüler:innen als auch differenzbetonende Maßnahmen und Handlungsroutrinen Einfluss auf die Bildungsbiografien haben können.

Ungleichheitsdimension: Geschlecht

Analysen nach Geschlecht werden im hier untersuchten Literaturkorpus zwar relativ häufig (nebenbei) angestellt, doch stehen sie als zentrales Untersuchungsmerkmal selten im Fokus der Betrachtung. Zentrale Erkenntnisse zur Ungleichheitsdimension Geschlecht liefern die Werke von Schwarz et al. (2002), Fend (2006), Lörz und Mühlbeck (2019) und Strecker und Feixa (2020).

Lörz und Mühlbeck (2019) nehmen soziale Ungleichheiten in der akademischen Karriere nach Geschlecht in den Blick. Sie können auf Basis des DZHW-Absolvent:innenpanels für Deutschland nachweisen, dass vor allem in früheren Karrierepassagen Geschlechterunterschiede zuungunsten von Frauen bei wissenschaftlichen Karrieren bestehen. Die Autoren führen dies in erster Linie auf unterschiedliche Übergangsraten (in die nächsthöhere Karrierestufe) zurück und weniger auf Abschlussquoten bzw. den Erfolg im bereits inskribierten Studium. Geschlechtsspezifische Unterschiede (im Allgemeinen) können nur in sehr geringem Ausmaß über Performance-Unterschiede erklärt werden, stattdessen gibt es Hinweise auf größere Unterschiede in den Gründen, warum akademische Karrieren begonnen und gestoppt werden, und auch bezüglich des Einflusses von Familiengründung bzw. Kindern.

Die anderen drei Werke thematisieren das Zusammenspiel zwischen Geschlecht und anderen Aspekten. Dass die Verschränkung von Geschlecht und Schulform für die Betrachtung von Bildungs- und Berufslaufbahnen essenziell ist, zeigt Fend (2006) mit seinen Längsschnittanalysen für Deutschland. Sowohl nach Geschlecht als auch nach Schulform zeigen sich zwar jeweils insgesamt keine einheitlichen Prädiktionsmuster für Bildungsverläufe, doch werden teilweise große Unterschiede nach Geschlecht innerhalb einzelner Schulstufen und -formen erkenntlich. Für die Übertrittswahrscheinlichkeiten von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II analysieren Schwarz et al. (2002) anhand der österreichischen Mikrozensusdaten, dass das Geschlecht kombiniert mit der Elternbildung und regionalen Aspekten Einflussfaktoren sind. Wie bereits erwähnt, attestieren sie Mädchen

aus der Stadt und mit Akademiker:innen als Eltern die höhere Chance, und Burschen vom Land mit Eltern, die maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen, die vergleichsweise geringste Wahrscheinlichkeit, eine AHS-Unterstufe zu absolvieren. Strecker und Feixa (2020) verweisen in ihrer intersektionalen Analyse zur Studienwahl in Spanien darauf, dass Bildungsentscheidungen durch das unterschiedliche Zusammenspiel von Geschlecht und sozialer Klasse beeinflusst werden.

Ungleichheitsdimension: Beeinträchtigung

Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf aufgrund von körperlichen oder psychischen Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen werden in der hier analysierten Literatur nur von Rohrmann und Weinbach (2017) ins Zentrum gestellt. Sie argumentieren, dass die Zuschreibung von Behinderung sowohl in für Beeinträchtigte getrackten Schulsystemen als auch in Regelklassen durch das Etikett und Stigma „Förderschüler:in“ berufliche und soziale Lebenschancen beeinträchtigt.

5.2 Strukturelle und institutionelle Ungleichheit

Während einige der hier analysierten Werke auf individuelle Ungleichheitsdimensionen fokussieren, legen andere den Blick in erster Linie auf Ungleichheit auf struktureller bzw. institutioneller Ebene. Dahinter steht die Grundannahme, dass Strukturen und Institutionen (nicht-intendierte) Effekte auf das Bestehen sozialer Ungleichheit aufweisen.

Im Kontext der Betrachtung der strukturellen Ebene geben Vandekinderen et al. (2018) in Anlehnung an Appadurai (2004) etwa zu bedenken, dass sogenannte individuelle Leistungs- und Ambitionsdefizite stets als ein Wechselspiel zwischen der individuellen Handlungsfähigkeit und den sozialen Strukturen zu sehen sind (Appadurai 2004; zitiert nach Vandekinderen et al. 2018). Negative Folgen der Einteilung von Schüler:innen in Schultracks werden z. B. meist als individuelle Defizite ausgelegt, aber in der Forschung nur unzureichend als Problem der Selektionspraxis gedeutet (Neuenschwander und Nägele 2017).

Unterschiedliche Bildungssysteme und deren Systemeffekte

Einige Autor:innen analysieren im **Ländervergleich unterschiedliche Bildungssysteme** und deren strukturelle Beschaffenheit, Barrieren und Auswirkungen auf soziale Ungleichheit (Anders und Jerim 2017; Blossfeld 2017; Heckhausen 2021; Jackson und Jonsson 2013; Schoon und Silbereisen 2017; Van de Werfhorst 2018). Zudem gibt es einige Auswertungen, die sich auf **Unterschiede innerhalb des deutschen Bildungssystems** beziehen: Einerseits werden **Vergleiche zur gleichen Zeit** angestellt (und damit im gleichen bundespolitischen und gesellschaftlichen System). So etwa von Böttcher und Kühne (2016) oder auch Böhner-Taute (2018), die sich die unterschiedlich organisierten Bildungssysteme einzelner deutscher Bundesländer ansehen und ihre Systemeffekte analysieren. Andererseits gibt es Untersuchungen, die einen **Zeitvergleich** anstellen, z. B. vor und nach strukturellen Schulreformen in Deutschland (Baumert et al. 2018; Blossfeld et al. 2015; Böhner-Taute 2018; Konietzka und Hensel 2017; Roth 2019; Van de Werfhorst 2018) bzw. vor und nach der Wiedervereinigung von Ost- und Westdeutschland (Klein et al. 2019).

In der These, dass **Bildungssysteme, die stark ausdifferenziert** sind bzw. in denen zu einem frühen Zeitpunkt getrackt wird, mit einer höheren sozialen Ungleichheit bzw. mit einer stärkeren sozialen Reproduktion von Bildung einhergehen, scheinen sich die Studienautor:innen weitgehend

einig (Heckenhausen 2021; Jackson und Jonsson 2013; Klein et al. 2019; Neuenschwander und Nägele 2017; Van de Werfhorst 2018). Heckenhausen (2021) führt dies unter anderem auf die zentrale Entscheidungsrolle der Lehrkräfte und Eltern vor allem bei früheren Übergängen zurück. Van de Werfhorst (2018) identifiziert auf Basis eines Vergleichs von 22 Ländern vor allem die Berufsklasse der Eltern als zentrales Ungleichheitsmerkmal, dessen Einfluss sinkt, wenn das Alter zum Zeitpunkt des Trackings erhöht wird. Spätes Tracking bedeutet im Umkehrschluss jedoch nicht, dass sich soziale Ungleichheit auflösen kann (Van de Werfhorst 2018). Zudem zeigen sich getrennte Schultypen, z. B. im DACH-Raum, als sozial selektiver als getrennte Kurse, wie es etwa in den USA oder Australien üblich ist (Schoon und Silbereisen 2017).

Als **struktureller Treiber sozialer Ungleichheiten** im Bildungssystem werden Möglichkeitsräume für Eltern, bei Bildungsübergangsentscheidungen mitzubestimmen, erfasst (Klein et al. 2019). Jackson und Jonsson (2013) stellen fest, dass es institutionelle Strukturen gibt, die sekundäre Herkunftseffekte verstärken. Diese Effekte sind dann stärker, wenn der Zugang zu vorteilhaften Tracks nicht allein über die Leistung bestimmt wird, sondern auch über das Wahlverhalten der Eltern und Schüler:innen.

Dass auch die zunehmende **Geschwindigkeit der Bildungsexpansion** einen Einfluss auf den Grad sozialer Ungleichheit nehmen kann, und eine höhere Geschwindigkeit zu weniger Ungleichheit führt, belegt Blossfeld (2017) in einem Vergleich von 22 Ländern. Blossfeld et al. untersuchen in ihrem Paper von 2015 zwar nicht die Geschwindigkeit der Bildungsexpansion, aber inwiefern sich die Ausweitung der Sekundarstufe seit dem Zweiten Weltkrieg und später auch die stärkere Teilhabe an Hochschulbildung im Allgemeinen auf die Bildungsungleichheit in Deutschland ausgewirkt hat. Je nach Expansion und Übertritt kommen sie zu unterschiedlichen Ergebnissen: Von der Ausweitung der Sekundarstufe konnten (damals) besonders Frauen aus bildungsferneren Haushalten profitieren, während sich die Expansion des Hochschulwesens in Westdeutschland an Universitäten nicht auf die soziale Zusammensetzung der Studierenden auswirkte oder sogar für Akademiker:innenkinder leicht positiv war. Für den Übertritt in die weniger prestigeträchtigen Fachhochschulen zeigen sich hingegen keine herkunftsspezifischen Vor- oder Nachteile.

Böhner-Taute (2018) berechnet anhand der deutschen BIBB-Übergangsstudien 2006 und 2011, dass das deutsche Bildungssystem **trotz Reformen anhaltend herkunftsbedingt selektiv** bzw. geschlossen ist. Selbst am Ende des allgemeinbildenden Schulsystems hängen die Bildungsentscheidungen stark von der sozialen und ethnischen Herkunft ab, jedoch reduziert die Ausweitung der (alternativen) Bildungswege zum Abitur – wie in Kapitel 5.5 thematisiert – die ethnische (aber nicht die soziale) Ungleichheit nach dem Übergang in die Sekundarstufe II. Der Vergleich der deutschen Bundesländer zeigt, dass ein restriktiver Zugang zu bestimmten Schulformen (inkl. Vergabe von Abschlüssen) den Bildungserfolg reduzieren und einen wesentlichen Erklärungsfaktor für Bildungsungleichheiten darstellen kann. Auch Roth (2019) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. Er evaluiert die deutsche Schulzeitverkürzung am Gymnasium (G8) und zeigt, dass diese kaum Effekte auf die Ungleichheit in gymnasialen Oberstufen hat. Es zeigte sich jedoch ein Ausweicheffekt von Kindern aus höherer sozialer Herkunft, die häufiger alternative abiturführende Schulformen, die weiterhin neun Jahre dauern (z. B. Gesamt- oder Waldorfschule), belegen. Roth interpretiert, dass wahrscheinlich privilegierte Eltern von leistungsschwächeren Kindern sich so ihren Vorteil sichern.

Als **weitere strukturelle Bedingungen**, die Einfluss auf die Bildungsverläufe nehmen können, werden von Böttcher und Kühne (2016) das Bildungssetting von Förderschüler:innen und ihre Chance auf einen Hauptschulabschluss, Klassenwiederholungen zu bestimmten Zeitpunkten (sie üben nicht per se einen negativen Einfluss aus, sondern sind stark zeitpunktabhängig) und die Existenz (oder Abstinenz) von verbindlichen Schuleinzugsbereichen genannt. Böttcher und Kühne zeigen, dass die Aufhebung dieser regionalen Schulzuordnungen die Ungleichheit erhöht.

Strukturelle Barrieren für Menschen mit Migrationshintergrund

Neben dem Einfluss unterschiedlicher Bildungssysteme auf soziale bzw. ethnische Ungleichheiten thematisieren einzelne Autor:innen auch die dem Bildungssystem inhärenten Strukturen, die Menschen mit Migrationshintergrund benachteiligen (Bloch und Hirsch 2017; Oliver und Hughes 2018; Vandekinderen et al. 2018:). Für Großbritannien zeigen sich beispielsweise auf Schulebene strukturelle Barrieren für Kinder mit Migrationshintergrund der zweiten Generation bezüglich mangelnder Unterstützungsleistungen, fehlender aktiver Pädagog:innen-Eltern-Partnerschaften und fehlender Dolmetscher:innen (Bloch und Hirsch 2017). Bezüglich Hochschul- und Weiterbildung werden aufgrund des Migrationsstatus (politische) Restriktionen für Bildungseinrichtungen, wie etwa der eingeschränkte Zugang zu Gebührenerlass oder Studiendarlehen, genannt (Oliver und Hughes 2018).

5.3 Rolle des sozialen Umfelds

In der untersuchten Literatur, die sich dem **Einfluss des sozialen Umfelds** auf den Bildungsverlauf, insbesondere auf Bildungswege und den im biografischen Kontext eingebetteten Lern- und Bildungsprozessen, widmet, werden vor allem drei Gruppen näher betrachtet: (1) Eltern oder Personen, die eine entsprechende Rolle übernommen haben, (2) Lehrkräfte und (3) Peers.

Die größte Aufmerksamkeit kommt der Rolle der **Eltern** zu, deren Einfluss vor allem bei frühe(re)n Bildungsentscheidungen hervorgehoben wird (z. B. Buchholz und Pratter 2017; Gerleigner und Auling 2017; Gniewosz und Walper 2017; Heckhausen 2021; Hillmert 2017; Hunner-Kreisel und Steinbeck 2018; Lintorf et al. 2017; Renzulli und Barr 2017; Stahn und Ditton 2017; Zimmermann 2018). Anders als in Kapitel 5.1 liegt dabei der Fokus nicht auf Konzepten sozialer Herkunft, die diese beispielsweise am Bildungsstand, Berufsstatus oder an den finanziellen Ressourcen der Eltern operationalisieren, sondern es geht um Konzepte wie Wahrnehmungen, Interpretationen oder Präferenzen der Eltern, die aber durch die soziale Herkunft mediiert werden.

Zusammenfassend zeigt sich dabei aus empirischer Sicht, dass die (Erfolgs-)Erwartung der Eltern einen konstituierenden Faktor bei der Erklärung des Einflusses der Eltern auf die Bildungsbiografien ihrer Kinder darstellt. Dahinter steht die grundsätzliche Annahme, dass die Erfolgserwartung von Eltern mit niedriger sozialer Herkunft an ihre Kinder geringer ist als jene von Eltern mit höherer sozialer Herkunft. Hunner-Kreisel und Steinbeck (2018) untersuchen etwa anhand qualitativer Interviews für Deutschland den Einfluss der Eltern auf den Schulstart und zeigen dabei auf, dass allein die Erwartungen der Eltern über den Schulstart, die sich nach sozialen und ethnischen Gesichtspunkten unterscheiden, unterschiedliche Bildungschancen zur Folge haben. Zudem sind auch der erwartete Interventionsbedarf und die Frage nach dem Vorhandensein der dafür erforderlichen Fähigkeiten relevante Faktoren. Mit einer quantitativen Längsschnittuntersuchung von Grundschulklassen in Deutschland prüfen Stahn und Ditton (2017) dagegen, inwiefern motivationale

Schüler:innenmerkmale und elterliche Wahrnehmungs- und Interpretationskomponenten den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Erfolgserwartung der Eltern mediiieren. Die Ergebnisse verweisen dabei auf eine wechselseitige Entwicklungsdynamik zwischen der Motivation der Schüler:innen, deren Wahrnehmung durch die Eltern, verbunden mit Leistungsparametern in Form von Noten, sowie der Interpretation dieser Faktoren durch Eltern und Kinder. Andere Forschungsbefunde deuten eher darauf hin, dass die Selbstkonzeptentwicklung der Kinder durch deren Wahrnehmung der elterlichen Einschätzung beeinflusst wird (Gniewosz und Walper 2017). Basierend auf der deutschen Längsschnittstudie KOALA-S können Gerleigner und Aulinger (2017) auch für den Eintritt in die Sekundarstufe I nachweisen, dass die Erfolgserwartung der Eltern eine wesentliche Rolle beim Übertritt spielt: Eltern aus Familien mit geringer Kapitalausstattung schicken ihre Kinder seltener auf ein Gymnasium als jene aus Familien mit höherer Kapitalausstattung und dies auch dann, wenn die gleichen Ausgangsbedingungen (Vorliegen einer Gymnasialempfehlung) gegeben sind. Laut Ergebnis der Studie wirkt die soziale Herkunft aber nicht direkt auf die Gymnasialanmeldung ein, sondern vermittelt über die Erreichbarkeitseinschätzung und die Bildungsaspirationen der Eltern. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Zimmermann (2018) basierend auf Analysen von NEPS-Daten für die Sekundarstufe mit Blick auf Deutschland. Die sozialschichtspezifischen Bildungsaspirationen der Schüler:innen lassen sich demnach nur partiell durch Unterschiede in der schulischen Performanz erklären und darüber hinaus durch die im sozialen Umfeld bestehenden Aspirationen und Erwartungen, insbesondere der Eltern. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch die Frage, ob und welche (strukturellen) Einflüsse von außen auf die Bildungserwartungen der Eltern einwirken. Renzulli und Barr (2017) untersuchen etwa auf Basis der HSLS-Studie in den Vereinigten Staaten, wie ökonomische Schocks die Bildungserwartungen der Eltern beeinflussen. Allerdings können sie lediglich für Eltern aus der Mittelklasse empirisch belegen, dass diese infolge ökonomischer Schocks ihre Bildungserwartungen auch tatsächlich angepasst haben.

Relativ wenige Werke widmen sich indes der Rolle von **Lehrkräften** (z. B. Baumert et al. 2018; Heckhausen 2021; Labede 2019).²⁶ Baumert et al. (2018) untersuchen etwa auf Basis eines quasi-experimentellen Designs für das Berliner Schulsystem, ob und wie sich die Platzierungsentscheidungen von Lehrkräften beim Übergang von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe auswirken und können dabei nachweisen, dass Schüler:innen aus sozial schwächeren und bildungsfernen Familien sowie mit Migrationshintergrund eine geringere Wahrscheinlichkeit haben, eine Berechtigung für eine gymnasiale Oberstufe zu erhalten, auch wenn beispielsweise nach Fachleistungsniveau oder den Noten in Deutsch, Mathematik und Englisch kontrolliert wird.²⁷

In vereinzeltten Werken wird der Fokus auch auf die Rolle der **Peergroup** von Kindern und Jugendlichen gelegt. Mitschüler:innen spielen bereits bei früheren Entscheidungsphasen der Bildungslaufbahn eine wesentliche Rolle und gewinnen mit zunehmendem Alter als Bezugsgruppe an Bedeutung (z. B. Busse 2020; Krüger et al. 2019; Huber 2020; Roth 2019sol; Zimmermann 2018). Beispielsweise kann Busse (2020) auf Basis von NEPS-Daten aufzeigen, dass soziale Bezugsgruppeneinflüsse (insbesondere auch die Bildungsansprüche im Freundeskreis) den Übergangsverlauf von Jugendlichen in Deutschland wesentlich beeinflussen und zur Erklärung von sozialen

²⁶ Die Rolle des sozialen Umfelds wurde aber auch nicht explizit recherchiert.

²⁷ Der Übergang in die gymnasiale Oberstufe ist an die Erteilung einer Übergangsberechtigung am Ende der 10. Klasse gebunden. Die Übergangsvoraussetzungen sind bei Neumann et al. (2017) detailliert dargestellt.

Ungleichheiten beitragen. Eine weitere Studie stammt von Lintorf et al. (2017), die auf Basis von TIMSS-IGLU-Daten ebenso für Deutschland nachweisen kann, dass Schüler:innen in Klassen mit einem höheren sozioökonomischen Status im Vergleich zu Schüler:innen in Klassen mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status wahrscheinlicher von der Grundschule in ein Gymnasium wechseln, und dies auch dann, wenn nach Noten und Gymnasialempfehlungen kontrolliert wird.

Laut aktuellem Forschungsstand verliert der Einfluss der Eltern im (lebens-)zeitlichen Verlauf eher an Bedeutung, während jener der Peergroup wächst. Thematisiert wird dieser Umstand häufig auch im Rahmen von Werken, die sich mit dem bildungsbiografischen Identitätswurf in der Adoleszenz beschäftigen, worauf unter anderem im folgenden Abschnitt eingegangen wird.

5.4 Subjektebene

Wie bereits in Kapitel 2.1 hingewiesen, stehen in anderen Werken die Subjekte selbst stärker im Vordergrund. Dabei wird die Bedeutung von motivationalen und affektiven Merkmalen von Kindern und Jugendlichen hervorgehoben, die häufig in engem Bezug zur Leistungsentwicklung betrachtet werden und laut Forschungsstand einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung von sozialen Ungleichheiten beitragen. Diese Betrachtung geschieht meist aus einer **psychologischen und/oder bildungswissenschaftlichen Perspektive** heraus.

Eine Schlüsselrolle kommt in den untersuchten Werken hierbei dem **Fähigkeitsselbstkonzept** von Kindern und Jugendlichen zu. Gehrman (2019) zeigt beispielsweise basierend auf einer Untersuchung der Übergangsabsichten von Grundschulkindern in die Sekundarstufe I in Deutschland auf, dass das wichtigste (aber nicht alleinige) Kriterium für die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialaspiration für Kinder mit Eltern ohne Abitur das Vorhandensein von Selbstwirksamkeit (operationalisiert über die selbsteingeschätzte Schulleistung) ist. Auch Huber (2020) stellt auf Basis seiner qualitativen Untersuchung zu Bildungsverläufen und Bildungslaufbahnentscheidungen – allerdings für den Übergang zwischen Schule und Hochschule für Österreich – fest, dass das Erleben von Selbstwirksamkeit einer der zentralen Einflussfaktoren (neben dem Einfluss von Peers) auf die Bildungslaufbahnentscheidungen von Schüler:innen ist. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Daniel (2019) in ihrer quantitativen Untersuchung zum Hochschulzugang in Berlin bzw. Nordrhein-Westfalen. Umgekehrt zeigen Ergebnisse deutlich auf, dass Bildungsaspirationen nur teilweise durch schulische Performanz erklärbar sind (z. B. Peközová 2018; Zimmermann 2018).

Daneben werden auch **Leistungsmotivation, Lernfreude und weitere Emotionen im Bildungsverlauf** als relevante Faktoren gesehen (z. B. Huber 2020; Renzulli und Barr 2017). Laut Forschungsstand variieren die genannten Merkmale nach sozialer Herkunft und bei spezifischen Blickwinkeln auch nach anderen Dimensionen (z. B. nach Geschlecht wie bei Scherrer 2020 untersucht). Eingehender widmet sich dem etwa Fend (2006) in Zusammenhang mit der Frage, wie durchlässig das stratifizierte Bildungs- und Berufssystem in Deutschland ist. Seine Längsschnittanalyse basiert auf Umfragedaten (Adoleszenzstudie) der Geburtskohorten 1966/67 einerseits aus Frankfurt und andererseits aus zwei ländlichen Regionen in Hessen. Der Betrachtungszeitraum reicht vom Ende der Sekundarstufe I bis ins junge Erwachsenenalter (12. bis 35. Lebensjahr). Die Analysen ergeben kein auffälliges Prädiktionsmuster nach Geschlecht und Schulform. Allerdings zeigt sich, dass die Bildungsabschlüsse mancher Gruppen (z. B. Schülerinnen in Gymnasien) durch außer- und

inerschulische Faktoren (u. a. soziale Herkunft, Intelligenz, Leistungsbereitschaft, schulische Selbstwirksamkeit) signifikant mitbestimmt werden. Ein weiteres Ergebnis zeigt auf, dass außerschulische Faktoren am Ende der Sekundarstufe I durch Faktoren innerhalb des Bildungswesens (Erfolg, Leistungseinsatz) moderiert werden. Stahn und Ditton (2017) erörtern hingegen, dass gute Leistungen und Empfehlungen sich förderlich auf die Entwicklung motivationaler Merkmale auswirken, während Misserfolgserfahrungen eine ungünstige motivationale Entwicklung zur Folge haben.

Unabhängig davon wird in den Werken auch die Bedeutung von Bildungslaufbahnentscheidungen in Verknüpfung mit der **adoleszenten Identitätsentwicklung** betrachtet (z. B. Huber 2020; Krüger et al. 2019; Silkenbeumer et al. 2019; Silkenbeumer und Thiersch 2021). So zeigt Huber (2020) beispielsweise auf, dass Schüler:innen insbesondere den Übergang von der Sekundarstufe II in die Hochschule oder Berufswelt als eine Herausforderung erleben, die es eigenständig und unabhängig von ihren Eltern bzw. der Herkunftsfamilie zu bewältigen gilt und die konstitutiv für die Herausbildung der eigenen Identität ist. Silkenbeumer und Thiersch 2021 stellen auf Basis qualitativer Interviews dagegen eine „*Asynchronität von subjektiver Bewährung und institutionellem Vollzug von Übergängen*“ (ebd., S. 11) unter Jugendlichen in Deutschland, unter anderem als erklärenden Faktor für untypische Bildungsverläufe, fest (siehe dazu auch Kapitel 5.5).

Vereinzelt geht es aus einer **soziologischen Perspektive** heraus (auch) um die Betrachtung von Erfahrungen von Individuen oder Gruppen in Bildungsprozessen, also zum Beispiel, welche Rolle dabei habituelle Orientierungen in unterschiedlichen milieuspezifischen Erfahrungsräumen spielen (Krüger et al. 2019; Labede 2019), welche feldspezifischen Eintrittsbarrieren bzw. Kapitalien bestehen (König 2020) und wie Milieuveränderungen von den Betroffenen selbst sowohl positiv als auch negativ erlebt werden können (Reuter 2020).

5.5 Atypische Bildungsverläufe

Einige der im Review betrachteten Werke setzen sich zudem mit atypischen Bildungsverläufen auseinander. Sogenannte atypische Bildungsverläufe – auch alternative oder nicht-traditionelle Verläufe genannt – haben im Zeitverlauf zugenommen (Tieben und Rohrbach-Schmidt 2014)²⁸ und sind laut aktuellem Forschungsstand (in einzelnen analysierten Ländern) typischer, geläufiger bzw. traditioneller als das Wording vermuten lässt. Quantitative Studien aus Luxemburg und der Schweiz zeigen beispielsweise, dass nur etwa die Hälfte der Schüler:innen einen typischen Bildungsverlauf aufweisen – also im Umkehrschluss etwa die Hälfte atypische Wege einschlägt (Backes und Hadjar 2017; Neuenschwander und Nägele 2017). In Luxemburg zeigen sich besonders häufig sogenannte Broken Pathways bei Schüler:innen aus niedrigerer sozialer Herkunft (Backes und Hadjar 2017). Dennoch wird das Abweichen von der Norm-Schullaufbahn häufig als Mangel individueller Leistungen gedeutet. Nachträgliche Bildungskorrekturen sind zudem sehr schwer zu realisieren, da diese als normabweichend empfunden und damit entwertet werden (Neuenschwander und Nägele 2017).

Im Kontext atypischer Bildungsverläufe oder -passagen verweist Vogt (2018) auch auf einen möglichen sozialen Bias in der Wahrnehmung und Bewertung dieser. Er analysiert dies am Beispiel des Gap Years in Norwegen. Anhand biografischer Interviews stellt Vogt fest, dass von einem Gap Year

²⁸ Tieben und Rohrbach-Schmidt (2014) erklären dies in Deutschland mit der Bildungsexpansion.

vor allem privilegierte Gruppen profitieren, die sich eine Auszeit von Leistungsorientierung etc. nehmen können. Ein Gap Year von Personen in einer Berufsausbildung stößt hingegen weniger auf Akzeptanz von außen und wird eher als Dropout oder Early School Leaving klassifiziert.

Sozial (und ethnisch) ausgleichende Alternativrouten?

Die meisten Werke gehen davon aus, dass es sich bei atypischen Bildungsverläufen nicht um eine sozial ausgleichende Alternativroute handelt, sondern dass auch dieses System eher selektiv ist (z. B. Backes und Hadjar 2017; Buchholz und Pratter 2017; Maaz und Ordemann 2019; Schindler 2015). So zeigen die Sekundärdatenanalysen verschiedener deutscher Datenquellen von Schindler (2015), dass unter allen Schüler:innen, die noch über keine Hochschulzugangsberechtigung verfügen, die Chance, eine solche zu erreichen, für Schüler:innen aus bildungsnäheren Familien höher ist als für jene aus bildungsferneren Elternhäusern. Auch Maaz und Ordemann (2019) zeigen für Deutschland, dass sich der Nachqualifizierungseffekt für alle sozialen Gruppen beobachten lässt, was folglich bestehende Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung nicht geringer werden lässt.

Manche Studienergebnisse deuten sogar darauf hin, dass sich soziale Ungleichheiten (v. a. hinsichtlich der sozialen Herkunft) im Bildungserwerb durch atypische Bildungswege tendenziell verfestigen oder weiter verstärken (z. B. Buchholz und Pratter 2017; Bellenberg et al. 2019; Dietrich et al. 2019; Tieben und Rohrbach-Schmidt 2014; Winkler 2020). Die Literatur zeige, dass flexible Bildungswege z. B. für mittlere soziale Schichten vor allem dem Statuserhalt dienen und weniger dem sozialen Aufstieg, so Winkler (2020). Buchholz und Pratter (2017) weisen jedoch darauf hin, dass sich daraus nicht schlussfolgern lässt, dass atypische Bildungswege grundsätzlich zum Nachteil von Kindern aus sozial benachteiligten Familien sind, da – wie auch andere Autor:innen festhalten – vor allem Kinder gering gebildeter Eltern die Hochschulreife häufig erst über einen atypischen Bildungsweg erreichen (Buchholz und Pratter 2017; Büchner und van der geVelden 2013).

In manchen Studienergebnissen gibt es, wie auch Winkler (2020) zusammenfasst, Hinweise auf **ethnische Ungleichheiten** bei der Nutzung atypischer, höherqualifizierender Bildungsoptionen. So zeigt Böhner-Taute (2018) anhand der BIBB-Übergangsstudien 2006 und 2011 für Deutschland, dass die Öffnung bzw. Ermöglichung atypischer Wege die ethnische, aber nicht die soziale Ungleichheit nach dem Übergang in die Sekundarstufe II reduzieren konnten. Auch Bellenberg et al. (2019) und Schuchart und Rürup (2017) erörtern, dass Menschen mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig einen nicht-traditionellen Weg zur Hochschulreife in Deutschland wählen. Eine andere Tendenz stellen Dietrich et al. (2019; ebenso für Deutschland) fest, die die Wahrscheinlichkeit von formal Geringqualifizierten untersuchen, nach dem 25. Lebensjahr noch eine berufliche Ausbildung aufzunehmen. In dieser spezifischen Gruppe wirkt sich ein Migrationshintergrund (sofern die Person vor dem schulpflichtigen Alter immigriert ist) negativ auf diese Wahrscheinlichkeit aus. Dem bisherigen individuellen Berufsverlauf attestieren sie dabei eine hohe Einflusskraft für weitere bzw. verspätete Bildungsentscheidungen, der bisherige individuelle Bildungsverlauf zeigt sich hingegen als nur wenig bedeutsam.

Atypische Wege zum Studium und Studienabschluss

Besonders häufig werden in der Literatur zu atypischen Bildungswegen auch der Weg an die Hochschule, die Studienwahl und der Studienerfolg thematisiert.

Ein nicht-traditioneller Bildungsweg, der an die Hochschule führen kann, stellt in Österreich die **Berufsreifeprüfung** dar. Hebenstreit (2018) widmet sich diesem Thema und analysiert biografische Interviews mit Personen, die eine Berufsreifeprüfung absolviert haben. Obwohl nahezu alle Befragten einen Vorteil im Beruf darin sehen, anschließend ein Studium aufzunehmen, haben dies (im betrachteten Zeitraum) nur wenige tatsächlich gemacht. Die Absolvierung der Berufsreifeprüfung war bei allen durch einen gefühlten Drang oder sogar Zwang nach Bildung motiviert und erforderte erhebliche Zeitressourcen. Insbesondere Frauen berichten, auf familiärer Unterstützung angewiesen gewesen zu sein.

Andere Werke beschäftigen sich mit der konkreten Hochschul- und Studienwahl von Studierenden mit nicht-traditionellem Hochschulzugang. Winkler (2020) zeigt beispielsweise auf, dass Studierende mit nicht-traditioneller Studienberechtigung häufiger ein Studium an einer Fachhochschule (oder an einer Berufsakademie) wählen und seltener ein Studium an einer Universität, was über die soziale Herkunft erklärt werden kann.

Beim Blick auf die **Studienabschlüsse bzw. den Studienerfolg** verweisen die Analysen der Daten der deutschen BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 (Schulabschlussjahrgänge 1960–1999) auf soziale Ungleichheiten unter Personen, die über keine Hochschulzugangsberechtigung verfügen: Aus dieser Gruppe holen Menschen aus höheren sozialen Klassen einen Studienabschluss häufiger nach (Tieben und Rohrbach-Schmidt 2014). Werden hingegen nur Abiturient:innen betrachtet, so setzen zwar jene aus höheren sozialen Klassen häufiger „direkt“ nach dem Schulabschluss ihre Bildungskarriere mit einem Studium fort, allerdings holen Arbeiter:innenkinder einen Hochschulabschluss später häufiger nach. Damit kann die vorangegangene Selektivität teilweise kompensiert werden, so Tieben und Rohrbach-Schmidt.

Dass nicht nur weniger Studien abgeschlossen wurden, sondern auch die **Drop-out-Quote** im Studium von Studierenden aus niedrigerer sozialer Herkunft höher ist, zeigen u. a. Dahm und Kerst (2016; zitiert nach Dahm et al. 2018). Im daran anknüpfenden Paper von 2018 identifizieren Dahm und seine Kolleg:innen Einflussfaktoren für diese höhere Abbruchsintention. Sie kommen anhand der Daten der Sozialerhebung unter Studierenden zum Ergebnis, dass Studiennoten (als Proxy für die akademische Integration), die soziale Integration und die finanzielle Situation der Studierenden Einfluss auf die Abbruchintention haben. Die individuellen Lebensumstände (Art der Erwerbstätigkeit, Elternschaft etc.) und Rahmenbedingungen des Studiums (Hochschultyp, Studienorganisation etc.) wirken sich hingegen nur indirekt auf das Abbruchsrisiko aus. Isleib und Woisch (2018) bestätigen anhand ihrer Analysen der Exmatrikuliertenbefragung, dass die soziale und akademische Integration relevante Faktoren für den Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender darstellen. Hierzu zählen sie aber auch außer-hochschulische Bedingungen, wie etwa die Finanzierungssicherheit und Erwerbstätigkeit, und widersprechen damit teilweise den Erkenntnissen von Dahm et al. (2018), die z. B. die Erwerbstätigkeit nur als indirekten Effekt werten. Studienfachwahlmotive spielen in den Auswertungen von Isleib und Woisch hingegen nur eine untergeordnete Rolle und inwiefern Angebote zum Studieneinstieg förderlich für den Studienerfolg sind, bleibt in diesen Analysen uneindeutig. Die besondere Bedeutung und Erklärungskraft sozial-integrativer Merkmale für die Studienperformanz und damit für den (kompetenzorientierten) Studienerfolg bestätigt auch Majer (2018). Der Annahme folgend, dass Studienerfolg in erster Linie das Ergebnis einer gelungenen Personen-Umwelt-Passung ist, weist Lojewski (2018) auf Basis der Auswertungen von Interviews mit

Fachhochschulstudierenden in Deutschland auf die hohe Heterogenität nicht-traditioneller Studierender hin. Diese Heterogenität zeige sich nicht nur hinsichtlich Alter, Art der Hochschulzugangsberechtigung, Familien- und Berufssituation, sondern auch bezüglich der Studienmotivation und -erwartungen. Dies bringt spezifische Anforderungen an das Studium, die Studienorganisation und Lehre mit sich, um eine gelungene Passung zu erreichen.

Zwar zeigen sich vulnerable Punkte beim Studium allgemein und konkret in der Abschlussphase für Studierende mit nicht-traditioneller Studienberechtigung, doch sind nach dem Studienabschluss keine Unterschiede in den **Bildungserträgen** zwischen Alumni mit traditioneller und mit nicht-traditioneller Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erkennbar, so Blossfeld et al. (2011). Anhand der NEPS-Daten zeigen sich in der Gruppe mit nachgeholter Studienberechtigung auch keine Unterschiede zwischen Personen mit Migrationshintergrund, die häufiger atypische Wege zum Studium nutzen, und jenen ohne Migrationsgeschichte.

6. Diskussion

Im abschließenden Kapitel wird diskutiert, welche Potenziale für die Forschungsinitiative sichtbar werden, aber auch, welche Voraussetzungen und Einschränkungen reflektiert werden sollen, wenn das Forschungsinteresse auf die Untersuchung von Bildungsverläufen und Ungleichheit über den Zeitverlauf auf Basis von Registerdaten und von Biografieforschung gerichtet ist.

Als ein erstes Fazit kann gezogen werden, dass die thematische und methodische Ausrichtung unserer Forschungsinitiative aktuell eine **Forschungslücke** aufgreift. Mit Fokus auf Literatur, die seit 2017 erschienen ist, sind Studien zu längerfristigen Bildungsverläufen außerhalb Österreichs nicht in großer Anzahl zu finden und innerhalb Österreichs noch seltener vertreten – und dies, obwohl die Literaturrecherche nach expliziten Suchbegriffen erfolgte, um Studien mit einer Lebensverlaufsperspektive zu extrahieren.

Dies resultiert daraus, dass viele Werke eine Verlaufsperspektive zwar in die theoretisch-konzeptionelle Argumentation ihres Vorhabens einschließen, diese jedoch nicht empirisch überprüfen. Dies betrifft vor allem die ausgewerteten Werke mit einer quantitativen Herangehensweise, von denen lediglich etwas mehr als ein Drittel auch empirisch eine **Lebensverlaufsperspektive** verfolgen. Bei ausschließlicher Betrachtung der quantitativen Studien zeigt sich zudem, dass es sich häufig um die empirische Untersuchung einzelner (Übertritts-)Zeitpunkte im Querschnitt handelt oder Einflussfaktoren in der biografischen Vergangenheit (z. B. vorangegangene Bildungswege oder -zertifikate) analysiert werden, in der Annahme, dass diese eine zentrale Grundlage für spätere Bildungswahlentscheidungen bilden. Dabei handelt es sich häufig auch um retrospektive Umfragen (wie z. B. die Lebensverlaufsstudie GLHS oder die BIBB-Übergangsstudie). Weiters unterscheiden sich die quantitativen Untersuchungen danach, ob eine Intrakohorten- (mehrere Untersuchungszeitpunkte innerhalb eines Altersjahrgangs) oder eine Interkohortenperspektive (Vergleiche zwischen Alterskohorten) gewählt wurde. Werden die quantitativen Studien daher danach eingegrenzt, dass dieselben Individuen zu unterschiedlichen Zeitpunkten (im Paneldesign) ihrer Bildungslaufbahn untersucht werden und grenzt man dies weiters auf jene Studien ein, die auf amtlichen Individualdaten basieren (wie für die Forschungsinitiative konzipiert), dann ergibt dies in Summe lediglich neun Studien, die von höherer Relevanz sind.

Die Ursachen dafür, dass in den quantitativen Studien seltener als erwartet eine Langzeitperspektive angewandt wird, können pragmatische sein: Die empirische Umsetzung hängt zum einen davon ab, dass auf **geeignete Daten** zurückgegriffen werden kann, die eine längerfristige Intrakohortenbetrachtung überhaupt ermöglichen. Darüber hinaus ergeben sich je nach Fragestellung und theoretischer Perspektive weitere Ansprüche an den Inhalt dieser Daten: In welcher Qualität liegen Informationen über Bildungsverläufe oder relevante Ausschnitte daraus vor, beziehen sich diese auf eine geeignete Stichprobe oder wird die gesamte (Schüler:innen- oder Studierenden-)Population im Sinne einer Vollerhebung erfasst? Werden der soziale Hintergrund sowie institutionelle oder Systemmerkmale in den Daten ausreichend abgebildet? Werden zur Beantwortung der Forschungsfragen Daten benötigt, die darüber hinaus auch Aufschluss über Bildungsaspirationen oder bildungsbezogene Einstellungen geben?

Abgesehen von Ursachen auf der Ebene der verfügbaren Daten, die Lebenslaufperspektiven ermöglichen oder einschränken, ist die **empirische Untersuchung von Bildungswegen im Zeitverlauf** aber ganz generell **sehr komplex**. Gesamte Verläufe in all ihren Facetten und mit allen potenziell relevanten Ereignissen zu fassen, ist nicht möglich, ohne einen Fokus zu setzen und damit möglicherweise wieder Abstriche im Hinblick auf eine Verlaufsperspektive zu machen. Im Rahmen qualitativer Forschung bleibt eine solche Fokussierung den Individuen überlassen, die ihre Bildungsbiografien gemäß der eigenen Relevanzen strukturieren, bei quantitativer Forschung müssen entsprechende Entscheidungen von den Forscher:innen getroffen werden. Eine genuine Stärke quantitativer Zugangsweisen besteht darin, vorab entwickelte Hypothesen oder theoretische Konzepte zu überprüfen. In den untersuchten quantitativen Studien im Literaturkorpus erfolgt eine Fokussierung auf bestimmte Einflussfaktoren, einzelne Sequenzen aus längeren Bildungsverläufen oder spezifische Gruppenvergleiche. Dabei werden insbesondere Übergänge bzw. Statuspassagen untersucht, weil sie de facto auch für Bildungslaufbahnen und soziale Ungleichheit zentral sind. Ein Fokus auf einzelne Übergänge muss allerdings wieder dahingehend hinterfragt werden, inwiefern damit noch eine Lebenslaufperspektive eingenommen wird und deren Potenziale empirisch ausgeschöpft werden können.

Im Hinblick auf die Erschließung neuer quantitativer Datenquellen kann die Forschungsinitiative durch die **Zusammenstellung und Analyse eines umfassenden registerbasierten Datensatzes zu Bildungsverläufen in Österreich** einen wichtigen Beitrag leisten. Registerdaten bieten im Vergleich zu Umfragedaten entscheidende Vorteile, da Bildungsverläufe im Detail abgebildet werden und auch seltene atypische Verläufe erfasst werden können. Sie ermöglichen darüber hinaus die (lückenlose) Untersuchung über längere Zeiträume und können damit Dynamiken in Bildungsverläufen entsprechend gut abbilden, wie dies von Vertreter:innen einer Lebenslaufperspektive auf Bildungswege gefordert wird (siehe Kapitel 3.3). Insbesondere Sequenzanalysen, bei der Abfolgen von Zuständen (z. B. jährliche Informationen zum besuchten Schul- bzw. Ausbildungstyp) von verschiedenen Individuen miteinander verglichen werden, um Ähnlichkeiten herauszufiltern und Beobachtungen mit ähnlichen Sequenzmustern zu Clustern zusammenzufassen, haben das Potenzial dafür. Zudem sind Registerdaten im Gegensatz zu Umfragedaten nicht von Selektionsproblemen durch Non-response-Bias oder Messunschärfen durch sozial erwünschtes Antwortverhalten betroffen und sind somit eine besonders objektive Datenquelle. Nichtsdestotrotz stellen Umfragedaten eine unverzichtbare Quelle für vielfältige Informationen dar, die in administrativ produzierten Daten nicht erhoben werden, etwa zum sozialen Umfeld. Etliche Beiträge aus dem untersuchten Korpus basieren daher wohl nicht zufällig auf einer Kombination von Register- und Umfragedaten (insbesondere dem deutschen NEPS) und können damit Vorteile beider Datenbasen nutzen. Für Österreich existiert keine vergleichbare Panelumfrage. Aufgrund der vergleichsweise hohen Kosten, die mit solchen langfristig angelegten Projekten verknüpft sind, scheint die Durchführung einer Panelbefragung für Österreich mit spezifischem Fokus auf Bildungsprozesse in naher Zukunft eher unrealistisch zu sein. Allerdings könnten die im Rahmen des im Aufbau befindlichen Austrian Socio-Economic Panel (ASEP) geplanten allgemeinen Längsschnitterhebungen in Zukunft auch Aufschlüsse über Bildungskarrieren sowie damit in Zusammenhang stehende Faktoren bieten.

Eine weitere Stärke unserer Initiative stellt daher die geplante **Ergänzung quantitativer mittels qualitativer Methoden** zur Erforschung von Bildungsverläufen dar. Während quantitative Analysen mit ihrem Vorteil großer Erhebungspopulationen strukturelle Muster aufzeigen und Einflussfaktoren auf Bildungswege herausarbeiten können, kann qualitative Forschung Fragen beantworten, die sich auf Bildungsprozesse auf der Ebene der Subjekte beziehen und an subjektiven Wahrnehmungen oder Entwicklungsprozessen interessiert sind (siehe Kapitel 2.2 und Kapitel 4.2). So muss im Rahmen von biografischen Konstruktionen Ungleichheit nicht an „objektiven“ Kriterien gemessen und darauf beschränkt werden, sondern erlangen subjektive Perspektiven besondere Bedeutung (siehe Kapitel 4.3). Die in die Literaturanalyse eingeflossenen qualitativen Studien (siehe Kapitel 4.1) nehmen daher häufiger eine Langzeitperspektive ein als entsprechende quantitative Studien, indem sie den gesamten Bildungsverlauf oder aber zeitlich längerfristig vorgelagerte Bildungserfahrungen für Entscheidungen berücksichtigen. Mit narrativen oder biografischen Interviews kann dies auch leichter umgesetzt werden, wenn kein Anspruch auf die vollständige Erfassung des Bildungsverlaufs, sondern im Gegenteil, mit dem Blick auf Relevanzstrukturen der interviewten Personen selbst Offenheit für Lücken besteht. Bei qualitativer Forschung zu Bildungsverläufen geht es allerdings nicht darum, die oben beschriebenen fehlenden Variablen zu Bildungsaspirationen zu kompensieren, die in Registerdaten nicht enthalten sind. Dies wäre mittels quantitativer Umfragen möglich (wie bei NEPS). Wie im Review gezeigt, greifen quantitative und qualitative Forschung jeweils spezifische Ausschnitte aus Bildungsverläufen heraus und so können beide einen Beitrag zu unterschiedlichen Forschungsfragen leisten (siehe Kapitel 2.2 und Kapitel 4.2).

Ziel der Forschungsinitiative ist es daher, einen ganzheitlichen Blick auf Bildungsverläufe zu werfen, um Einflussfaktoren auf unterschiedliche Verlaufsmuster zu identifizieren und auf diese Weise die im vorliegenden Review vorgestellte aktuelle Literatur zu ergänzen bzw. Lücken zu schließen. In diesem Zusammenhang liegt das große Potenzial der Forschungsinitiative mit ihrer Analyse von amtlichen Individualdaten auch darin, eine **intersektionelle Perspektive** einzunehmen, mittels derer das Zusammenspiel von mehreren Ungleichheitsdimensionen untersucht wird. Ganz generell kann an diesem Punkt etwa ein Potenzial darin gesehen werden, im Zuge der Forschungsinitiative **geschlechterspezifische Bildungsverläufe** zu untersuchen, anstatt Geschlecht auf eine Kontrollvariable zu reduzieren (siehe Kapitel 4.3). Für Migration als weitere Ungleichheitsdimension gilt, dass auch hier der Forschungsstand noch nicht gesättigt ist, was die **Differenzierung über die Dichotomie Migrationshintergrund ja oder nein hinaus** betrifft. Abschließend lässt sich im Fokus auf **atypische Bildungswege** ebenfalls ein Potenzial für die Forschungsinitiative ausmachen, was die Untersuchung der Situation in Österreich betrifft. Wie Ergebnisse aus anderen Ländern zeigen, scheint der Begriff „atypisch“ nicht mehr so recht den aktuellen Status quo zu fassen, sobald ein signifikanter Anteil der Kohorte entsprechende Bildungswege ergreift. Umgekehrt muss im Rahmen der Forschungsinitiative (zunächst) offenbleiben, wie individuelle Ungleichheitsmerkmale und institutionelle oder systemische Faktoren in Zusammenhang stehen. Fragestellungen, die das österreichische Bildungssystem als Gesamtes betreffen (z. B. der Einfluss des Tracking-Zeitpunkts auf soziale Ungleichheit) würden einen zeitlichen oder Ländervergleich erfordern. Allein anhand von Daten für Österreich und einzelne Kohorten können Fragestellungen dieser Art vorerst nicht beantwortet werden.

7. Literaturverzeichnis

7.1 Ausgewertete Literatur

- Anders, Jake, und John Jerrim. 2017. „The socio-economic gradient in educational attainment and labour market outcomes: A cross-national comparison“. In Schoon, Ingrid, und Rainer K. Silbereisen (Hrsg.). *Pathways to Adulthood: Educational Opportunities, Motivation and Attainment in Times of Social Change*, London: UCL IOE Press, 25-50.
- Baader, Meike Sophia, und Tatjana Freytag, Hrsg. 2017. „Bildung und Ungleichheit in Deutschland“. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4>.
- Backes, Susanne, und Andreas Hadjar. 2017. „Educational Trajectories through Secondary Education in Luxembourg: How Does Permeability Affect Educational Inequalities?; Bildungslaufbahnen durch die luxemburgische Sekundarstufe. Wie wirkt sich Durchlässigkeit zwischen Schulformen auf Bildungsungleichheiten aus?“ In *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 39 (3), 437–460. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-166597>.
- Baumert, Jürgen, Hanna Dumont, Michael Becker, Marko Neumann, Anna Bachsleitner, Olaf Köller, und Kai Maaz. 2018. „Soziokulturelle und geschlechtsspezifische Selektivität von Übergangsberechtigungen für die gymnasiale Oberstufe in mehr- und zweigliedrigen Schulsystemen“. In *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 70, 593–628. <https://doi.org/10.1007/s11577-018-0584-0>.
- Bayer, Michael, und Florian Wohlkinger. 2017. „Meritokratie und Gerechtigkeit in der Grundschule“. In Eckert, Thomas, und Burkhard Gniewosz (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit*, Wiesbaden: Springer, 167–83. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_10.
- Beck, Michael, und Franziska Jäpel. 2019. „Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem“. In Quenzel, Gudrun, und Klaus Hurrelmann (Hrsg.). *Handbuch Bildungsarmut*, Wiesbaden: Springer, 491–522. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_19.
- Bellenberg, Gabriele, Grit im Brahm, Denise Demski, Sascha Koch, und Maja Weegen. 2019. „Bildungsverläufe an Abendgymnasien und Kollegs (Zweiter Bildungsweg)“. Working Paper Forschungsförderung 115. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_115_2019.pdf.
- Bloch, Alice, und Shirin Hirsch. 2017. „The Educational Experiences of the Second Generation from Refugee Backgrounds“. In *Journal of Ethnic and Migration Studies* 43 (13): 2131–48. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1286972>.
- Blossfeld, Hans-Peter, Gwendolin Josephine Blossfeld, und Pia Nicoletta Blossfeld. 2019. „Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf: Die Perspektive der Bildungssoziologie“. In *Journal for Educational Research Online* 11 (1): 16–30.
- Blossfeld, Pia N., Gwendolin J. Blossfeld, und Hans-Peter Blossfeld. 2015. „Educational Expansion and Inequalities in Educational Opportunity: Long-Term Changes for East and West Germany“. In *European Sociological Review* 31 (2): 144–60. <https://doi.org/10.1093/esr/jcv017>.
- Blossfeld, Pia N., Gwendolin J. Blossfeld, und Hans-Peter Blossfeld. 2017. „The Speed of Educational Expansion and Changes in Inequality of Educational Opportunity“. In Eckert, Thomas, und Burkhard Gniewosz (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit*, Wiesbaden: Springer, 77–92. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_6.
- Blossfeld, Pia N., Claus H. Carstensen, und Jutta von Maurice. 2019. „Zertifikatsarmut gleich Kompetenzarmut?“ In Quenzel, Gudrun, und Klaus Hurrelmann (Hrsg.). *Handbuch Bildungsarmut*, Wiesbaden: Springer, 467–89. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_18.
- Böhner-Taute, Eileen. 2018. „Chancenungleichheiten im Bildungsverlauf“. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19184-9>.
- Böttcher, Wolfgang, und Stefan Kühne. 2016. „Schulstatistische Individualdaten zur Rekonstruktion von Bildungsverläufen“. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e. V.
- Buchholz, Sandra, und Magdalena Pratter. 2017. „Wer profitiert von alternativen Bildungswegen? Alles eine Frage des Blickwinkels!: Eine systematische Rekonstruktion des Effektes sozialer

Herkunft für alternative Wege zur Hochschulreife“. In *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69, 409–435. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0484-8>.

Büchner, Charlotte, und Rolf van der Velden. 2013. „How Social Background Affects Educational Attainment Over Time in the Netherlands“. In Jackson, Michelle (Hrsg.). *Determined to Succeed?:* Stanford University Press, 89–115. <https://doi.org/10.11126/stanford/9780804783026.003.0004>.

Busse, Robin. 2020. „Übergangsvläufe am Ende der Sekundarstufe I: Erklärungsansätze für soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten“. Dissertation. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004818w>.

Chmielewski, Anna. 2018. „Can We Close Gaps in Literacy by Social Background over the Life Course?: Evidence from Synthetic 1950–1980 Birth Cohorts“. OECD Education Working Papers 178. Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/education/can-we-close-gaps-in-literacy-by-social-background-over-the-life-course_c105422d-en.

Crul, Maurice. 2018. „How Key Transitions Influence School and Labour Market Careers of Descendants of Moroccan and Turkish Migrants in the Netherlands“. In *European Journal of Education* 53 (4): 481–94. <https://doi.org/10.1111/ejed.12310>.

Dahm, Gunther, Karsten Becker, und Philipp Bornkessel. 2018. „Determinanten des Studienerfolgs nicht-traditioneller Studierender – zur Bedeutung der sozialen und akademischen Integration, der Lebensumstände und des Studienkontextes für die Studienabbruchneigung beruflich qualifizierter Studierender ohne Abitur“. In Bornkessel, Philipp (Hrsg.). *Erfolg im Studium: Konzeptionen, Befunde und Desiderate*, Bielefeld: Bertelsmann, 108–74. <https://doi.org/10.3278/6004654w>.

Dämmrich, Johanna, und Moris Triventi. 2018. „The Dynamics of Social Inequalities in Cognitive-Related Competencies along the Early Life Course – A Comparative Study“. In *International Journal of Educational Research* 88: 73–84. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.006>.

Daniel, Annabell. 2019. „Sekundäre Disparitäten und ihre Veränderung am Übergang von der Schule zur Hochschule“. Dissertation. Berlin. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/26286>.

Dausien, Bettina. 2017. „'Bildungsbiographien' als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe“. In Miethe, Ingrid, Anja Tervooren, und Norbert Ricken (Hrsg.). *Bildung und Teilhabe*, Wiesbaden: Springer, 87–110. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_5.

Dietrich, Hans, Alexander Patzina, und Sara Kretschmer. 2019. „Soziale Herkunft, Lebensverlaufsereignisse und die verspätete Aufnahme einer beruflichen Ausbildung formal Geringqualifizierter“. In *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 71 (3): 357–83. <https://doi.org/10.1007/s11577-019-00637-3>.

Döbert, Hans, und Horst Weishaupt. 2017. „Kommunales Bildungsmonitoring und kommunale Lebensbedingungen“. In Eckert, Thomas, und Burkhard Gniewosz (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit*, Wiesbaden: Springer, 235–48. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_14.

Dräger, Jascha, und Nora Müller. 2019. „Wealth Stratification in the Early School Career in Germany. Preprint“. SocArXiv Papers. <https://doi.org/10.31235/osf.io/jbyhz>.

Eckert, Thomas, und Rudolf Tippelt. 2017. „Learning Regions – Learning Cities – Learning Communities: Auf dem Weg zur Gestaltung regionaler Bildungsräume?“ In Eckert, Thomas, und Burkhard Gniewosz (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit*, Wiesbaden: Springer 49–64. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_4.

Erdmann, Nina. 2016. „Erfolgreiche Wege ‚bildungsbenachteiligter‘ Jugendlicher in duale Ausbildungen – Rekonstruktionen zu Erfolgsbedingungen aus biographieanalytischer Perspektive“. In Dausien, Bettina, Daniela Rothe, und Dorothee Schwendowius (Hrsg.). *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*, Frankfurt am Main; New York: Campus Verlag, 333–62.

Fend, Helmut. 2006. „Mobilität der Bildungslaufbahnen nach der 9. Schulstufe: Koppelung und Entkoppelung von Bildungsvläufen und Berufsausbildung an die Schulformzugehörigkeit – neue Chancen oder alte Determinanten?“ In Georg, Werner (hrsg.). *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*, Konstanz: UVK, 265–89.

Gehrmann, Sebastian. 2019. „Aspirationen, kulturelles Kapital und soziale Herkunft: Eine quantitativ-empirische Untersuchung von Grundschulkindern in Deutschland“. Springer Vieweg. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hohere/detail.action?docID=5627022>.

- Gerhartz-Reiter, Sabine. 2019. „Bildungsungleichheit und vorzeitiger Bildungsausstieg in Österreich“. In Quenzel, Gudrun, und Klaus Hurrelmann (Hrsg.). *Handbuch Bildungsarmut*, Wiesbaden: Springer, 523–44. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_20.
- Gerleigner, Susanne, und Juliane Aulinger. 2017. „Gymnasium? Das ist nichts für uns.“ In Eckert, Thomas, und Burkhard Gniewosz (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit*, Wiesbaden: Springer, 29–48. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_3.
- Gniewosz, Burkhard, und Sabine Walper. 2017. „Bildungsungleichheit – Alles eine Frage der Familie?!“ In Eckert, Thomas, und Burkhard Gniewosz (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit*, Wiesbaden: Springer, 187–200. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_11.
- Hällsten, Martin, und Max Thaning. 2018. „Multiple Dimensions of Social Background and Horizontal Educational Attainment in Sweden“. In *Research in Social Stratification and Mobility* 56: 40–52. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2018.06.005>.
- Hebenstreit, Claudia. 2018. „Berufs- und Bildungswege nach der Berufsreifeprüfung“. Dissertation. Graz. <https://resolver.obvsg.at/urn:nbn:at:at-ubg:1-137869>.
- Heckhausen, Jutta. 2021. „Invited Commentary: Societal Constraints and Individual Agency: Navigating Educational Transitions for Upward Mobility“. In *Journal of Youth and Adolescence* 50 (3): 437–45. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01311-0>.
- Hillmert, Steffen. 2017. „Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf“. In Becker, Rolf (Hrsg.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden: Springer, 233–56. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_8.
- Huber, Matthias. 2020. „Emotionen im Bildungsverlauf: Entstehung, Wirkung und Interpretation“. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28830-3>.
- Hunner-Kreisel, Christine, und Katharina Steinbeck. 2018. „Ich mach’ mir keine Sorgen um die Bildung“. In Thon, Christine, Margarete Menz, Miriam Mai, und Luisa Abdessadok (Hrsg.). *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte*, Wiesbaden: Springer, 245–63. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2_14.
- Isleib, Sören. 2019. „Soziale Herkunft und Studienabbruch im Bachelor- und Masterstudium“. In Lörz, Markus, und Heiko Quast (Hrsg.). *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master*, Wiesbaden: Springer, 307–37. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22394-6_10.
- Isleib, Sören, und Andreas Woisch. 2018. „Studienerfolg jenseits gymnasialer Zugangswege zum Studium“. In Bornkessel, Philipp (Hrsg.). *Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate*, Bielefeld: Bertelsmann, 29–58.
- Jackson, Michelle, Hrsg. 2013. „Determined to Succeed?: Performance versus Choice in Educational Attainment.“ Stanford University Press. <https://doi.org/10.11126/stanford/9780804783026.001.0001>.
- Khattab, Nabil. 2018. „Ethnicity and Higher Education: The Role of Aspirations, Expectations and Beliefs in Overcoming Disadvantage“. In *Ethnicities* 18 (4): 457–70. <https://doi.org/10.1177/1468796818777545>.
- Kiel, Ewald, und Joachim Kahlert. 2017. „Ist Inklusion gerecht?“ In Eckert, Thomas, und Burkhard Gniewosz (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit*, Wiesbaden: Springer 17–26. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_2.
- Klein, Markus, Katherin Barg, und Michael Kühhirt. 2019. „Inequality of Educational Opportunity in East and West Germany: Convergence or Continued Differences?“ In *Sociological Science* 6 <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/71184>.
- Klemm, Klaus. 2017. „Kellerkinder‘ des Bildungssystems“. In Eckert, Thomas, und Burkhard Gniewosz (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit*, Wiesbaden: Springer, 65–76. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_5.
- Köller, Olaf, und Kai Maaz. 2017. „Soziale Disparitäten bei Abiturleistungen“. In Eckert, Thomas, und Burkhard Gniewosz (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit*, Wiesbaden: Springer, 153–66. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_9.

Konietzka, Dirk, und Tom Hensel. 2017. „Berufliche Erstausbildung im Lebensverlauf. Grundlagen und empirische Befunde“. In Becker, Rolf (Hrsg.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden: Springer, 281–308. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_10.

König, Alexandra. 2020. „Sozialisation als Selbstprojekt. Eine qualitative Längsschnittstudie zu Ausbildung und Studium“. In *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation*. Zeitschrift für Sozialisationsforschung 1(1). <https://doi.org/10.26043/GISo.2020.1.2>.

Krüger, Heinz-Hermann, Anna Schanze, und Daniela Winter. 2019. „Zwischen Eliteuniversität und dualer Berufsausbildung: Bildungsverläufe und -orientierungen junger Erwachsener nach dem Abitur“. In Krüger, Heinz-Hermann, Kilian Hüfner, Catharina Keßler, Stephanie Kreuz, Patrick Leinhos, und Daniela Winter *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, 259–83. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23175-0_10.

Kühne, Stefan. 2015. „Zur Rekonstruktion schulischer Bildungsverläufe: der Beitrag der Individualstatistik für die Entwicklung von Verlaufsindikatoren.“ *Empirische Erziehungswissenschaft* 60. Münster: Waxmann.

Labede, Julia. 2019. „Schul(form)wechsel, Übergänge und Krisen – Perspektiven und Befunde der Schullaufbahn- und Schülerbiografieforschung“. In Labede, Julia (Hrsg.). *Bildungsbiografische Diskontinuitäten*, Wiesbaden: Springer, 11–55. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26651-6_2.

Lintorf, Katrin, Karin Guill, und Heike Wendt. 2017. „Was dein Kind kann, kann meins schon lange!': Effekte der sozialen Komposition von Grundschulklassen auf den Übergang“. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20 (4): 711–27. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0762-2>.

Lojewski, Johanna. 2018. „Lernkulturelle und soziale Passungserfahrungen von nicht-traditionellen Studierenden“. In Bornkessel, Philipp (Hrsg.). *Erfolg im Studium: Konzeptionen, Befunde und Desiderate*. Bielefeld: Bertelsmann, 226–57. <https://doi.org/10.3278/6004654w>.

Lörz, Markus. 2017. „Soziale Ungleichheiten beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf“. In Baader, Meike Sophia und Tatjana Freytag (Hrsg.). *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*, Wiesbaden: Springer, 311–38. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_16.

Lörz, Markus. 2020. „Warum nehmen Männer mit Migrationshintergrund überproportional häufig ein Studium auf, gelangen aber am Ende seltener in die weiterführenden Masterstudiengänge?“ In *Berliner Journal für Soziologie* 30: 287–312.

Lörz, Markus, und Kai Mühleck. 2019. „Gender Differences in Higher Education from a Life Course Perspective: Transitions and Social Inequality between Enrolment and First Post-Doc Position“. In *Higher Education* 77 (3): 381–402. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0273-y>.

Lörz, Markus, und Heiko Quast, Hrsg. 2019. „Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master: Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen“. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22394-6>.

Lörz, Markus, und Björn Seipelt. 2019. „Herkunftsunterschiede in der Promotionsintention. Resultat kultureller Reproduktion, bildungsbiographischer Rahmenbedingungen oder individueller Entscheidung?“ In *Soziale Welt* 70 (2): 172–99. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2019-2-172>.

Maaz, Kai, und Jessica Ordemann. 2019. „Bildungsprozesse im Lebensverlauf: Der kontinuierliche Erwerb von allgemeinbildenden Bildungsabschlüssen“. In Quenzel, Gudrun, und Klaus Hurrelmann (Hrsg.). *Handbuch Bildungsarmut*, Wiesbaden: Springer, 435–65. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_17.

Majer, Sandra. 2018. „Studienerfolg von traditionellen und beruflich qualifizierten Studierenden“. In Bornkessel, Philipp (Hrsg.). *Erfolg im Studium: Konzeptionen, Befunde und Desiderate*, Bielefeld, Bertelsmann, 175–226.

Müller, Andreas, Wolfgang Brehmer, Anita Henselmann, und Elena Gärtner. 2017. „Förderung der Bildungsgerechtigkeit mit Instrumenten des kommunalen Bildungsmanagements – zwei Beispiele der Landeshauptstadt München“. In Eckert, Thomas, und Burkhard Gniewosz (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit*, Wiesbaden: Springer, 217–33. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_13.

Muskens, Marjolein, Willem E. Frankenhuis, und Lex Borghans. 2019. „Low-Income Students in Higher Education: Undermatching Predicts Decreased Satisfaction toward the Final Stage in College“. In *Journal of Youth and Adolescence* 48 (7): 1296–1310. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01022-1>.

Neugebauer, Martin, David Reimer, Steffen Schindler, und Volker Stocké. 2013. „Inequality in Transitions to Secondary School and Tertiary Education in Germany“. In Jackson, Michelle (Hrsg.). *Determined to Succeed?*, Stanford University Press, 56–88. <https://doi.org/10.11126/stanford/9780804783026.003.0003>.

Neugebauer, Martin, und Steffen Schindler. 2012. „Early Transitions and Tertiary Enrolment: The Cumulative Impact of Primary and Secondary Effects on Entering University in Germany“. In *Acta Sociologica* 55 (1): 19–36. <https://doi.org/10.1177/0001699311427747>.

Neumeyer, Sebastian, und Bettina Alesi. 2018. „Soziale Ungleichheiten nach Studienabschluss? Wie sich die Bildungsherkunft auf weitere Bildungsübergänge und den erfolgreichen Berufseinstieg von Hochschulabsolventen auswirkt“. Kassel, INCHER.

Nittel, Dieter. 2017. „Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung“. Verlag Barbara Budrich. <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctvddzfb5>.

OECD. 2017. „Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course“. Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/educational-opportunity-for-all_9789264287457-en.

Oepke, Maren. 2017. „Vom gymnasialen Schwerpunktfach zum Studienfach: Bringt ein fachverwandtes Studium mehr Studienerfolg als ein fachfremdes?“ In *Swiss Journal of Educational Research* 39 (3): 461–80. <https://doi.org/10.24452/sjer.39.3.5041>.

Oliver, Caroline, und Vanessa Hughes. 2018. „Bordering Education: Migrants' Entitlements to Post-Compulsory Education in the United Kingdom“. In *International Studies in Sociology of Education* 27 (2–3): 128–44. <https://doi.org/10.1080/09620214.2018.1426997>.

Peközová, Soňa. 2018. „Welche Mechanismen stehen hinter der Reproduktion der sozialen Ungleichheit bei schulischen Übergängen?“ Wien. https://www.univie.ac.at/wegeindiezukunft/img/news/MA_Pek%C3%B6zova.pdf.

Renzulli, Linda, und Ashley B. Barr. 2017. „Adapting to Family Setbacks: Malleability of Students' and Parents' Educational Expectations“. In *Social Problems* 64 (3): 351–72. <https://doi.org/10.1093/socpro/spw052>.

Reuter, Julia, Hrsg. 2020. „Vom Arbeiterkind zur Professur: sozialer Aufstieg in der Wissenschaft: autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen“. Gesellschaft der Unterschiede, Band 54. Bielefeld: Transcript.

Rohrmann, Albrecht, und Hanna Weinbach. 2017. „Zuschreibung von Nicht-/Behinderung und Benachteiligung in der informellen und formellen Bildung“. In Baader, Meike Sophia, und Tatjana Freytag (hrsg.). *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*, Wiesbaden: Springer, 449–69. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_22.

Roth, Tobias. 2019. „Welchen Einfluss hat die Schulzeitverkürzung am Gymnasium (G8) auf das Ausmaß der sozialen Ungleichheit beim Besuch der gymnasialen Oberstufe?“ In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (5): 1247–65. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0847-6>.

Schalke-Mandoux, und Daniela Sangme. 2016. „The Impact of Educational Attainment and Grade Retention on the Development of Intelligence; Der Einfluss schulischer Errungenschaften und Klassenwiederholung auf die Entwicklung von Intelligenz“. Dissertation. Berlin. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/7968>.

Scherrer, Vsevolod. 2020. „Students' Achievement Motivation During the School Career: Development, Correlates, and Effects of Ability Grouping“. Dissertation. Trier. <https://ubt.opus.hbz-nrw.de/frontdoor/index/index/docId/1381>.

Schindler, Steffen. 2015. „Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf – alte Befunde und neue Schlüsse?“ In *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67 (3): 509–37. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0333-6>.

Schoon, Ingrid, und R. K. Silbereisen, Hrsg. 2017. „Pathways to adulthood: educational opportunities, motivation and attainment in times of social change“. London: UCL, IOE Press.

Schuchart, Claudia, und Matthias Rürup. 2017. „Alternative Wege zur Studienberechtigung und die weitere Bildungs- und Berufskarriere: Können durch die Öffnung des gegliederten Schulsystems

Ungleichheiten reduziert werden?“ In Eckert, Thomas, und Burkhard Gniewosz (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit*, Wiesbaden: Springer, 249–67. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_15.

Schwarz, Franz, Martin Spielauer, und Karin Städtner. 2002. „Gender, Regional and Social Differences at the Transition from Lower to Upper Secondary Education: An Analysis in the Context of FAMSIM+ Family Microsimulation Model for Austria“. Wien, Österreichisches Institut für Familienforschung. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/57658>.

Schwendowius, Dorothee. 2016. „Prozesse von Teilhabe und Ausgrenzung im Bildungssystem – Biographische Konstruktionen von Studierenden mit Migrationsgeschichte“. In Dausien, Bettina, Daniela Rothe, und Dorothee Schwendowius (Hrsg.). *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*, Frankfurt am Main; New York: Campus Verlag, 125–46.

Silkenbeumer, Mirja, und Sven Thiersch. 2021. „Familie und Schule in der Adoleszenz: Ergebnisse qualitativer Längsschnittuntersuchungen zu Bewährungsanforderungen von der Grundschule bis zum Übergang in die Ausbildung bzw. das Studium“. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11: 385–402. <http://dx.doi.org/10.1007/s35834-021-00310-w>.

Silkenbeumer, Mirja, Sven Thiersch, und Julia Labede. 2019. „Zur Aneignung des Schulaufstiegs im Kontext adoleszenter Individuation und familialer Interaktion“. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 12: 343–60. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i3.06>.

Söhn, Janina, und Milena Prekodravac. 2021. „Upward, Lateral, or Downward? Multiple Perspectives on Migrants' Educational Mobilities“. In *Social Inclusion* 9 (1): 140–51. <https://doi.org/10.17645/si.v9i1.3599>.

Solga, Heike. 2009. „Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft“. In Becker, Rolf (Hrsg.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden: Springer, 443–85. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_14.

Stahn, Veronika, und Hartmut Ditton. 2017. „Die Rolle motivationaler Schülermerkmale bei der Formation der elterlichen Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit“. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20 (4): 604–27. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0757-z>.

Strecker, Tanja, und Carles Feixa. 2020. „Gender and social class in study choice: narratives of youth transitions in Spain“. In *Gender and Education* 32 (3): 429–45. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1495831>.

Tarnai, Christian, und Florian G. Hartmann. 2017. „Intergenerationale Bildungsmobilität und Bildungshomogamie“. In Eckert, Thomas, und Burkhard Gniewosz (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit*, Wiesbaden: Springer, 93–118. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_7.

Tieben, Nicole, und Daniela Rohrbach-Schmidt. 2014. „Die berufliche Höherqualifizierung in den Abschlussjahrgängen 1960–1999: Effekte der sozialen Herkunft und Folgen der Bildungsexpansion“. In *Sozialer Fortschritt* 63 (4–5): 117–23. <https://doi.org/10.3790/sfo.63.4-5.117>.

Van der Werfhorst, Herman G. 2018. „Early Tracking and Socioeconomic Inequality in Academic Achievement: Studying Reforms in Nine Countries“. In *Research in Social Stratification and Mobility* 58: 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2018.09.002>.

Vandekinderen, C., G. Roets, H. Van Keer, und R. Roose. 2018. „Tackling social inequality and exclusion in education: from human capital to capabilities“. In *International Journal of Inclusive Education* 22 (1): 1–20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362044>.

Vogt, Kristoffer Chelsom. 2018. „The Timing of a Time out: The Gap Year in Life Course Context“. *Journal of Education and Work* 31 (1): 47–58. <https://doi.org/10.1080/13639080.2017.1407493>.

Voigt, Matthias. 2018. „Bildungsarmut“. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20178-4>.

Weber, Anne, Andreas Daniel, Karsten Becker, und Philipp Bornkessel. 2018. „Proximale Prädiktoren objektiver wie subjektiver Studienerfolgsindikatoren“. In Bornkessel, Philipp (Hrsg.). *Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate*, Bielefeld: Bertelsmann, 59–107.

Winkler, Oliver. 2020. „Mehr Chancengleichheit durch mehr Durchlässigkeit?“ In Thiersch, Sven, Mirja Silkenbeumer, und Julia Labede (Hrsg.). *Individualisierte Übergänge*, Wiesbaden: Springer, 35–59. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_3.

Wohlkinger, Florian, und Michael Bayer. 2020. „Typologie des Schülerhabitus in der Sekundarstufe I: Ein quantitativer Operationalisierungsansatz mit Daten des Nationalen Bildungspanels“. In *Journal for Educational Research Online* 12 (2): 67–88. <https://doi.org/10.25656/01:20973>.

Zimmermann, Thomas. 2018. „Die Bedeutung signifikanter Anderer für eine Erklärung sozial differenzierter Bildungsaspirationen“. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21: 339–60.

Zwick, Elisabeth. 2017. „Bildungsgerechtigkeit: Maßstab ohne Maß?“ In Eckert, Thomas, und Burkhard Gniewosz (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit*, Wiesbaden: Springer, 3–15. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_1.

7.2 Zusätzlich zitierte Literatur

Abbott, Andrew, und Angela Tsay. 2000. "Sequence Analysis and Optimal Matching Methods in Sociology: Review and Prospect". In *Sociological Methods & Research*. 29 (1): 3–33.

Allison, Paul D. 1990. Change Scores as Dependent Variables in Regression Analysis. In *Sociological Methodology*, 20: 93–114. <https://doi.org/10.2307/271083>.

Allmendinger, Jutta. 1989. „Educational Systems and Labor Market Outcomes“. In *European Sociological Review* 5 (3): 231–50. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.esr.a036524>.

Atanasova, Vanya. 2012. „Bildungsintentionen und Bildungsverläufe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen“. Würzburg: Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Becker, R. 2003. „Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education: Utilizing Subjective Expected Utility Theory to Explain Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany“. In *European Sociological Review* 19 (1): 1–24. <https://doi.org/10.1093/esr/19.1.1>.

Blossfeld, Hans-Peter. 1989. „Kohortendifferenzierung und Karriereprozess: eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf“. Frankfurt am Main; New York: Campus.

Blossfeld, Hans-Peter, und Rolf Müller. 1996. „Sozialstrukturanalyse, Rational Choice Theorie und die Rolle der Zeit: Ein Versuch zur dynamischen Integration zweier Theorieperspektiven“. In *Soziale Welt* 47 (4): 382–410.

Bohnsack, Ralf. 2003. „Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden.“ Opladen: Leske + Budrich.

Boudon, Raymond. 1974. „Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society“. New York: Wiley.

Bourdieu, Pierre. 1976. „Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion“. In Hörning, Karl H. (Hrsg.). *Soziale Ungleichheit: Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung*. Darmstadt: Luchterhand, 223–30.

Bourdieu, Pierre. 1983. „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital“. In Kreckel, Reinhard (Hrsg.). *Soziale Ungleichheiten*, Soziale Welt Sonderband. Göttingen, 183–98.

Bourdieu, Pierre, und Patrick Champagne. 2005. „Die intern Ausgegrenzten“. In Bourdieu, Pierre (Hrsg.). *Das Elend der Welt*, Konstanz: UK Verlagsgesellschaft mbH, 283–287.

Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. 1971. „Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs“. Stuttgart: Klett.

Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. 1973. „Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion“. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre, und Loïc Wacquant. 1996. „Reflexive Anthropologie“. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Breen, Richard, und John H. Goldthorpe. 1997. „Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory“. In *Rationality and Society* 9 (3): 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>.

Combet, Benita. 2013. „Zum Einfluss von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft beim zweiten schulischen Übergang in der Schweiz. Ein Vergleich unterschiedlicher Dekompositions- und Operationalisierungsmethoden“. In *Revue suisse des sciences de l'éducation* 35 (3): 447-471.

Crenshaw, Kimberle. 1991. „Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color“. In *Stanford Law Review* 43 (6): 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>.

Dahrendorf, Ralf. 1965. „Gesellschaft und Demokratie in Deutschland“. München: Piper.

Dausien, Bettina. 2006. "Repräsentation und Konstruktion. Lebensgeschichte und Biographie in der empirischen Geschlechterforschung". In Brombach, Sabine, und Bettina Wahrig (Hrsg.) *Lebensbilder: Leben und Subjektivität in neueren Ansätzen der Gender Studies*. Bielefeld: Transcript, 179-212. <https://doi.org/10.1515/9783839403341-009>.

Dausien, Bettina 2008. „Biografieforschung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung.“ In: Becker, Rolf, und Beate Kortendiek (Hrsg.) *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 354-367 https://doi.org/10.1007/978-3-531-91972-0_42.

Doudchenko, Nikolay. 2016. „*Balancing, Regression, Difference-In-Differences and Synthetic Control Methods: A Synthesis*“. National Bureau of Economic Research, Working Paper 22791. <http://www.nber.org/papers/w22791>.

Dumont, Hanna, Kai Maaz, Marko Neumann, und Michael Becker. 2014. „Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten“. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (S2): 141–65. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0466-1>.

Eccles, Jacquelynne S. 1983. „Expectancies, Values, and Academic Behaviors“. In Spence, Janet, T. (Hrsg.) *Achievement and Achievement Motives. Psychological and Sociological Approaches*. San Francisco. W.H Freeman and Company: 75-146.

Eccles, Jacquelynne S., und Allan Wigfield. 2020. „From Expectancy-Value Theory to Situated Expectancy-Value Theory: A Developmental, Social Cognitive, and Sociocultural Perspective on Motivation“. In *Contemporary Educational Psychology* 61 (April): 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>.

Elder, Glen H. 1998. „The Life Course as Developmental Theory“. In *Child Development* 69 (1): 1–12.

Elder, Glen Holl. 1999. „Children of the Great Depression: Social Change in Life Experience“. Boulder, CO: Westview Press.

Erikson, Robert, und Jan O. Jonsson. 1996. „Introduction. Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case“. In Erikson, Robert, und Jan O. Jonsson (Hrsg.). *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, Stockholm: Westview Press, 1–63.

Esser, Hartmut. 1999. „Soziologie: allgemeine Grundlagen“. Frankfurt am Main; New York: Campus.

Ganzeboom, Harry B. G., Paul M. De Graaf, und Donald J. Treiman. 1992. „A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status“. In *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, Harry B. G., und Donald J. Treiman. 1996. „Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations“. In *Social Science Research* 25 (3): 201–39. <https://doi.org/10.1006/ssre.1996.0010>.

Gawronski, Bertram, und Laura A. Creighton. 2013. „Dual Process Theories“. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730018.013.0014>.

Gawronski, Katharina. 2020. „Konzeption eines Bildungsregisters in Deutschland“. *WISTA – Wirtschaft und Statistik* 72 (2): 37–45.

Gelman, Andrew und Jennifer Hill. 2007. „*Data analysis using regression and multilevel-hierarchical models*“. 10. Aufl. Cambridge Univ. Press.

- Gomolla, Mechthild, und Frank-Olaf Radtke. 2009. „Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grundmann, Michael. 2008. „Humanökologie, Sozialstruktur und Sozialisation.“ In Hurrelmann, Klaus, Michael Grundmann, und Sabine Walper (Hrsg.). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. München: Beltz, 173-182.
- Hosmer, David W., Stanley Lemeshow and Rodney X. Sturdivant. 2013. *“Applied logistic regression. Third edition”*. John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118548387.refs>.
- Jacob, Marita, und Nicole Tieben. 2009. „Social Selectivity of Track Mobility in Secondary Schools: A Comparison of Intra-Secondary Transitions in Germany and The Netherlands“. In *European Societies* 11 (5): 747–73. <https://doi.org/10.1080/14616690802588066>.
- Karlson, Kristian B., und Holm Anders. 2011. “Decomposing Primary and Secondary Effects. A New Decomposition Method“. In *Research in Social Stratification and Mobility* 29 (2): 221–237. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0276562410000697>.
- Kohli, Martin. 1985. „Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und theoretische Argumente“. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37: 1-29.
- Kleinbaum, David G. und Mitchel Klein. 2012. “Introduction to Survival Analysis“. In Kleinbaum, David G. und Mitchel Klein (Hrsg.). *Survival Analysis. Statistics for Biology and Health*. Springer, New York: 1-54. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6646-9_1.
- Kline, Rex B. 2016. “Principles and Practice of Structural Equation Modeling“. 4. Aufl. New York: The Guilford Press.
- Kristen, Cornelia. 1999. „Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand“. Arbeitspapiere. Mannheim. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Maaz, Kai. 2006. „Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem.“ Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, Kai, und Gabriel Nagy. 2010. „Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte“. In Baumert, Jürgen, Kai Maaz, und Ulrich Trautwein (Hrsg.). *Bildungsentscheidungen*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 153–82. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_7.
- Mare, Robert D. 1980. „Social Background and School Continuation Decisions“. In *Journal of the American Statistical Association* 75 (370): 295–305. <https://doi.org/10.1080/01621459.1980.10477466>.
- Mayer, Karl Ulrich. 1990. „Lebensverläufe und sozialer Wandel. Anmerkungen zu einem Forschungsprogramm“. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 31: 7-22.
- Neuenschwander, Markus P., und Christof Nägele. 2017. „Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele“. Wiesbaden: Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-16981-7>.
- Rank, Birgit. 1997. „Erwartungs-Wert-Theorien: ein Theoriekonzept der Wirtschaftspsychologie und seine Anwendung auf eine berufsbiographische Entscheidung“. München: Hampp.
- Sackmann, Reinhold. 2007. „Lebenslaufanalyse und Biografieforchung: eine Einführung“. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmeiser, Martin. 2006. „Von der ‚äußeren‘ zur ‚inneren‘ Institutionalisierung des Lebenslaufs: eine Strukturgeschichte“. In *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 19 (1): 51–92.
- Schütze, Fritz. 1983. „Biographieforschung und narratives Interview.“ In *Neue Praxis* 13 (3): 283–293.
- Schütze, Fritz. 1984. „Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens.“ In Kohli, Martin und Robert Günther (Hrsg.) *Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler, 78-117.

Steinberg, Laurence, Susie D. Lamborn, Sanford M. Dornbusch, und Nancy Darling. 1992. „Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed“. In *Child Development* 63 (5): 266–1281.

Tervooren, Anja, und Robert Kreitz, Hrsg. 2017. „Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung“. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742178>.

Tinto, Vince. 1975. „Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research“. In *Review of Educational Research* 45 (1): 89–125.

Trautwein, Peggy. 2016. „Nichttraditionelle Bildungswege als Aspekt studentischer Heterogenität an den Hochschulen in Sachsen-Anhalt“. In *Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft* 25 (1). <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/50939>.

Watermann, Rainer, Annabell Daniel, und Kai Maaz. 2013. „Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs: Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen“. In Maaz, Kai, Marko Neumann, und Jürgen Baumert (Hrsg.). *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter*, Wiesbaden: Springer: 233–61. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00454-5_10.

Wellendorf, Franz. 1977. „Schulische Sozialisation und Identität: zur Sozialpsychologie der Schule als Institution“. 4. Aufl. Beltz-Monographien Soziologie. Weinheim: Beltz.

Winker, Gabriele, und Nina Degele. 2009. „Intersektionalität: zur Analyse sozialer Ungleichheiten“. Bielefeld: Transcript.

Anhang

Übersicht 1: Operationalisierung von Ungleichheitskategorien

Autor:innen (Jahr)	Titel	Thema	Datenart	Ungleichheitsdimensionen
Anders und Jerrim (2017)	The socio-economic gradient in educational attainment and labour market outcomes: A cross-national comparison	Wirkungen unterschiedlicher Bildungssysteme auf soziale Ungleichheit		Herkunft
Baader und Freytag (2017)	Bildung und Ungleichheit in Deutschland	Wirkungszusammenhänge zwischen Herkunft, Einkommen und Bildungschancen	mixed	Herkunft, Geschlecht, Migrationshintergrund, Behinderung et al.
Backes und Hadjar (2017)	Bildungslaufbahnen durch die luxemburgische Sekundarstufe. Wie wirkt sich Durchlässigkeit zwischen Schulformen auf Bildungsungleichheiten aus?	Durchlässigkeit von Bildung und Ungleichheit	quant	Herkunft
Baumert et al. (2018)	Soziokulturelle und geschlechtsspezifische Selektivität von Übergangsberechtigungen für die gymnasiale Oberstufe in mehr- und zweigliedrigen Schulsystemen	Platzierungsentscheidungen von Lehrkräften beim Übergang in die gymnasiale Oberstufe von nicht-gymnasialen Schulen bezüglich ihrer Sensitivität für askriptive Merkmale	quant	Herkunft
Bayer und Wohlkinger (2017)	Meritokratie und Gerechtigkeit in der Grundschule	Motivationsentwicklung von Grundschüler:innen	quant	Herkunft
Beck und Jäpel (2019)	Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem	Unterschiede bei den Übertrittsrisiken nach Migrationshintergrund im Schweizer Bildungssystem	quant	Herkunft
Bellenberg et al. (2019)	Bildungsverläufe an Abendgymnasien und Kollegs (Zweiter Bildungsweg)	Bildungsverläufe im 2. Bildungsweg	mixed	Herkunft, Geschlecht
Bloch und Hirsch (2017)	The educational experiences of the second generation from refugee backgrounds	Bildungserfahrungen von in UK-geborenen erwachsenen Flüchtlingen 2. Generation	qual	Herkunft
Blossfeld et al. (2015)	Educational Expansion and Inequalities in Educational Opportunity: Long-Term Changes for East and West Germany	Sozial ungleiche Folgen der Bildungsexpansion	quant	Herkunft, Geschlecht, Region (Ost- und Westdeutschland)
Blossfeld et al. (2017)	The Speed of Educational Expansion and Changes in Inequality of Educational Opportunity	Bildungsungleichheit in unterschiedlichen Bildungssystemen	quant	Herkunft

Blossfeld H.P. et al. (2019)	Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf: Die Perspektive der Bildungssoziologie	Auswirkungen und Strukturierung von Bildungsentscheidungen	quant	Herkunft
Blossfeld P.N. et al. (2019)	Zertifikatsarmut gleich Kompetenzarmut?	Analysepotenziale des Nationalen Bildungspanels für die Bildungsarmutsforschung anhand der Erwachsenenkohorte	quant	Herkunft, Geschlecht
Böhner-Taute (2018)	Chancenungleichheiten im Bildungsvorlauf	Soziale Ungleichheiten im Bildungsvorlauf (in Deutschland)	quant	Herkunft, Migrationshintergrund, Bildungssystem
Böttcher und Kühne (2016)	Schulstatistische Individualdaten zur Rekonstruktion von Bildungsvorläufen	Potenzial von Bildungsregisterdaten	quant	Herkunft, Nationalität, Sonderpädagogischer Förderbedarf
Buchholz und Pratter (2017)	Wer profitiert von alternativen Bildungswegen? Alles eine Frage des Blickwinkels!: Eine systematische Rekonstruktion des Effektes sozialer Herkunft für alternative Wege zur Hochschulreife	Auswirkungen alternativer Bildungswege auf soziale Ungleichheiten bei Bildungsbeteiligung und Bildungsniveau	quant	Herkunft
Büchner und van der Velden (2013)	How Social Background Affects Educational Attainment Over Time in the Netherlands	Rolle von Entscheidung und Performance in NL	quant	Herkunft
Busse (2020)	Übergangsvorläufe am Ende der Sekundarstufe I: Erklärungsansätze für soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten	(Bildungs-)Wege von Jugendlichen nach Verlassen der allgemeinbildenden Sekundarstufe I	quant	Herkunft, Migrationshintergrund
Chmielewski (2018)	Can we close gaps in literacy by social background over the life course?: Evidence from synthetic 1950–1980 birth cohorts	Vergleichende Analyse des Einflusses des sozialen Hintergrundes auf Lesefähigkeit	quant	Herkunft
Crul (2018)	How key transitions influence school and labour market careers of descendants of Moroccan and Turkish migrants in the Netherlands	Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg von Migrant:innen	quant	Migrationshintergrund
Dahm et al. (2018)	Determinanten des Studienerfolgs nicht-traditioneller Studierender – zur Bedeutung der sozialen und akademischen Integration, der Lebensumstände und des Studienkontextes für die Studienabbruchneigung beruflich qualifizierter Studierender ohne Abitur	Einflussfaktoren auf den Studienerfolg von Studierenden mit beruflicher Qualifikation	quant	Nichttrad. Studierende

Dämmrich und Triventi (2018)	The dynamics of social inequalities in cognitive-related competencies along the early life course – A comparative study	Entwicklung sozialer Ungleichheiten in kognitiv-bezogenen Kompetenzen in 15 OECD-Ländern	quant	Herkunft
Daniel (2019)	Sekundäre Disparitäten und ihre Veränderung am Übergang von der Schule zur Hochschule	Unterschiede durch soziale Herkunft für Kosten-Nutzen-Überlegungen für Hochschulzugang	quant	Herkunft
Dausien (2017)	„Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe	Teilhabe an Bildung als individuelle Dauerleistung	qual	Herkunft
Dietrich et al. (2019)	Soziale Herkunft, Lebensverlaufsereignisse und die verspätete Aufnahme einer beruflichen Ausbildung formal Geringqualifizierter	Späte Berufsausbildung bei Geringqualifizierten	quant	Herkunft
Döbert und Weishaupt (2017)	Kommunales Bildungsmonitoring und kommunale Lebensbedingungen	Kommunale Bildungsberichterstattung zur Verbesserung der bildungsbezogenen Infrastruktur	quant	
Dräger und Müller (2019)	Wealth Stratification in the Early School Career in Germany	Vermögenseffekte auf Bildungsungleichheit	quant	Herkunft
Eckert und Tippelt (2017)	Learning Regions – Learning Cities – Learning Communities: Auf dem Weg zur Gestaltung regionaler Bildungsräume?	Lebenslanges Lernen, Learning Cities	qual	
Erdmann (2016)	Erfolgreiche Wege „bildungsbenachteiligter“ Jugendlicher in duale Ausbildungen – Rekonstruktionen zu Erfolgsbedingungen aus biographieanalytischer Perspektive	Bildungsbenachteiligung als Prozess	qual	Migrationshintergrund, Region, Behinderung
Fend (2006)	Mobilität der Bildungslaufbahnen nach der 9. Schulstufe: Koppelung und Entkoppelung von Bildungsverläufen und Berufsausbildung an die Schulformzugehörigkeit – neue Chancen oder alte Determinanten?	Durchlässigkeit stratifizierter Bildungs- und Berufssystem in Deutschland. Koppelung Bildungs- und Berufsverläufe an die Schulform	quant	Herkunft, Schulform, Intelligenz
Gehrmann (2019)	Aspirationen, kulturelles Kapital und soziale Herkunft: Eine quantitativ-empirische Untersuchung von Grundschulkindern in Deutschland	Erklärung der unterschiedlichen Ausprägungen der Übergangsabsichten (Bildungsaspiration) von Grundschulkindern in die Sekundarstufe	quant	Herkunft
Gerhartz-Reiter (2019)	Bildungsungleichheit und vorzeitiger Bildungsausstieg in Österreich	Bildungsungleichheit und Gründe für nicht erfolgreiche Bildungskarrieren in Ö	qual	Herkunft
Gerleigner und Aulinger (2017)	„Gymnasium? Das ist nichts für uns.“	Soziale Ungleichheit bei Anmeldung fürs Gymnasium	quant	Herkunft, schulische Kontakte

Gniewosz und Walper (2017)	Bildungsungleichheit – Alles eine Frage der Familie?!	Bedeutung der Familie für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen Empirischer und theoretischer Forschungsstand zu sozialen Disparitäten		Herkunft
Hällsten und Thaning (2018)	Multiple dimensions of social background and horizontal educational attainment in Sweden	SES der Eltern und Bildungs- und Erwerbskarrieren der Kinder	quant	Herkunft
Hebenstreit (2018)	Berufs- und Bildungswege nach der Berufsreifeprüfung	Berufs- und Bildungswege nach der Berufsreifeprüfung	qual	
Heckhausen (2021)	Invited Commentary: Societal Constraints and Individual Agency: Navigating Educational Transitions for Upward Mobility	Individuelle Einflussfaktoren für Bildungsaufstiege in CH, UK and US		Herkunft
Hillmert (2017)	Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf	Zentrale Teilaspekte einer lebensverlaufsbezogenen Bildungsforschung	quant	
Huber (2020)	Emotionen im Bildungsverlauf: Entstehung, Wirkung und Interpretation	Stellenwert von Emotionen für Bildungsverläufe und Bildungslaufbahnentscheidungen am Übergang zwischen Schule und Hochschule	mixed	
Hunner-Kreisel und Steinbeck (2018)	„Ich mach’ mir keine Sorgen um die Bildung“	Einfluss der Eltern auf Schulstart	qual	Herkunft, Migrationshintergrund
Isleib (2019)	Soziale Herkunft und Studienabbruch im Bachelor- und Masterstudium	Studienabbruch	quant	Herkunft
Isleib und Woisch (2018)	Studienerfolg jenseits gymnasialer Zugangswege zum Studium	Gelingensbedingungen eines erfolgreichen Studiums trotz vermeintlich ungünstiger schulischer Voraussetzungen (Zugang nicht über Gymnasium)	quant	
Jackson (2013)	Determined to Succeed?: Performance versus Choice in Educational Attainment	Primäre und sekundäre Effekte im Ländervergleich	quant	Herkunft
Khattab (2018)	Ethnicity and higher education: The role of aspirations, expectations and beliefs in overcoming disadvantage	Verschiedene Aspekte ethnischer Ungleichheit in der Hochschulbildung	theoretisch	Migrationshintergrund
Kiel und Kahlert (2017)	Ist Inklusion gerecht?	Begriff der Gerechtigkeit		Gerechtigkeit

Klein et al. (2019)	Inequality of Educational Opportunity in East and West Germany: Convergence or Continued Differences?	Vergleich ungleicher Bildungschancen (IEO) nach politischen und sozioökonomischen Bedingungen (Ost- und Westdeutschland)	quant	Herkunft
Klemm (2017)	„Kellerkinder“ des Bildungssystems	Ursachen und Wirkung des Fehlens eines Ausbildungsabschlusses	quant	Fehlender Ausbildungsabschluss
Köller und Maaz (2017)	Soziale Disparitäten bei Abiturleistungen	Abiturleistungen in Bezug auf soziale Ungleichheiten	quant	Herkunft
Konietzka und Hensel (2017)	Berufliche Erstausbildung im Lebensverlauf. Grundlagen und empirische Befunde	Soziologische Analyse der Wechselbeziehungen zwischen berufsbildenden Institutionen und Individuen. Vergleich der Bildungsbeteiligung anhand unterschiedlicher Kohorten, mit dem Ziel sozialen Wandel abzubilden.	quant	Strukturelle Veränderung der Berufsbildung
König (2020)	Sozialisation als Selbstprojekt. Eine qualitative Längsschnittstudie zu Ausbildung und Studium	Statuspassagen junger Erwachsener in nachschulischer Bildung	qual	Sozialisationsprozess
Krüger et al. (2019)	Zwischen Eliteuniversität und dualer Berufsausbildung: Bildungsverläufe und -orientierungen junger Erwachsener nach dem Abitur	Ungleiche Bildungsverläufe und -orientierungen junger Erwachsener aus unterschiedlichen sozialen Milieus nach dem Abitur	qual	Herkunft
Kühne (2015)	Zur Rekonstruktion schulischer Bildungsverläufe: der Beitrag der Individualstatistik für die Entwicklung von Verlaufsindikatoren	Analyse von Bildungsverläufen von Schulabsolvent:innen und -abgänger:innen in Deutschland	quant	Vorbildung
Labede (2019)	Schul(form)wechsel, Übergänge und Krisen – Perspektiven und Befunde der Schullaufbahn- und Schülerbiografieforschung	Schulformenwechsel in und nach Sekundarstufe I	qual	Herkunft
Lintorf et al. (2017)	„Was dein Kind kann, kann meins schon lange!“. Effekte der sozialen Komposition von Grundschulklassen auf den Übergang	Übergangsentscheidung im sozialen Kontext der Schulklasse	quant	Herkunft
Lojewski (2018)	Lernkulturelle und soziale Passungserfahrungen von nicht-traditionellen Studierenden	Studierfähigkeit und Passungsempfinden nicht-traditioneller Studierender	qual	Nicht-traditionelle Studierende
Lörz (2017)	Soziale Ungleichheiten beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf	Herkunftsspezifische Unterschiede beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf	quant	Herkunft

Lörz (2020)	Warum nehmen Männer mit Migrationshintergrund überproportional häufig ein Studium auf, gelangen aber am Ende seltener in die weiterführenden Masterstudiengänge?	Ungleichheitsphänomene im Studienverlauf zwischen Männern und Frauen mit Migrationshintergrund aus einer intersektionalen Lebenslaufperspektive	quant	Herkunft, Geschlecht, Migrationshintergrund
Lörz und Mühleck (2019)	Gender differences in higher education from a life course perspective: transitions and social inequality between enrolment and first post-doc position	Geschlechterunterschiede in wissenschaftlichen Karrieren	quant	Geschlecht
Lörz und Seipelt (2019)	Herkunftsunterschiede in der Promotionsintention. Resultat kultureller Reproduktion, bildungsbiographischer Rahmenbedingungen oder individueller Entscheidung?	Soziale Ungleichheiten bei der Promotionsintention	quant	Herkunft
Maaz und Ordemann (2019)	Bildungsprozesse im Lebensverlauf: Der kontinuierliche Erwerb von allgemeinbildenden Bildungsabschlüssen	Erwerb schulischer Bildungszertifikate über die Lebenszeit	quant	Herkunft
Majer (2018)	Studienerfolg von traditionellen und beruflich qualifizierten Studierenden	Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne abgeschlossene Berufsausbildung in der Studienperformanz nach verschiedenen Merkmalen	quant	Nicht-traditionelle Studierende
Müller et al. (2017)	Förderung der Bildungsgerechtigkeit mit Instrumenten des kommunalen Bildungsmanagements – zwei Beispiele der Landeshauptstadt München	Kommunales Bildungsmanagement in München	qual	
Muskens et al. (2019)	Low-Income Students in Higher Education: Undermatching Predicts Decreased Satisfaction toward the Final Stage in College	Undermatching und Zufriedenheit mit dem Studium	quant	Low income
Neugebauer et al. (2013)	Inequality in Transitions to Secondary School and Tertiary Education in Germany	Rolle von Entscheidung und Performance in DE	quant	Herkunft
Neugebauer und Schindler (2012)	Early transitions and tertiary enrolment: The cumulative impact of primary and secondary effects on entering university in Germany	Statusübergänge und Wahrscheinlichkeit eines Universitätsabschlusses	quant	Herkunft
Neumeyer und Alesi (2018)	Soziale Ungleichheiten nach Studienabschluss? Wie sich die Bildungsherkunft auf weitere Bildungsübergänge und den erfolgreichen Berufseinstieg von Hochschulabsolventen auswirkt	Soziale Herkunft von Studierenden	quant	Herkunft

Nittel (2017)	Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung	Rekonstruktion schulischer Sozialisationsprozesse und ihre Bedeutung für die Identitätsentwicklung	qual	Herkunft
OECD (2017)	Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course	Bildungschancen Ländervergleich	quant	
Oepke (2017)	Vom gymnasialen Schwerpunktfach zum Studienfach: Bringt ein fachverwandtes Studium mehr Studienerfolg als ein fachfremdes?	Auswirkungen der fachl. Schwerpunktsetzung im Gymnasium auf Studienerfolg	quant	Geschlecht
Oliver und Hughes (2018)	Bordering education: migrants' entitlements to post-compulsory education in the United Kingdom	Anspruch von Migrant:innen auf PcET (Post Compulsory Education) in UK	qual	Geschlecht, Migrationshintergrund
Peközová (2018)	Welche Mechanismen stehen hinter der Reproduktion der sozialen Ungleichheit bei schulischen Übergängen?	Identifizierung der Mechanismen hinter der Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Bildung	quant	Herkunft
Renzulli und Barr (2017)	Adapting to Family Setbacks: Malleability of Students' and Parents' Educational Expectations	Flexibilität von Bildungsaspirationen bei Einkommensverlusten	quant	Herkunft
Reuter (2020)	Vom Arbeiterkind zur Professur: sozialer Aufstieg in der Wissenschaft: autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen	Sammlung autobiografischer Aufstiegserfahrungen von Professor:innen	qual	Herkunft
Rohrmann und Weinbach (2017)	Zuschreibung von Nicht-/Behinderung und Benachteiligung in der informellen und formellen Bildung	Zusammenhänge von Bildung, Benachteiligung und Nicht-/Behinderung		Behinderung
Roth (2019)	Welchen Einfluss hat die Schulzeitverkürzung am Gymnasium (G8) auf das Ausmaß der sozialen Ungleichheit beim Besuch der gymnasialen Oberstufe?	Kausaleffekte der Schulzeitverkürzung auf Bildungsungleichheit	quant	Herkunft
Schalke-Mandoux und Sangme (2016)	The Impact of Educational Attainment and Grade Retention on the Development of Intelligence; Der Einfluss schulischer Errungenschaften und Klassenwiederholung auf die Entwicklung von Intelligenz	Einfluss von Schulbildung und Sitzenbleiben in der Grundschule auf die kognitive Entwicklung über die Lebensspanne	quant	Ungleichheitswirkungen
Scherrer (2020)	Students' Achievement Motivation During the School Career: Development, Correlates, and Effects of Ability Grouping	Veränderung der Leistungsmotivation von Schüler:innen im Schulverlauf	quant	Herkunft, Geschlecht

Schindler (2015)	Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf – alte Befunde und neue Schlüsse?	Ausmaß sozialer Bildungsungleichheit über den Lebens- und Bildungsverlauf		Herkunft
Schoon und Silbereisen (2017)	Pathways to adulthood: educational opportunities, motivation and attainment in times of social change	Bildungsmöglichkeiten, Motivation und Abschluss im sozialen Wandel		Herkunft
Schuchart und Rürup (2017)	Alternative Wege zur Studienberechtigung und die weitere Bildungs- und Berufskarriere: Können durch die Öffnung des gegliederten Schulsystems Ungleichheiten reduziert werden?	Bedeutung alternativer Wege zum Hochschulzugang für Personen mit Migrationshintergrund	quant	Migrationshintergrund
Schwarz et al. (2002)	Gender, Regional and Social Differences at the Transition from Lower to Upper Secondary Education: An Analysis in the Context of FAMSIM+ Family Microsimulation Model for Austria	Soziale Ungleichheiten beim Übertritt von Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II	quant	Herkunft, Geschlecht, Region
Schwendowius (2016)	Prozesse von Teilhabe und Ausgrenzung im Bildungssystem – Biographische Konstruktionen von Studierenden mit Migrationsgeschichte	Bildungsbiografien von Studierenden mit Migrationsgeschichte	qual	Migrationshintergrund
Silkenbeumer und Thiersch (2021)	Familie und Schule in der Adoleszenz: Ergebnisse qualitativer Längsschnittuntersuchungen zu Bewährungsanforderungen von der Grundschule bis zum Übergang in die Ausbildung bzw. das Studium	Rekonstruktion fallspezifischer Dynamiken von Bildungsverläufen und adoleszenten Bildungsprozessen	qual	Herkunft
Silkenbeumer et al. (2019)	Zur Aneignung des Schulaufstiegs im Kontext adoleszenter Individuation und familialer Interaktion	Familiensozialisation und Schulaufstieg in Selbstdeutung	qual	Herkunft
Söhn und Prekodravac (2021)	Upward, Lateral, or Downward? Multiple Perspectives on Migrants' Educational Mobilities	Post-Migrations-Bildung	quant	Migrationshintergrund
Solga (2009)	Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft	Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit mit Fokus auf die Erwerbschancen arbeitsloser Personen	quant	Bildungsarmut
Stahn und Ditton (2017)	Die Rolle motivationaler Schülermerkmale bei der Formation der elterlichen Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit	Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept, extrinsische und intrinsische Motivation im Zeitverlauf und Zusammenhang mit der elterlichen Erfolgserwartung	quant	Herkunft

Strecker und Feixa (2020)	Gender and social class in study choice: narratives of youth transitions in Spain	Studienwahl: Intersektionalität von Gender und sozialer Klasse	mixed	Herkunft, Geschlecht
Tarnai und Hartmann (2017)	Intergenerationale Bildungsmobilität und Bildungshomogamie	Generationenbezogene Bildungsgerechtigkeit	quant	Herkunft
Tieben und Rohrbach-Schmidt (2014)	Die berufliche Höherqualifizierung in den Abschlussjahrgängen 1960–1999: Effekte der sozialen Herkunft und Folgen der Bildungsexpansion	Ausweitung tertiärer Bildungswege	quant	Herkunft, Geschlecht, Migrationshintergrund
Van de Werfhorst (2018)	Early tracking and socioeconomic inequality in academic achievement: Studying reforms in nine countries	Effekte von Tracking-Alter auf Bildungsungleichheit	quant	Herkunft
Vandekinderen et al. (2018)	Tackling social inequality and exclusion in education: from human capital to capabilities	Soziale Ungleichheit und Ausgrenzung in der Bildung junger Menschen	qual	Herkunft, Armut
Vogt (2018)	The timing of a time out: the gap year in life course context	Soziale Ungleichheiten bei der Inanspruchnahme eines Gap Years	qual	Herkunft
Voigt (2018)	Bildungsarmut	Ursachenforschung zu Hauptschulübertritt als Bildungsarmut	quant	Herkunft
Weber et al. (2018)	Proximale Prädiktoren objektiver wie subjektiver Studienerfolgsindikatoren	Identifikation von Determinanten des Studienerfolgs im Studienverlauf	quant	Nicht-traditionelle Studierende
Winkler (2020)	Mehr Chancengleichheit durch mehr Durchlässigkeit?	Effekte eines vereinfachten nachträglichen Wechsels in höhere Ausbildung		Herkunft
Wohlkinger und Bayer (2020)	Typologie des Schülerhabitus in der Sekundarstufe I: Ein quantitativer Operationalisierungsansatz mit Daten des Nationalen Bildungspanels	Schüler:innenhabitustypen	quant	Herkunft, Geschlecht
Zimmermann (2018)	Die Bedeutung signifikanter Anderer für eine Erklärung sozial differenzierter Bildungsaspirationen	Sozial differenzierte Bildungsaspirationen in der Sekundarschule	mixed	Herkunft
Zwick (2017)	Bildungsgerechtigkeit: Maßstab ohne Maß?	Fachübergreifender Blick auf den Begriff der Bildungsgerechtigkeit		Gerechtigkeit

Übersicht 2: Studien, die, basierend auf administrativen Daten, eine Lebensverlauf-Intrakohorten-Perspektive einnehmen

Autor:innen	Titel	Ergebnis	Datenherkunft	Art der Administrativdaten
Backes und Hadjar (2017)	Bildungslaufbahnen durch die luxemburgische Sekundarstufe. Wie wirkt sich Durchlässigkeit zwischen Schulformen auf Bildungsungleichheiten aus?	Nahezu die Hälfte der untersuchten Schüler:innen haben untypische Bildungsverläufe. Schüler:innen mit niedriger sozialer Herkunft haben häufiger immobile Karrieren oder absteigende Bildungslaufbahnen.	Luxemburg	Administrative Individualdaten
Böttcher und Kühne (2016)	Schulstatistische Individualdaten zur Rekonstruktion von Bildungsverläufen	Soziale Ungleichheiten werden über institutionelle Rahmenbedingungen (z. B. Aufhebung von Schuleinzugsbereichen) reproduziert.	Deutschland (Rheinland-Pfalz, Hessen, Bremen, Mühlheim)	Administrative Individualdaten
Busse (2020)	Übergangsverläufe am Ende der Sekundarstufe I: Erklärungsansätze für soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten	Es kann aufgezeigt werden, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund am Ende der Sekundarstufe I häufiger für weiterführende Bildungswege der Sekundarstufe II entscheiden. Soziale Bezugsgruppen beeinflussen den Übergangsverlauf von Jugendlichen und tragen zur Erklärung von Ungleichheiten bei.	Deutschland	Umfragedaten (NEPS) verknüpft mit administrativen Individualdaten
Dräger und Müller (2019)	Wealth Stratification in the Early School Career in Germany	Das Vermögen der Familie (insbesondere der Besitz von Wohneigentum) wirkt sich auf frühe Bildungsergebnisse sowie den Übergang in die Sekundarstufe I ein. Generell ist der Effekt von Vermögen größer als der Einfluss von Einkommen und Berufsstatus der Eltern, allerdings kleiner als jener von Elternbildung.	Deutschland	Umfragedaten (NEPS) verknüpft mit administrativen Individualdaten
Hällsten und Thaning (2018)	Multiple dimensions of social background and horizontal educational attainment in Sweden	Der Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern variiert je nach tertiärem Bildungsfeld.	Schweden	Administrative Individualdaten
Kühne (2015)	Zur Rekonstruktion schulischer Bildungsverläufe: der Beitrag der Individualstatistik für die Entwicklung von Verlaufsindikatoren	Anhand der hessischen Schulstatistik wird im Längsschnitt aufgezeigt, wie der aktuelle Status einer Person zu vorangegangenen (bzw. nachfolgenden) Ereignissen der Schullaufbahn in Beziehung gesetzt werden kann. Der Erwerb eines Schulabschlusses wird dabei nicht als singuläres Ereignis („stock indicator“), sondern eingebettet in den gesamten schulischen Werdegang („flow indicator“) betrachtet.	Deutschland	Administrative Individualdaten
Lörz (2017)	Soziale Ungleichheiten beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf	Es bestehen sowohl vertikale (Zugang ja/nein) als auch horizontale Ungleichheiten (Studienwahl) beim Hochschulzugang.	Deutschland	Umfragedaten (NEPS) verknüpft mit administrativen Individualdaten

Maaz und Ordemann (2019)	Bildungsprozesse im Lebensverlauf: Der kontinuierliche Erwerb von allgemeinbildenden Bildungsabschlüssen	Der Erwerb von allgemeinbildenden Schulzertifikaten gehört zu den Grundvoraussetzungen für eine gelungene Integration in das gesellschaftliche Strukturgefüge. Die Ergebnisse zeigen, dass der Erwerb allgemeinbildender Zertifikate durch eine gewisse Dynamik gekennzeichnet ist. Im beruflichen Bildungssystem gibt es verschiedene Institutionen, die den Erwerb allgemeinbildender Zertifikate ermöglichen, und so zu einer substanziellen Verringerung des Problems der Zertifikatlosigkeit beitragen.	Deutschland	Umfragedaten (NEPS) verknüpft mit administrativen Individualdaten
Neuenschwander und Nägele (2017)	Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt	Lediglich 50 Prozent der untersuchten Jugendlichen in der Schweiz weisen bis Ende der Schulpflicht eine „Normal-Schullaufbahn“ auf. Die Selektion ist stark von sozialer Herkunft und strukturellen Rahmenbedingungen (frühes Tracking in leistungshomogene Gruppen) geprägt, wird aber in individuelle Leistungen bzw. Leistungsdefizite umgedeutet.	Schweiz	Administrativen Individualdaten neben weiteren Datenarten