



Die kausalanalytische Interpretation des OED-Dreiecks: Eine Analyse der Reproduktion sozialer Ungleichheiten nach Bourdieu

Masterarbeit

im Studiengang Soziologie in der Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Verfasser: Nils Lerch

Betreuer: Prof. Dr. Gerhard Schulze

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Das OED-Dreieck und die Bildung des Kindes als relatives Gut: Eine Interpretation mit den theoretischen Konzepten von Pierre Bourdieu	6
2.1	Die Theorie der Reproduktion sozialer (Bildungs-) Ungleichheiten.....	6
2.1.1	Die (relative) Kulturtheorie Bourdieus	6
2.1.2	Implikationen der Bourdieuischen Kulturtheorie für die Analyse des OED-Dreiecks.....	19
2.1.3	Boudon und die Bedeutung von klassenspezifischen Bildungsentscheidungen als zentraler Mechanismus von Bildungsungleichheiten	23
2.2	Die Positionalität des Bildungskapitals nach Bourdieu.....	25
2.3	Der Kausalitätskomplex des OED-Dreiecks: Eine Debatte über die Wirkrichtungen zentraler Indikatoren der Bildungsungleichheit und die Umsetzung in dieser Arbeit .	33
3	Forschungsdesign: Beschreibung des verwendeten Datensatzes, der Variablenoperationalisierungen und der verwendeten Analysemodelle	46
4	Ergebnisse der univariaten und multivariaten Analysen.....	57
5	Fazit.....	80
	Literaturverzeichnis.....	84
	Anhang	I
I	Abbildungen	I
II	Tabellen.....	XIV
III	Eigenständigkeitserklärung	LIV

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Visualisierung der Konstruktion des sozialen Raumes (eigene Darstellung)	I
Abbildung 2: Die, durch den Habitus angeleitete, Moderation der systematischen Korrespondenz zwischen den Räumen der sozialen Positionen und Lebensstile (Eigene Darstellung).....	II

Abbildung 3: Das OED-Dreieck (vgl. Goldthorpe 2013: 4)	III
Abbildung 4: Kausale Graphen zur Identifikation von Effekten zentraler Bildungsungleichheitsindikatoren im Universum des OED-Dreiecks (eigene Darstellung) ...	IV
Abbildung 5: Zentrale Formen kausaler Graphen (eigene Darstellung)	V
Abbildung 6: H1 (einfache kausale Hypothese) (eigene Darstellung)	VI
Abbildung 7: H2 (einfache kausale Hypothese) (eigene Darstellung)	VI
Abbildung 8: H3 (einfache kausale Hypothese) (eigene Darstellung)	VI
Abbildung 9: H4 (Mechanismushypothese) (eigene Darstellung)	VI
Abbildung 10: H5 (Interaktionshypothese) (eigene Darstellung)	VI
Abbildung 11: H6 (Interaktionshypothese) (eigene Darstellung)	VII
Abbildung 12: H5: Visualisierung der Effektveränderungen des elterlichen Bildungsniveaus (x1) auf das relative Bildungsniveau des Kindes (x2_rel_cohort), welche durch die Geburtskohorten des Kindes (x9) moderiert werden: explizite Interaktionseffekte (Eigene Darstellung; NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen)	VIII
Abbildung 13: H5: Visualisierung der Effektveränderungen des elterlichen Bildungsniveaus (x1) auf das relative Bildungsniveau des Kindes (x2_abs), welche durch die Geburtskohorten des Kindes (x9) moderiert werden: explizite Interaktionseffekte (Eigene Darstellung; NEPS- Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen)	IX
Abbildung 14: H5: Visualisierung der Effektveränderungen des elterlichen Bildungsniveaus (x1) auf das relative Bildungsniveau des Kindes (x2_rel_cohort_3cat), welche durch die Geburtskohorten des Kindes (x9) moderiert werden: explizite Interaktionseffekte (Eigene Darstellung; NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen)	X
Abbildung 15: H5: Visualisierung der Effektveränderungen des elterlichen Bildungsniveaus (x1) auf das relative Bildungsniveau des Kindes (x2_rel_cohort), welche durch die Geburtskohorten des Kindes (x9) moderiert werden: implizite Interaktionseffekte (Eigene Darstellung; NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen)	XI
Abbildung 16: Visualisierung der Effektveränderungen des elterlichen Bildungsniveaus (x1) auf das relative Bildungsniveau des Kindes (x2_abs), welche durch die Geburtskohorten des Kindes (x9) moderiert werden: implizite Interaktionseffekte (Eigene Darstellung; NEPS- Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen)	XII

Abbildung 17: H5: Visualisierung der Effektveränderungen des elterlichen Bildungsniveaus (x1) auf das relative Bildungsniveau des Kindes (x2_rel_cohort_3cat), welche durch die Geburtskohorten des Kindes (x9) moderiert werden: implizite Interaktionseffekte (Eigene Darstellung; NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen)..... XIII

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bildung der harmonisierten CASMIN-Klassifikation über den allgemeinbildenden und berufsbildenden Abschluss.....	XIV
Tabelle 2: Beschreibung der CASMIN-Klassifikation und der Operationalisierung von x1 und x2_abs.....	XV
Tabelle 3: Präzisionsintervalle für x2_rel_cohort.....	XVI
Tabelle 4: Präzisionsintervalle für x2_rel_cohort_3cat.....	XVII
Tabelle 5: Beschreibung der neutralen Zwischenabschnitte für x2_rel_cohort und x2_rel_cohort_3cat.....	XVIII
Tabelle 6: Beschreibung der Variable x1 (Bildungsniveau der Eltern).....	XIX
Tabelle 7: Beschreibung der Variable x2_rel (aktuelles relatives Bildungsniveau des Kindes).....	XX
Tabelle 8: Zuordnungsbeschreibung von x2_rel anhand der Gegenüberstellung mit x2.....	XXI
Tabelle 9: Beschreibung der kohortenspezifischen relativen Bildungsniveaus der Kinder (x2_rel_0-x2_rel_7) anhand ihrer Kodierungen und Zuordnungen zu x2.....	XXII
Tabelle 10: Beschreibung der kohortenspezifischen relativen Bildungsniveaus der Kinder (x2_rel_0_3cat-x2_rel_7_3cat mit jeweils drei Kategorien) anhand ihrer Kodierungen und Zuordnungen zu x2.....	XXIII
Tabelle 11: Beschreibung der Variable x2_rel_cohort (Kohorten-relatives Bildungsniveau des Kindes).....	XXIV
Tabelle 12: Beschreibung der Variable x2_rel_cohort_3cat mit drei Kategorien (Kohorten-relatives Bildungsniveau des Kindes).....	XXV
Tabelle 13: Zuordnungsbeschreibung von x2_rel_cohort anhand der Gegenüberstellung mit x2.....	XXVI

Tabelle 14: Zuordnungsbeschreibung von x2_rel_cohort_3cat mit drei Kategorien anhand der Gegenüberstellung mit x2	XXVII
Tabelle 15: Beschreibung der Variable x2_abs (absolutes Bildungsniveau des Kindes)	XXVIII
Tabelle 16: Beschreibung der Variable x8 (durchschnittliches Berufsprestige des Kindes)	XXIX
Tabelle 17: Beschreibung der Variable x9 (Geburtskohorte des Kindes).....	XXX
Tabelle 18: Beschreibung der verwendeten Kontroll- und Gewichtungsvariablen	XXXI
Tabelle 19: Durchführung des Brant-Test für die Hypothesen H1 und H5	XXXII
Tabelle 20: H1: Identifikation des kausalen Effekts des elterlichen Bildungsniveau auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des niedrigsten Niveau (y=0) zu haben	XXXIV
Tabelle 21: H1: Identifikation des kausalen Effekts des elterlichen Bildungsniveau auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des zweiten Niveau (y=1) zu haben.....	XXXV
Tabelle 22: H1: Identifikation des kausalen Effekts des elterlichen Bildungsniveau auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des dritten Niveau (y=2) zu haben	XXXVI
Tabelle 23: H1: Identifikation des kausalen Effekts des elterlichen Bildungsniveau auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des höchsten Niveau (y=3) zu haben	XXXVII
Tabelle 24: H1: Identifikation des kausalen Effekts des elterlichen Bildungsniveau auf die relative Bildungsbeteiligung des Kindes (x2_rel_cohort).....	XXXVIII
Tabelle 25: H1: Identifikation des kausalen Effekts des elterlichen Bildungsniveau auf die absolute Bildungsbeteiligung des Kindes (x2_abs)	XXXIX
Tabelle 26: H1: Identifikation des kausalen Effekts des elterlichen Bildungsniveau auf die relative Bildungsbeteiligung des Kindes (x2_rel_cohort_3cat mit 3 Kategorien).....	XL
Tabelle 27: H2: Identifikation des kausalen Effekts des relativen Bildungsniveau des Kindes (x2_rel_cohort) auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes (x8).....	XLI
Tabelle 28: H2: Identifikation des kausalen Effekts des absoluten Bildungsniveau des Kindes (x2_abs) auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes (x8)	XLIII
Tabelle 29: H3: Identifikation des kausalen Effekts des Bildungsniveau der Eltern (x1) auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes (x8).....	XLIV

Tabelle 30: H4: Ein Teil des kausalen Effekts des Bildungsniveau der Eltern (x1) auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes (x8) wird über den Mechanismus des relativen Bildungsniveau des Kindes (x2_rel_cohort) erklärt.....	XLV
Tabelle 31: H5: Der kausale Effekt des elterlichen Bildungsniveau (x1) auf die relative Bildungsbeteiligung des Kindes (x2_rel_cohort) wird daraufhin überprüft, ob dieser je nach Ausprägung der Geburtskohorte (x9) variiert (expliziter Interaktionseffekt)	XLVI
Tabelle 32: H5: Der kausale Effekt des elterlichen Bildungsniveau (x1) auf die absolute Bildungsbeteiligung des Kindes (x2_abs) wird daraufhin überprüft, ob dieser je nach Ausprägung der Geburtskohorte (x9) variiert (expliziter Interaktionseffekt)	XLVII
Tabelle 33: H5: Der kausale Effekt des elterlichen Bildungsniveau (x1) auf die relative Bildungsbeteiligung des Kindes (x2_rel_cohort_3cat) wird daraufhin überprüft, ob dieser je nach Ausprägung der Geburtskohorte (x9) variiert (expliziter Interaktionseffekt)	XLVIII
Tabelle 34: H5: Der kausale Effekt des elterlichen Bildungsniveau (x1) auf die relative Bildungsbeteiligung des Kindes (x2_rel_cohort) wird daraufhin überprüft, ob dieser je nach Ausprägung der Geburtskohorte (x9) variiert (impliziter Interaktionseffekt).....	XLIX
Tabelle 35: H5: Der kausale Effekt des elterlichen Bildungsniveau (x1) auf die absolute Bildungsbeteiligung des Kindes (x2_abs) wird daraufhin überprüft, ob dieser je nach Ausprägung der Geburtskohorte (x9) variiert (impliziter Interaktionseffekt).....	L
Tabelle 36: H5: Der kausale Effekt des elterlichen Bildungsniveau (x1) auf die relative Bildungsbeteiligung des Kindes (x2_rel_cohort_3cat) wird daraufhin überprüft, ob dieser je nach Ausprägung der Geburtskohorte (x9) variiert (impliziter Interaktionseffekt).....	LI
Tabelle 37: H6: Der kausale Effekt des relativen Bildungsniveau des Kindes (x2_rel_cohort) auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes (x8) wird daraufhin überprüft, ob dieser je nach Ausprägung der Geburtskohorte (x9) variiert.....	LII
Tabelle 38: H6: Der kausale Effekt des absoluten Bildungsniveau des Kindes (x2_abs) auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes (x8) wird daraufhin überprüft, ob dieser je nach Ausprägung der Geburtskohorte (x9) variiert	LIII

1 Einleitung

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit ist die Analyse des OED-Dreiecks. Die Analyse eines Teils oder des gesamten OED-Dreiecks blickt auf eine lange Tradition empirischer Sozialforschung zurück. OED steht für die soziale Herkunft (social origin (O)), die Bildung des Kindes (educational attainment (E)) und die soziale Position des Kindes (social destination (D)). Insbesondere die Rolle des Bildungsniveaus des Kindes innerhalb der intergenerationalen sozialen Mobilität ist Gegenstand umfangreicher internationaler und empirisch anspruchsvoller (insbesondere soziologischer) Forschung. Ziel ist es bzw. sollte es sein, soziale Ungleichheiten und deren Reproduktionsmechanismen aufzudecken und dieses Wissen für die Gesellschaft zugänglich zu machen, im Sinne einer Hilfe zur kollektiven Selbstdeutung. Aber was ist soziale Ungleichheit? Soziale Ungleichheit ist kein allgemeines über alle Individuen standardisiertes Konzept, sondern ist im Plural zu denken. Wird z.B. diese Definition betrachtet: „*Allgemein ist [soziale Ungleichheit] die Besser- oder Schlechterstellung von Menschen in Relation zu anderen innerhalb einer Gesellschaft*“ (Diewald und Riemann 2014: 69), so ist dies, zunächst unabhängig von der Voraussetzung kollektiv geteilter universeller Standards für die Bewertung von besser und schlechter gestellten Menschen, zu relativieren, wenn der Begriff der Gerechtigkeit bei der Betrachtung von sozialer Ungleichheit aufgenommen wird. Ungerechtigkeit wird empfunden, wenn soziale Ungleichheiten nicht im Einklang mit individuellen und gesellschaftlichen Gerechtigkeitsvorstellungen sind. Moralvorstellungen und Vorstellungen von Besser- und Schlechterstellungen sind zutiefst subjektive Empfindungen, weshalb die Erfahrung einer Besser- oder Schlechterstellung interindividuell mehr oder weniger als gerecht oder ungerecht empfunden werden. Zusammenfassend betrachtet kann es nicht darum gehen soziale Ungleichheiten abzuschaffen. Es muss eher betrachtet werden wie soziale Ungleichheit reproduziert wird. Der zentrale Mechanismus der Reproduktion sozialer Ungleichheiten ist die Bildung und genau dort wirken Mechanismen, die Individuen aus bestimmten sozialen Verhältnissen ungleiche Chancen der Bildungsbeteiligung ermöglichen (vgl. Kupfer 2011: 160ff.; Diewald und Riemann 2014: 69f.; Gniewosz und Gräsel 2015: 198). Damit ist die Selektionsfunktion des Bildungssystems gemeint. Durch die herkunftsbedingte Selektion haben bestimmte Individuen eine, in Relation zu anderen, niedrigere Chance die Platzierungsfunktion des Bildungssystems zu nutzen. Dieser Umstand legitimiert die Erforschung des OED-Dreiecks mit dem Ziel, das Vorliegen dieser Chancenungleichheit nachzuweisen und seine Entwicklung zu beobachten. Es muss demnach vielmehr darum gehen, Chancen der Bildungsbeteiligung zu ermöglichen bzw. zu erhöhen. Die Bildungslaufbahn soll nicht auf der Basis sozial ungleicher Startchancen determiniert sein.

Die Bildungslaufbahn soll im Gegenzug auch nicht über alle Individuen hinweg standardisiert werden. Es soll lediglich einem Individuum ermöglicht werden sich seinen (Bildungs-) Wünschen entsprechend entfalten zu können. Ohne die Entwicklungen der bisherigen umfangreichen Forschung historisch detailliert nachzeichnen zu können, würde ich mich der Interpretation des Forschungsstandes nach John H. Goldthorpe anschließen:

„With reference to the much discussed ‚OED triangle‘ (...) it would be generally agreed that E (...) is strongly associated with O (...), and that D (...) is strongly associated with E, but with a „direct“ association of O with D – i.e. one not mediated by E – still being present. However, it would be fair to say that, beyond this point, some non-negligible divergence exists in empirical findings, most notably concerning changing relations within the OED triangle over time. The situation is made more difficult by the fact that the development of relevant theory has not kept pace with that of research.“ (Goldthorpe 2013: 4; Herv. im Original)

Ausgehend von der Gegensätzlichkeit empirischer Befunde und der theoretischen Entwicklungsstagnation, existiert ein weiteres Problem: Die Operationalisierung von OED. So wird z.B. O mal als Bildungsniveau (Blossfeld et al. 2015; Minello und Blossfeld 2016), Berufsprestige oder Sozioökonomischer Status (z.B. MPS; ISEI; CAMSIS; SIOPS) oder als soziale Klassen/Schichten (Breen et al. 2009; Hadjar und Berger 2010; Geißler 2014a; Bukodi und Goldthorpe 2016) operationalisiert. Auch die Operationalisierungen von E und D unterscheiden sich. Zusätzlich werden die theoretischen Konstrukte unterschiedlich gemessen. Z.B. wird die Bildung des Kindes (E) in Bildungsjahren oder als der höchste Bildungsabschluss gemessen. Differenzen in den empirischen Befunden zu OED ergeben sich demnach also schon daraus, dass unterschiedliche Operationalisierungen verwendet werden (vgl. Goldthorpe 2013: 4; Bukodi und Goldthorpe 2013: 1024ff.; Blossfeld et al. 2015: 146f.; Schneider 2015: 10f.). Weitere Differenzen ergeben sich daraus, dass unterschiedliche theoretische Zugänge und damit verbundene Modellspezifikationen (Welche Variablen sollen aufgenommen werden?) gewählt werden, wobei die größte Problematik die Modellspezifikation sein dürfte. Diese Problematik wird detailliert in Kapitel 2.3 aufgezeigt und diskutiert.

Weiterhin entstehen Differenzen und Variationen durch die Verwendung unterschiedlicher Analysemodelle, wie z.B. multiple lineare Regressionen bei der Betrachtung von E als metrische Variable, multinominale logistische Regressionen (mlogit) bei der Betrachtung von E als polytome nominale Variable (Steinbach und Knüll 2016), binär-logistische Regressionen bei der Betrachtung von E als nominal-dichotome Variable (Hadjar und Berger 2010; Schimpl-Neimanns 2000) oder auch als geordnete logistische Regression (ologit) bei der Betrachtung von E als polytome ordinale Variable (Breen et al. 2012). Innerhalb der logistischen Regressionen können unterschiedliche Effekte berechnet werden: Logits, Odds Ratios und Wahrscheinlichkeiten. Ohne an dieser Stelle weiter darauf eingehen zu wollen, ergeben sich auch daraus Unterschiede in der Interpretation der Effekte. Diese kurze Darstellung sollte genügen, um zu zeigen, dass die Forschung zu dem OED-Dreieck und insbesondere zu der OE-Beziehung sehr breit angelegt ist und nur schwierig zu überblicken ist, was durch die teilweise gegensätzlichen Ergebnisse noch zusätzlich erschwert wird. Obendrein wurde eine weitere Perspektive in der Betrachtung des OED-Dreiecks in der aktuellen Forschung aufgeworfen: Ist das Bildungsniveau eher als ein absolutes oder als ein relatives Gut zu betrachten und zu konstruieren (Schneider 2015; Bol 2015; Bukodi und Goldthorpe 2016; Di Stasio et al. 2016; Fujihara und Ishida 2016; Shavit und Park 2016; Triventi et al. 2016; Bills 2016)? Untersuchungen der internationalen Forschung, welche Bildung (insbesondere zu E) als relatives Gut analysieren, existieren für Großbritannien, Israel, Japan und Italien. Für Deutschland liegt noch keine Analyse vor. Auch ein expliziter Vergleich der Effektveränderungen der OE und ED-Beziehung über die Zeit, in Abhängigkeit von der Spezifikation (relativ oder absolut) des Bildungsniveaus des Kindes, liegt für Deutschland nicht vor, wie z.B. ein Vergleich für Großbritannien, der von Bukodi und Goldthorpe vorgenommen wurde, um die Ergebnisse der Forschungen, welche das Bildungsniveau absolut betrachten, zu OE (Breen et al. 2009; Breen et al. 2010) und ED (Breen 2004) zu überprüfen. Die Forschungsfrage dieser Arbeit ist, ob herkunftsbedingte (insbesondere die OE- und OD-Beziehungen) und bildungsbedingte (zentral die ED-Beziehung) Chancenungleichheiten im OED-Dreieck diagnostiziert werden können, wenn das Bildungsniveau des Kindes als relatives Gut verstanden wird. Das Forschungsinteresse wird zum einen dahingehend vertieft, indem gefragt wird, ob die diagnostizierten Chancenungleichheiten im Verlauf der Zeit zunehmen. Zum anderen wird überprüft ob die Diagnosen bezüglich der Chancenungleichheiten variieren, je nachdem, ob das Bildungsniveau des Kindes als relatives oder absolutes Gut analysiert wird.

Diese Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt zunächst in einer ausführlichen theoretischen Analyse mit den Konzepten von Pierre Bourdieu die Wirkmechanismen innerhalb des OED-Dreiecks zu erforschen und darzustellen. Ich verstehe die Kulturtheorie Bourdieus nicht als eine abstrakte Theorie sozialer Klassen/ Schichten¹, sondern als ein heuristisches Instrument zur Erklärung sozialer Verhältnisse (in kleineren Einheiten als Schichten oder Klassen, wie z.B. das soziale Milieu der Familie im engeren Kreis) und ihrer Wirkweisen auf individuelle bzw. kollektive Lebenschancen, im Sinne einer ungleichen Chancenverteilung z.B. bei der Bildungsbeteiligung (siehe Kapitel 2.1.1 und 2.1.2). Weiter oben wurde in dem Zitat von Goldthorpe gesagt, dass die theoretische Entwicklung stagniert bzw. zu mindestens mit der Forschung nicht mithalten kann. Diese Aussage möchte ich dahingehend erweitern und feststellen, dass existierende Theorien wie die von Bourdieu möglicherweise nicht in ihrem vollen Erklärungspotenzial für die ungleichheitsbezogene Bildungsforschung erkannt wurden.² Dieses Potenzial soll in dieser Arbeit zusätzlich dadurch aufgezeigt werden, als dass Bourdieus theoretische Konzepte auch eine Anschlussmöglichkeit für die Thematik der Positionalität bzw. Relativität des Bildungsniveaus des Kindes bietet. Zentraler Bestandteil der Arbeit ist somit auch die Integration der relativen Perspektive auf das Bildungsniveau des Kindes und eine theoretische Diskussion der Positionalität des Bildungskapitals im OED-Dreieck nach Bourdieu (siehe Kapitel 2.2). Die Bevorzugung des Bourdieu'schen Ansatzes erfordert die Diskussion eines Ansatzes zur Erklärung der Reproduktion sozialer (Bildungs-)Ungleichheiten, die zur Zeit dominant in der soziologischen Bildungsforschung vertreten ist, welche sich in eine unmittelbare Frontstellung gegenüber dem Ansatz von Bourdieu befindet: das Modell der primären und sekundären Herkunftseffekte auf Bildungspartizipation und –erfolge nach Raymond Boudon (Boudon 1974). Auch dies wird in der Arbeit diskutiert und bietet Potenzial für Anschlussfragestellungen (siehe Kapitel 2.1.3). Ein weiterer Schwerpunkt dieser Arbeit ist die detaillierte kausalanalytische Interpretation des OED-Dreiecks mittels der modernen Kausalanalyse.

¹ Der Begriff der sozialen Klasse bzw. Schicht wird in dieser Arbeit dennoch verwendet, um die Kulturtheorie Bourdieus besser darstellen zu können.

² „Die Aufnahme Bourdieu'scher Perspektiven geht nicht in Teilen, etwa zur Hälfte, sondern sie setzt eine Akzeptanz und Berücksichtigung der grundlegenden ‚Bauprinzipien‘ der Bourdieu'schen Kulturtheorie voraus, die das Relationale, das historisch Gewordene, die Verbindung von strukturalen und konstruktivistischen Momenten einbezieht. Es geht im Anschluss an Bourdieu um die Perspektive eines ‚genetischen, konstruktivistischen Strukturalismus‘, die in der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung fruchtbar zu machen ist.“ (Kramer 2011: 113; Herv. im Original)

Hierbei geht es zentral um die theoriegeleitete Modellspezifikation, d.h. es wird genau interpretiert und visualisiert, wie bestimmte Variablen in dem OED-Dreieck wirken und welche kausale Form (Kontrollvariable, Mechanismusvariable, Interaktionsvariable usw.) sie in den einzelnen kausalen Effekten zu OE, ED und OD annehmen. Am Ende des Kapitels 2.3 werden die Hypothesen der Arbeit aufgezeigt (siehe Kapitel 2.3). In Kapitel 3 wird das Forschungsdesign vorgestellt. Zunächst wird erläutert welche Datensätze verwendet und welche Datensatzkonstruktionen vorgenommen wurden. Anschließend werden die Variablenoperationalisierungen erklärt, wobei insbesondere die Konstruktion des relativen Bildungsniveaus des Kindes hervorzuheben ist. Abhängig davon welche Variablen in den Hypothesen als abhängige Variablen spezifiziert wurden und auch davon abhängig welches Skalenniveau diesen abhängigen Variablen bei der Variablenoperationalisierung zugeordnet wurde, werden dementsprechend geeignete Analysemodelle ausgewählt. An dieser Stelle kann bereits erwähnt werden, dass die Hypothesen mit dem relativen Bildungsniveau des Kindes als abhängiger Variable mit generalized ordered logit models getestet werden, welche eine Hybridform der ologit- und mlogit-Modelle darstellen (siehe Kapitel 3). Daraufhin werden die univariaten und multivariaten Analysen durchgeführt. Vorweg sei darauf hingewiesen, dass in den multivariaten Analysen die Effektinterpretationen komplex sind und einen sehr technischen Charakter haben. Dies ist notwendig, um die Effekte der berechneten Analysemodelle detailliert und ihrer vollen Aussagekraft darzustellen und zu interpretieren (siehe Kapitel 4). Die Arbeit wird mit einem Fazit abgeschlossen, in welchem die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert werden. Darüber hinaus wird ein Ausblick für mögliche Anschlussfragstellungen gegeben und die Arbeit wird insgesamt kritisch diskutiert (siehe Kapitel 5). Tabellen und Abbildungen befinden sich im Anhang der Arbeit. Das STATA-do-file, womit die Datensatzkonstruktionen, Variablenkonstruktionen und die Berechnung der Analysemodelle durchgeführt wurden, wird der Arbeit digital angehängt (CD-ROM).

2 Das OED-Dreieck und die Bildung des Kindes als relatives Gut: Eine Interpretation mit den theoretischen Konzepten von Pierre Bourdieu

2.1 Die Theorie der Reproduktion sozialer (Bildungs-) Ungleichheiten

2.1.1 Die (relative) Kulturtheorie Bourdieus

Zu Beginn des Kapitels wird die (relative) Kulturtheorie von Bourdieu diskutiert. Dies ist wichtig um seine Hypothesen und Annahmen, bezüglich der Reproduktion von Bildungsungleichheiten durch das Bildungssystem, zu verstehen. Anschließend an diesen Abschnitt wird dann gezeigt, wie das Bildungssystem der Ansicht von Bourdieu nach funktioniert bzw. welche Funktion es in der Gesellschaft einnimmt.

Für den Einstieg in die komplexe (relative) Kulturtheorie Bourdieus wird zunächst seine Konzeption des sozialen Raums (oder soziale Welt; Gesellschaft) und die Verbindung zu seinen Konzepten der symbolischen³ Formen und Kämpfe erläutert. Die Idee des sozialen Raums und seine Implikationen sind verbunden mit einem fundamentalen Bruch mit dem extremen Subjektivismus und dem extremen Objektivismus zugunsten eines strukturellen Konstruktivismus. Bourdieu lehnt den Dualismus zwischen Subjektivismus und Objektivismus bzw. den Dualismus zwischen Handlung und Struktur ab. Die Vermittlung zwischen diesen wird durch die Habitus-Theorie angeleitet, auf welche später in diesem Kapitel näher eingegangen wird (vgl. Schwingel 2009: 42f., 46, 49f., 57f., 60; Kramer 2011: 33)

Bourdieu geht es bei der Verwendung des Begriffes „sozialer Raum“ um die komplexe relativistische Konzeption eines mehrdimensionalen Raums (siehe Abbildung 1), dem bestimmte Unterscheidungs- und Verteilungsprinzipien zugrunde liegen. Es geht also um historische Relationsverhältnisse zwischen sozialen Positionen, denen homologe Relationen zwischen Gütern und Tätigkeiten zugeordnet sind. Die Konzeption des sozialen Raums dient der Analyse auf drei Ebenen: Verhältnisse zwischen sozialen Positionen, Verhältnisse zwischen Dispositionen (Habitus) und die Position die ein Akteur bezieht. Der soziale Raum kennzeichnet sich als Zusammenspiel der drei Ebenen. Die sozialen Positionierungen und ihre Relationen untereinander (in Bezug auf Abstände und Kapitalausstattungen) produzieren einen Habitus (als Produkt der mit der Position verknüpften Konditionierung) und dieser produziert einen bestimmten „Lebensstil“. Die ersteren zwei Analyseebenen sind von zentraler Bedeutung.

³ Unter Symbol versteht Bourdieu ein Unterscheidungszeichen, was faktische soziale Unterschiede repräsentiert. Symbol definiert sich durch Differenz und existiert nur in Relation zur Gesamtheit der anderen Merkmale (vgl. Fröhlich und Rehbein 2008: 228f.).

Die Relation zwischen Positionen oder Dispositionen ist durch symbolische Kämpfe bestimmbar, die in den verschiedenen Feldern (soziale Sub-Räume) ausgetragen werden (siehe Abbildung 1: Die Felder wurden überlappend angelegt um zu verdeutlichen, dass die individuelle relative Positionierung in den verschiedenen Feldern variieren kann und die Felder selbst in Relation zueinander stehen), in welchen einerseits die soziale Welt repräsentiert wird und andererseits die Rangfolge sozialer Positionen oder Dispositionen geklärt werden (siehe Abbildung 1: Angenommen Group1 würde sich aus den Positionierungen zusammensetzen, die in diesem Feld die größte symbolische Macht besäßen, wäre diesen daran gelegen ihre Position in Relation zu den anderen Gruppen zu festigen). Die Konstruktion eines multidimensionalen Raumes dient also zunächst nur dem Umstand einen Raum von Beziehungen (Relationen und Abstände) aufzuzeigen um Positionen im Sinne einer Lagerung zu visualisieren. Ein besonderes Interesse könnte darin bestehen eine, in diesem Raum geographisch visualisierte, inter-generationale oder intra-individuelle Verlagerung zu analysieren, die sich in der sozialen Realität als eine soziale Mobilität darstellt, welche nur um den Preis von Arbeit, Anstrengung und Zeit zu erreichen wäre (siehe Abbildung 1: Individuen aus Group2 versuchen in die Group1 „aufzusteigen“). Wie schwierig eine solche Mobilität ist, wird weiter Unten noch genauer anhand der Habitus-theorie dargestellt (vgl. Kramer 2011: 33f., 36). Daher ist der soziale Raum auch als ein Kräftefeld zu beschreiben, welches objektiv immer schon gegeben ist und nicht hintergangen werden kann. Die zentralen Konstruktionsprinzipien des sozialen Raumes sind die verschiedenen Formen von Macht und Kapital, die innerhalb der einzelnen sozialen Sub-Räume „im Kurs“ sind. Die Verfügungsmacht über jene relevanten Formen von Kapital und Macht sichert für den sozialen Akteur oder seiner Gruppe Anerkennung und Durchsetzungsmacht. Die soziale Stellung eines sozialen Akteurs in einer Gesellschaft definiert sich demnach durch die Positionierungen in den Feldern und anhand des Umfanges seines Kapitals. Die aktuell eingenommene Position ist Ausdruck eines historisch und kulturell spezifischen „Gewordenseins“, welches sich durch zwei Dimensionen bestimmen lässt: Kapitalvolumen und Kapitalstruktur. Ersteres meint den Umfang des Besitzes diverser Kapitalien und letzteres meint die relative Zusammensetzung dieses Volumens aus den einzelnen Kapitalien (vgl. Schwingel 2009: 106f.; Kramer 2011: 34ff.). Die Konzeptualisierung des sozialen Raumes in den drei zentralen Ebenen (Position, Habitus und Lebensstil) mündet schließlich in der Überlegung, wie Individuen mit ähnlichen Eigenschaften zu einer Gruppe bzw. einer „wahrscheinlichen“ Klasse zusammengefasst werden können (siehe Abbildung 1: Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe ergibt sich aus der Gesamtpformance in allen Feldern und nicht durch eine bestimmte Konstellation in einem einzelnen Feld, wie hier in field(n)).

Mit der Kennzeichnung „wahrscheinliche Klasse“ soll deutlich gemacht werden, dass es Bourdieu um die Herausarbeitung der Potenzialität homogener bzw. ähnlicher Gruppierungen geht und nicht um die Annahme einer faktischen Realität. Damit wird der Anspruch einer genauen Rekonstruktion der Klassenstruktur zugunsten einer Herangehensweise fallen gelassen, die dafür aber historisch ist, d.h. eine Heuristik, zur Aufdeckung von sozialen Gruppierungs-Verhältnissen (z.B. Familien mit ähnlichen Eigenschaften), die mit der Veränderung von Gesellschaften nicht ihre Analysequalität verliert. Damit weist *meines Erachtens* nach Bourdieus Theorie genügend Flexibilität auf, um auch moderne Gesellschaften in ihrer Komplexität zu deuten. Bourdieu kennzeichnet damit weiterhin die Soziologie als eine Wissenschaft mit einem sich immer wieder ändernden Gegenstandsbereich, weil der soziale Raum, verstanden als dynamisches Kräftefeld, nur als eine Momentaufnahme in den Blick kommt, als ein aktueller Spielstand der andauernden symbolischen Kämpfe um die Repräsentation der Position/Gruppe und die Durchsetzung von Sichtweisen/Deutungen. Der aktuelle Spielstand ist damit das Produkt vergangener symbolischer Kämpfe und gleichzeitig wiederum Ausgangspunkt derselben (vgl. Kramer 2011: 36ff.). Die Strategie der Repräsentation und der Durchsetzung folgt der impliziten Strategie der Sinn-Erfüllung und –Stiftung. Damit wird betont, dass der symbolische Kampf zumeist unbewusst geführt wird und nicht Gegenstand aktiver bewusster Intentionalität ist, was die Effizienz der symbolischen Macht verschleiert und dadurch stärkt.

„Weil die Handelnden nie ganz genau wissen, was sie tun, hat ihr Handeln mehr Sinn, als sie selber wissen.“ (Bourdieu 1987: 127, zitiert nach Schwingel 2009: 46)

Diese diversen Interpretationen von normalen Handlungen oder Entscheidungen sind Gegenstand unzähliger Auseinandersetzungen geworden und hat auch bis jetzt, wie noch gezeigt wird, nicht an Aktualität eingebüßt. Diese symbolischen Kämpfe werden durch die Wahrnehmung-, Deutungs- und Handlungsmuster der Habitus geführt, welche wiederum aus der Inkorporation der objektiven Strukturen entstehen (Konditionierung). Der symbolische Kampf wird durch einen Sinn für die eigene Position und das Verstehen der Verhältnisse im sozialen Raum geführt (siehe Abbildung 1: Die reziproken Relationen und die gegenseitige Konstitution ist visualisiert durch relationale Pfeile zwischen den Positionierungen und dem Feld oder zwischen den Gruppierungen und dem Feld), wie Bourdieu in „*Die feinen Unterschiede*“ (Bourdieu 1982) anhand vieler verschiedener Konsum- und Geschmacksstile empirisch belegt hat (vgl. Kramer 2011: 38f.).

Damit ist jene Kernrelation des theoretischen Denkens nach Bourdieu angesprochen: zwischen objektiven Strukturen und subjektiven Konstruktionen bzw. zwischen institutionalisierten Strukturen und ihrer Inkorporation durch den Habitus bzw. zwischen sozialen Positionen und Perspektiven. Der symbolische Kampf wird unablässig geführt und jede Praxis ist distinktiv, ohne explizit intentional zu sein. Es geht um den Einsatz von, den Kampf um und die Anerkennung von wirksamen Kapital. Kapital wird erst zu einem Kapital durch das Maß seiner Anerkennung als legitimer Einsatz und begehrtes Gut in den symbolischen Kämpfen im sozialen Raum bzw. in dessen spezifischen sozialen Sub-Räumen (Felder). Das wirksamste Kapital ist dasjenige, das Bourdieu symbolisches Kapital nennt, eines, dessen Legitimation selbstverständlich ist (normal ist) und damit seine eigentliche Macht verschleiert. Nun geht es bei der Betrachtung bzw. Reflexion des symbolischen Kapital oder der symbolischen Gewalt nicht im Besonderen darum, dass die Anerkennung und Verbürgung durch „gleichgepolte“ gezollt wird, sondern ebenfalls von denjenigen, die beherrscht werden bzw. die durch die Anerkennung in der gleichgearteten Weise profitieren (vgl. Kramer 2011: 39f.). Daraus können zwei Schlussfolgerungen gezogen werden. Zum einen sind die Kontrahenten im Spiel ungleich ausgerüstet und zum anderen (und vielleicht auch in Bezug auf Bildungsungleichheiten wichtiger) kommt symbolisches Kapital zu symbolisches Kapital (das Matthäus-Prinzip bzw. -Effekt), d.h. die Akteure mit einer umfangreichen Kapitalausstattung haben im Vergleich zu weniger Begünstigten eine höhere Chance ihr Kapital zu mehren und auszubauen. Bourdieu unterscheidet zwei Strategien im symbolischen Kampf. Zum einen kann es darum gehen Akte der „Beleidigung und Beschimpfung“ als Strategie zu verfolgen, um Anerkennung zu verweigern und abzusprechen. Zum anderen können Akte der symbolischen Durchsetzung und Ausübung legitimer symbolischer Gewalt verfolgt werden, um bereits bestehende Anerkennungsverhältnisse noch zu erweitern und zu verstärken, wobei jene letztere Strategie nicht allen Vorbehalten ist, sondern nur denjenigen in privilegierten Positionen, wie Individuen, welche zur Group1 zu zählen sind (vgl. Kramer 2011: 40f.; Abbildung 1). Anhand der sozialen Stellungen, Ergebnis der Gesamtpformance aller Positionierungen in diversen Feldern, könnte nun versucht werden „soziale Klassen“ zu bilden⁴ (siehe Abbildung 1: Die in der Abbildung verwendeten Bezeichnungen zu Groups können auch in einer gesonderten Art als Schicht gedacht werden). Die, von Bourdieu an Berufsgruppen festgemachte, Gesamtpformance als soziale Stellung bildet die Grundlage zur Klassenbildung.

⁴ Auch hier noch einmal die Anmerkung, dass die sozialen Klassen in dieser Arbeit nur verwendet werden, um die Theorie von Bourdieu besser erklären zu können.

Ohne eine eindeutige Abgrenzbarkeit oder ein scharfe Trennungslinie zu postulieren, unterscheidet Bourdieu zwischen der herrschenden Klasse, der Mittelklasse und der Klasse der Beherrschten schlechthin bzw. Volksklasse. Die herrschende Klasse zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich aus gegensätzlichen Fraktionen zusammensetzt. Zum einen besteht diese aus der ökonomischen Herrschaft, die aus den „herrschenden Herrschenden“ besteht (Unternehmer), die über ökonomisches Kapital verfügen. Zum anderen besteht die herrschende Klasse aus der intellektuellen Herrschaft, welche aus den „beherrschten Herrschenden“ besteht, welche über Kulturkapital verfügen. Mit der Unterscheidung zwischen herrschenden- und beherrschten Herrschenden soll deutlich gemacht werden, dass gesamtgesellschaftlich das ökonomische Kapital bzw. das ökonomische Feld eine herausgehobene Bedeutung hat. Die Mittelklasse setzt sich aus dem Kleinbürgertum zusammen, bei welcher Mobilitätsprozesse am wahrscheinlichsten sind. Die Klasse der schlechthin Beherrschten setzt sich aus jenen zusammen, welche das geringste Kapitalvolumen haben (vgl. Schwingel 2009: 110f.). Weiter oben wurde darauf hingewiesen, dass die Konstruktion sich aus drei Analyseebenen zusammensetzt (soziale Position, Habitus und Lebensstil). Dies hat Auswirkungen auf die Konzeption von sozialen Klassen. In Abbildung 1 wurde etwas dargestellt, dass im Bourdieu'schen Begriffsrepertoire den Raum der sozialen Positionen repräsentiert.

„Unter einer sozialen Position ist (...) die jeweilige objektive ökonomische, kulturelle und soziale Bedingungs-lage einer sozialstatistisch erfassten Gruppe von Akteuren zu verstehen.“ (Schwingel 2009: 111)

Bourdieu konzeptualisiert zu diesem Raum der sozialen Positionen einen weiteren Sub-Raum innerhalb des sozialen Raums: den Raum der Lebensstile (siehe Abbildung 2: Ähnlich wie die übereinandergeschichteten Felder in Abbildung 1, kann der Raum der Lebensstile als transparente Folie über die Visualisierung des Raumes der sozialen Positionen gelegt werden). Die Rekonstruktion der symbolischen Lebensführung von sozialen Akteuren analysiert jene Merkmale, die schon Max Weber versucht hatte mit seinem Begriff des Standes zu fassen. So besteht diese Perspektive nicht nur aus der Berücksichtigung der Kapitalausstattung, sondern auch aus den gruppen- oder klassenspezifischen Praktiken, Wahrnehmungen, ästhetischen Wertschätzungen und Wahlpräferenzen. Bourdieu vertritt die These, dass zwischen dem Raum der sozialen Positionen und dem Raum der Lebensstile Wechselbeziehungen bestehen. Den sozialen Positionen können korrespondierende Lebensstile zugeordnet werden und umgekehrt.

Diese Zuordnung ist ähnlich der Klassenbildung nicht perfekt und auch an dieser Stelle kann und wird keine Allgemeingültigkeit angenommen, sondern wird eher unter der Annahme einer wahrscheinlichen Kausalität, aufgrund ähnlicher z.B. familialer Eigenschaften, vorgenommen (vgl. Schwingel 2009: 111ff.; Abbildung 2). Korrespondierend zu den drei oben unterschiedenen sozialen Klassen können drei „lebensstilkonstituierende Geschmacksformen“ unterschieden werden. Der „legitime Geschmack“ der herrschenden Klasse zeichnet sich durch einen Sinn für Distinktion aus und präferiert die von kulturellen Legitimationsinstanzen legitimierten Werke der herrschenden Kultur einer Gesellschaft. Der „mittlere (prätentöse) Geschmack“ der Mittelklasse bezieht sich auf die Werke und Praktiken der legitimen Kultur, die durch Popularisierung in ihrem Distinktionswert schon teilweise entwertet sind. Diese Klasse zeichnet sich dadurch aus, dass sie einen ausgeprägten Willen hat, sich die Praktiken und Werke der herrschenden Klasse anzueignen und sich von der beherrschten Klasse zu distanzieren. Jene beherrschte Klasse zeichnet sich durch einen „populären Geschmack“ aus, welcher seinerseits durch die Bevorzugung, von kulturellen Legitimationsinstanzen nicht sanktionierten, Werken und Praktiken charakterisiert ist und der Entscheidungsmuster nach dem Prinzip der Notwendigkeit verfolgt. Diese Homologie zwischen dem Raum der sozialen Positionen und dem Raum der Lebensstile wird theoretisch durch das „Habituskonzept“ administriert (siehe Abbildung 2). Die Vermittlung des Habitus erfolgt über die in ihm angelegten ästhetischen Klassifikations-, Bewertungs- und Handlungsschemata, welche wiederum einem bestimmten Lebensstil konstituieren. Dabei begründen die Habitusformen und die in ihnen angelegten Geschmacksdispositionen die Relation zwischen objektiven Positionsstrukturen und den symbolischen Strukturen der Lebensstile (vgl. Schwingel 2009: 113ff.; Abbildung 2).

Im nächsten Abschnitt wird näher auf die „Habitusstheorie“ eingegangen, um die Rolle des Habitus als Mediator zwischen den sozialen Sub-Räumen (siehe Abbildung 2) und die spezifische, bereits angesprochene, Dialektik zwischen Habitus und Feld zu beschreiben. Die Habitusstheorie „*Theorie des Erzeugungsmodus der Praxisformen*“ (Bourdieu 1976: 164, zit. nach Schwingel 2009, S. 60) kann als „*Theorie der praktischen Erkenntnis der sozialen Welt*“ (Bourdieu 1976: 148, zit. nach Schwingel 2009, S. 60) angesehen werden. Der Habitus wird von Bourdieu als dauerhaftes Dispositionssystem sozialer Akteure verstanden und er versucht mit ihm zu erklären, wie soziale Praxis generiert und wahrgenommen wird. Es wird die anthropologische Grundannahme verfolgt, dass das Prinzip des Handelns größtenteils nicht in der freien Entscheidung der Akteure liegt, sondern, wie bereits weiter oben erläutert, in der gesellschaftlichen Prädetermination des Habitus.

Dadurch ist der Habitus historisch, ein aktives Medium früherer Erfahrungen, welche sich in den von ihm produzierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata ausdrücken (vgl. Schwingel 2009: 59; Kramer 2011: 46; Fuchs-Heinritz und König 2014: 89). Diese Schemata sind in der Praxis miteinander verwoben. Man kann sie allerdings theoretisch voneinander unterscheiden. Die Wahrnehmungsschemata stellen den sensuellen Aspekt der praktischen Erkenntnis dar, welche die Wahrnehmung bzw. die Art der Erfahrung der sozialen Welt strukturiert. Zu den Denkschemata zählen die, die soziale Welt kognitiv strukturierenden, Alltagstheorien und Klassifikationsmuster der Akteure, ihr Ethos und ihr Geschmack. Die Handlungsschemata bringen die individuellen oder kollektiven Praktiken der Akteure hervor (siehe Abbildung 2: Die Lebensstile und die korrespondierenden Geschmäcker sind im Habitus als produzierendes und repräsentierendes Prinzip angelegt). Diese Schemata sind größtenteils unbewusst und implizit in dem menschlichen Handeln verankert. Dies ist die spezifische Eigenlogik sozialer Praxis. Das einem Individuum eigene habituelle Dispositionssystem ist zuständig für die Orientierung in dem sozialen Raum/den sozialen Feldern und die Hervorbringung sozialer Praxisformen. Der Habitus repräsentiert das, was Individuen als sozialen Sinn empfinden. Er hilft sich im sozialen Raum und spezifisch in den verschiedenen Praxisfeldern zurecht zu finden. Somit funktioniert der Habitus in einer der Sicherheit eines „sozialen Instinkt“ gearteten Weise. Er formt den Körper und wirkt bis in die grundlegendste Schicht motorischer Schemata (vgl. Schwingel 2009: 62ff.; Fuchs-Heinritz und König 2014: 92).

„Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtbares (sic!) Wissen, sondern das ist man.“ (Bourdieu 1987: 135, zit. nach Schwingel 2009, S. 64)

Wie wird ein Habitus geprägt? Diese Frage lässt sich beantworten, wenn analysiert wird, welche gesellschaftlichen Bedingungen und Verhältnisse für ihn konstitutiv sind. Diese konstitutive Rolle übernimmt die relative Position der sozialen Akteure und mit ihm der Gruppe, die sie innerhalb der sozialen Räume und Sub-Räume einnehmen (siehe Abbildung 2: Theoretisch müssten relationale Pfeile zwischen der Habitusform und den Positionierungen angelegt werden, worauf aber zwecks dem Prinzip der Übersichtlichkeit, welches schon stark beansprucht wird, verzichtet wurde). Der positionsrelativ bedingte Habitus formt sich demnach durch die Inkorporation der äußeren ungleichen gesellschaftlich materiellen, wie kulturellen Bedingungen der sozialen Welt. Externe Strukturen werden in innere Strukturen transformiert. Dies begründet dann die Unterschiede in den Habitusformen zwischen den Akteuren und Gruppen.

Die Verhältnisse in denen die Akteure leben (z.B. die Lebensbedingungen der Familie), bestimmen, über die Sozialisation, die Grenzen der generativen Schemata eines sozialen Akteurs (vgl. Schwingel 2009: 65f.; Kramer 2011: 47). Der primäre Habitus ist aber nicht unveränderlich. Der Habitus selbst ist Produkt der Vergangenheit, somit ist seine Konstitution in Bezug auf zukünftige Erfahrungen wandelbar. Die in der weiteren sozialen Laufbahn gemachten Erfahrungen modifizieren den Habitus (Aneignung eines „sekundären“ Habitus), allerdings sind gewisse Grenzen vorgegeben (Man könnte sich eine Art Filter vorstellen, durch den man schaut. Je nach Art und Form des Filters verändert es die Möglichkeit zu sehen bzw. was zu sehen ist). Er legt den Spielraum dessen, was an Praxis möglich und denkbar ist fest, nicht aber die Praktiken an sich. Somit ist er eher in einer Art „*geregelter Improvisation*“ (1976: 179, zit. nach Schwingel 2009, S. 70) zu verstehen und nicht als verinnerlichter Determinismus externer Strukturen (sonst wäre auch keine Möglichkeit des Wandels und der Dynamik sozialer Praxis und damit sozialer Strukturen denkbar). Die Individualität von Praktiken entsteht durch die Nutzung des, durch den gesellschaftlich geprägten Habitus determinierten, Spielraums. Zwecks Vermittlung zwischen Subjektivismus und Objektivismus (vgl. hierzu den Anfang des Kapitels), entwickelte Bourdieu auf handlungstheoretischer Ebene einen „weichen Determinismus“ (vgl. Schwingel 2009: 66, 69ff., 74f.; Fuchs-Heinritz und König 2014: 102f.). Wie begreift Bourdieu die Praxis der Sozialisation, welche die Inkorporation der äußeren gesellschaftlichen Bedingungen anleitet? Bourdieu bezeichnete diesen Prozess als den einer „*stillen Pädagogik*“ (1987: 128, zit. nach Schwingel 2009, S. 67) oder den der „*List der pädagogischen Vernunft*“ (1987: 128, zit. nach Schwingel 2009, S. 67). Damit möchte er ausdrücken, dass unbewusst und unbeabsichtigt dem kulturell Willkürlichen bzw. den soziokulturellen Verhältnissen (die gesellschaftliche Notwendigkeit) Geltung verschafft wird und damit bestehende Herrschaftsverhältnisse anerkannt werden. Das Inkorporierte wird zum Selbstverständlichen (zur zweiten Natur), dessen historische Genese in Vergessenheit gerät (vgl. Schwingel 2009: 67f.; Fuchs-Heinritz und König 2014: 98). Wie aber findet die Umsetzung des Habitus in der Praxis statt? Bourdieu postuliert ein komplexes Komplementärverhältnis zwischen internen Habitusstrukturen und externen Strukturen sozialer Felder (siehe Abbildung 2). Habitus- und Feldtheorie, als „*Leib gewordene und Ding gewordene Geschichte*“ (Bourdieu 1985: 69, zit. nach Schwingel 2009, S. 76), müssen zusammengedacht werden und stellen die „*beiden Existenzweisen des Sozialen*“ (Bourdieu 1985: 69, zit. nach Schwingel 2009, S. 76) dar. Die internen Habitusstrukturen bilden sich durch die Einverleibung der externen Strukturen aus und umgekehrt konstituieren sich die externen Strukturen durch die habituell angeleitete gesellschaftliche Praxis. Praxisformen entstehen somit aus der Synthese zwischen Habitus und Feld.

Damit wird deutlich, dass das Soziale nicht unabhängig von den sozialen Akteuren existieren kann, sondern vielmehr abhängig ist, durch die vom sozialen Habitus angeleitete soziale Praxis, die konfliktuelle oder kooperative Beziehungen zwischen den Akteuren repräsentiert. Der Habitus versucht sich an eine gegebene Situation so anzupassen, dass Struktur und Dispositionssystem angepasst sind (vgl. Schwingel 2009: 75ff.; Fuchs-Heinritz und König 2014: 106).

Nachdem im letzten Abschnitt dieses Kapitels das Habituskonzept erläutert wurde, wird im folgenden Abschnitt die Feldtheorie Bourdieus genauer betrachtet, auf dessen konstitutive Rolle für den Habitus bereits verwiesen wurde, und es werden die typischen Ökonomien sozialer Felder (Kapitaltheorie) dargestellt, welche in den sozialen bzw. symbolischen Kämpfen auf dem Spiel stehen. Bisher wurden soziale Felder als Praxisfelder erläutert, die einen strukturierten Rahmen für die, vom Habitus generierte, Praxis bieten. Der Begriff Feld verweist aber auch auf die relative Autonomie sozialer Tatsachen (Ding gewordene Geschichte) und den sozialen Zwang, den diese verselbstständigten Sphären den sozialen Akteuren auferlegen. Felder sind soziale Sub-Räume, die im sozialen Raum, als analytisch umfassendes Modell eines Systems von Relationen zwischen sozialen Feldern, eine relative Eigengesetzlichkeit bzw. ein spezifisches Relationensystem sozialer Positionen entwickelt haben (siehe Abbildung 1: die Ränder Felder wurden mit Zacken versehen, um zu verdeutlichen, dass die Grenzen mehr oder weniger scharf sind und in der Peripherie der Zugang zu anderen Feldern mehr oder weniger offen oder geschlossen ist). Sie existieren nur vermittelt der Praxis sozialer Akteure, besitzen aber gleichzeitig eine, vom Bewusstsein der Akteure unabhängige, Autonomie. Es kann also festgestellt werden, dass nicht nur der Habitus, sondern auch die strukturellen Verhältnisse sozialer Felder den Spielraum möglicher und denkbarer Praxis begrenzen. Dieser Zwang resultiert unmittelbar aus den feldspezifischen Regeln. Sie sind das historische apriori eines Feldes. Wie fix diese Regeln konkret sind, hängt von dem Ausdifferenzierungsgrad des Feldes, der relativen Autonomie des Feldes und von den im Feld dominierenden Akteuren ab. Das soziale Feld kann als Spielraum angesehen werden mit eigenen Spielregeln. Diese Regeln legen fest, was in dieser Sphäre möglich ist. Akteure folgen den Spielregeln, denn wenn sie diese nicht beachten würden, müssten Sie aus dem Feld austreten. Zweitens kann der Zwang dahingehend interpretiert werden, dass er sich aus der Knappheit der Ressourcen ergibt, die den Spielern/ Akteuren im Feld zur Verfügung stehen. Die soziale Praxis innerhalb der sozialen Felder ist wie bereits erwähnt durch die Verfügungsgewalt über Kapital und dessen strategisch sinnvollen Einsatz bestimmt (vgl. Schwingel 2009: 82ff.; Diaz-Bone 2010: 49). Dieses Kapital bzw. diese Ökonomien sozialer Felder sind als gespeicherte und akkumulierte Arbeit in materieller und verinnerlichter Form existent. Kapitalformen sind das Kriterium zur Differenzierung sozialer Felder.

Dies impliziert, dass sich, ähnlich der Relation von Habitus und Feld, Feld und Kapital gegenseitig definieren. Über die Handlungs- und Profitchancen innerhalb eines spezifischen Feldes bestimmt die Verfügungsgewalt über feldrelevantes Kapital und die Verteilungsverhältnisse der Kapitalien spiegeln die Machtstrukturen im Feld wieder. Dieses feldrelevante Kapital, als Einsatz gedacht, steht im Feld auf dem Spiel. Die Struktur eines Feldes ist durch die Verteilungsstruktur des jeweils gültigen Kapitals bestimmt. In dynamischer Perspektive bzw. unter der Berücksichtigung einer sozialgeschichtlichen Perspektive ist ein Feld nicht als ein starres Konstrukt zu denken, sondern es befindet sich in einem stetigen Wandel. Im Feld bzw. Spiel-Raum werden daher immer wieder die feldspezifischen Spielregeln und Trümpfe aufs Spiel gesetzt (vgl. Schwingel 2009: 85f., 95f., 100; Diaz-Bone 2010: 50; Kramer 2011: 41f.; Fuchs-Heinritz und König 2014: 100, 113f.). Es werden vier zentrale typische Kapitalsorten unterschieden, wohlwissend, dass es mehr Kapitalformen in einer plural verfassten „Welt von Ökonomien“ (Bourdieu 1987: 96, zit. nach Schwingel 2009, S. 87) gibt. **Ökonomisches Kapital:** Zum ökonomischen Kapital können alle Formen des materiellen Besitzes gezählt werden, welche in Gesellschaften mit ausdifferenzierter Ökonomie in Form des Eigentumsrecht institutionalisiert sind und direkt in Geld umgewandelt werden können. Bourdieu misst dem ökonomischen einen, gegenüber den anderen Kapitalsorten, gehoben Status bei. Das kulturelle Kapital tritt in drei Formen auf. **Kulturelles Kapital in objektiviertem Zustand:** In seiner objektivierten Form manifestiert es sich in Form von Büchern, Bildern, technischen Instrumenten etc.. Objektiv ist ein Buch nicht nur aufgrund seiner materiellen Existenz, sondern insbesondere, weil es als autonomes Ganzes das individuelle kulturelle Kapital übersteigt. Diese Form ist direkt in ökonomisches Kapital umtauschbar, d.h. es ist direkt mit Geld bezahlbar. Das kulturelle Kapital ist in objektivierter Form in ökonomisches Kapital übertragbar, insofern es sich nur um das Eigentum handelt. Die Aneignung des dem kulturellen Gut Eigenen erfordert nämlich das inkorporierte kulturelle Kapital, welches sich nicht übertragen lässt (vgl. Fuchs-Heinritz und König 2014: 129f.; Schwingel 2009: 88; Kramer 2011: 43f.). **Kulturelles Kapital in inkorporiertem Zustand:** Im inkorporierten Zustand ist das kulturelle Kapital „leib geworden“. Es handelt sich um alle kulturellen Fertigkeiten, Fähigkeiten und um jegliches kulturelles Wissen, was durch Bildung in seiner all umfassenden Form durch persönliche Investitionen (primär durch Zeit) verinnerlicht wird. Das Erworbene geht in den Körper über und ist damit personen gebunden. Eine Veräußerung des Eigenen inkorporierten kulturellen Kapitals ist ebenso zeitintensiv, wie z.B. die Sozialisation des eigenen Kindes.

Bourdieu stellt die These auf, dass die intergenerationale Konvertierung des kulturellen Kapitals zunehmend an Bedeutung gewinnt und zunehmend auf die Bestätigung der Institutionen des Bildungssystems angewiesen ist. Andernfalls kann diese Form kulturellen Kapitals nur von Anderen genutzt werden, wenn die, das kulturelle Kapital besitzende, Person stellvertretend handelt (Expertise kaufen). Diese Formen stellen einen Teil der verinnerlichten Dispositionen des Habitus dar. Wie beim Habitus bereits beschrieben, sind die familialen Primärerfahrungen prägend für zukünftige Bildungserfahrungen und die Inkorporation erfolgt latent bzw. in verschleierte Form (vgl. Fuchs-Heinritz und König 2014: 130f.; Schwingel 2009: 88f.; Kramer 2011: 42ff.). **Kulturelles Kapital in institutionalisiertem Zustand:** In diesem Zustand manifestiert sich das kulturelle Kapital als legitimes Kapital in Form von Bildungstiteln. Die Legitimität ist der entscheidende Faktor um eine künstliche Grenze zwischen denen zu setzen, die nach den gesetzten Regeln des Bildungssystems (Prüfungen etc.), das institutionalisierte kulturelle Kapital erworben haben und denen die es nicht haben bzw. beim Versuch scheiterten. Dieses Nicht-Besitzen und Scheitern hat weitreichende Folgen. Kulturelles Kapital, so kann festgehalten werden, kann nur manchmal in ökonomisches Kapital umgewandelt werden und auch nur mit einem hohen Aufwand an Konvertierungsarbeit. Das institutionalisierte Kapital ermöglicht materielle und symbolische Profite, allerdings hängen diese Profite davon ab, wie häufig sie (relativ zu einer Gruppe gesehen) zu erlangen sind (vgl. Schwingel 2009: 90ff.; Kramer 2011: 43). **Soziales Kapital:** Das soziale Kapital stellt die Zugehörigkeit zu verschiedenen Netzwerken sozialer Beziehungen (Freundschaften, Geschäftsbeziehungen etc.) dar und die Möglichkeit der Ausnutzung dieser Ressourcen um sich in bestimmten Situationen gegebenen Falls durchsetzen zu können. Das Kapital als akkumulierte Arbeit bzw. als die individuellen und kollektiven Arbeitsinvestitionen interpretierend, kann als das Aufrechterhalten und Pflegen dieser Beziehungen, die Aufrechterhaltung gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung und die Stabilisierung des Beziehungsnetzes (um die Regeln und Grenzen des Netzes zu wahren) angesehen werden. Den Bezug zum ökonomischen und kulturellen Kapital suchend, dient das soziale Kapital der Erhaltung der Kapitalformen als „Multiplikatoreffekt“ (Bourdieu 1997: 64). **Symbolisches Kapital:** Diese Kapitalform wird in manchen Zusammenhängen von Bourdieu als eigenständige Kapitalart behandelt. Das symbolische Kapital tritt meist im Verbund mit den anderen Kapitalien auf, zu deren Legitimierung und Kraft es dann beiträgt. Es kann daher auch als die Art von Kapital beschrieben werden, die nicht eine eigenständige und besondere Kapitalform darstellt, sondern das Kapital (in diesem Zusammenhang auch als Macht, Kraft oder Fähigkeit), der zuvor genannten Formen, repräsentiert, das als aktuell, relevant und legitim anerkannt wird.

Jeder Kredit an legitimer gesellschaftlicher Anerkennung und Wertschätzung, welcher seiner Konstitution nach unabhängig von objektiviertem Kapital, wie dem des ökonomischen und des kulturellen, ist, ist dem symbolischen Kapital anzurechnen. Dieser Kredit besteht aus dem Ansehen und Prestige, was bestimmten Akteuren bzw. Gruppen durch Anerkennungsakte eingeräumt wird. Der spezifische Profit des symbolischen Kapitals ist die Distinktion. Damit das symbolische Kapital seine Wirkung entfalten kann, muss es seine Wirkung verschleiern. Die Anerkennung eines symbolischen Kapitals ist damit gleichzeitig auch eine Verkennung der zugrundeliegenden Kräfteverhältnisse bzw. der realen sozialen Differenzen. Die symbolischen Differenzen reproduzieren und legitimieren die Realen, so dass diese nicht mehr hinterfragt werden und unbewusst funktionieren. Bourdieu bezeichnet diesen Vorgang als symbolische Gewalt. Der Dualismus von Herrschern und Beherrschten ist nicht Ausgangspunkt, sondern Resultat symbolischer Gewalt. Auch „*die Herrschen werden von ihrer Herrschaft beherrscht*“ (Schmidt 2008: 233). Zur Herrschaft gehören die Ausübung symbolischer Gewalt und damit die Verfügung über symbolische Macht. Akkumulierte symbolische Macht ist symbolisches Kapital. „*Symbolische Gewalt äußert sich überwiegend als sprachliche Gewalt – die Sprache ist ihr wichtigstes Medium*“ (Schmidt 2008: 233). Sprachliche Akte entfalten Machtwirkungen, weil sie gleichzeitig erzeugen, was sie benennen. Die jeweilige Durchsetzungskraft sprachlicher symbolischer Gewalt hängt davon ab, wie sehr bestimmte Sprechakte in einer Institution verankert sind (vgl. Diaz-Bone 2010: 32f.; Fuchs-Heinritz und König 2014: 136; Fröhlich und Rehbein 2008: 230; Schmidt 2008: 232ff.; Kramer 2011: 43f.; Schwingel 2009: 92ff.; Rehbein 2016: 188ff.).

Den allgemeinen Teil der Bourdieuischen Theoriekonstruktion abschließend, wird das Feld nochmal expliziter als Raum symbolischer Kämpfe beschrieben und es wird rekonstruiert woher das persönliche Engagement für die Kämpfe im Feld kommt (siehe Abbildung 1). Den Kontext von Feld als Raum symbolischer Kämpfe wieder aufgreifend, sind Felder insbesondere als Kampffelder zu bezeichnen, in denen um den Erhalt oder auch die Veränderung von Kräfteverhältnissen gerungen wird⁵. An diesem Punkt kann auch der Strategiebegriff von Bourdieu noch einmal aufgenommen werden. Strategie meint bei Bourdieu die vom praktischen Sinn des Habitus generierte strategische Praxis, also eine von der intentionalen strategischen Handlung abweichende Betrachtungsweise.

⁵ „*Habitusprofile sind demnach größtenteils Konfliktprofile*“ (Staab und Vogel 2008: 132)

Rationales Kalkül, im Sinne der Rational-Choice-Theory, bildet bei Bourdieu eine Handlung mit Ausnahmecharakter, auf die im Krisenfall zurückgegriffen werden kann, wenn die instinktiven Mechanismen, der vom Habitus genierten strategischen Praxis, versagen (Jene Thematik wird in Kapitel 2.1.3 detaillierter diskutiert). Die Dynamik eines Feldes wird nach Bourdieu durch den Kampf, zwischen den Herrschenden und denjenigen die diese Herrschaft erstreben, bestimmt. Diesen Akteursgruppen können, gegenüber dem Objekt sozialer Kämpfe, korrespondierende Strategien zugeordnet werden: den Herrschenden die Erhaltungsstrategien orthodoxer Positionen und den Anwärtern auf Herrschaft die Strategien der Häresie heterodoxer Positionen. Objekt der Kämpfe bzw. der Konkurrenz im Feld sind auch die Durchsetzung von Klassifikationen, Sichtweisen und Denkformen, die der Distinktion zur Verfügung stehen bzw. den Kampf um die symbolische Auslegung des Sozialen. Die Dynamik im Feld ist aber nicht nur auf den internen Kampf zurück zu führen, sondern auch auf feldexterne soziale Prozesse, egal wie groß die Autonomie des Feldes auch sein mag⁶ (vgl. Diaz-Bone 2010: 46, 50, 52; Fuchs-Heinritz und König 2014: 139; Rehbein und Saalman 2008: 100f.; Schwingel 2009: 96ff.).

„Und in diesen sozialen Kämpfen geht es letztlich um nichts anderes als um Macht und Prestige, d.h. um die Akkumulation spezifischer Kapitalien (...), um die Legitimierung (bzw. Delegitimierung) der in einem Feld gültigen Spielregeln, um den aus der sozialen Anerkennung eines Akteurs resultierenden symbolischen Mehrwert an Prestige und schließlich, als Konsequenz aus alledem, um die Position der Akteure im Feld sozialer Klassen.“ (Schwingel 2009: 99)

Weiterhin sind Felder auch Produktionsfelder, in welchen ein materielles bzw. symbolisches Gut produziert wird, um deren exklusive Produktion die Akteure sich bemühen. Auch dies kann als ein Kampf um die legitime Kontrolle über die Produktion interpretiert werden, jene Produktion, die ein gewisses Gut erst mit seiner spezifischen Qualität im Feld ausstattet. Die Produktion wird u.a. von einflussreichen symbolischen Positionen aus getätigt, jenen Anderen, die sich, z.B. als Experten, für die Qualität des Objekts, in ihren ästhetischen Urteilen, bürgen und denen, ebenfalls aufgrund ihrer Position, vertraut wird. Der Glaube an den spezifischen Wert eines Gutes existiert durch das Feld insgesamt. Das Prestige eines symbolischen Kapitals existiert nur in Relation zu anderen Akteuren.

⁶ Bourdieu zeigte dies u.a. in seinem Werk *„Der Einzige und sein Eigenheim“* (Bourdieu und Steinrück 2002).

Es ist ein Kredit der durch das Feld, durch sein relationales System von Beziehungen und Positionen zwischen Akteuren (siehe Abbildung 1 und 2) verliehen wird, demnach also durch das gesamte Tauschsystem des symbolischen Kredits. Der Glaube an den Wert eines Gutes wird schlussfolgernd durch unzählige symbolische Übertragungen erwirkt (vgl. Diaz-Bone 2010: 50, 54ff.). Insbesondere die Diskurse bzw. Sprechakte im Feld bringen die distinktive Wertigkeit eines Gutes hervor. Der Diskurs über die Wertigkeit eines Objekts bzw. dessen Qualität wird zu einem Produktionsfaktor. Der Diskurs ist damit ein von Kollektiven umkämpftes Produkt, denn die ästhetischen Urteile können ökonomische Auswirkungen haben (vgl. Diaz-Bone 2010: 55, 57). Nun ist aber noch nicht geklärt woher das persönliche Engagement für die Kämpfe im Feld kommt. Bourdieu bezeichnet diese, ein spezifisches Feld kennzeichnende Form affektiv-motivationaler Bindung, „Illusio“. Es kann gesagt werden, dass die Grenzen eines Feldes dort verlaufen, wo die im Feld geltenden Ziele nicht mehr interessant erscheinen bzw. dort, wo Verständnisbarrieren sind, d.h. Außenstehenden die Illusio des Feldes als sinn- und zwecklos erscheint (siehe Abbildung 1 und 2: Auch hier dienen die gezackten und nicht geraden Linien der Verdeutlichung, dass es sich um einen Peripherie-Bereich handelt, in welchem die Grenzen nicht deutlich sind). Ganz allgemein, in Analogie zur Theorie des Magnetismus, endet ein Feld dort, wo die Feldeffekte aufhören zu wirken. Diese Selbstverständlichkeit des Spiels nennt Bourdieu im Falle besonders rigider Diskurs- und Glaubensordnungen „Doxa“, als die gültigen Machtstrukturen im Feld. Dieses feldspezifische Interesse vereint die Akteure innerhalb eines Spielraumes und erlaubt es über legitime Spielregeln und Einsätze zu sprechen. Dieser gemeinsame Glaube wird nach außen über das Feld hin aggressiv verteidigt. Grenzen des Feldes werden so institutionalisiert, dass die Teilhabe bestimmten Bedingungen unterliegt (vgl. Diaz-Bone 2010: 51; Fuchs-Heinritz und König 2014: 115ff.; Rehbein und Saalman 2008: 101; Böning 2008: 130; Schwingel 2009: 98f.).

2.1.2 Implikationen der Bourdieuischen Kulturtheorie für die Analyse des OED-Dreiecks

Die im vorherigen Kapitel vorgestellte komplexe relationale Konzeption der sozialen Wirklichkeit ist insbesondere durch die grundlegende These der kulturellen Passung zwischen internen und externen Strukturen relevant. Erklärungen von Bildungsungleichheiten dürfen nicht auf einzelne Aspekte verkürzt werden, sondern müssen immer das Zusammenspiel zwischen Akteuren, Gruppierungen und Institutionen auf verschiedenen Ebenen in spezifizierten Feldern des sozialen Raums berücksichtigen (siehe Abbildung 1).

Die enge Beziehung zwischen dem Bildungssystem und der herrschenden Kultur wird durch die symbolische Gewalt institutionalisierten pädagogischen Handelns in den Schulen erklärt. Diese Gewalt erwächst zunächst aus der „doppelt kulturellen Willkür“ (Stufe 1), an welches pädagogisches Handeln gebunden zu sein scheint. Weil die willkürlich gesetzten Modi und Inhalte der Vermittlung mit der herrschenden Kultur übereinstimmen (sonst würden es andere Modi und Inhalte der Vermittlung sein), trägt das pädagogische Handeln mit dem legitimen Gebrauch jener Modi und Inhalte zur Legitimierung und Reproduktion bestehender Kräfteverhältnisse bei, welchen eben jene pädagogische Handlung entspringt, die diese Standards setzt (vgl. Kramer 2011: 111f., 340f.; Heim et al. 2008: 256). Wie im vorherigen Kapitel verdeutlicht, wird jene symbolische Gewalt nicht aufgedeckt. Die Kraft symbolischer Gewalt erwächst aus ihrer Verschleierung und konstituiert somit ihrerseits jene „pädagogische Autorität“ (Stufe 2), für die von allen Seiten verbürgt wird und welche von allen akzeptiert wird. Die pädagogische Autorität wird teilweise über die Institution des Bildungssystems gestützt und teilweise durch Ideologien (z.B. durch das Konzept der natürlichen Begabung: schulischer Erfolg sei eine naturalisierte legitimierte Differenzierung und Klassifizierung) privilegierter Schichten. Pädagogisches Handeln legitimiert die Schule und ihre Repräsentanten und damit die soziale Ordnung und das Schichtgefüge. Wie bereits erwähnt erfolgt jene Verbürgung und Anerkennung selbst von jenen, die innerhalb des Bildungssystems Misserfolge und Ausgrenzungen erfahren. Die Reproduktion bestehender Verhältnisse wird weiterhin durch die „Organisationsförmigkeit und Selbstreproduktion des Bildungssystems“ (Stufe 3) erreicht. Das Bildungssystem rekrutiert und produziert ihre Repräsentanten, welche für jene legitimen kulturellen Codes bürgen. Wichtig ist hier anzumerken, dass die primäre pädagogische Arbeit nicht in der Schule geschieht, sondern in jener früh einsetzenden, und auch parallel zur Schullaufbahn prägenden, Inkorporation bestehender Verhältnisse, vorrangig natürlich jener, die in der Familie durch die Eltern repräsentiert werden. Die familiäre Sozialisation schafft einen schichtspezifischen bzw. bestimmten Verhältnissen entsprechenden primären Habitus, auf welchen sich die sekundäre pädagogische Arbeit in den Bildungsinstitutionen bezieht (vgl. Kramer 2011: 341; Heim et al. 2008: 257f.). Jene symbolische Gewalt pädagogischen Handelns trifft nun entweder auf bereits Bekehrte, die bestätigt und gefestigt werden, oder es trifft auf eine korrekturbedürftige bzw. auszuschließende Habitusformation. Betreffende können sich jener Gewalt unterwerfen und dem symbolischen Gewaltgefüge in ihrer Wirkweise unterstützen oder aber jene bekämpfen und sich somit aus dem Bildungssystem exkludieren, weil sie dann das feldspezifische Spiel kritisieren.

Sich des drei-Schichten Modells bedienend, kann (wie Bourdieu und Passeron in „*Die Illusion der Chancengleichheit*“ (1971) gezeigt haben) gezeigt werden wie sich solche Passungskonstellationen konkretisieren (siehe Abbildung 1). So ist das Kind der privilegierten herrschenden Schicht aufgrund der homologen Beziehung zwischen seiner Familie und der Bildungsinstitution auch im Bildungssystem privilegiert. Erfolg ist für sie erfahrbar als natürliche Begabung, als geboren für das Spiel zu sein. Kinder der Mittelschicht zeigen eine hohe Bildungsaspiration um durch die Bildungsinstitutionen zu der herrschenden Schicht aufzusteigen. Statt einer natürlichen Begabung gründet sich ihre Erfahrung des schulischen Erfolges eher auf dem Bewusstsein sich dafür bemühen und anstrengen zu müssen. Die beherrschte Schicht schließlich empfindet die Modi und Inhalte der Bildungsinstitutionen eher als befremdlich. Erfolg wird hier eher als Wunder erfahren und ist mit hohen Kosten verbunden. Die soeben vorgestellten Mechanismen der Entstehung von Bildungsungleichheit werden umso bedeutsamer, als das zutrifft, dass dem Bildungssystem auch eine wachsende Bedeutung bei der legitimen Vererbung von sozialer Platzierung bzw. Status im sozialen Raum zukommt (vgl. Kramer 2011: 341ff.; Heim et al. 2008: 257). Die soeben beschriebenen bildungssoziologischen Annahmen Bourdieus haben jene erste Schnittstelle im OED-Dreieck beschrieben, die auch die OE-Beziehung genannt wird. Diese Materie wird in seinem Werk „*Die Illusion der Chancengleichheit*“ (Bourdieu und Passeron 1971) behandelt. Bevor die ED-Beziehung mit Bourdieu interpretiert wird, ist es sinnvoll einen detaillierteren Blick auf die Mechanismen des Effekts der elterlichen Bildung auf den Erfolg der Kinder in den Bildungsinstitutionen vorzunehmen. Generell wird angenommen, dass die Bildung der Eltern einen großen Einfluss (insbesondere durch die kognitive Stimulation in der häuslichen Umgebung) auf die alltägliche Interaktion mit dem Kind hat. So ist denkbar, dass Eltern mit höheren Bildungsniveaus einen größeren Sinn dafür haben ihre Kinder außerschulisch zusätzlich zu lehren und bei Hausaufgaben zu unterstützen. Zusätzlich fördern Eltern non-cognitive skills bzw. Merkmale wie Metakompetenzen, Selbstregulierung, soziale Kompetenzen und das Selbstkonzept. Ziele und Wahrnehmungen der Kinder werden durch das akademische Klima im Haushalt beeinflusst. Eltern leben ein Verhalten vor, das den Kindern bildungsnaher Familien zeigt, wie bestimmte Situationen zu bewältigen sind (z.B. kann dies für Studenten wichtig sein, um geeignete Entscheidungen zu treffen, bestimmte Lernverhalten zu entwickeln oder auch, bezüglich der Bewältigung einer Menge an Seminaren, geeignete Investitionsstrategien auszuarbeiten). Schließlich unterscheidet sich auch das Bildungsentscheidungsverhalten der Eltern bezüglich ihrer Kinder.

Höher gebildete Eltern werden ihre Kinder noch mehr dazu animieren höhere Bildungsniveaus zu erreichen, werden intensiver die Bildungsaspiration ihrer Kinder fördern und werden eher dazu tendieren Übergangsempfehlungen der Lehrer zu kritisieren und zu hinterfragen (mit der Tendenz höhere Schulzweige für ihre Kinder vorzusehen). Eltern mit höheren Bildungsniveaus haben generell auch aufgrund ihrer Erfahrung mit verschiedenen Bildungsinstitutionen eine höhere Kompetenz ihre Kinder unterstützend durch höhere Bildungsinstitutionen zu geleiten (vgl. Blossfeld et al. 2015: 147f.). Im Folgenden soll kurz darauf eingegangen werden, wie sich die ED-Beziehung mit Bourdieu erklären lässt, welche er insbesondere in „*Titel und Stelle*“ (1981) erforscht hat. Die grundlegende These lautet, dass die Vergabe von Bildungstiteln (Bildungskapital oder institutionalisiertes kulturelles Kapital) durch das Bildungssystem die späteren beruflichen Möglichkeiten strukturiert und damit die gesellschaftliche Position wesentlich beeinflusst (vgl. Heim et al. 2008: 255).

„Innerhalb der Konzeption Bourdieus nimmt das Bildungssystem damit die Vermittlerrolle zwischen sozialer Herkunft und späterer sozialer Position ein.“
(Heim et al. 2008: 255f.)

Das Bildungssystem dringt als anonymen Vermittler in die traditionelle Erbfolge ein oder einfach gesagt, während früher in der Wirtschaft die unmittelbare Macht über einfache Vererbung übertragen werden konnte, bestand für ökonomische Eliten, mittlere und kleine Unternehmer keine direkte Notwendigkeit sich mit der staatlichen Institution des Bildungssystems auseinanderzusetzen. Nun da die Organisationsstrukturen und Leitungsstrukturen in Betrieben, Unternehmen usw. immer komplexer und ausgebaut werden, ändert sich dieses Verhältnis. Das Bildungssystem wird als legitime Selektions- und Vermittlungsinstanz für die Auswahl von „Topleuten“ anerkannt. Die Investition in Bildungskapital wird zunehmend zu einer Notwendigkeit, um intergenerational den Status in Verwaltung und Wirtschaft zu erhalten oder zu erhöhen. Bei der Rekrutierung des Nachwuchses für ausgewiesene Führungspositionen wirken offizielle Bildungstitel als symbolisches Kapital. Jene zunehmende Verbindung zwischen privaten und öffentlichen Sektor bzw. die Zunahme des durch Zertifikate ausgewiesenen Bildungskapital im ökonomischen Feld beschreibt Bourdieu insbesondere in seinem Werk „*Der Staatsadel*“ (2004). Dem Bildungssystem kommt demnach zunehmend eine zentrale Funktion bei der Verteilung gesellschaftlicher Macht zu (vgl. Heim et al. 2008: 259).

Da Bildungsinstitutionen ihren Status als einzige kompetente Instanz der Vermittlung von benötigten Fertigkeiten auf dem ökonomischen und symbolischen Markt erhalten oder ausbauen möchten, werden andere bildungsferne Kulturen entwertet und entkultiviert (z.B. die traditionelle bäuerliche bildungsferne Kultur). Die Aufwertung der Rolle des Bildungssystems hat dementsprechend auch Folgen für das Verhältnis von Familie und soziale Platzierung bzw. sozialer Vererbung von gesellschaftlichen Stellungen (auch die OD-Beziehung genannt). Die Macht der Familie wird eingeschränkt. Dies zeigt sich am Beispiel der Großunternehmer, die im alten Reproduktionsmodus ihre Macht intergenerational durch die soziale Vererbung weitergeben konnten. Im Laufe der Zeit sind sie auf den Erwerb exklusiver Bildungstitel angewiesen um ihre privilegierten Positionen in der Generationenfolge zu sichern. Das Bildungssystem erlangt als Feld eine gefestigte relative Autonomie gegenüber dem ökonomischen Feld, welches über den Arbeitsmarkt auf die Vermittler- und Selektionsfunktion des Bildungssystems angewiesen ist, um die besten und geeignetsten Arbeitnehmer auszuwählen. Das Bildungskapital dient als symbolisches Kapital, welches einen relativen Wert im Vergleich zu anderen ausdrückt. Jenes Verhältnis zwischen Bildungssystem und Ökonomie ist somit durch ein gewisses Spannungsverhältnis charakterisiert. Das Bildungssystem produziert zeitlose legitime Zertifikate des symbolischen Nachweises von Kompetenz, welche in ihrem Wert eine gewisse Unabhängigkeit gegenüber dem ökonomischen System besitzen. Unternehmer bzw. Arbeitgeber sind daran interessiert jenen universellen Wert und damit die relative Autonomie des Bildungssystems abzuschaffen, damit Titel und Stelle ineinander aufgehen können. Jenes Spannungsverhältnis erklärt u.a. die Präferenz der Wirtschaft für betriebliche Ausbildungssysteme und hausinterne Titel (z.B. bei Berufsakademien), sowie generell die zunehmende Vernetzung von Wirtschaft und Wissenschaft (vgl. Heim et al. 2008: 260f.).

2.1.3 Boudon und die Bedeutung von klassenspezifischen Bildungsentscheidungen als zentraler Mechanismus von Bildungsungleichheiten

Wie bereits deutlich geworden sein dürfte, vertritt Bourdieu die These, dass die soziale Praxis primär in den Bahnen eines geordneten und praxisgenerierenden Systems inkorporierter Dispositionen, repräsentiert durch den Habitus, stattfindet. Diese Fassung sozialer Praxis bringt sich unweigerlich in eine Frontstellung gegenüber theoretischen Annahmen und Konzepten, die von einer primär bewussten und intentionalen Verhaltenssteuerung ausgehen. Damit sind vorrangig theoretische Modelle gemeint, die im Einklang mit der rational-choice-theory stehen.

Bourdieu bestreitet nicht gänzlich, dass es strategische Abwägungen und Berechnungen gibt, allerdings werden diese vor dem Hintergrund der Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata des Habitus getätigt. Das Alltagshandeln, welchem eine gewisse Dringlichkeit zugrunde liegt, schließt jedes abwägen aus, insofern intuitiv eine Deutung durch unbewusste Dispositionen erzielt wird. Der praktische Sinn dient als Filter der unwahrscheinlichsten Praktiken. Der Habitus als bewährtes Passungsprinzip versucht sich in der Gegenwart zu aktualisieren, jene zu überdauern und sich in der Zukunft fortzupflanzen. Das menschliche Handeln, im weitesten Sinne, besteht größtenteils aus der sicheren Routine und nicht aus der Krise. Die Krise tritt dann ein, wenn das Passungsverhältnis zwischen innerer und äußerer Struktur gestört ist (vgl. Kramer 2011: 47ff., 137). Die Diskussion zwischen der aktuell dominanten Erklärungslinie von Bildungsungleichheiten nach Raymond Boudon (1974) und derjenigen von Bourdieu kann an der Fassung von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft und innerhalb dieser Fassung anhand der Wirkung der Bildungsentscheidungen vorgenommen werden. Die Perspektive Bourdieus einnehmend, stellt Kramer fest, dass die Fassung bei Boudon klärungs- bzw. korrekturbedürftig sei. Primäre Effekte sozialer Herkunft nehmen vor allem die kognitive Fähigkeitsausstattung in den Blick, welche Ergebnis einer (schicht- oder herkunfts-) spezifischen Sozialisation und Erziehung in der Familie sind und sich in jeweils spezifischen Schulleistungen äußern. Sekundäre Effekte der sozialen Herkunft kennzeichnen hingegen ein (schicht- oder herkunfts-) spezifisches Entscheidungsverhalten in Bezug auf die Bildungslaufbahn. Bei Boudon wird den sekundären Ungleichheitseffekten der zentrale Stellenwert für die Entstehung von Bildungsgleichheiten zugesprochen (vgl. Kramer 2011: 137, 343; Blossfeld und Maurice 2011: 23f.; Stocké et al. 2011: 104ff.). Zunächst kann angemerkt werden, dass die saubere Trennung zwischen diesen beiden Effekten, durch die Wechselwirkungen zwischen ihnen und die diversen Einflüsse, schwierig herzustellen ist. Kramer deutet daraufhin, dass der Eindruck (trotz der Einbeziehung der Schwierigkeiten und der Einbeziehung in komplexe Modellierungen) bestehen bleibt, dass die Reproduktion von Bildungsgleichheiten kausal auf das Bildungsentscheidungsverhalten enggeführt wird und damit der individuellen Verantwortung überantwortet wird.⁷

⁷ „Besonders kritisch ist diese Abwendung von Bourdieu v. a. deshalb, weil nicht nur der nach wie vor konstatierte Erklärungsnotstand auf Dauer gestellt wird, sondern auch deshalb, weil in der Konsequenz der theoretischen Erklärung über Entscheidungskalkulationen letztlich die ‚Bildungsverlierer‘ zusätzlich diskreditiert und stigmatisiert werden. Hier muss sich die empirische Bildungsforschung fragen, inwieweit sie selbst an der Produktion und Durchsetzung von Ideologien beteiligt ist, die aus der kulturellen Willkür und der symbolischen Gewalt des Bildungssystems eine Naturkomponente (‚Begabung‘) oder eine personell zu verantwortende Schuld machen.“ (Kramer 2011: 343; Herv. im Original)

Jene Unterscheidung macht auch bei Bourdieu ebenfalls Sinn, allerdings sind beide Effekte lediglich Ausdrucksgestalten auf einer sekundären Ebene, die aus der gleichen primären Hervorbringungslogik resultieren: der primordialen Ebene, dem Habitus (vgl. Kramer 2011: 137f., 343f.; Blossfeld und Maurice 2011: 23f.; Stocké et al. 2011: 104ff.). In dieser Arbeit wird die These vertreten, dass die Bildungsentscheidung generell nicht auf ein rationales Handeln, im Sinne einer bewusst intentional herbeigeführten und aus dem routinierten Handeln losgelösten Entscheidung, zurück geführt werden kann. Selbst eine bewusste und intentionale Entscheidung wird auf der Grundlage eines Habitus getroffen. Krise und Routine sind die beiden Dimensionen, an denen sich die Unterschiede und möglichen Verbindungen zwischen Bourdieu und Boudon offenbaren. Nach Bourdieus kulturtheoretischen Konzeption werden Entscheidungen aufgrund des Passungsverhältnisses von internen und externen Strukturen bereits auf einer unbewussten Ebene getroffen. Eine Krise, im Sinne eines bewusst Werdens der Entscheidungssituation und –alternativen, tritt ein, wenn diese routinierte Vorwegregelung nicht mehr greift. Im zweiten Fall spannt sich der Horizont an Handlungs- und Entscheidungsoptionen ohne gesicherte Bewährungslogik vor dem Individuum auf. Für diesen Fall schlägt Boudon vor, das Verhalten des Menschen durch eine strategische Kosten-Nutzen-Kalkulation zu modellieren. Jener Fall kann ein Verbindungsscharnier von Bourdieu zu Boudon, sein. Es gilt jene spezifischen Formen –Routine und Krise-, die menschliches Handeln leiten, genauer zu untersuchen und ihre Bedeutung für die Fortschreibung von Bildungsungleichheiten heraus zu arbeiten (vgl. Kramer 2011: 138ff., 343).

2.2 Die Positionalität des Bildungskapitals nach Bourdieu

Wie in der Einleitung bereits erläutert, existiert in der internationalen Bildungsungleichheitsforschung eine neue Perspektive auf die Konstitution des Bildungsmaßes: Das Bildungsniveau als relatives bzw. positionales Gut. Diese Perspektive ist nur in der Hinsicht neu, als dass sie wiederbelebt wurde. Der „Startpunkt“ des Diskurses um die Einführung einer Perspektive, die das Bildungsmaß relativ konstituiert sieht, kann mit der Veröffentlichung von zwei Werken datiert werden, die eher der Wirtschaftstheorie zuzurechnen sind, aber nichtsdestotrotz für die soziologische Theorie und insbesondere die Bildungssoziologie relevant sind. Zum einen geht es um das Werk „*generating inequality*“ (1975) von Lester C. Thurow und zum anderen um das Werk „*social limits to growth*“ (1978) von Fred Hirsch.

Auf diesen, von der Soziologie weniger beachteten Werken, aufbauende bzw. die Konstruktion der Bildung als positionelles Gut verfolgende Artikel fanden in der Soziologie ebenfalls keine Beachtung (Sorensen 1979; Olneck und Kim 1989; Boylan 1993). Unlängst wurde ein erneuter Versuch gestartet diese Perspektive in die Bildungssoziologie (insbesondere Sozialstrukturanalyse und Mobilitätsanalyse) zu tragen (vgl. Bukodi und Goldthorpe 2013; Goldthorpe 2013; Bol 2015; Schneider 2015; Bills 2016; Bukodi und Goldthorpe 2016; Di Stasio et al. 2016; Fujihara und Ishida 2016; Rotman et al. 2016; Shavit und Park 2016; Triventi et al. 2016), welchem Beispiel diese Arbeit folgt. Die Rede ist von einer relativen Konstruktion des Bildungsmaßes, relativ im Sinne eines Vergleichs z.B. innerhalb der Bildungsverteilung und relativ als relatives Verhältnis z.B. im sozialen Kontext einer bestimmten Kohorte. Besonders die Perspektive einer Positionalität bzw. Relativität der Bildungszertifikate im Kontext der OE-Beziehung ist neu (vgl. Bol 2015: 107f.; Bills 2016: 67). Der Aussage Bills folgend - „*In many ways, the theoretical argument for using positional measurement when predicting educational attainment has yet to be satisfactorily made.*“ (Bills 2016: 67)- wird in dieser Arbeit ein solches theoretisches Argument mit Bourdieu geliefert und zwar für die gesamte Konzeption des OED-Dreiecks und die relative Konstitution der Bildung darin. Abbildung 3 im Anhang dieser Arbeit, welche in der Wissenschaft viel diskutiert wurde, dient als Diskussionsraster für das Vorhaben⁸.

In „*Titel und Stelle*“ (1981) macht Bourdieu deutlich, dass die Stärkung der Inhaber von Bildungstiteln gegenüber dem ökonomischen System, wie in Kapitel 2.1.2 erläutert, nicht gleichbedeutend mit einer moralischen Aufwertung des Bildungssystems ist, denn der Bildungsmarkt wird nun zum Hauptschlachtfeld im symbolischen Kampf. Jene Mitglieder bestimmter Gruppierungen die das Bildungssystem zuvor nur begrenzt in Anspruch nahmen weil die OD-Beziehung für die Statusreproduktion stark genug war (also insbesondere jene Fraktion der herrschenden Klasse, die sich über das ökonomische Kapital definieren), drängen jetzt in den Bildungsmarkt vermehrt und verstärkt ein um ihre soziale Position zu reproduzieren oder zu verbessern (ED-Beziehung). Damit werden auch jene Mitglieder der Gruppierungen, die sich traditionell über den Erwerb von Bildungstiteln reproduzieren (die andere Fraktion der herrschenden Klasse, welche auch kulturelle Elite genannt wird), gezwungen ihre Bildungsinvestitionen zu erhöhen (ED-Beziehung). Dieser dem Bildungssystem zugrundeliegende Marktmechanismus eines Überbietens im Niveau der Bildungsqualifikation wird von allen anderen geteilt und führt dazu, dass bestimmte Bildungstitel in ihrem Wert disqualifiziert werden.

⁸ Es ist hier sehr wichtig anzumerken, dass sich das Dreieck, in seiner in Abbildung 3 dargestellten Form, nur als Assoziationsgeflecht verstehen lässt, in welchem noch keine unmittelbaren Aussagen über kausale Wirkrichtungen gemacht werden. Dies wird im nachfolgenden Kapitel spezifiziert.

Die Rede von einer allgemeinen Titelinflation trifft hier allerdings nicht den richtigen Punkt⁹. Die Bildungsexpansion führt eher zu einer Entwertung bestimmter Titel in ihrem Distinktionswert. Jobs die zuvor mit einem bestimmten Bildungsniveau erreicht werden konnten, können nun nicht mehr mit einem solchen Niveau erreicht werden und werden nach unten verdrängt von höheren und symbolisch wirksameren Titeln¹⁰ (vgl. Heim et al. 2008: 261; Geißler 2014a: 345). Jene Konzeption einer positionellen Fassung des Bildungsniveaus nach Bourdieu in der ED-Beziehung ist ähnlich der „Job Competition Theory“, welche Thurow zuzuordnen ist.

„According to Thurow (1975), a hiring process is defined by two queues: the labour queue and the job queue. In the labour queue employers sort jobseekers according to their signalled characteristics (with education being the most important feature), while the job queue is a virtual line where workers sort jobs. Employers will always try to hire those jobseekers who are at the front of the labour queue, whereas jobseekers will always aim to obtain the highest-ranked job in the job queue. In this model the educational payoff in the labour market depends on the educational composition of the other jobseekers. Given that the educational distribution varies between time and place, the value of a particular level of education is strongly context-dependent.“ (Bol 2015: 107)

Diese Konzeption des positionellen Bildungsniveaus geht konform mit der „Screening and Signalling Theory“, welche am ehesten in den Wirtschaftstheorien Kenneth J. Arrow (1973) und Michael Spence (1973) zuzuordnen ist. Die zugrunde liegende These ist, dass im Selektionsprozess der Jobsucher in der Arbeitsmarktschlange die Bildungsniveaus wie Signale an den Arbeitgeber wirken, womit die Bildungsniveaus nicht direkt ein Fähigkeits- bzw. Kompetenzniveau reflektieren. Die Bildungsniveaus haben Signalcharakter und helfen dem Arbeitgeber mögliche Kompetenzen und Fähigkeiten im Vergleich mit anderen Jobsuchern zu identifizieren. Je höher das Bildungsniveau, desto wahrscheinlicher ist die gewünschte Fähigkeit anzutreffen¹¹.

⁹ Geißler zieht zur Ablehnung der Behauptung von einer Bildungsinflation folgendes Fazit für Deutschland: „Offensichtlich geht mit der ‚Höherqualifizierung der Bevölkerung‘ auch eine in etwa synchrone ‚Umschichtung nach oben‘ in der Berufs- und Einkommensstruktur einher.“ (Geißler 2014a: 347, Herv. im Original)

¹⁰ „Die Folge davon ist die ‚vertikale Verdrängung‘: Besser Qualifizierte verdrängen schlechter Qualifizierte beim Wettbewerb um begehrte Arbeitsplätze und damit verbundenen Lebenschancen.“ (Geißler 2014a: 345, Herv. im Original)

¹¹ Dies ist eine eingeschränkte Sichtweise, denn neben der Höhe des Bildungsniveaus zählen natürlich auch noch Faktoren wie die Art des Bildungsabschlusses oder die Spezifität des Abschlusses in der Hinsicht ob dieser eher Allgemein ist oder spezifisch auf einen Beruf zugeschnitten ist. Valentina Di Stasio, Thijs Bol und Herman G. Van de Werfhorst berichten sogar, dass die Wahrscheinlichkeit, dass die Bildung in einem Land eher als ein positionelles Gut funktioniert, wenn das nationale Berufsausbildungssystem schwach entwickelt ist, wodurch es weniger speziell beruflich zugeschnittene Bildungsabschlüsse gibt. Dadurch lohnt sich die Investition seitens der

Durch die Bildungsexpansion, so kann man auch im Anschluss an Bourdieu interpretieren, hat eine durchschnittliche Höherqualifizierung der Bevölkerung stattgefunden bzw. eine Umschichtung der Bildungsverhältnisse nach oben (aus der Sicht von Deutschland: Resultat eines Ausbaus des sekundären und tertiären Bereiches) (vgl. Goldthorpe 2013: 12ff., 18ff.; Geißler 2014a: 334, 342; Bol 2015: 107f.; Bukodi und Goldthorpe 2016: 7). Bevor die Rolle des Bildungssystems innerhalb des OED-Dreiecks näher erläutert wird, wird im Folgenden kurz erläutert, was im allgemeinen Forschungskontext der Bildungssoziologie als die Ursachen der Bildungsexpansion betrachtet wird. Von Geißler wird die Ursache der Bildungsexpansion als zunehmender struktureller Bedarf an Bildung und als Eigendynamik durch Statuskonkurrenz gesehen. Er zählt Begrifflichkeiten von Theorien der Moderne auf, die unter dem Banner der Entfaltung einer wissenschaftlich-technischen Zivilisation als struktureller Motor der Bildungsexpansion gelten: wachsende Komplexität, Globalisierung, Wissensgesellschaft und Informationszeitalter oder Netzwerkgesellschaft.

„Wissenschaftlicher und technischer Fortschritt, die zunehmende Durchdringung der Arbeitswelt, aber auch aller anderen Lebensbereiche mit Technik und technischen Neuerungen, der zunehmende Einsatz von Sozialtechnologien, um den sozioökonomischen Wandel in einer komplexen Gesellschaft zu kontrollieren und – zumindest teilweise – zu planen und zu steuern, erhöhen kontinuierlich den Bedarf an besseren Qualifikationen.“ (Geißler 2014a: 342)

Der Bildungsbedarf erwächst aus der Verwissenschaftlichung, der Technisierung, der wachsenden Komplexität der Gesellschaft, der internationalen Verflechtung, des Bedeutungsgewinns theoretischen Wissens und der digitalen Revolution. Es kann und soll an dieser Stelle nicht ausführlicher auf diese Aspekte eingegangen werden. Diese Prozesse repräsentieren den Ausgangspunkt der Bildungsexpansion. Sie verlangen ein mehr an Deutungsarbeit, an Fähigkeiten, an Kompetenzen, an (Spezial-)Wissen: ein mehr an Bildung. Der zweite Punkt, welcher als zentrales Ursachenmuster für die Bildungsexpansion betrachtet wird, ist für die vorliegende Arbeit interessanter. Geißler erwähnt, dass die Triebfeder der Bildungsexpansion, zusätzlich zu dem zuvor genannten, die Konkurrenz der Menschen um Statussicherung und sozialen Aufstieg ist.

Jobsucher in die Akkumulation von Bildungskapital und den Arbeitgebern bleibt nichts anderes übrig, als jene „labour queue“ als Auswahl des am besten geeignetsten zu verwenden (vgl. Bills 2016: 68; Di Stasio et al. 2016: 53). Im Endeffekt bleibt aber die These, dass das Bildungsniveau hinsichtlich seiner Wertigkeit im Vergleich zu anderen beurteilt wird und dass dieser Mechanismus durchgängig in allen Ländern mit einer entsprechend starken Bildungsexpansion wirkt.

Vor dem Hintergrund der These, dass mit der Höherqualifizierung der Gesellschaft eine Aufwertung der Bildungszertifikate in Ihrer Rolle als Platzierungsfunktion einhergeht, interpretiert Geißler jenen Prozess wie folgt:

„Dieser Effekt erzeugt (...) einen immer größeren Druck zu höherer Bildung. Man möchte individuellen Nutzen für den eigenen Sozialstatus aus einem Bildungsvorsprung vor anderen erzielen und nimmt große Mühe auf sich, diesen Vorsprung zu halten oder durch weitere Bildungsanstrengungen wiederherzustellen, wenn andere ihr Bildungsniveau verbessern.“ (Geißler 2014a: 343)

Die Ausführungen unterstreichen die Entwicklung des Bildungsniveaus im Zuge der Bildungsexpansion von einem absoluten Maß hin zu einem relativen bzw. positionellen Maß (vgl. Geißler 2014a: 342f.). Das Bildungssystem übernimmt im OED-Dreieck (siehe Abbildung 3) eine Selektionsfunktion (OE-Beziehung) und eine Funktion der sozialen Platzierung (ED-Platzierung). Diese Gewalt nimmt in der Generationenfolge immer weiter zu. Der springende Punkt ist, dass durch die Bildungsexpansion die soziale Chancenungleichheit in der Bildungsbeteiligung nicht abgenommen hat: *„Die Auswirkungen der Bildungsexpansion lassen sich auf die paradoxe Formel bringen: ‚mehr Bildungschancen - aber wenig Bildungsgerechtigkeit‘“* (Geißler 2014a: 371, Herv. im Original). Aus der oben beschriebenen positionellen Perspektive erscheint die von Geißler umschriebene Formel weniger Paradox. Ein mehr an Bildungschancen und der Wettbewerb um die höchsten Bildungskapitale sorgt dafür, dass mehr in Bildung investiert wird. Diejenigen die aufgrund ihrer Herkunft durch diverse Mechanismen¹² im Feld des Bildungssystems privilegiert sind, können sich im Wettbewerb um die höchsten und symbolisch wirksamsten Bildungskapitale am besten durchsetzen (siehe Abbildung 3: OE-Beziehung). Während zuvor der Abschluss der mittleren und höheren Sekundarstufe und natürlich der Universität (oder höher) überwiegend den privilegierten Positionen vorbehalten waren, sind es nun nur noch die höchsten Abschlüsse, die überwiegend Personen mit privilegierten Positionen vorbehalten sind (Georg 2008; Müller et al. 2009; Auspurg und Hinz 2011b; Lörz und Schindler 2011; Blossfeld et al. 2015; Minello und Blossfeld 2016).

¹² Vergleich hierzu auch insbesondere die Ausführungen von (Geißler 2014a: 362–370).

Bildungskapital, welches unter diesem höchstem und distinktivsten Bildungsniveau angesiedelt ist, hat mit der Zeit einen Großteil seiner distinktiven Macht eingebüßt und nur noch die höchsten Bildungsniveaus¹³ können als effiziente Durchsetzungsmacht betrachtet werden, um die besten Jobs zu bekommen bzw. sich auf dem Arbeitsmarkt gegen andere durchzusetzen (siehe Abbildung 3: ED-Beziehung). Mit der Bildungsexpansion, so könnte man zusammenfassend sagen, ist Bildung zunehmend relativ geworden (vgl. Geißler 2014a: 333f., 340, 342, 345, 347, 356, 371; Bol 2015: 105; Bills 2016: 68f.). Neben der ED-Beziehung existiert für Bourdieu auch weiterhin die OD-Beziehung als zentrale Ressource für Lebenschancen. Damit ist insbesondere das geerbte kulturelle Kapital gemeint, welches die soziale Platzierung und somit die individuellen Lebenschancen mitbestimmt. Geißler zählt zu diesen Persönlichkeitsmerkmalen und Fähigkeiten, die passender bei den höheren Schichten anzutreffen sind, z.B. souveränes Auftreten und persönliche Ausstrahlung, angemessene Umgangsformen und passendes Outfit, gute Allgemeinbildung und optimistische Lebenseinstellung. Dem ist hinzuzufügen, dass hiermit gemeint ist, dass zwischen den Arbeitgebern hoher Führungspositionen und dem Bewerber/ Jobsucher/ Mitarbeiter aus einer hohen Schicht eine Art blindes Verständnis herrscht. Die signalisierten kulturellen Codes werden erkannt und geschätzt. Aus der Erfahrung mit der zumeist eigenen Lebenswelt erschließen sich die Arbeitgeber die Qualifikation des Jobsuchers und bescheinigen ihm, die mit dem Job zusammenhängenden, Aufgaben und Verantwortlichkeiten souverän bewältigen und tragen zu können. Diese eher grobe und allgemeine Interpretation muss für den ersten Moment genügen und soll hier nicht weiter ausgeführt werden (vgl. Geißler 2014a: 348, 2014c: 140f.). Viel zentraler für das, dieser Arbeit zugrundeliegende, Forschungsinteresse an einer positionellen Bestimmung des Bildungsniveaus mit Bourdieu ist die OE-Beziehung. Wieso ist dieses Bildungsniveau aus der Perspektive der sozialen Herkunft eher positionell zu konzipieren anstatt absolut? Ausgehend von der Annahme, dass sich im Verlauf der Bildungsexpansion die Bildungsinvestitionen steigern, um im Bildungswettbewerb zu bestehen, kann hypothetisiert werden, dass sich allgemein unter allen relevanten Akteuren die relative Perspektive auf das Bildungskapital mehr oder weniger durchgesetzt hat.

¹³ Wobei auch hier eine Einschränkung gemacht werden muss. Die Wertigkeit des Bildungsabschlusses kann noch viel subtiler zu unterscheiden geworden sein, so dass z.B. denkbar ist, dass der Wert eines Bildungsniveaus z.B. auch von dem Prestige einer spezifischen Bildungsinstitution abhängt.

Das Spiel im Bildungssystem hat sich verschärft und die Legitimität des kulturellen Kapitals der herrschenden Gruppierung (Eltern mit hohem kulturellen Kapital) hat eine neue Qualität erreicht und wird effizient genutzt (im Sinne z.B. einer zunehmend gezielten Investition der Eltern, mit höheren Ressourcen-Ausstattungen, in die Bildung ihrer Kinder). Die Funktionen des Bildungssystems als Selektions- und Platzierungsinstanz wird akzeptiert (legitimiert) und viel intensiver wahrgenommen. Die alltagslebensweltliche Erfahrung der Menschen, wie z.B. die Erfahrung, dass immer höhere Anforderungen für Berufe verlangt werden, für welche früher die niedrigsten Abschlüsse oder gar kein Abschluss gereicht haben, vermittelt den Menschen, dass Bildungszertifikate eine größere Rolle eingenommen haben und dass diese Erfahrung z.B. (im Falle der Eltern) in der Kindererziehung berücksichtigt werden sollte oder dazu führt die individuellen Anstrengungen in den Bildungsinstitutionen (z.B. auch in Form von Weiterbildungen etc.) zu erhöhen. Natürlich wird die größere Rolle des Bildungssystems in der Gesellschaft vorrangig von ihren Repräsentanten vermittelt. Eltern, Kindergärtner, Lehrer, Dozenten, Arbeitgeber (diese möglicherweise in eingeschränkterem Umfang) in den unterschiedlichsten Kontexten und Lebenslagen werden nicht müde darauf zu verweisen wie wichtig Bildungszertifikate sind, um sich einen geeigneten sozialen Status zu verschaffen. Gleichzeitig wird eine neue trügerische illusionäre Qualität des legitimierten Bildungswettbewerbs erkennbar: Die Argumentationen eines Durchhaltevermögens im Wettbewerb, eines hohen Engagement, einer Opferbereitschaft usw. werden die neuen legitimen Leitbegriffe zur Verdeckung von Mechanismen herkunftsbedingter sozialer Chancenungleichheiten und einer Präsentation von durch Leistung erzeugter legitimer sozialer Ungleichheiten. Die Adressaten dieser Begriffe dürften wohl eher, wenn man sich des Schichtsystems von Bourdieu bedient, die unteren und mittleren Schichten sein, denn Kinder mit Eltern einer hohen Herkunft haben weniger Schwierigkeiten durch das Bildungssystem bis an die Spitze zu kommen. Sie haben neben guten Startbedingungen und durchweg besseren kulturellen Passungen natürlich auch noch finanzielle Sicherheiten und können mit höherer Wahrscheinlichkeit auf unterstützendes soziales Kapital der Eltern zurückgreifen (Vitamin B). Die Zurückführung der Bildungsungleichheiten auf herkunftsbedingte Bildungsentscheidungen, d.h. ein selbstverantwortetes Ausscheiden aus dem Wettbewerb, stützt dieses Argumentationsmuster. So kann die doch sehr harte Kritik von Kramer, wie in Kapitel 2.1.3 gezeigt, in ihrer Grundlogik besser verstanden werden. Der symbolische Kampf um Bildungskapital hat eine Eigendynamik entwickelt, die es immer weiter erschwert seine Logik zu deuten und zu durchdringen. Sich der Darstellung in Abbildung 1 wieder bedienend, erscheint jener Prozess jedoch ganz logisch.

Sich auch in diesem Fall wieder des Schichtsystems Bourdieus bedienend, kann interpretiert werden, dass sich die Spannung und Relation zwischen den sozialen Positionen durch feldexterne Prozesse verändert haben. Die Schleusen zur Bildung werden geöffnet und die Menschen in ihren Gruppierungen reagieren darauf. Sie versuchen ihren Status zu erhalten/ zu verbessern und versuchen immer mehr von dem symbolischen Kapital zu bekommen, registrieren und erfahren aber, dass es ähnlich einem Aufsteigen einer Rolltreppe in verkehrter Richtung ist. Je größer die intergenerationale Erschließung von höherem Kapital durch die niedrigen und mittleren Schichten wird, desto mehr entwerten sich diese Bildungskapitalien und desto mehr intensivieren die höheren Schichten ihren Aufstieg in höhere Ebenen der Bildungsverteilung. Somit ergibt sich eine Art Sog nach Unten. Die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein niedriges¹⁴ Bildungsniveau zu haben, wenn die Eltern ebenfalls ein niedriges Niveau haben, wird im Laufe der Bildungsexpansion höher und die Wahrscheinlichkeit höhere Niveaus zu erreichen wird immer geringer. Für Kinder mit Eltern mittlerer Bildung wird die Wahrscheinlichkeit des niedrigsten Niveaus immer geringer, aber auch die Wahrscheinlichkeit einer hohen Bildung. So wird sich die Wahrscheinlichkeit, in den mittleren Bereichen zu positionieren, vergrößern. Im Vergleich hierzu wird für Kinder mit Eltern hoher Bildung die Wahrscheinlichkeit niedrigerer Niveaus immer geringer und die Wahrscheinlichkeit höherer Bildungsniveaus immer größer. Zusammenfassend ergibt sich ein komplexes Gefüge der Verdrängung von Bildungsniveaus. Im ökonomischen Feld bzw. im Arbeitsmarkt reagiert man darauf, indem die Anforderungen an Berufe verschärft und erhöht werden. Das Relationsverhältnis und die Spannung zwischen diesen beiden Feldern haben sich im Verlauf der Bildungsexpansion verstärkt, so dass sich die Felder immer stärker gegenseitig definieren, durchdringen und beeinflussen. Eltern (insbesondere Eltern höherer Schichten bzw. kulturell -im Sinne der kulturellen Passung zwischen Institution und Habitus- und ökonomisch besser ausgestattete Eltern) investieren vermehrt in die Bildung ihrer Kinder und versuchen deren Bildungsaspiration zu steigern, um sie im Wettbewerb bzw. symbolischen Kampf um die höchsten Kapitalien im Vergleich zu anderen zu bevorzugen. Insbesondere bei Eltern, die in den höheren Bildungsinstitutionen Erfahrung haben oder hohe Führungspositionen innehaben, erkennen die Lage besser und intensivieren ihre Anstrengungen. Sie erkennen die Gefahr der an Distinktionswert verlierenden Bildungskapitalformen oder das prestigeträchtige Positionen nur an hochqualifizierte vergeben werden und versuchen ihre Kinder dazu anzuhalten höhere Abschlüsse zu erzielen.

¹⁴ An dieser Stelle wird das Bildungsniveau der Eltern in drei Teile unterteilt: Niedrige, mittlere und hohe Bildung.

Somit ergibt sich zum einen bei Kindern mit besser gestellten Eltern die höhere Wahrscheinlichkeit, dass die „Zeichen der Zeit“ erkannt werden und zum anderen, dass die Eltern jener Kinder zudem besser in der Lage sind sie in diesem Wettbewerb zu unterstützen. Wenn zu einer früheren Periode Bildungsabschlüsse, insbesondere universitäre Abschlüsse wie Diplom und Promotion, noch eher als Konsumgut gesehen wurden (humankapitaltheoretischen Perspektive), so haben sie sich im Laufe der Zeit zu einem Investitionsgut entwickelt, um sich im Wettbewerb mit anderen eine angemessene bzw. erwünschte soziale Position zu erkämpfen. Der Wert des erreichten Kapitals wird dann nicht absolut bestimmt, sondern im Vergleich zu den anderen, die dasselbe Niveau erreicht haben. Ein Kapital ist dann umso wertvoller je weniger diese Niveaustufe erreicht haben und sich mit diesem symbolischen Kapital präsentieren können (vgl. Bills 2016: 67; Bukodi und Goldthorpe 2016: 6). Um die Auswirkungen der Bildungsexpansion auf die Entwicklung der sozialen Ungleichheit messen zu können, muss dieser Wettbewerb berücksichtigt werden, in der Art, dass sich die Wertigkeit eines Kapitals im Laufe der Zeit mit der Veränderung der Bildungsverteilung verändert. Daher ist es wichtig das Bildungskapital der Kinder nicht nur in ihrer absoluten Form, sondern auch in ihrer relativen Form zu betrachten.¹⁵ Es ist sogar ausgehend von den theoretischen Reflexionen angemessener das Bildungsniveau relativ zu betrachten.

2.3 Der Kausalitätskomplex des OED-Dreiecks: Eine Debatte über die Wirkrichtungen zentraler Indikatoren der Bildungsungleichheit und die Umsetzung in dieser Arbeit

Ausgehend von dem Konzept der modernen Kausalanalyse und dem kontrafaktischen Kausalmodell als einer Methodik sich auf die Identifizierung von interessierenden Effekten zu fokussieren und deren Wirkrichtungen und Wirkstärke zu kontrollieren (vgl. u.a. Rubin 1974, 1978; Imbens und Rubin 2015; Holland 1986, 1988; Winship und Morgan 1999; 2014), muss vor der eigentlichen Messung eine intensive Debatte darüber geführt werden, wie die kausalen Aussagen in kausalen Graphen dargestellt werden können. Wenn eine solche nicht geführt wird bzw. nicht in ausreichender Form dargestellt wird, kann intersubjektiv in der Forschungsgemeinschaft nicht klar nachvollzogen werden, wie und warum ein Indikator in das Analysemodell aufgenommen wurde oder nicht aufgenommen wurde.

¹⁵ Gleiches könnte auch für das Bildungsniveau der Eltern angenommen werden, aber in dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass eine absolute und relative Betrachtung der Bildungsniveaus der Eltern noch keine großen Unterschiede zeigen wird, denn in der Regel dürfte die Bildungsexpansion und die durchgreifende Höherqualifizierung der Gesellschaft eher auf die Bildungsniveaus der Kinder zutreffen und dort auch viel extremer wirken, was im Endeffekt der Grund für die Konstruktion eines relativen Bildungsniveaus ist.

Abbildung 4 dient als kausales Interpretationsraster der Aussagen Bourdieus im Zusammenhang mit dem OED-Dreieck und weiterer zentraler Indikatoren der Bildungsungleichheit. Um das Verständnis der vorliegenden Abbildung zu erleichtern und zu fördern, wird zunächst allgemein erklärt, wie die Pfeile zu interpretieren sind und welche Konsequenz es für ein Analysemodell nach sich zieht. Dazu wird eine weitere Abbildung 5 benötigt, die die in Abbildung 4 aufgezeigten Möglichkeiten im Einzelnen darstellt.

Form A (siehe Abbildung 5) zeigt eine einfache kausale Zusammenhangshypothese zwischen $x1$ als unabhängiger Variable und y als abhängiger Variable. Das Ziel der modernen Kausalanalyse bzw. einer Analyse, die diese Methode verwendet, ist es, den „wahren“ Effekt zwischen $x1$ und y herauszufiltern. Den wahren Effekt zu bestimmen wird nie zur Vollständigkeit gelingen, aber es sollte das Ziel und die Grundlage aller weiteren Schritte sein. Daher ist es wichtig, wie in Form B gezeigt, für jene konfundierenden Drittvariablen zu kontrollieren, die auf $x1$ und y gleichermaßen einen Einfluss haben, so wie es bei $x2$ der Fall ist. $x2$ deckt eine „Scheinkorrelation“ zwischen $x1$ und y auf. Indem im Analysemodell für diese Variable kontrolliert wird, kann eine Unterschätzung (z.B. im Falle einer „Suppressorbeziehung“) oder Überschätzung aufgedeckt werden. Formen dieser Art müssen in das Analysemodell aufgenommen werden, um alle möglichen „backdoorpaths“ zu schließen. Form C stellt eine Interaktionsbeziehung zwischen dem kausalen Effekt ($x1 \rightarrow y$) und der Variable $x3$ dar. Mit dieser kausalen Form wird eine Hypothese ausgedrückt, welche annimmt, dass der Effekt der Variable $x1$ auf y , je nach Ausprägung von $x3$, abgeschwächt oder verstärkt wird (oder konstant bleibt). Form D stellt dieselbe kausale Form wie Form C dar, aber Form D stellt eine „crosslevelinteraction“ dar. Hier wird angenommen, dass der Zusammenhang zwischen $x1$ und y auf der Mikroebene (Ebene der Individuen) je nach Ausprägung der Makrovariable $Z1$ (Ebene des sozialen Kontextes) variiert. Die Makroebene wird wie die Trennung zwischen den Ebenen mit gestrichelten Linien visualisiert. Zusätzlich werden alle Variablenbuchstaben auf der Mikroebene klein geschrieben und auf der Makroebene groß (vgl. Snijders und Bosker 1999: 9f., 39). Zuletzt sei noch auf die kausale Form E verwiesen, welche einen kausalen Mechanismus darstellt. Bei dieser Hypothese wird angenommen, dass $x4$ ein Mechanismus ist, der den kausalen Effekt von $x1$ auf y zum Teil erklärt. Das bedeutet, dass ein Teil des kausalen Effektes über $x4$ weggeleitet wird. Durch die Kontrolle von $x4$ kann sich der kausale Effekt zwischen $x1$ und y nicht mehr frei bzw. voll entfalten. Wenn nicht explizit eine Mechanismushypothese geprüft werden soll, sind diese Variablen aus dem Analysemodell auszuschließen. Gerade die letztere kausale Form zeigt auf, wie folgenreich die Methode der Varianzaufklärung für die Analysequalität sein kann.

Durch das Bestreben so viel Varianz wie möglich zu erklären, können irrtümlich Mechanismen kontrolliert werden.

Nachdem erläutert wurde, wie bestimmte kausale Formen zu interpretieren sind, wird im Folgenden Abbildung 4 diskutiert und interpretiert. Zunächst ist anzumerken, dass das OED-Dreieck als kausaler Mechanismus konzipiert ist (siehe Abbildung 5: Form E). Das Bildungskapital des Kindes (E) erklärt zu Teilen die OD-Beziehung bzw. den kausalen Effekt von der sozialen Herkunft (O: elterliches Bildungskapital) auf die soziale Position oder Klasse des Kindes (D: Berufsprestige). Wenn lediglich der kausale Effekt zwischen O und D ermittelt werden soll, dürfte E in das Analysemodell nicht integriert werden. Lediglich bei einem expliziten Interesse an der Wirkung von E als Mechanismus, wäre E in das Analysemodell aufzunehmen. Die OE-, ED- und OD-Beziehung sind unterschiedlich im Analysemodell zu konstruieren. Im Folgenden wird zuerst die OE-Beziehung diskutiert.

Zunächst wird ganz bewusst das Bildungskapital der Eltern verwendet, denn dieses dürfte der wahrscheinlichste Indikator für das kulturelle Kapital der Eltern darstellen, welches sie an ihre Kinder über die sozialisatorische Praxis weitergeben und damit das inkorporierte kulturelle Kapital bzw. den Habitus der Kinder konstruieren. Damit ist eine weitere Auswahl getroffen. Die soziale Herkunft wird ausschließlich als das kulturelle Kapital der Eltern konzeptualisiert bzw. das kulturelle Kapital der Eltern, als wichtigste Ressource für das Spiel im Bildungssystem, ist das, was als die soziale Herkunft in diesem Kontext betrachtet werden kann. Somit wird das elterliche Bildungsniveau in einer sehr spezifischen Weise nach Bourdieu interpretiert. Es kann eingewendet werden, dass in älteren Kohorten zu der herrschenden Klasse auch die ökonomischen Eliten gehört haben und dass der Einfluss des ökonomischen Kapitals der Eltern auf die Bildungsbeteiligung der Kinder in diesen Fällen ungleich größer ist als das kulturelle Kapital der Eltern. Dagegen lässt sich sagen, dass das Spiel im Bildungssystem dennoch auf dem kulturellen Kapital beruht und sich diejenigen am besten durchsetzen bei denen die kulturelle Passung zwischen Bildungsinstitution und Habitus am größten ist. Außerdem, so wurde festgehalten, wurde in älteren Generationen die soziale Vererbung sozialer Positionen bei ökonomischen Eliten intragenerational weniger über den Mechanismus des Bildungskapitals getätigt, womit dann auch weniger in dieses investiert wurde. In jüngeren Kohorten wird das Bildungskapital immer wichtiger, sowohl als Sozialisationsmechanismus, als auch als Mechanismus der intergenerationalen Reproduktion bzw. Verbesserung sozialer Positionierungen.

Dieser Prozess ist auf die gestiegene Bedeutung des Bildungssystems als Selektions- und Platzierungsinstanz zurückzuführen. U.a. Blossfeld et al. (2015) haben eine ähnliche Konzeption gewählt, aber aus anderen Gründen.

„More recent studies demonstrate that in relative terms, parents' education is the most powerful social origin factor in the educational attainment process in modern societies (...). This is because families' economic obstacles for education, in particular for children from less advantaged families, have been strongly reduced by the improving economic living conditions over the last decades (...) and the declining average family size (...). Breen et al. (...) also point out that the relative economic costs of education strongly declined through the lengthening of minimum school duration.“ (Blossfeld et al. 2015: 146f.)

Zusätzlich zu der grundlegenden These, dass das kulturelle Kapital der Eltern der entscheidende Herkunftsfaktor ist, können diese Thesen als weiterer Beleg für die eher zweitrangige Rolle des ökonomischen Kapitals betrachtet werden.

Diese Entscheidung ist diskussionswürdig, denn die Frage ist, wie nun das soziale und ökonomische Kapital spezifiziert werden muss. Wie aus Abbildung 4 ersichtlich ist, wurde das ökonomische und soziale Kapital als kausaler Mechanismus konzipiert. Somit werden beide Kapitalformen zu Mechanismen, die zum Teil den kausalen Effekt „OE“ erklären. Welche Überlegung steckt dahinter? Eltern mit hohem Bildungskapital haben mit hoher Wahrscheinlichkeit einen prestigeträchtigen Job, damit ein überdurchschnittliches Einkommen und haben, aufgrund ihrer Erfahrung im Bildungssystem und in den prestigeträchtigen Berufsumwelten, soziales Kapital (einflussreiche Netzwerke, Beziehungen und Personen) angehäuft, das sie dazu nutzen ihren Kindern einen Vorteil beim Zugang z.B. zu Praktikumsplätzen, Eliteuniversitäten usw. zu verschaffen. Jene Konzeption dürfte durch den Wandel der Rolle des Bildungssystems in besonderem Maße auf die jüngeren Kohorten zutreffen. Damit wird eine, für das Analysemodell, folgenreiche Entscheidung getroffen: falls der Einfluss dieser Mechanismen auf den kausalen Effekt „OE“ nicht explizit durch eine Hypothese geprüft werden soll, so sind diese Variablen aus dem Analysemodell auszuschließen. Das so konstruierte Verhältnis steht in einem Gegensatz zu der Modellierung z.B. von Bukodi und Goldthorpe. Sie inkludieren alle drei Formen in einem Modell.

Aus der hier eingenommen kausalanalytischen Perspektive kann sich der Effekt des elterlichen Bildungsniveaus (operationalisiert bei Bukodi und Goldthorpe als parental education) nicht mehr voll entfalten, wenn die Mechanismen „soziales Kapital“ (operationalisiert bei Bukodi und Goldthorpe als parental status) und „ökonomisches Kapital“ (operationalisiert bei Bukodi und Goldthorpe als parental class) kontrolliert werden. Das Modell würde sich eher verschlechtern, als es zu verbessern. Die von ihnen vorgeschlagene Interpretation des elterlichen Bildungsniveaus in der spezifischen Weise als zentrale (kognitive) Bildungsressource des Kindes, kann auch ohne die Aufnahme der beiden anderen Faktoren (soziales und ökonomisches Kapital) und auch mit Bourdieu¹⁶ verwendet werden (vgl. Bukodi und Goldthorpe 2013: 1024ff.).

In der Fokussierung der OE-Beziehung sind noch vier weitere Mechanismen zu entdecken: cognitive skills, noncognitive skills, decisions of parents and individuals in the family context und teachers evaluation of performance¹⁷ (vgl. Geißler 2014a: 362ff.; Blossfeld et al. 2015: 147ff.). Die als primäre und sekundäre Effekte gekennzeichneten Variablen spiegeln die von Boudon eingeführte Unterscheidung wieder, wobei die Konzeption, wie sie in Abbildung 4 und bei Blossfeld (vgl. 2015: 147) angewendet wird, die Effekte auf den herkunftsspezifischen Habitus zurückführen, so wie es in Kapitel 2.1.3 als die Perspektive Bourdieus interpretiert wurde. Alle Effekte sind somit ein Mechanismus des kulturell spezifisch angelegten Habitus. Die Leistungsbeurteilung der Lehrer einer Bildungsinstitution (Noten, Übergangsempfehlungen usw.) wird ebenfalls als ein Mechanismus interpretiert, womit dem in Kapitel 2.1.2 Geltung verschafft wird. Es kann hier auch von einer institutionell verankerten kulturellen Diskriminierung gesprochen werden. Um den kausalen Effekt „OE“ zu identifizieren, werden die Mechanismen nicht kontrolliert.

Der Effekt von O auf E kann sich verstärken oder abschwächen je nach dem, in welchem Lernmilieu man sich entwickeln kann. Dieser Interaktionseffekt (siehe Abbildung 5: Form C) wurde an den Mechanismen der primären Herkunftseffekte visualisiert. Um ein Beispiel dafür zu nennen, sei auf die Sekundarstufe in Deutschland verwiesen: *„Leistungsstarke und Leistungsschwache aus allen Schichten lernen in Gymnasien mehr als in Realschulen und in Realschulen mehr als in Hauptschulen“* (Geißler 2014a: 367).

¹⁶ Bukodi und Goldthorpe kritisieren, dass von den Autoren, die unter dem Einfluss von Bourdieu stehen, das Bildungsniveau der Eltern nicht als spezifische zentrale Bildungsressource interpretieren (vgl. Bukodi und Goldthorpe 2013: 1026). Das bedeutet aber nicht, dass es mit Bourdieu nicht möglich ist die Bildung der Eltern in einer spezifischeren Form zu sehen.

¹⁷ Vgl. hierzu auch das Kapitel 2.1.2.

Daraus lässt sich schließen, dass Kinder aus höheren Schichten durch die guten Lernmilieus häufiger profitieren und damit nehmen die schichttypischen Leistungsunterschiede weiter zu. Ungleiche Lernmilieus in den Familien werden somit durch das Bildungssystem nicht kompensiert, sondern verstärkt (vgl. Diefenbach 2009: 442ff.; Geißler 2014a: 367).

Dieser Prozess wird weiter dadurch gefördert, dass Menschen aus bildungsfernen Schichten zusätzlich, überspitzt formuliert, strukturell diskriminiert werden und zwar durch eine unterentwickelte Kultur des Förderns und eine frühe selektive Trennung in Deutschland. Dieser kausale Effekt wird durch die cross-level interaction (siehe Abbildung 5: Form D) dargestellt. Die soziale Bildungsungleichheit bzw. OE wird je nach Ausprägung der Variablen „Kultur des Förderns“ und „frühe selektive Trennung“, z.B. im Länderkontext (d.h. ländervergleichend), verstärkt oder abgeschwächt.

In Abbildung 4 wurden noch weitere Interaktionshypothesen spezifiziert: Gender; family form; generation; number of children in the household; migration background; region. Außerdem wurden folgende Kontrollvariablen bzw. GewichtungsvARIABLEN (siehe Abbildung 5: Form B) konstruiert: Age; gender; the educational attainment of the grandparents; migration background; region. An diesen Konzeptionen fällt auf, dass sich diese Listen überschneiden, d.h. z.B. „gender“ wird einmal als Interaktionsvariable und das andere Mal als Kontrollvariable bzw. GewichtungsvARIABLEN konzipiert. Die Konzeption hängt davon ab, was untersucht werden soll.

Soll nur der kausale Effekt OE untersucht werden, sind alle Variablen der ausgegebenen Liste als Kontrollvariablen bzw. GewichtungsvARIABLEN in das Analysemodell aufzunehmen. Davon ausgehend, wäre zunächst zu klären, wie die Variablen im Einzelnen wirken. Das Bildungsniveau der Großeltern des Kindes hat, ebenso wie die zugrundeliegende OE-Beziehung, einen starken Einfluss auf das Bildungsniveau der Eltern des Kindes und gleichzeitig auch einen Einfluss auf das Bildungsniveau des Kindes (Møllegaard und Jæger 2015), denn die Großeltern können neben den Eltern ebenso eine Quelle der kulturellen Prägung des Habitus des Kindes sein. Wenn die Großeltern z.B. eine hohe kulturelle Ressourcenausstattung haben, dann vermitteln sie dem Kind den legitimen Lebensstil und können eine Quelle kognitiver Stimulation sein. Sie können auch als (negative/positive) Kontrastfolie dienen, in dem Sinne, dass sie eine Art des Lebensstils pflegen, der derjenigen ihrer Eltern nicht entspricht. Der Habitus eines Kindes hat also mehrere Quellen, durch welche er kulturell geprägt wird.

Diese Perspektive könnte dazu verleiten andere Quellen als Kontrollvariablen aufzunehmen, wie z.B. die Quelle der älteren Geschwister. Allerdings dürfte das Bildungsniveau der älteren Geschwister eher ein Mechanismus in der OE-Perspektive sein. Das Bildungsniveau der Eltern beeinflusst das Bildungsniveau der älteren Geschwister und sie beeinflussen das Bildungsniveau der Kinder (jüngeren Geschwister). Die nächste Kontrollvariable ist der Migrationshintergrund des Kindes. Hier kann argumentiert werden, dass diese aufgenommen wird aufgrund ihres Unterschichtungs- und Migrationseffektes. Ersterer Effekt, auch als humankapitalistische Annahme bezeichnet, meint, dass junge Migranten häufiger als Einheimische aus statusniedrigeren Familien und seltener aus statushöheren Familien stammen. Es kann daraus geschlossen werden, dass Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund ein im Durchschnitt geringeres Bildungsniveau haben. Letzterer Effekt, auch als Annahme zu kulturell bedingten Defiziten bezeichnet, drückt aus, dass Kinder mit Migrationshintergrund ein im Durchschnitt niedrigeres Bildungsniveau erzielen, als Kinder ohne Migrationshintergrund. Dieser Effekt ist insbesondere auf Kenntnisse der Sprache zurückzuführen (vgl. Diefenbach 2009: 439ff.; Geißler 2014d: 300ff.; Stanat und Edele 2015: 214, 219ff.). Die kausaltheoretische Begründung der Aufnahme von der Region, womit z.B. die Unterscheidung zwischen den alten und neuen Bundesländern bzw. West und Ost gemeint ist, liegt u.a. in der Historizität des Zugangs zu höheren Bildungsabschlüssen in den Neuen Bundesländern, welche das Bildungsniveau der Eltern, als auch das Bildungsniveau der Kinder beeinflusst. Ohne auf die bildungspolitischen Prozesse der sozialen Öffnung und Schließung des Bildungssystem in den DDR-Zeiten näher einzugehen, kann bis heute angenommen werden, dass die soziale Selektivität in Bezug auf den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen in den neuen Bundesländern höher ist, als in den alten Bundesländern. Die Wahrscheinlichkeit höhere Bildungsabschlüsse zu erzielen war und ist damit in den alten Bundesländern tendenziell höher als in den Neuen Bundesländern (vgl. Hadjar und Berger 2010: 187f.; Geißler 2014a: 357ff.). Weiterhin wurden die Variablen Alter und Geschlecht als GewichtungsvARIABLEN aufgenommen bzw. spezifiziert. Es kann aber auch argumentiert werden, dass sich die Wahrscheinlichkeit eines höheren Bildungsniveaus mit dem steigenden Alter über alle Schichten hinweg erhöht (aus relativer Perspektive) oder verringert (aus absoluter Perspektive) sowohl bei den Eltern (durch die Kontrolle des Alters des Kindes wird indirekt auch das Alter der Eltern mitkontrolliert), als auch bei den Kindern. Dieser Effekt ist auf die durch die Bildungsexpansion gestiegene Bedeutung des Bildungskapitals, insbesondere in den jüngsten Kohorten, zurückzuführen, aber auch dadurch, dass bestimmte Bildungsniveaus im Verlauf der Zeit im Vergleich zu höheren Bildungsniveaus, die anteilmäßig steigen, einen Teil ihrer distinktiven Wertigkeit verlieren.

Je nachdem ob das Bildungsniveau relativ oder absolut gemessen wird verändert sich die Interpretationsweise. Relativ: Weil in älteren Kohorten anteilmäßig wenige Personen die höchsten Bildungsniveaus erreichten, zählten mehr Bildungsniveaus zu dem höchsten Niveau und weniger Bildungsniveaus zählten zu dem niedrigsten Niveau. Diese Verhältnisse verschieben sich je jünger die Geburtskohorten werden. Absolut: Da in älteren Kohorten mehr Personen niedrige Bildungsniveaus, die als niedrige Bildung über alle Kohorten klassifiziert werden, erreichen, ist es wahrscheinlicher, dass das Kind eine niedrige Bildung hat, desto älter das Kind ist.

Nun werden einige der bereits genannten Variablen und ein paar weitere als Interaktionshypothesen spezifiziert. Diese können als eine Interaktionsvariable spezifiziert werden, wenn explizit analysiert werden soll, wie der kausale Effekt von OE durch die jeweilige Ausprägung der Interaktionsvariable gestärkt oder abgeschwächt wird, d.h. nicht vorrangig der kausale Effekt OE an sich im Mittelpunkt steht. Die Spezifikation des Geschlechts könnte vor dem Hintergrund der „sex-role-theory“ getätigt werden, wie z.B. das Modell des „male breadwinner“.

„As mentioned, Germany is a conservative country where the man still has, in most cases, the role of leader and provider for the household. If this model persists across cohorts, we will find a constant investment by mothers and fathers in their sons' education, irrespective of the level of education of the parents.“

(Minello und Blossfeld 2016)

Zusätzlich oder ergänzend kann angenommen werden, dass Mütter und Väter eine intensivere Rolle bei der Sozialisation gleichgeschlechtlicher Kinder einnehmen („sex-role-socialisation“). Das bedeutet im Umkehrschluss, dass in älteren Kohorten die Wahrscheinlichkeit gleiche oder höhere Bildungsniveaus zu erreichen für Jungen im Vergleich zu Mädchen höher ist. In jüngeren Kohorten dürften diese Unterschiede sich weitestgehend auflösen und oder weil Formen wie „dual-earner-familys“ entstehen, wodurch auch Phänomene wie Bildungshomogamien zwischen den Eltern entstehen, d.h. Männer oder Frauen sich Partner aussuchen, die ein ähnliches Bildungsniveau besitzen. Es wurde von anderen Autoren bereits darauf verwiesen, dass Frauen im Vergleich zu Männern größere Bildungserfolge in Form von Zertifikaten verzeichnen (vgl. Minello und Blossfeld 2016: 1ff.; Hannover 2015: 202). Die Familienform, als eine weitere Interaktionshypothese, rekonstruiert, dass der Effekt von OE je nach der Ausprägung der Variable (Eineltern-, Kern- oder Stieffamilie) variiert. Diese Variation kann mit dem Modell des kindlichen Wohlbefindens erklärt werden, wobei für die Bildungsbeteiligung des Kindes insbesondere das kognitive Wohlbefinden (educational well-being“) herauszuheben ist.

Es kann angenommen werden, dass im Durchschnitt weniger Ressourcen in die Kinder investiert werden bzw. das kindliche kognitive Wohlbefinden nicht ideal ist, wenn die Kinder aus Stieffamilien und Einelternfamilien kommen. Das kann durch verschiedenste Mechanismen erklärt werden z.B. dadurch, dass in Einelternfamilien weniger zeitliche Ressourcen in die Bildung des Kindes investiert werden können oder in Stieffamilien konstante Konflikte dafür sorgen, dass das gesamte kindliche Wohlbefinden (physische, psychische, soziale und kognitive Wohlbefinden) gestört ist und das Kind dadurch auch nicht von den kognitiven Ressourcen (Bildungsniveau) der Eltern profitieren kann. Im gleichen Zuge ist auch die Anzahl der Kinder/Geschwister als Interaktionsvariable zu sehen. Je mehr Kinder im Haushalt leben, desto mehr müssen die Eltern ihre Ressourcen aufteilen und auf desto weniger Ressourcen können die einzelnen Kinder zurückgreifen. Die Wahrscheinlichkeit das Bildungsniveau der Eltern zu erreichen oder zu übertreffen sinkt mit der Anzahl der Geschwister¹⁸ (vgl. Steinbach und Knüll 2016: 171ff., 181ff., 184f.). Wie bereits mehrfach erwähnt und in anderen Studien häufig eingesetzt, kann der kausale Effekt von OE sich je nach Generation/ (Geburts-) Kohorte verstärken oder abschwächen. Dies dürfte auch der interessanteste Interaktionseffekt sein, denn er untersucht explizit den Effekt der Bildungsexpansion auf die Entwicklung der sozialen Bildungschancenungleichheiten. Die Wirkung dieser Interaktionshypothese im Zusammenhang mit der Spezifikation eines relativen Bildungsniveaus des Kindes wurde bereits in Kapitel 2.2 erklärt. Aus der vorherigen Analyse des Migrationshintergrunds als Kontrollvariable kann entnommen werden, dass sich, bei der Spezifikation dieser Variable als Interaktionseffekt, der tendenziell negative Effekt von bildungsfernen Schichten auf die Wahrscheinlichkeit höhere Bildungsniveaus zu erreichen bzw. niedrige Bildungsniveaus zu erreichen durch den Migrationshintergrund verstärkt. Auch aus den vorherigen Interpretationen zur Herkunftsregion kann angenommen werden, dass sich ähnlich dem Migrationshintergrund die Effekte verstärken, d.h. die Wahrscheinlichkeit einer niedrigen Bildung zunimmt und die Wahrscheinlichkeit einer hohen Bildung abnimmt, wenn das Kind in den neuen Bundesländern groß wird.

In Abbildung 4 in Bezug auf die OE-Beziehung wurde ein weiterer kausaler Effekt spezifiziert: die genetische Intelligenz. Zum einen kann diese als Kontrollvariable/ Gewichtungvariable spezifiziert werden und zum anderen als Interaktionshypothese, denn im Sinne einer Anlage-Umwelt-Interaktion wird angenommen, dass „*sich genetische Dispositionen in unterschiedlichen Umwelten unterschiedlich stark entfalten*“ (Diewald und Riemann 2014: 77).

¹⁸ Sicherlich muss diese Hypothese eingeschränkt betrachtet werden, denn Kinder können z.B. auch von ihren älteren Geschwistern profitieren, indem diese sich ebenfalls an dem Bildungsfortschritt des Kindes beteiligen oder als Vorbild dienen und daher motivierend wirken.

So kann angenommen werden, dass die Anlage (genetische Intelligenz) eine bestimmte Umwelt (Bildungsniveau der Eltern) benötigt, um sich zu entfalten. Die Visualisierung dieses kausalen Effektes sollte verdeutlichen, dass die Erforschung von Bildungsungleichheiten einer fruchtbaren interdisziplinären Perspektive bedarf, wie im Falle von Diewald und Riemann, die die soziologische und psychologische Perspektiven bei der Betrachtung von Bildungsungleichheiten zusammenführen: „*Wichtig ist, dass wir gleichsam die Kausalketten abarbeiten, das bedeutet, sorgfältig prüfen und nicht voreilig Kausalität unterstellen*“ (Diewald und Riemann 2014: 72). Gleichzeitig muss bereits an dieser Stelle festgehalten werden, dass die genetische Intelligenz in dieser Arbeit nicht behandelt wird bzw. kontrolliert wird (vgl. Diewald und Riemann 2014: 72ff.).

Nachdem die OE-Beziehung kausaltheoretisch näher beleuchtet wurde, wird im Folgenden nun die ED-Beziehung fokussiert (siehe Abbildung 4). Zunächst kann festgestellt werden, dass für diesen Teil des OED-Dreiecks keine Mechanismen spezifiziert wurden, sondern ausschließlich Kontrollvariablen und Interaktionshypothesen. Zuerst wird der kausale Effekt ED (Bildungsniveau des Kindes → soziale Position des Kindes) erläutert, womit einerseits der kausale Effekt an sich und andererseits die konfundierenden Drittvariablen interpretiert werden. Wie bereits aus Kapitel 2.1.2 und 2.2 deutlich geworden ist, kann angenommen werden, dass das Bildungsniveau einen positiven Effekt auf die soziale Position bzw. das Berufsprestige hat. Je höher das Bildungsniveau (absolut oder relativ gemessen) ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit prestigeträchtigere Berufe zu bekommen. Um den „wahren“ kausalen Effekt von ED herauszubekommen, müssen Scheinkorrelationen von ED aufgedeckt werden. Dazu werden konfundierende Drittvariablen aufgenommen. Die erste Scheinkorrelation von ED wird von dem Bildungsniveau der Eltern (O) aufgedeckt (siehe Abbildung 4: Der Pfeil von O geht über das ökonomische und soziale Kapital der Eltern zu D und gleichzeitig geht ein Pfeil von O zu E. Indem O kontrolliert wird, muss das soziale und ökonomische Kapital der Eltern nicht kontrolliert werden, denn diese sind ein Mechanismus des Effektes OD. Ebenso fallen alle weiteren Mechanismen von OE zur Kontrolle raus, wenn O kontrolliert wird). Der Effekt von OE wurde bereits eingehend erläutert und der Effekt OD wurde ebenfalls ausführlich in Kapitel 2.2 erläutert.

Von den nachfolgenden Kontrollvariablen müssen an dieser Stelle keine weiteren Interpretationen bezüglich des Effektes auf E gemacht werden, denn diese wurden bereits in der Fokussierung von OE erläutert.

Der Effekt des Alters auf D kann so erklärt werden, dass mit zunehmenden Alter weniger Personen in prestigeträchtigen Berufen sind, denn erst im Verlauf der Bildungsexpansion, der gestiegenen Rolle des Bildungsniveaus und dem generell gestiegenen Bedarf an Führungskräften konnten vermehrt solch prestigeträchtige Positionen besetzt werden. Bezüglich der Variable Geschlecht kann vermutet werden, dass die Wahrscheinlichkeit einen prestigeträchtigen Beruf zu haben für Männer höher ist, als für Frauen, insbesondere in den älteren Kohorten (vgl. Hannover 2015: 210). Um u.a. mit Bourdieu zu sprechen, unterliegt das Feld der prestigeträchtigen Berufspositionen immer noch zu gewissen Teilen der männlichen Herrschaft¹⁹ (vgl. Rehbein 2016: 202ff.). Ebenso wie das Bildungsniveau der Eltern auf D wirkt, wirkt das Bildungsniveau der Großeltern auf D, insbesondere auch durch gewisse soziale Beziehungen, welche für die Enkelkinder als Ressourcen dienen können an gute Berufe zu kommen. Der Migrationshintergrund, insbesondere im Falle von niedrigqualifizierten wirkt sich negativ auf die Wahrscheinlichkeit aus, einen hohen prestigeträchtigen Beruf zu haben bzw. die Wahrscheinlichkeit erhöht sich einen weniger prestigeträchtigen Beruf zu haben. Je höher E bei Menschen mit Migrationshintergrund ist, desto mehr wird der Migrationshintergrund irrelevant bei der Besetzung von prestigeträchtigen Berufen. Da aber viele Menschen mit Migrationshintergrund bei der OE-Beziehung aus dem Feld der Top-Bildungsniveaus heraus selektiert werden, kann die Annahme aufgestellt werden, dass Menschen mit Migrationshintergrund eine im Durchschnitt tendenziell geringere Wahrscheinlichkeit haben hohe prestigeträchtige Berufe zu besetzen. Abschließend ist noch die Wirkung der Herkunftsregion zu erläutern. Menschen aus Ostdeutschland haben, im Vergleich zu Menschen aus Westdeutschland, tendenziell ein geringeres Berufsprestige aufgrund des wachsenden Wohlstandsdefizits und der sozialen Nivellierung in der DDR (vgl. Geißler 2014b: 63ff., 81ff., 91f.).

Anschließend werden nun Variablen aufgezeigt, die aufzeigen sollen, dass ED je nach Ausprägung des Wertebereichs der Variablen variiert. Die erste Interaktion wird als die in Kapitel 2.2 diskutierte Einschränkung konzipiert, wonach nicht ausschließlich das höchste Bildungsniveau symbolisch am effizientesten ist für eine soziale Positionierung, sondern auch die Spezifität des Bildungskapitals. Wie speziell ist die Art des Gymnasiums oder des Studiums auf einen Beruf bezogen bzw. inwiefern besteht eine Nachfrage nach diesem Bildungskapital auf dem Arbeitsmarkt.

¹⁹ Dieses Konzept reflektiert die geschlechtlichen Ungleichheiten nur sehr einseitig. So kritisierten Autoren, dass Bourdieu materielle Ungleichheiten und institutionell festgeschriebene Diskriminierungen übersehe. Die zentrale Kritik ist, dass nach Bourdieu die Ungleichheit der Geschlechter nur eine Frage des Bewusstseins sei und sich Frauen durch symbolische Anerkennung und Verkennung von den besten sozialen Positionen selber ausschließen (vgl. Rehbein 2016: 206f.).

Damit soll berücksichtigt werden, dass sich der Effekt des absolut oder relativ gemessenen Bildungsguts durch die Spezifität desselben verstärken oder abschwächen kann. Es kann angenommen werden, dass sich der kausale Effekt ED verstärkt, desto mehr das Bildungskapital in seiner Spezifität auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt ist bzw. auf dieses Bildungskapital zugeschnittene Angebote, in Form von symbolisch hoch wirksamen prestigeträchtigen Berufen, existieren. Eine weitere Interaktion, die konzipiert wurde und ebenfalls als Einschränkung in Kapitel 2.2 diskutiert wurde, ist der Name bzw. das Prestige der Bildungsinstitution. Es wird angenommen, dass sich der kausale Effekt von ED verstärkt, je höher das Prestige der Bildungsinstitutionen ist, die im Bildungsverlauf durchlaufen werden. Nachdem was in Bezug auf das Geschlecht, Region und Migrationshintergrund bei der Spezifikation als Kontrollvariablen von ED interpretiert wurde, kann angenommen werden, dass die Wahrscheinlichkeit einen prestigeträchtigen Beruf zu besetzen, bei Frauen im Vergleich zu Männern, bei Menschen aus Ostdeutschland im Vergleich zu Westdeutschland und bei Menschen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Menschen ohne Migrationshintergrund, niedriger ist. Der Effekt von ED kann ebenfalls mit der Generation/(Geburts-) Kohorte variieren. Nachdem, was in Kapitel 2.2 erläutert wurde, müsste der Effekt ED steigen, umso jünger die Geburtskohorte ist, weil das Bildungskapital in seiner Platzierungsfunktion im Verlauf der Bildungsexpansion an Bedeutung zugenommen hat. Schließlich wurde ähnlich wie bei der OE-Beziehung eine Cross-level-Interaktion spezifiziert: vocational education system und educational expansion. Diese Interaktion ist spezifischer für das relative Bildungsniveau des Kindes spezifiziert worden. Der Effekt des relativen Bildungsniveaus des Kindes auf das Berufsprestige des Kindes erhöht sich, desto schwächer das Berufsbildungssystem in einem Land ist und desto höher das Niveau der Bildungsexpansion in einem Land ist. Ersteres erklärt sich dadurch, dass entsprechend höhere Aspirationen bestehen höhere Bildungsniveaus zu erreichen, wenn sich die Wahrscheinlichkeit eines hohen Berufsprestiges mehr durch die Höhe, als durch die Spezifität, des Bildungskapitals erhöht. Letzteres bedarf keiner weiteren Erklärung (siehe Kapitel 2.3), denn die Relativität des Bildungsniveaus des Kindes ist bereits Produkt der Prozesse der Bildungsexpansion (vgl. Bills 2016: 68f.; Di Stasio et al. 2016: 53).

Zum Schluss dieses Kapitels und zur Fertigstellung der Betrachtung des OED-Dreiecks in seinem groben Rahmen wird noch ein kurzer Blick auf den kausalen Effekt von OD (Bildungsniveau der Eltern (O) → Soziale Position des Kindes (D))geworfen. Die einzelnen Effekte werden nicht mehr erklärt lediglich die Art und Aufnahme der Variablen und Hypothesen wird dargestellt.

Wie zu Anfang des Kapitels aufgezeigt, ist E ein Mechanismus von OD, der im Verlauf der Bildungsexpansion, z.B. durch Kohorten dargestellt, an Erklärungskraft dazu gewonnen hat. Als Kontroll- und GewichtungsvARIABLEN werden das Alter, Region, Geschlecht, Bildungsniveau der Großeltern und der Migrationshintergrund aufgenommen. Als Interaktionshypothesen können das Geschlecht, die Region, die Generation/ Geburtskohorte und der Migrationshintergrund spezifiziert werden. Die anderen Interaktionshypothesen sind entweder OE- oder ED-spezifisch.

Nachdem ein übergreifendes Kausalitätsverständnis und exemplarische Spezifikationsmöglichkeiten aufgezeigt wurden, werden im Folgenden die in dieser Arbeit empirisch zu überprüfenden Hypothesen aufgezeigt. Die einzelnen Hypothesen werden zudem mit kausalen Graphen visuell dargestellt. Unabhängige Variablen werden mit „ind. (independent)“ und abhängige Variablen mit „d. (dependent)“ gekennzeichnet (siehe Abbildungen 6-11).

H1 (einfache kausale Hypothese):

Je höher das (x1) Bildungsniveau der Eltern ist, desto höher ist das (x2) relative Bildungsniveau des Kindes bzw. desto höher ist die Wahrscheinlichkeit eines höheren (oder desto niedriger ist die Wahrscheinlichkeit eines niedrigeren) (x2) relativen Bildungsniveaus des Kindes.

H2 (einfache kausale Hypothese):

Je höher das (x2) relative Bildungsniveau des Kindes ist, desto höher ist das (x8) Berufsprestige des Kindes.

H3 (einfache kausale Hypothese):

Je höher das (x1) Bildungsniveau der Eltern ist, desto höher ist das (x8) Berufsprestige des Kindes.

H4 (Mechanismushypothese):

Das (x2) relative Bildungsniveau des Kindes ist ein vermittelnder Mechanismus, der erklärt, dass mit einem höheren (x1) Bildungsniveau der Eltern ein höheres (x8) Berufsprestige der Kinder einhergeht.

H5 (Interaktionshypothese):

Der tendenziell positive Effekt des (x1) Bildungsniveaus der Eltern auf das (x2) relative Bildungsniveau der Kinder, steigt umso jünger die (x9) Geburtskohorten der Kinder werden. Je höher das Bildungsniveau der Eltern ist, desto unwahrscheinlicher werden tendenziell niedrigere Bildungsniveaus des Kindes und desto wahrscheinlicher werden tendenziell höhere Bildungsniveaus des Kindes. Dennoch muss die vertikale Verdrängung nach Unten berücksichtigt werden²⁰. Die Wahrscheinlichkeiten bestimmter höherer Bildungsniveaus verringern sich, weil sie von Kindern mit Eltern höherer Bildungsniveaus aus den höheren Sphären besetzt werden.

H6 (Interaktionshypothese):

Der tendenziell positive Effekt des (x2) Bildungsniveaus des Kindes auf das (x8) Berufsprestige des Kindes, steigt je jünger die (x9) Geburtskohorte des Kindes ist.

3 Forschungsdesign: Beschreibung des verwendeten Datensatzes, der Variablenoperationalisierungen und der verwendeten Analysemodelle

Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Erwachsene, [doi:10.5157/NEPS:SC6:7.0.0](https://doi.org/10.5157/NEPS:SC6:7.0.0). Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt²¹. Die SC6 umfasst eine Teilstudie des NEPS²², welche Bildungs- und Erwerbsverläufe sowie die Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf von Erwachsenen erhebt. Die Teilstudie startete noch vor der Gründung des NEPS im Jahr 2007/08 mit der Erwachsenenbefragung „Arbeiten und Lernen im Wandel“ (ALWA), die vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) durchgeführt wurde. Auf dieser aufbauend wurde die erste Haupterhebung im Rahmen des NEPS 2009/10 durchgeführt. Anschließend folgten Wiederholungsbefragungen im jährlichen Abstand (mit einer Auffrischungstichprobe in der Haupterhebung 2011/12/ Welle 4) bis zu der Haupterhebung 2014/15 erhobenen Welle 7, die mit dem Release vom 22.12.2016 als Scientific-Use-Files (SUF) der wissenschaftlichen Gemeinschaft zur Verfügung gestellt wurden.

²⁰ Vgl. hierzu Kapitel 2.2.

²¹ (Blossfeld und Maurice 2011)

²² Vgl. hierzu auch das Multi-Kohorten-Sequenz-Design des NEPS (vgl. neps-data 2017d).

Die Datenerhebung wurde durch das Institut für angewandte Sozialwissenschaften (infas) durchgeführt, wobei Datenerhebungsmethoden wie CAPI, PAPI (im Falle der Kompetenztestungen) und CATI verwendet wurden. Die aufgestellten Hypothesen werden mit jenen Personen analysiert, die in Welle 7 teilgenommen haben (n=9770) (vgl. neps-data 2017a, 2017c).

In dieser Arbeit werden keine weiteren Datensatzreduktionen im Sinne einer listwise deletion vorgenommen. Fehlende Werte bzw. Zeilen/Personen mit solchen auf einer oder mehreren Variablen werden durch die pairwise deletion ausgeschlossen²³. Somit wird ein Informationsverlust verhindert, der insbesondere für die Konstruktion der relativen Bildungsniveau-Variablen negative Folgen hätte. Die Variablen, die von zentralem Interesse sind wie $x1$, $x2$ und $x8$ werden als fehlende Werte gesetzt, wenn die Person jünger als 30 Jahre alt ist und wenn die Geburtskohorte der Person älter als 1947. In Analysen, mit dem Berufsprestige des Kindes als abhängiger Variable, wird zusätzlich die Variable $x8$ als fehlender Wert klassifiziert, wenn die Personen aus den beiden jüngsten Kohorten kommen und wenn alle Berufsepisoden vor dem 38ten Lebensjahr geendet sind.

Jünger als 30 Jahre: Diese Altersbegrenzungen, wie 30 Jahre (vgl. Hadjar und Berger 2010: 190; Blossfeld et al. 2015: 151) oder 37 Jahre (vgl. Bukodi und Goldthorpe 2016: 8), dienen der Standardisierung eines Zeitpunktes, wann Personen ihr höchstes Bildungsniveau erreicht haben.

Ältere Geburtskohorten als 1947: Diese Begrenzung wurde deshalb gewählt, weil in den Jahren von 1944-1946 die Einflüsse des Nationalsozialismus, des Krieges, allgemeiner politischer und gesetzlicher Veränderungen so unterschiedlich und diffus sind, als das im Vornherein die Kontrolle dieser Zeit aufgegeben wird. Im Jahr nach der Einführung des „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schulen“ wird angenommen, dass sich an dieser Stelle das Bildungssystem über die Jahre heraus gebildet hat, welches, mit Ablösung des soeben genannten Gesetzes durch das „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik“, als grundlegend für das Bildungssystem der DDR betrachtet werden kann (vgl. Kerbel 2016). Um die Einflüsse von Bildungssystemen und darüber hinaus der Vergleich zwischen diesen z.B. durch West- und Ostdeutschland zu ermöglichen ist diese Maßnahme notwendig.

²³ An welchen Stellen und wie detailliert fehlende Werte für die Analysevariablen erstellt wurden, kann für die Variablen nicht im Einzelnen aufgezeigt werden. Die Möglichkeit dies zu überprüfen ist, durch das dieser Arbeit digital angehängte kommentierte STATA do-file (CD-ROM), gegeben.

Messung des Berufsprestige ab dem Alter 38: Die Standardisierung eines Alters bezüglich der Festlegung, wann eine berufliche Reife erlangt wird, wird mit der Begrenzung auf das Alter von 38 Jahren umgesetzt. Bukodi und Goldthorpe nehmen an, dass die Assoziationen OD und ED systematisch bis zu diesem Alter variieren (vgl. Bukodi und Goldthorpe 2016: 7f.).

Für die Messung der in den Hypothesen formulierten theoretischen Konstrukte wurden Variablenoperationalisierungen vorgenommen, die im Folgenden dargestellt werden. Außerdem soll im Folgenden auch die Datensatzkonstruktion (siehe digital angehängtes do-file) nachvollziehbar gemacht werden, indem auf zentrale verwendete Datensätze verwiesen wird. Die Frageformulierungen in den Fragebögen zu den einzelnen Variablen werden in dieser Arbeit im Anhang nicht dokumentiert.²⁴ Vorweg muss festgehalten werden, dass *x7* (Bildungsniveau der Großeltern des Kindes) nicht in SC6/SUF 7.0.0 verfügbar ist und die genetische Intelligenz (siehe Abbildung 4 und Kapitel 2.3) nicht kontrolliert wird.

x1 – absolutes Bildungsniveau der Eltern (ordinal-polytome Variable):

Zwecks der Abbildung der Bildungsniveaus wurde für alle folgenden absoluten und relativen Bildungsvariablen die Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations (CASMIN)-Klassifikation ausgewählt. Die CASMIN wurde als Schema konzeptualisiert, welches Bildung als Selektionskriterium zur Positionierung von Individuen innerhalb der Struktur sozialer Klassen darstellt. Die so kreierte Niveaus sollen sowohl Ergebnisse von Selektionsprozessen innerhalb von Bildungssystemen veranschaulichen, als auch privilegierte Zugänge zu bestimmten Positionen auf dem Arbeitsmarkt. Die Klassifikation wird über den Allgemeinbildenden Schulabschluss und den Beruflichen Ausbildungsabschluss konstruiert (vgl. Zielonka und Pelz 2015; siehe Tabelle 1). Mit dieser Klassifikation kann eine international vergleichende und „zeitlich grob harmonisierte“ Unterscheidung (harmonisierte Variante: Vergleichbarkeit von Niveaus über Formen von Bildungssystemen hinweg, wie z.B. die polytechnische Oberschule) zwischen niedriger, mittlerer und hoher Bildung getroffen werden (vgl. Lechert et al. 2006: 3, 6f.; Schneider 2015: 30f.). Aus diesen Gründen eignet sich die Klassifikation zur Analyse der aufgestellten Hypothesen. Der SUF 7.0.0 bietet die CASMIN-Klassifikation u.a. im Datensatz „Basics“ an. Die beiden Variablen werden einem Masterdatensatz (bestehend aus ID's welche in Welle 7 teilgenommen haben) hinzugefügt. Das Bildungsniveau der Eltern wird absolut gemessen.

²⁴ Die Fragen und Frageformulierungen zu den einzelnen Variablen, wenn es sich nicht um generierte Variablen des LfBi-Forschungsdatenzentrum (FDZ) handelt, können u.a. über die Metadaten in den Datensätzen mit den einzelnen Variablen eingesehen werden. Hierzu müssen die NEPStools für STATA installiert und der infoquery-Befehl angewendet werden (vgl. neps-data 2017b).

Wie in Kapitel 2.2 angedeutet, kann auch überlegt werden das Niveau der Eltern ebenfalls relativ zu messen. Dies kann und soll der Gegenstand weiterer Untersuchungen sein. Bukodi und Goldthorpe schlagen vor: „*When education is an explanatory variable, and especially in analyses extending over a period of time in which the distribution of education has changed substantially, we believe it preferable to treat education in relative rather than absolute terms*“ (Bukodi und Goldthorpe 2013: 1027). Diesem Vorschlag ist entgegen zu halten, dass dies keine generelle Regel sein darf. Es muss im Gegensatz dazu theoretisch überlegt werden, warum das Bildungsniveau (Eltern, Kinder, Großeltern, Geschwister) eher ein relatives als ein absolutes Niveau ist und warum es eher relativ oder absolut auf z.B. die Bildungsbeteiligung des Kindes wirkt. Generell kann aber zugestimmt werden, dass der gleiche theoretische und technische Maßstab bei der Konstruktion einer unabhängigen Variable oder einer Kontrollvariable angewendet wird. Um das höchste Bildungsniveau der Eltern zu generieren wird das gemeinsame Bildungsniveau der Eltern oder des Elternteils verwendet. Wenn nur eine Angabe zu einem elterlichen Bildungsniveau vorliegt, gilt das Bildungsniveau dieses Elternteils als ausschließliches Kriterium für die Zuordnung. Wenn z.B. der Vater des Kindes eine niedrige Bildung hat, die Mutter aber eine hohe Bildung hat, dann gilt das hohe Bildungsniveau der Mutter als ausschlaggebendes Niveau für die Zuordnung. In dieser Arbeit wird die dominance approach vertreten. Die bestehende neunstufige CASMIN-Skala wird auf eine dreistufige Skala reduziert: niedrige Bildung (1a-2b: 0), mittlere Bildung (2a-2c_voc: 1) und hohe Bildung (3a-3b: 2) (vgl. Minello und Blossfeld 2016: 5f.; siehe Tabelle 2). Die Variable $x1$ besteht schließlich aus folgenden Werten: 0 → ein Elternteil oder beide Elternteile haben eine niedrige Bildung; 1 → ein Elternteil oder beide Elternteile haben mittlere Bildung; 2 → ein Elternteil oder beide Elternteile haben hohe Bildung. Abschließend sei an dieser Stelle noch auf einen Artikel von A. Minello und H.-P. Blossfeld verwiesen, die darauf hinweisen, dass die Schätzungen auf das Bildungsniveau der Kinder je nach Elternteil, nach Geschlecht des Kindes und über die Zeit variieren. Weiterhin wurde auch gezeigt, dass die dominance approach in den jüngeren Kohorten insbesondere den Effekt von höher gebildeten Müttern auf das Bildungsniveau ihrer Töchter unterschätzt. Es wird dennoch diese Annahme verfolgt, weil keine andere Alternative gesehen wird, um das gemeinsame Bildungsniveau der Eltern und dessen Einfluss auf das Bildungsniveau der Kinder zu messen und weil diese Annahme dennoch das theoretische Konstrukt gut abbildet und damit den Effekt gut misst (vgl. Minello und Blossfeld 2016: 8ff.).

x2 (x2; x2_abs) – absolutes Bildungsniveau des Kindes (ordinal-polytome Variable)

Der SUF 7.0.0 bietet die CASMIN-Klassifikation des Kindes u.a. im Datensatz „Education“ an. Um die höchste intraindividuelle CASMIN-Klassifikation $x2$ zu erhalten wurde der Datensatz auf jeweils eine Zeile pro ID_t (ID_Target = Kind) mit dem intraindividuell maximalsten CASMIN-Wert reduziert und zu dem Masterdatensatz hinzugefügt. Die Variable $x2_abs$ stellt eine Reduktion von der neunstufigen Skala auf die dreistufige Skala, mit derselben Recodierung in niedrige/mittlere/hohe Bildung wie in $x1$, dar (siehe Tabelle 2).

x2 (x2_rel; x2_rel_0 – x2_rel_8; x2_rel_cohort) – relatives Bildungsniveau des Kindes (ordinal-polytome Variable)

Das relative Bildungsniveau des Kindes ist eine besondere Herausforderung. Sinn der Konstruktion dieser Variable ist der Versuch die zeitliche bzw. kohortenspezifische Relativität des Bildungsniveaus des Kindes zu berücksichtigen, d.h. das Bildungsniveau so abzubilden, dass die Niveau-Verhältnisse einer Kohorte in die Bestimmung des Bildungsniveaus des Kindes einfließen. Es wird damit versucht eine zeitliche Niveau-Harmonisierung zu erreichen. Um dies zu erreichen muss zunächst eine Entscheidung darüber getroffen werden, wie die Bildungsverteilung einer bestimmten Kohorte ($x2_rel_cohort$ und $x2_rel_0 – x2_rel_8$) oder einer zeitpunktbezogenen Menge an Personen ($x2_rel$) eingeteilt werden soll. Dies wird umgesetzt, indem die Bildungsverteilung in Quartile eingeteilt wird, d.h. es entstehen vier Kategorien: 0 → niedrigstes Niveau; 1 → zweites Niveau; 2 → drittes Niveau; 3 → höchstes Niveau. Es wurden vier Kategorien bestimmt, um Übergänge in der Kohortenfolge besser darstellen zu können, als es mit drei Kategorien funktioniert hätte. Diese Kategorien wurden nach bestimmten Prinzipien bzw. Kriterien gebildet.

- (1) Die erste Entscheidung, bei der Zuordnung einer Kategorie von $x2$ zu Kategorien von $x2_rel^{*25}$, ist die Nähe. Dieses erste Grundprinzip dient zum anderen auch der Auflösung der Überlappungen ($x2=4$ kann danach nicht mehr sowohl in $x2_rel^*=0$ und in $x2_rel^*=1$ sein). Ist die minimalste positive Entfernung zu einem jeweiligen Abschnitt (an dieser Stelle sei auf alle Abschnittsformen hingewiesen: 25.00%, 50.00%, 75.00% und 100.00%) näher als die minimalste negative Entfernung, dann werden die Kategorien von $x2$ mit der positiven Entfernung dem jeweiligen nächst höheren Abschnitt zugeordnet bzw. der nächst höheren Kategorie von $x2_rel^*$.

²⁵ $x2_rel^*$ dient für die folgenden Ausführungen als Repräsentation aller relativ gebildeten Bildungsvariablen des Kindes.

Die positive Entfernung dient an dieser Stelle als Repräsentant des unteren Abschnittes einer überlappenden Kategorie von x_2 . In diesem Fall wäre der größere Teil der Gesamtverteilung von der überlappenden Kategorie von x_2 eher in der nächst höheren Kategorie von $x_2_rel^*$ zu verorten.

- (2) Die zweite Entscheidung betrifft Kategorisierungen, die von (1) nicht betroffen sind, aber ebenfalls aufgrund des Näheprinzips zugeordnet werden müssen. Es handelt sich um Kategorisierungen die, einen bestimmten Abschnitt betreffend, nicht dem in (1) gewählten Minimalitätsprinzip (negativ oder positiv) entsprechen, aber aufgrund ihres Näheverhältnisses zu einem bestimmten Abschnitt umcodiert werden müssten. Wenn die positive Entfernung, abzüglich des prozentualen Gesamtwertes der Verteilung eines bestimmten Wertes von x_2 an der Gesamtverteilung, einer bestimmten Kategorie von x_2 zu einem bestimmten Abschnitt geringer ist, als die positive Entfernung derselben Kategorie von x_2 zum nächst höheren Abschnitt, dann wird die Kategorie von x_2 dem unteren Abschnitt und damit der unteren Kategorie von $x_2_rel^*$ zugeordnet.
- (3) Die Kriterien bzw. Prinzipien (1) und (2) werden nur dann umgesetzt, wenn der kumulierte Gesamtwert einer Verteilung von einer x_2 -Kategorie innerhalb eines standardisierten Präzisionsintervalls fällt (siehe Tabellen 3 und 4). Damit wird eine gewisse Unschärfetoleranz definiert. Auch die in (1) und (2) erläuterten Näheprinzipien zu den jeweiligen Abschnitten orientieren sich an diesen Präzisionsintervallen.
- (4) Alle Kategorien der $x_2_rel^*$ - Variable müssen besetzt sein. Wenn der Fall eintreten sollte, dass eine Kategorie von $x_2_rel^*$ unbesetzt ist (höchstwahrscheinlich aufgrund des strengen Rahmens bezüglich der Unschärfetoleranz der jeweiligen Intervalle), werden die nächst niedrigeren und höheren Kategorien von x_2 daraufhin überprüft, welche von diesen näher an der unbesetzten Kategorie von $x_2_rel^*$ ist. Angenommen Kategorie 1 von $x_2_rel^*$ wäre nicht besetzt, dann würden die x_2 -Kategorien, die bereits in die Kategorien 0 und 2 von $x_2_rel^*$ zugeordnet wurden, daraufhin überprüft (bei der Kategorie 0 die oberen Grenzen der Verteilungen von x_2 und bei der Kategorie 1 die unteren Grenzen der Verteilungen von x_2), welche Entfernung zu einem neutralen Zwischenabschnitt (siehe Tabelle 5) kürzer ist. Die Kategorie von x_2 mit der kürzen Entfernung besetzt die unbesetzte Kategorie von $x_2_rel^*$.

- (5) Das letzte Prinzip bzw. Kriterium ist, dass die Kategorien von $x2_rel^*$ nicht ein perfektes idealtypisches Verhältnis im Sinne ihrer kumulierten Gesamtverteilung (siehe Tabellen 3 und 4) darstellen müssen, sondern vielmehr sollen die Kategorien aufgrund ihrer Näheverhältnisse untereinander und zu den Abschnitten (inklusive Unschärfetoleranz) entstehen. Die mathematisch definierten Grenzen dienen nur als Rahmen der Zuordnung.

Die Variablen $x2_rel$ und $x2_rel_0 - x2_rel_8$ sind die Variablen, die nach diesem Prinzip gebildet wurden. $x2_rel$ stellt das (aktuelle) Niveauverhältnis der Personen untereinander dar, welche in der Hauserhebung 2014/15 des NEPS teilgenommen haben. Diese Variable wird lediglich als eine deskriptive Variable verwendet, die zum Vergleich mit den anderen $x2_rel^*$ -Variablen herangezogen wird. Diese relative Variable wird dementsprechend auch nicht in den multivariaten Analysen spezifiziert. Die Variablen $x2_rel_0 - x2_rel_8$ repräsentieren die kohortenspezifischen Niveauverhältnisse, d.h. sie geben die relativen Niveaupositionen von Individuen innerhalb einer bestimmten Kohorte wieder. Welche Kohorten-Intervalle gebildet werden, wird weiter unten mit Variable $x9$ gezeigt. $x2_rel_cohort$ ist das Ergebnis der Kategorisierungen der Variablen $x2_rel_0 - x2_rel_8$ und stellt somit eine Variable dar, in welchem ein, an ein Individuum vergebenes, Niveau auf ein historisches Niveauverhältnis verweist. Mit $x2_rel_cohort$ werden die Hypothesentests durchgeführt.

$x2$ ($x2_rel_3cat$; $x2_rel_0_3cat - x2_rel_8_3cat$; $x2_rel_cohort_3cat$) – relatives Bildungsniveau des Kindes mit drei Kategorien (ordinal-polytome Variable)

Für den Vergleich von Analyseergebnissen in H1 und H5 wurden außerdem Bildungsvariablen generiert, die drei Kategorien haben anstatt vier. Alle Variablen werden auf dieselbe Art und Weise generiert wie die zuvor genannten relativen $x2$ -Variablen mit den Ausnahmen, dass drei Kategorien verwendet werden und sich damit auch die neutralen Zwischenabschnitte, Präzisionsintervalle und idealtypischen Abschnitte ändern (siehe Tabellen 4 und 5).

$x3$ – Geschlecht des Kindes (nominal-dichotome Variable)

Die Variable bezüglich des Geschlechts des Kindes kann aus dem Datensatz „Basics“ entnommen werden. Diese Variable wird als sogenannte Gewichtungvariable aufgenommen. Das männliche Kind bzw. die männliche Person erhält den Wert 0 und die weibliche Person den Wert 1.

x4 – Alter des Kindes (metrische Variable)

Die Variable wird ebenfalls aus dem Basics-Datensatz verwendet (dies gilt nachfolgend ebenso für x_5 , x_6 und x_9). Die Variable ist eine der Scientific Community zur Verfügung gestellte Angabe über das Alter der Person zum Interviewzeitpunkt, welche über mehrere Variablen wie z.B. das Geburtsdatum der Person gebildet wurde. Die generierte Variable stellt das Alter als Dezimalzahl dar. Dies wird geändert, indem die Werte jeweils auf- oder abgerundet und die Nachkommastellen entfernt werden. Somit ist eine Effektinterpretation nach dem Schema „Wenn das Alter um ein Jahr steigt...“ möglich.

x5 – Migrationshintergrund des Kindes (nominal-dichotome Variable)

Kinder „mit Migrationshintergrund“ sind in dieser Arbeit Personen, die im Ausland geboren wurden und vor oder zum 15ten Lebensjahr (Großteil der Adoleszenz in Deutschland) nach Deutschland migriert sind. Außerdem gelten diejenigen Personen als Kinder mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren wurden und dessen Eltern oder Elternteil im Ausland geboren wurde/n. Als Kinder „ohne Migrationshintergrund“ gelten die Personen, die in Deutschland geboren wurden und dessen Eltern ebenso. Der Migrationshintergrund eines Kindes wird in dieser Arbeit nur bis zur zweiten Generation nachverfolgt. Alle Personen die nicht in dieses Kategorisierungsschema einbegriffen sind, bekommen einen fehlenden Wert (.) zugeordnet. Die Werte der Dummy-Variable x_5 sind: 0 → ohne Migrationshintergrund; 1 → mit Migrationshintergrund.

x6 – Herkunftsgebiet/-region des Kindes (nominal-dichotome Variable)

Die Konstruktion des Herkunftsgebietes des Kindes ist nicht ohne Kompromisse möglich. In dieser Arbeit kommt ein Kind aus Westdeutschland, wenn die Person in Westdeutschland (alle Bundesländer außer Berlin (Gesamt), Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) geboren wurde oder wenn die Person im Ausland geboren wurde und aktuell in Westdeutschland wohnt. Letztere Zuordnungsregel rekonstruiert nicht sicher die Herkunftsregion. Dasselbe Schema gilt auch für diejenigen, die Ostdeutschland zugeordnet wurden, wobei darauf zu achten ist, dass frühere deutsche Ostgebiete ebenfalls als Ostdeutschland klassifiziert werden. Die Werte der Dummy-Variable x_6 sind: 0 → Westdeutschland/ Alte Bundesländer; 1 → Ostdeutschland/ Neue Bundesländer.

x8 – Berufsprestige des Kindes (metrische Variable)

Zur Bildung des Berufsprestiges des Kindes wird der Datensatz „spEmp“ verwendet. Zunächst werden nur abgeschlossene und andauernde (harmonisierte) Episoden verwendet (vgl. Skopek 2013: 23ff.). Weiterhin werden nur berufliche Stellungen verwendet, die keine Erwerbstätigkeit zur Vorbereitung auf einen Beruf, wie z.B. Praktikum, Volontariat, studentische Hilfskraft etc., darstellen. Zur Messung des Berufsprestiges der beruflichen Stellungen wird die Standard Index of Occupational Prestige Scala 2008 (SIOPS-08)-Skala, auch Treiman-Score (Ganzeboom und Treiman 1996) genannt, angewendet. Der gebildete Index basiert auf den Codierungen der International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO-08). Jeder ISCO-08-Codierung wird ein dieser beruflichen Stellung entsprechender Prestigewert zugeordnet, wodurch eine Rangfolge gebildet werden kann. Der Index kann zwischen 0 und 100 rangieren, wobei der Prestigewert eines Berufes steigt, wenn der Index steigt. Nun muss eine Methode gefunden werden, womit das Berufsprestige aller Personen abgebildet werden kann. Dazu wurde für jede Person über alle Berufsepisoden hinweg das durchschnittliche Berufsprestige gebildet. Diese Werte werden dann ebenfalls wie bei *x4* auf- und abgerundet und die Nachkommastellen werden entfernt (vgl. Hoffmeyer-Zlotnik und Geis 2003: 128f.; Geis 2011; Züll 2015: 3f., 7f.).

x9 – Geburtskohorte des Kindes (quasimetrische Variable)

Die Geburtskohorte ist von ihrer eigentlichen Konstruktion her eine metrische Variable. Die Geburtskohorte wurde jedoch auf acht Kategorien reduziert, die die Geburtskohorten von 1947 bis 1986 in jeweils fünfjährigen Intervallen abbilden. Diese bilden gleichzeitig die Grundlage zur Konstruktion von *x2_rel_0* – *x2_rel_8*. Die so gebildeten Kohorten sollen die Effektinterpretation dahingehend unterstützen, als dass eine Zunahme der Geburtskohorte um eine Einheit gleichbedeutend ist mit einer Verschiebung der relativen Bildungsniveaueverhältnisse wie oben bereits dargestellt. Somit kann besser interpretiert und beobachtet werden, insbesondere für die relativen Bildungsmaße, in wieweit sich der Effekt des elterlichen Bildungsniveau (*x1*) auf das Bildungsniveau des Kindes (*x2*) über die Geburtskohorten hinweg verändert. Die eigentlich metrische Variable wird damit zu einer quasimetrischen Variable. In dieser Arbeit wird eine Faustregel verfolgt, wonach eine streng ordinal gemessene Variable desto eher wie eine metrische Variable behandelt werden kann, je mehr Kategorien eine Variable hat und desto eher die ordinal gemessenen Eigenschaften einen metrischen Charakter haben (vgl. Kühnel und Krebs 2012: 34f.). Im Falle einer Unterschreitung eines gewählten Standardwerts von sieben Kategorien, wie bei der Messung von *x8*, wird *x9* als ordinal-polytome Variable behandelt.

Die Kategorien von x_9 werden recodiert und in 10jährige Intervalle von 1947 bis 1986 zusammengefasst, wobei bei Analysemodellen mit der Variable x_8 als abhängiger Variable von 1947 bis 1976 gemessen wird.

Im Folgenden werden die Analysemodelle beschrieben. Abhängig von den unterschiedlichen Skalenniveaus der abhängigen Variablen, die in den Hypothesen spezifiziert werden, müssen unterschiedliche Analysemodelle gewählt werden. Als abhängige Variable wurden die x_2 -Variablen und die x_8 -Variable spezifiziert. Erstere haben jeweils ein ordinales Skalenniveau und letztere hat ein metrisches Skalenniveau. Für die metrische Variable x_8 werden multiple lineare Regressionsmodelle gerechnet. Für die Unverzerrtheit der Schätzer werden die klassischen linearen Modellannahmen (classic linear model (CLM)-assumptions) vertreten, wobei nur die ersten vier Annahmen (Linearität; Stichprobenselektivität; Multikollinearität; Exogenitätsannahme) für die Annahme der Unverzerrtheit des Schätzers notwendig sind²⁶ (vgl. Wooldridge 2013: 149f.). Eine sehr wichtige Annahme ist dabei die Exogenitätsannahme (Variablen aus dem Fehlerterm u haben keine determinierende Wirkung auf den Zusammenhang zwischen x und y). Da eine empirische Überprüfung eines Modellverstoßes bezüglich dieser Annahme nicht möglich ist, ist eine detaillierte theoretische Reflexion notwendig, wie es mittels der modernen Kausalanalyse in Kapitel 2.3 umgesetzt wurde. Abhängig von dem ordinalen Skalenniveau der x_2 -Variablen werden zunächst ordered logit models (ologit-model) gerechnet. Bei der Berechnung des ologit-model wird angenommen, dass hinter einer abhängigen Variable y mit diskreten Kategorien eine stetige latente Variable y^* existiert. Dabei wird eine Proportionalität der Effektstärken von β über alle thresholds unterstellt (parallel regression assumption). Um dies zu überprüfen wird ein Brant-test durchgeführt mit der Nullhypothese, dass β über alle thresholds hinweg denselben Effekt auf die Wahrscheinlichkeit eines Ereignisses hat. Falls der Test signifikant bzw. konservativ ist, sind die Schätzungen mit dem ologit-model verzerrt (vgl. Long 1997: 114ff., 120ff., 140ff.; Windzio 2013: 209, 211ff.). Die Lösung des Problems ist entweder die Verwendung eines multinominal logit model (mlogit-model) oder die Verwendung des generalized ordered logit model (gologit-model), welches Informationen zu einer ordinalen Anordnung der Kategorien der abhängigen Variable beibehält. Falls der Brant-test konservativ ist, wird in dieser Arbeit ein gologit-model gerechnet.

²⁶ Dieselben Annahmen werden auch für logistische Regressionen verwendet, wobei keine Linearitätsannahme unterstellt werden kann. Ein zusätzliches Problem bei logistischen Regressionen bezüglich der unkorrelierten unbeobachtbaren Heterogenität wird im nächsten Abschnitt thematisiert.

Der Unterschied des gologit-model zu dem ologit-model besteht darin, dass für jede Outcome-Kategorie einer abhängigen Variable ein eigener Koeffizientenvektor geschätzt wird, womit beinahe ähnlich viele zu schätzende Parameter erzeugt werden, wie beim mlogit-model. Die Betonung liegt auf ähnlich viel, weil im Vorlauf der Modellschätzung zunächst geschätzt wird, für welche Variablen die Proportionalitätsannahme nicht erfüllt ist. Für diese Variablen werden schwellenspezifische Effekte geschätzt. Die anderen Variablen werden als constraints eingeführt, d.h. deren Effekte werden über alle Schwellen hinweg fixiert (vgl. Windzio 2013: 220ff.; Long und Freese 2014: 371ff.). Ausgehend von dem ologit-model oder dem gologit-model werden averaged marginal effects (AME) berechnet. Dies hat neben einer leichteren Interpretation der Effekte als Wahrscheinlichkeiten²⁷ einen weiteren wichtigen Grund, auf den im nächsten Abschnitt kurz eingegangen wird. Zusätzlich zu den AME, wird in den Regressionstabellen das Maß R^2 von Cragg-Uhler/Nagelkerke ausgegeben, um zu visualisieren, wie sich die Modellgüte über die Modelle hinweg entwickelt.

Anders als bei der linearen Ordinary Least Square - (OLS -) Regressionen sind die Regressionskoeffizienten bei der logistischen Regression mit der Residualvarianz konfundiert, worauf bereits viele Autoren (u.a. Mood 2010), aber insbesondere die Ökonometrie (u.a. Wooldridge 2002), hingewiesen haben. Das Problem der logistischen Regression ist die unkorrelierte unbeobachtbare Heterogenität und die heteroskedastische Residualvarianz. Die Residualvarianzen unterscheiden sich zwischen Gruppen und Stichproben, weshalb keine unverzerrten Gruppenvergleiche und Modellvergleiche durchgeführt werden können. Durch dieses Problem wird nicht der wahre Einfluss der unabhängigen Variable geschätzt, sondern der an dem Skalierungsparameter bzw. der unbeobachteten Heterogenität σ normierte Einfluss. Der AME begegnet diesem Problem, indem er durchschnittliche Marginaleffekte berechnet, bei denen die unbeobachtete Heterogenität nicht ins Gewicht fällt bzw. bei denen der Einfluss von σ bis zu einem vernachlässigbaren Maß heraus patrialisiert wird (vgl. Mood 2010: 77f.; Best und Wolf 2010: 839f.; Auspurg und Hinz 2011a: 63ff., 66).

Eine weitere Problematik bezüglich logistischer Regressionen wird in diesem Abschnitt aufgezeigt. Die logistische Regression ist in Bezug auf die Wahrscheinlichkeiten nicht linear und nicht additiv. Der Effekt einer unabhängigen Variable auf die Wahrscheinlichkeit $P(y=1|x)$ kann von dem Niveau der anderen Variablen abhängig sein: Logik von Interaktionseffekten.

²⁷ Eine Interpretation mit odds ratios: In Kategorie ** zu sein, erhöht die Chance in Kategorie ** zu sein um den multiplikativen Faktor **, c.p.. Eine Interpretation mit logits: In Kategorie ** zu sein, erhöht das Logit in Kategorie ** zu sein um ** Einheiten, c.p.. Diese Interpretationen sind intuitiv weniger zugänglich, als die in dieser Arbeit verwendete Wahrscheinlichkeitsinterpretation: In Kategorie ** zu sein, erhöht im Durchschnitt über alle Personen hinweg die Wahrscheinlichkeit in Kategorie ** zu sein um ** Prozentpunkte, c.p..

D.h. In der logistischen Regression werden „bis zu einem gewissen Ausmaß implizit modellierbare Interaktionseffekte (...) auf die Wahrscheinlichkeit modelliert, selbst wenn sie nicht explizit spezifiziert werden“ (Best und Wolf 2010: 840). Dadurch weisen Logit-Modelle eine geringere Sensibilität für explizit spezifizierte Interaktionseffekte auf. Es wird tabellarisch und visuell geprüft ob implizite Interaktionseffekte im Analysemodell vorhanden sind. Die statistische Signifikanz des explizit spezifizierten Interaktionseffekts, der in der logistischen Regression aufgrund von Nicht-Additivität und Nicht-Linearität an Signifikanz verlieren kann (bis hin zu einem Vorzeichenwechsel), wird anhand eines Wald-Tests der Logit-Koeffizienten überprüft. Zusätzlich wird die explizit spezifizierte Interaktion der Hypothese 5 grafisch visualisiert (vgl. Best und Wolf 2010: 840ff., 852f.).

4 Ergebnisse der univariaten und multivariaten Analysen

Nachdem aufgezeigt wurde, welche Daten verwendet, welche Variablenoperationalisierungen vorgenommen und welche Analysemodelle angewandt werden, werden im nachfolgenden Abschnitt die einzelnen Variablen der Reihenfolge nach (x_1 , x_2 , x_3 , ...) kurz beschrieben. Für nominale und ordinale Variablen werden Häufigkeitstabellen, für die metrischen Variablen Lagemaße (Mittelwert und Standardabweichung) und für quasimetrische Variablen werden Häufigkeitstabellen und Lagemaße analysiert.

Bei der Variable x_1 (siehe Tabelle 6) kann beobachtet werden, dass die Kategorie „niedrige Bildung“ am stärksten besetzt ist (58,10%). Die mittlere (23,64%) und hohe (18,26%) Bildung ist annähernd gleichverteilt, wobei die hohe Bildung am wenigsten besetzt ist.

Die Betrachtung von Variable x_2_rel (siehe Tabelle 7) ergibt, dass das zweite Niveau am stärksten besetzt ist (33,45%). Alle anderen Kategorien sind annähernd gleichverteilt (niedriges Niveau: 21,85%; drittes Niveau: 24,48%; höchstes Niveau: 20,21%), wobei das höchste Niveau am wenigsten vertreten ist. Dem niedrigsten Niveau wurden die x_2 -Kategorien 1a-2b, dem zweiten Niveau die x_2 -Kategorien 2a/ 2c_gen, dem dritten Niveau die x_2 -Kategorien 2c_voc/ 3a und dem höchsten Niveau die x_2 -Kategorie 3b zugeordnet. Relativ zu dem Rest der Bildungsabschlüsse ist der Universitätsabschluss das höchste Niveau in x_2_rel (siehe Tabelle 8). Die Analyse von $x_2_rel_3cat$ ergab, dass dieselben Kategorisierungen vorgenommen wurden, wie bei der Kategorisierung von x_2_abs (siehe Tabelle 2).

Bei den Variablen $x2_rel_0$ - $x2_rel_7$ (siehe Tabelle 9) kann beobachtet werden, dass die $x2$ -Kategorien 1a/ 1b konstant der Kategorie 0 von $x2_rel^{*28}$, 2c_voc konstant der Kategorie 2 von $x2_rel^{*}$ und 3b konstant der Kategorie 3 von $x2_rel^{*}$ zugeordnet werden. Alle anderen $x2$ -Kategorien erfahren über die Zeit eine Abwertung um eine Kategorie in der $x2_rel^{*}$ -Klassifikation. Die $x2$ -Kategorien 1c und 2b waren noch in der Kohorte 1947-1951 in Kategorie 1 von $x2_rel^{*}$. In Kohorte 1952-1956 zählen sie schon zur Kategorie 0 von $x2_rel^{*}$. In Kohorte 1947-1951 zählten die $x2$ -Kategorien 2a/ 2c_gen zur Kategorie 2 von $x2_rel^{*}$. Ab Kohorte 1952-1956 zählt 2a zur Kategorie 1 von $x2_rel^{*}$ und ab Kohorte 1967-1971 zählt 2c_gen zur Kategorie 1 von $x2_rel^{*}$. Die $x2$ -Kategorie die von der Kohorte 1947-1951 bis zur Kohorte 1962-1966 zur Kategorie 3 von $x2_rel^{*}$ gehört hat, erfährt in Kohorte 1967-1971 eine Herabstufung zur Kategorie 2 von $x2_rel^{*}$. Die Kategorisierung der Kohorte 1982-1986 entspricht der Kategorisierung von $x2_rel$ (siehe Tabelle 8). Eine Gegenüberstellung mit den Kategorisierungen von $x2_rel_0_3cat$ - $x2_rel_7_3cat$ (siehe Tabelle 10) ergibt, dass die $x2$ -Kategorien 1a/ 1b ebenfalls über alle Kohorten hinweg der Kategorie 0 von $x2_rel^{*}$ zugeordnet werden. Ebenfalls wird 3b zeitlich konstant der höchsten Kategorie von $x2_rel^{*}$ zugeordnet, was im Falle der $x2_rel^{*}$ -Variable mit drei Kategorien die Kategorie 2 von $x2_rel^{*}$ ist. Alle anderen Kategorien von $x2$ erfahren im Verlauf der Zeit eine Abwertung. Besonders auffällig ist, dass 2c_voc in Kohorte 1957-1961 eine Abwertung von 2 auf 1 der $x2_rel^{*}$ -Kategorien erfährt und in Kohorte 1962-1966 wieder eine Aufwertung auf 2 erfährt. In Kohorte 1967-1971 erfährt 2c_voc wieder eine Abwertung auf 1, die konstant bis 1982-1986 bleibt. Weiterhin ist auffällig, dass in Kohorte 1982-1986 die sechs $x2$ -Kategorien 1a-2c_gen der $x2_rel^{*}$ -Kategorie 0 zugeordnet wurden. 2/3 der Kategorien von $x2$ werden damit dem niedrigsten Niveau von $x2_rel^{*}$ zugeordnet.

Bei der Analyse von $x2_rel_cohort$ (siehe Tabelle 11) kann beobachtet werden, dass die Kategorie „zweites Niveau“ am stärksten besetzt ist (33,22%), wie es bei $x2_rel$ ebenso der Fall war. Im Vergleich zu $x2_rel$ sind auch hier die anderen Kategorien annähernd gleich verteilt, wobei doch festgestellt werden muss, dass sich die Kategorie „niedriges Niveau“, als am wenigsten besetzte Kategorie (bei $x2_rel$ war es das höchste Niveau), mit 17,76% etwas deutlicher von den anderen beiden Kategorien (drittes Niveau: 22,68%; höchstes Niveau: 26,34%) absetzt. Bei der Variable $x2_rel_cohort_3cat$ (siehe Tabelle 12) ist das mittlere Bildungsniveau am stärksten besetzt (45,80%). Wie bei $x2_rel_cohort$ ist auch hier das niedrige Niveau am schwächsten besetzt (19,00%).

²⁸ $x2_rel^{*}$ gilt als Repräsentant aller acht kohortenspezifischen Variablen die $x2_rel_0$ - $x2_rel_7$ oder $x2_rel_0_3cat$ - $x2_rel_7_3cat$ genannt wurden.

In den Tabellen 13 und 14 werden noch einmal die bereits in Tabellen 9 und 10 beschriebenen Niveauveränderungen der Kategorien von x_2 in $x_2_rel^*$ numerisch dargestellt. Die Überschneidungen wurden mit Schattierungen visualisiert. Bei $x_2_rel_cohort$ (siehe Tabelle 13) sind diese Überschneidungen bei den x_2 -Kategorien 1c, 2b, 2a, 2c_gen und 3a zu sehen. Bei der Analyse von $x_2_rel_cohort_3cat$ (siehe Tabelle 14) ist im Vergleich zu $x_2_rel_cohort$ noch eine Überschneidung bei x_2 -Kategorie 2c_voc zu beobachten.

Als letzte x_2 -Variable wird schließlich die Variable x_2_abs analysiert (siehe Tabelle 15). Ähnlich der Variable $x_2_rel_cohort_3cat$ ist hier die Kategorie „mittlere Bildung“ am stärksten (47,81%) und die „niedrige Bildung“ am wenigsten (21,85%) besetzt.

Die Variable x_8 (siehe Tabelle 16) liegt im Durchschnitt bei 46,06 Punkten auf der SIOPS-Skala und weist mit einer Standardabweichung von 12,32 Punkten eine hohe Streuung auf. Das niedrigste durchschnittliche Berufsprestige ist 13 und das Höchste 78.

Die Analyse von x_9 (siehe Tabelle 17) ergibt, dass der Mittelwert bei ca. 3 liegt und mit einer Standardabweichung von ca. 2 großflächig streut, was auch bei der Analyse von x_9 als ordinalpolytome Variable anhand der Häufigkeitsverteilungen betrachtet werden kann. Am stärksten ist die Kategorie x_9_2 besetzt (63,04%-25,46%=37,58%) bzw. die Kohorte 1957/1966. Da die jüngste Kohorte 1977/1986 nicht in das Analysemodell zu H6 einfließt, ist die Kategorie x_9_3 bzw. die Kohorte 1967/1976 (84,99%-63,04%=21,95%), die am schwächsten besetzte Kategorie/Kohorte.

Im Folgenden werden die Kontroll- und Gewichtungsvariablen beschrieben, die über alle Analysemodelle hinweg verwendet werden (siehe Tabelle 18). Das Durchschnittsalter des Kindes (x_4) liegt bei ca. 52 Jahren und streut mit ca. 11 Jahren um diesen Mittelwert, womit auf eine breite Streuung des Alters verwiesen wird. Die jüngste Befragungsperson ist 29 (das jüngste Analysealter ist 30 Jahre) und die älteste Befragungsperson ist 72 Jahre alt (wobei auch hier das höchste Analysealter ein anderes ist). Weiterhin kann beobachtet werden, dass bei den meisten Personen das Herkunftsgebiet „Westdeutschland“ ist (x_6), die wenigsten Personen mit 10,01% einen Migrationshintergrund im oben spezifizierten Sinne haben (x_5) und das Geschlecht fast gleichverteilt ist, wobei dennoch mit 50,83% mehr weibliche als männliche Personen teilgenommen haben (x_3).

Wie bereits im letzten Kapitel erläutert, wird anhand des full model zu H1 und H5 zunächst für die Variablen *x2_rel_cohort* (H1_rel; H5_rel), *x2_abs* (H1_abs; H5_abs) und *x2_rel_cohort_3cat* (H1_rel_3cat; H5_rel_3cat) getestet, ob die parallel regression assumption verletzt ist, bevor darüber entschieden wird, welches Modell für die Analyse der Hypothesen verwendet wird (siehe Tabelle 19). Alle Brant-test sind konservativ. In H1 trifft die Proportionalitätsannahme für die Variante H1_rel auf die Variablen *x1*, *x3*, *x4* und *x6*, für die Variante H1_abs auf die dieselben Variablen wie bei H1_rel und für die Variante H1_rel_3cat auf die Variablen *x3*, *x4* und *x6* nicht zu. In H5 trifft die Proportionalitätsannahme für die Variante H5_rel auf die Variablen *x3*, *x6* und *x9*, für die Variante H5_abs auf die Variablen *x1*, *x9*, *x1_1#x9*, *x3* und *x6* und für die Variante H5_rel_3cat auf die Variablen *x1_1*, *x9*, *x1_1#x9*, *x3* und *x6* nicht zu. Für die anderen Variablen in H1 und H5 gilt, dass diese über alle thresholds hinweg denselben Effekt haben. Auf Basis dieser Ergebnisse, werden die Hypothesentests von H1 und H5 mit dem gologit-model durchgeführt. Diejenigen Variablen, die der Proportionalitätsannahme nicht genügen, werden schwellenspezifisch geschätzt. Die anderen Variablen werden als constraints geschätzt.

Im weiteren Abschnitt des Kapitels werden nun die multivariaten Analysen und Ergebnisse vorgestellt. Die Darstellung der Effekte erfolgt ausschließlich über Tabellen. Die genauen Interpretationsvorgehensweisen werden zu jeder Hypothese vorab definiert. Als Signifikant gelten über alle Hypothesentests hinweg die Effekte auf einem Signifikanzniveau von 95% ($p=.05$). Hochsignifikant sind die Effekte auf einem 99%igen oder höheren Signifikanzniveau ($p=.01$; $p=.001$). Interpretiert werden nur die Effekte, die signifikant sind.

H1:

Der Hypothesentest zu H1 wurde mit drei unterschiedlichen abhängigen Variablen durchgeführt: *x2_rel_cohort*; *x2_abs*; *x2_rel_cohort_3cat*. Ob eine Hypothese bestätigt werden kann oder verworfen werden muss, wird anhand der Ergebnisse mit der abhängigen Variable *x2_rel_cohort* festgemacht. Bei H1 wird zunächst anhand der Variable *x2_rel_cohort* analysiert, wie sich der interessierende Effekt, durch die sukzessive Aufnahme der Kontroll- und Gewichtungvariablen, über alle thresholds hinweg entwickelt. Dazu werden vier Tabellen gleichzeitig betrachtet (siehe Tabellen 20, 21, 22 und 23). Danach werden die Effekte anhand einer Tabelle interpretiert, welche, für alle Kategorien (0-3) der abhängigen Variablen *x2_rel_cohort*, das full model aufzeigt.

Da die Effekte anhand des AME interpretiert werden, verstehen sich die einzelnen Effekte als Interpretationen im Durchschnitt über alle Personen hinweg (z.B.: Im Durchschnitt über alle Personen hinweg, verringert sich, die Wahrscheinlichkeit eines niedrigen Bildungsniveaus des Kindes um ** Prozentpunkte, wenn das Alter des Kindes um ein Jahr steigt, c.p.). Die Interpretation mit diesem Zusatz gilt für alle Effektinterpretationen.²⁹ Die Auslassung dieses Zusatzes bei den einzelnen Effektinterpretationen bei H1, als auch bei H5, ist dem technischen Charakter der Effektinterpretationen geschuldet, wodurch die Übersichtlichkeit auch ohne diesen Zusatz bereits stark beansprucht ist (siehe Tabelle 24). Anschließend werden die Ergebnisse mit den Ergebnissen unter Verwendung von *x2_abs* (siehe Tabelle 25) und *x2_rel_cohort_3cat* (siehe Tabelle 26) als abhängige Variablen anhand der full models verglichen. H1 untersucht den kausalen Effekt des Bildungsniveaus der Eltern (*x1*) auf das relative Bildungsniveau des Kindes (*x2_rel_cohort*).

Vor Aufnahme der Kontrollvariablen sind die Effekte des elterlichen Bildungsniveau (*x1*) auf das Bildungsniveau des (*y*) hochsignifikant (Modelle zu (1); siehe Tabellen 20-23). Die Kontrolle des Geschlecht des Kindes (*x3*) bewirkt, dass sich die Effektstärke des mittleren Bildungsniveau der Eltern auf das niedrige Niveau des Kindes (*y=0*) nicht verändert, auf das zweite Niveau (*y=1*) und das höchste Niveau (*y=3*) des Kindes erhöht (eine Suppressorbeziehung ausgelöst wird) und auf das dritte Niveau des Kindes (*y=2*) verringert. Weiterhin bewirkt die Kontrolle von *x3*, dass sich die Effektstärke des hohen Bildungsniveau der Eltern auf *y=0* und *y=3* erhöht (eine Suppressorbeziehung ausgelöst wird) und auf *y=1* und *y=2* verringert (Modelle zu (2)). Die Aufnahme der Kontrollvariable *x4* (Alter des Kindes) bewirkt, dass sich die Effektstärke des mittleren Bildungsniveau der Eltern auf *y=0*, *y=1* und *y=3* erhöht, wohingegen sich bei *y=2* die Effektstärke verringert. Weiterhin führt die Kontrolle von *x4*, dass sich die Effektstärke des hohen Bildungsniveau der Eltern auf *y* in derselben Art und Weise verändert wie bei der Effektstärke des mittleren Bildungsniveau der Eltern. Die Veränderungen sind, im Vergleich zu den Veränderungen durch die Kontrolle von *x3*, stärker (Modelle zu (3)). Die Kontrolle des Migrationshintergrunds des Kindes (*x5*) bewirkt hinsichtlich der Effektstärke des mittleren Bildungsniveau der Eltern auf *y=0*, *y=2* und *y=3* keine Veränderung, aber auf *y=1* eine geringe Verringerung. Bezüglich der Effektstärke des hohen Bildungsniveau der Eltern kann beobachtet werden, dass sich der Effekt auf *y=0*, *y=1*, *y=2* und *y=3* nicht verändert. Die Veränderungen fallen, im Vergleich zu den Veränderungen durch die Aufnahme der bisherigen Variablen, geringer aus (Modelle zu (4)).

²⁹ Dasselbe gilt auch für die Effektinterpretation in H5.

Die Aufnahme der Variable x_6 bewirkt ähnliche oder sogar stärkere Veränderungen wie bei der Aufnahme von x_4 . Die Effektstärke des mittleren Bildungsniveau der Eltern auf $y=0$ wird geringer und auf $y=1$, $y=2$ und $y=3$ stärker. Die Effektstärke des hohen Bildungsniveaus der Eltern verändert sich in derselben Weise wie bei dem mittleren Bildungsniveau der Eltern (Modelle zu (5)). Nach der Aufnahme aller Variablen sind die Effekte des elterlichen Bildungsniveaus über alle Kategorien von y (relatives Bildungsniveau des Kindes) hochsignifikant. Insgesamt hat die Aufnahme der Kontroll- und GewichtungsvARIABLEN die Modellgüte (R^2) um ca. 5 Prozentpunkte von 0,158 auf 0,206 verbessert. Im Vergleich dazu beträgt die Modellgüte bei dem Modell mit $x2_abs$ als abhängiger Variable (siehe Tabelle 25) 0,229 und bei dem Modell mit $x2_rel_cohort_3cat$ (siehe Tabelle 26) 0,180.

Im folgenden Abschnitt werden nun die Effekte nacheinander (x_1 , x_3 , ..., x_6) interpretiert (siehe Tabelle 24). Eltern mit einem mittleren Bildungsniveau zu haben, im Vergleich zu Eltern mit niedrigem Bildungsniveau, verringert die Wahrscheinlichkeit eines niedrigen Bildungsniveaus des Kindes um 16,4 Prozentpunkte, verringert die Wahrscheinlichkeit eines zweiten Bildungsniveaus des Kindes um 9,9 Prozentpunkte, erhöht die Wahrscheinlichkeit eines dritten Bildungsniveaus des Kindes um 8,8 Prozentpunkte und erhöht die Wahrscheinlichkeit eines höchsten Bildungsniveaus des Kindes um 17,4 Prozentpunkte, *ceteris paribus*³⁰ (c.p.). Eltern mit einem hohen Bildungsniveau zu haben, im Vergleich zu Eltern mit niedrigem Bildungsniveau, verringert die Wahrscheinlichkeit eines niedrigen Bildungsniveaus des Kindes um 21,4 Prozentpunkte, verringert die Wahrscheinlichkeit eines zweiten Bildungsniveaus des Kindes um 24,5 Prozentpunkte, erhöht die Wahrscheinlichkeit eines dritten Bildungsniveaus des Kindes um 5,8 Prozentpunkte und erhöht die Wahrscheinlichkeit eines höchsten Bildungsniveaus des Kindes um 40,2 Prozentpunkte, c.p.. Weiblich zu sein, im Vergleich dazu männlich zu sein, verringert die Wahrscheinlichkeit eines niedrigen Bildungsniveaus des Kindes um 2,2 Prozentpunkte, erhöht die Wahrscheinlichkeit eines zweiten Bildungsniveaus des Kindes um 7,5 Prozentpunkte und verringert die Wahrscheinlichkeit eines höchsten Bildungsniveaus des Kindes um 6,2 Prozentpunkte, c.p.. Der Effekt des Geschlechts auf das dritte Bildungsniveau des Kindes ist statistisch insignifikant.

³⁰ Unter der Konstanthaltung aller anderen Variablen.

Alle anderen Effekte von x_3 sind statistisch hochsignifikant. Steigt das Alter des Kindes um ein Jahr, dann sinkt die Wahrscheinlichkeit eines niedrigen Bildungsniveaus des Kindes um 0,2 Prozentpunkte, sinkt die Wahrscheinlichkeit eines dritten Bildungsniveaus des Kindes um 0,2 Prozentpunkte und steigt die Wahrscheinlichkeit eines Höchsten Bildungsniveaus des Kindes um 0,4 Prozentpunkte, c.p.. Letztere Wahrscheinlichkeitsinterpretation deckt sich mit der Annahme, wonach es umso unwahrscheinlicher ist ein niedrigeres Bildungsniveau zu haben desto älter das Kind ist bzw. dass es umso wahrscheinlicher ist ein höheres Bildungsniveau zu haben, desto älter das Kind ist. Die Effekte sind demnach inhaltlich signifikant. Der Effekt des Alters auf das zweite Bildungsniveau des Kindes ist statistisch insignifikant. Alle anderen Effekte von x_4 sind statistisch hochsignifikant. Der Migrationshintergrund des Kindes hat keinen statistisch signifikanten Effekt auf die Bildungsniveaus des Kindes. Inhaltlich sind die erwarteten Effekte aber signifikant, wonach es für Kinder mit einem Migrationshintergrund u. a. aufgrund des Migrationseffekts wahrscheinlicher ist ein niedrigeres Bildungsniveau zu haben bzw. unwahrscheinlicher ist ein höheres Bildungsniveau zu haben. Aus Ostdeutschland als Herkunftsgebiet zu kommen, im Vergleich dazu aus Westdeutschland zu kommen, verringert die Wahrscheinlichkeit eines niedrigen Bildungsniveaus des Kindes um 9,6 Prozentpunkte, erhöht die Wahrscheinlichkeit eines zweiten Bildungsniveaus des Kindes um 20,0 Prozentpunkte, verringert die Wahrscheinlichkeit eines dritten Bildungsniveaus des Kindes um 5,5 Prozentpunkte und verringert die Wahrscheinlichkeit eines höchsten Bildungsniveaus des Kindes um 4,9 Prozentpunkte, c.p.. Die Effekte entsprechen in dem Maße den getätigten Annahmen und sind somit als inhaltlich signifikant zu betrachten, insofern beobachtet werden kann, dass die Wahrscheinlichkeit eines höheren Bildungsniveaus (dritten Niveau; höchstes Niveau) verringert wird, was mit der angenommenen sozialen Selektivität beim Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen konform geht. Allerdings scheint in Ostdeutschland auch eine geringere Wahrscheinlichkeit eines niedrigen Bildungsniveaus des Kindes zu existieren und dazu auch ein auffälliger Kontrast zwischen niedrigem und zweiten Bildungsniveau des Kindes. Alle Effekte von x_6 auf die relativen Bildungsniveaus des Kindes sind statistisch hochsignifikant. Es wird geschlussfolgert, dass das Bildungsniveau der Eltern einen starken Effekt auf die gesamte Bildungsbeteiligung des Kindes hat. Die Hypothese wird als bestätigt interpretiert. Je höher das Bildungsniveau der Eltern ist, desto höher ist das relative Bildungsniveau des Kindes bzw. je höher das Bildungsniveau der Eltern ist, desto wahrscheinlicher hat das Kind ein höheres Bildungsniveau und unwahrscheinlicher ein niedrigeres Bildungsniveau.

An dieser Stelle werden die Ergebnisse mit den anderen Modellen zu H1 verglichen (siehe Tabellen 25 und 26). Die Ergebnisse werden zunächst mit dem Analysemodell, welches *x2_abs* als abhängige Variable spezifiziert hat, verglichen (siehe Tabelle 25). Der auffälligste und zentralste Unterschied zu dem Modell mit *x2_rel_cohort* als abhängiger Variable ist zunächst, dass das mittlere Bildungsniveau der Eltern keinen Einfluss auf das mittlere Bildungsniveau des Kindes zu haben scheint. Das Bildungsniveau der Eltern hätte damit keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die gesamte Bildungsbeteiligung des Kindes. Die Wahrscheinlichkeit der mittleren Bildung des Kindes scheint eher über das Geschlecht, das Alter und das Herkunftsgebiet des Kindes bestimmt zu werden. Weiterhin fällt auf, dass im Gegensatz zu dem Analysemodell mit *x2_rel_cohort* die Wahrscheinlichkeit eines niedrigen Bildungsniveaus des Kindes mit zunehmenden Alter des Kindes steigt, d.h. es in älteren Kohorten wahrscheinlicher ist eine niedrige Bildung zu haben. Wie in Kapitel 2.3 bereits dargelegt, kann der Effekt dadurch erklärt werden, dass bei einer absoluten Messung des Bildungsniveaus über alle Kohorten hinweg die Bildungsniveaus in den älteren Kohorten im Vergleich zu jüngeren Kohorten anteilmäßig niedriger waren. Durch die Höherqualifizierung der Gesellschaft im Verlauf der Bildungsexpansion werden Bildungsniveaus wie z.B. die *x2*-Kategorien 1a-2b (siehe Tabelle 2) seltener. Der Vergleich der Ergebnisse der Analysemodelle, mit *x2_rel_cohort* und *x2_abs* als abhängige Variable, mit dem Analysemodell, welches *x2_rel_cohort_3cat* als abhängige Variable spezifiziert, wird in Tabelle 26 vorgenommen. Die Ergebnisse ähneln den Ergebnissen von *x2_rel_cohort* und unterscheiden sich somit wieder insbesondere bezüglich der Bildung der Eltern und des Alters von dem Analysemodell mit *x2_abs* als abhängiger Variable. Auch hier hat das Bildungsniveau der Eltern, im Gegensatz zu dem Modell mit *x2_abs*, einen statistisch signifikanten Einfluss auf die gesamte Bildungsbeteiligung des Kindes. Weiterhin sind auch die Effekte des Alters auf die Bildungsniveaus des Kindes im Vergleich zu *x2_abs* gegensätzlich und gehen mit den Ergebnissen bei dem Modell mit *x2_rel_cohort* konform. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es einen Unterschied macht mit welcher Variante (absolut oder relativ) der zentrale kausale Effekt des Bildungsniveaus der Eltern auf das Bildungsniveau des Kindes gemessen wird. Da theoretisch angenommen wird, dass das Bildungsniveau der Eltern die gesamte Bildungsbeteiligung des Kindes beeinflusst, ist von den Ergebnissen her die relative Variante zu bevorzugen.

H2:

Zu Beginn wird, ähnlich der Vorgehensweise bei H1, analysiert, wie sich der interessierende Effekt, durch die sukzessive Aufnahme der Kontroll- und GewichtungsvARIABLEN entwickelt. Anschließend werden die Effekte anhand des full models interpretiert (siehe Tabelle 27). Abschließend werden die Ergebnisse mit einem Analysemodell zu H1 verglichen, welches das absolute Bildungsniveau des Kindes ($x2_abs$) als zentrale unabhängige Variable verwendet (siehe Tabelle 28). H2 untersucht den kausalen Effekt des relativen Bildungsniveaus des Kindes ($x2_rel_cohort$) auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes ($x8$).

Vor Aufnahme der Gewichtungs- und Kontrollvariablen sind alle Effekte des relativen Bildungsniveaus des Kindes auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes statistisch hochsignifikant (Modell zu (1); siehe Tabelle 27). Mit der Kontrolle von $x1$ verringern (eine Scheinkorrelation wurde aufgedeckt) sich alle Effekte von $x2_rel_cohort$ auf $x8$ (Modell zu (2)). Durch die Aufnahme des Geschlechts des Kindes ($x3$) erhöhen sich die Effekte des zweiten und dritten Bildungsniveaus des Kindes auf $x8$, was auf eine Suppressorbeziehung hinweist. Im Gegensatz dazu, verringert sich der Effekt des höchsten Bildungsniveaus des Kindes auf $x8$ (Modell zu (3)). Die Kontrolle von $x4$ bewirkt eine Steigung aller Effekte von $x2_rel_cohort$ auf $x8$ (Modell zu (4)). Durch die Aufnahme von $x5$ erhöhen sich die Effekte des zweiten und dritten Bildungsniveaus des Kindes auf $x8$ (Suppressorbeziehungen), während der Effekt des höchsten Bildungsniveau des Kindes auf $x8$ konstant bleibt (Modell zu (5)). Mit der Kontrolle des Herkunftsgebietes des Kindes ($x6$) erhöhen sich die Effekte von $x2_rel_cohort$ auf $x8$ erneut (Modell zu (6)). Nach der Aufnahme aller Kontroll- und GewichtungsvARIABLEN sind alle Effekte von $x2_rel_cohort$ auf $x8$ statistisch hochsignifikant geblieben. Insgesamt wurde die Modellgüte (R^2) um ca. 2 Prozentpunkte von 0,352 auf 0,374 verbessert. Die Modellgüte des Modells mit $x2_abs$ als zentraler unabhängiger Variable beträgt $R^2=0,373$ (siehe Tabelle 28).

Nachfolgend werden die Effekte interpretiert (siehe Tabelle 27). Ein Bildungsniveau des zweiten Niveaus zu haben, im Vergleich dazu ein Bildungsniveau des niedrigsten Niveaus zu haben, erhöht das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes um ca. 6 Punkte auf der SIOPS-Skala, c.p.. Ein Bildungsniveau des dritten Niveaus zu haben, im Vergleich dazu ein Bildungsniveau des niedrigsten Niveaus zu haben, erhöht das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes um ca. 10 Punkte auf der SIOPS-Skala, c.p.. Ein Bildungsniveau des höchsten Niveaus zu haben, im Vergleich dazu ein Bildungsniveau des niedrigsten Niveaus zu haben, erhöht das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes um ca. 19 Punkte auf der SIOPS-Skala, c.p..

Eltern mit einem mittleren Bildungsniveau zu haben, im Vergleich zu Eltern mit niedriger Bildung, erhöht das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes um ca. 1 Punkt auf der SIOPS-Skala, c.p.. Eltern mit einem hohen Bildungsniveau zu haben, im Vergleich zu Eltern mit niedriger Bildung, erhöht das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes um ca. 3 Punkte auf der SIOPS-Skala, c.p.. Alle Effekte des elterlichen Bildungsniveaus auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes sind statistisch hochsignifikant. Auch inhaltlich ist der Effekt signifikant. Desto höher das Bildungsniveau der Eltern ist, desto wahrscheinlicher wird ein kulturelles Kapital im weitesten Sinne vermittelt, welches bei prestigeträchtigen Berufen gefordert und erwünscht ist (kulturelle Passung), d.h. desto höher ist die Wahrscheinlichkeit Berufe mit ausgeprägten Führungs- und Verantwortungsfunktionen zu bekleiden. Das Geschlecht des Kindes (x_3) hat keinen statistisch signifikanten Einfluss auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes. Inhaltlich ist der vermutete Zusammenhang zwischen Geschlecht und Berufsprestige signifikant, wonach Frauen im Vergleich zu Männern, aufgrund der männlichen Herrschaft in höheren Berufspositionen, eine geringere Wahrscheinlichkeit haben ein höheres Berufsprestige zu haben. Steigt das Alter des Kindes (x_4) um ein Jahr, dann sinkt das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes um 0,06 Punkte auf der SIOPS-Skala, c.p.. Der Effekt ist statistisch hochsignifikant. Ebenso ist der Effekt inhaltlich signifikant: Mit zunehmenden Alter sind weniger Personen in prestigeträchtigen Berufen, denn erst im Verlauf der Bildungsexpansion, der gestiegenen Rolle des Bildungsniveaus und dem generell gestiegenen Bedarf an Führungskräften konnten vermehrt solch prestigeträchtige Positionen besetzt werden. Der Effekt des Migrationshintergrund des Kindes (x_5) auf das Berufsprestige des Kindes ist inhaltlich und statistisch insignifikant. Das Berufsprestige des Kindes steigt dem statistisch insignifikanten Effekt nach zu urteilen, wenn das Kind einen Migrationshintergrund hat. Gebürtig aus Ostdeutschland zu kommen, im Vergleich dazu aus Westdeutschland zu kommen, verringert das Berufsprestige des Kindes um ca. 4 Punkte auf der SIOPS-Skala, c.p.. Der Effekt von x_6 auf x_8 ist statistisch hochsignifikant. Inhaltlich ist der Effekt ebenfalls signifikant. Kinder aus Ostdeutschland haben im Vergleich zu Kindern aus Westdeutschland ein geringeres durchschnittliches Berufsprestige, u.a. aufgrund der sozialen Nivellierung in der DDR. Abschließend kann festgestellt werden, dass das relative Bildungsniveau des Kindes ($x_{2_rel_cohort}$) einen starken Effekt auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes (x_8) hat. Je höher das relative Bildungsniveau des Kindes ist, desto höher ist auch das durchschnittliche Berufsprestige. Die Hypothese gilt als bestätigt.

Ein Vergleich mit einem weiteren Modell zu H2, welches das absolute Bildungsniveau des Kindes ($x2_abs$) als zentrale unabhängige Variable verwendet, wird in Tabelle 28 vorgenommen. Der Vergleich zeigt, dass die Ergebnisse annähernd gleich sind. Bezüglich der zentralen unabhängigen Variable $x2$ scheint es bezüglich der Ergebnisse keinen Unterschied zu machen ob das Bildungsniveau des Kindes absolut oder relativ gemessen wird. Eine Auffälligkeit gibt es jedoch. Der Effekt des Alters des Kindes auf das Berufsprestige ist bei beiden Varianten (absolut und relativ) statistisch hochsignifikant, aber die Richtung des Effekts ändert sich zwischen den Modellen. Bei dem Modell mit $x2_abs$ als zentrale unabhängige Variable scheint das Berufsprestige zu steigen, wenn das Alter um ein Jahr zunimmt, während bei dem Modell mit $x2_rel_cohort$ das Berufsprestige sinkt, umso älter das „Kind“ ist. Bei der Verwendung des Modells mit $x2_abs$ wäre der Effekt des Alters statistisch zwar hochsignifikant, aber inhaltlich insignifikant.

H3:

Wie in H1 und H2 wird auch in dem Abschnitt zu H3 zunächst die Entwicklung des kausalen Effekts zwischen dem Bildungsniveau der Eltern ($x1$) und dem durchschnittlichen Berufsprestige des Kindes ($x8$) beobachtet und beschrieben. Anschließend werden wieder die Effekte anhand des full model beschrieben (siehe Tabelle 29).

Vor Aufnahme der Gewichtung- und Kontrollvariablen sind alle Effekte des Bildungsniveaus der Eltern ($x1$) auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes ($x8$) statistisch hochsignifikant (Modell zu (1); siehe Tabelle 29). Durch die Aufnahme des Geschlechts des Kindes ($x3$) und des Alters des Kindes ($x4$) erhöhen sich die Effekte von $x1$ auf $x8$ jeweils (Modelle zu (2) und (3)). Die Kontrolle des Migrationshintergrundes des Kindes ($x5$) bewirkt bei dem Effekt des mittleren Bildungsniveaus der Eltern auf $x8$ keine Veränderung, aber der Effekt des hohen Bildungsniveaus der Eltern auf $x8$ sinkt (Modell zu (4)). Die Aufnahme von $x6$ (Herkunftsgebiet des Kindes) erhöht die Effekte des elterlichen Bildungsniveaus auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes (Modell zu (5)). Die Effekte des elterlichen Bildungsniveaus auf $x8$ sind nach der Kontrolle aller Kontroll- und Gewichtungvariablen weiterhin statistisch hochsignifikant. Die Modellgüte (R^2) hat sich um ca. einen Prozentpunkt von 0,085 auf 0,102 verbessert.

Im folgenden Abschnitt werden die Effekte interpretiert (siehe Tabelle 29). Eltern mit einem mittleren Bildungsniveau zu haben, im Vergleich zu Eltern mit niedriger Bildung, erhöht das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes um ca. 5 Punkte auf der SIOPS-Skala, c.p..

Eltern mit einem hohen Bildungsniveau zu haben, im Vergleich zu Eltern mit niedriger Bildung, erhöht das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes um ca. 10 Punkte auf der SIOPS-Skala, c.p.. Weiblich zu sein, im Vergleich dazu männlich zu sein, verringert das Berufsprestige des Kindes um ca. einen Prozentpunkt auf der SIOPS-Skala, c.p.. Der Effekt ist statistisch hochsignifikant. Ebenso ist der vermutete Zusammenhang zwischen Geschlecht und Berufsprestige inhaltlich signifikant (wie oben bereits diskutiert). Das Alter des Kindes ($x4$) ist statistisch insignifikant. Ebenso ist der Effekt inhaltlich insignifikant: Mit zunehmenden Alter sind mehr Personen in prestigeträchtigen Berufen (was nicht den kausaltheoretischen Annahmen entspricht, welche bereits oben ausgeführt wurden). Der Effekt des Migrationshintergrundes Kindes ($x5$) auf das Berufsprestige des Kindes ist wie der Effekt $x4$ inhaltlich (wie oben ausgeführt) und statistisch insignifikant. Gebürtig aus Ostdeutschland zu kommen, im Vergleich dazu aus Westdeutschland zu kommen, verringert das Berufsprestige des Kindes um ca. 4 Punkte auf der SIOPS-Skala, c.p.. Der Effekt von $x6$ auf $x8$ ist statistisch hochsignifikant. Inhaltlich ist der Effekt ebenfalls signifikant (wie bereits oben ausgeführt). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Bildungsniveau der Eltern ($x1$) einen starken Effekt auf das durchschnittliche Berufsprestige ($x8$) hat. Das Bildungsniveau der Eltern hat einen entscheidenden Einfluss auf den Habitus des Kindes und vermittelt ein kulturelles Kapital (in Form von Kleidungsstil, Sprache, Verhaltensweisen etc.), welches der kulturellen und ökonomischen Elite angepasst ist und sich somit ebenfalls positiv auf die Wahrscheinlichkeit eines höheren Berufsprestiges des Kindes auswirkt. Die Hypothese gilt als bestätigt.

H4:

H4 untersucht die Hypothese, dass das relative Bildungsniveau des Kindes ($x2_rel_cohort$) ein vermittelnder Mechanismus ist, der erklärt, dass mit einem höheren Bildungsniveau der Eltern ($x1$) ein höheres durchschnittliches Berufsprestige des Kindes ($x8$) einhergeht. Zunächst wird analysiert wie sich der interessierende kausale Effekt von $x1$ auf $x8$ durch die Aufnahme von $x2_rel_cohort$ verändert und ob es weitere Auffälligkeiten gibt, welche durch die Aufnahme von $x2_rel_cohort$ verursacht werden (siehe Tabelle 30). Anschließend wird der Effekt des Mechanismus $x2_rel_cohort$ nicht interpretiert, denn dieser entspricht demjenigen der im Abschnitt zu H2 bereits erläutert wurde. Das Modell zu H4 entspricht demjenigen zu H2, außer dass unterschiedliche kausale Effekte analysiert werden und die Reihenfolge der Variablen eine andere ist.

Modell (1) (siehe Tabelle 30) zeigt das full model was bereits schon im Abschnitt zu H3 spezifiziert wurde. Die Effekte des elterlichen Bildungsniveaus auf das Berufsprestige des Kindes sinken durch die Aufnahme des relativen Bildungsniveaus des Kindes (Modell zu (2)). Die Effekte von $x1$ auf $x8$ bleiben statistisch hochsignifikant. Auffällig ist, dass durch die Aufnahme von $x2_rel_cohort$ der Effekt des Alters des Kindes ($x4$) auf $x8$ hochsignifikant wird und seine Richtung ändert. Weiterhin wird der Effekt des Geschlechts des Kindes ($x3$) auf $x8$ insignifikant. Die Modellgüte (R^2) verbessert sich um ca. 27 Prozentpunkte von 0,102 auf 0,374. Aus kausalanalytischer Perspektive hat sich das Modell jedoch verschlechtert, da sich der Effekt des elterlichen Bildungsniveaus ($x1$) aufgrund der Kontrolle des relativen Bildungsniveaus des Kindes ($x2_rel_cohort$) nicht mehr voll entfalten kann. Der Effekt der mittleren Bildung des elterlichen Bildungsniveaus sinkt um ca. 4 Punkte und der Effekt der hohen Bildung des elterlichen Bildungsniveaus sinkt um 7 Punkte. Das relative Bildungsniveau des Kindes erklärt einen Teil des tendenziell positiven Effekts des elterlichen Bildungsniveaus auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes. Die Effekte von $x2_rel_cohort$ auf $x8$ sind statistisch hochsignifikant. Die Hypothese wird als bestätigt betrachtet.

H5:

In dem Abschnitt zu Hypothese 5 wird eine Interaktionseffekthypothese analysiert: Der Effekt des elterlichen Bildungsniveaus ($x1$) auf das relative Bildungsniveau der Eltern ($x2_rel_cohort$) sinkt umso jünger die Geburtskohorte des Kindes ($x9$) wird. Wie in Kapitel 2.3 gezeigt, wurde die Hypothese sehr detailliert spezifiziert. Dementsprechend präzise sind die Aussagen, die getroffen wurden und dementsprechend offener wird die Hypothesenprüfung gegenüber einer möglichen Falsifikation gestaltet. Die Prüfung der Hypothese erfolgt über die Abbildung 12, welche ihrerseits aus den Werten der Tabelle 31 konstruiert wurde. Die Modelle zu H5 beinhalten nicht das Alter des Kindes ($x4$), denn die Geburtskohorte des Kindes wird kontrolliert. Zu Beginn wird anhand der Tabellen 34-36 und anhand der Abbildungen 15-17 analysiert, ob bereits implizite Interaktionseffekte in den unterschiedlichen Modellen zu H5 vorhanden sind. Danach wird die Modellgüte (R^2) der einzelnen Modelle zu H5 beschrieben und ob sich ein Modell durch die explizite Spezifikation eines Interaktionseffekts verbessert hat. Gleichzeitig wird aufgezeigt, ob die Interaktionseffekte, die jeweils in den unterschiedlichen Modellen zu H5 aufgenommen wurden, statistisch signifikant sind und welche Richtung die Logitkoeffizienten der Interaktion angeben.

Im Anschluss an diesen Abschnitt werden die Veränderungen der Effekte des elterlichen Bildungsniveaus auf das relative Bildungsniveau des Kindes über die Kohorten des Kindes hinweg analysiert und ob H5 bestätigt werden kann. Die Hypothesenprüfung erfolgt mittels des Modells mit explizit spezifizierten Interaktionseffekt (siehe Tabelle 31; Abbildung 12). Daraufhin werden die Ergebnisse mit den anderen Modellen zu H5 verglichen (siehe Tabellen 32 und 33; Abbildungen 13 und 14). Abschließend wird ein Vergleich der Ergebnisse der Modelle mit expliziten (siehe Abbildungen 12-14) und impliziten (siehe Abbildungen 15-17) Interaktionseffekten vorgenommen.

Die Analyse der Modelle ohne explizit spezifizierte Interaktionseffekte (siehe Tabellen 34-36; Abbildungen 15-17) zeigt, dass bereits ein starker impliziter Interaktionseffekt modellinhärent existiert. Davon ausgehend kann interpretiert werden, dass die Sensibilität der logistischen Regressionen gegenüber den explizit spezifizierten Interaktionseffekten nicht groß sein wird und dadurch möglicherweise die Signifikanzen der Schätzer bzw. der Interaktionseffekte beeinträchtigt werden. Wie stark die impliziten Interaktionseffekte sind bzw. wie ähnlich diese den explizit spezifizierten Interaktionseffekten sind, wird am Schluss der Hypothesenprüfung zu H5 gezeigt.

Die Modellgüte (R^2) von dem Modell mit $x2_rel_cohort$ als abhängiger Variable beträgt 0,207 (siehe Tabelle 31). Die Modellgüte hat sich durch die Spezifikation eines expliziten Interaktionseffekts nicht verbessert und beträgt bei dem Modell ohne expliziten Interaktionseffekt ebenfalls 0,207 (siehe Tabelle 34). Die Interaktionseffekte sind statistisch signifikant (mit einem Wald-Test überprüft). Ausgehend von dem Modell mit den Logit-Koeffizienten³¹, sinkt der Effekt des mittleren Bildungsniveaus der Eltern auf das relative Bildungsniveau des Kindes umso jünger die Geburtskohorte des Kindes wird und der Effekt des hohen Bildungsniveaus der Eltern auf das relative Bildungsniveau der Kinder erhöht sich umso jünger die Geburtskohorte des Kindes wird. Dies bedeutet, dass Hypothese 5, aus der Perspektive der statistischen Signifikanz und der Richtung des Interaktionseffekts zwischen der mittleren Bildung der Eltern und den Geburtskohorten der Kinder, nur zum Teil und nur für das höchste Bildungsniveau der Eltern bestätigt werden kann. Dies soll aber nachfolgend anhand der Abbildungen einer genaueren Prüfung unterzogen werden. Die Modellgüte von dem Modell mit $x2_abs$ als abhängiger Variable ist 0,232 (siehe Tabelle 32).

³¹ Die Modelle mit den Logit-Koeffizienten sind in dieser Arbeit nicht zusätzlich dargestellt worden. Diese können mittels des digital angehängten do-files (CD-ROM) betrachtet werden. Die Hypothesenprüfung wird mit den Modellen durchgeführt, welche aus Effekten bestehen, die mit den AME berechnet wurden (siehe Tabellen 31-33).

Die Modellgüte hat sich durch die Spezifikation eines expliziten Interaktionseffekts verbessert und beträgt bei dem Modell ohne expliziten Interaktionseffekt nur 0.229 (siehe Tabelle 35). Der Interaktionseffekt der hohen Bildung der Eltern mit der Geburtskohorte des Kindes ist statistisch insignifikant (Der statistisch insignifikante Logitkoeffizient zeigt an, dass sich der Effekt über die Kohorten hinweg erhöht). Der Interaktionseffekt der mittleren Bildung der Eltern mit der Geburtskohorte des Kindes ist statistisch signifikant (Der statistisch signifikante Logitkoeffizient zeigt an, dass sich der Effekt über die Kohorten hinweg verringert). Die Modellgüte des Modells mit *x2_rel_cohort_3cat* als abhängiger Variable ist 0,188 (siehe Tabelle 33). Die Modellgüte hat sich durch die Spezifikation eines expliziten Interaktionseffekts verbessert und beträgt bei dem Modell ohne expliziten Interaktionseffekt nur 0.181 (siehe Tabelle 36). Der Interaktionseffekt der hohen Bildung der Eltern mit der Geburtskohorte des Kindes ist statistisch in hohem Maße insignifikant (Der statistisch insignifikante Logitkoeffizient zeigt an, dass sich der Effekt über die Kohorten hinweg verringert). Der Interaktionseffekt der mittleren Bildung der Eltern mit der Geburtskohorte des Kindes ist statistisch signifikant (Der statistisch signifikante Logitkoeffizient zeigt an, dass sich der Effekt über die Kohorten hinweg verringert). Aus der Perspektive der statistischen Signifikanz ist das Modell mit *x2_rel_cohort* als abhängiger Variable zu bevorzugen.

Die inhaltliche Signifikanz der Interaktionseffekte des Modells mit *x2_rel_cohort* als abhängiger Variable wird in den folgenden Abschnitten anhand der Abbildung 12 und der Tabelle 31 interpretiert bzw. getestet. Zu Beginn wird der Effekt des mittleren elterlichen Bildungsniveaus analysiert. Eltern mit mittlerer Bildung zu haben, im Vergleich dazu Eltern mit niedriger Bildung zu haben, verringert für Kinder aus der Geburtskohorte 1947/1951, ebenso wie für Kinder aus der Geburtskohorte 1982/1986, die Wahrscheinlichkeit eines niedrigen Bildungsniveaus ($y=0$) um ca. 14 Prozentpunkte, c.p..

Der tendenziell negative Effekt³² des mittleren Bildungsniveaus der Eltern auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des niedrigen Niveaus zu haben bleibt über die Geburtskohorten des Kindes hinweg konstant.

Eltern mit mittlerer Bildung zu haben, im Vergleich dazu Eltern mit niedriger Bildung zu haben, verringert für Kinder aus der Geburtskohorte 1947/1951 die Wahrscheinlichkeit eines zweiten Bildungsniveaus ($y=1$) um 16,2 Prozentpunkte, c.p..

³² Hier ist die Richtung des Effekts gemeint und nicht die Art der Assoziation.

Im Vergleich dazu verringert sich die Wahrscheinlichkeit eines zweiten Bildungsniveaus ($y=1$) für Kinder aus der Geburtskohorte 1982/1986 um 8,0 Prozentpunkte, wenn sie Eltern mit einer mittleren Bildung, im Vergleich zu Eltern mit niedriger Bildung, haben, c.p..

Der tendenziell negative Effekt des mittleren Bildungsniveaus der Eltern auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des zweiten Niveaus zu haben verringert sich über die Geburtskohorten des Kindes hinweg.

Eltern mit mittlerer Bildung zu haben, im Vergleich dazu Eltern mit niedriger Bildung zu haben, erhöht für Kinder aus der Geburtskohorte 1947/1951 die Wahrscheinlichkeit eines dritten Bildungsniveaus ($y=2$) um 3,3 Prozentpunkte, c.p.. Im Vergleich dazu erhöht sich die Wahrscheinlichkeit eines dritten Bildungsniveaus ($y=2$) für Kinder aus der Geburtskohorte 1982/1986 um 11,1 Prozentpunkte, wenn sie Eltern mit einer mittleren Bildung, im Vergleich zu Eltern mit niedriger Bildung, haben, c.p..

Der tendenziell positive Effekt des mittleren Bildungsniveaus der Eltern auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des dritten Niveaus zu haben erhöht sich über die Geburtskohorten des Kindes hinweg.

Eltern mit mittlerer Bildung zu haben, im Vergleich dazu Eltern mit niedriger Bildung zu haben, erhöht für Kinder aus der Geburtskohorte 1947/1951 die Wahrscheinlichkeit eines höchsten Bildungsniveaus ($y=3$) um 27,2 Prozentpunkte, c.p.. Im Vergleich dazu erhöht sich die Wahrscheinlichkeit eines höchsten Bildungsniveaus ($y=3$) für Kinder aus der Geburtskohorte 1982/1986 um 11,2 Prozentpunkte, wenn sie Eltern mit einer mittleren Bildung, im Vergleich zu Eltern mit niedriger Bildung, haben, c.p..

Der tendenziell positive Effekt des mittleren Bildungsniveaus der Eltern auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des höchsten Niveaus zu haben verringert sich über die Geburtskohorten des Kindes hinweg.

Insgesamt kann als Zwischenstand festgehalten werden, dass sich entgegen der Annahme in H5 die Interpretation, einer (durch die steigende Bedeutung des Bildungsniveaus der Eltern beeinflussten) steigenden Unwahrscheinlichkeit niedrigerer Bildungsniveaus und steigenden Wahrscheinlichkeit höherer Bildungsniveaus unter der Berücksichtigung der vertikalen Verdrängung, nicht durchgängig bestätigt. Zunächst ist zu beobachten, dass niedrigere Bildungsniveaus des Kindes abhängig von dem mittleren Bildungsniveau der Eltern nicht unwahrscheinlicher werden: Der Effekt auf $y=0$ bleibt konstant und der Effekt auf $y=1$ verringert sich.

Im Gegensatz dazu gehen die Veränderungen der Effekte zu $y=2$ und $y=3$ mit den Annahmen zu H5 konform: die Wahrscheinlichkeit von $y=2$ steigt und die Wahrscheinlichkeit von $y=3$ sinkt aufgrund der vertikalen Verdrängung (der Positionierung von Kindern mit Eltern höherer Bildungsniveaus). Die bisherige Analyse ergibt, dass H5 nicht für den Effekt der mittleren Bildung der Eltern bestätigt werden kann bzw. nur zu einem gewissen Teil. Weiterhin kann die Richtung des Logitkoeffizienten bestätigt werden, wonach der Einfluss der mittleren Bildung der Eltern, im Vergleich zu der niedrigen Bildung der Eltern, auf den Großteil der relativen Bildungsbeteiligung des Kindes über die Kohorten hinweg sinkt.

Eltern mit hoher Bildung zu haben, im Vergleich dazu Eltern mit niedriger Bildung zu haben, verringert für Kinder aus der Geburtskohorte 1947/1951 die Wahrscheinlichkeit eines niedrigen Bildungsniveaus ($y=0$) um 17,1 Prozentpunkte, c.p.. Im Vergleich dazu verringert sich die Wahrscheinlichkeit eines niedrigen Bildungsniveaus ($y=0$) für Kinder aus der Geburtskohorte 1982/1986 um 23,3 Prozentpunkte, wenn sie Eltern mit einer hohen Bildung, im Vergleich zu Eltern mit niedriger Bildung, haben, c.p..

Der tendenziell negative Effekt des hohen Bildungsniveaus der Eltern auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des niedrigen Niveaus zu haben erhöht sich über die Geburtskohorten des Kindes hinweg.

Eltern mit hoher Bildung zu haben, im Vergleich dazu Eltern mit niedriger Bildung zu haben, verringert für Kinder aus der Geburtskohorte 1947/1951 die Wahrscheinlichkeit eines zweiten Bildungsniveaus ($y=1$) um 23,7 Prozentpunkte, c.p.. Im Vergleich dazu verringert sich die Wahrscheinlichkeit eines zweiten Bildungsniveaus ($y=1$) für Kinder aus der Geburtskohorte 1982/1986 um 26,6 Prozentpunkte, wenn sie Eltern mit einer hohen Bildung, im Vergleich zu Eltern mit niedriger Bildung, haben, c.p..

Der tendenziell negative Effekt des hohen Bildungsniveaus der Eltern auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des zweiten Niveaus zu haben erhöht sich über die Geburtskohorten des Kindes hinweg.

Eltern mit hoher Bildung zu haben, im Vergleich dazu Eltern mit niedriger Bildung zu haben, erhöht für Kinder aus der Geburtskohorte 1952/1956 die Wahrscheinlichkeit eines dritten Bildungsniveaus ($y=2$) um 1,4 Prozentpunkte, c.p.. Im Vergleich dazu erhöht sich die Wahrscheinlichkeit eines dritten Bildungsniveaus ($y=2$) für Kinder aus der Geburtskohorte 1982/1986 um 10,8 Prozentpunkte, wenn sie Eltern mit einer hohen Bildung, im Vergleich zu Eltern mit niedriger Bildung, haben, c.p..

Der tendenziell positive Effekt des hohen Bildungsniveaus der Eltern auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des dritten Niveaus zu haben erhöht sich über die Geburtskohorten des Kindes hinweg.

Eltern mit hoher Bildung zu haben, im Vergleich dazu Eltern mit niedriger Bildung zu haben, erhöht für Kinder aus der Geburtskohorte 1947/1951 die Wahrscheinlichkeit eines höchsten Bildungsniveaus ($y=3$) um 40,4 Prozentpunkte, c.p.. Im Vergleich dazu erhöht sich die Wahrscheinlichkeit eines höchsten Bildungsniveaus ($y=3$) für Kinder aus der Geburtskohorte 1982/1986 um 38,9 Prozentpunkte, wenn sie Eltern mit einer hohen Bildung, im Vergleich zu Eltern mit niedriger Bildung, haben, c.p..

Der tendenziell positive Effekt des hohen Bildungsniveaus der Eltern auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des höchsten Niveaus zu haben bleibt über die Geburtskohorten des Kindes hinweg konstant bzw. neigt dazu sich zu verringern.

Es kann festgestellt werden, dass die Hypothese H5 bezüglich des Effekts der hohen elterlichen Bildung auf das relative Bildungsniveau des Kindes zu einem großen Teil bestätigt werden kann. Es kann beobachtet werden, dass die niedrigeren Bildungsniveaus des Kindes abhängig von dem hohen Bildungsniveau der Eltern unwahrscheinlicher werden: Die Effekte auf $y=0$ und auf $y=1$ erhöhen sich, umso jünger die Geburtskohorte des Kindes wird. Weiterhin kann beobachtet werden, dass die Wahrscheinlichkeit eines höheren Bildungsniveaus des Kindes in Abhängigkeit von der hohen Bildung der Eltern steigt: Der Effekt auf $y=2$ steigt. Davon ausgenommen ist der Effekt des hohen Bildungsniveaus der Eltern auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des höchsten Niveaus zu haben. Hier ist der Effekt auf $y=3$ über die Kohorten konstant mit einer leichten Tendenz sich zu verringern. Die Interpretation des Prozesses der vertikalen Verdrängung kann (wie in der Hypothese spezifiziert) nicht angewendet werden. Da dies die Kinder sind, die die Eltern mit den höchsten Bildungsniveaus haben, greift hier die Interpretation einer Verdrängung von oben nicht, weil es in dem Sinne kein oben gibt. Aus der theoretischen Perspektive wurde die Annahme vertreten, dass sich die Wahrscheinlichkeit des höchsten Bildungsniveaus bei Kindern mit Eltern, die die höchsten Bildungsniveaus haben, über die Kohorten hinweg erhöht. Dies ist nicht der Fall. Abschließend kann auch hier die Richtung des Logitkoeffizienten bestätigt werden, wonach der Effekt der hohen Bildung der Eltern, im Vergleich zur niedrigen Bildung der Eltern, auf den Großteil der relativen Bildungsbeteiligung des Kindes über die Kohorten steigt. Zusammenfassend betrachtet muss H5 verworfen werden.

Der Vergleich der Ergebnisse mit dem Modell, welches *x2_abs* als abhängige Variable verwendet (siehe Abbildung 13 und Tabelle 32), muss mit Vorsicht unternommen werden, denn der Interaktionseffekt der hohen Bildung der Eltern mit der Geburtskohorte ist wie bereits erwähnt statistisch insignifikant. Außerdem können hier lediglich in grober Weise die niedrigsten und höchsten Bildungsniveaus der Kinder verglichen werden. Rein inhaltlich betrachtet fällt auf, dass ein Effekt, der in dem Modell mit *x2_rel_cohort* als abhängiger Variable als inhaltlich insignifikant interpretiert wurde, in dem Modell mit *x2_abs* inhaltlich signifikant ist. Der tendenziell positive Effekt des hohen Bildungsniveaus der Eltern, im Vergleich zu Eltern mit niedriger Bildung, auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes eine hohe Bildung zu haben erhöht sich je jünger die Geburtskohorte ist. Dem entgegengesetzt wäre die Effektveränderung des elterlichen Bildungsniveau (mittlere und hohe Bildung) auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein niedriges Bildungsniveau zu haben vollständig inhaltlich insignifikant: Die Effekte auf $y=0$ verringern sich. Sie müssten den theoretischen Erwartungen gemäß aber steigen. H5 müsste auch mit diesem Modell verworfen werden. Der Vergleich der Ergebnisse mit dem Modell, welches *x2_rel_cohort_3cat* als abhängige Variable verwendet (siehe Abbildung 14 und Tabelle 33), muss wie auch das Modell mit *x2_abs* mit Vorsicht unternommen werden, denn der Interaktionseffekt der hohen Bildung der Eltern mit der Geburtskohorte ist ebenfalls wie bereits erwähnt statistisch insignifikant. Außerdem können auch an dieser Stelle lediglich die niedrigsten und höchsten Bildungsniveaus der Kinder verglichen werden. Die Effekte verlaufen tendenziell wie bei dem Modell mit *x2_rel_cohort* (mit der Ausnahme, dass der Effekt des mittleren Bildungsniveaus der Eltern auf das niedrigste Bildungsniveau des Kindes deutlich sinkt). H5 müsste mit diesem Modell ebenfalls verworfen werden. Der Vergleich der Effektveränderungen des elterlichen Bildungsniveaus auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes eine mittlere Bildung zu haben macht, über den bisherigen Vergleich der Modelle und die darin gefundenen Unterschiede, deutlich, dass es einen Unterschied macht, ob ein Modell mit einem absoluten oder relativen Bildungsniveau spezifiziert wird. Während sich der tendenziell positive Effekt des mittleren Bildungsniveaus der Eltern auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes eine mittlere Bildung zu haben über die Kohorten hinweg verringert und der tendenziell negative Effekt des höchsten Bildungsniveaus der Eltern auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes eine mittlere Bildung zu haben über die Kohorten hinweg erhöht, scheint es bei dem Modell mit *x2_rel_cohort_3cat* anders zu sein.

Dort scheint sich der tendenziell negative Effekt des mittleren Bildungsniveaus der Eltern auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes eine mittlere Bildung zu haben über die Kohorten hinweg zu verringern und der tendenziell negative Effekt des höchsten Bildungsniveaus der Eltern auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes eine mittlere Bildung zu haben ebenso. Wie auch in H1 ist festzustellen, dass auch bei H5 überlegt werden muss, wie die Messung (absolut oder relativ) des Bildungsniveaus des Kindes vorgenommen werden soll, denn die Entscheidung beeinflusst in entscheidender Weise das Ergebnis und die Interpretation.

Zum Abschluss dieses doch umfangreichen Abschnittes zu H5 wird noch ein Blick auf die Effektveränderungen des elterlichen Bildungsniveaus auf die Bildungsbeteiligung des Kindes geworfen, welche identifiziert werden können, ohne explizit Interaktionseffekte in den Modellen zu spezifizieren. Die impliziten Interaktionseffekte bzw. die durch diese zu identifizierenden Effektveränderungen werden anhand der Abbildungen 15-17 (welche ihrerseits aus den Daten der Tabellen 34-36 gebildet wurden) beschrieben. Bei dem Vergleich der Modelle, expliziter Interaktionseffekt (siehe Abbildungen 12-14) und impliziter Interaktionseffekt (siehe Abbildungen 15-17), zu *x2_rel_cohort*, *x2_abs* und *x2_rel_cohort_3cat* ist zu sehen, dass die impliziten Interaktionseffekte stark sind. Dies wird einerseits an den deutlichen Effektveränderungen über die Kohorten hinweg abgelesen, als auch an den Effektverläufen, die denen der Modelle mit explizit spezifizierten Interaktionseffekten mit wenigen Ausnahmen sehr ähnlich sind. Bezüglich des Modells zu *x2_rel_cohort* (siehe Abbildung 15), scheint sich zum einen der Effektverlauf mit impliziter Interaktion bezüglich des Effekts der mittleren Bildung der Eltern auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein niedriges Bildungsniveau zu haben ($y=0$) zu unterscheiden. Hier scheint sich der tendenziell negative Effekt, im Unterschied zu der Version mit expliziten Interaktionseffekt, deutlich zu erhöhen, anstatt konstant zu bleiben. Zum anderen unterscheidet sich der Effektverlauf mit impliziter Interaktion bezüglich des Effekts der hohen Bildung der Eltern auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des zweiten Niveaus zu haben ($y=1$). Hier scheint sich der tendenziell negative Effekt, im Unterschied zu der Version mit expliziten Interaktionseffekt, deutlich zu verringern, anstatt zu steigen. Bei dem Modell zu *x2_abs* (siehe Abbildung 16), scheint sich der Effektverlauf mit impliziter Interaktion bezüglich der Effekte des elterlichen Bildungsniveaus auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein hohes Bildungsniveau zu haben von dem Modell mit expliziten Interaktionseffekten zu unterscheiden. Während sich bei dem Modell mit expliziter Interaktion die Effekte verändern, scheinen sie bei dem Modell mit impliziter Interaktion konstant zu bleiben.

Schließlich scheint sich auch das Modell zu *x2_rel_cohort_3cat* (siehe Abbildung 17) mit impliziter Interaktion von dem Modell mit expliziter Interaktion, bezüglich des Effekts der mittleren Bildung der Eltern auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein niedriges Bildungsniveau ($y=0$) zu haben, zu unterscheiden. Während sich der tendenziell negative Effekt bei dem Modell mit expliziter Interaktion über die Kohorten hinweg verringert, scheint es bei dem Modell mit impliziter Interaktion so zu sein, dass sich der tendenziell negative Effekt über die Kohorten hinweg erhöht. Obwohl die Effektverläufe der Modelle mit impliziter Interaktion den Modellen mit expliziter Interaktion stark ähneln, so sind doch wichtige Unterschiede zu beobachten. Interaktionseffekte müssen trotz modellinhärenter impliziter Interaktionseffekte, und der daraus entstehenden geringeren Sensibilität gegenüber der expliziten Spezifikation von Interaktionen und der wiederum daraus entstehenden Beeinträchtigungen der Signifikanzen der Effekte, explizit spezifiziert werden, um theoretisch abgeleitete Hypothesen überprüfen zu können.

H6:

H6 untersucht die Hypothese, dass der tendenziell positive Effekt des relativen Bildungsniveaus des Kindes (*x2_rel_cohort*) auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes (*x8*), steigt je jünger die Geburtskohorte des Kindes (*x9*) ist. Die Modelle zu H6 beinhalten nicht das Alter des Kindes (*x4*), denn die Geburtskohorte des Kindes wird kontrolliert. Entgegen der Vorgehensweisen bei H1-H4 werden die Effektveränderungen von Modell (1) zu Modell (2) nicht analysiert, denn es handelt sich hier um Umwandlungen der bestehenden (*x2_rel_cohort*) und aufgenommenen (*x9*) Variablen in Moderationsvariablen. Effektveränderungen können an dieser Stelle nicht interpretiert werden, denn dazu müsste ein weiteres Modell gerechnet werden, welches die Aufnahme der *x9*-Variable ohne Interaktionsspezifikationen aufzeigt. Die Veränderung der Modellgüte (R^2) kann interpretiert werden. Es werden im Folgenden nur die Haupteffekte (Effekte von *x2_rel_cohort*) und Interaktionseffekte interpretiert (siehe Tabelle 37). Abschließend werden die Ergebnisse mit einem Modell zu H6 verglichen, welches das absolute Bildungsniveau des Kindes (*x2_abs*) als zentrale unabhängige Variable spezifiziert hat (siehe Tabelle 38).

Durch die Aufnahme von *x9* und die Spezifikation von Interaktionseffekten hat sich die Modellgüte von 0,372 auf 0,376 um 0,4 Prozentpunkte verbessert (siehe Tabelle 37). Bei dem Modell mit *x2_abs* als zentraler unabhängiger Variable hat sich die Modellgüte ebenfalls um 0,4 Prozentpunkte von 0,372 auf 0,376 verbessert (siehe Tabelle 38). Im weiteren Abschnitt werden die Effekte interpretiert. Zuerst wird der Haupteffekt interpretiert und danach der Interaktionseffekt. Diese Reihenfolge wird für alle drei Haupteffekte beibehalten (siehe Tabelle 37).

Ein Bildungsniveau des zweiten Niveaus zu haben, im Vergleich dazu ein Bildungsniveau des niedrigen Niveaus zu haben, führt für diejenigen, die zu der Geburtskohorte 1947/1956 zählen, zu einem Steigen des durchschnittlichen Berufsprestiges des Kindes um ca. 4 Punkte auf der SIOPS-Skala, c.p.. Ein Bildungsniveau des zweiten Niveaus zu haben, im Vergleich dazu ein Bildungsniveau des niedrigen Niveaus zu haben, führt für diejenigen, die zu der Geburtskohorte 1967/1976 zählen, zu einem Steigen des durchschnittlichen Berufsprestiges des Kindes um ca. 8 Punkte (4,297+3,216) auf der SIOPS-Skala, c.p.. Je nach Ausprägung der jeweiligen soeben genannten Geburtskohorten und unter Konstant-Haltung aller anderen Variablen, variiert der Effekt des zweiten Bildungsniveaus des Kindes auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes um ca. 3 Punkte auf der SIOPS-Skala. Ein Bildungsniveau des dritten Niveaus zu haben, im Vergleich dazu ein Bildungsniveau des niedrigen Niveaus zu haben, führt für diejenigen, die zu der Geburtskohorte 1947/1956 zählen, zu einem Steigen des durchschnittlichen Berufsprestiges des Kindes um ca. 9 Punkte auf der SIOPS-Skala, c.p.. Ein Bildungsniveau des dritten Niveaus zu haben, im Vergleich dazu ein Bildungsniveau des niedrigen Niveaus zu haben, führt für diejenigen, die zu der Geburtskohorte 1967/1976 zählen, zu einem Steigen des durchschnittlichen Berufsprestiges des Kindes um ca. 13 Punkte (8,752+4,204) auf der SIOPS-Skala, c.p.. Je nach Ausprägung der jeweiligen soeben genannten Geburtskohorten und unter Konstant-Haltung aller anderen Variablen, variiert der Effekt des dritten Bildungsniveaus des Kindes auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes um ca. 4 Punkte auf der SIOPS-Skala. Ein Bildungsniveau des höchsten Niveaus zu haben, im Vergleich dazu ein Bildungsniveau des niedrigen Niveaus zu haben, führt für diejenigen, die zu der Geburtskohorte 1947/1956 zählen, zu einem Steigen des durchschnittlichen Berufsprestiges des Kindes um ca. 19 Punkte auf der SIOPS-Skala, c.p.. Ein Bildungsniveau des höchsten Niveaus zu haben, im Vergleich dazu ein Bildungsniveau des niedrigen Niveaus zu haben, führt für diejenigen, die zu der Geburtskohorte 1967/1976 zählen, zu einem Steigen des durchschnittlichen Berufsprestiges des Kindes um ca. 22 Punkte (18,58+3,764) auf der SIOPS-Skala, c.p.. Je nach Ausprägung der jeweiligen soeben genannten Geburtskohorten und unter Konstant-Haltung aller anderen Variablen, variiert der Effekt des höchsten Bildungsniveaus des Kindes auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes um ca. 4 Punkte auf der SIOPS-Skala. Die Interaktionen zwischen *x2_rel_cohort* und der Geburtskohorte 1957/1966 ist statistisch jeweils insignifikant. Es existiert somit kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Geburtskohorten 1947/1956 und 1957/1966.

Zudem ist auch die Interaktion des Bildungsniveaus des höchsten Niveaus des Kindes mit der Geburtskohorte 1957/1966 inhaltlich insignifikant, denn nach dem statistisch insignifikanten Effekt zu urteilen, würde sich der Effekt des höchsten Bildungsniveaus des Kindes auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes im Vergleich mit der Geburtskohorte 1947/1956 verringern, d.h. der Effekt würde sich verringern je jünger die Kohorte wird. Im Gegensatz zu der Kohorte 1957/1966 ist der Unterschied zwischen den Geburtskohorten 1947/1956 und 1967/1976 statistisch signifikant und auch die Interaktionseffekte stimmen mit den kausalthoretischen Annahmen überein und sind somit inhaltlich signifikant. Obwohl die Interaktion von *x2_rel_cohort* mit Geburtskohorte 1957/1966 insignifikant ist, dürfte dies eher an der Kontrastierung liegen. Insgesamt wird die Hypothese, auch aufgrund der starken Effekte bei den Interaktionen zwischen *x2_rel_cohort* und der Kohorte 1967/1976, als bestätigt betrachtet. Der tendenziell positive Effekt zwischen dem relativen Bildungsniveau des Kindes (*x2_rel_cohort*) und dem durchschnittlichen Berufsprestige des Kindes (*x8*) steigt, umso jünger die Geburtskohorte des Kindes (*x9*) wird. Die Bedeutung der Bildung des Kindes in Bezug auf die Chancen auf dem Arbeitsmarkt prestigeträchtige Berufspositionen zu besetzen nimmt im Verlauf zu und kann als zentrales distinktives symbolisches Kapital im Kampf um Lebenschancen betrachtet werden.

Der Vergleich der Ergebnisse mit denen des Modells zu H6, welches *x2_abs* als zentrale unabhängige Variable und Haupteffekt der Interaktion spezifiziert hat, wird in Tabelle 38 analysiert. Die Interaktionseffekte zwischen den absoluten Bildungsniveaus des Kindes (*x2_abs*) und der Geburtskohorte 1957/1966 sind, wie in dem Modell mit *x2_rel_cohort*, statistisch insignifikant, aber im Gegensatz zu dem Modell mit *x2_rel_cohort* sind alle Interaktionseffekte inhaltlich signifikant. Die Interaktionseffekte zwischen den absoluten Bildungsniveaus des Kindes (*x2_abs*) und der Geburtskohorte 1967/1976 sind ebenso wie in dem vorherigen Modell mit *x2_rel_cohort* als Haupteffekt statistisch hochsignifikant. Zusammenfassend kann die Aussage getroffen werden, dass sich die beiden Modelle zu H6 bezüglich der Ergebnisse so stark ähneln, dass es scheinbar unerheblich ist, ob die Messung des Bildungsniveaus des Kindes relativ oder absolut vorgenommen wird.

5 Fazit

Es können statistisch und inhaltlich signifikante Effekte für die kausalen Effekte OE (H1), ED (H2) und OD (H3) in Deutschland nachgewiesen werden. Somit kann das Bildungssystem mit ihren zentralen Funktionen der Selektion und der Platzierung als zentraler Faktor der Reproduktion sozialer Ungleichheiten in dem spezifischen Sinne bestätigt werden, dass die Chancen der Bildungsbeteiligung in Deutschland herkunftstypisch ungleich verteilt sind. Dies hat wiederum folgenreiche Konsequenzen für die Positionierung und Durchsetzung auf dem Arbeitsmarkt. Herkunftsspezifisch Privilegierte haben somit eine höhere Wahrscheinlichkeit höhere Bildungsniveaus zu erreichen und u.a. somit auch eine höhere Wahrscheinlichkeit ein höheres Berufsprestige in Deutschland zu erreichen. Aus den Ergebnissen geht auch hervor, dass das Bildungsniveau des Kindes eher als relatives Gut zu betrachten ist. Dies wird zunächst dadurch bestätigt, als das in den univariaten Analysen beobachtet werden konnte, dass es in Deutschland eine Bildungsexpansion im Sinne einer Höherqualifizierung gegeben hat und dadurch bestimmte Bildungsniveaus in Relation zu anderen durch die vertikale Verdrängung an Niveau verloren haben. Zum anderen spiegelt sich dies auch in den multivariaten Analysen wieder, wo gezeigt werden konnte, dass es einen Unterschied für die Analyse des kausalen Effekts OE macht, ob das Bildungsniveau des Kindes relativ oder absolut gemessen wird. Dieser Unterschied offenbarte sich in H1 dadurch, dass bei einer relativen Messung des Bildungsniveaus des Kindes (unabhängig davon ob drei oder vier Kategorien verwendet werden), im Gegensatz zu einer absoluten Messung des Bildungsniveaus des Kindes, ein signifikanter Einfluss des elterlichen Bildungsniveaus auf die gesamte Bildungsbeteiligung nachgewiesen werden konnte. Noch deutlicher wurde dieser Unterschied bei der Betrachtung der Entwicklung des kausalen Effekts über die Geburtskohorten des Kindes hinweg. Zunächst, wie bereits dargelegt, musste die H5 inhaltlich allgemein verworfen werden. Es konnte dennoch festgestellt werden, dass für privilegierte Kinder (Kinder mit Eltern hoher Bildung) der Einfluss der Eltern tendenziell steigt, d.h. besonders in den jüngsten Kohorten ist die Wahrscheinlichkeit, im Vergleich zu Kindern mit Eltern niedrigerer Bildungsniveaus, ungleich größer eine höhere Bildung zu haben und ungleich größer keine niedrigen Bildungsniveaus zu haben.

Die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des höchsten Niveaus zu haben erhöht sich für Kinder aus der Geburtskohorte 1982/1986 mit Eltern mittlere Bildung, im Vergleich zu Eltern mit niedriger Bildung, um ca. 11 Prozentpunkte (1947/1951: 27 Prozentpunkte), c.p..³³ Im Vergleich: Die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des höchsten Niveaus zu haben erhöht sich für Kinder aus der Geburtskohorte 1982/1986 mit Eltern hoher Bildung, im Vergleich zu Eltern mit niedriger Bildung, um ca. 39 Prozentpunkte (1947/1951: 40 Prozentpunkte), c.p.. Die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des niedrigsten Niveaus zu haben verringert sich für Kinder aus der Geburtskohorte 1982/1986 mit Eltern mittlerer Bildung, im Vergleich zu Eltern mit niedriger Bildung, um ca. 14 Prozentpunkte (1947/1951: 14 Prozentpunkte), c.p..³⁴ Im Vergleich: Die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des niedrigsten Niveaus zu haben verringert sich für Kinder aus der Geburtskohorte 1982/1986 mit Eltern hoher Bildung, im Vergleich zu Eltern mit niedriger Bildung, um ca. 23 Prozentpunkte (1947/1951: 17 Prozentpunkte), c.p.. Der Einfluss des mittleren Bildungsniveaus der Eltern auf die Bildungsbeteiligung des Kindes sinkt, umso jünger die Geburtskohorte des Kindes wird. Überspitzt formuliert erfüllt das Bildungssystem seine Rolle als Selektionsfunktion mit der Zeit immer besser. Ein Vergleich der Ergebnisse von Modellen mit relativer und absoluter Spezifikation des Bildungsniveaus des Kindes ergab, dass teilweise gegensätzliche Effektverläufe entstehen. Aussagen darüber, ob bestimmte Bildungseffekte der Eltern über die Zeit zunehmen oder abnehmen bzw. ob herkunftstypische Bildungsbeteiligungen abnehmen oder zunehmen, sind abhängig davon ob das Bildungsniveau absolut oder relativ betrachtet wird. Die relative Konstitution des Bildungsniveaus des Kindes zu bevorzugen ist, was neben der inhaltlichen Perspektive u.a. an den Ergebnissen der expliziten und impliziten Interaktionseffekte des Modells mit *x2_abs* als abhängiger Variable festgemacht wird. Den Ergebnissen des Modells mit dem Bildungsniveau des Kindes als absolutes Gut nach zu urteilen ist der Interaktionseffekt der hohen Bildung der Eltern mit der Geburtskohorte des Kindes zunächst statistisch insignifikant und zusätzlich scheint sich der Einfluss der hohen Bildung der Eltern auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes eine hohe Bildung zu haben zu vergrößern oder konstant zu bleiben, währenddessen gleichzeitig der Einfluss der Eltern mit hoher Bildung auf die Wahrscheinlichkeit keine Bildungsniveaus des niedrigsten Niveaus zu haben schwindet.

³³ Das höchste Bildungsniveau des Kindes in Kohorte 1982/1986 ist der Hochschulabschluss. In Kohorte 1947/1951 zählt zusätzlich noch der Fachhochschulabschluss zu dem höchsten Bildungsniveau des Kindes (siehe Tabelle 9).

³⁴ Das niedrigste Bildungsniveau des Kindes in Kohorte 1982/1986 besteht aus keinem Abschluss, Hauptschulabschluss ohne berufliche Ausbildung, Hauptschulabschluss mit beruflicher Ausbildung und mittlerer Reife ohne berufliche Ausbildung. In Kohorte 1947/1951 zählten nur kein Abschluss und Hauptschulabschluss ohne berufliche Ausbildung zu dem niedrigsten Bildungsniveau des Kindes (siehe Tabelle 9).

Dies ist zu mindestens aus der hier eingenommen theoretischen Perspektive inhaltlich zurückzuweisen. Weiterhin sind Aussagen davon abhängig wie die Bildungsniveaus der Eltern und Kinder kategorisiert werden. Eine Anschlussuntersuchung wäre dementsprechend, ob sich die Ergebnisse in Abhängigkeit von den Kategorisierungen verändern und andere Schlüsse dadurch entstehen. Bildungspolitisch gesehen, d.h. in Bezug auf die Investitionen in bestimmte Maßnahmen, bedeutet dies zunächst, dass Aussagen nicht auf einer gesicherten Grundlage getätigt werden. Ziel der empirischen Bildungsforschung muss es sein sowohl theoretisch als auch methodisch die Analyse des OED-Dreiecks gemeinsam weiterzuentwickeln. Ausgehend von den bisherigen Analysen in dieser Arbeit ist die Perspektive einer relativen Konstitution des Bildungsniveaus des Kindes in die Bildungsforschung zu integrieren, was insbesondere die Erforschung des kausalen Effekts OE angeht. Zusätzlich, auch als mögliche Anschlussfragestellung anzusehen, sollte überlegt werden, ob das Bildungsniveau der Eltern ebenfalls in Bezug auf die Analyse des kausalen Effekts OE (oder OD) relativ betrachtet werden sollte. Bei der Analyse der ED-Perspektive wurde gezeigt, dass das Berufsprestige eines Kindes/ Einer Person umso höher ist, je höher das relative Bildungsniveau des Kindes ist (H2) und diese Effekte im Verlauf der Zeit noch weiter zunehmen (H6). Dies spricht inhaltlich für die angenommene zunehmende Bedeutung des Bildungssystems als Platzierungsfunktion. Der Vergleich mit dem Modell, welches das absolute Bildungsniveau des Kindes ($x2_abs$) als zentrale unabhängige Variable verwendet, zeigt keine zentralen und auffälligen Differenzen, wodurch es von den empirischen Ergebnissen und der statistischen Signifikanz aus keinen Unterschied macht ob eine relative oder absolute Spezifikation gewählt wird. Inhaltlich, d.h. von der theoretischen Reflektion mit Bourdieu aus, würde es wiederum einen Unterschied machen, weshalb auch bezüglich des kausalen Effekts ED die relative Perspektive präferiert wird. Wie bei der Analyse zu OE sollte bei ED überlegt werden ob eine Variable wie das Bildungsniveau des Kindes relativ betrachtet werden sollte: Das Berufsprestige des Kindes. Auch dies ist als eine mögliche Anschlussfragestellung an diese Arbeit zu sehen. Selbige Überlegungen hinsichtlich der Spezifikation (relativ oder absolut) gelten auch für alle anderen kausalen Formen wie z.B. die Kontrollvariablen usw.. Die Analyse des kausalen Effekts OD ergibt, dass die berufliche Positionierung des Kindes umso höher ist, je höher das Bildungsniveau der Eltern ist (H3). Das Bildungskapital der Eltern als zentrale kulturelle Ressource wirkt, nicht vermittelt über das relative Bildungsniveau des Kindes und auch nicht vermittelt über andere Mechanismen, auf die berufliche Positionierung, wobei, wie bereits erläutert, die kulturelle Passung (z.B. Auftreten, Umgangsformen, Ausstrahlung usw.) den Effekt erklärt.

Dass das relative Bildungsniveau des Kindes einen Teil des kausalen Effekts von OD erklärt, wurde in H4 aufgezeigt. Ein Teil des ursprünglichen Effekts von OD wird über das relative Bildungsniveau des Kindes vermittelt. Das Ergebnis ist, dass die Modellspezifikation des kausalen Effekts von OD ohne das relative Bildungsniveau des Kindes erfolgen muss, sonst kann sich der Effekt nicht frei entfalten. Nachfolgende Untersuchungen wie in H4 können dazu beitragen die genauen Mechanismen eines kausalen Effekts zu entschlüsseln bzw. in seine Bestandteile zu zerlegen. Zusammenfassend und unter der besonderen Berücksichtigung der Ergebnisse zu H1, H2, H5 und H6 nimmt das Bildungssystem bzw. spezifischer die Bildung einer Person als Faktor der Reproduktion sozialer Ungleichheiten zu. Die von Geißler formulierte Formel eines Paradoxes „*mehr Bildungschancen – aber wenig Bildungsgerechtigkeit*“ (Geißler 2014a: 371) würde ich wie folgt umformulieren: ein höheres gesamtgesellschaftliches Bildungsniveau - aber weniger Bildungsgerechtigkeit (im Sinne von ungleichen Chancen). Und dies ist aus der relativen Perspektive keinesfalls ein Paradox, sondern Ausdruck eines Kampfs um das symbolische Gut „Bildung“ bzw. darum an höchster Stelle zu stehen. Dieser Kampf lässt sich als vertikale Verdrängung beschreiben. Die Bildungsexpansion bzw. allgemeine Höherqualifizierung der Gesellschaft intensiviert den Kampf um Bildung und den Erhalt derselben als distinktives symbolisches Kapital. Im Anschluss an diese Arbeit können zum einen weitere kausale Formen im OED-Dreieck empirisch überprüft werden, wie z.B. die Familienform (allgemein als Mobilitätsforschung klassifiziert) und zum anderen können Bildungsverläufe von Kindern intensiver betrachtet werden, um bestimmte Stellen bzw. Ereignisse empirisch besser identifizieren zu können, die die herkunftstypischen Bildungsverläufe und –ergebnisse beeinflussen (allgemein als Lebensverlaufsforschung klassifiziert). Letzteres kann insbesondere mit den Daten des NEPS in eine Längsschnittstudie durchgeführt werden. Eine zentrale Rolle dürften auch Bildungsentscheidungen spielen. Es muss eine intensive theoretische Diskussion darüber geführt werden wie herkunftstypische Bildungsentscheidungen getroffen werden. In Kapitel 2.1.3 dieser Arbeit wurde diese Thematik bereits durch einen Vergleich zwischen Bourdieu und Boudon aufgegriffen. Bezüglich dem kritischen Diskussionspunkt bewusster und unbewusster Bildungsentscheidung vermag möglicherweise die Aufnahme der „*Theorie des kreativen Handelns*“ (1992) von Hans Joas es zu bewirken zwischen den Ansätzen zu vermitteln. Um Bildungsentscheidungen intensiv aus der Bildungsverlaufsperspektive zu erforschen, sind zunächst qualitative Methoden wie das narrative Interview oder auch Leitfadengestützte Interviews zu bevorzugen.

Mit dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass sich der Ansatz von Bourdieu dafür eignet sowohl das OED-Dreieck, in seiner hier dargestellten groben Perspektive, zu erklären, als auch die Perspektive der Relativität des Bildungsniveaus des Kindes zu integrieren. Um das OED-Dreieck näher zu erforschen ist aber eine intra- und interdisziplinäre Perspektive notwendig, d.h. es bedarf der Integration und Kombination anderer soziologischer Theorien und auch der Integration von Sichtweisen der in interdisziplinär angelegten Kognitionswissenschaft usw.. U.a. wurde die genetische Intelligenz angesprochen, die in dieser Arbeit nicht analysiert wurde. H5 wurde inhaltlich verworfen. Es ist daher notwendig die Entwicklung der Effekte über die Zeit aus der relativen Perspektive theoretisch näher zu durchleuchten und zu verstehen. Insbesondere das komplexe Zusammenspiel zwischen allgemeiner Höherqualifizierung und vertikaler Verdrängung bedarf weiterer Forschungsanstrengungen.

Literaturverzeichnis

- Arrow, Kenneth J. (1973): Higher education as a filter. In: *Journal of Public Economics* 2 (3): 193–216.
- Auspurg, Katrin; Hinz, Thomas (2011a): Gruppenvergleiche bei Regressionen mit binaren abhängigen Variablen -- Probleme und Fehleinschätzungen am Beispiel von Bildungschancen im Kohortenverlauf. In: *Zeitschrift für Soziologie* 40 (1): 62–73.
- Auspurg, Katrin; Hinz, Thomas (2011b): Master für alle? Der Einfluss sozialer Herkunft auf den Studienverlauf und das Übertrittsverhalten von Bachelorstudierenden. In: *Soziale Welt* 62 (1): 75–99.
- Best, Henning; Wolf, Christof (2010): Logistische Regression. In: Christof Wolf und Henning Best (Hg.): *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 827–854.
- Bills, David B. (2016): Congested credentials. The material and positional economies of schooling. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 43: 65–70. DOI: 10.1016/j.rssm.2016.03.002.
- Blossfeld, Hans-Peter; Maurice, Jutta von (2011): Education as a lifelong process. In: *Z Erziehungswiss* 14 (S2): 19–34. DOI: 10.1007/s11618-011-0179-2.
- Blossfeld, P. N.; Blossfeld, G. J.; Blossfeld, H.-P. (2015): Educational Expansion and Inequalities in Educational Opportunity. Long-Term Changes for East and West Germany. In: *European Sociological Review* 31 (2): 144–160. DOI: 10.1093/esr/jcv017.
- Bol, T. (2015): Has education become more positional? Educational expansion and labour market outcomes, 1985-2007. In: *Acta Sociologica* 58 (2): 105–120. DOI: 10.1177/0001699315570918.
- Böning, Marietta (2008): Illusio (illusio). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): *Bourdieu-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung*. Stuttgart: Metzler, J B: 129–131.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in western society*. New York: Wiley (Wiley series in urban research). Online verfügbar unter http://digital.bib-bvb.de/webclient/DeliveryManager?pid=9488466&custom_att_2=simple_viewer.

- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und "Klassen". 2 Vorlesungen. 1. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 500).
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Unveränd. Nachdr. der Erstauf. von 1992. Hamburg: VSA-Verl (Schriften zu Politik & Kultur, 1). Online verfügbar unter http://digital.bib-bvb.de/webclient/DeliveryManager?pid=2636963&custom_att_2=simple_viewer.
- Bourdieu, Pierre (2004): Der Staatsadel. Hg. v. Franz Hector. Konstanz: UVK Verl.-Ges (Edition discours, 31).
- Bourdieu, Pierre; Köhler, Helmut (Hg.) (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main: Europ. Verl.-Anst.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. 1. Aufl. Hg. v. Irmgard Hartig, Barbara Picht und Robert Picht. Stuttgart: Klett (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung).
- Bourdieu, Pierre; Steinrück, Margareta (2002): Der Einzige und sein Eigenheim. Erw. Neuausg., 1. Aufl. Hamburg: VSA-Verl. (Schriften zu Politik & Kultur, 3).
- Boylan, Ross D. (1993): The Effect of the Number of Diplomas on Their Value. In: *Sociology of Education* 66 (3): 206–221. DOI: 10.2307/2112737.
- Breen, R.; Luijckx, R.; Muller, W.; Pollak, R. (2010): Long-term Trends in Educational Inequality in Europe. Class Inequalities and Gender Differences. In: *European Sociological Review* 26 (1): 31–48. DOI: 10.1093/esr/jcp001.
- Breen, Richard (2004): Social mobility in Europe. Oxford: Oxford University Press, UK.
- Breen, Richard; Luijckx, Ruud; Muller, Walter; Pollak, Reinhard (2009): Nonpersistent inequality in educational attainment: evidence from eight European countries. In: *AJS; American journal of sociology* 114 (5): 1475–1521.
- Breen, Richard; Luijckx, Ruud; Müller, Walter; Pollak, Reinhard (2012): Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel - Deutschland im internationalen Vergleich. In: Rolf Becker und Heike Solga (Hg.): *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: 346–373. Online verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_15.
- Bukodi, E.; Goldthorpe, J. H. (2013): Decomposing 'Social Origins'. The Effects of Parents' Class, Status, and Education on the Educational Attainment of Their Children. In: *European Sociological Review* 29 (5): 1024–1039. DOI: 10.1093/esr/jcs079.
- Bukodi, Erzsébet; Goldthorpe, John H. (2016): Educational attainment - relative or absolute - as a mediator of intergenerational class mobility in Britain. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 43: 5–15. DOI: 10.1016/j.rssm.2015.01.003.

- Di Stasio, Valentina; Bol, Thijs; Van de Werfhorst, Herman G. (2016): What makes education positional? Institutions, overeducation and the competition for jobs. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 43: 53–63. DOI: 10.1016/j.rssm.2015.09.005.
- Diaz-Bone, Rainer (2010): Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie. 2., erw. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (Theorie und Praxis der Diskursforschung).
- Diefenbach, Heike (2009): Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. In: Rolf Becker (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie: Für Caterina*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 433–457.
- Diewald, Martin; Riemann, Rainer (2014): Wie können wir die Ursachen sozialer Ungleichheit verstehen? In: Birgit Spinath (Hg.): *Empirische Bildungsforschung*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg: 67–79.
- Fröhlich, Gerhard; Rehbein, Boike (2008): Symbol (symbole). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): *Bourdieu-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung*. Stuttgart: Metzler, J B: 228–231.
- Fuchs-Heinritz, Werner; König, Alexandra (2014): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. 3., überarb. Aufl. Konstanz, München: UVK Verl.-Ges (UTB, 2649 : Soziologie).
- Fujihara, Sho; Ishida, Hiroshi (2016): The absolute and relative values of education and the inequality of educational opportunity. Trends in access to education in postwar Japan. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 43: 25–37. DOI: 10.1016/j.rssm.2016.03.001.
- Ganzeboom, Harry B. G.; Treiman, Donald J. (1996): Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. In: *Social Science Research* 25 (3): 201–239.
- Geis, Alfons J. (2011): *Handbuch der Berufsvercodung*. Unter Mitarbeit von Kristina Körber. GESIS. Mannheim. Online verfügbar unter http://www.gesis.org/fileadmin/upload/dienstleistung/tools_standards/handbuch_der_berufscodierung_110304.pdf, zuletzt geprüft am 19.06.2016.
- Geißler, Rainer (2014a): Bildungsexpansion und Wandel der Bildungschancen. Veränderungen im Zusammenhang von Bildungssystem und Sozialstruktur. In: Rainer Geißler (Hg.): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: 333–372.
- Geißler, Rainer (2014b): Die Entwicklung der materiellen Lebensbedingungen. In: Rainer Geißler (Hg.): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: 59–92.
- Geißler, Rainer (2014c): Eliten. In: Rainer Geißler (Hg.): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: 131–152.
- Geißler, Rainer (2014d): Migranten und Migrantinnen. In: Rainer Geißler (Hg.): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: 267–309.
- Georg, Werner (2008): Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 28 (2): 191–206.

- Gniewosz, Burkhard; Gräsel, Cornelia (2015): Überblick Soziale Ungleichheit. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 195–199.
- Hadjar, Andreas; Berger, Joel (2010): Dauerhafte Bildungsungleichheiten in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz: Eine Kohortenbetrachtung der Ungleichheitsdimensionen soziale Herkunft und Geschlecht / Persistent Educational Inequalities in West Germany, East Germany, and Switzerland: A Cohort Analysis with Respect to Social Origin and Gender. In: *Zeitschrift für Soziologie* 39 (3): 182–201.
- Hannover, Bettina (2015): Geschlecht und soziale Ungleichheit. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 201–213.
- Heim, Christof; Lenger, Alexander; Schumacher, Florian (2008): Bildungssoziologie. In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Stuttgart: Metzler, J B: 254–263.
- Hirsch, Fred (1978): Social limits to growth. Reprinted. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P.; Geis, Alfons J. (2003): Berufsklassifikation und Messung des beruflichen Status/ Prestige. In: *ZUMA Nachrichten* 27 (52): 125–138. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-207823>.
- Holland, Paul W. (1986): Statistics and causal inference. In: *Journal of the American Statistical Association* 81 (396): 945–960.
- Holland, Paul W. (1988): Causal inference, path analysis, and recursive structural equations models. In: *Sociological Methodology* 18 (13): 449–484.
- Imbens, Guido; Rubin, Donald B. (2015): Causal inference for statistics, social, and biomedical sciences. An introduction. New York, NY: Cambridge University Press. Online verfügbar unter http://digital.bib-bvb.de/webclient/DeliveryManager?pid=8919088&custom_att_2=simple_viewer.
- Joas, Hans (1992): Die Kreativität des Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kerbel, Barbara (2016): Wie der sozialistische Staat die Bildungseinrichtungen prägte. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/230382/wie-der-sozialistische-staat-die-bildungseinrichtungen-praegte>, zuletzt geprüft am 02.02.2017.
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 39). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93068-8>.
- Kühnel, Steffen-M; Krebs, Dagmar (2012): Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55639).
- Kupfer, Antonia (2011): Bildung und soziale Ungleichheit. In: Antonia Kupfer (Hg.): Bildungssoziologie: Theorien - Institutionen - Debatten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 159–179. Online verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93263-7_14.

- Lechert, Yvonne; Schroedter, Julia; Lüttinger, Paul (2006): Die Umsetzung der Bildungs-klassifikation CASMIN für die Volkszählung 1970, die Mikrozensus-Zusatzerhebung 1971 und die Mikrozensus 1976-2004 (2006/12). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-262353>.
- Long, J. Scott; Freese, Jeremy (2014): Regression models for categorical dependent variables using Stata. 3. ed. College Station Tex.: Stata Press (A Stata Press publication).
- Long, James Scott (1997): Regression models for categorical and limited dependent variables. Thousand Oaks: Sage (Advanced quantitative techniques in the social sciences, 7).
- Lörz, Markus; Schindler, Steffen (2011): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse — eine Frage der Perspektive? In: *Zeitschrift für Soziologie* 40 (6): 458–477.
- Minello, Alessandra; Blossfeld, Hans-Peter (2016): From parents to children. The impact of mothers' and fathers' educational attainments on those of their sons and daughters in West Germany. In: *British Journal of Sociology of Education*: 1–16. DOI: 10.1080/01425692.2016.1150156.
- Møllegaard, Stine; Jæger, Mads Meier (2015): The effect of grandparents' economic, cultural, and social capital on grandchildren's educational success. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 42: 11–19. DOI: 10.1016/j.rssm.2015.06.004.
- Mood, Carina (2010): Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. In: *European Sociological Review* 26 (1): 67–82.
- Morgan, Stephen L.; Winship, Christopher (2014): Counterfactuals and causal inference. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Müller, Walter; Pollak, Reinhard; Reimer, David; Schindler, Steffen (2009): Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In: Rolf Becker (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie: Für Caterina*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 281–319.
- neps-data (2017a): Bildung im Erwachsenenalter und lebenslanges Lernen. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. Bamberg. Online verfügbar unter <https://www.neps-data.de/de-de/datenzentrum/datenunddokumentation/startkohorteerwachsene.aspx>, zuletzt geprüft am 02.02.2017.
- neps-data (2017b): Datentools für Stata. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. Bamberg. Online verfügbar unter <https://www.neps-data.de/de-de/datenzentrum/%c3%bcbersichtenundhilfen/statatools.aspx>, zuletzt geprüft am 05.02.2017.
- neps-data (2017c): Dokumentation der Startkohorte Erwachsene (SC6). Version 7.0.0. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. Bamberg. Online verfügbar unter <https://www.neps-data.de/de-de/datenzentrum/datenunddokumentation/startkohorteerwachsene/dokumentation.aspx>, zuletzt geprüft am 02.02.2017.
- neps-data (2017d): Ziele des Nationalen Bildungspanel (NEPS). Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. Bamberg. Online verfügbar unter <https://www.neps-data.de/de-de/projekt%C3%BCbersicht/ziele.aspx>, zuletzt geprüft am 02.02.2017.
- Olneck, Michael R.; Kim, Ki-Seok (1989): High School Completion and Men's Incomes: An Apparent Anomaly. In: *Sociology of Education* 62 (3): 193–207. DOI: 10.2307/2112867.
- Rehbein, Boike (2016): Die Soziologie Pierre Bourdieus. 3., überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH nut UVK/Lucius.

- Rehbein, Boike; Saalman, Gernot (2008): Feld (champ). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Stuttgart: Metzler, J B: 99–103.
- Rotman, Assaf; Shavit, Yossi; Shalev, Michael (2016): Nominal and positional perspectives on educational stratification in Israel. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 43: 17–24. DOI: 10.1016/j.rssm.2015.06.001.
- Rubin, Donald B. (1974): Estimating causal effects of treatments in randomized and nonrandomized studies. In: *Journal of Educational Psychology* 66 (5): 688–701.
- Rubin, Donald B. (1978): Bayesian inference for causal effects. The role of randomization. In: *The Annals of Statistics* 6 (1): 34–58.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Hat die Bildungsexpansion zum Abbau der sozialen Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung geführt? Methodische Überlegungen zum Analyseverfahren und Ergebnisse multinomialer Logit-Modelle für den Zeitraum 1950–1989. Mannheim (2000/02).
- Schmidt, Robert (2008): Symbolische Gewalt (violence symbolique). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Stuttgart: Metzler, J B: 231–235.
- Schneider, Silke L. (2015): Die Konzeptualisierung, Erhebung und Kodierung von Bildung in nationalen und internationalen Umfragen. Hg. v. GESIS - Leibniz Institute for the Social Sciences.
- Schwingel, Markus (2009): Pierre Bourdieu zur Einführung. 6., erg. Aufl. Hamburg: Junius (Zur Einführung, [280]).
- Shavit, Yossi; Park, Hyunjoon (2016): Introduction to the special issue. Education as a positional good. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 43: 1–3. DOI: 10.1016/j.rssm.2016.03.003.
- Skopek, Jan (2013): Starting Cohort 6: Adults (SC6). SUF-Version 3.0.1. Data Manual. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. Bamberg. Online verfügbar unter <https://www.neps-data.de/de-de/datenzentrum/datenunddokumentation/startkohorteerwachsene/dokumentation.aspx>, zuletzt geprüft am 02.02.2017.
- Snijders, Tom A. B.; Bosker, Roel J. (1999): Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling. 1. publ. London: Sage.
- Sorensen, Aage B. (1979): A Model and a Metric for the Analysis of the Intragenerational Status Attainment Process. In: *American Journal of Sociology* 85 (2): 361–384.
- Spence, Michael (1973): Job Market Signaling. In: *The Quarterly Journal of Economics* 87 (3): 355–374. DOI: 10.2307/1882010.
- Staab, Philipp; Vogel, Berthold (2008): Kampf (lutte), Konflikt (conflict). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Stuttgart: Metzler, J B: 131–133.
- Stanat, Petra; Edele, Aileen (2015): Zuwanderung und soziale Ungleichheit. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 215–228.

- Steinbach, Anja; Knüll, Markus (2016): Die Bildungsbeteiligung von Kindern aus Kern-, Eineltern- und Stieffamilien in Deutschland. In: Johannes Stauder, Ingmar Rapp und Jan Eckhard (Hg.): Soziale Bedingungen privater Lebensführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: 171–206.
- Stocké, Volker; Blossfeld, Hans-Peter; Hoenig, Kerstin; Sixt, Michaela (2011): Social inequality and educational decisions in the life course. In: *Z Erziehungswiss* 14 (S2): 103–119. DOI: 10.1007/s11618-011-0193-4.
- Thurow, Lester C. (1975): *Generating inequality: mechanisms of distribution in the US economy*. London: Macmillan.
- Triventi, Moris; Panichella, Nazareno; Ballarino, Gabriele; Barone, Carlo; Bernardi, Fabrizio (2016): Education as a positional good. Implications for social inequalities in educational attainment in Italy. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 43: 39–52. DOI: 10.1016/j.rssm.2015.04.002.
- Windzio, Michael (2013): Mehr oder weniger: Ordinale logistische Regression. In: Michael Windzio (Hg.): *Regressionsmodelle für Zustände und Ereignisse: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: 209–222.
- Winship, Christopher; Morgan, Stephen L. (1999): The Estimation of Causal Effects from Observational Data. In: *Annual Review of Sociology* 25: 659–706.
- Wooldridge, Jeffrey M. (2002): *Econometric analysis of cross section and panel data*. Cambridge, Mass. [u.a.]: MIT Press.
- Wooldridge, Jeffrey M. (2013): *Introductory econometrics. A modern approach*. 5. ed., internat. ed. Mason, Ohio: South-Western Cengage Learning.
- Zielonka, Markus; Pelz, Sven (2015): NEPS Technical Report: Implementation of the ISCED-97, CASMIN and Years of Education Classification Schemes in SUF Starting Cohort 6. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. Bamberg. Online verfügbar unter <https://www.neps-data.de/de-de/datenzentrum/datenunddokumentation/startkohort-erwachsene/dokumentation.aspx>, zuletzt geprüft am 02.02.2017.
- Züll, Cornelia (2015): Berufscodierung. Hg. v. GESIS - Leibniz Institute for the Social Sciences. Online verfügbar unter http://www.gesis.org/fileadmin/upload/SDMwiki/Berufscodierung_Zuell_08102015_1.1.pdf.

Anhang

I Abbildungen

Abbildung 1: Visualisierung der Konstruktion des sozialen Raumes (eigene Darstellung)

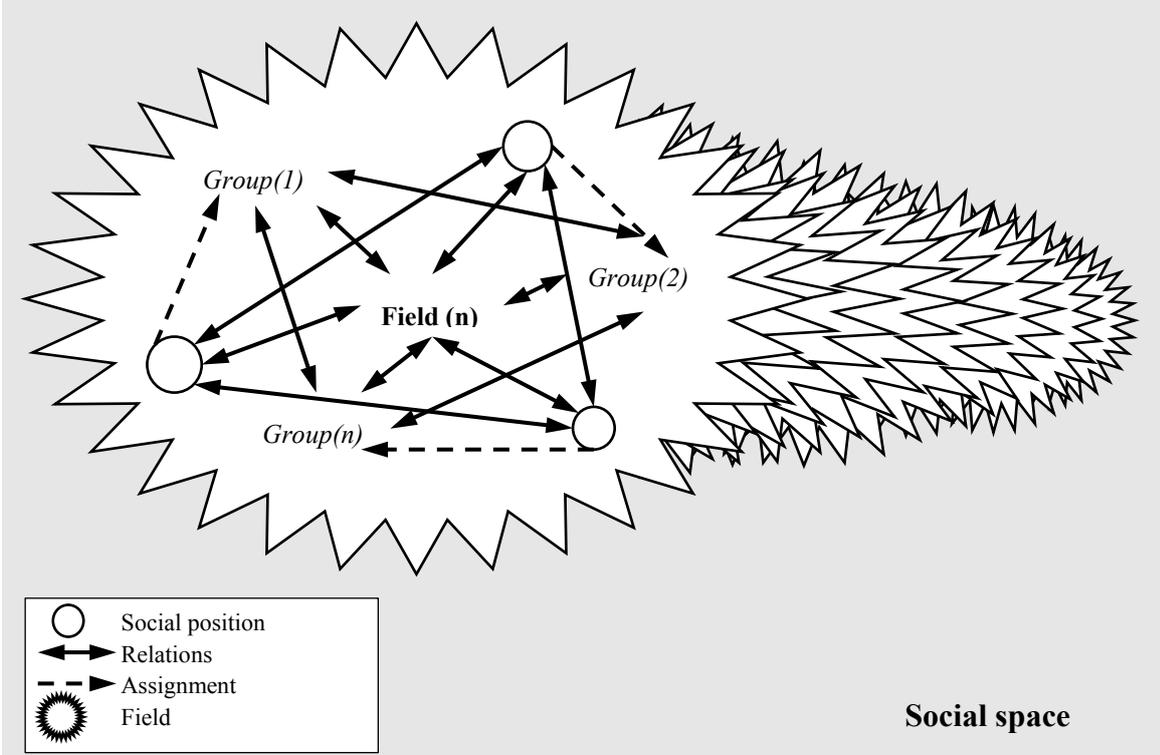


Abbildung 2: Die, durch den Habitus angeleitete, Moderation der systematischen Korrespondenz zwischen den Räumen der sozialen Positionen und Lebensstile (Eigene Darstellung)

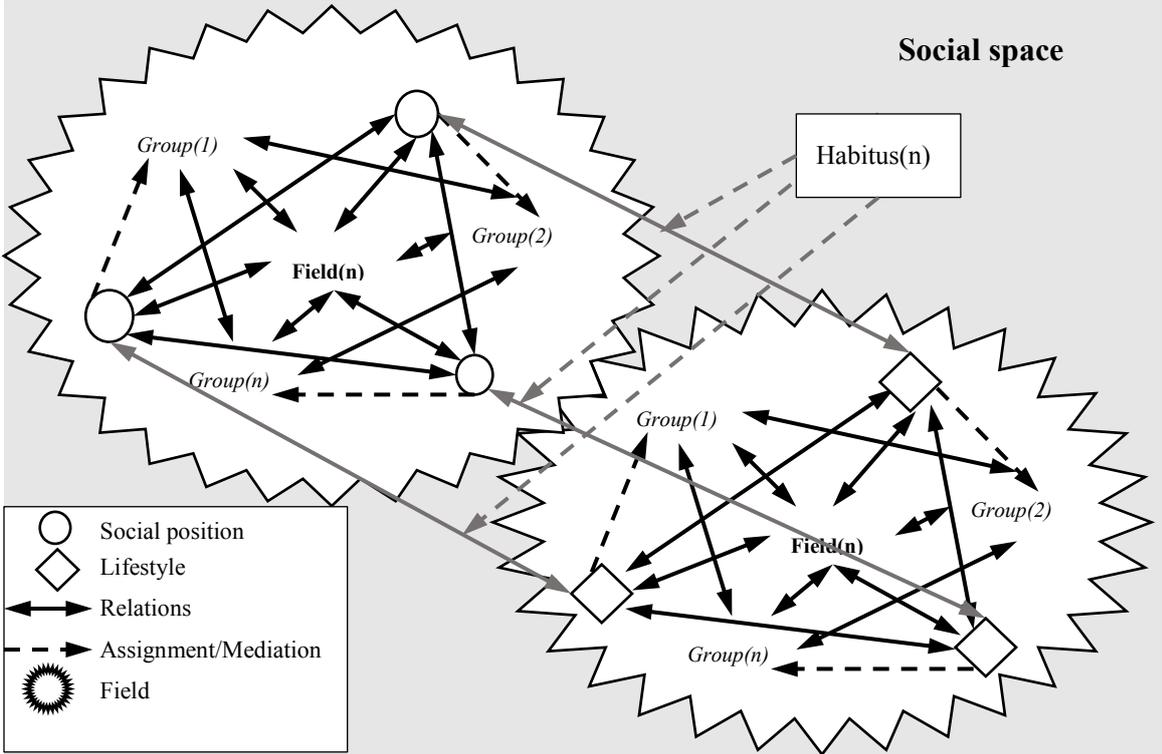


Abbildung 3: Das OED-Dreieck (vgl. Goldthorpe 2013: 4)

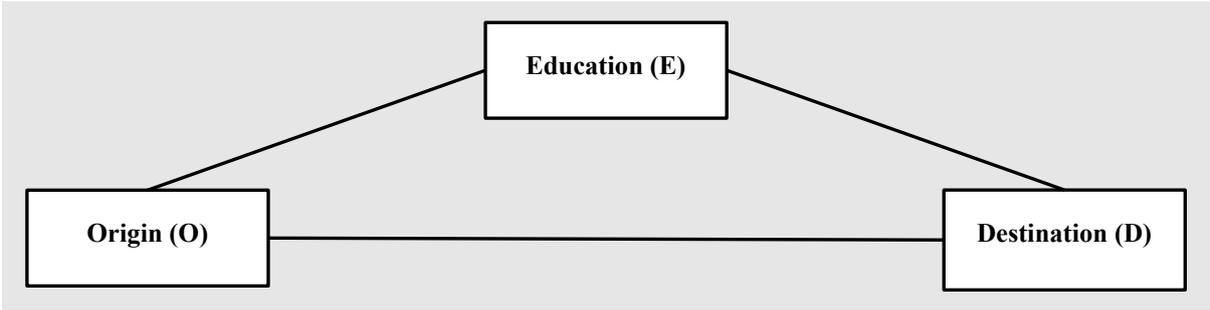


Abbildung 4: Kausale Graphen zur Identifikation von Effekten zentraler Bildungsungleichheitsindikatoren im Universum des OED-Dreiecks (eigene Darstellung)

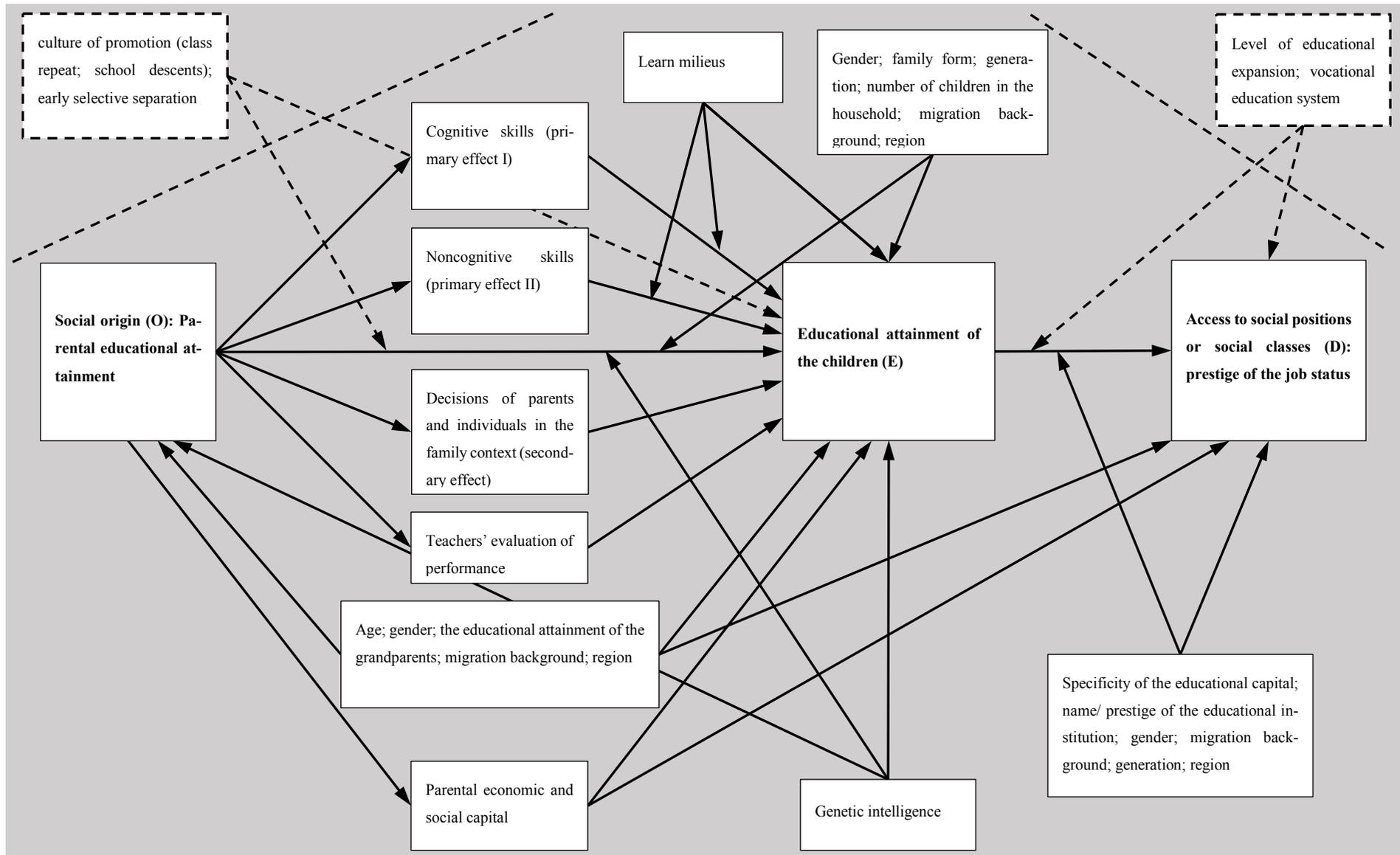


Abbildung 5: Zentrale Formen kausaler Graphen (eigene Darstellung)

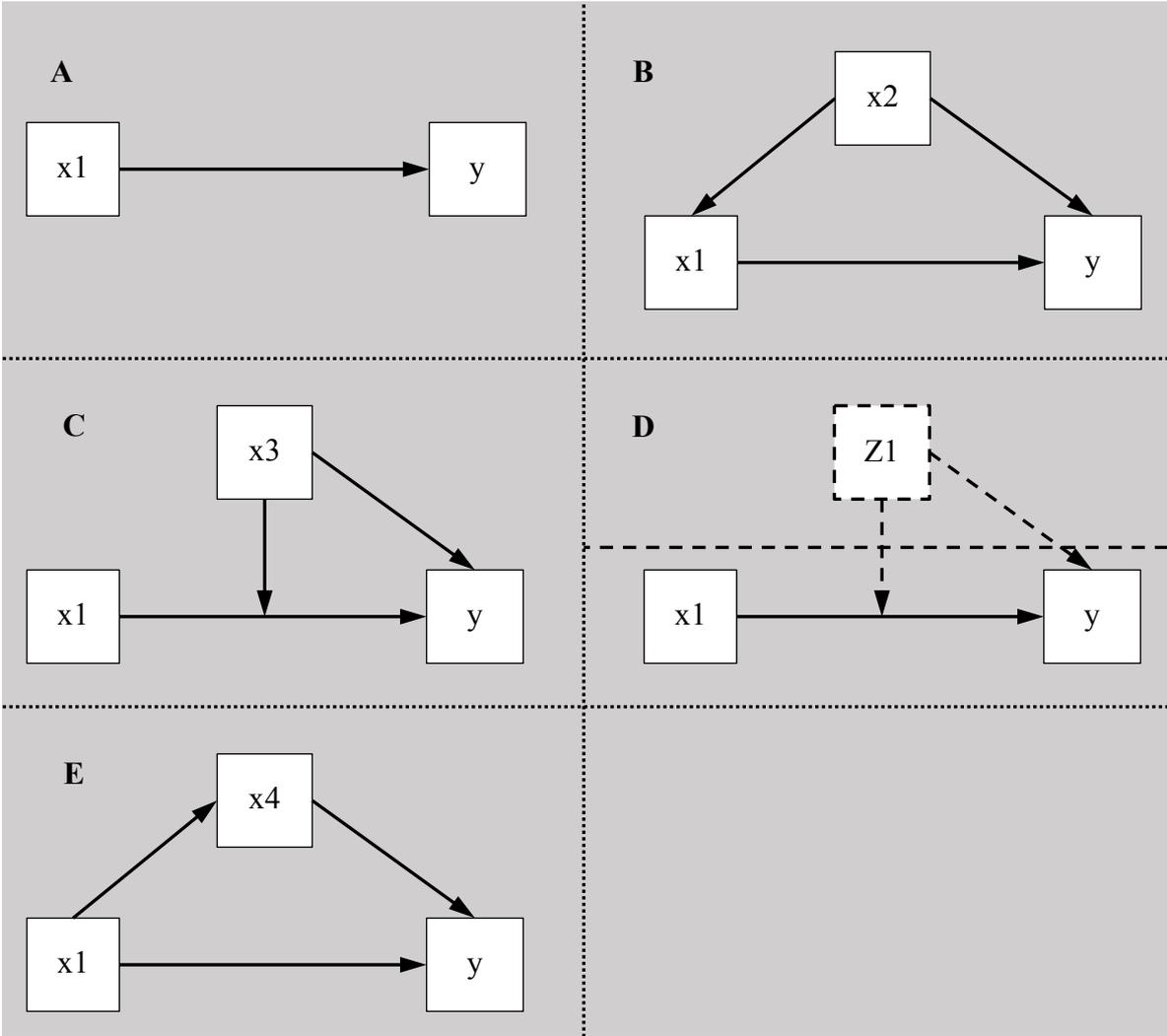


Abbildung 6: H1 (einfache kausale Hypothese) (eigene Darstellung)

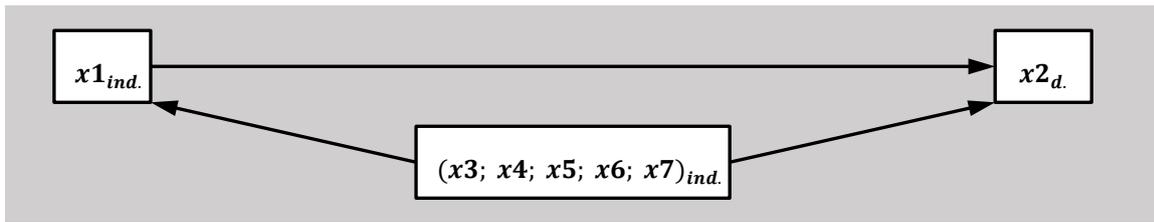


Abbildung 7: H2 (einfache kausale Hypothese) (eigene Darstellung)

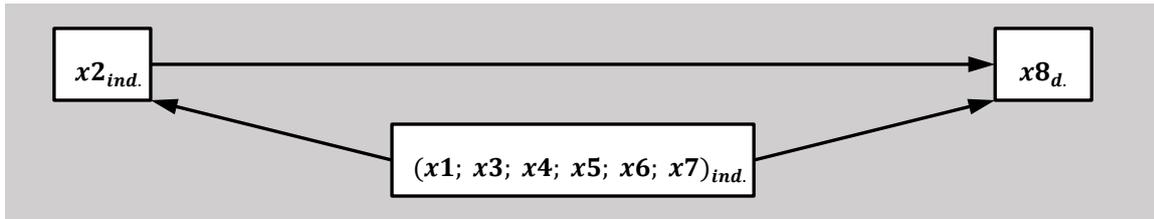


Abbildung 8: H3 (einfache kausale Hypothese) (eigene Darstellung)

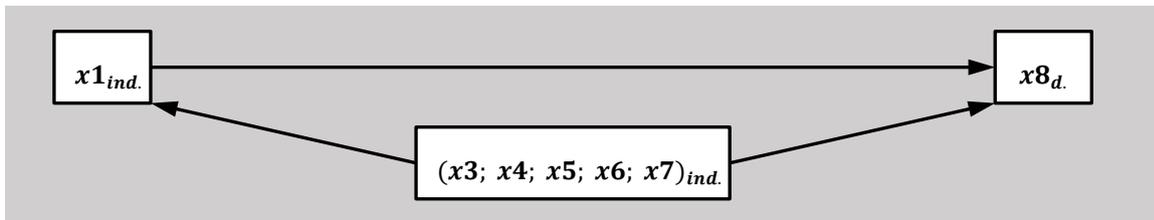


Abbildung 9: H4 (Mechanismushypothese) (eigene Darstellung)

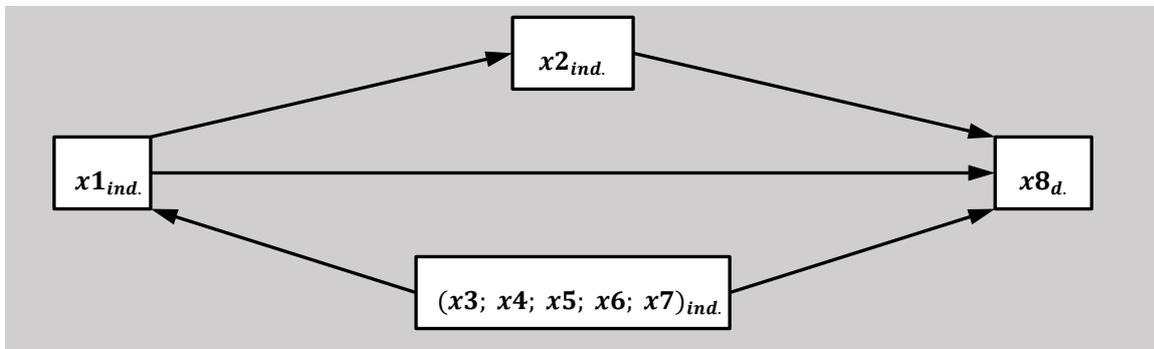


Abbildung 10: H5 (Interaktionshypothese) (eigene Darstellung)

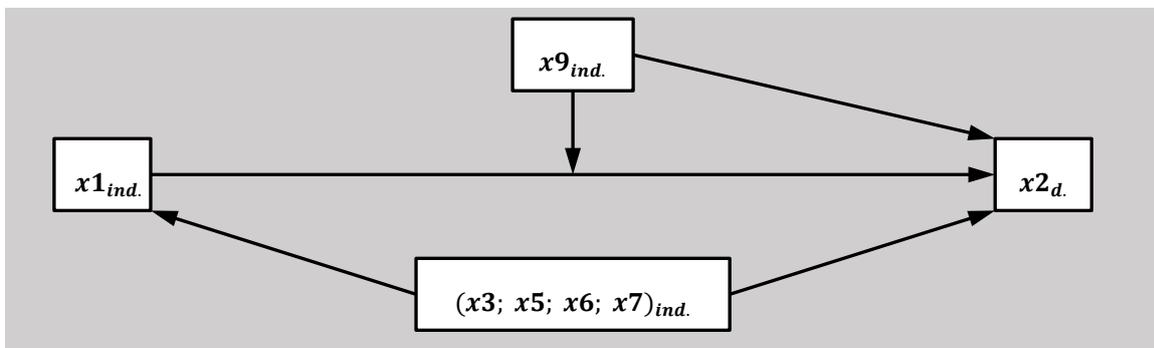


Abbildung 11: H6 (Interaktionshypothese) (eigene Darstellung)

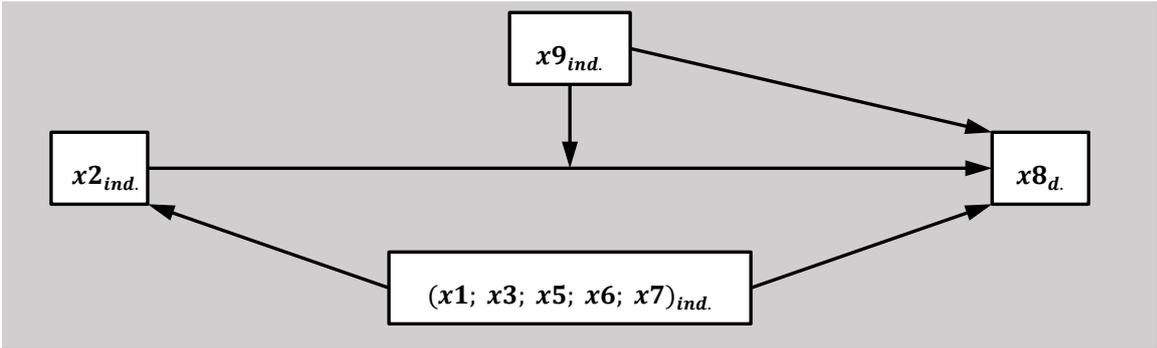


Abbildung 12: H5: Visualisierung der Effektveränderungen des elterlichen Bildungsniveaus (x1) auf das relative Bildungsniveau des Kindes (x2_rel_cohort), welche durch die Geburtskohorten des Kindes (x9) moderiert werden: explizite Interaktionseffekte (Eigene Darstellung; NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen)

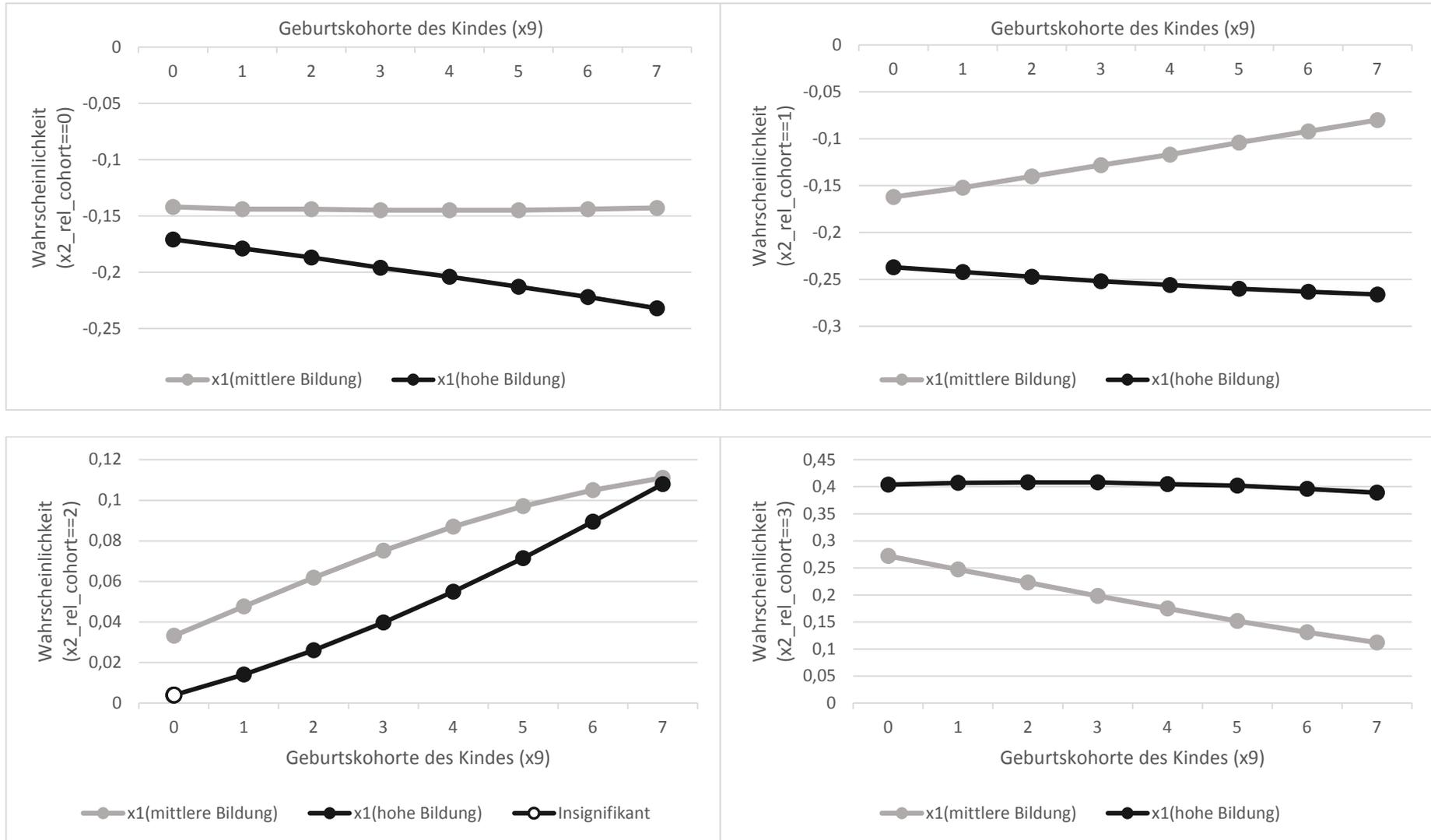


Abbildung 13: H5: Visualisierung der Effektveränderungen des elterlichen Bildungsniveaus (x1) auf das relative Bildungsniveau des Kindes (x2_abs), welche durch die Geburtskohorten des Kindes (x9) moderiert werden: explizite Interaktionseffekte (Eigene Darstellung; NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen)

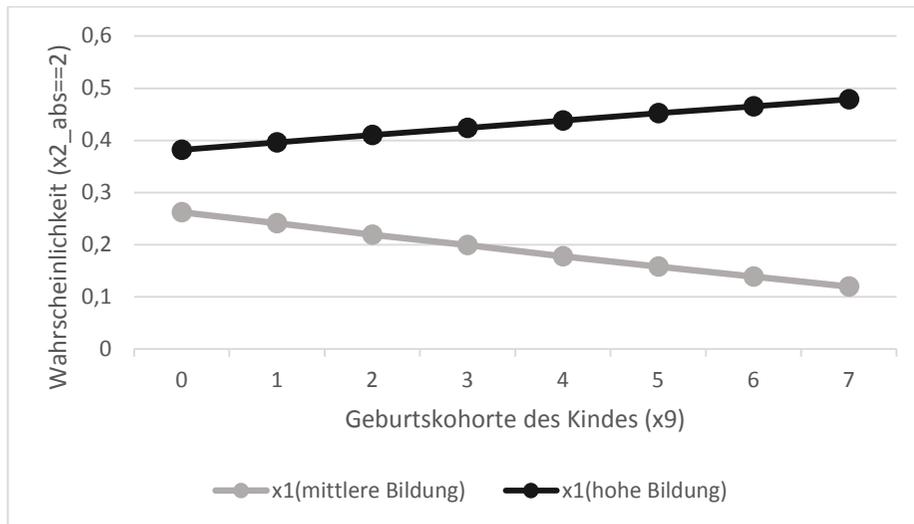
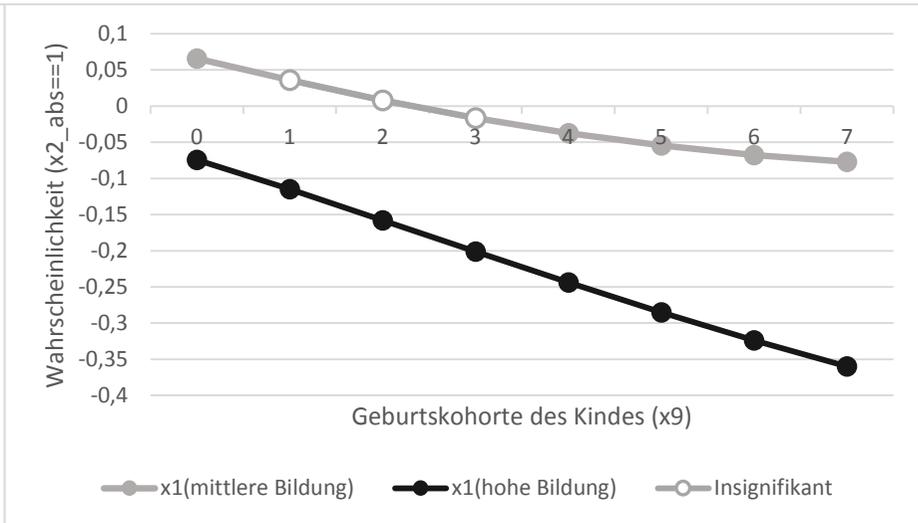
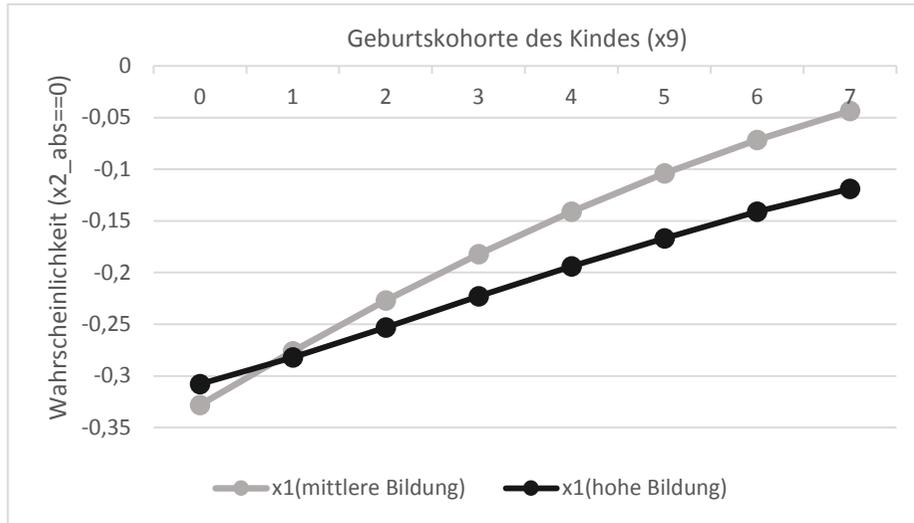


Abbildung 14: H5: Visualisierung der Effektveränderungen des elterlichen Bildungsniveaus (x1) auf das relative Bildungsniveau des Kindes (x2_rel_cohort_3cat), welche durch die Geburtskohorten des Kindes (x9) moderiert werden: explizite Interaktionseffekte (Eigene Darstellung; NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen)

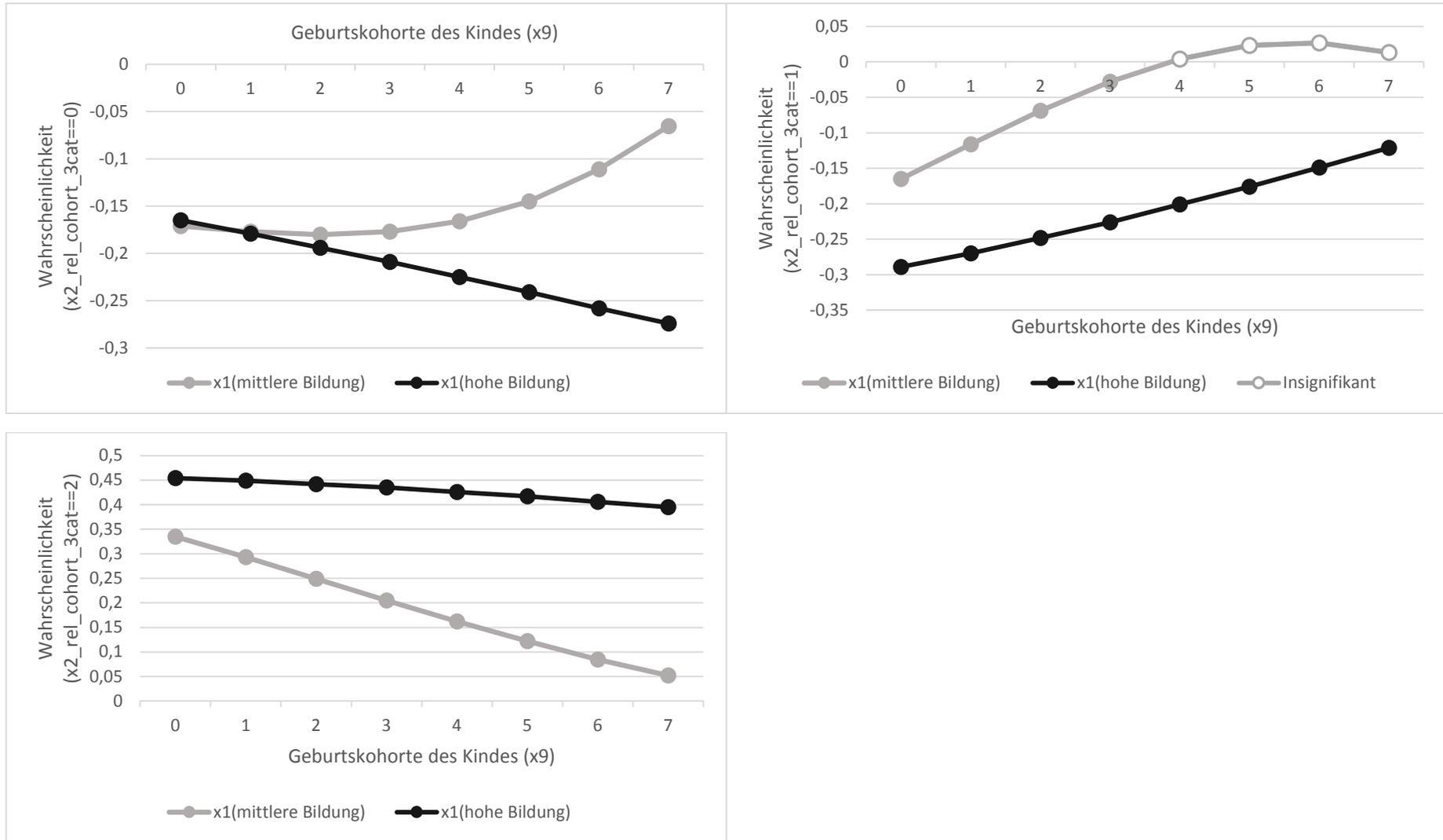


Abbildung 15: H5: Visualisierung der Effektveränderungen des elterlichen Bildungsniveaus (x1) auf das relative Bildungsniveau des Kindes (x2_rel_cohort), welche durch die Geburtskohorten des Kindes (x9) moderiert werden: implizite Interaktionseffekte (Eigene Darstellung; NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen)

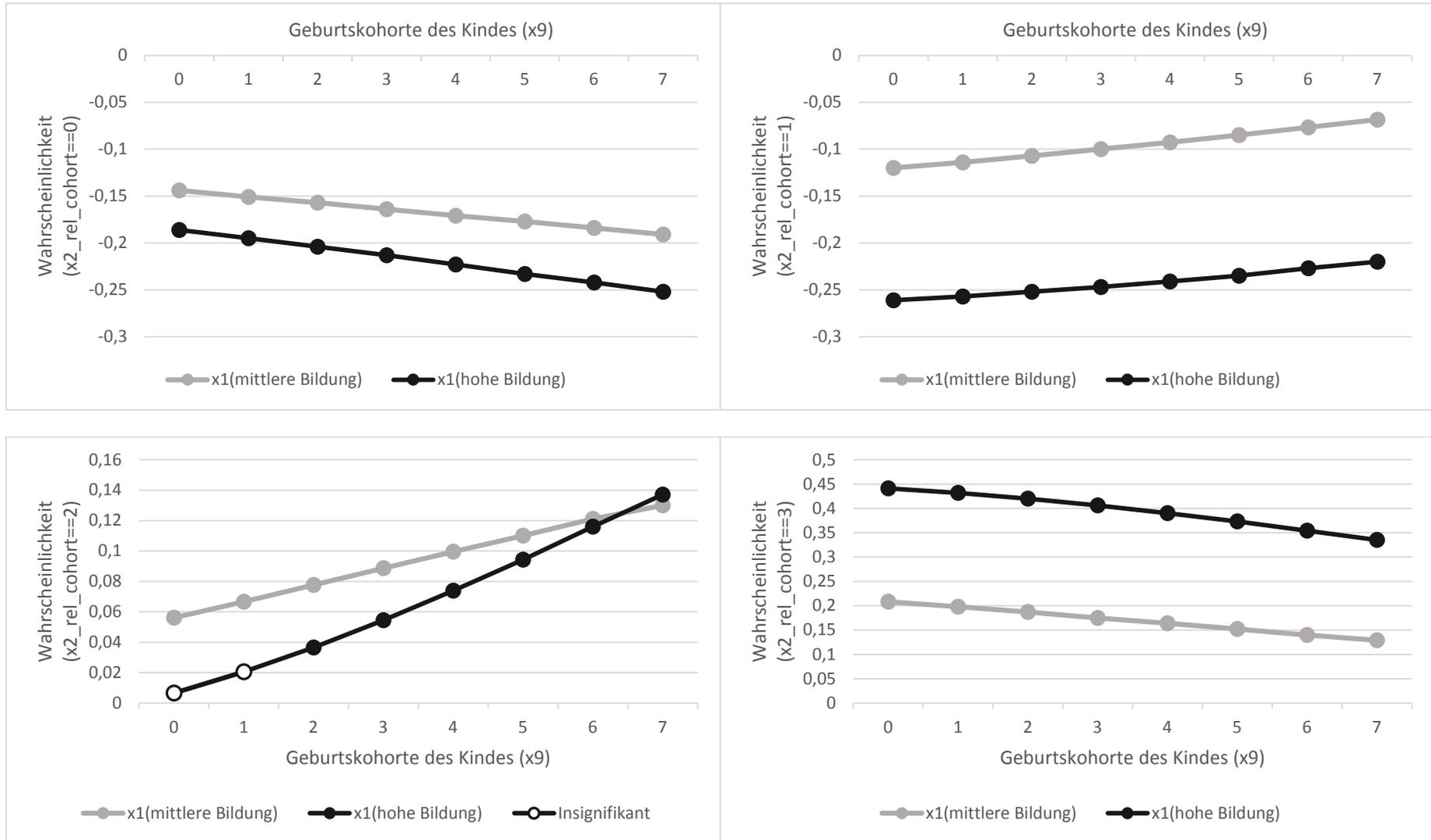


Abbildung 16: Visualisierung der Effektveränderungen des elterlichen Bildungsniveaus (x_1) auf das relative Bildungsniveau des Kindes (x_2_{abs}), welche durch die Geburtskohorten des Kindes (x_9) moderiert werden: implizite Interaktionseffekte (Eigene Darstellung; NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen)

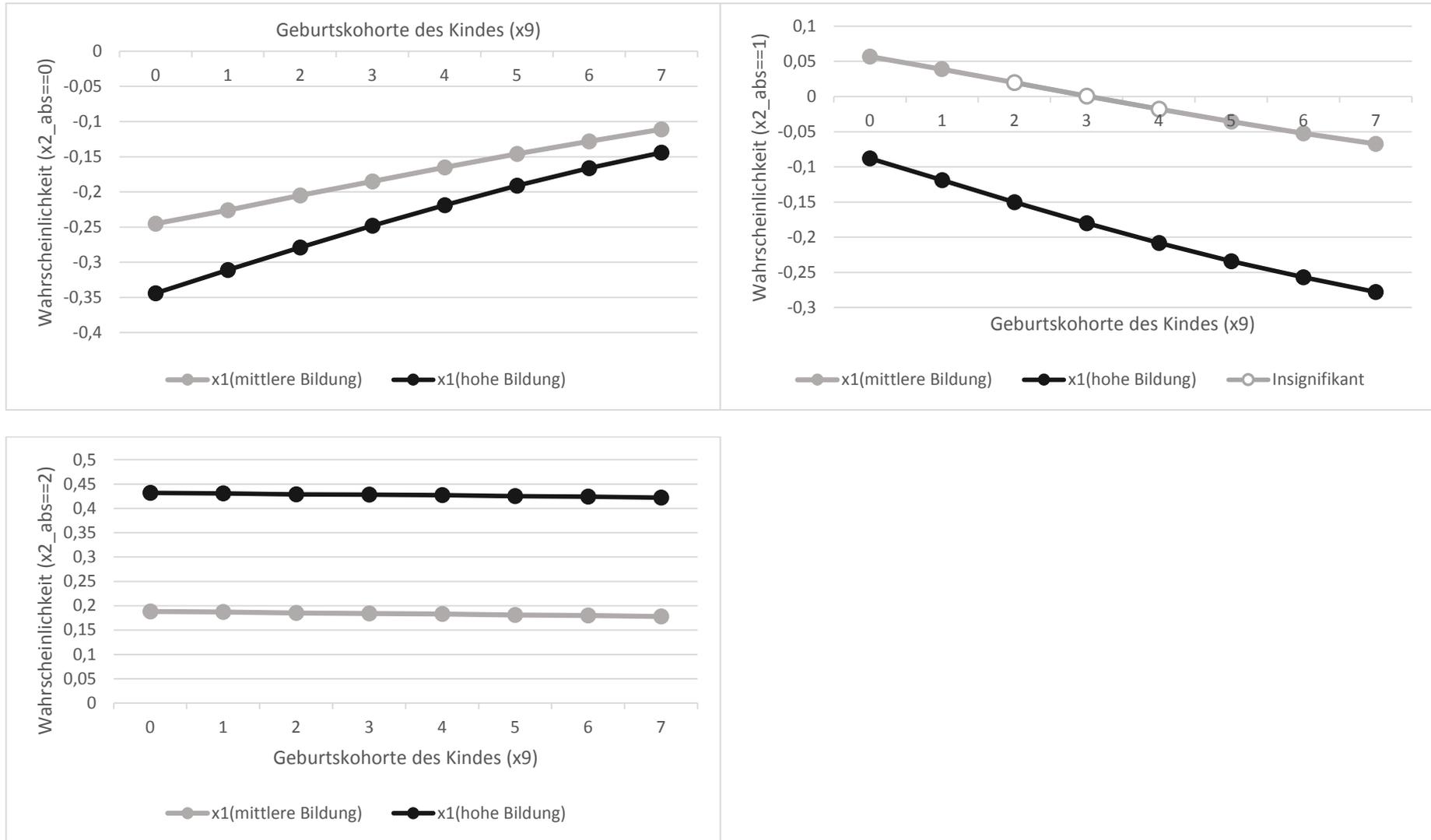
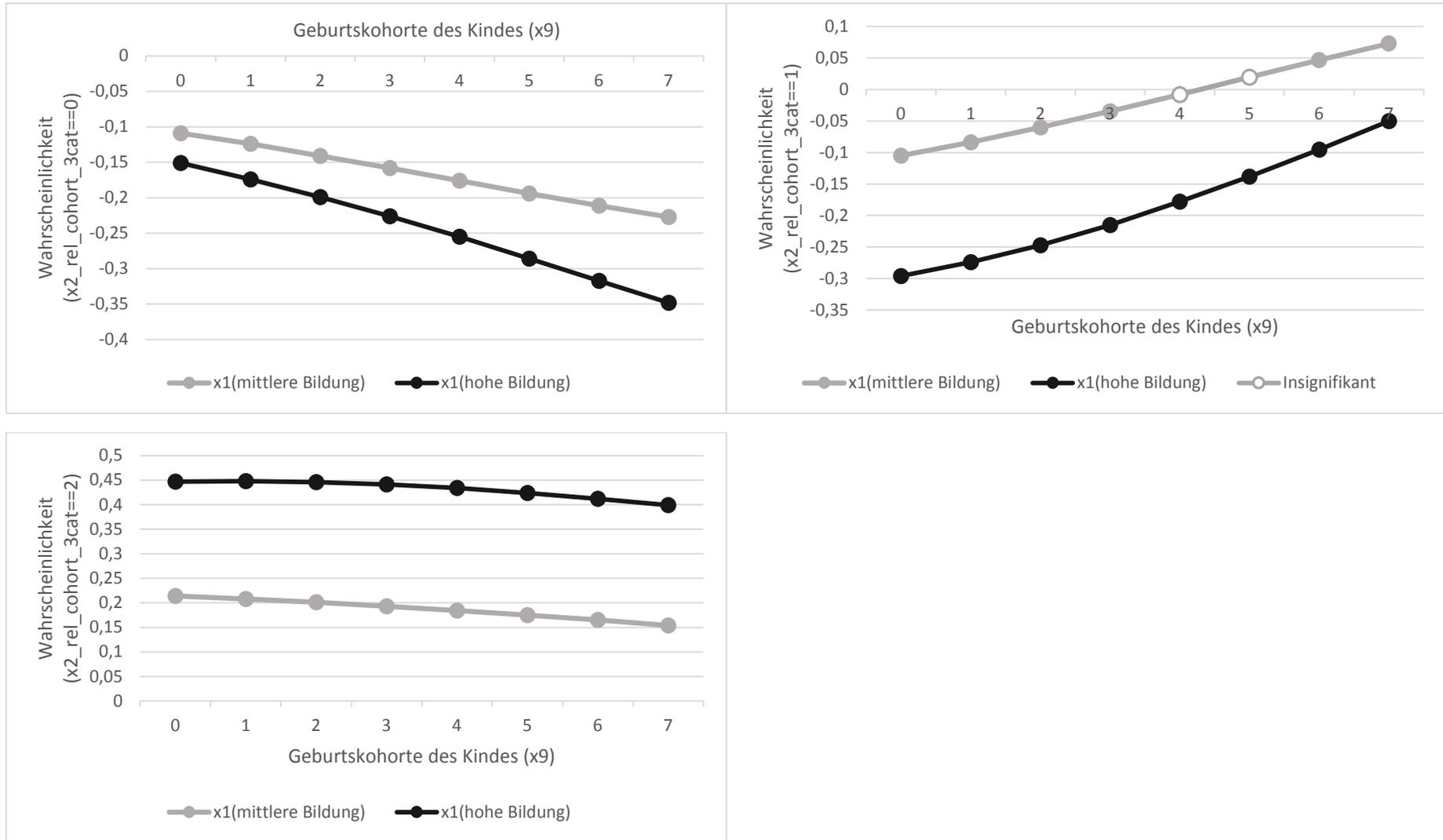


Abbildung 17: H5: Visualisierung der Effektveränderungen des elterlichen Bildungsniveaus (x1) auf das relative Bildungsniveau des Kindes (x2_rel_cohort_3cat), welche durch die Geburtskohorten des Kindes (x9) moderiert werden: implizite Interaktionseffekte (Eigene Darstellung; NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen)



II Tabellen

Tabelle 1: Bildung der harmonisierten CASMIN-Klassifikation über den allgemeinbildenden und berufsbildenden Abschluss

Allgemeinbildender Abschluss	Berufsbildender Abschluss				
	Entfällt/ ohne Angabe	Kein Abschluss	Ausbildungsabschluss	Fachhochschulabschluss	Hochschulabschluss
Entfällt/ ohne Angabe	Missing value	1a	1c	3a	3b
Kein Abschluss	1a	1a	1c	3a	3b
Haupts-/Volksschulabschluss	1b	1b	1c	3a	3b
Mittlere Reife	2b	2b	2a	3a	3b
(Fach-)Hochschulreife	2c_gen	2c_gen	2c_voc	3a	3b

(vgl. Lechert et al. 2006: 10; Zielonka und Pelz 2015: 9, 11)

Tabelle 2: Beschreibung der CASMIN-Klassifikation und der Operationalisierung von x1 und x2_abs

CASMIN-Kategorien	Beschreibung	bildung_befr; bildung_eltern
1a	Kein Abschluss	} niedrige Bildung
1b	Hauptschulabschluss ohne berufliche Ausbildung	
1c	Hauptschulabschluss und berufliche Ausbildung	
2b	Mittlere Reife ohne berufliche Ausbildung	
2a	Mittlere Reife und berufliche Ausbildung	} mittlere Bildung
2c_gen	Fachhochschulreife/ Abitur ohne berufliche Ausbildung	
2c_voc	Fachhochschulreife/ Abitur und berufliche Ausbildung	
3a	Fachhochschulabschluss	} hohe Bildung
3b	Hochschulabschluss	

(vgl. Lechert et al. 2006: 5)

Tabelle 3: Präzisionsintervalle für x2_rel_cohort

x2_rel*	Präzisionsintervalle in Prozent (Idealtypisch)			Präzisionsintervalle in Prozent (mit definierter Unschärfetoleranz)			Abweichungen nach unten in Prozent	Abweichungen nach oben in Prozent
0	0.00	-	25.00	0.00	-	30.00		+ 5
1	25.01	-	50.00	20.01	-	55.00	- 5	+ 5
2	50.01	-	75.00	45.01	-	80.00	- 5	+ 5
3	75.01	-	100.00	70.01	-	100.00	- 5	

Eigene Berechnungen

Tabelle 4: Präzisionsintervalle für x2_rel_cohort_3cat

x2_rel*	Präzisionsintervalle in Prozent (Idealtypisch)			Präzisionsintervalle in Prozent (mit definierter Unschärfetoleranz)			Abweichungen nach unten in Prozent	Abweichungen nach oben in Prozent
0	0.00	-	33.33	0.00	-	38.33		+ 5
1	33.34	-	66.66	28.34	-	71.66	- 5	+ 5
2	66.67	-	100.00	61.67	-	100.00	- 5	

Eigene Berechnungen

Tabelle 5: Beschreibung der neutralen Zwischenabschnitte für $x2_rel_cohort$ und $x2_rel_cohort_3cat$

Variable	Fehlende $x2_rel^*$ - Kategorie	Neutrale Zwischen- abschnitte (%)
$x2_rel_cohort$	0	30,00
	1	37,51
	2	62,51
	3	70,01
$x2_rel_cohort_3cat$	0	33,33
	1	47,50
	2	61,67

Eigene Berechnungen

Tabelle 6: Beschreibung der Variable x1 (Bildungsniveau der Eltern)

		Freq.	Percent	Valid	Cum.
Valid	0 niedrige Bildung	5277	54.01	58.10	58.10
	1 mittlere Bildung	2147	21.98	23.64	81.74
	2 hohe Bildung	1658	16.97	18.26	100.00
	Total	9082	92.96	100.00	
Missing	.	688	7.04		
Total		9770	100.00		

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen; unter 30-Jährige und Personen der Geburtskohorten 1944-1946 wurden als missing value codiert

Tabelle 7: Beschreibung der Variable x2_rel (aktuelles relatives Bildungsniveau des Kindes)

		Freq.	Percent	Valid	Cum.
Valid	0 niedriges Niveau	2013	20.60	21.85	21.85
	1 zweites Niveau	3081	31.54	33.45	55.30
	2 drittes Niveau	2255	23.08	24.48	79.79
	3 höchstes Niveau	1862	19.06	20.21	100.00
	Total	9211	94.28	100.00	
Missing	.	559	5.72		
Total		9770	100.00		

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen; unter 30-Jährige und Personen der Geburtskohorten 1944-1946 wurden als missing value codiert

Tabelle 8: Zuordnungsbeschreibung von x2_rel anhand der Gegenüberstellung mit x2

x2 - Bildungsniveau des Kindes	x2_rel - Aktuelles relatives Bildungsniveau des Kindes				
	Niedrigstes Niveau	Zweites Niveau	Drittes Niveau	Höchstes Niveau	Total
(0) – 1a	77	0	0	0	77
(1) – 1b	208	0	0	0	208
(2) – 1c	1548	0	0	0	1548
(3) – 2b	180	0	0	0	180
(4) – 2a	0	2848	0	0	2848
(5) – 2c_gen	0	233	0	0	233
(6) – 2c_voc	0	0	1323	0	1323
(7) – 3a	0	0	932	0	932
(8) – 3b	0	0	0	1862	1862
Total	2013	3081	2255	1862	9211

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen; die gestrichelten Linien markieren die Grenzen der Kategorien von x2_rel; Eine Berechnung des aktuellen relatives Bildungsniveau des Kindes mit drei Kategorien (x2_rel_3cat) konnte zeigen, dass die Zuteilung der x2 Kategorien zu den einzelnen Kategorien von x2_rel identisch ist mit der Kategorisierung von x2_abs

Tabelle 9: Beschreibung der kohortenspezifischen relativen Bildungsniveaus der Kinder (x2_rel_0-x2_rel_7) anhand ihrer Kodierungen und Zuordnungen zu x2

x2 - Bildungsniveau des Kindes	x2_rel_0-x2_rel_7 - kohortenspezifische relatives Bildungsniveau der Kinder							
	1947-1951	1952-1956	1957-1961	1962-1966	1967-1971	1972-1976	1977-1981	1982-1986
(0) – 1a	0	0	0	0	0	0	0	0
(1) – 1b	0	0	0	0	0	0	0	0
(2) – 1c	1	0	0	0	0	0	0	0
(3) – 2b	1	0	0	0	0	0	0	0
(4) – 2a	2	1	1	1	1	1	1	1
(5) – 2c_gen	2	2	2	2	1	1	1	1
(6) – 2c_voc	2	2	2	2	2	2	2	2
(7) – 3a	3	3	3	3	2	2	2	2
(8) – 3b	3	3	3	3	3	3	3	3

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen; die unterschiedlichen Linienformen und die unterschiedlichen Schattierungen markieren die Grenzen der Kategorien von x2_rel

Tabelle 10: Beschreibung der kohortenspezifischen relativen Bildungsniveaus der Kinder (x2_rel_0_3cat-x2_rel_7_3cat mit jeweils drei Kategorien) anhand ihrer Kodierungen und Zuordnungen zu x2

x2 - Bildungsniveau des Kindes	x2_rel_0_3cat-x2_rel_7_3cat - kohortenspezifische relatives Bildungsniveau der Kinder							
	1947-1951	1952-1956	1957-1961	1962-1966	1967-1971	1972-1976	1977-1981	1982-1986
(0) – 1a	0	0	0	0	0	0	0	0
(1) – 1b	0	0	0	0	0	0	0	0
(2) – 1c	1	0	0	0	0	0	0	0
(3) – 2b	1	0	0	0	0	0	0	0
(4) – 2a	1	1	1	1	1	1	1	0
(5) – 2c_gen	1	1	1	1	1	1	1	0
(6) – 2c_voc	2	2	1	2	1	1	1	1
(7) – 3a	2	2	2	2	2	2	2	1
(8) – 3b	2	2	2	2	2	2	2	2

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen; die unterschiedlichen Linienformen und die unterschiedlichen Schattierungen markieren die Grenzen der Kategorien von x2_rel mit drei Kategorien

Tabelle 11: Beschreibung der Variable x2_rel_cohort (Kohorten-relatives Bildungsniveau des Kindes)

		Freq.	Percent	Valid	Cum.
Valid	0 niedriges Niveau	1636	16.75	17.76	17.76
	1 zweites Niveau	3060	31.32	33.22	50.98
	2 drittes Niveau	2089	21.38	22.68	73.66
	3 höchstes Niveau	2426	24.83	26.34	100.00
	Total	9211	94.28	100.00	
Missing	.	559	5.72		
Total		9770	100.00		

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

Tabelle 12: Beschreibung der Variable x2_rel_cohort_3cat mit drei Kategorien (Kohorten-relatives Bildungsniveau des Kindes)

		Freq.	Percent	Valid	Cum.
Valid	0 niedriges Niveau	1811	18.54	19.66	19.66
	1 mittleres Niveau	4219	43.18	45.80	65.47
	2 höchstes Niveau	3181	32.56	34.53	100.00
	Total	9211	94.28	100.00	
Missing	.	559	5.72		
Total		9770	100.00		

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

Tabelle 13: Zuordnungsbeschreibung von x2_rel_cohort anhand der Gegenüberstellung mit x2

x2 - Bildungsniveau des Kindes	x2_rel_cohort – Kohorten-relatives Bildungsniveau des Kindes				
	Niedrigstes Niveau	Zweites Niveau	Drittes Niveau	Höchstes Niveau	Total
(0) – 1a	77	0	0	0	77
(1) – 1b	208	0	0	0	208
(2) – 1c	1187	361	0	0	1548
(3) – 2b	164	16	0	0	180
(4) – 2a	0	2585	263	0	2848
(5) – 2c_gen	0	98	135	0	233
(6) – 2c_voc	0	0	1323	0	1323
(7) – 3a	0	0	368	564	932
(8) – 3b	0	0	0	1862	1862
Total	1636	3060	2089	2426	9211

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen; die Schattierungen markieren die Überschneidungen

Tabelle 14: Zuordnungsbeschreibung von x2_rel_cohort_3cat mit drei Kategorien anhand der Gegenüberstellung mit x2

x2 - Bildungsniveau des Kindes	x2_rel_cohort_3cat – Kohorten-relatives Bildungsniveau des Kindes			
	Niedrigstes Niveau	Zweites Niveau	Drittes Niveau	Total
(0) – 1a	77	0	0	77
(1) – 1b	208	0	0	208
(2) – 1c	1187	361	0	1548
(3) – 2b	164	16	0	180
(4) – 2a	147	2701	0	2848
(5) – 2c_gen	28	205	0	233
(6) – 2c_voc	0	847	476	1323
(7) – 3a	0	89	843	932
(8) – 3b	0	0	1862	1862
Total	1811	4219	3181	9211

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen; die Schattierungen markieren die Überschneidungen

Tabelle 15: Beschreibung der Variable x2_abs (absolutes Bildungsniveau des Kindes)

		Freq.	Percent	Valid	Cum.
Valid	0 niedrige Bildung	2013	20.60	21.85	21.85
	1 mittlere Bildung	4404	45.08	47.81	69.67
	2 hohe Bildung	2794	28.60	30.33	100.00
	Total	9211	94.28	100.00	
Missing	.	559	5.72		
Total		9770	100.00		

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen; Eine Berechnung des aktuellen relativen Bildungsniveau des Kindes mit drei Kategorien (x2_rel_3cat konnte zeigen, dass die Zuteilung der x2 Kategorien zu den einzelnen Kategorien von x2_rel identisch ist mit der Kategorisierung von x2_abs

Tabelle 16: Beschreibung der Variable x8 (durchschnittliches Berufsprestige des Kindes)

Variable	Obs	Mean	Std. Dev.	Min	Max
x8	7594	46.05978	12.31924	13	78

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

Tabelle 17: Beschreibung der Variable x9 (Geburtskohorte des Kindes)

<i>Quasi-metrische Variable</i>	Variables:	Obs	Mean	Std. Dev.	Min	Max
	x9	9218	3.018117	2.027637	0	7

<i>Ordinal-polytome Variable</i>	Variables:	Freq.	Percent	Valid	Cum.	
	x9					
<i>Ordinal-polytome Variable</i>	Valid x9_1	(0) 1947/1951	1062	10.87	11.52	11.52
		(1) 1952/1956	1285	13.15	13.94	25.46
	x9_2	(2) 1957/1961	1696	17.36	18.40	43.86
		(3) 1962/1966	1768	18.10	19.18	63.04
	x9_3	(4) 1967/1971	1252	12.81	13.58	76.62
		(5) 1972/1976	771	7.89	8.36	84.99
	x9_4	(6) 1977/1981	711	7.28	7.71	92.70
		(7) 1982/1986	673	6.89	7.30	100.00
		Total	9218	94.35	100.00	
	Missing	.	552	5.65		
	Total	9770	100.00			

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen; Die quasi-metrische Variable wird in H5 spezifiziert; die ordinal polytome Variable wird in H6 spezifiziert

Tabelle 18: Beschreibung der verwendeten Kontroll- und GewichtungsvARIABLEN

<i>Metrische Variablen</i>	Variables:	Obs	Mean	Std. Dev.	Min	Max
	x4	9770	52.10737	10.85051	29	72

	Variables:		Freq.	Percent	Valid	Cum.
	<i>Nominale Variablen</i>	x6				
	Valid	0 West	7566	77.44	77.48	77.48
		1 Ost	2199	22.51	22.52	100.00
		Total	9765	99.95	100.00	
	Missing	.	5	0.05		
	x5					
	Valid	0 nein	8087	82.77	89.99	89.99
		1 ja	900	9.21	10.01	100.00
		Total	8987	91.99	100.00	
	Missing	.	783	8.01		
	x3					
	Valid	0 männlich	4804	49.17	49.17	49.17
		1 weiblich	4966	50.83	50.83	100.00
	Total		9770	100.00	100.00	

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

Tabelle 19: Durchführung des Brant-Test für die Hypothesen H1 und H5

Hypothesen	Variables	chi2	p>chi2	df
H1_rel	1.x1	10.17	0.006**	2
	2.x1	7.25	0.027*	2
	1.x3	46.12	0.000***	2
	x4	60.39	0.000***	2
	1.x5	1.48	0.478	2
	1.x6	210.01	0.000***	2
	All	353.44	0.000***	12
H1_abs	1.x1	16.41	0.000***	1
	2.x1	6.18	0.013*	1
	1.x3	80.64	0.000***	1
	x4	122.57	0.000***	1
	1.x5	0.31	0.575	1
	1.x6	170.34	0.000***	1
	All	410.06	0.000***	6
H5_rel	1.x1	3.95	0.139	2
	2.x1	4.24	0.120	2
	x9	23.47	0.000***	2
	1.x1#c.x9	2.38	0.304	2
	2.x1#c.x9	5.00	0.082	2
	1.x3	46.09	0.000***	2
	1.x5	1.34	0.512	2
	1.x6	209.29	0.000***	2
All	365.80	0.000***	16	
H5_abs	1.x1	20.21	0.000***	1
	2.x1	4.31	0.038*	1
	x9	93.25	0.000***	1
	1.x1#c.x9	9.27	0.002**	1
	2.x1#c.x9	0.23	0.631	1
	1.x3	79.01	0.000***	1
	1.x5	0.34	0.562	1
	1.x6	173.49	0.000***	1
All	406.99	0.000***	8	

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

(Fortsetzung) Tabelle 19: Durchführung des Brant-Test für die Hypothesen H1 und H5

Hypothesen	Variables	chi2	p>chi2	df
H1_rel_3cat	1.x1	3.58	0.058	1
	2.x1	3.15	0.076	1
	1.x3	57.19	0.000***	1
	x4	12.29	0.000***	1
	1.x5	1.14	0.286	1
	1.x6	151.86	0.000***	1
	All		233.32	0.000***
H5_rel_3cat	1.x1	16.27	0.000***	1
	2.x1	2.68	0.102	1
	x9	5.39	0.020*	1
	1.x1#c.x9	7.71	0.005**	1
	2.x1#c.x9	1.00	0.317	1
	1.x3	55.57	0.000***	1
	1.x5	1.23	0.267	1
	1.x6	156.68	0.000***	1
	All		255.38	0.000***

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

Tabelle 20: H1: Identifikation des kausalen Effekts des elterlichen Bildungsniveau auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des niedrigsten Niveau (y=0) zu haben

	(1) y=0	(2) y=0	(3) y=0	(4) y=0	(5) y=0
<i>Bildungsniveau der Eltern (x1):</i>					
niedrige Bildung	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mittlere Bildung	-0.166 ^{***}	-0.166 ^{***}	-0.176 ^{***}	-0.176 ^{***}	-0.164 ^{***}
hohe Bildung	-0.218 ^{***}	-0.219 ^{***}	-0.227 ^{***}	-0.227 ^{***}	-0.214 ^{***}
<i>Geschlecht des Kindes (x3):</i>					
männlich	-	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-	-0.0186 [*]	-0.0196 [*]	-0.0197 [*]	-0.0222 ^{**}
Alter des Kindes (x4)	-	-	-0.00171 ^{***}	-0.00169 ^{***}	-0.00154 ^{***}
<i>Migrationshintergrund des Kindes (x5):</i>					
nein	-	-	-	Ref.	Ref.
ja	-	-	-	0.00586	0.00870
<i>Herkunftsgebiet des Kindes (x6):</i>					
West	-	-	-	-	Ref.
Ost	-	-	-	-	-0.0956 ^{***}
N	8404	8404	8404	8404	8404
R ²	0.158	0.166	0.178	0.178	0.206

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabelle 21: H1: Identifikation des kausalen Effekts des elterlichen Bildungsniveau auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des zweiten Niveau (y=1) zu haben

	(1) y=1	(2) y=1	(3) y=1	(4) y=1	(5) y=1
<i>Bildungsniveau der Eltern (x1):</i>					
niedrige Bildung	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mittlere Bildung	-0.0788***	-0.0789***	-0.0806***	-0.0805***	-0.0986***
hohe Bildung	-0.219***	-0.218***	-0.222***	-0.222***	-0.245***
<i>Geschlecht des Kindes (x3):</i>					
männlich	-	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-	0.0720***	0.0716***	0.0716***	0.0746***
Alter des Kindes (x4)	-	-	-0.000296	-0.000292	-0.000645
<i>Migrationshintergrund des Kindes (x5):</i>					
nein	-	-	-	Ref.	Ref.
ja	-	-	-	0.00391	0.00581
<i>Herkunftsgebiet des Kindes (x6):</i>					
West	-	-	-	-	Ref.
Ost	-	-	-	-	0.200***
<i>N</i>	8404	8404	8404	8404	8404
<i>R</i> ²	0.158	0.166	0.178	0.178	0.206

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabelle 22: H1: Identifikation des kausalen Effekts des elterlichen Bildungsniveau auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des dritten Niveau (y=2) zu haben

	(1) y=2	(2) y=2	(3) y=2	(4) y=2	(5) y=2
<i>Bildungsniveau der Eltern (x1):</i>					
niedrige Bildung	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mittlere Bildung	0.0987***	0.0983***	0.0853***	0.0853***	0.0884***
hohe Bildung	0.0760***	0.0753***	0.0560***	0.0560***	0.0575***
<i>Geschlecht des Kindes (x3):</i>					
männlich	-	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-	0.0101	0.00987	0.00990	0.00938
Alter des Kindes (x4)	-	-	-0.00241***	-0.00241***	-0.00221***
<i>Migrationshintergrund des Kindes (x5):</i>					
nein	-	-	-	Ref.	Ref.
ja	-	-	-	-0.00208	-0.00309
<i>Herkunftsgebiet des Kindes (x6):</i>					
West	-	-	-	-	Ref.
Ost	-	-	-	-	-0.0553***
N	8404	8404	8404	8404	8404
R ²	0.158	0.166	0.178	0.178	0.206

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabelle 23: H1: Identifikation des kausalen Effekts des elterlichen Bildungsniveau auf die Wahrscheinlichkeit des Kindes ein Bildungsniveau des höchsten Niveau (y=3) zu haben

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	y=3	y=3	y=3	y=3	y=3
<i>Bildungsniveau der Eltern (x1):</i>					
niedrige Bildung	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mittlere Bildung	0.146***	0.147***	0.171***	0.171***	0.174***
hohe Bildung	0.361***	0.362***	0.393***	0.393***	0.402***
<i>Geschlecht des Kindes (x3):</i>					
männlich	-	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-	-0.0635***	-0.0619***	-0.0618***	-0.0618***
Alter des Kindes (x4)	-	-	0.00442***	0.00440***	0.00440***
<i>Migrationshintergrund des Kindes (x5):</i>					
nein	-	-	-	Ref.	Ref.
ja	-	-	-	-0.00769	-0.0114
<i>Herkunftsgebiet des Kindes (x6):</i>					
West	-	-	-	-	Ref.
Ost	-	-	-	-	-0.0487***
<i>N</i>	8404	8404	8404	8404	8404
<i>R</i> ²	0.158	0.166	0.178	0.178	0.206

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabelle 24: H1: Identifikation des kausalen Effekts des elterlichen Bildungsniveau auf die relative Bildungsbeteiligung des Kindes (x2_rel_cohort)

	(1) y=0	(2) y=1	(3) y=2	(4) y=3
<i>Bildungsniveau der Eltern (x1):</i>				
niedrige Bildung	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mittlere Bildung	-0.164 ^{***}	-0.0986 ^{***}	0.0884 ^{***}	0.174 ^{***}
hohe Bildung	-0.214 ^{***}	-0.245 ^{***}	0.0575 ^{***}	0.402 ^{***}
<i>Geschlecht des Kindes (x3):</i>				
männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-0.0222 ^{**}	0.0746 ^{***}	0.00938	-0.0618 ^{***}
Alter des Kindes (x4)	-0.00154 ^{***}	-0.000645	-0.00221 ^{***}	0.00440 ^{***}
<i>Migrationshintergrund des Kindes (x5):</i>				
nein	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
ja	0.00870	0.00581	-0.00309	-0.0114
<i>Herkunftsgebiet des Kindes (x6):</i>				
West	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Ost	-0.0956 ^{***}	0.200 ^{***}	-0.0553 ^{***}	-0.0487 ^{***}
<i>N</i>	8404	8404	8404	8404
<i>R</i> ²	0.206	0.206	0.206	0.206

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabelle 25: H1: Identifikation des kausalen Effekts des elterlichen Bildungsniveau auf die absolute Bildungsbeteiligung des Kindes (x2_abs)

	(1) y=0	(2) y=1	(3) y=2
<i>Bildungsniveau der Eltern (x1):</i>			
niedrige Bildung	Ref.	Ref.	Ref.
mittlere Bildung	-0.185***	0.00147	0.184***
hohe Bildung	-0.251***	-0.177***	0.428***
<i>Geschlecht des Kindes (x3):</i>			
männlich	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-0.0277***	0.111***	-0.0837***
Alter des Kindes (x4)	0.00535***	-0.00599***	0.000646
<i>Migrationshintergrund des Kindes (x5):</i>			
nein	Ref.	Ref.	Ref.
ja	0.0115	0.00297	-0.0145
<i>Herkunftsgebiet des Kindes (x6):</i>			
West	Ref.	Ref.	Ref.
Ost	-0.115***	0.172***	-0.0565***
<i>N</i>	8404	8404	8404
<i>R</i> ²	0.229	0.229	0.229

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabelle 26: H1: Identifikation des kausalen Effekts des elterlichen Bildungsniveau auf die relative Bildungsbeteiligung des Kindes (x2_rel_cohort_3cat mit 3 Kategorien)

	(1) y=0	(2) y=1	(3) y=2
<i>Bildungsniveau der Eltern (x1):</i>			
niedrige Bildung	Ref.	Ref.	Ref.
mittlere Bildung	-0.159***	-0.0313*	0.190***
hohe Bildung	-0.230***	-0.205***	0.435***
<i>Geschlecht des Kindes (x3):</i>			
männlich	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-0.0228**	0.0927***	-0.0699***
Alter des Kindes (x4)	-0.00504***	0.000193	0.00484***
<i>Migrationshintergrund des Kindes (x5):</i>			
nein	Ref.	Ref.	Ref.
ja	0.0101	0.00403	-0.0141
<i>Herkunftsgebiet des Kindes (x6):</i>			
West	Ref.	Ref.	Ref.
Ost	-0.0858***	0.177***	-0.0917***
<i>N</i>	8404	8404	8404
<i>R</i> ²	0.180	0.180	0.180

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabelle 27: H2: Identifikation des kausalen Effekts des relativen Bildungsniveau des Kindes (x2_rel_cohort) auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes (x8)

	(1) x8	(2) x8	(3) x8
<i>Relatives Bildungsniveau des Kindes (x2_rel_cohort):</i>			
niedrigstes Niveau	Ref.	Ref.	Ref.
zweites Niveau	5.176 ^{***}	4.905 ^{***}	4.925 ^{***}
drittes Niveau	10.37 ^{***}	9.746 ^{***}	9.756 ^{***}
höchstes Niveau	19.37 ^{***}	18.92 ^{***}	18.90 ^{***}
<i>Bildungsniveau der Eltern (x1):</i>			
niedrige Bildung	-	Ref.	Ref.
mittlere Bildung	-	1.204 ^{***}	1.214 ^{***}
hohe Bildung	-	2.635 ^{***}	2.651 ^{***}
<i>Geschlecht des Kindes (x3):</i>			
männlich	-	-	Ref.
weiblich	-	-	-0.231
<i>Alter des Kindes (x4)</i>			
Alter des Kindes (x4)	-	-	-
<i>Migrationshintergrund des Kindes (x5):</i>			
nein	-	-	-
ja	-	-	-
<i>Herkunftsgebiet des Kindes (x6):</i>			
West	-	-	-
Ost	-	-	-
_cons	37.23 ^{***}	37.05 ^{***}	37.16 ^{***}
<i>N</i>	6930	6930	6930
<i>R</i> ²	0.352	0.358	0.358

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

(Fortsetzung) Tabelle 27: H2: Identifikation des kausalen Effekts des relativen Bildungsniveau des Kindes (x2_rel_cohort) auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes (x8)

	(4) x8	(5) x8	(6) x8
<i>Relatives Bildungsniveau des Kindes (x2_rel_cohort):</i>			
niedrigstes Niveau	Ref.	Ref.	Ref.
zweites Niveau	4.955***	4.957***	5.692***
drittes Niveau	9.800***	9.801***	10.00***
höchstes Niveau	19.08***	19.08***	19.37***
<i>Bildungsniveau der Eltern (x1):</i>			
niedrige Bildung	Ref.	Ref.	Ref.
mittlere Bildung	1.014***	1.014***	1.119***
hohe Bildung	2.354***	2.349***	2.913***
<i>Geschlecht des Kindes (x3):</i>			
männlich	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-0.279	-0.283	-0.277
Alter des Kindes (x4)	-0.0783***	-0.0774***	-0.0643***
<i>Migrationshintergrund des Kindes (x5):</i>			
nein	-	Ref.	Ref.
ja	-	0.361	0.200
<i>Herkunftsgebiet des Kindes (x6):</i>			
West	-	-	Ref.
Ost	-	-	-3.466***
_cons	41.46***	41.38***	40.94***
<i>N</i>	6930	6930	6930
<i>R</i> ²	0.360	0.360	0.374

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabelle 28: H2: Identifikation des kausalen Effekts des absoluten Bildungsniveau des Kindes (x2_abs) auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes (x8)

	x8
<i>Absolutes Bildungsniveau des Kindes (x2_abs):</i>	
niedrige Bildung	Ref.
mittlere Bildung	6.647***
hohe Bildung	18.37***
<i>Bildungsniveau der Eltern (x1):</i>	
niedrige Bildung	Ref.
mittlere Bildung	1.363***
hohe Bildung	3.429***
<i>Geschlecht des Kindes (x3):</i>	
männlich	Ref.
weiblich	-0.248
Alter des Kindes (x4)	0.0556***
<i>Migrationshintergrund des Kindes (x5):</i>	
nein	Ref.
ja	0.237
<i>Herkunftsgebiet des Kindes (x6):</i>	
West	Ref.
Ost	-3.979***
_cons	35.04***
<i>N</i>	6930
<i>R</i> ²	0.373

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabelle 29: H3: Identifikation des kausalen Effekts des Bildungsniveau der Eltern (x1) auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes (x8)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	x8	x8	x8	x8	x8
<i>Bildungsniveau der Eltern (x1):</i>					
niedrige Bildung	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mittlere Bildung	4.910 ^{***}	4.940 ^{***}	4.967 ^{***}	4.967 ^{***}	5.078 ^{***}
hohe Bildung	9.146 ^{***}	9.177 ^{***}	9.214 ^{***}	9.208 ^{***}	9.748 ^{***}
<i>Geschlecht des Kindes (x3):</i>					
männlich	-	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-	-1.221 ^{***}	-1.211 ^{***}	-1.215 ^{***}	-1.163 ^{***}
Alter des Kindes (x4)	-	-	0.0126	0.0136	0.0267
<i>Migrationshintergrund des Kindes (x5):</i>					
nein	-	-	-	Ref.	Ref.
ja	-	-	-	0.397	0.219
<i>Herkunftsgebiet des Kindes (x6):</i>					
West	-	-	-	-	Ref.
Ost	-	-	-	-	-3.623 ^{***}
_cons	44.10 ^{***}	44.70 ^{***}	44.00 ^{***}	43.91 ^{***}	43.86 ^{***}
<i>N</i>	6932	6932	6932	6932	6932
<i>R</i> ²	0.085	0.087	0.087	0.087	0.102

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabelle 30: H4: Ein Teil des kausalen Effekts des Bildungsniveau der Eltern (x1) auf das durchschnittliche Berufspres-tige des Kindes (x8) wird über den Mechanismus des relativen Bildungsniveau des Kindes (x2_rel_cohort) erklärt

	(1) x8	(2) x8
<i>Bildungsniveau der Eltern (x1):</i>		
niedrige Bildung	Ref.	Ref.
mittlere Bildung	5.077***	1.119***
hohe Bildung	9.752***	2.913***
<i>Geschlecht des Kindes (x3):</i>		
männlich	Ref.	Ref.
weiblich	-1.159***	-0.277
Alter des Kindes (x4)	0.0267	-0.0643***
<i>Migrationshintergrund des Kindes (x5):</i>		
nein	Ref.	Ref.
ja	0.224	0.200
<i>Herkunftsgebiet des Kindes (x6):</i>		
West	Ref.	Ref.
Ost	-3.617***	-3.466***
<i>Relatives Bildungsniveau des Kindes (x2_rel_cohort):</i>		
niedrigstes Niveau	-	Ref.
zweites Niveau	-	5.692***
drittes Niveau	-	10.00***
höchstes Niveau	-	19.37***
_cons	43.86***	40.94***
<i>N</i>	6930	6930
<i>R</i> ²	0.102	0.374

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabelle 31: H5: Der kausale Effekt des elterlichen Bildungsniveau (x1) auf die relative Bildungsbeteiligung des Kindes (x2_rel_cohort) wird daraufhin überprüft, ob dieser je nach Ausprägung der Geburtskohorte (x9) variiert (expliziter Interaktionseffekt)

	(1) y=0	(2) y=1	(3) y=2	(4) y=3
<i>Interaktion zwischen dem Bildungsniveau der Eltern (x1) und der Geburtskohorte des Kindes (x9):</i>				
mittlere Bildung (x1)				
x9_0	-0.142***	-0.162***	0.0332***	0.272***
x9_1	-0.144***	-0.152***	0.0476***	0.247***
x9_2	-0.144***	-0.140***	0.0618***	0.223***
x9_3	-0.145***	-0.128***	0.0751***	0.198***
x9_4	-0.145***	-0.117***	0.0870***	0.175***
x9_5	-0.145***	-0.104***	0.0971***	0.152***
x9_6	-0.144***	-0.0922***	0.105***	0.131***
x9_7	-0.143***	-0.0801***	0.111***	0.112***
hohe Bildung (x1)				
x9_0	-0.171***	-0.237***	0.00390	0.404***
x9_1	-0.179***	-0.242***	0.0141 *	0.407***
x9_2	-0.187***	-0.247***	0.0261***	0.408***
x9_3	-0.196***	-0.252***	0.0397***	0.408***
x9_4	-0.204***	-0.256***	0.0549***	0.405***
x9_5	-0.213***	-0.260***	0.0715***	0.402***
x9_6	-0.222***	-0.263***	0.0894***	0.396***
x9_7	-0.232***	-0.266***	0.108***	0.389***
N	8404	8404	8404	8404
R ²	0.207	0.207	0.207	0.207

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabelle 32: H5: Der kausale Effekt des elterlichen Bildungsniveau (x1) auf die absolute Bildungsbeteiligung des Kindes (x2_abs) wird daraufhin überprüft, ob dieser je nach Ausprägung der Geburtskohorte (x9) variiert (expliziter Interaktionseffekt)

	(1) y=0	(2) y=1	(3) y=2
<i>Interaktion zwischen dem Bildungsniveau der Eltern (x1) und der Geburtskohorte des Kindes (x9):</i>			
mittlere Bildung (x1)			
x9_0	-0.328***	0.0657*	0.262***
x9_1	-0.276***	0.0357	0.241***
x9_2	-0.227***	0.00802	0.219***
x9_3	-0.182***	-0.0165	0.199***
x9_4	-0.141***	-0.0374**	0.178***
x9_5	-0.104***	-0.0544**	0.158***
x9_6	-0.0715***	-0.0675**	0.139***
x9_7	-0.0435**	-0.0769**	0.120***
hohe Bildung (x1)			
x9_0	-0.308***	-0.0745***	0.382***
x9_1	-0.282***	-0.115***	0.396***
x9_2	-0.253***	-0.158***	0.410***
x9_3	-0.223***	-0.201***	0.424***
x9_4	-0.194***	-0.244***	0.438***
x9_5	-0.167***	-0.285***	0.452***
x9_6	-0.141***	-0.324***	0.465***
x9_7	-0.119***	-0.360***	0.479***
<i>N</i>	8404	8404	8404
<i>R</i> ²	0,232	0,232	0,232

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabelle 33: H5: Der kausale Effekt des elterlichen Bildungsniveau (x1) auf die relative Bildungsbeteiligung des Kindes (x2_rel_cohort_3cat) wird daraufhin überprüft, ob dieser je nach Ausprägung der Geburtskohorte (x9) variiert (expliziter Interaktionseffekt)

	(1) y=0	(2) y=1	(3) y=2
<i>Interaktion zwischen dem Bildungsniveau der Eltern (x1) und der Geburtskohorte des Kindes (x9):</i>			
mittlere Bildung (x1)			
x9_0	-0.171***	-0.165***	0.335***
x9_1	-0.177***	-0.116***	0.293***
x9_2	-0.180***	-0.0690***	0.249***
x9_3	-0.177***	-0.0279*	0.205***
x9_4	-0.166***	0.00403	0.162***
x9_5	-0.145***	0.0232	0.122***
x9_6	-0.111***	0.0267	0.0847***
x9_7	-0.0654*	0.0134	0.0520*
hohe Bildung (x1)			
x9_0	-0.165***	-0.289***	0.454***
x9_1	-0.179***	-0.270***	0.449***
x9_2	-0.194***	-0.248***	0.442***
x9_3	-0.209***	-0.226***	0.435***
x9_4	-0.225***	-0.201***	0.426***
x9_5	-0.241***	-0.176***	0.417***
x9_6	-0.258***	-0.149***	0.406***
x9_7	-0.274***	-0.121***	0.395***
N	8404	8404	8404
R ²	0,188	0,188	0,188

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabelle 34: H5: Der kausale Effekt des elterlichen Bildungsniveau (x1) auf die relative Bildungsbeteiligung des Kindes (x2_rel_cohort) wird daraufhin überprüft, ob dieser je nach Ausprägung der Geburtskohorte (x9) variiert (impliziter Interaktionseffekt)

	(1) y=0	(2) y=1	(3) y=2	(4) y=3
<i>Interaktion zwischen dem Bildungsniveau der Eltern (x1) und der Geburtskohorte des Kindes (x9):</i>				
mittlere Bildung (x1)				
x9_0	-0.144***	-0.120***	0.0561***	0.208***
x9_1	-0.151***	-0.114***	0.0666***	0.198***
x9_2	-0.157***	-0.107***	0.0776***	0.187***
x9_3	-0.164***	-0.100***	0.0886***	0.175***
x9_4	-0.171***	-0.0927***	0.0996***	0.164***
x9_5	-0.177***	-0.0850***	0.110***	0.152***
x9_6	-0.184***	-0.0768***	0.121***	0.140***
x9_7	-0.191***	-0.0683***	0.130***	0.129***
hohe Bildung (x1)				
x9_0	-0.186***	-0.261***	0.00658	0.441***
x9_1	-0.195***	-0.257***	0.0206	0.432***
x9_2	-0.204***	-0.252***	0.0366**	0.420***
x9_3	-0.213***	-0.247***	0.0545***	0.406***
x9_4	-0.223***	-0.241***	0.0738***	0.390***
x9_5	-0.233***	-0.235***	0.0943***	0.373***
x9_6	-0.242***	-0.227***	0.116***	0.354***
x9_7	-0.252***	-0.220***	0.137***	0.335***
N	8404	8404	8404	8404
R ²	0.207	0.207	0.207	0.207

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabelle 35: H5: Der kausale Effekt des elterlichen Bildungsniveau (x1) auf die absolute Bildungsbeteiligung des Kindes (x2_abs) wird daraufhin überprüft, ob dieser je nach Ausprägung der Geburtskohorte (x9) variiert (impliziter Interaktionseffekt)

	(1) y=0	(2) y=1	(3) y=2
<i>Interaktion zwischen dem Bildungsniveau der Eltern (x1) und der Geburtskohorte des Kindes (x9):</i>			
mittlere Bildung (x1)			
x9_0	-0.245***	0.0568***	0.188***
x9_1	-0.226***	0.0388**	0.187***
x9_2	-0.205***	0.0199	0.185***
x9_3	-0.185***	0.000881	0.184***
x9_4	-0.165***	-0.0178	0.183***
x9_5	-0.146***	-0.0356**	0.181***
x9_6	-0.128***	-0.0522***	0.180***
x9_7	-0.111**	-0.0674***	0.178***
hohe Bildung (x1)			
x9_0	-0.344***	-0.0880***	0.432***
x9_1	-0.311***	-0.119***	0.431***
x9_2	-0.279***	-0.150***	0.429***
x9_3	-0.248***	-0.180***	0.428***
x9_4	-0.219***	-0.208***	0.427***
x9_5	-0.191***	-0.234***	0.425***
x9_6	-0.166***	-0.257***	0.424***
x9_7	-0.144***	-0.278***	0.422***
N	8404	8404	8404
R ²	0.229	0.229	0.229

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabelle 36: H5: Der kausale Effekt des elterlichen Bildungsniveau (x1) auf die relative Bildungsbeteiligung des Kindes (x2_rel_cohort_3cat) wird daraufhin überprüft, ob dieser je nach Ausprägung der Geburtskohorte (x9) variiert (impliziter Interaktionseffekt)

	(1) y=0	(2) y=1	(3) y=2
<i>Interaktion zwischen dem Bildungsniveau der Eltern (x1) und der Geburtskohorte des Kindes (x9):</i>			
mittlere Bildung (x1)			
x9_0	-0.109***	-0.105***	0.214***
x9_1	-0.124***	-0.0838***	0.208***
x9_2	-0.141***	-0.0602***	0.201***
x9_3	-0.158***	-0.0347**	0.193***
x9_4	-0.176***	-0.00799	0.184***
x9_5	-0.194***	0.0194	0.175***
x9_6	-0.211***	0.0466**	0.165***
x9_7	-0.227***	0.0728***	0.154***
hohe Bildung (x1)			
x9_0	-0.151***	-0.296***	0.447***
x9_1	-0.174***	-0.274***	0.448***
x9_2	-0.199***	-0.247***	0.446***
x9_3	-0.226***	-0.215***	0.441***
x9_4	-0.255***	-0.178***	0.434***
x9_5	-0.286***	-0.138***	0.424***
x9_6	-0.317***	-0.0952***	0.412***
x9_7	-0.348***	-0.0502*	0.399***
N	8404	8404	8404
R ²	0,181	0,181	0,181

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabelle 37: H6: Der kausale Effekt des relativen Bildungsniveau des Kindes (x2_rel_cohort) auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes (x8) wird daraufhin überprüft, ob dieser je nach Ausprägung der Geburtskohorte (x9) variiert

	(1) x8	(2) x8
<i>Relatives Bildungsniveau des Kindes (x2_rel_cohort):</i>		
niedrigstes Niveau	Ref.	Ref.
zweites Niveau	5.686***	4.297***
drittes Niveau	9.971***	8.752***
höchstes Niveau	19.23***	18.58***
<i>Bildungsniveau der Eltern (x1):</i>		
niedrige Bildung	Ref.	Ref.
mittlere Bildung	1.284***	1.130***
hohe Bildung	3.166***	2.849***
<i>Geschlecht des Kindes (x3):</i>		
männlich	Ref.	Ref.
weiblich	-0.238	-0.322
<i>Migrationshintergrund des Kindes (x5):</i>		
nein	Ref.	Ref.
ja	0.302	0.289
<i>Herkunftsgebiet des Kindes (x6):</i>		
West	Ref.	Ref.
Ost	-3.548***	-3.508***
<i>Geburtskohorte des Kindes (x9):</i>		
1947/1956 (x9_1)	-	Ref.
1957/1966 (x9_2)	-	-0.536
1967/1976 (x9_3)	-	-1.990*
<i>Interaktion zwischen x2_rel_cohort und x9:</i>		
x2_rel_cohort2##x9_2	-	1.447
x2_rel_cohort3##x9_2	-	0.145
x2_rel_cohort4##x9_2	-	-0.0259
x2_rel_cohort2##x9_3	-	3.216***
x2_rel_cohort3##x9_3	-	4.204***
x2_rel_cohort4##x9_3	-	3.764***
_cons	37.41***	38.15***
N	6930	6930
R ²	0.372	0.376

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabelle 38: H6: Der kausale Effekt des absoluten Bildungsniveau des Kindes (x2_abs) auf das durchschnittliche Berufsprestige des Kindes (x8) wird daraufhin überprüft, ob dieser je nach Ausprägung der Geburtskohorte (x9) variiert

	(1) x8	(2) x8
<i>Absolutes Bildungsniveau des Kindes (x2_abs):</i>		
niedrige Bildung	Ref.	Ref.
mittlere Bildung	6.464***	6.006***
hohe Bildung	18.27***	17.17***
<i>Bildungsniveau der Eltern (x1):</i>		
niedrige Bildung	Ref.	Ref.
mittlere Bildung	1.268***	1.318***
hohe Bildung	3.270***	3.274***
<i>Geschlecht des Kindes (x3):</i>		
männlich	Ref.	Ref.
weiblich	-0.277	-0.271
<i>Migrationshintergrund des Kindes (x5):</i>		
nein	Ref.	Ref.
ja	0.150	0.271
<i>Herkunftsgebiet des Kindes (x6):</i>		
West	Ref.	Ref.
Ost	-3.886***	-3.996***
<i>Geburtskohorte des Kindes (x9):</i>		
1947/1956 (x9_1)	-	Ref.
1957/1966 (x9_2)	-	-1.935***
1967/1976 (x9_3)	-	-3.381***
<i>Interaktion zwischen x2_abs und x9:</i>		
x2_abs2##x9_2	-	0.772
x2_abs3##x9_2	-	1.302
x2_abs2##x9_3	-	2.375**
x2_abs3##x9_3	-	3.661***
_cons	38.23***	39.53***
<i>N</i>	6930	6930
<i>R</i> ²	0.372	0.376

NEPS-Daten der SC6/Welle7; eigene Berechnungen

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

III Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit gemäß §5 Abs. 3 PuStO, dass ich die vorstehende Masterarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

(Datum)

(Unterschrift)