

Chantal Hinni

SOZIALKAPITAL INTERSEKTIONAL

Eine empirische Untersuchung
an der Schnittstelle Behinderung und Migration

[transcript] Bildungsforschung

Chantal Hinni
Sozialkapital intersektional

Chantal Hinni promovierte an den Universitäten Freiburg (CH) und Bielefeld im Cotutelle-Verfahren. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt in der Analyse von zwischenmenschlichen Beziehungen an der Schnittstelle von Behinderung und Migration.

Chantal Hinni

Sozialkapital intersektional

Eine empirische Untersuchung an der Schnittstelle Behinderung
und Migration

[transcript]

Die Publikation wurde durch die Stiftung Heilpädagogisches Zentrum Schweiz gefördert.

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (Schweiz) und an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld (Deutschland).

Genehmigt auf Antrag von Prof. Dr. Winfried Kronig (Gutachter) und Prof. Dr. Carmen Zurbriggen (Gutachterin). Freiburg, den 7. Juni 2021.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 Lizenz (BY-SA). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird. (Lizenz-Text: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld

© Chantal Hinni

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-6058-6

PDF-ISBN 978-3-8394-6058-0

<https://doi.org/10.14361/9783839460580>

Buchreihen-ISSN: 2699-7681

Buchreihen-eISSN: 2747-3864

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

| | |
|---|----|
| Vorwort von Carmen Zurbriggen | 9 |
| Vorwort von Winfried Kronig | 11 |
| 1 Einleitung | 19 |
| 1.1 Soziale Beziehungen als Entwicklungshelfer | 19 |
| 1.2 Einflussfaktoren auf soziale Beziehungen | 25 |
| 1.3 Inhaltlicher Überblick | 27 |
| 1.4 Begriffsverwendung | 28 |
| 2 Sozialstruktur und soziale Ungleichheit | 31 |
| 2.1 Soziale Ungleichheit | 33 |
| 2.1.1 Strukturebenen sozialer Ungleichheit | 34 |
| 2.1.2 Theorien und Formen von sozialer Ungleichheit im Aspekt Bildungsungleichheit | 37 |
| 2.2 Empirische Befunde: Bildungsungleichheiten | 41 |
| 3 Sozialkapital | 49 |
| 3.1 Formen von Sozialkapital | 52 |
| 3.2 Vermittlung von Sozialkapital | 56 |
| 3.3 Empirische Erfassung von Sozialkapital | 58 |
| 3.4 Empirische Befunde: Sozialkapital und die Bedeutung für den Bildungserfolg ... | 65 |
| 4 Intersektionalität | 73 |
| 4.1 Geschichte des Begriffs Intersektionalität | 73 |
| 4.2 Entwicklung der intersektionalen Forschung | 76 |
| 4.3 Methodische Ansätze der intersektionalen Forschung | 78 |
| 4.4 Intersektionalität in der Bildungsforschung | 83 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.5 | Intersektionale Analysekatogorien | 86 |
| 4.6 | Wechselwirkungen der Analysekatogorien | 99 |
| 4.7 | Empirische Befunde: Intersektionale Perspektive auf Bildungsungleichheit | 102 |
| 5 | Sozialkapital in intersektionaler Perspektive | 105 |
| 5.1 | Kreuzung sozialer Kreise | 106 |
| 5.2 | Sozialer Tausch | 108 |
| 6 | Forschungsfragen | 113 |
| 6.1 | Übersicht der theoretischen Grundlagen | 113 |
| 6.2 | Verbindung der theoretischen Grundlagen | 114 |
| 6.3 | Fragestellungen | 115 |
| 7 | Forschungsmethodisches Vorgehen | 119 |
| 7.1 | Datengrundlage | 119 |
| 7.2 | Stichprobenbeschreibung | 122 |
| 7.3 | Durchführung einer Sekundäranalyse | 125 |
| 7.4 | Operationalisierung der Variablen | 127 |
| 7.5 | Begründung der Auswahl der statistischen Verfahren | 129 |
| 7.6 | Analyse latenter Klassen | 137 |
| 7.7 | Analyse latenter Klassen mit Kovariaten | 143 |
| 7.8 | Exploratorische Faktoranalyse | 148 |
| 7.9 | Statistische Analyseprogramme | 150 |
| 8 | Ergebnisse | 151 |
| 8.1 | Ergebnisse T1 | 151 |
| 8.1.1 | Ergebnisse der exploratorischen Faktorenanalyse T1 | 151 |
| 8.1.2 | Ergebnisse der Analysen latenter Klassen T1 | 153 |
| 8.2 | Ergebnisse T2 | 163 |
| 8.2.1 | Ergebnisse der exploratorischen Faktorenanalyse T2 | 164 |
| 8.2.2 | Ergebnisse der Analyse latenter Klassen T2 | 165 |
| 9 | Diskussion | 175 |
| 9.1 | Zusammenfassung | 175 |
| 9.2 | Diskussion der Ergebnisse Sozialkapital in intersektionaler Perspektive | 178 |
| 9.3 | Diskussion des methodischen Vorgehens | 187 |
| 9.3.1 | Diskussion der Intersektionalität als Analysewerkzeug | 188 |
| 9.3.2 | Diskussion der Anwendung latenter Klassenanalysen | 189 |

| | |
|------------------------------|-----|
| 9.4 Fazit und Ausblick | 192 |
| Literatur | 197 |
| Abbildungen | 231 |
| Tabellen | 233 |

Vorwort von Carmen Zurbriggen

»Sozialkapital intersektional – Eine empirische Untersuchung an der Schnittstelle Behinderung und Migration«. Dieser Titel lässt bereits erahnen, wie vielschichtig das vorliegende Buch ist. Während jedes der aufgeführten Konzepte schon im Einzelnen einer eingehenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung bedarf, wird durch deren Verwobenheit der Untersuchungsgegenstand, dem sich Chantal Hinni in diesem Buch widmet, zum einen umso anspruchsvoller und zum anderen umso gehaltvoller. So ist der im Titel prominent platzierte Begriff Sozialkapital zwar in bildungswissenschaftlichen Arbeiten des Öfteren anzutreffen, eine allgemein anerkannte Definition sowie bewährte methodische Erfassungsmöglichkeiten fehlen jedoch weitestgehend. Die potenziellen Interdependenzen der sozialen Ungleichheitsdimensionen Behinderung und Migration werden von der Autorin in intersektionaler Perspektive beleuchtet. Wenngleich mit Intersektionalität ein inzwischen vieldiskutierter (Trend-)Begriff eingebracht wird, so muss auch hier auf eine gewisse Leerstelle, und zwar insbesondere hinsichtlich statistischer Analyse-möglichkeiten verwiesen werden. Eingebettet in die umfangreiche und breit geführte Debatte um Bildungsungleichheiten wird von der Autorin somit ein sowohl (allgemein) sozialwissenschaftlich als auch (spezifisch) sonderpädagogisch bedeutsamer und aktueller Themenkomplex bearbeitet.

Die Leserinnen und Leser erwartet in diesem Buch dementsprechend eine gehaltvolle wissenschaftliche Auseinandersetzung. Im Zentrum steht dabei das in sozialen Beziehungen generierte Sozialkapital von Schüler*innen, dem im Kontext von Behinderung und Migration eine besondere Bedeutung hinsichtlich Bildungsungleichheiten zukommt. Den Fragen nach distinktiven Sozialkapitalprofilen von Jugendlichen sowie nach Effekten der beiden sozialstrukturell bedingten Kategorien auf diese Profile wird in Wechselwirkung mit den sozialen Ungleichheitsdimensionen sozioökonomischer Status und Geschlecht nachgegangen. Den vielschichtig verwobenen Themenbereich be-

arbeitet die Autorin mit einem hohen Abstraktionsgrad vor dem Hintergrund sowohl klassischer als auch aktueller theoretischer Ansätze und unter Einbezug ausgewählter empirischer Befunde. Ein herausragendes Merkmal der mit diesem Buch vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit ist die theoretisch fundierte und versierte Überführung von Intersektionalität als Analyserahmen auf die Anwendung latenter Klassenanalysen. Mit diesem personenbasierten Ansatz wurde eine bestens geeignete, in diesem Fachbereich allerdings bislang kaum beachtete statistische Modellierungsmöglichkeit gewählt. Demzufolge verbleibt Intersektionalität nicht – wie so oft – auf der Ebene eines Schlagwortes. Nach einer sorgfältigen Darstellung des methodischen Vorgehens und der empirischen Ergebnisse liefert die kritisch geführte und ergiebige Diskussion der Befunde denn auch eine Vielzahl an Anknüpfungspunkten für weiterführende theoretische und empirische Arbeiten. Chantal Hinni bietet mit diesem Buch somit einen substanziellen Beitrag zu einem bildungswissenschaftlich und sonderpädagogisch bedeutsamen Fachdiskurs.

Vorwort von Winfried Kronig

Soziale Positionen innerhalb einer Gesellschaft sind keine Zufallsprodukte. Vergleicht man eine grössere Zahl von Individuen, scheinen sich ihre Positionen entlang von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen anzuhäufen. Es zeichnen sich erkennbare Muster ab. Gleichzeitig sind soziale Positionen, entsprechend den zu einem gegebenen Zeitpunkt gültigen gesellschaftlichen Wertsetzungen, hierarchisch geordnet. Höhere Positionen versprechen höhere Gratifikationen.

Damit bilden die sozialen Lagen innerhalb einer gesellschaftlichen Struktur die sozialen Verteilungsprinzipien wenigstens teilweise ab. Historisch lassen sich mehrfache Wechsel der Verteilungsregeln nachzeichnen. Zu den markantesten gehört wohl die Verschiebung der Zuteilung gesellschaftlicher Vergütungen aufgrund der sozialen Herkunft auf eine Rationierung nach dem Leistungsprinzip. In modernen Gesellschaften gilt Leistung als einzig legitimes Ordnungsprinzip. Jede Abweichung von der gedachten meritokratischen Linie wird als störend empfunden. Unter dem Druck sozialwissenschaftlicher Empirie formen sich Präskriptionen und Askriptionen, die als kritisierbar gelten. So weichen auch moderne Gesellschaften an vielen Stellen und auf mehreren Feldern vom meritokratischen Idealtypus ab. Das mag damit zu tun haben, dass das Leistungsprinzip a priori nie ausgeschlossen hat, dass eine gesellschaftlich anerkannte Leistung unter günstigen Umgebungskonstellationen einfacher erbracht werden kann als unter ungünstigen. Ein Einfluss der ehemals bedeutsamen und heute als überwunden geltenden Herkunftsregeln ist damit nicht zwingend unterbunden. Es mag auch damit zu tun haben, dass die ehemaligen Gewinner ihre Positionen durch neue Zweifel am Zufall der Genetik zu verteidigen suchten. So halfen etwa Behauptungen über eine schichtgelagerte Verteilung von Talenten und Leistungspotenzialen über die drohende Neuverteilung sozialer Positionen mit der Einführung des Leistungsprinzips hinweg.

Ein Problem sozialer Realitäten ergibt sich aus der Beobachtung, dass die Muster der Verteilung sozialer Positionen nicht nur einer, sondern mehreren Eigenschaften eines Individuums folgen. Eine Person gehört in aller Regel gleichzeitig verschiedenen sozialstrukturellen Kategorien an. Zu ihnen gehören neben der sozialen Herkunft auch beispielsweise die nationalstaatliche Herkunft oder das Geschlecht. Da Individuen mehrere dieser verteilungsrelevanten Merkmale auf sich vereinen, sind unterkomplexe Befunde zur gesellschaftlichen Struktur dem fortwährenden Risiko ausgesetzt, von der im Voraus festgelegten Analyseeinheit abhängig zu sein.

Das ändert vieles. So einfach der Grundgedanke sein mag, so komplex sind die Auswirkungen auf die Theoriebildung, auf die Methodologie und möglicherweise letztlich auf die Praxis. Man denke beispielsweise an die spezifizierten pädagogischen Subdisziplinen, wie die interkulturelle Pädagogik oder die kompensatorische Erziehung, welche sich jeweils nur auf ein einzelnes Persönlichkeitsmerkmal abstützen. Aber der aus der Türkei eingewanderte Junge ist eben auch ein Junge. Er lebt in Prekarität oder auch nicht, ist leistungsstark oder auch nicht, hat unerschöpfliche soziale Kontakte oder auch nicht.

Das konsequente Denken in Merkmalskombinationen ist keineswegs neu. So soll es schon bei Klassikern wie etwa Max Weber anzutreffen sein. Aber unter dem Schlagwort der Intersektionalität gewinnt eine systematische Betrachtung der Schnittstellen zwischen zwei oder mehreren Merkmalen an unübersehbarer Popularität in den Sozialwissenschaften. Wobei die inhaltlichen Bestimmungen dessen, wie eine Intersektion theoretisch zu denken ist und wie ihre Analyse methodisch zu bearbeiten wäre, oftmals weit auseinanderliegen.

In dieser enthusiastischen und zugleich ungewissen Phase der Theorie- und Methodenentwicklung platziert Chantal Hinni ihre Forschungsfragen im Kern intersektionaler Überlegungen. Gegenstand ihrer Untersuchungen sind unterschiedliche Profile des sozialen Kapitals von Jugendlichen an den Schnittstellen von Behinderung, Migration, sozialer Herkunft und Geschlecht. Es geht der Autorin um die Verbindung der Theorien zum Sozialkapital mit dem Analysewerkzeug Intersektionalität und dem exemplarischen Aufzeigen von Wegen der statistischen Bearbeitung eines umfangreichen Datenmaterials.

Die selbst gesteckten Ziele zwingen zum Ausbruch aus der künstlich geschaffenen Enge der jeweils als zuständig geltenden Subdisziplinen. Dieser ermöglicht erst einen Blick auf Kumulationen, auf Besonderheiten von Merk-

malkombinationen, auf neu entdeckte Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen und innerhalb von Gruppen. Unter dem methodischen Zugriff der Autorin wird das Datenmaterial differenzierter, verflochtener, verzweigter. Die methodischen und theoretischen Ansprüche lassen sie jedoch nicht in die Unbestimmtheiten akademischer Höhen entgleiten. Vielmehr scheint ihr Blick sogar etwas näher bei der Praxis. Mutmasslich ist die Praxis eben vielschichtiger, als es die gewohnte disziplinäre Handhabung suggeriert. Mutmasslich ist der wissenschaftliche Weg zur Praxis beschwerlicher als vermutet. So gesehen ist die Studie vielleicht auch eine Provokation an die habitualisierten Problemwahrnehmungen. Sie ist vielleicht auch eine Aufforderung an theoretische Konzeptionalisierungen und vielleicht sogar auch eine methodische Blaupause für eine Ausweitung sozialwissenschaftlicher Forschung. In jedem Fall ist sie eine Ode an die Komplexität sozialer Realitäten.

*Für Verena und Hans Peter
in liebevoller Erinnerung*

»Finally, my bias with respect to the two generic forms of differentiation is that there is too much inequality but that there cannot be too much heterogeneity.«

– Inequality and Heterogeneity, Peter M. Blau, 1977, S. x.

1 Einleitung

1.1 Soziale Beziehungen als Entwicklungshelfer

Menschen bauen im Laufe ihres Lebens eine Vielzahl von Beziehungen auf, die ihnen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben dienlich sein können. Ganz am Anfang steht die Beziehung des Kindes zu seinen Eltern, welche dieses versorgen und ihm bestenfalls beibringen sich um sich selbst zu kümmern. In der Schule spielt die Beziehung zur Lehrperson eine tragende Rolle, sowohl in der Entwicklungs- und Lernförderung wie auch in der Beurteilung von schulischen Leistungen, welche in der Form von Bildungstiteln Zugang zu weiterführenden Institutionen gewähren. Beziehungen, die eine instrumentelle Rolle in der Lebensbewältigung spielen können, werden aber auch zu Gleichaltrigen sowie zu Bezugspersonen in Freizeitaktivitäten, zu Verwandten und Bekannten hergestellt.

Soziale beziehungsweise zwischenmenschliche Beziehungen sind durch ihre Qualität geprägt. Diese kann sowohl positiv wie auch negativ oder beides gleichzeitig sein (Uchino et al., 2004). Die Beziehungen sind unter anderem gekennzeichnet durch die Art und Weise, wie Unterstützung erfahren wird, welche Werte und Normen vermittelt werden sowie den Grad der Ambivalenz der Interaktionen. Positive Aspekte einer Beziehung werden als Ressource betrachtet, welche ein Individuum für die erfolgreiche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben verwenden kann. Dieses Verständnis sozialer Beziehungen geht auf Max Weber (1922, S. 13) zurück: »Soziale ›Beziehung‹ soll ein seinem Sinngehalt nach aufeinander gegenseitig eingestelltes und dadurch orientiertes Sichverhalten mehrerer heissen. Die soziale Beziehung besteht also durchaus und ganz ausschliesslich: in der Chance, dass in einer (sinnhaft) angebbaren Art sozial gehandelt wird, einerlei zunächst: worauf diese Chance beruht.«

Die Gesamtheit der Ressourcen, die Teilhabe am Netz sozialer Beziehungen, die erfahrene Anerkennung und Unterstützung wird als Sozialkapital eines Individuums bezeichnet (vgl. Bourdieu, 1983).

Es kann infolgedessen gesagt werden, dass die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, ihr allgemeines Wohlbefinden, ihr Schulerfolg und ihre soziale Integration in grossen Teilen davon abhängt, ob sie regelmässig und ungehindert soziale Beziehungen zu wesentlichen Akteurinnen und Akteuren in ihrem potenziellen Netzwerk, also Sozialkapital, herstellen und pflegen können. Diese Beziehungen übernehmen eine instrumentelle Funktion, wenn sie entweder Ressourcen in Form von Zugang zu Bildungsgängen oder Bildungstiteln generieren oder eine Erweiterung des sozialen Netzwerks ermöglichen. Durch die Unterschiede in der gesellschaftlichen Struktur entstehen Subsysteme sozialer Schichtung, welche durch gesellschaftliche Konstruktionen wie Klasse, Ethnizität, Geschlecht und Behinderung hierarchisch geprägt sind. In diesen gesellschaftlichen Kontexten herrschen für Kinder und Jugendliche unterschiedliche Lebensbedingungen, welche die fundamentalen Entwicklungsprozesse beeinflussen (Stanton-Salazar, 1997, 2011).

Historisch betrachtet, wurde mit zunehmendem Bewusstsein für soziale Strukturen auch das Interesse an der Identifikation von Menschen geweckt, welche durch Ungleichheiten benachteiligt sind. Dabei wird danach gefragt, ob sich Gruppen von Menschen mit bestimmten Merkmalen benennen lassen, welche weniger oft oder weniger regelmässig Zugang zu beispielsweise höheren Bildungsabschlüssen oder prestigeträchtigen Berufen haben.

Weil Herkunft und sozialer Kontext Einfluss auf die Genese der sozialen beziehungsweise instrumentellen Beziehungen und damit auf das Sozialkapital haben, kann man sich dieser Frage über den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen annähern. Coleman et al. (1966) haben nämlich im bis dahin grössten sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekt zeigen können, dass nicht die Ausstattung einer Bildungsinstitution die wichtigste Determinante für Schulerfolg ist, sondern der familiäre Hintergrund gepaart mit der sozioökonomischen Durchmischung im Klassenzimmer:

Taking all these results together, one implication stands out above all: That schools bring little influence to bear on a child's achievement that is independent of his background and general social context; and that this very lack of an independent effect means that the inequalities imposed on children by their home, neighborhood, and peer environment are carried along to

become the inequalities with which they confront adult life at the end of school. (Coleman et al., 1966, S. 325)

Mit dem *Coleman Report* ist es gelungen, eine Debatte über Bildungsungleichheit in Gang zu setzen, die noch nicht abgeschlossen ist. Zahlreiche nachfolgende Studien stehen im Dialog mit den Ergebnissen aus den 1960er-Jahren. Die ursprünglichen Fragestellungen nach Differenzen bezüglich Rasse, Hautfarbe, Religion und nationaler Herkunft, wie sie Coleman untersuchte, sind bis heute von grosser Relevanz in der empirischen Bildungsforschung, wenngleich auch die zentralen Kategorien teilweise in andere Zusammenhänge übersetzt werden mussten.

Herausgefordert werden die Ergebnisse des *Coleman Reports* einerseits durch methodische Probleme und die entsprechende Kritik daran, sowie andererseits auch durch die Gegenüberstellung von theoretischen Konzepten und Untersuchungsaspekten, welche nicht Gegenstand der Untersuchung von Coleman gewesen waren. So wird beispielsweise das Prinzip der Meritokratie (vgl. M. D. Young, 1958) aufgeführt, nach welchem soziale Ungleichheit nicht auf Grund der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe reproduziert wird, sondern über die individuelle Leistung. Lebenschancen und Erfolg haben ihren Ursprung in unterschiedlichen intellektuellen Fähigkeiten, symbolisiert und legitimiert in erworbenen Bildungsabschlüssen (Hadjar, 2008; Solga, 2009).

Trotz der deutlich negativen Konnotation des meritokratischen Prinzips, wird es in vielen marktorientierten Industriegesellschaften als Legitimierung sozialer Ungerechtigkeit akzeptiert. Dem zu Grunde liegt die Idee der Leistungsgerechtigkeit in der Verteilung von Gütern und Belohnungen. Ungleichheiten sind demnach akzeptabel, soweit sie unterschiedliche Fähigkeiten und Leistungen widerspiegeln. Markenzeichen der genannten Gesellschaften, auch der unseren, ist die Arbeitsteilung und damit der Austausch von Produkten und Dienstleistungen. Die Wettbewerbsfähigkeit dieser Gesellschaften hängt in hohem Masse von den Fähigkeiten ihrer Mitglieder ab. Gleichheit durch Solidarität verliert Legitimation und Ungleichheit durch Leistung gewinnt Legitimation (Hadjar, 2008):

Das wahrgenommene Ausmass sozialer Ungleichheit wird akzeptiert, wenn die als faktisch wirksam erachteten Kriterien sozialer Selektion für legitim gehalten werden. D.h., wenn individuelle Leistungen und Fähigkeiten als legitime Selektionsprinzipien gelten und Chancengleichheit den dominanten Standard sozialer Gerechtigkeit darstellt, dann wird Ungleichheit in

dem Masse akzeptiert, zu dem Chancengleichheit geglaubt und das Prinzip individueller Leistung und Fähigkeit als weitgehend realisiert gilt (Mayer, 1975, S. 72).

Im Spannungsfeld zwischen den herkunftsbedingten Merkmalen und dem meritokratischen Prinzip spielen die eingangs erwähnten instrumentellen Beziehungen und damit das Sozialkapital elementare Rollen. Eine entscheidende Eigenschaft des Sozialkapitals ist dabei, dass es, im Gegensatz zu den anderen Arten von Kapital, nicht beim Individuum allein liegt und nicht von ihm allein generiert werden kann.

Spätestens beim Schuleintritt generieren Kinder und Jugendliche Beziehungen, welche einen Einfluss auf die Schullaufbahnentwicklung und damit auf Selektionsentscheidungen und Leistungen haben. Dabei wird die Leistungserwartung der Lehrpersonen durch Sozialstrukturkategorien der Schülerin oder des Schülers beeinflusst. Bei Kronig et al. (2003/2007) werden Kinder mit Migrationshintergrund gegenüber Schweizer Kindern von den Lehrpersonen signifikant tiefer eingeschätzt, ebenso Kinder mit Schulleistungsschwächen und Migrationshintergrund gegenüber vergleichbaren Schweizer Kindern. Mehr noch, ist bei Schülerinnen und Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund ein direkter, und zwar von den Leistungen unabhängiger, Effekt von den Erwartungen der Lehrpersonen im zweiten Schuljahr auf die Leistung im sechsten Schuljahr messbar. Die Leistungserwartung hat damit einen direkten Einfluss auf die Selektion beim Übergang in die Oberstufe. In einer nachfolgenden Studie konnte Kronig (2007) zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, je nach Herkunftsland, ein bis zu 4,3-mal höheres Risiko tragen, unabhängig von ihren Leistungen in die Realschule eingeteilt zu werden. Die Selektionswahrscheinlichkeit in einen Bildungsgang steht weiter in Abhängigkeit zur Herkunft bezüglich sozioökonomischen Status und nationalstaatlicher Angehörigkeit. So haben Schweizer Schülerinnen mit einem mittleren oder hohen sozioökonomischen Status trotz niedriger Leistungen eine bessere Chance, in einen höheren Bildungsgang eingeteilt zu werden als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, welche ebenfalls über einen mittleren oder hohen sozioökonomischen Status verfügen und vergleichbare Leistungen erbringen.

Aus diesen Ergebnissen könnte gefolgert werden, dass Lehrpersonen faktisch zu alleinigen Entscheidungstragenden bezüglich der schulischen Selektion von Kindern und Jugendlichen werden. Da die Leistungserwartung der Lehrperson in diesem Prozess eine wesentliche Rolle spielt, haben Kinder und

Jugendliche rein über ihre Leistungserbringung nicht die Einflussmöglichkeit, welche nach dem meritokratischen Prinzip vorgesehen wäre.

Es wird weiter angenommen, dass die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern einen starken Einfluss auf die eigentliche Leistungserbringung und somit auf den Leistungserfolg hat. Dies konnte beispielsweise in der gross angelegten Studie von Hattie gezeigt werden, in welcher mittlere Effektstärken für die Lehrperson-Lernenden-Beziehung mit $d = .72$ (Hattie, 2010) und $d = .52$ (Hattie, 2017) berechnet wurden. Beziehung und Leistungserwartung beeinflussen sich gegenseitig. Da der Effekt der Leistungserwartung mit $d = 1.62$ (Hattie, 2017) sehr hoch zu Buche schlägt und seit der ursprünglichen Studie auf dem ersten Platz der Effektgrössenliste steht, kann davon ausgegangen werden, dass es sich um ein überdauerndes und prävalentes Phänomen handelt.

Aus theoretischer Perspektive können für die Verbindung von Lehrperson-Lernenden-Beziehung, Leistungserwartung und Lernerfolg die Arbeiten von Homans (1958) und Blau (1964) zur Kreuzung sozialer Kreise und zum sozialen Tausch erklärend herangezogen werden. Im Kern gehen die Theorien auf Max Weber (1922, S. 25) und seine Definition des sozialen Handelns zurück. Handeln orientiert sich am vergangenen, gegenwärtig oder für künftig erwarteten Verhalten anderer. Jedes Handeln, das Menschen verbindet, muss einen Sinn haben, aus welchem sich die Motivation erschliessen lässt. Soziales Handeln ist es dann, wenn es seinem Sinn nach wechselseitig auf das Handeln anderer bezogen wird und sich in seinem Verlauf daran orientiert. Von Simmel (1908/2016) wurde der Aspekt der Wechselwirkung als *regulatives Weltprinzip* übernommen, bei welchem er davon ausgeht »dass Alles mit Allem in irgend einer Wechselwirkung steht, dass zwischen jedem Punkte der Welt und jedem anderen Kräfte und hin und hergehende Beziehungen bestehen« (S. 130). Homans ergänzte, dass soziales Verhalten dann vorliegt, wenn eine Person in ihren Handlungen durch das Verhalten einer anderen Person belohnt oder bestraft wird: »Social behavior is an exchange of goods, material goods but also non-material ones, such as the symbols of approval or prestige. Persons that give much to others try to get much from them, and persons that get much from others are under pressure to give much to them« (Homans, 1958, S. 606). Aufbauend darauf ergänzte Blau (1964, S. 91) den sozialen Austausch als freiwillige Handlung der Individuen, die durch die erwartete Erwidderung motiviert sei und Eigeninteresse als zentrales Motiv hat, welche im sozialen Tausch zu Machtungleichheiten führen kann. Das ist immer dann der Fall, wenn die Empfangenden von Leistungen oder Hilfe kei-

ne gleichwertigen Gegenleistungen erbringen können. Der asymmetrische Tausch führt zu sozialen Rangunterschieden, weil Leistungsempfänger*innen in eine Abhängigkeit gegenüber Leistungserbringenden geraten (Blau, 1955/1973).

Dieses Verhältnis ist zwischen Lehrpersonen und Lernenden beobachtbar. So erwartet die Lehrperson Regelkonformität und Leistung von ihren Schülerinnen und Schülern und erteilt je nach Verhalten sogenannte soziale Sanktionen, welche entweder positiv (Belohnungen) oder negativ (Bestrafungen) ausfallen. Die Rede ist hier aber nicht von einzelnen isolierten Fällen, in welchen für eine konkrete Verfehlung, wie beispielsweise nicht erledigte Hausaufgaben oder das ungenügende Mitarbeiten in einer Gruppe eine Strafaufgabe erteilt wird. Es ist eher eine Art Grundmuster sozialer Sanktionen, welche die Lehrperson zur Anwendung bringt und damit die Beziehung zu den Lernenden prägt. Die Gesamtheit dieses sozialen Verhaltens beziehungsweise des sozialen Handelns der Lehrperson prägt die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern und damit Ausbildung von Sozialkapital, welches letztere erwerben können.

Weiter hat sich beispielsweise in der theoretischen und empirischen Bearbeitung der Bildungsexpansion gezeigt, dass sich die Ebenen des Individuums und der Struktur nicht getrennt voneinander betrachten lassen. Strukturebenenphänomene führen zu Reaktionen, welche das soziale Handeln des Individuums beeinflussen und abschliessend auf gesellschaftlicher Ebene neue, beziehungsweise veränderte, Phänomene hervorbringen. Die Wirkmechanismen sind durch die Zeit geprägt. Einflüsse auf die Individuen wie auch auf die Institutionen können unvorhergesehen und unbeabsichtigt sein, so dass intendierte Massnahmen ihr Ziel verfehlen. Messtheoretische Annahmen können zu Vergleichsproblemen führen, so dass Ergebnisse bei Zuwachsraten proportional zur Ausgangspopulation tiefer oder höher ausfallen. Die darauf erfolgenden Reaktionen auf politischer und gesellschaftlicher Ebene können zum Einfrieren von Interventionen führen, selbst wenn eine Weiterführung angebracht wäre, um eine längerfristige Stabilisierung zu gewährleisten (R. Becker, 2006).

Sowohl die Kategorien, die als Bedingungsfaktoren für soziale Ungleichheit und damit für Bildungsungleichheit fungieren, wie auch jene die davon abhängig sind, werden von einer Mehrdimensionalität geprägt, die sich einerseits horizontal wie auch vertikal ausdehnt und zusätzlich in ihren Überkreuzungen individuelle Identitäten hervorbringt. Diese in ihrer Gesamtheit

zu erfassen, ist sowohl theoretisch wie auch methodisch mit komplexen Herausforderungen verbunden.

Eine Möglichkeit diese Verschränkungen abzubilden und zu analysieren bietet die Intersektionalität. Als Begriff, von Crenshaw (1989) begründet, reichen ihre Wurzeln zurück in die sozialwissenschaftlichen Ausführungen von Max Weber (1922) und die Emanzipationsbestrebungen von Sklavinnen in den USA (Truth, 1851). Die Intersektionalität erlaubt eine Betrachtungsweise, in welcher die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Sozialstrukturkategorien, ursprünglich *race*, *class* und *gender*, bezüglich Ungleichheiten und Diskriminierung sichtbar gemacht werden können. Intersektionalität wird dabei als Analysewerkzeug verstanden, welches intersektionelle Identitäten zu identifizieren vermag. Diese Identitäten sind Kreuzungspunkte, sprich Intersektionen, von mindestens zwei Sozialstrukturkategorien, welche in einem spezifischen Kontext ein gegebenenfalls benachteiligendes Ungleichheitsverhältnis zeigen können. Kontexte sind dabei sowohl Institutionen, wie beispielsweise die Schule, der Arbeitsort oder ein Verein, als auch das soziale Umfeld, wie Verwandte, Gleichaltrige, Kolleginnen und Kollegen, Freundinnen und Freunde oder Nachbarinnen und Nachbarn. Von einer intersektionelle Identität wird ursprünglich nur gesprochen, wenn diese einen negativen Einfluss auf die Entwicklung des Individuums ausübt.

1.2 Einflussfaktoren auf soziale Beziehungen

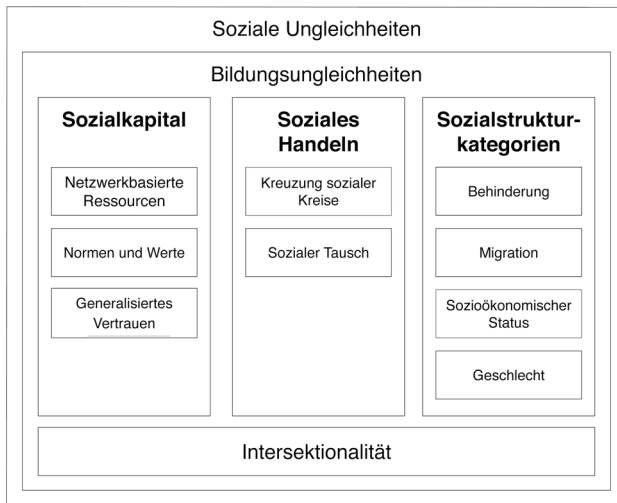
Die komplexen Felder der sozialen Ungleichheiten und der Bildungsungleichheiten sind bis heute intensiv untersucht. Dies zeigt sich in der empirischen Bildungsforschung einerseits in der grossen Vielfalt methodischer Vorgehensweisen, andererseits in der Weiterentwicklung theoretischer Ansätze, die »den Anspruch vertreten Ursachen sowie Mechanismen und Prozesse von Bildungsungleichheiten präziser zu benennen als dies bislang der Fall war« (Lauterbach & Becker, 2016, S. 421). Die Bemühungen zielen dabei vor allem darauf ab, mit der sich stetig verändernden gesellschaftlichen Realität mitzuhalten und die beobachtbaren Phänomene zu beschreiben. Beispiele dafür gibt es viele; zu den aktuellsten dürfte die Auseinandersetzung des amerikanischen Philosophen Sandel (2020) gehören. Er sieht den Verlust des Gemeinwohls und damit des Sozialkapitals der Mitglieder einer Gesellschaft in der »Tyrannei der Meritokratie«, die sich während der globalen Coronapandemie besonders ausgeprägt zeigt. Als Ausgangslage nimmt Sandel die

Vorkommnisse des 2019 *college admissions bribery scandal*, in welchem reiche Eltern hohe Beträge für den Zugang ihrer Kinder zu Elite-Universitäten gezahlt hatten. Sandel (2020, S. 11) formuliert dazu treffend: »The problem with meritocracy is not with the principle but with our failure to live up to it.«

Ermöglichen finanzielle Ressourcen unter gewissen Umständen den Zugang zu Bildungstiteln, die allein durch die Leistung der Schülerin oder des Schülers nicht erreicht worden wären, bedeutet deren Abwesenheit aber nicht automatisch das Ausbleiben von akademischem Erfolg. Weitere, bereits genannte, Faktoren spielen dabei eine Rolle. Die obenstehend genannte Weiterentwicklung theoretischer Ansätze und methodischer Möglichkeiten erlaubt den Versuch, in der vorliegenden Arbeit die beschriebenen Phänomene und deren Bedingungsfaktoren theoretisch zueinander in Verbindung zu bringen und empirisch auf Zusammenhänge und Wechselwirkungen zu untersuchen.

Abbildung 1 zeigt schematisch die inhaltliche Einbettung der theoretischen Grundlagen; dabei ist Intersektionalität auf methodischer Ebene als Analysewerkzeug einzuordnen.

Abbildung 1: Inhaltliche Einordnung der theoretischen Grundlagen



Der grosse Rahmen ist der Untersuchungsgegenstand der sozialen Ungleichheiten und damit verbunden der Bildungsungleichheiten. Die theoretischen Grundlagen sind in den inneren Rahmen eingebettet.

tische und empirische Herangehensweise wird über drei Aspekte vorgenommen:

- Das Sozialkapital, also die instrumentellen Ressourcen, welche ein Individuum im Laufe des Lebens generiert.
- Das soziale Handeln mit besonderem Fokus auf den sozialen Tausch, welcher in der Kreuzung sozialer Kreise als interaktionistischer Prozess analysiert wird.
- Die Sozialstrukturkategorien, welche als Determinanten des sozialen Handelns und des Sozialkapitals agieren.

In dieser Arbeit soll erforscht werden, welche Arten von Sozialkapital, bezogen auf seine verschiedenen Dimensionen, bei Jugendlichen beziehungsweise jungen Erwachsenen vorkommen. Es wird davon ausgegangen, dass sich verschiedene Sozialkapitalprofile herauskristallisieren lassen. Das zentrale Erkenntnisinteresse liegt in der Untersuchung von Effekten der Sozialstrukturkategorien auf die Wahrscheinlichkeit, einem bestimmten Sozialkapitalprofil anzugehören. Es sind dabei jene Kategorien von Interesse, welche wie bereits aus Theorie und Literatur bekannt, als zentrale Determinanten für den Leistungserfolg fungieren können. Im schulischen und später im beruflichen Umfeld gehören Migration und Behinderung sowie sozioökonomischer Status und Geschlecht dazu.

1.3 Inhaltlicher Überblick

Im ersten Teil werden die zentralen theoretischen Zugänge soziale Ungleichheit, Bildungsungleichheit, Sozialkapital, Intersektionalität, die Kreuzung sozialer Kreise und sozialer Tausch besprochen. Dabei soll auch der gegenwärtige Forschungsstand in den verschiedenen Feldern bezogen auf die Verknüpfungen untereinander wiedergegeben werden. Aus der Verbindung der theoretischen Grundlagen werden die Forschungsfragen abgeleitet.

Der zweite Teil befasst sich mit der empirischen Studie des Projekts. Neben der Beschreibung der Stichprobe, der Messinstrumente und der Datenerhebung wird besonderes Gewicht auf die Begründung der statistischen Analyseverfahren gelegt. Die Darlegung der Ergebnisse schliesst diesen Teil ab.

Der dritte Teil beginnt mit einer Zusammenfassung der bisherigen Arbeit, gefolgt von der Beantwortung der Fragestellungen. Anschliessend

werden diese am gegenwärtigen Stand der Forschung, an den theoretischen Grundlagen sowie bezogen auf die methodische und statistische Vorgehensweise diskutiert. Daraus werden im Abschluss mögliche Schlussfolgerungen gezogen.

1.4 Begriffsverwendung

Das Verfassen wissenschaftlicher Texte in Forschungsgebieten, welche durch neue Begriffe oder solche aus anderen sprachlichen und kulturellen Gebieten geprägt sind, stellt eine gewisse Herausforderung dar. Für die vorliegende Arbeit soll vorgängig auf Spezifitäten eingegangen werden.

Der Begriff *Intersectionality* ist eine Wortschöpfung der amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw. Die beiden wichtigen Standardwerke der englischen Sprache *Merriam-Webster* und *Oxford English Dictionary* geben an, dass es sich beim Artikel *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex* von Crenshaw (1989) um die erste bekannte Verwendung in sozialwissenschaftlichem Zusammenhang handelt. Der Begriff wurde erst 2017 beziehungsweise 2015 aufgenommen und folgendermassen definiert:

The complex, cumulative way in which the effects of multiple forms of discrimination (such as racism, sexism, and classism) combine, overlap, or intersect especially in the experiences of marginalized individuals or groups. (Merriam-Webster, 2017)

The interconnected nature of social categorizations such as race, class, and gender as they apply to a given individual or group, regarded as creating overlapping and interdependent systems of discrimination or disadvantage. (Oxford English Dictionary, 2015)

Die deutsche Übersetzung lautet *Intersektionalität*, mit dem Adjektiv *intersektional*. Grundlagentexte, die sich mit *Intersektionalität* auseinandersetzen, verwenden *intersektional* (vgl. Degele & Winker, 2007; Knapp, 2013c; Walgenbach, 2014b) und *intersektionell* (vgl. Emmerich & Hormel, 2013; Lutz et al., 2013b; Wansing & Westphal, 2014a) etwa zu gleichen Teilen. Das hat damit zu tun, dass der Begriff *Intersektionalität* erst 2021 in den Duden aufgenommen wurde und erst zu diesem Zeitpunkt das korrespondierende Adjektiv mit *intersektional* festgelegt wurde (Duden, 2021).

Der mehrdeutige Begriff *Rasse* wird in Publikationen zu Intersektionalität häufig verwendet. In den meisten Fällen dürfte es sich um eine direk-

te Übersetzung von *race* handeln, einem Begriff, welcher im amerikanisch-englischen Sprachgebrauch nach wie vor häufig in geistes- und sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen verwendet wird. *Rasse* beziehungsweise *race* ist Ausdruck für die phänotypische Unterscheidung von Individuen und Bevölkerungsgruppen basierend auf biologischen Unterschieden, die sich genotypisch aber nicht widerspiegeln. Des Weiteren werden nach wie vor Zusammenhänge zwischen Phänotypen und kulturellen, kognitiven, sozialen, persönlichen und ökonomischen Merkmalen hergestellt, was ebenfalls unzulässig ist (J. Scott & Marshall, 2009). Sowohl in Deutsch wie auch in Englisch wird der Begriff oft in einfache oder doppelte Anführungszeichen gesetzt, wenn gezeigt werden soll, dass dieser hinterfragt wird und die Verwendung unter Vorbehalten stattfindet. Die Bezugnahme auf den Grund der Heraushebung ist für das Verständnis unentbehrlich (vgl. Klinger & Knapp, 2007), da die Anführungszeichen im vorliegenden Gebrauchsfall sonst lediglich signalisieren, dass »der Autor einen Textteil aus irgendeinem Grund herausheben, in Frage stellen oder als ironisch gemeint charakterisieren will (Heuer et al., 2015, S. 407)«.

Im Folgenden werden *Rasse* und *race* als technische Schlüsselbegriffe verstanden und daher nicht speziell markiert.

Der Begriff *Sozialkapital* wird bewusst verwendet und abgegrenzt von *sozialem Kapital*, da Letzterer mit der sozialen Verwendung von Kapital verwechselt werden könnte (Franzen & Pointner, 2007, S. 67).

Obenstehende und weitere zentrale Begriffe, wie beispielsweise Migration und Behinderung, werden zu gegebener Zeit ausführlich besprochen.

2 Sozialstruktur und soziale Ungleichheit

Jede Gesellschaft gliedert sich in soziale Systeme und Subsysteme, welche sich mittels soziologischen Leitbegriffen als *Sozialstruktur* analysieren lassen. Dafür werden verschiedene theoretische Ansätze angewendet, welche sowohl Parallelen wie auch Kontraste aufweisen. Erst die Pluralität theoretischer Paradigmen ermöglicht Betrachtungsweisen aus verschiedenen Perspektiven (Blau, 1978).

Soziale Ungleichheit kann sowohl beschreibend wie auch normativ angewendet werden. Gemeint ist zuerst die ungleiche Verteilung materieller und immaterieller Ressourcen, welche die Teilhabe an der Gesellschaft steuern. *Soziale Ungleichheit* ist vom neutraleren Begriff *sozialer Differenz* abzugrenzen. (J. Scott, 2014). Als normativer Begriff verwendet, bedeutet soziale Ungleichheit gesellschaftskritisch ein als Missstand empfundenenes gesellschaftliches Phänomen, welches es zu verbessern oder abzuschaffen gilt. Normative Kriterien lassen sich aber per se nicht empirisch überprüfen (Albert, 1965).

Für die Aufschlüsselung der sozialen Ungleichheit werden *sozialstrukturelle Leitbegriffe* nach verschiedenen soziologischen Kriterien verwendet. Es können dies beispielsweise das Geschlecht, der sozioökonomische Status, aber auch das Alter, der Ausbildungsstand oder die nationalstaatliche Herkunft sein. Die Begriffe haben erkenntnisleitenden Charakter und verändern sich über die Zeit mit ihrem Gegenstand. Die kollektiven oder auch aggregierten sozialen Phänomene werden in der Sozialstrukturanalyse unter der Berücksichtigung sozialen Handelns erklärt (Lange, 1990).

Sollen nun, wie vorgesehen, Beziehungsstrukturen von Individuen in ihrem sozialen Kontext auf Unterschiede untersucht werden, müssen die Begriffe *Sozialstrukturanalyse* und *soziale Ungleichheit* als eng miteinander verknüpft angesehen werden. Nach Rössel (2009) sollten diese weiter in einen breiten theoretischen Kontext eingebettet werden. Er begründet dies damit, dass sich die Soziologie vor allem mit der Erklärung von sozialem Handeln

befasst (Esser, 2002; Max Weber, 1922), deren wichtigste Determinanten in handlungstheoretischen Ansätzen herausgearbeitet werden. Es sind dies die Handlungsressourcen, die Handlungsrestriktionen, die Handlungsziele und die Handlungspartner. Die Sozialstrukturanalyse als Ganzes beschäftigt sich demnach mit der Verteilung dieser Handlungs determinanten in der Gesellschaft, in deren Gruppen und bei Individuen. Die Analyse sozialer Ungleichheit, als Teilbereich der Sozialstrukturanalyse, fokussiert auf die Verteilung von Handlungsressourcen und Handlungsrestriktionen.

Der deutsche Soziologe Simmel (1908/2016) beschrieb Phänomene der inneren Strukturmerkmale von Gesellschaften und deren Gruppen als *soziologische Struktur* und betonte damit ihre spezielle Bedeutung. Er beschrieb bereits die Wechselwirkungen in den Formen des Zusammenlebens sowohl auf der Makro- wie auch auf der Mikroebene. Damit legte er den Grundstein für den soziologischen Interaktionsbegriff, der sich auf das soziale Handeln und damit auch auf das Sozialkapital bezieht:

Mit fortschreitender Entwicklung aber spinnt jeder Einzelne ein Band zu Persönlichkeiten, welche ausserhalb dieses ursprünglichen Assoziationskreises liegen und statt dessen durch sachliche Gleichheit der Anlagen, Neigungen, Tätigkeiten usw. eine Beziehung zu ihm besitzen; die Assoziation durch äusserliches Zusammensein wird mehr und mehr durch eine solche nach inhaltlichen Beziehungen ersetzt. (Simmel, 1908/2016, S. 305)

Aus diesen Grundannahmen hat Coleman (1986) unter Bezugnahme auf Max Weber (1904/1905/1934) und sein Werk *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* das *Makro-Mikro-Makro-Modell des sozialen Handelns*, auch bekannt als *Coleman'sche Badewanne*, entwickelt. Die Wirkung von gesellschaftlichen Phänomenen auf der Makroebene wird auf das Handeln des Individuums auf der Mikroebene bezogen. Dafür braucht es sogenannte Brückenhypothesen, welche die Logik des Handelns von einer Ebene zur anderen plausibel machen. Diese werden auch als *Makro-Mikro-Links* bezeichnet und untersuchen die Interessen, Dispositionen, Ziele und Präferenzen des Individuums. Die Summe der tatsächlichen Handlungen zu einem neuen Makrophänomen erfolgt über Aggregationsregeln, sogenannte *Mikro-Makro-Links*. Abgebildet werden Aggregationsregeln beispielsweise in der einfachen Addition von Einzelhandlungen in kollektiven Entscheidungen oder in der Gründung einer interessenvertretenden Organisation. Die empirischen Verknüpfungen zu besagter Theorie finden sich beispielsweise im bereits genannten *Coleman Report* (Coleman et al., 1966) und anderen nachfolgenden Studien der Autoren. In

neuer Zeit basieren verwandte Studien oft auf der am Makro-Mikro-Makro-Modell angelehnten und daraus entwickelten *Theorie zur rationalen Entscheidung* (*Rational Choice Theory*), die eine eher wirtschaftsorientierte Sicht auf die Handlungsprozesse der Individuen hat (z.B. Boudon, 1977; Esser, 2002; Homans, 1958).

Allen Herangehensweisen für eine Sozialstrukturanalyse ist gemeinsam, dass folgende Punkte berücksichtigt werden müssen:

- der Aspekt sozialer Ungleichheit im spezifischen Feld;
- die zu Grunde liegenden soziologischen Kriterien beziehungsweise die Ordnungskategorien;
- die Determinanten des sozialen Handelns und damit die Interaktionsprozesse in sozialen Beziehungen.

2.1 Soziale Ungleichheit

Der sozialwissenschaftliche Diskurs zu sozialen (Un-)Gleichheiten bezieht sich auf die Beziehungen zwischen Personengruppen und Lebenslagen, Sozialstrukturen und gesellschaftlichen Steuerungs- und Kontrollmechanismen, Fragen des Lebensstils sowie der Handlungsorientierung und deren Veränderbarkeit bei unterschiedlichen Vorstellungen von sozialer Gerechtigkeit (Windisch, 2014, S. 67). Beschreibt *Differenz* die Unterschiede zwischen den oben erwähnten Aspekten, will *soziale Ungleichheit* die übergeordneten gesellschaftlichen Mechanismen und Prozesse beleuchten.

Nach Hradil (2005) umfasst der Begriff drei definitorische Aspekte. Der erste betrifft *wertvolle Güter*, welche den Besitzerinnen und Besitzern Vorteile verschaffen. Der Wert eines Guts ist abhängig von der jeweiligen Gesellschaft und kann sich, je nach Vorstellung davon, was wünschenswert ist, über Zeit und Ort verändern. Neben Geld, einer unkündbaren Anstellung, gesunden Lebensbedingungen gelten auch Bildungsabschlüsse als wertvolles Gut (Hradil, 2005, S. 28).

In einem zweiten Aspekt wird auf die Verteilung eingegangen. Die Vorstellungen davon können einerseits absolut sein, wenn ein Mitglied einer Gesellschaft mehr *wertvolle Güter* erhält als ein anderes, oder relativ in Hinblick auf Verteilungskriterien wie Leistung, Bedürfnisse und Alter. »In der soziologischen Terminologie wird immer dann von Ungleichheit gesprochen, wenn

als ›wertvoll‹ geltende ›Güter‹ nicht absolut gleich verteilt sind« (Hradil, 2005, S. 29).

Der dritte Aspekt bezieht sich auf die Regelmässigkeit der Art und Weise, wie wertvolle Güter auf Grund der Stellung von Personen in gesellschaftlichen Beziehungen ungleich verteilt werden. Es wird davon ausgegangen, dass nicht alle Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit auch als solche wahrgenommen werden, sondern nur jene, die »in gesellschaftlich strukturierter, vergleichsweise beständiger und verallgemeinerbarer Form zur Verteilung kommen« (Hradil, 2005, S. 29). So gelten Nachteile, wie angeborene Behinderungen und psychische Eigenheiten an sich nicht als soziale Ungleichheiten; wenn sie sich hingegen mit sozialen Ungleichheiten des ersten und zweiten Aspekts verschränken, schon. Als Beispiel fügt Hradil (2005, S. 30) die verminderte Intelligenzentwicklung eines Menschen und die Lage als behinderte Person an: Sie lässt sich nur unter der Beachtung aller drei Aspekte ausreichend erkennen und abbilden.

Das Definitionsangebot von Hradil ist einerseits einleuchtend, wirft aber beispielsweise die Frage auf, welche Güter in bestimmten Lebenslagen und Handlungsbedingungen als wertvoll erachtet werden oder gar unabdingbar sind. Die Verteilung von wertvollen Gütern oder Privilegien ist auch abhängig von ökonomischen Ressourcen, von politischen und rechtlichen Vorgaben sowie von gesellschaftlichen Machtverteilungen. Die genannten Indikatoren wie Ausbildung, Beruf und Einkommen beziehen sich fast ausschliesslich auf gesellschaftliche Sicherungssysteme. Als Ausgangspunkte für die Analyse von Mechanismen sozialer Ungleichheit sollten daher auch Repräsentationsformen verwendet werden, welche die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse unter kulturellen Aspekten und in sozialen Kategorien betrachten den (Windisch, 2014). Diese Betrachtungsweise würde ein ganzheitlicheres Bild ergeben.

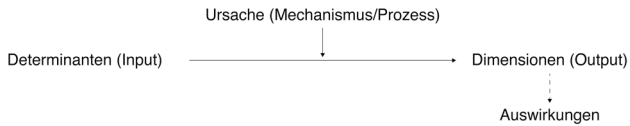
2.1.1 Strukturebenen sozialer Ungleichheit

In Anlehnung an Hradil (2016, S. 247) haben Solga et al. (2009) ein Strukturmodell zur Analyse sozialer Ungleichheit vorgelegt (Abbildung 2), in welchem sie vier Strukturebenen unterscheiden: (1) Determinanten, (2) Dimensionen, (3) Ursachen und (4) Auswirkungen.

(1) Zu den *Determinanten* sozialer Ungleichheit zählen soziale Merkmale von Personen (z.B. Geschlecht, Bildung, soziale Herkunft), welche Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen definieren. Sie stellen die Grundlage für Vor- oder

Abbildung 2

Strukturebenen sozialer Ungleichheit (Solga et al., 2009, S. 17)



Nachteile in bestimmten Handlungs- und Lebenslagen dar und unterscheiden sich in zugeschriebene und erworbene Merkmale. Die zugeschriebenen können wenig oder nicht beeinflusst werden, die erworbenen sind im Prinzip veränderbar. Auch wenn angenommen werden könnte, dass bei beiden Arten von Determinanten natürliche Merkmale vorkommen, sind alle soziale Konstruktionen. Das heisst, ein bestimmtes natürliches Merkmal wird in eine soziale Position oder Kategorie transferiert. Bekanntestes Beispiel dafür ist Geschlecht. Die Relevanz von natürlichen Unterschieden ist vom gesellschaftlichen Kontext abhängig. So ist die Konstruktion von Behinderung bei einer stark sehbeeinträchtigten Person, welche über eine angemessene Sehhilfe verfügt, anders als für eine Person, welche keine Unterstützung erhält. Merkmale, die durch individuelles Handeln erworben werden, sind im daran beteiligten strukturierten Prozess zu betrachten. Bildung kann in dieser Denkweise nur zum erworbenen Merkmal werden, wenn der entsprechende Abschluss zertifiziert ist (Solga et al., 2009).

Es kann gesagt werden, dass Merkmale von Personen erst zu Determinanten von sozialer Ungleichheit werden, »wenn es sich um Sozialkategorien handelt, das heisst um Merkmale, die eine Zuweisung zu sozialen Positionen in einer Gesellschaft bewirken« (Solga et al., 2009, S. 18). Die Herstellung der Determinanten erfolgt über soziales Handeln und kann durch dieses auch wieder ausser Kraft gesetzt werden. In der Analyse der dadurch entstehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie deren Reproduktion ist es wenig hilfreich, sich auf *eine* Strukturkategorie beziehungsweise auf *ein* Strukturmerkmal zu beschränken. Ebenfalls sind die Wechselwirkungen und gegenseitigen Abhängigkeiten in Bezug auf Benachteiligung und Diskriminierung zu untersuchen (vgl. Klinger et al., 2007; Winker & Degele, 2009).

(2) Solga et al. (2009) bezeichnen *Dimensionen* von sozialer Ungleichheit als die wichtigsten Arten von Vor- und Nachteilen. Es sind dies neben den Grunddimensionen Einkommen, materieller Wohlstand, Macht, Prestige und

Bildung auch weitere zentrale Lebensbedingungen des Wohnens, Arbeitens und der Gesundheitsversorgung. Dimensionen sozialer Ungleichheit können zu Determinanten für weitere Ungleichheiten werden. Als Beispiel fügen die Autorinnen und Autoren den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsungleichheiten an. Eine wichtige Unterscheidung liegt hier zwischen den erworbenen und zugeschriebenen Merkmalen, denn letztere können nie Dimensionen sozialer Ungleichheit sein. Geschlecht allein ist also keine Ungleichheit im Sinne einer Dimension, daraus kann aber, als Determinante, Ungleichheit resultieren.

(3) Im Modell von Solga et al. (2009) nehmen die *Ursachen* die Rolle der sozialen Prozesse und Mechanismen ein. Ihre soziale Relevanz wird durch die Zugehörigkeit zu bestimmten Sozialkategorien und den daraus resultierenden Vor- und Nachteilen für bestimmte Lebensbereiche, sprich Dimensionen, bestimmt. Merkmale von Personen werden in diesem Sinn erst zu Determinanten sozialer Ungleichheit, »wenn sie über soziale Mechanismen vermittelt, systematisch mit Vor- und Nachteilen (als Dimension sozialer Ungleichheit) verbunden werden« (Solga et al., 2009, S. 19). So ist mit dem Geschlecht nicht an sich ein Vor- oder Nachteil verbunden. Werden Frauen nun weniger in Führungspositionen berufen, weil allen Frauen als Angehörige der Strukturkategorie Frau weniger Flexibilität unterstellt wird, liegt ein sozialer Prozess der Diskriminierung vor. Unabhängig davon, ob eine bestimmte Frau dem Kriterium Flexibilität entsprechen kann, wird ihr dieses Kriterium durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sozialkategorie abgesprochen.

(4) Schliesslich werden als Konsequenzen sozial strukturierter Vor- und Nachteile die *Auswirkungen* sozialer Ungleichheit genannt. Solga et al. (2009) bezeichnen damit weitere Ungleichheiten in Lebensbedingungen und soziale Differenzierungen, welche sich aus der jeweils betrachteten Dimension sozialer Ungleichheit ergeben. Die Unterscheidung von Auswirkung und Dimension wird in Abhängigkeit von der jeweiligen Analyseperspektive vorgenommen.

In Tabelle 1 zeigen Solga et al. (2009) eine Auswahl von Beispielen zu den vier Strukturebenen sozialer Ungleichheit.

Tabelle 1
Beispiele für soziale Ungleichheiten und deren Strukturebenen (Solga et al., 2009, S. 21)

| Determinante | Beispiele für Mechanismen | Dimension | Auswirkungen |
|--------------------------------|---|---|--|
| <i>Zugeschriebene Merkmale</i> | | | |
| Geschlecht | Statistische Diskriminierung | Ungleicher Zugang zu Führungspositionen | Einkommensungleichheiten |
| Klassenlage | Ausbeutung | Einkommensungleichheiten | Lebensführung und -stile |
| Soziale Herkunft | Kulturelles Kapital | Bildungsungleichheiten | Ungleiche Arbeitslosigkeitsrisiken |
| <i>Erworbene Merkmale</i> | | | |
| Bildungsungleichheiten | Kopplung Arbeitsplatzzugang an Bildungsabschlüsse | Ungleiche Einkommen | Ungleiche Armuts- / Gesundheitsrisiken |
| Erlerner Beruf | Monopolisierung von Marktsegmenten und -chancen | Ungleiche Arbeitslosigkeitsrisiken | Ungleiche Armuts- / Gesundheitsrisiken |

2.1.2 Theorien und Formen von sozialer Ungleichheit im Aspekt Bildungsungleichheit

Bildungssysteme werden durch aktuelle demographische, ökonomische, soziale und politische Strömungen beeinflusst und sind somit immer auch Abbild der Sozialstruktur, welche das spezifische Bildungssystem umgibt. C. Baur (2014) konnte zeigen, dass Schulen die soziale Situation eines Quartiers oder Stadtteils in verschärfter Form widerspiegeln. So gibt es einen Zusammenhang zwischen städtischen Segregationsprozessen und dem Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund oder tiefem sozioökonomischem Status. Ein Bildungssystem kann in der Folge durch die Schulstruktur, das Handeln der Lehrpersonen oder in Form von institutioneller Diskriminierung als benachteiligend für gewisse Gruppen von Schülerinnen und Schülern beschrieben werden (Ditton, 2010; Gomolla & Radtke, 2009).

Um die Theorien sozialer Ungleichheit für den Aspekt Bildungsungleichheit verorten zu können, muss zuerst die zu Grunde liegende Frage der Unterscheidung von *Chancen-* und *Ergebnisungleichheit* geklärt werden. Solga et al. (2009) formulieren dazu folgende Definitionen:

Unter *Chancenungleichheit* verstehen wir ungleiche Chancen von sozialen Gruppen beim Zugang zu sozialen Positionen oder Handlungsressourcen

(zum Beispiel zu Bildungs-, Arbeitsmarkt- oder Einkommenspositionen) aufgrund zugeschriebener Merkmale (wie etwa soziale Herkunft, Geschlecht oder Ethnie).

Unter *Ergebnis- bzw. Verteilungsungleichheit* verstehen wir hingegen Vor- und Nachteile, die sich durch den Besitz wertvoller Güter oder durch den Zugang zu erstrebenswerten Positionen ergeben (zum Beispiel ungleiche Einkommen, Arbeitsbedingungen, Lebensstandards etc.). Hier geht es also um die ungleiche Verteilung von Lebensbedingungen und Handlungsressourcen. (Solga et al., 2009, S. 21)

Bezogen auf Bildung lassen sich Chancen- und Ergebnisungleichheit besonders gut beim Eintritt in die Schule, bei den Übergängen während der Schullaufbahn sowie beim Übertritt in die Berufsbildung beziehungsweise in nachobligatorische Bildungsangebote beobachten. Für den Ausgleich der Ergebnisungleichheit über Umverteilungen kommen Systeme der sozialen Sicherung zum Zuge. Die Gewährleistung der Chancengleichheit in der Bildung ist indes etwas komplizierter. Erstens wird unter Chancengleichheit im Sinne von *Bildung für alle*, oft fälschlicherweise mit der Chance auf gleiche Zugänge und Abschlüsse für *alle* argumentiert. Im Grunde bedeutet Chancengleichheit aber nur, dass die Verteilungen in der Gesellschaft bezüglich Merkmalen wie sozioökonomischem Status, Herkunft und Geschlecht in allen Bildungsgängen gleichermaßen repräsentiert sind. Das sich aus diesen beiden sehr unterschiedlichen Verständnissen eröffnende Spannungsfeld ist ein Relikt der Bildungsexpansion. Die gestiegene Bildungsbeteiligung, längere Verweildauer im Bildungssystem und die beschleunigte Zunahme höherer Schulabschlüsse im Zuge der Bildungsreformen der 1960er- und 1970er-Jahre vermögen Bildungsungleichheiten nicht dauerhaft zu eliminieren. Zwar gibt die Saturations- oder Sättigungsthese von Halsey (1993) vor, dass sich bei der Bildungsexpansion zunächst die Ungleichheiten erhöhen und später angleichen, weil das klassenspezifische Sättigungsniveau in unterschiedlichen Schultypen die Entwicklung generiert. Bis heute hat der Gegeneffekt aber nicht eingesetzt und so stellt R. Becker (2006) die berechtigte Frage, ob die Bildungsexpansion zur dauerhaften Reproduktion von Bildungsungleichheiten beigetragen hat. In der Folge hat die Bildungsexpansion eine unerwartete Eigendynamik entwickelt, welche unter anderem darauf zurückgeführt werden kann, dass »Höherqualifikation in der Generationenabfolge (...) nicht nur zu ausgeprägten Aufstiegsorientierungen, sondern auch zur zunehmenden Gefährdung durch Statusverluste infolge suboptimalen Bildungsentscheidun-

gen jenseits des Gymnasiums (R. Becker, 2006, S. 35)« führt. Weiter kann davon ausgegangen werden, dass die erwähnte Eigendynamik darauf beruht, dass Eltern, welche selbst von der Bildungsexpansion profitiert haben, versuchen, die gestiegenen Bildungsaspirationen an ihre Kinder weiterzugeben. Es kann gesagt werden, dass ein sozialer Verdrängungswettbewerb in Gang gesetzt wurde, welcher in den höheren sozialen Schichten dazu führt, dass für die Aufrechterhaltung der sozialen Position verstärkt in die Bildung investiert wird (R. Becker, 2006, S. 36).

Die Bildungsexpansion, welche in ihrer ursprüngliche Vision auf Dahrendorf (1965) zurückgeht, und vorsieht, dass eine Ausweitung von Bildungsgelegenheiten zum Abbau sozialer Ungleichheit führt, ist nicht erfolgreich. Dahrendorf übersah, dass sowohl bildungsfernen wie auch bildungsnahe Schichten, und nicht nur ersteren, durch selektive Anreize und Unterstützungen der Zugang zu Bildungsabschlüssen gewährleistet werden sollte. Die ausschliessliche Argumentation in Bezug auf die Bürgerrechte, in diesem Fall das allgemeine Recht auf Bildung, ist zu kurz gedacht, da ein höherer Bildungsabschluss nicht zwangsläufig in beiden Gruppen Zugang zu vorteilhaften Positionen eröffnet (R. Becker, 2006, S. 49). Dahrendorf (1965) argumentierte weiter, dass die Bildungsexpansion durch formale Chancengleichheit zu Chancengerechtigkeit führen würde. Auch hier übersah Dahrendorf einen wichtigen Einflussfaktor. Die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen sind abhängig von der sozioökonomischen Lage der Herkunftsfamilie. So reproduziert eine formale Chancengleichheit die bereits bestehende Chancenungleichheit zwischen sozialen Schichten. Bildungserfolg ist von der schulischen Leistung abhängig, die durch die soziale Herkunft bestimmt wird (R. Becker, 2006, S. 50). Trotzdem bleibt es nach Kronig (2007, S. 87) »das häufigste Missverständnis in den Sozialwissenschaften, dass Chancengleichheit auch bei der empirischen Überprüfung irrtümlich mit leistungsgerechter Selektion verwechselt wird.«

Das Leistungsprinzip, auch meritokratisches Prinzip genannt, gilt als *das* Prinzip sozialer Verteilungsgerechtigkeit. M. D. Young (1958), der den Begriff überhaupt das erste Mal verwendete, beschreibt in seinem Essay *The Rise of Meritocracy* die negativen Folgen einer meritokratisch ausgerichteten Gesellschaft. In einer dystopischen Gesellschaft der Zukunft wird Intelligenz und Verdienst zum zentralen Grundsatz. Die früheren Teilungen der sozialen Klasse werden durch das meritokratische Prinzip ersetzt und eine Gesellschaft geschaffen in welcher zwischen einer verdienten Machtelite und einer entrechteten Unterschicht, der weniger Verdienten, unterschieden wird.

Heid (1992) begründet das Versagen des meritokratischen Prinzips folgendermassen: Einerseits wird Geltung und Wert von zu honorierenden Leistungen von jenen sozialen Gruppen bestimmt, welche eine privilegierte Ausgangsalge haben. Dadurch entfällt ein fairer und freier Wettbewerb. Andererseits werden Leistungen meistens abstrakt und allgemein definiert, ohne inhaltliche Präzisierung, so, dass Leistungserwartungen beliebig werden. Ein weiterer Punkt betrifft das Verhältnis von Leistung und Begabung: Leistung ist ja auf Anstrengung und Begabung zurückzuführen, Begabung kann aber nicht individuell beeinflusst werden; ausserdem stehen die beiden wohl asymmetrisch zueinander, was bedeutet, dass bei grösserer Begabung weniger Anstrengung erbracht werden muss, um die gleiche Leistung zu vollbringen. Letztlich beeinflussen neben Begabung und Anstrengungsmotivation weitere aussenstehende Faktoren die Erbringung von Leistung. Die diesbezügliche Varianz ist über die sozialen Schichten gross. Die Ungleichheiten, welche das Leistungsprinzip als Verteilprinzip überhaupt notwendig machen, erweisen sich so als Hindernis formeller Chancengleichheit.

Bourdieu und Passeron (1971) haben in diesem Zusammenhang das viel zitierte Buch *Die Illusion der Chancengleichheit* vorgelegt, welches unter dem Titel *Les héritiers* (1994) und später als *Die Erben* (2007) erschienen ist. In ihren Studien haben sie unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen von Arbeiterkindern und Bürgerkindern zum Wissenserwerb untersucht. Dabei hat sich herausgestellt, dass Kinder, die in bürgerlichen Familien aufwachsen verschiedene Wissensformen zu sogenannten Kapitalformen akkumulieren:

- Ökonomisches Kapital, das heisst direkt in Geld und Besitz konvertierbare Besitz- und Eigentumsformen;
- soziales Kapital, das die potenziellen Ressourcen durchlässiger Wissensbestände fasst;
- kulturelles Kapital, welches sich in Qualifikationen, Bildungsabschlüssen, Titel und Berechtigungen herausbildet;
- symbolisches Kapital, welches als Prestige und Anerkennung von Personen und Gruppen aus den anderen Kapitalformen entsteht (Krüger-Potratz & Lutz, 2002).

Tabelle 2 zeigt die verschiedenen Kapitalformen und ihre Unterscheidung in den Eigenschaften. Ökonomisches und kulturelles Kapital liegen ausschliesslich beim Individuum. Die Höhe des Sozialkapitals ist hingegen von den beiden erstgenannten Formen abhängig, und zwar in der Art der Ausdehnung

Tabelle 2

Kapitalarten nach Bourdieu (vgl. Wald, 2011, S. 102)

| | Ökonomisches Kapital | Kulturelles Kapital | Sozialkapital |
|--------------|----------------------|----------------------|------------------|
| Eigentum | Individuell | Individuell | Relational |
| Investition | Monetär | Erziehung/Ausbildung | Beziehungsarbeit |
| Übertragung | Ja | Begrenzt | Begrenzt |
| Akkumulation | Ja | Ja | Ja |

von Netzwerken und dem Grad des ökonomischen und kulturellen Kapitals der anderen Individuen im Netzwerk. Bourdieu (1983) führt dazu aus, dass Beziehungen zu reichen und mächtigen Personen in der Regel einen höheren Nutzen haben, also solche zu armen und unscheinbaren. Kulturelles Kapital setzt sich aus der inkorporierten, institutionalisierten und objektivierten Dimension zusammen. Inkorporiertes Kapital ist laut Bourdieu die verinnerlichte Form von dauerhaft zu Verfügung stehenden Dispositionen. Beim institutionalisierten Kapital handelt es sich um Titel und Positionen, welche den Besitz von kulturellem Kapital offiziell bestätigen. Das objektivierte Kapital lässt sich in der Form von kulturellen Gütern nachweisen. Alle Kapitalarten können akkumuliert werden und sind grundsätzlich konvertibel. Kulturelles Kapital und Sozialkapital können beispielsweise bis zu einem gewissen Grad durch ökonomisches Kapital erworben werden. Die Umkehrung hingegen funktioniert nur in begrenztem Mass und ist mit höherem Aufwand und Risiko verbunden. Es handelt sich dabei um sogenannte *Kapitalumwandlungskosten*, welche bei der Übertragung einer gewissen Schwundquote unterliegen. Diese ökonomische Betrachtungsweise relativiert Bourdieu, indem er die Möglichkeit zur Akkumulation aller Kapitalformen als Ursache für das Versagen des wirtschaftlichen Gleichgewichtskonzept benennt und im weiteren Sinn Sozialkapital für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten verantwortlich macht (Wald, 2011).

2.2 Empirische Befunde: Bildungsungleichheiten

In der bildungssoziologischen Schulleffektforschung werden Familie und Schule als die beiden herausragenden Sozialisationsinstanzen für Kindheit und Jugend gesehen. Die zeitgleiche Mitgliedschaft in beiden Institutionen ist für Kinder und Jugendliche von grosser Bedeutung. Auch stellt sie

eine besondere Herausforderung dar für die Forschung in der Analyse der Wechselwirkungen zwischen beiden Bereichen. Die unterschiedlichen Voraussetzungen, die Kinder beim Eintritt in die Schule mitbringen, sind durch den ökonomischen, sozialen und kulturellen Hintergrund der Herkunftsfamilie ebenso geprägt, wie durch die individuellen kognitiven, motivationalen und sozialen Fähigkeiten. Während der gesamten Schulzeit bleiben sie wichtige Einflussfaktoren auf den schulischen Erfolg (Ditton, 2017).

Die folgende Auswahl zum Forschungsstand orientiert sich an den bisher gemachten relevanten Befunden zur Sozialisation und Schuleffektivität. Bildungsungleichheit gehört zu den am intensivsten untersuchten Gebieten sozialwissenschaftlicher Forschung. Mittlerweile werden in unzähligen Beiträgen verschiedenste Aspekte von Bildungsungleichheit bearbeitet. Daher werden an dieser Stelle relevante Arbeiten herausgegriffen, welche zu den bereits dargestellten und noch darzustellenden theoretischen Ausführungen in Bezug gesetzt werden können. Das Hauptaugenmerk bei der Auswahl der Untersuchungen liegt auf quantitativen Studien, wobei auch qualitative Studien erwähnt werden.

Wie in der Einleitung erwähnt erfolgte die erste gross angelegte Untersuchung zur Beziehung von Familie und Schule in den 1960er Jahre durch Coleman et al. (1966). Durch den *Civil Rights Act von 1964* war ein amerikanisches Bürgerrechtsgesetz in Kraft getreten, welches unter anderem die Rassentrennung für illegal erklärte und wesentlich zur rechtlichen Gleichstellung von Afroamerikanerinnen und Afroamerikanern beitrug. Die Studie, welche später als *Coleman Report* in die Geschichte einging, folgte einer präsidentialen Order zu Untersuchung von Chancenungleichheit nach Rasse, Hautfarbe, Religion und nationaler Herkunft. Bisher war angenommen worden, dass die Hauptursache für ungleiche Schulleistungen auf die Unterschiede in der Ausstattung von Schulen, welche entweder hauptsächlich von weissen beziehungsweise von schwarzen Schülerinnen und Schülern besucht wurden, zurückzuführen ist. Die von Coleman vorgelegten Ergebnisse widerlegten diese Annahmen. Coleman konnte nämlich zeigen, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Highschools 10 bis 14 % betragen, diese aber nahezu zur Hälfte auf die unterschiedlichen Herkunftsbedingungen zurückzuführen waren. Bereinigt zeigte sich etwa 5 bis 9 % Unterschied. Die Ausstattungsunterschiede kamen als Erklärung nicht in Frage, da sich beispielsweise weniger als ein Prozent der Varianz in den Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf die Pro-Kopf-Ausgaben zurückführen liessen. Auf der anderen Seite konnte gezeigt werden, dass der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie

sowie die soziale Zusammensetzung einer Schule Einfluss auf die Schulleistungen haben. Schülerinnen und Schüler in Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen aus höheren sozialen Schichten erzielten bessere Leistungen. Das traf besonders für Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten zu, bei welchen der Schulerfolg überdurchschnittlich stark von der sozialen Zusammensetzung der Schule beeinflusst wurde. Die Ergebnisse wurden teilweise dahingehend interpretiert, dass der Einfluss der Herkunftsfamilie entscheidende Bedeutung zukommt, wohingegen die Schule kaum eine Rolle spielt. Diese Verallgemeinerung hat in der Folge dazu geführt, dass die Kürzung von finanziellen Zuwendungen und Sachmitteln mit dem *Coleman Report* legitimiert worden sind. Dem integrativen Aspekt, dass es eine wesentliche Rolle spielt, mit wem man zur Schule geht, ist aber bis heute unzureichend Rechnung getragen worden. Coleman fand weiter Hinweise darauf, dass sich bestehende Nachteile von Schülerinnen und Schülern im Laufe der Schulzeit nicht nur halten, sondern auch vergrößern. In zwei nachfolgenden Studien (Coleman et al., 1982; Coleman & Hoffer, 1987) wurde gezeigt, dass die Effekte nicht nur in der Zusammensetzung der Schule, sondern auch in den schulischen Prozessabläufen bedeutsam sind. So zeigten Schülerinnen und Schüler an privaten Institutionen bessere Leistungen als an öffentlichen, ebenfalls waren die schulischen Effekte für Kinder und Jugendliche aus Minderheiten und aus sozial tieferen oder bildungsfernen Schichten grösser als für jene aus privilegiertem Umfeld. In der Folge führte Coleman als Erklärung Unterschiede im Sozialkapital der Schülerinnen und Schüler an. Dieses schien an privaten Schulen, repräsentiert in vorhandenen Werten und Normen, in verlässlichen und stabilen Beziehungen sowie in der gegenseitigen Wertschätzung und Anerkennung und im allgemeinen Vertrauen in die Schule eher vorhanden zu sein als an öffentlichen Schulen.

Die Befunde von Coleman konnten vielfach bestätigt werden (Ditton et al., 2005) und auch aktuellere Forschungsergebnisse weisen den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungsbeteiligung auf Sekundar- und Tertiärstufe sowie auf den Kompetenzerwerb nach (Baumert et al., 2006; R. Becker, 2011a; Crosnoe, 2009; Krüger et al., 2011). Ein zentraler Prädiktor ist dabei das Bildungsziel beziehungsweise die Bildungsaspiration der Eltern für ihre Kinder (Kleine et al., 2010; Maaz et al., 2010; Stocké, 2013). In Anlehnung an Coleman kann Bildungsungleichheit demnach als die aggregierte Folge vorausgegangener individueller Bildungsentscheidungen verstanden werden (Kristen, 1999).

Ebenfalls konnte belegt werden, dass trotz Bildungsexpansion und gestiegener Bildungsbeteiligung die Ungleichheiten zwischen den sozialen Schichten kaum verringert wurden (R. Becker & Lauterbach, 2016; Breen et al., 2010) beziehungsweise nur für die einzelne Determinante Geschlecht (R. Becker & Müller, 2011; Breen et al., 2010; Hadjar & Berger, 2011). Für die Benachteiligung resultierend aus Migrationshintergrund in Bezug auf höhere Bildungsabschlüsse und den Kompetenzerwerb konnte ebenfalls schon wiederholt ein Nachweis erbracht werden (R. Becker, 2011b; Kronig et al., 2003/2007; Portes & Rumbaut, 2014). Die Resultate dieser Studien deuten aber darauf hin, dass eine differenzierte Betrachtungsweise von unterschiedlichen Gruppen von Menschen mit Migrationshintergrund nötig ist (Alba & Waters, 2011; Kao & Thompson, 2003; Levels et al., 2008).

Drucks und Bauer (2014, S. 588) fassen zusammen, dass eine ungleiche Zuteilung von Bildungschancen Selbstkonzept und Identität von betroffenen Schülerinnen und Schülern angreifen. Spezifische Zusammenhänge zu den Strukturkategorien werden in den Kapiteln zu Sozialkapital und Intersektionalität ausführlicher beleuchtet. Nachfolgend sind daher ausgewählte illustrierende Beiträge aus der ungleichheitsorientierten Bildungsforschung aufgeführt:

Trotz Bildungsexpansion werden Bildungschancen und Armutsrisiken weiterhin nach ständischen, patriarchalischen und ethnozentrischen Prinzipien verteilt (R. Becker, 2011a; Edelstein, 2006).

Ab- und Sonderbeschulung werden entlang der Differenzierungslinien behindert/nicht-behindert, deutschsprachig/nicht-deutschsprachig, ethnischer Hintergrund/deutsch sowie Junge/Mädchen gerechtfertigt. Askriptive Merkmale werden zum Beweis der Unzuständigkeit von Organisationen und zum Anlass des Ausweichens vor dem Anspruch auf Chancengleichheit genommen (Gomolla & Radtke, 2009; Hormel, 2010).

Besonderer Förderbedarf wird mit uneinheitlichen, wechselnden, in ihrer diagnostischen Reichweite leichtfertig überschätzten und für viele Schülerbeziehungsweise Schülerinnengruppen nicht validen Test- und Vergleichsverfahren bestimmt (Jeuk, 2009), die insbesondere Spracherwerbsbiographien, Sprachkompetenzen und Sprachtransfer von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nicht gerecht werden (Brizic, 2007).

In Deutschland wird besonderer Förderbedarf vergleichsweise häufig um den Preis des meist endgültigen Ausschlusses aus der Regelbeschulung bearbeitet (Powell, 2009).

Die Quote entsprechender Empfehlungen variiert synchron (nach Bundesländern) und diachron (nach Organisationsinteressen) so erheblich, dass sie nicht auf Kompetenz- und Leistungsunterschieden, sondern eher noch auf eine Ent- und Auslastung der Schulen zurückgeführt werden kann (Powell, 2007).

Lorenz et al. (2016) zeigen, dass die Schulleistungserwartung von Lehrpersonen bei gleichen objektiven Leistungstest für Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund, mit tiefem sozioökonomischem Status und bei Knaben negativ verzerrt ist. Eine positive Verzerrung tritt bei Kindern mit osteuropäischem Zuwanderungshintergrund und höherem sozioökonomischen Status auf.

Abschliessend sollen die grossen Bildungsstudien erwähnt werden. Sie untersuchen zwar Bildungsungleichheit nicht direkt, ihre Ergebnisse geben aber Hinweise auf Zusammenhänge, Effekte und somit auf Forschungsdesiderate. Zu den internationalen Studien gehören beispielsweise das *Programme for International Student Assessment* (PISA), die *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) und die *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) beziehungsweise die *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS). Die Schweiz nimmt seit 1995 an ausgewählten Erhebungen wie *Adult Literacy and Life Skills* (ALL), *Civic Education Study* (CIVED), *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS), *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS) oder *Teacher Education and Development Study in Mathematics* (TEDS-M) teil. Die Teilnahme an PISA erfolgt seit 2000 alle drei Jahre. Die Überprüfung nationaler Bildungsziele wird in vielen Ländern der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD) regelmässig vorgenommen. Die Schweiz führte die *Überprüfung der Grundkompetenzen* (ÜGK) erstmals 2016 durch. In der ÜGK werden einzelne Fächer, bisher Mathematik (2016), die Schulsprache und die erste Fremdsprache (2017), überprüft; auch werden Kontextfaktoren erhoben:

Neben den Leistungstests werden auf Ebene der Schülerinnen und Schüler mittels Kontextfragebogen zentrale Bedingungsfaktoren von schulischen Leistungen erfasst. Dabei werden fachliche und überfachliche individuelle Lernvoraussetzungen sowie verschiedene Aspekte der Lernumwelten der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen. Diese Daten liefern einerseits zusätzliche Informationen für das Bildungsmonitoring und erlauben andererseits die Untersuchung wissenschaftlicher Fragestellungen

zur Erklärung von Unterschieden im Erreichen der Grundkompetenzen.
(Brühwiler et al., 2020, S. 294)

Die Methoden und die Auswertung von Vergleichsstudien, im Besonderen von PISA, sind wiederholt kritisiert worden, zum Beispiel weil mangelnde Unterscheidungen zwischen den Effekten auf den Aggregatebenen zu Fehlschlüssen führt oder weil die Annahme, dass Länderpunktzahlen und Rangplätze exakt sind, fragwürdig ist.

Im Bewusstsein, dass Vergleichsstudien sowohl methodisch wie auch theoretisch Schwächen haben, liefern sie trotzdem Resultate, die für die vorliegende Arbeit Hinweise auf Forschungslücken geben können. Es wird hier exemplarisch eine Auswahl Ergebnisse aus bisherigen PISA-Studien mit den Daten aus der Schweiz wiedergegeben:

- Ein Vergleich der Kantone, welche sowohl 2003 wie auch 2012 an PISA teilnahmen, zeigt, »dass in Kantonen, welche sich für eine getrennte Organisation des Unterrichts auf Sekundarstufe I entscheiden, die in der Schule erworbenen Fähigkeiten am stärksten von der sozialen Herkunft der Schüler abhängen« (Felouzis & Charmillot, 2017, S. 11).
- PISA beschreibt Geschlechtereffekte beispielsweise bei der Lesefreude. Grundsätzlich sind Mädchen signifikant motivierter zu lesen als Knaben. In der Schweiz hat sich der Geschlechtereffekt über die Jahre aber angeglichen. Die Lesemotivation hat grundsätzlich abgenommen und der Geschlechtereffekt ist schwächer geworden: 2000 $d = .86$, 2009 $d = .70$ und 2018 $d = .60$ (Konsortium PISA.ch, 2019).
- 2015 waren in der Schweiz die Abweichungen der Leistungen in den Naturwissenschaften in Abhängigkeit zum sozioökonomischen Status im Vergleich zu anderen PISA-Teilnahmeländern eher gross. Schülerinnen und Schüler mit tieferem sozioökonomischen Status zeigten dementsprechend schlechtere Leistungen als jene mit höherem sozioökonomischen Status (Konsortium PISA.ch, 2018).
- Rund 18 % der Schülerinnen und Schüler mit höherem sozioökonomischen Status, aber lediglich 2 % der Schülerinnen und Schüler mit tieferem sozioökonomischen Status gehörten bei PISA 2018 zu jenen mit den höchsten Lesekompetenzen (Konsortium PISA.ch, 2019).
- Schülerinnen und Schüler, die 2015 zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache sprachen, erzielten in allen PISA-Vergleichsländern schlechtere Ergebnisse in den Naturwissenschaften als jene, bei welchen

die beiden Sprachen identisch waren. Die Schweiz zeigte durchschnittlich einen sehr hohen Unterschied bei den beiden Lernendengruppen (Konsortium PISA.ch, 2018).

- Im Vergleich zum OECD-Durchschnitt erbrachte ein grösserer Anteil der Schülerinnen und Schüler in der Schweiz in mindestens einem Fach Leistungen auf den höchsten Kompetenzstufen. Gleichzeitig erreichte ein grösserer Anteil der Schülerinnen und Schüler in mindestens einem Fach lediglich die Mindestkompetenzstufe (Konsortium PISA.ch, 2019).
- Zwischen 2009 und 2018 ist in der Schweiz der Anteil der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund um 10 % gestiegen, was unter den OECD-Ländern eine der grössten Zunahmen darstellt. Da in der Schweiz sowohl 2009 als auch 2018 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Lesen rund 50 Punkte weniger erreichten als die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, könnte allein die Veränderung des Anteils der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund rund fünf Punkte (10 % von 50 Punkten) ausmachen, was etwa einem Drittel des 17-Punkte-Unterschieds bei den durchschnittlichen Leseleistungen zwischen PISA 2009 und PISA 2018 entspricht (Konsortium PISA.ch, 2010, 2019).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass in empirischen Untersuchungen wiederholt Herkunftseffekte auf Schulleistungen, Verlauf des Bildungsweges und Bildungsabschluss nachgewiesen werden konnten, wobei diese Effekte teilweise mit anderen Sozialstrukturkategorien zusammenhängen.

3 Sozialkapital

Wie ein roter Faden zieht sich »die Vorstellung, dass Individuen in ihren Werten, Einstellungen und Herausforderungen von ihrem sozialen Umfeld beeinflusst werden und ihre Handlungen ihrerseits im Hinblick auf die Wirkung für ihr soziales Umfeld ausrichten« (Franzen & Freitag, 2007, S. 7) durch die Grundgedanken der Soziologie. Bereits Max Weber forderte, dass sich die Soziologie um das Verstehen von *sozialem Handeln* bemühen soll, wobei er damit jenes Handeln meinte »welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten *anderer* bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist« (Max Weber, 1922, S. 1). Für Weber ist soziales Handeln eine besondere Form des Handelns. Handeln ist für ihn »ein menschliches Verhalten (einerlei ob äusseres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) (...), wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden« (Max Weber, 1922, S. 1).

Durkheim (1894/2009) beschäftigte sich besonders mit der Bedeutung des sozialen Umfelds für das soziale Handeln. Dabei hebt er in erster Linie hervor, dass die Normen und Werte einer Gesellschaft dem Individuum wie eine physische Tatsache entgegentreten und es sich dieser nicht entziehen kann. Auch wenn die Nachfolger von Durkheim im Strukturfunktionalismus (vgl. Parsons, 1978) die Bedeutung des Sozialen als Rollenerfüllung (vgl. Dahrendorf, 1965) stark überbetonen, gewann die Einsicht an Boden, dass Menschen zuweilen auch kooperativ und altruistisch handeln und Überlegungen zu Fairness in ihren Entscheidungen berücksichtigen. So haben beispielsweise Granovetter (1985) und Coleman (1990) versucht, diese Grundannahmen zu einer Theorie zu verbinden und weisen darauf hin, dass sich die Handelnden in aller Regel kennen, eine gemeinsame Zukunft haben und durch den *Schatten der Zukunft* verbunden sind. »Es ist die Eingebundenheit in soziale Netzwerke, die bestimmte Handlungen, Transaktionen der Kooperation erst ermöglicht« (Franzen & Freitag, 2007, S. 8).

Mit der Verwendung des Begriffs *Sozialkapital* umschrieben Bourdieu (1983) und Coleman (1988) in einer knappen Formulierung die Einbettung von Individuen in soziale Strukturen. Ihr liegt die Idee zu Grunde, dass Individuen über unterschiedliche Ressourcen, welche sich gegenseitig bedingen, verfügen. Die Herangehensweise der beiden Soziologen scheint einen Schutz vor der Überbetonung sozialer Determinanten auf menschliches Verhalten zu bieten.

Der Begriff Sozialkapital war in den 1980er-Jahren nicht neu, bereits Anfang des 20. Jahrhunderts hatte Hanifan (1916) ihn eingeführt. In der Folge verwendeten ihn unter anderem J. Jacobs (1961), aber ohne, dass er sich fest etablieren konnte.

Erst die grundlegenden Arbeiten von Bourdieu (1983), Coleman (1988) und Putnam (1993) verhalfen dem Konzept zum öffentlichen und akademischen Durchbruch. Im Zuge der Verbreitung wurden verschiedene Definitionen von Sozialkapital formuliert, die auch heute noch kontinuierlich erweitert werden. Eine Übereinstimmung findet sich darin, dass mindestens vier unterscheidbare Aspekte genannt werden: Ressourcen, Netzwerke, Normen und Vertrauen (Tabelle 3) sowie die Voraussetzung, dass für die Produktion von Sozialkapital immer soziale Beziehungen aufgebaut und erhalten werden müssen.

Bourdieu (1983) ergänzte diese Vorstellung von Sozialkapital darüber hinaus mit dem Konzept der Reproduktion von Ungerechtigkeit: Die einer gesellschaftlichen Struktur eigenen Ungleichheitsverhältnisse versorgt die Individuen in ungleichem Ausmass mit Sozialkapital.

Auf der anderen Seite ist für Coleman (1988) Sozialkapital weniger an das Individuum gebunden und mehr an soziale Beziehungen sowie den Kontext. Sozialkapital manifestiert sich für ihn in sozialen Verpflichtungen, Vertrauen, Informationspotenzialen oder auch gemeinschaftsbezogenen Normen. Für Coleman ist Sozialkapital über seine Funktion definiert. Es ist demnach ein Gebilde aus verschiedenen Einheiten, welche einerseits soziale Strukturen enthalten und andererseits soziale Handlungen ermöglichen.

Als dritte wichtige Ergänzung ist der Ansatz von Putnam (1993, 1995a) zu verstehen. Unter Sozialkapital fasst er allgemeine Aspekte des sozialen Zusammenlebens wie Vertrauen, gemeinschaftsbezogene Werte und Normen oder zwischenmenschliche Kontakte und Netzwerke zusammen. Diese haben soziale Kooperation zum Ziel, welche das Wohlergehen und der gegenseitige Nutzen fördern. Als Repräsentanten dafür sieht er Dichte und Verbreitung des Vereinslebens, das in sozialen Gruppen erworbene Vertrauen und die ge-

Tabelle 3

Definitionen von Sozialkapital (vgl. Franzen & Freitag, 2007, S. 10)

Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der *Zugehörigkeit* zu einer Gruppe beruhen (Bourdieu, 1983).

(Social capital refers to) friends, colleagues, and more general contacts through whom you receive opportunities to use your financial and human capital (Burt, 1992/1995).

Social capital is defined by its function. It is not a single entity, but a variety of different entities having two characteristics in common: They all consist of some aspect of social structure, and they facilitate certain actions of individuals who are within the structure (Coleman, 1990).

Social capital can be defined simply as a set of informal values or norms shared among members of a group that permits cooperation among them (Fukuyama, 1995).

In the use of the phrase *social capital* no reference here is made to the usual acceptation of the term *capital*, expect in a figurative sense. We not refer to real estate or to personal property or to cash, but rather to that in life which tends to make those tangible substances count for most in the daily lives of people: namely good will, fellowship, sympathy, and social intercourse among the individuals and families who make up a social unit (Hanifan, 1916).

Networks are a city's irreplaceable social capital. Whenever the capital is lost, from whatever cause, the income from it disappears, never to return until and unless new capital is slowly and chancy accumulated (J. Jacobs, 1961).

Schliesslich besteht die wichtigste Komponente von Sozialkapital im Niveau des tatsächlichen Engagements der Bürger einer Gesellschaft in informellen Netzwerken oder formellen Vereinigungen (Offe & Fuchs, 2001).

Social capital can be defined as *resources embedded in a social structure which are accessed and/or mobilized in purposive actions* (Lin, 1999a).

Social capital stands for the ability of actors to secure benefits by virtue of membership in social networks (Portes, 1998).

We begin by redefining social capital as those expectations for action within a collectivity that affect the economic goals and goal-seeking behavior of its members, even if these expectations are not oriented toward the economic sphere (Portes & Sensenbrenner, 1993).

By social capital I mean features of social life, network norms, and trust that enable participants to act together more effectively to pursue shared objectives.

Social capital refers to connections among individuals, social networks and the norms of reciprocity and trustworthiness that arise from them (Putnam, 1995a).

(Social capital is defined) as the willingness of citizens to trust others including member of their own family, fellow citizens, and people in general (Whiteley, 2000).

Anmerkung. Die grundlegenden netzwerktheoretischen Arbeiten von Granovetter (1973, 1985) enthalten keine Definition von Sozialkapital.

meinschaftlichen Werte und Reziprozitätsnormen. Putnams Analysen fassen in der Politikwissenschaft. Er bezieht sich mit seinem Konzept von Sozialkapital in grossen Teilen auf de Tocqueville (1835/1840/2014), welcher mit seinen Studien zu den sich verändernden sozialen Sitten und Beziehungen Verbindungen zur Leistungsfähigkeit einer Demokratie untersuchte. Ähnlich wie Simmel, Durkheim oder Tönnies war de Tocqueville überzeugt, dass gemein-

schaftliche Verbindungen in modernen Gesellschaften in Gefahr seien und institutioneller Ersatz geliefert werden müsse.

Die Verortung von Sozialkapital auf verschiedenen Ebenen führt dazu, dass sich grundsätzliche Fragen der Repräsentationsformen von Sozialkapital stellen. Einerseits sind dies individuelle Merkmale auf der Mikroebene, wie Vertrauen, und solche auf der Makroebene, wie Netzwerke und Normen. Die Wirkungsrichtungen der kausalen Verknüpfungen der verschiedenen Faktoren sind nicht eindeutig. Ob soziales Vertrauen eine notwendige Bedingung für das Eingehen sozialer Beziehungen ist oder umgekehrt soziale Netzwerke soziales Vertrauen produzieren, ist genauso ungeklärt wie das Verhältnis dieser Komponenten zum Gesamtkonzept Sozialkapital (Kriesi, 2007).

Granovetter (1973) hingegen sieht Sozialkapital als Mesoebenenkonstrukt. Diese Sichtweise haben in der Folge auch andere angenommen (Haug, 2007), aber ohne allerdings den Doppelcharakter zu vernachlässigen, der eine Verortung auf der Mikro- beziehungsweise Makroebene mit sich bringt. So unterscheidet Esser (2002) von vorneherein zwei Formen von Sozialkapital, dem Beziehungskapital auf individueller Ebene und dem Systemkapital auf kollektiver Ebene.

Das Konzept des Sozialkapitals lässt sich also auf verschiedenen Ebenen anwenden. Gemäss Lin (2002, S. 25) kann es auch als »the resources embedded in social networks and used by actors for actions« verstanden werden, was wiederum auf eine Wechselwirkung der Ebenen hindeutet.

3.1 Formen von Sozialkapital

Wird davon ausgegangen, dass Sozialkapital eine eng mit dem jeweiligen Netzwerk verbundene Ressource ist, welche gegebenenfalls aktiviert werden kann, macht die Analyse der Wirkung von Sozialkapital vor dem Hintergrund seiner Beziehung zum sozialen Netzwerk Sinn (Lin, 2002). Das soziale Netzwerk ist in dieser Denkweise als erklärende Variable für die Ausprägungen von Sozialkapital vorgesehen. Eine andere Herangehensweise wäre die synonyme Verwendung von sozialem Vertrauen und Sozialkapital als rationale Wahl in der sozialen Handlung bezogen auf eine Gewinnoptimierung (Coleman, 1990). Diese Gleichsetzung und die damit verbundene Grundannahme der rationalen Wahl schränkt die Analyseperspektiven von Sozialkapital gegenüber der ganzheitlichen Betrachtung von sozialen Beziehungen erheblich ein.

Hinsichtlich der Wirkweisen von Sozialkapital auf den verschiedenen Ebenen der Beziehungsstrukturen können gewisse Ordnungsformen vorgenommen werden. Diese sind in der Analyse der Produktion von Sozialkapital von zentraler Bedeutung. Bei der Betrachtung von Putnams Arbeiten und seinen theoretischen Ansätzen können drei verschiedene Formen des Sozialkapitals, bezogen auf die Beziehungsstruktur, herausgearbeitet werden: Horizontale versus vertikale Beziehungen, formelle versus informelle Beziehungen und starke versus schwache Beziehungen (Kriesi, 2007):

Horizontale versus vertikale Beziehungen

Putnam (1993) unterscheidet zwischen horizontalen und vertikalen Netzwerken der interpersonellen Kommunikation und des Austauschs. Die beiden Arten von Netzwerken unterscheiden sich darin, dass Status und Macht bei horizontalen Beziehungen in etwa vergleichbar sind. Dementsprechend sind Status und Macht bei vertikalen Beziehungen unterschiedlich verteilt, es lässt sich ein soziales Gefälle zwischen den Handelnden beobachten. In Putnams Argumentation wird davon ausgegangen, dass ausschliesslich in horizontalen Netzwerken vertrauensbildende und kooperative Wirkungen entstehen können, da, seiner Meinung nach, in vertikalen Netzwerken der Informationsfluss zu wenig ausgeprägt ist und die Kontrolle der Reziprozitätsnormen nicht in beide Richtungen gleichermassen vorgenommen werden kann.

Massnahmen zur Vertrauensförderung zwischen vertikalen Netzwerken greifen kaum. So konnten beispielsweise Bohnet et al. (2001) zeigen, dass Sanktionen sogar das Gegenteil bewirken und die intrinsische Motivation sich vertrauenswürdig zu verhalten stören, wobei die Frage offen bleibt, ob Zwangsmassnahmen per se vertrauensfördernd sind.

Formelle versus informelle Beziehungen

Formelle Beziehungen entstehen nach Putnam (1993) im Rahmen der Mitgliedschaft in einer Institution, informelle hingegen ohne Vorgabe von ausseren. Formen von Sozialkapital, die formell organisiert sind, verfügen über offizielle Funktionäre, reglementarische Satzungen, finanzielle Beiträge und regelmässige Versammlungen, dies beispielsweise in Freiwilligenorganisationen und Vereinen. Die informellen Formen verorten sich ausserhalb organisatorischer Kontexte, in welchen sich Personengruppen zu sozialen Aktivitäten gemeinsamen Interessens treffen. Sowohl formelle wie informelle Beziehun-

gen entwickeln sich in vergleichbaren Mustern, die privaten wie öffentlichen Nutzen stiften können (Stadelmann-Steffen & Freitag, 2007, S. 298).

In Gesellschaften mit traditionell breit verankertem Vereinswesen überschneiden sich formelle und informelle Beziehungen stark, die Trennschärfe fehlt. So unterscheidet Putnam (2000, S. 93) zwischen den aktiv Gestaltenden *makers*, welche in formelle Institutionen investieren und jenen passiv Gestaltenden *schmoozers*, die viel Zeit damit verbringen in informellen Gesprächen Beziehungen zu pflegen.

Die Mitgliedschaft in formellen Vereinigungen bringt Verpflichtungen, Erwartungen und Informationsaustausch mit sich. Das ist ein Grund dafür, warum sich Investitionen in formelle Beziehungen lohnen. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass der institutionelle Kontext die Entwicklung von Normen reziproken Verhaltens und damit die Fähigkeit zur Zusammenarbeit garantiert (Putnam, 1993). Zwar ist ein Fortbestand von Beziehungen informeller Art nicht in der gleichen Art gewährleistet, aber der Einfluss dieser auf Grundhaltungen in Form von Vertrauen, auf die Reziprozität sowie auf die Kooperationsfähigkeit ist nicht zu unterschätzen (Stadelmann-Steffen & Freitag, 2007, S. 298).

Starke versus schwache Beziehungen

Die Unterscheidung von starken und schwachen Beziehungen und die analytische Beschreibung von Wirkweisen gehen auf Granovetter (1973) zurück. Er nimmt an, dass die Stärke einer Beziehung (*tie*) davon abhängt, wie sich die Aspekte Zeit, emotionale Intensität und reziproken Leistungen miteinander verbinden. Während sich zwischen Familienmitgliedern und engen Freunden eher starke Beziehungen (*strong ties*) finden lassen, bestehen zwischen Personen im oberflächlichen Verhältnis eher schwache Beziehungen (*weak ties*). Nach Granovetter gilt: Je stärker die Beziehung von zwei Personen, desto höher der Anteil der gemeinsamen Beziehungen. Dies kann aber in der Folge zu einer sozialen Schliessung führen, woraus Granovetter ableitet, dass schwache Beziehungen für den Informationsaustausch wesentlich dienlicher sind.

Diese These wurde fast exakt gleich von Putnam (2000) als gemeinschaftsbildendes (*bonding*) und brückenschlagendes (*bridging*) Sozialkapital beschrieben. Das erste entspricht den starken Beziehungen zwischen Personen gleicher Netzwerke, bei denen der emotionale Gewinn im Vordergrund steht, das zweite den schwachen Beziehungen zwischen Personen unterschiedlicher Netzwerke, die den informationellen Gewinn im Fokus haben.

Dem gemeinschaftsbildenden und brückenschlagenden Sozialkapital misst Putnam (2000, S. 22) grossen Wert bei: »Of all dimensions along which forms of social capital vary, perhaps the most important is the distinction between bridging (or inclusive) and bonding (or exclusive).«

Ein klassisches Beispiel aus der Forschung von Granovetter (1974) ist die Suche nach einem Arbeitsplatz. Für diese erweisen sich, neben der reinen Informationsvermittlung über zu besetzende Stellen, auch Personen für die Herstellung von Kontakten als dienlich. Weil es sich dabei um eine aktive Unterstützung handelt, braucht es einen gewissen Grad an gegenseitigem Vertrauen, welches in der gewünschten Form eigentlich nur in starken Beziehungen zu beobachten ist. Da Personen in starken Beziehungen meist schon über den gleichen Wissensstand verfügen, werden Informationen zu neuen Stellen auf dem Arbeitsmarkt eher von Personen in schwachen Beziehungen ausgetauscht. Die schwache Beziehung bringt hier gegenüber der starken einen deutlichen Vorteil. Bei der eigentlichen Besetzung der neuen Arbeitsstelle spielen hingegen starke Beziehungen eine tragende Rolle, da eine Person des Vertrauens, beispielsweise eine enge Freundin oder ein enger Freund, sich für die sich bewerbende Person einsetzen kann (Kriesi, 2007).

Die Stärke schwacher Beziehungen wurde in Bezugnahme auf Granovetter von Burt (1992/1995) weiter bearbeitet. Burt führte ein Konzept ein, um die Entstehung von Unterschieden im Sozialkapital zu erklären. Die Theorie nimmt an, dass Individuen bestimmte positionelle Vor- und Nachteile davon haben, wie sie in soziale Strukturen eingebettet sind. Er führt den Begriff *strukturelles Loch* (*structural hole*) ein und definiert ihn als Lücke zwischen zwei Individuen, die über komplementäre Informationsquellen verfügen. Für den Informationsfluss bedeutet dies, dass strukturelle Löcher entstehen, wenn mindestens zwei Gruppen in Netzwerken über nur eine oder höchstens wenige Brücken miteinander verbunden sind. Individuen aus den verschiedenen Gruppen tauschen Informationen über diese Brücken aus, ohne selbst zueinander in Beziehung zu stehen. Die vermittelnden Individuen verfügen über entscheidende Vorteile und können die Weitergabe von Informationen kontrollieren, beispielsweise durch Informationsvorsprung. Der wesentliche Unterschied zur Theorie von Granovetter besteht darin, dass Burt den Informationsgewinn aus schwachen Beziehungen eher als Ergänzung, im Sinne eines Korrelats, und nicht als Ursache mit Kausalwirkung sieht.

3.2 Vermittlung von Sozialkapital

Sozialkapital hat die Eigenschaft, nicht vollständig im Besitz der handelnden Person zu sein. Es steht in Abhängigkeit von direkten und indirekten Beziehungen in einem Netzwerk oder über das Netzwerk hinaus. Das bedeutet, dass die handelnden Personen nicht direkt miteinander verbunden sein müssen, sie brauchen sich nicht zu kennen (Burt, 1992/1995). Dies erlaubt es, die Frage zu stellen, welches Sozialkapital die handelnden Personen beziehen können und wie sie seine Verfügbarkeit beeinflussen können. Ähnlich wie bei anderen Formen von Kapital kann der Zugang zu Sozialkapital für bestimmte Gruppen einfacher sein, weil es beispielsweise geerbt wird oder weil der Zugang durch die Angehörigkeit einer Organisation gewährleistet ist. Die Strukturen, welche Sozialkapital vermitteln, sind selbst andere Kapitalformen, wie ökonomisches Kapital und Humankapital beziehungsweise Information, Macht, Werte und Normen. So lassen sich die folgenden sechs grundlegenden Ressourcen in der Vermittlung von Sozialkapital unterscheiden (Jansen, 2006, S. 27-32):

Familie- und Gruppensolidarität

Die Grundlagen sind starke Beziehungen, die oft sozial geschlossen sind und eine hohe Überlappung und Reziprozität aufweisen. Die Gefahren, welche soziale Schliessung mit sich bringt, liegen in den auf sich bezogenen Solidaritätsnormen, der starken sozialen Kontrolle und möglicher Polarisierungen, welche Modernisierungsprozesse verhindern können oder den Aufbau von »Mafiastrukturen« begünstigen. Damit ist das hierarchische Modell gemeint, in welchem eine Figur die oberste Befehlsgewalt hat und alle anderen sich dieser absolut unterordnen müssen.

Vertrauen in die Geltung universaler Normen

Hier steht eine Verhaltenssicherheit im Zentrum, welche durch den Gehorsam an gute Sitten, Moral und rechtstreuen Verhalten gewährleistet wird. Diese schwachen Beziehungen verhelfen einer Gesellschaft trotz Integration von funktionaler und sozialer Differenzierung das Vertrauen in geltende Normen und das Rechtssystem zu unterstützen.

Information

Informationskanäle sind Formen von schwachen Beziehungen, welche der handelnden Person die Möglichkeit eröffnen, aus verschiedenen Quellen günstige Gelegenheiten zu erfahren.

Macht durch strukturelle Autonomie

Hier wird Sozialkapital hergestellt durch die Fähigkeit, Beziehungen über strukturelle Grenzen zu bilden. Der Gewinn der handelnden Person wird über eine Maklerposition zwischen zwei in sich geschlossenen Gruppen erzielt, indem Informationen und Handlungsmöglichkeiten erschlossen werden. Die Gefahr liegt darin, dass es zu einer Ausbeutung der strukturellen Lücken zwischen den beiden Gruppen kommen kann, da schwache Beziehungen kaum geeignet sind, starke normative Verpflichtungen zu bilden und die handelnde Person zwischen den Gruppen mit der Zeit abgelehnt wird.

Selbstorganisation von Kollektiven

– Hierarchisierung von Stratifizierung

Ressourcen wie Prestige, Macht und Einfluss werden von einer handelnden Person meistens von einer anderen handelnden Person mit ähnlichen Ressourcen bezogen. Die höher positionierten Handelnden sind besser geeignet, in Netzwerken Aufgaben der Koordinierung und Strukturierung zu übernehmen. Diese werden um ihrer Position willen selbst zum Ziel von Kooperations- und Tauschangeboten, was in der Folge zu einem Prozess von sich verstärkender Stratifizierung führt.

Macht durch sozialen Einfluss

Ähnlich wie die Macht der strukturellen Autonomie nutzen die handelnden Personen eine bestimmte Position in ihrem Netzwerk aus, um Ressourcen zu gewinnen. Anders handelt es sich hierbei aber um Macht durch sozialen Einfluss, wie sie beispielsweise in Beziehungen zwischen Anleitenden und Angeleiteten vorkommt, denen soziale Unterstützung durch eine andere Person gewährleistet wird.

Der Nutzen und die positiven Wirkungen von sozialen Netzwerken auf die physische und psychische Gesundheit und Zufriedenheit sowie instrumentell für die Erreichung von Zielen und für den Erfolg konnten bereits früh nachgewiesen werden (Granovetter, 1974). Zusammengefasst kann gesagt werden, dass sich Nutzen einstellt, wenn potenzielle Ressourcengeber vorhanden

sind, diese ihre Hilfsbereitschaft anbieten und die Struktur des Netzwerks mit ihren Werten und Normen es erlaubt, Hilfsmittel rasch und gezielt einzusetzen. Der Wert eines Netzwerks leitet sich aus dem Zusammenspiel dieser Dimensionen ab.

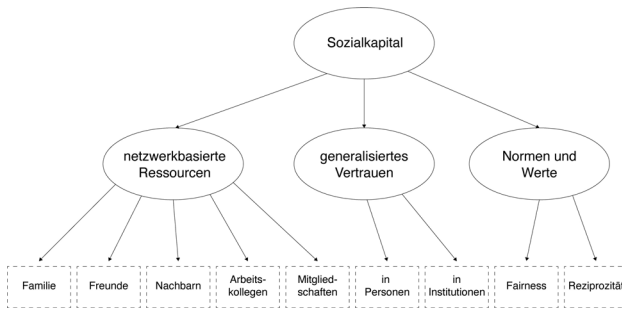
Grundsätzlich wird Sozialkapital positiv konnotiert, das heisst, es wird von einer förderlichen und dienlichen Wirkung für Individuen und Gemeinschaften ausgegangen. Dass dem nicht ausschliesslich so ist, hat beispielsweise Putnam beschrieben. Er stellt in *Bowling alone* eben diese »dark side of social capital« (Putnam, 2000, S. 350) dar, welche sich in geringer Toleranz von sehr engen Gemeinschaften zeigen kann. Ähnlich argumentierte Portes (1998), der feststellt, dass in bestimmten Gruppen von Migrantinnen und Migranten die Herkunftsnetzwerke beziehungsweise -gemeinschaften hinderlich für die Integration in die Einwanderungsgesellschaft sein können. So werden individuelle Erfolge, die Handlungsfreiheit und die Privatsphäre durch die Forderung nach Konformität mit der Herkunftsgemeinschaft eingeschränkt. In kriminellen Netzwerken und Organisationen wird Sozialkapital verwendet, um Strukturen aufzubauen und zu festigen (Ostrom, 1999).

3.3 Empirische Erfassung von Sozialkapital

Die obengenannten Vermittlungsstrukturen werden von Franzen und Pointner (2007) in drei Dimensionen als netzwerkbasierte Ressourcen, generalisiertes Vertrauen, sowie Normen und Werte beschrieben. Sie fassen diese Komponenten in einem Modell (Abbildung 3) zusammengefasst und stellen die Frage, ob und in welchem Ausmass sie empirisch zusammenhängen.

Netzwerkverbindungen, die im Modell netzwerkbasierte Ressourcen genannt werden, können durch den Namensgenerator von Fischer (1977) erhoben werden. Die Befragten geben in der Folge Personen an, mit welchen sie Wichtiges besprechen. Dabei wird teilweise der Zeitraum variiert oder die Anzahl höchstens zu nennenden Personen. Von den Genannten werden dann in den meisten Fällen weitere Angaben, wie Geschlecht, höchster Bildungsabschluss, berufliche Position und Ähnliches erfragt. Daraus lassen sich die Netzwerkgrösse, die Heterogenität, die Dichte und Multiplexität ableiten. Ebenfalls werden weitere Ressourcen, die die Befragten von ihren Netzwerkkontakten erhalten können, erhoben sowie wie auch die Zuverlässigkeit dieser Ressourcen.

Abbildung 3
 Unterschiedliche Dimensionen von Sozialkapital (Franzen & Pointner, 2007, S. 72)



Erhebungen mit dem Namensgenerator sind sehr aufwändig, so dass die Befragten dazu neigen nicht alle wichtigen Netzwerkkontakte zu erwähnen. Ein weiterer Mangel besteht darin, dass die Fragestellung auf starke Beziehungen fokussiert ist, so dass schwache Beziehungen unterschätzt werden (Franzen & Pointner, 2007).

Der Vorschlag des Positionsgenerators von Lin und Dumin (1986) soll diese Ungenauigkeiten ausgleichen. Die Befragten geben dabei aus einer Liste von zwanzig Berufen an, ob jemand aus der Familie, dem Freundes- oder Bekanntenkreis eine der Positionen innehat. Der Zugang zu einer Ressource wird über die Stärke einer Beziehung mit einer bestimmten Berufsposition gemessen. Der Positionsgenerator ist übersichtlich und zeigt das Vorhandensein eines Kontaktnetzes ebenso an wie mögliche Lücken in Bezug auf bestimmte Berufspositionen.

Im Positionsgenerator wird nicht die konkrete Ressource ermittelt, die ausgetauscht wird, sondern es wird davon ausgegangen, dass ein Austausch auch potenziell stattfindet, wenn eine bestimmte Person im Netzwerk vorhanden ist. Auch werden Positionen im Netzwerk, die nicht an eine Berufsgruppe gebunden sind, ausser Acht gelassen. Deshalb können keine Aussagen über andere wichtige Ressourcen gemacht werden, beispielsweise solche für emotionale Unterstützung. Diese Ressourcen sind meistens unabhängig von der beruflichen Position einer Person. Der Positionsgenerator bleibt auch

bei der Abfrage von Multiplexität weit hinter dem Namensgenerator zurück (Franzen & Pointner, 2007).

Eine weitere Herangehensweise ist der Ressourcengenerator, vorgeschlagen von van der Gaag und Snijders (2005). Aus einem Satz von Ressourcen, die so gewählt sind, dass sie den Bedürfnissen einer durchschnittlichen Person einer Gesellschaft entsprechen, werden jene ausgewählt, welche die befragte Person in ihrem Netzwerk abrufen kann.

Mit dieser Vorgehensweise wird die Verfügbarkeit von Ressourcen gut abgebildet, nicht aber die Multiplexität oder die Grösse und Dichte eines Netzwerks. Daher wäre eine Kombination aus Namensgenerator und Ressourcengenerator empfehlenswert. Sie würde den Zugang zu diversen Ressourcen, Berechnungen zu Grösse, Dichte und Multiplexität eines Netzwerks ebenso erlauben, wie das Erstellen einer Namensmatrix. Zusätzlich erscheint eine Erhebung des Vertrauensmasses als notwendig. Diese Vorgehensweise bringt jedoch den Nachteil mit sich, dass eine Untersuchung enorm aufwändig ist, weil mit jeder weiteren abgefragten Ressource der Umfang proportional zunimmt (Franzen & Pointner, 2007).

Die zweite Dimension, jene des generalisierten Vertrauens, wird oft in der Tradition von Putnam (1993, 2000) gemessen. Die landläufig verwendete Frage dazu lautet (vgl. Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften): »Manche Leute sagen, dass man den meisten Menschen trauen kann. Andere sagen, dass man nicht vorsichtig genug sein kann im Umgang mit anderen Menschen. Was ist Ihre Meinung dazu?« In der Antwort wird auf verschiedene Arten der Grad der Zustimmung gemessen. Diese Frage wird von der Annahme geleitet, dass Personen mit hohem generalisiertem Vertrauen eher Transaktionen eingehen als solche mit geringem generalisiertem Vertrauen. Auf der Makroebene wäre das hohe generalisierte Vertrauen durch wirtschaftlich stärkere Gesellschaften repräsentiert.

Der Aspekt des Vertrauens in Institutionen wird mit folgender Frage ermittelt: »Man kann unterschiedliche Arten von Vertrauen in gesellschaftliche Einrichtungen haben. Wie ist das bei Ihnen, können Sie für jede der folgenden Einrichtungen angeben, wie viel Vertrauen Sie in diese haben?« Aus einer Liste von Organisationen und Institutionen kann die befragte Person sich zu ihrem Vertrauen in politische Parteien, Gewerkschaften, Kirchen, Bildungseinrichtungen und Ähnlichem äussern (Franzen & Pointner, 2007).

Beide Vorgehensweisen zur Abfrage von Vertrauen sind weit davon entfernt, Aussagen zu einem netzwerkbasierten Begriff des Sozialkapitals zu machen. Können beim generalisierten Vertrauen noch die Vermutungen an-

gestellt werden, dass es mit der Einbettung ins soziale Netzwerk korreliert, hängt das Vertrauen in Institutionen wohl eher mit individuellen Erfahrungen zusammen, die durch andere Einflüsse, wie beispielsweise Medien, konfundiert werden (Franzen & Pointner, 2007).

In der dritten Dimension zur Erfassung allgemeiner Werte und Normen wie Fairness und Reziprozität (Putnam, 2000) werden Aspekte der Spieltheorie in Experimenten eingesetzt. Mithilfe des *Diktatorspiels*, welches reziprokes Verhalten in Entscheidungssituationen zeigt, konnte gezeigt werden, dass die Hälfte der Mitspielenden einen zuvor erhaltenen Geldbetrag altruistisch an Mitspielende abgibt, ohne ein strategisches Ziel zu verfolgen (Diekmann, 2004).

Die Verschiedenheit der Dimensionen in ihrer Art und ihren Erfassungsmöglichkeiten stellt die grundlegende Frage, ob damit ein Gesamtkonzept Sozialkapital abgebildet werden kann. Diekmann (2007, S. 48) zufolge ist es »ein wenig so, als würde man die Temperatur an einem Ort in Celsius und Fahrenheit messen, nur dass es in Celsius warm und in Fahrenheit kalt wäre. Das kann nicht passieren, denn ›Celsius‹ ist linear transformierbar zu ›Fahrenheit‹, was bei den verschiedenen Verfahren zur Messung von Sozialkapital leider nicht möglich ist.«

Franzen und Pointner (2007) zeigen in ihrem Untersuchungsbeitrag exemplarisch, dass sich die theoretisch festgelegten Kategorien auch empirisch unterscheiden. Die verschiedenen Dimensionen korrelieren untereinander nur schwach. Davon ausgenommen ist die Korrelation zwischen der Anzahl Mitgliedschaften und der Anzahl Nachbarinnen und Nachbarn, die namentlich bekannt sind und mit denen Gespräche geführt werden. Eine Faktorenanalyse zeigt weiter, dass sich die Indikatoren für Sozialkapital in vier Dimensionen unterscheiden lassen: Mitgliedschaft in Vereinen, Nachbarschaftskontakte, Kontakte zu Freundinnen und Freunden und Vertrauen. Auch zeigen Franzen und Pointer, dass je nach soziodemografischen Merkmalen einer bestimmten sozialen Gruppe spezifische Ausprägungen der vier Dimensionen von Sozialkapital beobachtet werden können. Daraus ergeben sich zwei grundlegend verschiedene Möglichkeiten für die Konzeptualisierung von Sozialkapital: Entweder wird nur eine der Dimensionen mit dem Begriff Sozialkapital bezeichnet oder aber alle Dimensionen werden zusammengefasst, so dass Sozialkapital als multidimensionales Konzept verstanden wird. Für eine differenzierte Betrachtungsweise und Analyse von Sozialkapital spricht, dass ein Individuum in den Aufbau und die Pflege eines Netzwerks investieren kann, wohingegen eine Interventionsmöglich-

keit beim generalisierten Vertrauen sowie den Normen und Werten in der gleichen Form nicht gegeben ist. Umgekehrt kann es sein, dass bestimmte Netzwerke die Entstehung von generalisiertem Vertrauen sowie Normen und Werten beeinflussen.

Auch Diekmann (2007, S. 52) führt aus, dass sich die meisten Definitionen von Sozialkapital an den Dimensionen Vertrauen, Reziprozität und soziales Netzwerk orientieren: »Entsprechend gibt es Messverfahren, die die Mitgliedschaft in Organisationen und Netzwerken heranziehen und Verfahren, die die Beantwortung von Fragen in Umfragen über den Grad des Vertrauens verwenden.«

Nun werden aber »Vertrauensprobleme« sehr oft über Institutionen gelöst. So führt die Abgabe eines kleinen Pfandes dazu, dass die Benutzenden von Einkaufswagen, diese auch wieder an den vorgesehenen Ort zurückbringen. In gleicher Weise ersetzen das Vorlegen eines Strafregisterauszugs und das Hinterlegen einer Mietkaution, das Vertrauen zwischen Mietenden und Vermietenden.

In einer Übersicht zur Verwendung von Sozialkapital in Untersuchungen zeigt Haug (2000), dass Sozialkapital als unabhängige und abhängige Variable verwendet wird. Es kommt sogar vor, dass in der gleichen Studie Sozialkapital als Ursache und Wirkung modelliert wird (Putnam, 1993, 1995a, 1995b). Die wichtigsten Einflussfaktoren für die Entstehung von Sozialkapital, verstanden als abhängige Variable (z.B. Putnam, 2000), sind historisch gewachsene kulturspezifische Traditionen gesellschaftlicher Regulierung sowie der Grad ökonomischer Modernisierung. Darüber hinaus beeinflussen demografische und sozioökonomische Merkmale Sozialkapital auf individueller Ebene ebenso wie Partizipationsverhalten und Moralität auf gesellschaftlicher Ebene. Wird Sozialkapital als unabhängige Variable verstanden (z.B. Coleman, 1988; Portes, 1998; Whiteley, 2000), so werden Einflüsse auf institutionelle Leistungsfähigkeit, wirtschaftliches Wachstum sowie urbane Entwicklung angenommen. Über diesen Effekt auf gesellschaftlicher Ebene hinaus wird Sozialkapital ein Effekt auf individueller Ebene, bezüglich Wohlfahrt (Einkommen, Gesundheit) und Arbeitsmarktchancen, zugeschrieben.

Die Fülle an Informationsressourcen für Sozialkapital bedingt, dass der Fokus jeweils auf die für die Untersuchungsgruppe zentralen Aspekte gelegt werden. Für Kinder und Jugendliche wird von vier Mikrosystemen ausgegangen, welche einen Einfluss auf die Entwicklung des Sozialkapitals haben: Familie (z.B. Crosnoe, 2004), Schule (z.B. Rosenfeld et al., 2000), Nachbarschaft (z.B. N. K. Bowen et al., 2002) und Peers (z.B. Gerard & Buehler, 2004).

Sozialkapital in Familie und Haushalt

Für diesen Faktor wird beispielsweise die Intensität von Zuwendung gemessen, die einem Kind gegenüber erbracht wird. Die Zeit, welche Eltern mit dem Kind verbringen, wird abgebildet in der Anwesenheit von Elternteilen, der Geschwisterzahl (Coleman, 1988; Coleman & Hoffer, 1987), dem Anteil und der Art der Erwerbstätigkeit der Elternteile (Parcel & Bixby, 2016) sowie in der Kommunikations- und Interaktionsstruktur zwischen Kindern und Eltern (Leonardi, 1995; Parcel & Bixby, 2016; Rose et al., 2013; M. H. Smith et al., 1992). Weitere Indikatoren für familiäres Sozialkapital sind Ausbildungserwartungen (Coleman, 1988; Coleman & Hoffer, 1987) und Verständnis, Gespräche und Vorbildfunktion der Eltern (M. H. Smith et al., 1992). Ebenfalls wird die soziale Kontrolle der Eltern gemessen, dies einerseits über Verbote (Hagan et al., 1995) und andererseits über deren Veränderung beim Übergang der Jugendlichen ins Erwachsenenalter (Macmillan, 1995). Die Indikatoren sind teilweise vage formuliert, auch weil es schwierig ist, diese theoretisch herzuleiten. So variieren beispielsweise je nach Alter und Anzahl der Geschwister die Art der Bedürfnisse der Kinder. In Abhängigkeit davon hat die Erwerbstätigkeit der Eltern einen unterschiedlichen Einfluss auf das familiäre Sozialkapital. Ähnlich verhält es sich bei der sozialen Kontrolle, die durch Normen und Werte in den Erwartungen gesteuert wird. Es kann auch nicht generalisiert gesagt werden, dass sich eine grosse Anzahl Kinder oder ausserhäusliche Erwerbstätigkeit der Eltern negativ auf das familiäre Sozialkapital auswirken. Die stark von traditionellen Vorstellungen geprägten Aspekte von familiärem Sozialkapital wurden vor allem durch die Studien von Coleman geprägt und entsprechen teilweise nicht mehr den heutigen Familienstrukturen (Haug, 2003).

Generalisiertes Vertrauen

Dieser ebenfalls häufig verwendete Indikator wird in vielen Studien abgebildet (Cusack, 1999; Fukuyama, 1995; Helliwell, 1996; Putnam, 1995a; Stolle & Rochon, 1998; Uslander, 1999; Whiteley, 2000). Die Fragen richten sich nach dem Vertrauen in Institutionen, in die Nationen aber auch in das System der eigenen Familie. Die Herangehensweise ist auf der Makroebene zu verorten und misst in erster Linie das Sozialkapital einer Gemeinschaft oder Gesellschaft und nicht das individuelle.

Freiwillige Mitgliedschaft

Die Teilhabe in Vereinen und Organisationen sowie Fragen nach politischem und sozialem Einsatz spielen ebenfalls eine wichtige Rolle in der Generierung von Sozialkapital (Anheier et al., 1995; Cusack, 1999; Helliwell, 1996; Putnam, 1995a). Dabei werden Freizeitaktivitäten von Kindern und Jugendlichen (M. H. Smith et al., 1992), wie jene von Erwachsenen erfragt.

Beziehungsnetz

In den dazu vorliegenden Studien werden die enge der Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Eltern (Coleman & Hoffer, 1987) gemessen. Allgemeinere Fragen zur sozialen Verbundenheit werden über den zivilrechtlichen Status oder dem Austausch mit Nachbarn erhoben (Uslaner, 1999). Der Eingebundenheit im Herkunftsnetzwerk wird ebenfalls grosse Bedeutung beigemessen (Zhou & Bankston, 1994). Der Zugehörigkeit zu einem Beziehungsnetz mit hohem Status und Integrationsgrad sowie engen Gefühlsbindungen werden ein grosser Effekt auf das Sozialkapital nachgewiesen (Bourdieu et al., 1981; Bourdieu, 1982/2016). Noch spezifischer wird auf individueller Ebene nach nahen Bekannten und Verwandten gefragt, welche bei der Vermittlung einer Arbeitsstelle (de Graaf & Flap, 1988; Granovetter, 1974; Lin & Dumin, 1986; Marsden & Hurlbert, 1988; Preisendörfer & Voss, 1988) oder in der Unterstützung bei Problemen (Rose et al., 2013) behilflich sein können. An dieser Stelle kommen dann jeweils netzwerkanalytische Methoden zum Zuge, dies einerseits mit der Messung der Beziehungsstärke (Marsden & Campbell, 1984), andererseits der Herstellung eines Beziehungsnetzes (Burt, 1987; Fischer, 1982). Messungen von Beziehungen in Netzwerken werden meistens retrospektiv oder aber zukunftsgerichtet in Bezug auf mögliche Ressourcen erfragt. Dieses Vorgehen ist, bezogen auf mögliche kognitive Verzerrungen wie beispielsweise den Retrospektionseffekt, problematisch. Bei einer umfassenden Analyse müssen weiter relationale und positionale Aspekte erfragt werden. Dies kann beispielsweise über Messungen zur Kontakthäufigkeit und Wohnentfernung oder über Unterstützungen und Hilfeleistungen von bestimmten Personen im Netzwerk abgerufen werden (Bertram, 1991). Ein umfangreiche Messung der Dimensionen von Sozialkapital wird im *eco-interactional developmental model* vorgenommen (G. L. Bowen et al., 2008; G. L. Bowen et al., 2012). Dabei werden vierzehn verschiedene Skalen des sozialen Umfelds angewendet: Nachbarschaft (Unterstützung, Verhalten der Jugendlichen und Sicherheit), Schule (allgemeine Zufriedenheit, Unterstützung durch die Lehrpersonen und Si-

cherheit), Peers (Unterstützung, Akzeptanz und Verhalten) und Familie (Zusammengehörigkeit, allgemeine und schulische Unterstützung durch die Eltern, Lernumfeld zu Hause und akademische Erwartungen).

Die Summe der aufgezählten Operationalisierungen legt nahe, dass der Wert des Sozialkapitals aus der Konstellation sozialer Unterstützungen herührt. Die Kombination, Organisation oder auch Singularität dieser Unterstützungen bestimmen, wie sie zu Sozialkapital verwertet werden können (Rose et al., 2013). In den meisten Studien werden die einzelnen Faktoren aber zu Gunsten einer Variablen reduzierenden Analysestrategie zusammengefasst (Woolley & Bowen, 2007). Zählende Zugangsweisen wie die Faktorenanalyse quantifizieren Sozialkapital als kontinuierliche Variable statt als diskretes Mass für die Typologie verschiedener Kombinationen von Sozialkapital. Das Ergebnis beschreibt jeweils weniger Dimensionen und enthält keine Informationen zu Art und Herkunft des Sozialkapitals. Allerdings können zwei Individuen, welche durch Zählung ein ähnliches Mass an Sozialkapital haben, diesbezüglich sehr unterschiedliche Ausprägungen zeigen. Rose et al. (2013) gehen davon aus, dass diese Unterschiede von Bedeutung sind und schlagen deshalb einen Portfolioansatz vor, die Informationen zu Quellen, Kombinationen und Muster des Sozialkapitals beibehalten. Die Idee ist angelehnt an die Konzipierung von Sozialkapital von Coleman (1988): Messungen aus verschiedenen Quellen sowie eine Methode, welche erfasst, wie diese unterschiedlichen Quellen zusammenkommen, um die Entwicklung von Individuen zu beeinflussen. Ein diskretes latentes Konstrukt des Sozialkapitals bewahrt Informationen über die Quellen und typologisiert Individuen in Gruppen mit gemeinsamen Mustern.

3.4 Empirische Befunde: Sozialkapital und die Bedeutung für den Bildungserfolg

Bourdieu bezeichnete das Sozialkapital einst als die wichtigste Kapitalform (im Bildungsbereich) und hielt fest, dass die ökonomische Ausrichtung der Humankapitaltheorie übersehe, dass »der schulische Ertrag schulischen Handelns vom kulturellen Kapital abhängt, das die Familie zuvor investiert hat, und dass der ökonomische und soziale Ertrag des schulischen Titels von dem ebenfalls ererbten sozialen Kapital abhängt, das zu seiner Unterstützung zum Einsatz gebracht werden kann« (Bourdieu, 2001, S. 113).

Wenn Bildung etwas ist, was die Menschen mit sich und für sich machen können, wenn sie als Weltorientierung, Aufklärung, historisches Bewusstsein, Artikuliertheit, Selbsterkenntnis, Selbstbestimmung und moralische Sensibilität verstanden wird (Bieri, 2017), hat das Sozialkapital für Bildung grosse Bedeutung.

Für die Untersuchung des Bereichs Schule und Familie liegt keine einheitliche Theorie vor und so kommen unterschiedliche Erklärungsmodelle zum Einsatz, welche sich zwei grundlegenden Fachrichtungen zuordnen lassen: Sozialisationsforschung und Schuleffektivitätsforschung.

In der Sozialisationsforschung werden die Funktionen von Familie und Schule im Erwerb von schulischen Kompetenzen untersucht, und zwar hauptsächlich im Hinblick auf schulische Leistungen sowie auf den Schulerfolg und die damit verbundenen Abschlüsse und Bildungstitel. Die zugrundeliegende Hypothese, eine Zirkelhypothese, bezieht sich auf die Reproduktion von sozialer Ungleichheit, in der Annahme, dass der soziale Status der Herkunftsfamilie über die Generationen vererbt wird und dies im Wesentlichen über den Schulerfolg entscheidet. Nach Bourdieu (1982/2016) verfügen demnach die oberen sozialen Schichten über grösseres ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital, das sie in Bildung investieren können und das es ihnen zugleich erlaubt, bei Entscheidungen zur Bildungslaufbahn bestimmte Risiken einzugehen. In diesem Sinne kann eine Reproduktion sozialer Ungleichheit entstehen, welche von Boudon (1974) in Bezug auf das Schulsystem in *primäre* und *sekundäre Effekte* unterteilt werden. Die primären Effekte sind direkte Einflüsse des sozialen Status aufgrund vorteilhafter Lebensbedingungen auf die Schulleistungen. Als sekundäre Effekte werden eher latente Einstellungen und Risikobewertungen bezeichnet, die auch dann noch wirken, wenn primäre Effekte keinen Einfluss mehr haben. Dazu gehören beispielsweise Entscheidungen in der Bildungslaufbahn, die je nach sozialem Status anders bewertet werden. So kann jemand aus einer tiefen sozialen Schicht die Bildungslaufbahn möglicherweise ohne Statusverlust abbrechen, wenn er durch den Besuch einer bestimmten Schule bereits einen im Vergleich zu seinen Eltern höherer Status erreicht hat; hingegen ist es wahrscheinlich, dass der Abbruch einer Bildungslaufbahn in höheren Schichten ein Statusverlust bedeuten würde. Im Rahmen dieser Werterwartungstheorie (vgl. Esser, 2002) werden somit die erwarteten Kosten und Erträge bei einer derartigen Entscheidung in Abhängigkeit von der sozialen Position getroffen. Wer einer höheren sozialen Schicht angehört, verfolgt per se höhere Bildungsabschlüsse und kann die dabei entstehenden Kosten sozialer und monetärer Art eher

tragen. Im Vergleich zu tieferen sozialen Schichten führt das zu einer günstigeren Bilanz bei der Wahl anspruchsvollerer Bildungslaufbahnen.

Die Herkunftsfamilie spielt gemäss Ditton (2016) in diesen Entscheidungsprozessen nicht die einzige Rolle, die Orientierung der Schule ist auch wichtig. Die Wahrnehmung und Einschätzung von Schülerinnen und Schülern spielt in der Vergabe von Noten und Schullaufbahneempfehlungen eine wesentliche Rolle: Sie zeigen eine gewisse Bevorteilung für höhere soziale Schichten. So müssen Schülerinnen und Schüler aus tieferen sozialen Schichten bessere Leistungen erbringen als Kinder aus höheren Schichten, um von den gleichen Empfehlungen profitieren zu können. Dass dieser Vorgehensweise eine gewisse systematische Zufälligkeit anhaftet, konnte Kronig (2007) allgemein und im spezifischen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (Kronig et al., 2003/2007) zeigen. Von einer gezielten Diskriminierung durch die Lehrpersonen kann aber nicht gesprochen werden, vielmehr sind die Effekte auf die Struktur des Schulsystems zurückzuführen. Gomolla und Radtke (2009) sprechen in diesem Zusammenhang von einer institutionellen Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Schichten.

Im Unterschied zur Sozialisationsforschung untersucht die Schuleffektivitätsforschung Faktoren, die effektive und weniger effektive Schulen und Schulsysteme ausmachen. Es werden dabei Modelle zur Differenzierung der schulischen Prozesse in Bezug auf die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler analysiert. Bedeutsame Faktoren können die Schulkultur, die Zusammenarbeit im Kollegium, die Koordination des Schulbetriebs sowie die Personalpolitik sein. Im Weiteren werden Qualitätsmerkmale des Unterrichts bezüglich Angemessenheit, Anregungsgehalt und Zeitnutzung untersucht. Gegenwärtig können keine abschliessenden Erklärungen für Beziehungen zwischen der schulischen Effektivität und den Leistungen der jeweiligen Schülerinnen und Schülern gemacht werden. Dies, obwohl gross angelegten internationalen Studien wie die *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMMS), das *Programme for International Student Assessment* (PISA) und die *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) beziehungsweise die *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) Modelle der Schuleffektivität zugrunde liegen (Ditton, 2017).

Forschungsergebnisse allgemein zu schulbezogenem Sozialkapital

Stocké (2010, 85ff.) gibt einen Überblick des Forschungsstands zum Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Formen des schulbezogenen Sozialkapitals von Familien und verschiedenen Dimensionen des Schulerfolgs. Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse unter Einbezug relevanter Sozialstrukturkategorien dargelegt.

Untersuchungen, die sich spezifisch auf die Wirkungen von Sozialkapital auf die schulische Leistung und den Schulerfolg konzentrieren, gibt es in grosser Anzahl. Die Ergebnisse sind sehr inkonsistent. So wurde in einer Studie von Perna und Titus (2005) ein Effekt der Häufigkeit von freiwilliger Mitarbeit von Eltern auf die Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruchs gefunden. Eine andere Untersuchung hingegen, welche die Kontaktintensität der Eltern mit der Schule und deren Effekt auf einen Schulabbruch untersuchte, fand keinen Zusammenhang (Teachman et al., 1997).

Zu den Untersuchungen, welche die Effekte von schulbezogenem Sozialkapital auf die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern analysiert, gehört jene von Anderson (2008). Die Häufigkeit von Telefongesprächen zwischen Eltern und Lehrpersonen zeigt signifikant positive Zusammenhänge zwischen der Kontaktintensität und den Sprachkompetenzen, nicht aber den Mathematikkompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Pong (1998) und auch Domina (2005) kann keine Effekte der freiwilligen Unterstützung durch Lehrpersonen im Unterricht und elterlichem Engagement auf Leistungen in Lesen und Mathematik nachweisen. Zwischen der Häufigkeit, mit welcher Eltern aus unterschiedlichen Gründen die Schule aufsuchen und Leistungen in verschiedenen Fächern besteht nach Ream und Palardy (2008) sowie McNeal (1999) ein negativer Zusammenhang. Unterschiedliche Effekte für verschiedene Arten des Elternkontakts können Sui-Chu und Willms (1996) zeigen. So hat die Häufigkeit der elterlichen Kommunikation mit den Lehrpersonen einen negativen, die freiwillige Mitarbeit in der Schule hingegen einen positiven Einfluss auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Lesen und Mathematik.

Der Leistungsbeurteilung durch Lehrpersonen als Indikator für die Schulleistung und den Schulerfolg muss besondere Bedeutung beigemessen werden. Der Einfluss des schulbezogenen Sozialkapitals auf die Leistungsbeurteilung ist wenig untersucht. In drei Studien konnte gezeigt werden, dass die Teilnahme an Schulaktivitäten, freiwillige Mitarbeit und der Kontakt mit Lehrpersonen einen signifikant positiven Einfluss auf die Leistungsbeurtei-

lung der Lehrpersonen beziehungsweise auf den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler haben (Lee & Bowen, 2006; Paulson, 1994; Stevenson & Baker, 1987).

Forschungsergebnisse zu Bildung, Migration und Sozialkapital

Der Vergleich von Sozialkapital von Einheimischen und Zugewanderten sowie von verschiedenen immigrierten ethnischen Gruppen untereinander ist beispielsweise von Haug (2000, 2003) untersucht worden. Die Autorin hat gezeigt, dass türkisch- und italienisch-stämmige Menschen in Deutschland über unterschiedliche Beziehungsstrukturen verfügen, die sich im Generationenverlauf ändern. So sind italienisch-stämmige gegenüber türkisch-stämmigen Immigrierenden besser mit aufnahmelandsspezifischem Sozialkapital ausgestattet und demnach in höherem Masse sozial integriert (Haug, 2003). Bildungsspezifisch sind beispielsweise die Untersuchungen von Modood (2012) von Interesse. Er konnte zeigen, dass in gewissen asiatischen Gemeinschaften, sowohl in Europa wie in den Vereinigten Staaten von Amerika, eine starke Aufwärtsmobilität in der zweiten Generation zu beobachten ist. Der Autor geht davon aus, dass die Eltern und andere wichtige Verwandte überdauernde Aufstiegsambitionen haben und daher (höherer) Bildung Priorität einräumen. Weiter sind sie in der Lage, ihren Kindern diese Sichtweise so zu vermitteln, dass sie selbst dann verinnerlicht wird, wenn die zweite Generation diese vielleicht nicht ganz teilt. Letztlich verfügen die Eltern und Verwandten über genügend Autorität und Macht, damit in bestimmten Phasen der Bildungsentscheidungen die Kinder die Bildungsaspirationen um jeden Preis erfüllen (wollen). Feliciano und Rumbaut (2005) gehen davon aus, dass der Zeitpunkt und die Dauer der Kommunikation der Bildungs- und Aufstiegsambitionen von Eltern an ihre Kinder eine wichtige Rolle spielen. Sie stellen dieses Phänomen in zahlreichen zugewanderten Gemeinschaften fest. Dabei gibt es aber Unterschiede zwischen der Herkunft und dem sozioökonomischen Status. Beide Variablen beeinflussen, ob das Kind, je nach Geschlecht, für höhere Bildung motiviert wird oder nicht.

Aber nicht nur das elterliche Sozialkapital spielt im Bildungsbereich eine Rolle, auch die Netzwerkressourcen von Gleichaltrigen, sprich Kollegen, Kolleginnen und Freunden, beeinflussen den Bildungserfolg. Eine Studie von Ryabov (2009) zeigt, dass der Notendurchschnitt sowie die Dichte und Homogenität des Peer-Netzwerkes bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund stärkere Auswirkungen auf den Schulerfolg hat als bei den einheimischen

Schülerinnen und Schülern. Die meisten Untersuchungen auf dem Hintergrund von Migration und Sozialkapital unterscheiden zwar zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen oder der nationalstaatlichen Herkunft, bezüglich des Migrationsgrundes ist die Datenlage aber klein. Für Kinder aus Familien von Fluchtmigrantinnen und -migranten haben Smyth et al. (2012) evaluiert, wie in Schulen die Bildung von *bridging* und *bonding social capital* zwischen einheimischen und zugewanderten Kindern unterstützt und gefördert wird. Ein weiterführendes Ergebnis hat gezeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die es schaffen, Sozialkapital aufzubauen, dieses nur schwer in andere Bildungssettings transferieren können.

Forschungsergebnisse zu Bildung, Behinderung und Sozialkapital

Fisher und Shogren (2016) haben in einer Netzwerkanalyse gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler in segregierten Institutionen über weniger Sozialkapital verfügen als andere Gleichaltrige, und zwar in Bezug auf die Grösse, Dichte, Diversität und Effizienz des sozialen Netzwerkes, auf den Gebrauch von Internet- und Kommunikationstechnologien sowie auf die Partizipation an sozialen Aktivitäten. Obwohl weniger dichte Netzwerke ein Hinweis auf brückenbildendes Sozialkapital sein können, schlossen die Autoren aufgrund der redundanten Beziehungen darauf, dass die behinderten Schülerinnen und Schüler über wenige beziehungsweise weniger nützliche Beziehungen verfügen.

Auf der Ebene der Peerbeziehungen haben Estell et al. (2009) nachgewiesen, dass Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen über mindestens eine gute Freundin beziehungsweise einen guten Freund verfügen und dass diese Beziehungen über die Zeit ebenso stabil bleiben wie jene ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Einschränkungen. Die Ergebnisse dieser Studie stehen im Kontrast zu früheren Untersuchungen, die bei Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen weniger reziproke Freundschaften und ein höheres Risiko für soziale Isolation gefunden haben (Hall & McGregor, 2000; Vaughn et al., 1998; Wiener & Schneider, 2002). Überdies hatten Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen signifikant öfter Freunde und Freundinnen, die ebenfalls behindert waren. Dies ist ein Hinweis darauf, dass in den Beziehungen kein brückenbildendes Sozialkapital erworben worden ist. Das Phänomen der *sozialen Homophilie* (Lazarsfeld & Merton, 1978) konnte in unzähligen Studien nachgewiesen werden. So auch bei Schaefer et al. (2011), die gezeigt haben, dass gemeinsame Freizeitaktivitäten einen signifikanten

Einfluss auf Freundschaften haben. Ein besonderes Ergebnis in dieser Studie ist, dass wider Erwarten die Schulleistungen, der sozioökonomische Status, und sogar das Geschlecht in etwa den gleichen Einfluss auf die Bildung neuer und die Pflege alter Beziehungen ausüben.

In einer qualitativen Analyse hat Trainor (2010) die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern von behinderten Schülerinnen und Schülern untersucht. Sie beschreibt, dass das Sozialkapital der Lehrperson eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von Sozialkapital und kulturellem Kapital an die Eltern spielt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Ergebnisse der Untersuchungen zum Sozialkapital im schulischen Bereich sowohl allgemein wie auch in Zusammenhang zu spezifischen Strukturkategorien uneinheitlich bis widersprüchlich sind. Eine genauere Betrachtung der methodischen Vorgehensweisen würde möglicherweise ergeben, dass auch messtheoretische Gegebenheiten und Annahmen zu den kontroversen Ergebnissen geführt haben.

4 Intersektionalität

Das Bestreben, die verschiedenen Dimensionen sozialer Ungleichheit und die darin beobachtbaren Wechselwirkungen analytisch zu erfassen, reicht, wie bereits beschrieben, bis in die Anfänge der sozialwissenschaftlichen Forschung zurück. Es überrascht daher kaum, dass die Intersektionalität, eine Erfolgsgeschichte ist. Ihr gelingt es, ein Werkzeug für die Analyse sozialstruktureller Kategorien und deren Interdependenzen auf verschiedenen Ebenen der sozialen Praxis, der strukturellen Arrangements oder der kulturellen Konfigurationen anzubieten.

4.1 Geschichte des Begriffs Intersektionalität

Der Begriff Intersektionalität ist 1989 von der Juristin Kimberle Crenshaw in ihrem Artikel *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics* eingeführt worden. Sie analysierte darin drei Gerichtsfälle aus den 1970er Jahren kritisch und stellte fest, dass Urteile oft entweder zugunsten weisser Frauen oder schwarzer Männer, nicht aber zugunsten schwarzer Frauen, gefällt wurden. In einem der Fälle befand das Gericht (*Payne v. Travenol Laboratories, Inc.*, 22. April 1982), dass die Kategorie *schwarze Frau* alleine kein vergleichbarer Diskriminierungsgrund sei, wie wenn *race discrimination* oder *sex discrimination* vorliege. Dieses juristische Phänomen aus dem US-amerikanischen Antidiskriminierungsrecht, wird als *single-issue-framework* (Crenshaw, 1989, S. 152) bezeichnet. »Im vorliegenden Beispiel werden ›Rasse‹ und Geschlecht als sich gegenseitig ausschliessende Erfahrungs- und Analysekatgorien begriffen« (Marten & Walgenbach, 2017, S. 159), was Crenshaw entschieden kritisierte: Einerseits wurden schwarze Frauen vom Antidiskriminierungsrecht nicht anerkannt und andererseits leiteten sich die inhaltlichen Dimensionen von

rassistischer oder sexistischer Diskriminierung ausschliesslich aus den Erfahrungen von weissen Frauen oder schwarzen Männern ab (Crenshaw, 1989, S. 143). Die daraus resultierende Metapher der Intersektionalität stützt Crenshaw auf eben dieses Gleichheits-Differenz-Paradox:

Consider an analogy to traffic in an intersection, coming and going in all four directions. Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and it may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be caused by cars traveling from any number of directions and, sometimes, from all of them. Similarly, if a Black woman is harmed because she is in the intersection, her injury could result from sex discrimination or race discrimination. (Crenshaw, 1989, S. 149)

Damit wird auch bereits angedeutet, was Crenshaw später überzeugend bestätigte: Intersektionalität ist nicht die Konstruktion einer neuen Theorie, sondern ein Analysewerkzeug, welches es erlaubt, inhärente Annahmen, Werte und Subjektivitäten aufzudecken (Cho et al., 2013).

Aus historischer Sicht wurde der Begriff Intersektionalität zwar von Crenshaw eingeführt, aber die entsprechenden Diskussionen waren bereits zuvor von anderen initiiert worden. So hat beispielsweise Ende der 1970er Jahre das *Combahee River Collective* im Kontext feministischer Debatten Kritik am Ethnozentrismus des damals vorherrschenden Feminismus sowie der gesellschaftlichen Ignoranz gegenüber Rassismus und Klassismus geübt. In einer kollektiven Stellungnahme forderten sie die Berücksichtigung der Gleichzeitigkeit verschiedener Diskriminierungsformen:

The most general statement of our politics at the present time would be that we are actively committed to struggling against racial, sexual, heterosexual, and class oppression, and see as our particular task the development of integrated analysis and practice based upon the fact that the major systems of oppression are interlocking. The synthesis of these oppressions creates the conditions of our lives. As Black women we see Black feminism as the logical political movement to combat the manifold and simultaneous oppressions that all women of color face. (Combahee River Collective, 1983/2000, S. 264)

Das Manifest des Combahee River Collectives wollte in erster Linie die Erfahrungen schwarzer Frauen sichtbar machen und bezog sich unter anderem auf Sojourner Truth und ihre Rede *On women's rights* von 1851, welche in der Folge als *Ain't I a woman-speech* zur Legende mystifiziert wurde. Truth, eine befreite Sklavin, prangerte darin nicht nur die fehlende Gleichstellung zwischen

den Geschlechtern an, sondern auch jene zwischen schwarzen und weissen Frauen (Kinnard Richman, 2016).

Hancock (2005) bezeichnet zudem W. E. B. Du Bois, den ersten promovierten schwarzen Soziologen der Vereinigten Staaten von Amerika, als »intellectual forfather of intersectionality«. Der Schüler von Max Weber setzte sich zeitlebens für Minoritätengruppen ein und fokussierte schon früh auf die Gleichstellung im Bildungswesen. Für den relativ privilegierten Du Bois war die soziale Lage des *outsider-within* massgebendes Analyseobjekt. So beschreibt er in autobiografischer Sichtweise seine Unsichtbarkeit in der weissen Öffentlichkeit: »I have been in the world, but not of it. I have seen the human drama from a veiled corner, where all the outer tragedy and comedy have reproduced themselves in microcosm within« (Du Bois, 1920/2004, S. 29). Etwas mehr als sein halbes Jahrhundert später nahm P. H. Collins (1991/2000) diesen Gedanken in ihrem Grundlagenwerk *Black Feminist Thought* auf und beschrieb die Erfahrungen von schwarzen Frauen, die vor dem Ersten Weltkrieg als Angestellte in weissen Haushalten gearbeitet hatten. Auf der einen Seite gab ihnen die Hausarbeit die Möglichkeit, die aufstrebende weisse Elite aus einer einzigartigen Perspektive zu betrachten, die schwarzen Männern verborgen blieb, auf der anderen Seite wurden die schwarzen Frauen von ihren weissen Arbeitgebenden wirtschaftlich ausgebeutet.

Eine weitere Verbindung zwischen Du Bois und der Intersektionalität ist seine Argumentation für die *simultaneity of significance* von Rasse und Geschlecht:

What is today the message of these black women to America and to the world? The uplift of women is, next to the problem of the color line and the peace movement, our greatest modern cause. When, now, two of these movements – woman and color – combine in one, the combination has deep meaning. (Du Bois, 1920/2004, S. 187)

In diesem Zitat wird das Problem der *color line* verdeutlicht, nämlich, dass alle Frauen gleichzeitig emanzipiert werden sollen und nicht eine Gruppe von Frauen nach der anderen. Was anders gesagt bedeutet, dass die rechtliche Gleichstellung von Frauen nicht später als die rechtliche Gleichstellung von schwarzen Menschen erfolgen soll, sondern gleichzeitig.

Eine letzte erwähnenswerte Bezugnahme ist jene auf soziale Strukturen und die Konstituierung von Kategorien als dynamische Prozesse von Interaktionen zwischen Individuen und politischen und ökonomischen Institutionen

(Hancock, 2005). Du Bois verwarf Erklärungen des individuellen Handelns als Ursache für ökonomische Klassenunterschiede:

In earlier economic stages we defended this as the reward of Thrift and Sacrifice, and as the punishment of Ignorance and Crime. To this the answer is sharp: Sacrifice calls for no such reward and Ignorance deserves no such punishment. The chief meaning of our present thinking is that the disproportion between wealth and poverty today cannot be adequately accounted for by the thrift and ignorance of the rich and the poor. (Du Bois, 1920/2004, S. 116)

Damit stellte sich Du Bois gegen die heute noch gängige Annahme des *American Dream*, wonach jeder und jede des eigenen Glücks Schmied ist und durch individuelle Leistungen allein erfolgreich sein kann. Seine diesbezüglichen Untersuchungen stützte er auf der strukturellen Ebene auf den Vergleich verschiedener Gruppen; dabei bezog er auch seine persönlichen und professionellen Erfahrungen ein. Er legte damit den Grundstein für das der Intersektionalität inhärente Postulat der kategorienbasierten Verbindung und Dynamik zwischen Individuum und Struktur.

Dieser kurze Abriss der Geschichte der Intersektionalität aus dem US-amerikanischen Umfeld zeigt, dass sich diese in der Folge unter anderem zu einem *buzzword* (Davis, 2008) der internationalen Geschlechter- und Diskriminierungsforschung entwickeln konnte, weil sie Aspekte aus theoretischen und politischen Traditionen vereint und von hoher Aktualität ist.

4.2 Entwicklung der intersektionalen Forschung

In der geistes- und sozialwissenschaftlichen Interpretation des Diskriminierungsbegriffs wird die ursprünglich rechtswissenschaftliche Deutung auf die epistemologisch geprägten Dimensionen des Fachs mit seinem Verständnis von Macht-, Herrschafts-, Ungleichheits- und Normierungsverhältnissen angewendet. Im Diskurs spielt die Kritik an der *triple-oppression-theory* eine wesentliche Rolle. Dabei wird angenommen, dass sich die Diskriminierungserfahrungen addieren beziehungsweise kumulieren lassen. Es handelt sich dabei aber um eine eindimensionale Perspektive, da »sie Unterdrückung lediglich als die Summe verschiedener Aspekte betrachtet und dabei das *spezifische* Moment der Unterdrückung schwarzer Frauen aus dem Blickfeld (Lutz, 2001, S. 218)« geraten lässt.

Ein weiterer Versuch, Intersektionalität als Analysemodell im geistes- und sozialwissenschaftlichen Feld zu verankern, wurde durch die von I. M. Young (1990) postulierte These vorgenommen, dass Menschen über zugeschriebene Eigenschaften als Teil einer sozialen Gruppe identifizierbar sind. Sie fasste diese in fünf Kategorien der Unterdrückung, den *five faces of oppression*, zusammen, welche sich überschneiden und gegenseitig verstärken können. Der Vorteil dieser Theorie liegt darin, dass es sich bei den Kategorien der Unterdrückung um direkte Indikatoren, wie Ausbeutung, Marginalisierung, Machtlosigkeit, kulturellen Imperialismus und Gewalt handelt und nicht um bereits abstrahierte Konstrukte wie Rassismus, Sexismus oder Altersdiskriminierung. Ein zentraler Aspekt dabei ist, dass sich in einer intersektionalen Betrachtungsweise Diskriminierungsformen nicht verdoppeln, sondern andere Formen hervorbringen (Lutz, 2001).

In einem weiteren Ansatz zur Kritik an der Eindimensionalität hat J. W. Scott (1992) den Begriff »Erfahrung« einer wissenschaftlichen Untersuchung unterzogen. Sie postuliert, dass dieser nur auf der Individualebene und keinesfalls als kollektives soziales Merkmal angewendet werden könne. Anthias und Yuval-Davis (1992) führen aus, dass ein Mensch gleichzeitig verschiedene Subjektpositionen einnehmen kann und daher unterschiedliche kollektive Identitäten besitzt. In dieser Debatte gerieten Begriffe wie »kollektive Identität« und »kollektive Unterdrückung« in die Kritik, da diese die Repräsentation einer dominierten Gruppe voraussetzen:

In other words, this politics of community representation assumes that the interest of women, Blacks, and disabled people, for instance, are inherently non-conflicting and intrinsically the same, because they are all categories of disadvantage. In actuality, the politics of identity often devalues the actual separate, and often conflicting experiences of the people it attempts to represent. (Anthias & Yuval-Davis, 1992, S. 192)

Diese Debatten richteten sich gegen eine Essentialisierung von Unterdrückungserfahrungen und verhalfen der Intersektionalität als Analysewerkzeug mit seiner mehrdimensionalen Herangehensweise zu breiter Anerkennung.

Der wissenschaftliche Diskurs zu Intersektionalität ist nach wie vor in vollem Gang. Dies zeigt sich beispielsweise an der forschungsmethodischen Einordnung der Intersektionalität. So wird das Konzept zuweilen als Theorie (McCall, 2005), Agenda (Lutz et al., 2013a), Paradigma (Walgenbach, 2008), Prozess (Choo & Ferree, 2010), Metapher (Anthias & Yuval-Davis, 1992) oder eben Analysewerkzeug (Lutz, 2001) bezeichnet. Dies führt unweigerlich dazu,

dass sich die Ebenen der Anwendung und Kommentare vermischen und ein eigentümliches Verhältnis von empirisch und theoretisch geleiteten Arbeiten hervorbringt, welches in dieser Spezifität so wohl nur für die Intersektionalität vorkommt.

Im Hinblick auf die Nützlichkeit, stellt sich auch weniger die Frage, was Intersektionalität ist, als vielmehr, was sie als epistemologisches Werkzeug in der Sichtbarmachung von Disparitäten zutage fördern kann (vgl. Cho et al., 2013).

4.3 Methodische Ansätze der intersektionalen Forschung

In der Anwendung der Intersektionalität als Analysewerkzeug, bezieht sich die vordergründige Frage auf die Konstituierung der Analysekatgorien. Dazu gehören Aspekte der Verknüpfung von sozialen Kategorien und Machtverhältnissen (P. H. Collins, 2008; Klinger, 2003; Walgenbach, 2012; Winker & Degele, 2009) sowie der Gewichtung von Kategorien und Diskriminierungsformen (Klinger, 2003; Knapp, 2013b; Winker & Degele, 2009).

Die Diskussion zu den Analysekatgorien findet so auf zwei Ebenen statt, der methodologischen und der gesellschaftstheoretischen. Die Bildung und Verbindung bedeutsamer Beobachtungskategorien für kategoriale Forschungsansätze setzt voraus, dass standardisierte Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie empiriefähige Theorien für die Hypothesenbildung und deren Testung vorhanden sind. Intersektionalität verfügt aber in diesem Sinne nicht über eine eigene erkenntnistheoretische Begründung. Es wird daher von einer »provisorischen« oder »heuristischen« Kategorienverwendung gesprochen, die ihrerseits Gegenstand eines weitläufigen Diskurses ist (Emmerich & Hormel, 2013).

Ein Diskussionsstrang beschäftigt sich mit der von McCall (2005) in ihrem Artikel *The complexity of intersectionality* postulierten Unterscheidung zwischen interkategorialen, intrakategorialen und antikategorialen Zugangsweisen. Auf der Grundlage einer umfangreichen Studie (McCall, 2001) wird Intersektionalität auf das Konzept der *structural inequality* zurückbezogen. Strukturelle Ungleichheit wird dabei definiert als eine Bedingung, bei der einer Gruppe ein ungleicher Status im Vergleich zu anderen zugeschrieben wird. Diese Beziehung wird durch das Zusammentreffen ungleicher Verhältnisse in Rollen, Funktionen, Entscheidungen, Rechten und Möglichkeiten aufrechterhalten und verstärkt. McCall zeigt modellhaft den mehrbenenanalytischen

Zusammenhang von *race*, *class* und *gender*. Tatsächlich ist es ihr gelungen, für alle drei Variablen eine Interdependenz nachzuweisen, indem sie diese abwechselnd auf Mediatoreffekte testete. Ein bedeutendes Ergebnis ist, dass das Lohngefälle zwischen Frauen und Männern, zwischen »Schwarzen« und »Weissen« und zwischen verschiedenen Schulabschlüssen variiert. In diesen Vergleich hat sie weitere Kontextvariablen wie Wohnort oder Ausprägung der Lokalpolitik einbezogen, wodurch McCall zeigt, dass die Kategorien *race*, *class* und *gender* entlang der ausgewählten Strukturbedingungen stark variieren:

In one configuration, gender might present the starkest divisions, while in another it might be race or class, or in yet another it might be some combination. The presence of configurations of inequality, empirically, means that the politics of any single dimension of inequality must be informed by the broader context of inequality and the economic conditions underlying it. (McCall, 2001, S. 192)

Methodisch beruht dieses Verständnis von Intersektionalität auf der Grundannahme, dass ungleichheitsrelevante, unabhängige, kategoriale Variablen miteinander interagieren (Emmerich & Hormel, 2013, S. 216). Weitere Ausprägungen intersektionaler Kategorien sind gemäss Cho et al. (2013):

- zeit-, ort- und objektspezifisch
- dynamisch und kontextuell (statt statisch und fest)
- interaktiv (statt autonom)
- sich gegenseitig konstituierend (statt vergleichbar)
- nicht hierarchisch (statt übergeordnet)
- intern heterogen (statt gruppenbezogen)
- gleichzeitig in der Analyse operationalisiert
- im Forschungsvorhaben reflexive eingesetzt

Aufgrund dieser Annahmen führt McCall (2005) aus, dass eine antikategoriale Zugangsweise darauf beruht, bestehende analytische Kategorien zu dekonstruieren. Soziale Kategorien sind zufällige historische und sprachliche Konstrukte, welche wenig zum Verständnis der individuellen Erfahrungen eines Menschen beitragen. Ungleichheiten sind in den Beziehungen angelegt, welche durch Rasse, Klasse und Geschlecht definiert werden. Der einzige Weg, sich von Unterdrückung zu befreien, liegt im Verzicht auf die Kategorien, die benutzt werden, um Menschen in Gruppen einzuteilen. Die Gesellschaft ist

zu komplex, um mit finiten Kategorien abgebildet zu werden, ein holistischer Zugang zum Verständnis von Intersektionalität ist nötig.

Unter interkategorialer Zugangsweise versteht McCall (2005), die Anerkennung von Ungleichheiten in der Gesellschaft, die aus einer intersektionalen Perspektive diskutiert werden müssen. Der Hauptfokus liegt dabei auf der Art von Beziehungen zwischen sozialen Gruppen und wie sich diese verändern. Dazu werden bestehende Kategorien in die Analyse übernommen, die Ungleichheiten über mehrere Dimensionen und ihre Veränderung über die Zeit messen.

Die intrakategoriale Zugangsweise kann in etwa als Mittelpunkt zwischen den beiden vorhergehenden beschrieben werden. Auf der einen Seite werden Unzulänglichkeiten der bestehenden sozialen Kategorien und Grenzen der Unterscheidungsmöglichkeiten anerkannt, auf der anderen Seiten wird diesen Kategorien Wichtigkeit beigemessen, um soziale Erfahrungen abzubilden. Der Fokus liegt dabei auf der Untersuchung von vernachlässigten sozialen Gruppen in der Intersektion zwischen antikategorial und interkategorial, sowie jenen Gruppen, die die Grenzen der konstruierten Kategorien überschreiten. Den Kategorien wird so ein ambivalenter Status zugeschrieben (McCall, 2005).

Der interkategoriale Analyseweg ist der am häufigsten beschrittene in der Intersektionalitätsforschung. So beschreibt Klinger (2003, S. 25) den Vorteil dieser Methode folgendermassen: »Es ist sinnlos, auf die sich überlagernden oder durchkreuzenden Aspekte von Klasse, Rasse und Geschlecht in den individuellen Erfahrungswelten hinzuweisen, ohne angeben zu können, wie und wodurch Klasse, Rasse und Geschlecht als gesellschaftliche Kategorien konstituiert sind.«

Intersektionalität ist ein *traveling concept*, es hat die ursprünglichen juristischen Gefilde lange verlassen und auch im geografischen Sinn eine Reise hinter sich. Der Sprung über den grossen Teich, brachte für die europäischen und im Besonderen die deutschsprachigen Geistes- und Sozialwissenschaftler eine Herausforderung bezüglich der Auseinandersetzung mit den intersektionalen Ur-Kategorien *race*, *class* und *gender*.

Besonders die Kategorie Rasse ist bis heute heftig diskutiert: »Die Gänsefüsschen und Klammern, die regelmässig den Begriff Rasse rahmen, sind Zeichen einer tiefen Irritation. (...) Es liegt auf der Hand, dass die Unmöglichkeit einer Verwendung des Rassenbegriffs zurückgeht auf die Geschichte der mörderischen rassistischen Identitätspolitik im Nationalsozialismus« (Knapp, 2005, S. 73). Die Auseinandersetzung mit solchen Schwierigkeiten

sollte so verstanden werden, dass Kategorien immer ein Abbild der Reproduktion von Macht und Herrschaft in der räumlichen, historischen und anthropologischen Geschichte von Gliederung und Schichtung sind (Forster, 2015). In historischen Zusammenhängen betrachtet, dies im Sinne, dass die heutige Welt, die vergangene widerspiegelt, hat Intersektionalität eine grosse Deutungsmacht, wenn sie neue kategoriale Konstellationen anstrebt (Knapp, 2005).

Intersektionalität soll als analytische Disposition verstanden werden. Eine Analyse wird dann intersektional, wenn in einer Fragestellung ebenbürtig Gleichheit und Differenz in ihrer Beziehung zu Macht und Herrschaft gedacht werden:

Implicit in this broadened field of vision is our view that intersectionality is best framed as an analytic sensibility. If intersectionality is an analytic disposition, a way of thinking about and conducting analyses, then what makes an analysis intersectional is not its use of the term »intersectionality,« nor its being situated in a familiar genealogy, nor its drawing on lists of standard citations. Rather, what makes an analysis intersectional—whatever terms it deploys, whatever its iteration, whatever its field or discipline—is its adoption of an intersectional way of thinking about the problem of sameness and difference and its relation to power. This framing—conceiving of categories not as distinct but as always permeated by other categories, fluid and changing, always in the process of creating and being created by dynamics of power—emphasizes what intersectionality does rather than what intersectionality is. (Cho et al., 2013, S. 795)

Es wird damit deutlich, dass Intersektionalität selber keine Vorgaben zur Zugangsweise oder zur Methode macht: »Intersectionality has, since the beginning, been posed more as a nodal point than as a closed system – a gathering place for open-ended investigations of the overlapping and conflicting dynamics of race, gender, class, sexuality, nation, and other inequalities (Lykke, 2011, S. 207).«

Intersektionalität wird durch diese Verortung auf einem Knotenpunkt relativ deutungsenig verstanden und bezieht sich ausschliesslich auf die Analyse von sozialen Ungleichheiten beziehungsweise Machtverhältnissen. Deutlich wird dies in der folgenden Definition:

Unter Intersektionalität wird verstanden, dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie so-

ziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, *Race*/Ethnizität/Nation, Behinderung und soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ›Verwobenheiten‹ oder ›Überkreuzungen‹ (*intersections*) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das *gleichzeitige Zusammenwirken* von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer *Wechselwirkungen*. (Walgenbach, 2014a, S. 54-55)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Intersektionalität auf drei Grundannahmen basiert (Gottburgsen & Gross, 2012, S. 90-91): (1) Der Multidimensionalität, (2) der intersektionalen Verknüpfung verschiedener ungleichheitsgenerierender Determinanten und (3) der Kontextabhängigkeit von Ungleichheitslagen.

(1) Multidimensionalität: Mehrdimensionale Modelle erfassen durch den Einbezug weiterer sozial relevanter Kategorien Benachteiligungslagen adäquater. (Winker & Degele, 2009). Die ursprünglichen Analysekatogorien *race*, *class* und *gender* werden in der europäischen Forschung ebenso hinterfragt wie die Auswahl zusätzlicher relevanter Kategorien (Davis, 2013), beispielsweise sexuelle Orientierung, Alter und Behinderung (Lutz, 2001). Die theoretische und empirische Offenheit von Intersektionalität wird weitgehend als Potenzial angesehen (Davis, 2008). Auf der anderen Seite wird die grosse Mehrheit intersektionaler Analysen auf mikrosoziologischer Ebene, in der subjektiven Dimension von Identitäten, verortet, was sich aus gesellschaftstheoretischer Perspektive als Nachteil erweist (Knapp, 2013a, 2013b).

(2) Intersektionale Verwobenheit: Eine zentrale Erkenntnis von Crenshaw (1989, S. 140) ist die damals noch als Annahme formulierte Aussage, dass die Benachteiligung von schwarzen Frauen »greater as the sum of racism and sexism« sei. Daraus wurde das Postulat abgeleitet, dass eine Gruppenzugehörigkeit nicht über eine simple Addition vorgenommen werden darf, sondern über die Verknüpfung verschiedener Ungleichheitsdeterminanten. Die gegenseitige Beeinflussung verändert, verstärkt oder schwächt ihre jeweilige Bedeutung ab (Winker & Degele, 2009, S. 10). Intersektionale Analysen sind demnach immer vergleichende »multigroup studies« (McCall, 2005, S. 1788).

(3) Kontextabhängigkeit: Die Bedeutung von Gruppenzugehörigkeiten hängt vom jeweiligen Kontext, bezogen auf Gegenstand und Ebene der

Untersuchung, ab. Die Auswahl zu berücksichtigender Kategorien erfolgt daher bei der Analyse von sozialstrukturellen Ungleichheiten anders als bei Untersuchungen auf individueller Ebene (Winker & Degele, 2009, S. 16). Determinanten sozialer Ungleichheit werden in situativen, institutionellen und strukturellen Kontexten ausgeführt, die eine Varianz der Einflüsse erlauben: »The concern is with the nature of the relationship among social groups and, importantly, how they are changing, rather than with the definition or representation or such groups per se (McCall, 2005, S. 1785)«. Soziale Kontexte sind demnach systematisch als Faktor sozialer Ungleichheit zu berücksichtigen.

4.4 Intersektionalität in der Bildungsforschung

Interessanterweise verfügt die deutschsprachige Bildungsforschung schon seit den 1960er Jahren über ein der Intersektionalität ähnliches Analysekonzept. Dahrendorf (1965) beschrieb in seinem Plädoyer *Bildung ist Bürgerrecht* vier bildungsbenachteiligte Gruppen von Kindern: Landkinder, Arbeiterkinder, Mädchen und katholische Kinder. Daraus formulierte sein Kollege und Mitforscher Peisert (1967) das viel zitierte Bonmot der »katholischen Arbeitertochter vom Lande«. Das statistische Konstrukt kumulierter Bildungsbenachteiligung zeigte in Praxis und Wissenschaft Wirkung und wurde zum Schlagwort deutscher Bildungspolitik. Die Forderung nach Verbesserung der Bildungssituation von marginalisierten Kindern führte beispielsweise zur Einführung von Koedukation und kompensatorischem Unterricht. Im Analysekontext wurde damit ein Beobachtungsschema gültig, welches den Kontext Gesellschaft als Gruppenkategorien konstruierte und als »Kausalmodell, das von der Varianz der Sozialstruktur ausgehend über die Konstruktion differenzieller Sozialisationsbedingungen auf die Varianz der Lernvoraussetzungen schliesst« (Emmerich & Hormel, 2013, S. 112).

Die Abgrenzung zur Intersektionalität findet sich darin, dass das Konzept von Dahrendorf und Peisert eher dem *triple-oppression-model* ähnelt, in dem die Wechselwirkungen zwischen den Kategorien kaum berücksichtigt werden. Im Zuge der postmodernen Theoriebildung waren kategoriale Beobachtungsperspektiven wie das *triple-oppression-model* wegen seiner additiven Ansichts- und Vorgehensweise zunehmend abgelehnt worden (vgl. Butler, 1990).

In diesem Zusammenhang ist auch festzuhalten, dass im Gegensatz zu verwandten Debatten um Heterogenität und Diversität im Kontext von Intersektionalität die Analyse von konkreter Ungleichheit zum Gegenstand gemacht wird, nicht ihre Genese. Damit liegt der Intersektionalität keine pädagogische Programmatik zugrunde, wie dies bei Heterogenität und Diversität der Fall ist. In einer intersektionalen Analyse im erziehungswissenschaftlichen Kontext steht die pädagogische Praxis im Hintergrund und die Forschungsperspektive im Zentrum (Krüger-Potratz & Lutz, 2002). So interessiert denn auch, in welcher Weise sozialwissenschaftliche Beschreibungen von Bildungsungleichheit für die intersektionale Analyse beschrieben werden können. Zwei grundlegende Annahmen müssen dieser Erarbeitung vorgeschaltet werden. Einerseits richtet sich Intersektionalität mittels Reflexionswissen an die Erziehungswissenschaft, was unter gewissen Umständen zu einer Selbstreferenzialität führen kann. Andererseits hat die erziehungswissenschaftliche Bezugnahme zu Intersektionalität schon stattgefunden, bevor der Begriff eingeführt wurde, dies unter anderem im Rahmen der Geschlechter- und Migrationsforschung (Krüger-Potratz & Lutz, 2002; Lutz, 2001; Lutz & Wenning, 2001).

Die Ausgangslage für einen erziehungswissenschaftlichen Intersektionalitätsansatz ist die pädagogische Konstruktion von Normalität. Unterscheidungen entlang von »Geschlecht, Sexualität, »Rasse«/Hautfarbe, Ethnizität, Nation/Staat, Klasse/Sozialstatus, Religion, Sprache, Kultur, »Gesundheit«/»Behinderung«, Generation, Sesshaftigkeit/Herkunft, Besitz, Nord-Süd/West-Ost, Gesellschaftlicher Entwicklungsstand« (Leiprecht & Lutz, 2009, S. 220) stellen asymmetrische und hierarchisierte »Grunddualismen« (Lutz & Wenning, 2001, S. 20) dar, welche in sozialen Prozessen »als Norm bzw. als Abweichung von der Norm funktionalisiert« (Lutz, 2001, S. 227) werden können. Die Unterscheidungen sind als Ungleichheiten zu verstehen. Sie drücken zudem Machtverhältnisse aus und sind Ergebnisse sozialer Zuschreibungsprozesse. »Im Vordergrund steht damit nicht der »Umgang« mit Intersektionalität als einem Merkmal von Lerngruppen, sondern die Implikationen und Folgen sozialer Differenzzuschreibungen in pädagogischen Kontexten« (Emmerich & Hormel, 2013, S. 239). Werden Unterscheidungen als Differenzlinien oder Differenzzuschreibungen formuliert, liegt die Kritik nahe, dass diese als nicht zueinander passende oder gar widersprüchliche Merkmalslisten verstanden werden können (Auernheimer, 2011; Schroeder, 2007). Empirische Bezugnahmen zeigen aber, dass Verurteilungen von Schülerinnen und Schülern bezogen auf soziale Unterscheidungen

durchaus abgebildet werden können. So konnte Lutz (2001, S. 227) in der Analyse von Interviews mit Jugendlichen Zuschreibungsprozesse sozialer Unterscheidungen in Form von Differenzlinien in ihren intersektionalen Wechselwirkungen herausarbeiten. Die Frage, welche Dimensionen und Kategorien abgebildet werden sollen, ist letztendlich empirisch zu klären (Emmerich & Hormel, 2013; Kelle, 2008; Martina Weber, 2009):

Nicht alle Dimensionen sozialer Ungleichheit werden per se in allen Interaktionen aufgerufen, sondern sie sind in situative, institutionelle und strukturelle Kontexte eingebettet, auf der Ebene sozialer Interaktionen setzen die AkteurInnen sie kontextgebunden als Ressource für Hierarchisierungen ein. (Martina Weber, 2009, S. 75)

Intersektionalität wird damit im pädagogischen Kontext als Analysekonzept verortet, welches danach fragt, wie die sozial handelnden Individuen in ihren institutionell und strukturell geprägten Kontexten auf die sozialen Unterscheidungen, sprich Differenzlinien, zurückgreifen. Damit wird die ursprünglich von Crenshaw formulierte institutionelle Perspektive abgebildet. Im Vordergrund steht dabei die Analyse der Zuschreibungsprozesse pädagogischer Institutionen in der Generierung von sozialen Klassifikationen. Es wird davon ausgegangen, dass die Schule benachteiligungs- und diskriminierungsrelevante Kategorien bildet. Diese werden aber ebenfalls aus der kontextabhängigen Beobachtungsrealität vorgenommen und so bedarf es relevanter Systemreferenzen, welche die Plausibilität der Zuschreibungen klären (Emmerich & Hormel, 2013, S. 242).

Abschliessend bleibt festzuhalten, dass das Problem der Selbstreferenzialität nur schwer zu lösen ist. Beobachtungskategorien, welche eine soziale Realität beschreiben sollen, konstituieren diese zuallererst. Es macht aber einen Unterschied, ob Kategorien einen unmittelbaren »Repräsentationswert in der Bezeichnung individueller Eigenschaften zugemessen wird, ob sie als Resultat sozialer Konstruktionen oder aber als Effekt von Macht- und Herrschaftsverhältnissen begriffen werden. In allen Fällen bezeichnen Kategorien jedoch immer nur das Ergebnis sozialer Differenzsetzung und sie verfahren dabei notwendigerweise im Modus eines – wie auch immer ausdifferenziereten – *groupism*« (Emmerich & Hormel, 2013, S. 244).

4.5 Intersektionale Analysekategorien

Analysekategorien, die zur Bestimmung von Ungleichheitsverhältnissen herangezogen werden, müssen erstens, in ihrer Unterscheidung, zweitens in ihrer Übereinstimmung und drittens in ihren Spezifika beschrieben werden (Klinger, 2003). Die Kategorien Behinderung, Migration, sozioökonomischer Status und Geschlecht bilden in einer sozialwissenschaftlichen Untersuchung zu Bildungsungleichheiten ein Grundmuster, das durch die Angabe von Differenzlinien beschrieben werden kann. Grundsätzlich ist zu erwähnen, dass die vier genannten Kategorien soziale Konstrukte sind. Aus diesem Grund wird im Folgenden jeweils aus historischer, kultureller und empirischer Sicht dargelegt, wie sich die Kategorien grundsätzlich in Schweizer und spezifisch in (sonder-)pädagogischen Zusammenhängen konstituieren und zur Analyse geeignet sind.

Behinderung

›Behinderung‹ ist ein vielgestaltiger Begriff, der sowohl in Theorie als auch Praxis oftmals je unterschiedlich verstanden wird. Mit unterschiedlichen Begriffsverständnissen gehen dabei differente Zuschreibungspraxen, Menschenbilder und/oder professionelle Selbstverständnisse der Handelnden einher, die die (pädagogische) Praxis in der sog. Behindertenhilfe beeinflussen können. (Trescher, 2019, S. 38)

Grundsätzlich muss erwähnt werden, dass die Annahme einer kulturoptimistischen These, wonach die Betreuung und Bildung behinderter Menschen im Laufe der Geschichte stetig besser geworden ist, falsch ist. Haeberlin (2005, S. 99) spricht in diesem Zusammenhang von einer »Geschichte misslingender Solidarisierung«. Die Geschichte der Behinderung ist die Geschichte eines sozialen Konstrukts, das allzu oft dazu verwendet wurde, unter anderem durch Naturalisierung, Menschen mit Behinderungen zu benachteiligen.

Im individuellen oder biomedizinischen Modell von Behinderung, welches nach dem Ersten Weltkrieg entwickelt worden ist, wird diese Annahme besonders deutlich: Durch körperliche, psychische oder geistige Beeinträchtigung entsteht für eine Person eine Behinderung in Form von Einschränkungen an der gesellschaftlichen Teilhabe. In diesem Modell wird die Gesellschaft als starres Konstrukt dargestellt, für dessen Zugang es den behinderten Menschen an entsprechenden Mitteln fehlt. Behinderung ist das Resultat der Beeinträchtigung der individuellen Person. An und für sich gut gemeinte An-

sätze in der Betreuung und Bildung zielen auf Heilung und Eingliederungs-bemühungen ab, wobei die zu erbringenden Kompensationsleistungen in den meisten Fällen den Grundvoraussetzungen der behinderten Person nicht gerecht werden. Naturalisierung erfolgt hier durch einen Rückgriff auf biomedizinische Ansätze, indem die individuelle Beeinträchtigung einzig für die Behinderung verantwortlich gemacht wird (Waldschmidt, 2005).

In den 1960er-Jahren wurde das soziale Modell von Behinderung entwickelt; dadurch wird der Fokus von der behinderten Person weg auf die Gesellschaft gelegt. Auf der Grundlage einer Dichotomie Beeinträchtigung und Behinderung wird Behinderung nicht mehr als Attribut der beeinträchtigten Person, sondern als gesellschaftliche Unzulänglichkeit in der Reaktion auf die Betroffenen verstanden. Die ebenfalls gut gemeinten Ansätze dieses Modells, physische und soziale Barrieren zu beseitigen und durch ressourcenorientierte Förderung den Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe zu gewährleisten, stiessen im Laufe der Zeit an die Grenzen. Dies auch deshalb, weil das Modell den Körper in den Vordergrund stellt und sich so auf »Natur« und »Kultur« beruft. Auch hier findet eine Naturalisierung statt: Das soziale Modell löst sich nicht vom Zweigespann körperliche Behinderung und kann Behinderung deswegen nicht als soziale Konstruktion annehmen (Waldschmidt, 2005).

In den neueren Entwicklungen wird von einem interaktiven oder kulturellen oder bio-psycho-sozialen Modell gesprochen, welches die deterministischen Anteile des individuellen wie auch des sozialen Modells zu überwinden versucht. In diesem Sinne wird keine genaue Definition von Behinderung mehr angeboten, sondern auf die (ungünstigen) Wechselwirkungen zwischen den Fähigkeiten, der Lebenssituation, der Persönlichkeit, den Bedürfnissen, den Körperfunktionen einer Person und dem kulturellen, institutionellen und psychischen Umfeld dieser Person hingewiesen. Im Grundsatz geht es darum, das Kategorienverständnis zu hinterfragen und zu vertiefen. In diesem Sinne soll »nicht behindert/behindert« nicht dichotom, sondern als Kontinuum von Diversität angesehen werden. Das interaktive Modell strebt einen soziokulturellen Wandel an, in welchem behinderte Menschen nicht als zu integrierende Minderheit, sondern als integraler Bestandteil der Gesellschaft verstanden werden (Waldschmidt, 2005).

Gerade in der Schule und auch in anderen pädagogischen Umfeldern zeigt sich bereits, dass das interaktive Modell seinem Anspruch an Offenheit und Dynamik in Realität kaum Genüge tut. In der Schweiz verpflichtet das Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) die Kantone auf ge-

wisse Mindeststandards und Rahmenvorgaben für die Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen (SR 151.3, 2002/2017). In Art. 20 BehiG wird bestimmt, dass »soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule« zu fördern sei. Auch dürfen gemäss Art. 8 der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (SR 101, 1999/2018) Kinder und Jugendliche wegen ihrer Behinderung im Schulbereich nicht benachteiligt werden. Dieses Diskriminierungsverbot ist ebenfalls für andere (intersektionale) Kategorien wie Herkunft, Rasse, Geschlecht und soziale Stellung vorgesehen.

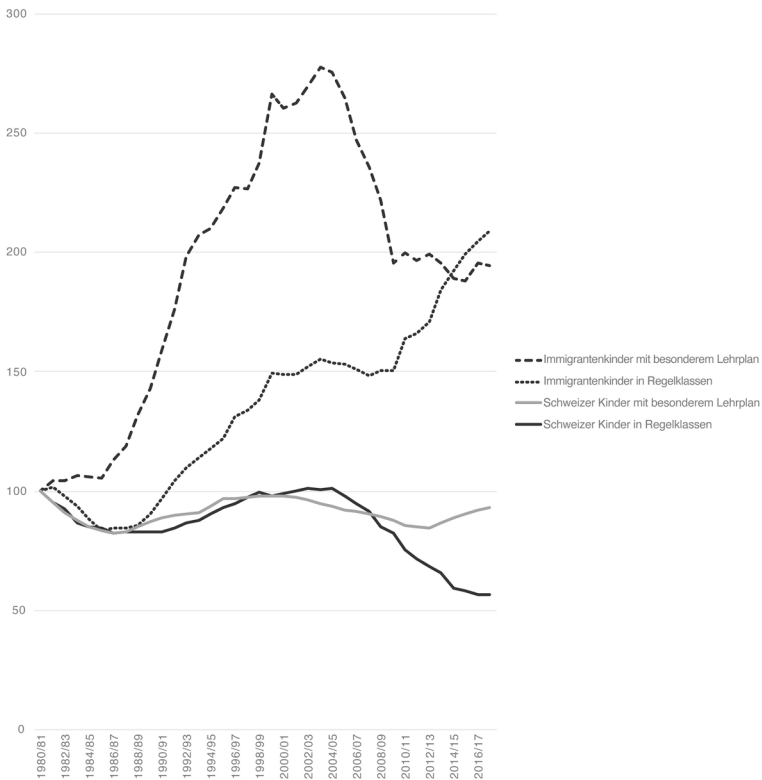
Auch wenn eine Überrepräsentation nicht per se als Diskriminierung gelten kann, gibt sie doch Hinweise darauf, dass eine strukturelle Ungleichheit vorhanden ist, die unter gewissen Umständen zu Benachteiligungen führen kann. Im Bericht des Bundesamts für Statistik (BfS, 2017b) zu den Personen in Ausbildung werden bei den Lernenden mit besonderem Lehrplan während der obligatorischen Schule 35,1 % Mädchen und 46 % Ausländerinnen oder Ausländer gezählt. In den regulären Bildungsgängen hingegen beträgt der Mädchenanteil 48,5 % und der Ausländerinnen- beziehungsweise Ausländeranteil 26,7 %. Die Überzufälligkeit ist evident. Kronig (2003, S. 126) hat dazu Folgendes formuliert: »Überweisungen an Sonderklassen kommen bei Kindern und Jugendlichen von Zuwanderern nicht nur unverhältnismässig häufig vor, sie nehmen bedenklich schnell zu. Obschon der begrenzte Erklärungsgehalt individualtheoretischer Interpretationen von Lernschwierigkeiten seit Jahrzehnten bekannt ist, dominiert der schlichte Rückgriff auf individuelle Mängel die Diskussion um geringeren Bildungserfolg von Immigrantenkindern.« Er hält weiter fest, dass in Deutschland das Risiko als lernbehindert zu gelten zwischen den Bundesländern um das Siebenfache und in der Schweiz zwischen den Kantonen um das Zehnfache variiert. Auch führt das lokale Verständnis von Lernbehinderung oder Leistungsschwäche zu erheblichen Überschneidungen zwischen den Schulformen und kann bis zu 80 % der Schülerinnen und Schüler betreffen. Dies bedeutet, dass es immer irgendwo ein Kind gibt, welches die gleichen Leistungen zeigt, aber einen anderen Bildungsgang besucht (Kronig, 2007, S. 28f.).

Die indixierten Werte in Abbildung 4, die auf der Statistik der Lernenden (BfS, 2019b) beruht, zeigen, dass den oben erwähnten Momentaufnahmen ein Phänomen zugrunde liegt, das sich seit den 1970er-Jahren beobachten lässt. Damals kritisierten Lehr- und Fachpersonen »den übermässig hohen Anteil ausländischer Kinder in Klein- und Sonderklassen« (Kronig, 1996, S. 64). Es

kann gezeigt werden, dass sich die Anzahl der ausländischen Schülerinnen und Schüler mit besonderem Lehrplan seit 1980/81 mehr als verdoppelt hat (Index 2017/18 = 227.9), während die Anzahl Schweizer Kinder mit besonderem Lehrplan um ein Drittel gesunken ist (Index 2017/18 = 66.4).

Abbildung 4

Entwicklung der Schülerinnen- und Schülerbestände bezüglich Ausländerinnen- und Ausländeranteilen in Regelklassen und mit besonderem Lehrplan (Index 1980 = 100) (ergänzt nach Kronig, 1996)



Die Schweizer Schulgesetzgebung überlässt den Kantonen und Gemeinden einen grossen Spielraum bei der Ausgestaltung der Organisation von einzelnen Schulen und Schulkreisen. Die im BehiG angestrebte Integration ist

dadurch im tatsächlichen Einzelfall von zahlreichen strukturellen und funktionalen Einflüssen abhängig. Dies wird deutlich an den Stellungnahmen verschiedener Kantone zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen:

Jedes Kind hat das Recht, einen Unterricht zu erhalten, der seinem Alter und seinen Fähigkeiten entspricht. In diesem Sinn unterstützt und fördert die Schule Schülerinnen und Schüler mit besonderen schulischen Bedürfnissen mit geeigneten pädagogischen Massnahmen individueller und kollektiver Art oder mit einer angepassten Unterrichtsorganisation. Integrative Lösungen werden separierenden Lösungen vorgezogen, wobei das Wohl und die Entwicklungsmöglichkeiten der betreffenden Schülerinnen und Schüler beachtet sowie das schulische Umfeld und die Schulorganisation berücksichtigt werden. (Staat Freiburg, 2018)

Bemerkenswerterweise stellt der Kanton Freiburg dem behinderten oder beeinträchtigten Kind eine Integration nur dann in Aussicht, wenn das schulische Umfeld und die Schulorganisation dies erlauben. Diese Tatsache lässt nahezu auf eine institutionelle Diskriminierung schliessen, die, wie erwähnt, dann vorliegt, wenn (gesetzliche) Vorgaben den Ausschluss aus einem Bildungsgang aufgrund individueller Voraussetzungen systematisch verunmöglicht (Gomolla & Radtke, 2009).

Ähnlich sind die Vorgaben des Kantons Bern. Die Formulierung bezüglich der »Möglichkeiten für Integration« ist nämlich offener; Beschränkung und Förderung können grosszügiger oder restriktiver ausgelegt werden. Unter Berücksichtigung der finanziellen Voraussetzungen vieler Kantone und ihrer faktisch uneingeschränkten Steuerungsmacht, kann davon ausgegangen werden, dass ersteres wohl eher zutrifft.

Das Volksschulgesetz des Kantons Bern gibt vor, dass Schülerinnen und Schülern, deren schulische Ausbildung durch Störungen und Behinderungen oder durch Probleme bei der sprachlichen und kulturellen Integration erschwert wird, sowie Schülerinnen und Schülern mit ausserordentlichen Begabungen in der Regel der Besuch der ordentlichen Bildungsgänge ermöglicht werden soll. Soweit nötig ist das Erreichen der Bildungsziele durch den Einsatz besonderen Massnahmen wie Spezialunterricht, besondere Förderung oder Schulung in besonderen Klassen zu unterstützen (Kanton Bern/Erziehungsdirektion, 2018).

Einzig der Kanton Zürich vertritt klar eine integrative beziehungsweise inklusive Haltung. So werden alle Individuen, unabhängig von ihrer Begabung angesprochen und eine allfällige Segregation wird nicht in erster Linie mit strukturellen Argumenten begründet, sondern auf die Grundlagen von Diagnostik und eines gemeinsamen Entscheides der Betroffenen gestellt.

Die Förderung von Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und die sonderpädagogischen Angebote sind im Kanton Zürich auf den Grundsatz der Integration ausgerichtet (§33 VSG). Jeder einzelne Mensch unterscheidet sich in Bezug auf sein Lernen und seine Entwicklung von anderen Menschen. Menschen können sich nur entwickeln, wenn sie förderliche Bedingungen für das Lernen und Zusammenleben erhalten. Es ist deshalb sowohl die Aufgabe der allgemeinen Pädagogik wie auch der Sonderpädagogik, Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern ernst zu nehmen und im Unterricht optimale Bedingungen zu schaffen. Ein individualisierender und integrativer Unterricht mit entsprechenden Rahmenbedingungen unterstützt diese Entwicklung. Einzelne Schülerinnen und Schüler benötigen jedoch eine umfangreichere Unterstützung. In diesen Fällen kann ein Aufenthalt der Schülerinnen oder Schüler in einer Sonderschule oder in einer Besonderen Klasse sinnvoll sein. Die Schülerin oder der Schüler kann unter Einbezug der Eltern und auf der Grundlage eines Schulischen Standortgesprächs sowie einer schulpsychologischen Abklärung in eine Sonderschule überwiesen werden (Kanton Zürich/Bildungsdirektion/Volksschulamt, 2018).

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf können viele verschiedene Facetten aufweisen. Eine Liste dazu kann fast unendlich fortgeführt werden, exemplarisch kann es sich um Kinder und Jugendliche handeln mit Lernbeeinträchtigungen, Lernbehinderungen, Verhaltensauffälligkeiten, körperlichen Behinderungen, spezifischen Syndromen der geistigen Behinderung, Rückständen beim Zweitspracherwerb oder Entwicklungsverzögerungen. In der vorliegenden Untersuchung werden die Schülerinnen und Schüler nicht spezifisch getestet. Stattdessen wird der zugewiesene Bildungsgangstatus in die Auswertungen aufgenommen. Diese Vorgehensweise stimmt insofern mit der soziologischen Ausrichtung der Arbeit überein, als Strukturen und Funktionen eines Systems analysiert werden sollen. Des Weiteren hat sich bereits mehrfach gezeigt, dass der Bildungsgang eine hohe Voraussagekraft für die späteren Aspirationen, und zwar sowohl für die

Sekundarstufe I wie auch für die Sekundarstufe II und die Berufsausbildung, hat (Imdorf, 2011; Jey Aratnam, 2012; Scherr et al., 2015).

Die grossen Unterschiede in der Grundbildung zwischen den Kantonen wirken sich sowohl implizit wie auch explizit auf den Übergang in die Berufsbildung aus. So halten Kammermann und Scharnhorst (2018, S. 14) fest, dass es schwierig ist »nach einer obligatorischen Schulzeit, die durch frühe Selektion und Differenzierung geprägt ist, einen Paradigmenwechsel hin zu einer inklusiven Berufsbildung zu ermöglichen.« Die Autorinnen weisen auch darauf hin, dass es für Schülerinnen und Schüler aus niedrig qualifizierenden Bildungsgängen sowie für Migrantinnen und Migranten von essenzieller Wichtigkeit ist, über ein Netzwerk zu verfügen, das bei der Berufsbildung und Integration in den Arbeitsmarkt unterstützend ist. Sie geben damit einen deutlichen Hinweis darauf, dass Sozialkapital eine wesentliche Rolle in diesen Prozessen spielt.

Migration

Nationalstaatliche Zugehörigkeit ist keine originäre pädagogische Kategorie. Viel eher ist es die einer juristischen Konzeption des modernen Nationalstaates entlehene Klassifikation, die das Bildungssystem erst im Laufe der Zeit in einer ihm eigenen Form zu interpretieren und zu integrieren gelernt hat. Mit importierten Begriffen wie Migranten, Zuwanderer oder Ausländer wird eine Teilpopulation abgegrenzt, deren vorgebliche Eigenschaften sie scheinbar deutlich von anderen unterscheidet. (Kronig, 2009, S. 561)

Es kann mit Sicherheit gesagt werden, dass Menschen immer ihre Lebensräume verlassen haben, meistens auf der Suche nach besseren Lebensbedingungen, auf der Flucht vor Krieg oder anderen Katastrophen, seltener, aber genauso prägend, aus Abenteuerlust und Eroberungssinn.

Die Schweiz wurde ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum Zuwanderungsland, wie wir es heute kennen. In der Zeit davor, waren die Gebiete, die 1848 zum eidgenössischen Bundesstaat erklärt wurden, eher von der Abwanderung betroffen gewesen. Die rasant wachsenden Industriezweige bedurften einer Vielzahl von Arbeitskräften. Bis zum Ersten Weltkrieg war die Migrationspolitik der Schweiz sehr liberal und so stieg der Anteil an Ausländerinnen und Ausländern stetig an.

Auch nach dem Zweiten Weltkrieg waren die Türen der Schweiz weit offen, die Migrationspolitik war aber in erster Linie von wirtschaftspolitischem Interesse motiviert. Der Aufenthalt der Migrantinnen und Migranten wur-

den als temporär angesehen. Meistens waren die Familien getrennt und nur der Mann arbeitete saisonal in einem Schweizer Betrieb. Die fünfzig Jahre bis zum Ende des Jahrtausends waren geprägt durch Wechsel zwischen Zuwachs und Abnahme der Anzahl Migrantinnen und Migranten in der Schweiz. Auch wenn ab Mitte der 1960er-Jahre Stimmen zur Begrenzung der Zuwanderung laut wurden, waren es doch grösstenteils wirtschaftliche Faktoren, wie beispielsweise die Ölkrise, welche Einfluss auf die Migrationspolitik hatten.

In dieser Diskussion hielt Max Frisch pointiert fest: »Wir riefen Arbeitskräfte, und es kamen Menschen« (Seiler et al., 1965). Diese Menschen mussten nun in ihrer Ganzheit und nicht mehr nur als Arbeitnehmende begriffen werden. In der Analyse der migrationspolitischen Vorgänge hat sich die sozialwissenschaftliche Kategorie der Integration entwickelt. Sie beschreibt strukturelle, kulturelle, kognitive, soziale und identifikative Eingliederungsprozesse von Zugewanderten in bestehende Sozialstrukturen. Diese laufen in verschiedenen Teilschritten über mehrere Stufen eines Lern- und Assimilationsprozesses ab (Esser, 1980). Integration wird neben Assimilation, Separation und Marginalisierung auch als eine von vier Akkulturationsstrategien von Individuen und Gruppen im kulturellen Kontakt gesehen (Berry, 2005). In der kritischen Migrationsforschung wird der Blick auf die Analyse diskriminierender Strukturen und Mehrfachzugehörigkeiten gelegt. So kann beispielsweise gezeigt werden, dass Hochqualifizierte sich in einer Willkommenskultur finden und bei gewissen Gruppen von Flüchtenden Desintegrationspolitik betrieben wird (Schönwälder, 2013).

Migration wird über verschiedene Regelwerke wie Staatsangehörigkeits-, Asyl-, Aufenthalts- und Freizügigkeitsrecht hergestellt und bearbeitet (Wansing & Westphal, 2014b). Der zunächst wissenschaftlich-deskriptive Begriff Migration, hat Implikationen für die Forschung. So wird auch in aktuellen bildungssoziologischen und -psychologischen Studien einzig auf die wenig aussagekräftige Kategorie der nationalstaatlichen Zugehörigkeit zurückgegriffen, dies, obwohl schon 1995 die gross angelegte Studie TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) den Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern nicht mehr allein über die nationalstaatliche Zugehörigkeit erfragt hatte. Sinnvollerweise sollten zusätzliche Informationen über das Geburtsland der Schülerinnen und Schüler, ihrer Eltern sowie zur Familiensprache gesammelt werden. Die Kombination dieser Aspekte hat eine hohe Erklärungskraft für beobachtete Leistungsunterschiede. So können beispielsweise Schwippert et al. (2007) den Vorteil der Beherrschung der Unterrichtssprache bezogen auf die Bildungsbeteiligung nachweisen.

Es hat sich aber gezeigt, dass selbst die relativ eindeutige Einteilung nach Migrationsstatus nicht unproblematisch ist. So zählt in der Schweiz mit Ausnahme der gebürtigen Schweizerinnen und Schweizer mit mindestens einem in der Schweiz geborenen Elternteil, jede im Ausland geborene Person zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund der ersten Generation (BfS, 2017a). In Tabelle 4 wird die schematische Typologie für die bevölkerungsstatistischen Erhebungen verdeutlicht. Demnach haben gebürtige Schweizerinnen und Schweizer mit im Ausland geborenen Eltern einen Migrationshintergrund, was gegebenenfalls bezüglich der Integrationsprozesse keine oder gar eine falsche Aussagekraft hat.

Tabelle 4

Schema zur Typologie der Bevölkerung nach Migrationsstatus (BfS, 2017a)

| Geburtsort | Staatsangehörigkeit | Geburtsort der Eltern | | |
|------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------------|--------------|
| | | 2 im Inland | 1 im Inland 1 im Ausland | 2 im Ausland |
| im Inland | gebürtige Schweizer/innen | o | o | II |
| | Eingebürgerte | o | II | II |
| | Ausländer/innen | o | II | II |
| im Ausland | gebürtige Schweizer/innen | o | o | I |
| | Eingebürgerte | I | I | I |
| | Ausländer/innen | I | I | I |

Legende. I Bevölkerung mit Migrationshintergrund der 1. Generation, II Bevölkerung mit Migrationshintergrund der 2. Generation, o Bevölkerung ohne Migrationshintergrund

Auf die Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund und Bildungsgangzuweisung sowie Leistungserfolg ist im vorhergehenden Abschnitt schon etwas eingegangen worden. Dieses die Zeit überdauernde Phänomen soll hier nun noch etwas näher beleuchtet werden. Spätestens mit der Offenlegung des »Konstrukts des leistungsschwachen Immigrantenkinds« (Kronig, 2003) konnte der empirische Nachweis erbracht werden, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht ausschliesslich aufgrund ihrer potenziellen Leistung beurteilt werden. Die bereits erwähnte Überrepräsentation unterliegt einer Systematik, die nicht allein auf vermeintlich ungenügende Kenntnisse der Unterrichtssprache oder kulturelle Unterschiede zurückge-

führt werden kann. Wird davon ausgegangen, dass Bildungstitel in einer Gesellschaft als wertvolle Güter gelten, gibt es einen Kampf um die Ressourcen Bildungsinhalte und Bildungsabschlüsse, wenn diese, wie es in unserem Bildungssystem der Fall ist, künstlich verknüpft werden. Die Webersche Schließungstheorie besagt dazu Folgendes:

Eine bei allen Formen von Gemeinschaften sehr häufig vorkommende Art von wirtschaftlicher Bedingtheit wird durch den Wettbewerb um ökonomische Chancen: Amtsstellungen, Kundschaft, Gelegenheit zu okkupatorischem oder Arbeitsgewinn und dergleichen, geschaffen. Mit wachsender Zahl der Konkurrenten im Verhältnis zum Erwerbsspielraum wächst hier das Interesse der an der Konkurrenz Beteiligten, diese irgendwie einzuschränken. Die Form, in der dies zu geschehen pflegt, ist die: dass irgendein äusserlich feststellbares Merkmal eines Teils der (aktuell oder potentiell) Mitkonkurrierenden: Rasse, Sprache, Konfession, örtliche oder soziale Herkunft, Abstammung, Wohnsitz usw. von den anderen zum Anlass genommen wird, ihren Ausschluss vom Wettbewerb zu erstreben. Welches im Einzelfall dies Merkmal ist, bleibt gleichgültig: es wird jeweils an das nächste sich anbietende angeknüpft. (Max Weber, 1922, S. 183)

Auf diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass die Überrepräsentation von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Bildungsgängen mit besonderem Lehrplan ein Hinweis darauf ist, dass sich die einheimische Gesellschaft mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln der Bildungsgangzuweisung durch Leistungsbeurteilung gegen die von aussen kommende Konkurrenz im Erwerb von Bildungsabschlüssen wehrt.

Das ist im pädagogischen Bereich etwa auch dann beobachtbar, wenn Betreuungspersonen ihr Handeln an den vermeintlich anderen kulturellen Hintergrund der Kinder und Jugendlichen anpassen. So beispielsweise bei den sprachlichen Kompetenzen in den zertifizierenden Ausbildungen der Sekundarstufe II (Hupka-Brunner et al., 2010), der Kenntnis des schweizerischen Bildungssystems (Ambühl-Christen et al., 2000) und der Vielfalt und Dichte der sozialen Netze, welche die Suche nach einer Lehrstelle beeinflussen (Diehl et al., 2009). Aus den drei genannten Untersuchungen kann abgeleitet werden, dass alles in allem die Auswirkungen von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund nicht vollständig auf die Bildungsentscheidungen junger Menschen und ihrer Familien zurückgeführt werden können. Das institutionelle Arrangement der abgebenden Schulen und die Zugangsverweigerung

zu verschiedenen Bildungsgängen müssten demnach für sich allein betrachtet werden.

Sozioökonomischer Status

Auf dem Boden aller drei Klassenkategorien können Vergesellschaftungen der Klasseninteressenten (Klassenverbände) entstehen. Aber dies muss nicht der Fall sein: Klassenlage und Klasse bezeichnet an sich nur Tatbestände gleicher (oder ähnlicher) typischer Interessenlagen, in denen der Einzelne sich ebenso wie zahlreiche andere befindet. (Max Weber, 1922, S. 177)

Die Art und Weise, wie der sozioökonomische Status gegenwärtig in Theorie und Empirie beschrieben wird, geht zurück auf die Definition der Klassenkategorien von Max Weber (1922). Er beschreibt diese als *Besitzklasse*, *Erwerbsklasse* und *soziale Klasse*. Während bei der ersten die Besitzunterschiede die Klassenlage bestimmen, sind es bei der zweiten die Chance der Marktverwertung von Gütern oder Leistung; bei der dritten ist es der persönliche und selbstverständliche Wechsel der Lebensbedingungen.

Bei den klassentheoretischen Forschungsansätzen von Marx und Engels (1848) war vor allem die ökonomische Differenz im Vordergrund gestanden. Sie unterscheiden auf der Strukturebene zwei Klassen von Menschen, die besitzende und die besitzlose. Auf der Funktionsebene verfügen erstere über sowohl fixes (Mittel) wie variables (Angestellte) Kapital, was soziale Ungleichheit verursacht. Der damit zugewiesene Platz in der Gesellschaft bestimmt die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten (Bronner et al., 2017).

Dahrendorf (1965) hat ein hierarchisch aufgebautes Schichtungsmodell mit Ober-, Mittel- und Unterschicht entwickelt. Neben den wirtschaftlichen werden berufs- und bildungsabhängige Differenzmerkmale für die Unterscheidung der Klassen herangezogen (Bronner et al., 2017).

Sozialstrukturanalytische Ansätze, wie jener von Bourdieu (1980/2015a) verbinden die genannten Ansätze und ergänzen diese zu einem Modell, das die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und die Verfügbarkeit von unterschiedlichen Kapitalsorten einander gegenüberstellt. Neben der Menge an verfügbarem Kapital kommen auch das entsprechende Mischverhältnis und die Qualität zum Tragen (Bronner et al., 2017).

Bezogen auf den Schulerfolg und die Bewältigung von Übergängen spielt der Bildungsstand der Eltern, als Element der erwähnten Kapitalsorten, eine wichtige Rolle. Dieser kann einerseits die Wünsche der Kinder und Jugend-

lichen und im weiteren Sinne die Wahl der Ausbildung beeinflussen. Andererseits sind Kinder und Jugendliche, deren Eltern über ein hohes kulturelles Kapital verfügen, insofern begünstigt, als sie auf grössere Kompetenzen und bessere Voraussetzungen zählen können (Bourdieu & Passeron, 1977/2000). Weiter spielen ökonomische Überlegungen eine Rolle: Familien mit tieferem sozioökonomischem Status entscheiden sich möglicherweise bei der nachobligatorischen Ausbildung ihrer Kinder eher für die berufliche Ausbildung, da die Kosten für eine allgemeinbildende Langzeitausbildung als zu hoch eingeschätzt werden und deren Nutzen sich erst langfristig zeigt (Boudon, 1974). Aber auch bei der Lehrstellensuche verfügen Kinder und Jugendliche von Eltern mit höherem Bildungsstand über Vorteile wie erweiterte soziale Kompetenzen und grössere soziale Netzwerke (Schmid & Storni, 2004).

Es kann daher allgemein gesagt werden, dass das Vorhandensein von Kapital, dessen Menge und Qualität, repräsentiert als sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie, den Bildungserfolg und somit den Erwerb von Bildungstiteln der Kinder beeinflusst.

Geschlecht

My definition of gender has two parts and several subsets. They are interrelated but must be analytically distinct. The core of the definition rests on an integral connection between two propositions: gender is a constitutive element of social relationships based on perceived differences between the sexes [part 1], and gender is a primary way of signifying relationships of power [part 2]. (J. W. Scott, 1986, S. 1067)

Dem Begriff *Geschlecht*, welcher in erster Linie biologisch konnotiert ist, steht der Begriff *Gender* gegenüber. Dieser wurde von feministischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern übernommen, da er auf die grundsätzlichen sozialen Unterschiede der Geschlechter hinweist und diese nicht auf die biologisch bedingten reduziert. Gender ermöglicht zudem die Bezugnahme zwischen Männern und Frauen in der gegenseitigen Definition, dies erlaubt die Kategorie in grösseren Kontexten zu betrachten (J. W. Scott, 1986).

In den Geistes- und Sozialwissenschaften gehören die Fragen zur Geschlechtsidentität des Menschen mitunter zu den spannendsten und am ausführlichsten diskutierten. Die Aspekte des Erlebens der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht sind daher Gegenstand eines andauernden und wichtigen wissenschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Diskurses.

Für die intersektionale Analyse wird das Geschlecht aus zwei Gründen ausgewählt: Einerseits, weil die Bedeutung von Geschlecht durch gruppenspezifische Normen und Vorstellungen geprägt ist und es von diesen abhängt, welche sozialkapitalbezogenen Ressourcen und Unterstützungen Frauen und Männern beziehungsweise Mädchen und Knaben zukommt und wie sie ihre jeweiligen Beziehungen ausgestalten können (Espwail & Dellgran, 2005). Andererseits, weil gegebenenfalls ein Beitrag zur Klärung paradoxer Phänomene geleistet werden kann. So sind seit Langem die Knaben in sonderpädagogischen Institutionen überrepräsentiert. Gegenwärtig beträgt in der Schweiz das Verhältnis von Knaben zu Mädchen mit besonderem Lehrplan 65.2 % zu 34.8 %, dies bei einem weiblichen Anteil von 48.5 % in der Grundgesamtheit der obligatorischen Schule (BfS, 2017b). Der Anteil Schülerinnen mit besonderem Lehrplan ist seit 1980/81 kontinuierlich von damals 39.2 % um rund ein Achtel gesunken (BfS, 2019b). Weiter wurde festgestellt, dass Frauen als einzige Gesamtgruppe Gewinnerinnen der Bildungsexpansion sind (R. Becker, 2006). So ist der Anteil Frauen in nachobligatorischen Bildungsgängen und auf der Tertiärstufe stetig gestiegen. Im Jahr 1990/91 betrug er beispielsweise an universitären Hochschulen 38.8 % und 2019/20 51.4 % (BfS, 2020). Auf der anderen Seite gibt es Nachweise dafür, dass in der Berufspraxis Männer gegenüber Frauen höhere Einkommen und bessere Aufstiegsmöglichkeiten haben. Auch gibt es eine Überrepräsentation von Knaben in berufsbildenden Lehren, während Mädchen eher allgemeine Ausbildungsgänge wählen. Die berufsbildenden Ausbildungsgänge, welche häufiger von Knaben frequentiert werden, sind breiter gefächert und bieten bessere Arbeitsmarktmöglichkeiten als jene, welche von Mädchen gewählt werden. Einkommensunterschiede sind vor allem in der Intersektion Frau mit niedriger sozioökonomischer Herkunft signifikant. Die Reproduktion des Herkunftseffekts ist damit bei Frauen grösser als bei Männern, welchen es eher gelingt, in eine höhere Salärstufe aufzusteigen (Zimmermann & Seiler, 2019).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Bildungsgängen, Berufsaspirationen und Einkommen gibt, welche teilweise in Wechselwirkung zu anderen Sozialstrukturkategorien wie beispielsweise sozioökonomischer Status stehen.

4.6 Wechselwirkungen der Analysekategorien

An verschiedenen Stellen des vorhergehenden Kapitels zu den intersektionalen Analysekategorien wird deutlich, dass Migrationshintergrund, Behinderung, sozioökonomischer Status und Geschlecht voneinander abhängig sind und nicht getrennt gedacht und analysiert werden können. Gummich (2015, 131f.) hat für die Begründung der Interdependenz von Migration und Behinderung Gemeinsamkeiten herausgearbeitet, die in Tabelle 5, ergänzt beziehungsweise beschränkt, für alle vier Analysekategorien der vorliegenden Arbeit angepasst, wiedergegeben werden.

Empirische Nachweise für hohe Überschneidungen unterschiedlicher Kombinationen der obenstehenden Kategorien konnten schon früh erbracht werden (Haeblerlin et al., 1991/2003; Klauer, 1964; Orthmann, 1993; Schmalohr, 1962).

Auch für die spezifische Interdependenz der Kategorien Migration und Behinderung wurden mittlerweile eine beachtliche Anzahl an Studien vorgelegt.

Rein deskriptiv nahm beispielsweise die Zahl der Schülerinnen und Schüler in heilpädagogischen Tagessonderschulen im Kanton Zürich zwischen 1989 und 2000 um rund 40 % zu, obschon im gleichen Zeitraum die Gesamtzahl der Lernenden lediglich um 13.2 % anstieg. Der Geschlechteranteil verhielt sich relativ stabil, wobei die Schüler mit zwischen 57 % und 61 % gegenüber den Schülerinnen grundsätzlich etwas übervertreten waren. Kontinuierlich erhöht hatte sich hingegen der Anteil Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund: Er stand 1999 bei 59.1 %, gegenüber 25.9 % in der Gesamtzahl der Lernenden (Lienhard, 2002). Zur gleichen Zeit hielten Kronig et al. (2003/2007) in einer weiteren Studie fest, dass in weniger als 10 % der Fälle »eine eindeutige Entscheidung bei der Überweisung von Immigrantenkindern in Sonderklassen für Lernbehinderte in dem Sinne, dass es in Regelklassen keine Kinder mit gleichen Leistungseigenschaften gibt« (Kronig, 2005, S. 96). Beide Studien zeigen weiter, dass die Zuweisungspraxis stark vom Schulort abhängig ist, dies sowohl intra- wie interkantonal: »Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind als lernbehindert angesehen wird, variiert zwischen den Schweizer Kantonen bis um das Zehnfache« (Kronig, 2001, S. 11).

Es ist demnach naheliegend, dass auf empirischer Ebene nach den Gründen für diese Unterschiede gesucht wird. Lanfranchi (2007) beispielsweise fragt danach, ob Lehrpersonen bei Sonderklassenversetzungen kulturell neu-

Tabelle 5

Gemeinsamkeiten der intersektionellen Analysekatoren (ergänzt nach Gummich, 2015, 131f.)

| | Beh | Mig | SES | Ges |
|---|-----|-----|-----|-----|
| Zu-Grunde-Liegen einer konstruierten Normalität, die bestimmte Menschen(gruppen) als anders definiert, stigmatisiert und ausgrenzt | X | X | X | X |
| Tendenz zur räumlichen beziehungsweise physischen Ausgrenzung (Sondereinrichtungen, Ghettoisierung) | X | X | X | |
| Anpassung der kategorialen Konzepte an gesellschaftliche Entwicklungen und Diskurse | X | X | X | X |
| Zugehörigkeit zu zahlenmässigen Minderheiten | X | X | | |
| Wahrnehmung als Problem und erheblicher gesellschaftlicher Kostenfaktor | X | X | X | |
| Wahrnehmung als eher Bedürftige dadurch eher als Nehmende und nicht als Gebende, wodurch ihr gesellschaftlicher Beitrag verschwiegen wird | X | X | X | |
| Diskriminierung und Ausgrenzung auf individueller (z. B. Alltag) und struktureller (z. B. Wohnungsmarkt, Schule, Gesundheitsinstitutionen) sowie auf institutioneller Ebene (z. B. Behörden, Gesundheitssystem, Arbeit) | X | X | X | X |
| Bestimmung der Partizipationsmöglichkeiten und Handlungsräume durch Ein- und Ausschlusskriterien beziehungsweise Zugangsbarrieren | X | X | X | (X) |
| Bestehen von gruppeninternen Klassifizierungen und Hierarchisierungen (z. B. körperliche Beeinträchtigung versus kognitive Beeinträchtigung) | X | X | X | X |
| Mangel an Selbstvertretungsrechten und Repräsentationsmöglichkeiten | X | X | (X) | |
| Angebote beziehungsweise Pflicht zur Teilnahme an Kursen und Programmen, die integrationsfördernd sein sollen | X | X | (X) | |
| Reduktion auf einen Persönlichkeitsaspekt beziehungsweise dessen Zuschreibungen | X | X | X | X |
| Fehlendes Wissen und Verständnis für Lebenswirklichkeiten | X | X | (X) | |
| Interpretation von Nachteilsausgleichen als Privilegierung | X | X | X | X |
| Grosses Arbeitsfeld für soziale Einrichtungen und Träger | X | X | (X) | |
| Paternalismus und Fürsorge als leitendes Motiv im Umgang und in der Folge Erwartung von Dankbarkeit, Unterstützung sowie angepasstem Verhalten | X | X | X | X |
| keine Kommunikation auf Augenhöhe, sondern Stigmatisierung und Ethnisierung | X | X | X | |
| fehlende persönliche Kontakte der Mehrheit der Bevölkerung zu Angehörigen dieser Gruppen und wenn, dann stehen diese für die Ausnahmen, die Besonderen, die Guten und werden als Legitimation herangezogen, selbst nicht zu diskriminieren. | X | X | X | |

Legende. Beh: Behinderung, Mig: Migration, SES: sozioökonomischer Status, Ges: Geschlecht.

tral denken und handeln. Der Autor und sein Team arbeiten mit fiktiven Fallbeispielen, sogenannten Vignetten, und können die Kategorien sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund beliebig variieren. Sie zeigen, dass in Schulen mit grossem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migra-

tionshintergrund die empfundene Belastung bei den Lehrpersonen zu einem gesteigerten Segregationsverhalten und zu verminderten Integrationsmassnahmen führt. Weiter kann Lanfranchi zeigen, dass das wichtigste Kriterium für die sonderpädagogische Zuweisung die soziale und ethnische Herkunft ist, gekoppelt an die unterstellte Beteiligung oder Nicht-Beteiligung, also an das Integrationsverhalten. Die Studie wurde später um eine vergleichende Analyse über Zuweisungsentscheide von Schulpsychologinnen und -psychologen ergänzt. Es konnte gezeigt werden, dass sie soziale und ethnische Herkunft weniger stark gewichten als Lehrpersonen, aber ihrer Zuweisungsempfehlung fast immer folgen (Lanfranchi, 2016).

Problematisch bei den Studien von Lanfranchi und auch von noch neueren Beiträgen (Neuenschwander et al., 2018) ist, dass sie aus der wahrgenommenen Belastung der Lehrpersonen direkt auf diskriminierendes Verhalten schliessen. Die Erwartungshaltung bezüglich Leistungsentwicklung gegenüber einer spezifischen Gruppe von Schülerinnen und Schülern allein ist aber noch keine Diskriminierung.

Grundsätzlich kann mittels intersektionaler Analyse lediglich nach verborgenen Identitäten gesucht werden, welche in einem bestimmten Kontext von Ungleichheiten und unter spezifischen Umständen von Unterdrückung oder Diskriminierung betroffen sind. Dabei ist es immer wichtig, sowohl vom Individuum wie auch vom Kontext aus zu denken. Wie bisher bereits mehrfach dargelegt, sind auf individueller Ebene Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund von einer negativen strukturellen Bildungsungleichheit betroffen. Es muss aber davon ausgegangen werden, dass dies nicht grundsätzlich für alle Kinder und Jugendlichen in dieser Kategorie gilt. So kann das Geschlecht oder der sozioökonomische Status Aspekte dieser Bildungsungleichheit verändern. Die kontextuelle Ebene kann den Bildungsweg zweier Schülerinnen oder Schüler ebenfalls beeinflussen, selbst wenn sie in allen untersuchungsrelevanten Strukturkategorien vergleichbar ähnlich sind. Dies, wenn die beiden Schülerinnen oder Schüler beispielsweise unterschiedliche Schulsysteme besuchen, in verschiedenen geografischen Lagen wohnen oder differenten kulturellen Einflüssen ausgesetzt sind.

4.7 Empirische Befunde: Intersektionale Perspektive auf Bildungsungleichheit

Gottburgsen und Gross (2012, 87ff.) haben einen Überblick vorgelegt zum Forschungsstand zu sozialen Ungleichheiten in den Bildungschancen, die die intersektionalen Kategorien von Gender, sozialer Herkunft und Migrationsstatus berücksichtigen. Im Folgenden sollen Ergebnisse aus dem Forschungsüberblick dargestellt und mit weiteren relevanten Untersuchungen ergänzt werden. Der Fokus liegt dabei hauptsächlich auf intersektionalen Identitäten in den Schnittstellen der für diese Arbeit relevanten Kategorien Behinderung und Migration, sowie sozioökonomischer Status und Geschlecht:

Migrationsstatus und soziale Herkunft stehen in engem Zusammenhang. Schülerinnen und Schüler mit tiefem sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund erreichen je nach Ursprungsland (Alba & Waters, 2011; Kao & Thompson, 2003; Levels et al., 2008) lediglich niedrigere Bildungsabschlüsse und haben tiefere sprachliche und mathematische Kompetenzen (Heath & Brinbaum, 2007; Pong & Hao, 2007).

Bei der Untersuchung von Geschlecht und sozialer Herkunft konnten Vorteile für Mädchen und Frauen belegt werden. Sie erreichen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft höhere Bildungsabschlüsse (R. Becker & Müller, 2011; Breen et al., 2010; C. Buchmann et al., 2008). Knaben aus sozial schwachen Familien sind hingegen deutlich benachteiligt (Legewie & DiPrete, 2012). Für Geschlecht und Migrationsstatus konnte die gleiche Feststellung gemacht werden. Mädchen mit Migrationshintergrund erreichen höhere Bildungsabschlüsse und Kompetenzstufen als Knaben mit Migrationshintergrund (Feliciano & Rumbaut, 2005; Storen & Helland, 2010). Auch in qualitativen Studien konnte gezeigt werden, dass sich der Migrationshintergrund für Knaben nachteiliger auswirkt als für Mädchen (Phoenix, 2008).

Die Effekte von Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrationsstatus werden hauptsächlich deskriptiv diskutiert (Allemann-Ghionda, 2006; Gillborn & Mirza, 2000; Kassis et al., 2009; Lutz, 2001; Martina Weber, 2009). Eine spezifisch intersektionale Analyse der drei genannten Kategorien ist nur qualitativ erfolgt (King, 2013; Leiprecht & Lutz, 2009).

Die Untersuchungen der Intersektionen von Geschlecht, sozialer Herkunft, Migrationsstatus und Behinderung, die sich auf die Schule beziehen, gehören allesamt der jüngeren Gegenwart an. Ajodhia-Andrews (2016) hat die Wahrnehmung von Differenz bei Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Formen von Autismus analysiert. Die Arbeit ist als Grundlagenforschung

für die Konstituierung von Unterscheidungskategorien zu verstehen. Aspekte von Unterscheidung werden eng mit Aspekten von Differenz und Defizit verbunden. Die negativen Assoziationen tauchen in der Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Rasse, Ethnizität, Sprache, Behinderung und Autismus auf. Je mehr Unterschiede sich überschneiden, desto grösser ist der Differenz- und Defizitdiskurs. Amirpur (2016) hat sich in ihrer Untersuchung der Schnittstelle von Migration und Behinderung nicht direkt mit schulischen Fragen befasst, analysierte mit der Bezugnahme auf die Behindertenhilfe aber ebenfalls eine Institution. »So konnte die Autorin beispielsweise herausarbeiten, dass es kaum Unterschiede zwischen migrierten und nichtmigrierten Eltern bezüglich der Suche nach Aufklärung zu behinderungsspezifischen Fragen oder nach Angeboten der Förderung und Betreuung gibt. Auf der anderen Seite wirken aber Ausgrenzungs- und Abwertungsprozesse auf die Identitätskonstruktion der migrierten Familien, was in der Folge beispielsweise zur Ablehnung des Systems, Rebellion oder Verlust des Vertrauens führen kann« (Hinni, 2017, S. 176).

Kassis et al. (2009) hat den Zusammenhang von Lesesozialisation und den Kategorien Geschlecht, Ethnizität sowie Bildungsstatus der Eltern analysiert. Sie haben die genannten Kategorien gleichzeitig und nicht nacheinander einbezogen und können zeigen, dass es sowohl allgemeine wie auch spezifische Zusammenhänge für Teilgruppen (Mädchen/einsprachig, Mädchen/mehrsprachig, Jungen/einsprachig, Jungen/mehrsprachig) gibt. Kassis et al. stellen abschliessend fest, dass es für die Analyse unterschiedlicher teilstichprobenbezogener Strukturgleichungsmodelle braucht, welche das Spezifische der jeweiligen Lesesozialisierungen aufnehmen.

Abschliessend sollen die Zahlen des BfS (2019b) zu den Übergängen nach der obligatorischen Schulzeit im Fokus der intersektionalen Kategorien betrachtet werden. In Tabelle 6 werden die prozentualen Anteile der Übergänge der Abgängerinnen und Abgänger 2012 in die zertifizierende Sekundarstufe II vor 2014 ausgewiesen. Es werden absichtlich die Zahlen dieser Jahre ausgewählt, da sie sich mit dem Erhebungszeitraum der vorliegenden Arbeit decken.

Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass für den Übergang in die Sekundarstufe II Brückenangebote wahrgenommen werden und ein verzögerter Einstieg möglich ist, ist der Anteil Abgängerinnen und Abgänger beim höchsten Bildungsgang verglichen mit jenem mit besonderem Lehrplan am Ende der obligatorischen Schule fast dreimal grösser. Beim Geschlecht gibt es ebenfalls einen Unterschied, der aber wesentlich kleiner ist. Trotz-

Tabelle 6

Übergänge bis 2014 der Abgängerinnen und Abgänger der obligatorischen Schule 2012 (BfS, 2019b)

| Anspruchsniveau in der obligatorischen Schule | | | | |
|---|-------------------------------|---|-------------------------------|------------|
| 11. Jahr mit erweiterten Ansprüchen | 11. Jahr mit Grundansprüchen | 10. Jahr mit Grundansprüchen | Besonderer Lehrplan | |
| 86.5 % | 58.2 % | 33.9 % | 30.3 % | |
| Geschlecht | | | | |
| Männer | | Frauen | | |
| 78.5 % | | 70.9 % | | |
| Migrationsstatus | | | | |
| In der Schweiz geborene Schweizer | Im Ausland geborene Schweizer | In der Schweiz geborene Ausländer | Im Ausland geborene Ausländer | |
| 78.7 % | 66.5 % | 64.1 % | 54.3 % | |
| Bildungsstand der Eltern | | | | |
| Obligatorische Schule | Berufliche Grundbildung | Allgemeinbildende Ausbildung der Sekundarstufe II | Höhere Berufsbildung | Hochschule |
| 56.6 % | 76.9 % | 76.6 % | 83.2 % | 86.6 % |

dem darf gefragt werden, weshalb rund 8 % weniger Mädchen als Knaben direkt in die Sekundarstufe II übertreten. Dies auch in Anbetracht der bereits mehrfach erwähnten Tatsache, dass die niedrig qualifizierenden Bildungsgänge tendenziell von weniger Mädchen als Knaben besucht werden. Die Breite der zertifizierenden Angebote auf Sekundarstufe II sowie die Offenheit und Durchlässigkeit des dualen Bildungssystems scheint nicht alle Schülerinnen und Schüler gleich abzuholen, denn die Unterschiede bezüglich des Bildungsstandes der Eltern sind ebenfalls sehr ausgeprägt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in zahlreichen Untersuchungen, Hinweise auf eine Intersektionalität der Strukturkategorien Behinderung, Migration, sozioökonomischer Status und Geschlecht gefunden wurde.

5 Sozialkapital in intersektionaler Perspektive

Phänomene strukturierter Bildungsungleichheit werden in bildungssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Kontexten vorwiegend quantitativ, oft mit grossen Stichproben bearbeitet. Besonders seit der Veröffentlichung der PISA-Studien haben diese deutlich zugenommen (R. Becker & Solga, 2012), und es könnte eigentlich davon ausgegangen werden, dass Wissen und Erkenntnis über Ursachen und Bedingungen systematischer Reproduktion von Bildungsungleichheiten zugenommen haben. In den meisten Untersuchungen werden ungleiche Bildungschancen mit zugeschriebenen Differenzmerkmalen in Verbindung gebracht. Es lassen sich damit aber kaum belastbare Aussagen zur Varianz im Leistungsspektrum und zum Schulerfolg formulieren, da inhärente Variablen welche Interaktionsprozesse beschreiben, ausser Acht gelassen werden (Emmerich & Hormel, 2013, S. 246).

Wird die Benachteiligung im Bildungssystem auf dem Hintergrund von Allokationstheorien und den damit verbundenen Annahmen zu Verfügungsmöglichkeiten analysiert, können keine Rückschlüsse auf schulische Prozesse zur Herstellung von Bildungsungleichheiten gemacht werden. Trotzdem bezieht sich bis heute ein Grossteil der Studien zu Bildungsungleichheiten auf Boudon (1974). Er unterscheidet zwischen den primären Herkunftseffekten, die die soziale Herkunft als Replikator für individuelle Schulleistungen sieht, und schulische Interaktionsprozesse aussen vorlässt, sowie sekundären Herkunftseffekten, welche eine stärkere Ungleichheitswirkung haben und sich in schichtabhängigen Bildungsstrategien und -aspirationen manifestieren, die unabhängig von der effektiven Schulleistung des Kindes sind. Im Boudonschen Modell werden Bildungsentscheidungen in erster Linie auf familiäre Voraussetzungen zurückgeführt.

Emmerich und Hormel (2013, S. 254) schlagen daher vor, die Struktur des Schulsystems als organisierte Interaktion zu betrachten und die entsprechenden Klassifikationssysteme daran zu koppeln:

Die heterogenitätssensible Pädagogik verknüpft die den SchülerInnen zugeschriebene Heterogenität mit Strategien der Lerngruppendifferenzierung, die auf der Interaktionsebene des Unterrichts ansetzen. Das tragende Grundmotiv des Diskurses, die Annahme einer *Ungleichartigkeit* der Lernvoraussetzungen, die sowohl individuelle als auch soziale Merkmale umfasst, erscheint dabei nur deshalb pädagogisch plausibel, weil diese Annahme einseitig mit dem Handlungsziel der Förderung auf der Ebene des Unterrichts assoziiert wird: gelingt dem Diskurs offensichtlich, die angebotenen *sozialen* Klassifikationen als ein *selektionsentlastetes* Unterscheidungskwissen zu präsentieren. (Emmerich & Hormel, 2013, 254f.)

Anders gesagt, wird hier beschrieben, dass die pädagogischen Institutionen beziehungsweise die angehörenden Fachpersonen ihr soziales Handeln, mit welchem die Genese von Sozialkapital verbunden sein kann, unter anderem entlang sozialer Kategorien ausrichten. Die Annahme eines Zusammenhangs bleibt aber auf der Ebene der Betrachtung und bedarf für die empirische Prüfung einer theoretischen Grundlage. Im Folgenden wird für eine analytische Herangehensweise die Verknüpfung der Theorien von Sozialkapital aus intersektionaler Perspektive mittels der Theorien der *Kreuzung sozialer Kreise* und des *sozialen Tauschs* (Blau, 1964; Homans, 1958) vorgeschlagen.

5.1 Kreuzung sozialer Kreise

Mit der Theorie der Kreuzung sozialer Kreise wollte Simmel (1890; 1908/2016) die Beziehungen des Individuums zu seiner Umwelt veranschaulichen. Theorie und Modell wurden von Blau und Schwartz (1984/2017) aufgenommen, spezifiziert und weiterentwickelt. Die Kreuzung sozialer Kreise, *crosscutting social circles*, funktioniert als beschreibende Charakteristik sozialer Strukturen. Individuen beziehungsweise Individualität werden dabei als Produkt von sich überschneidenden sozialen Kreisen gesehen. Effekte dieser Interaktionen hängen in grossem Masse vom Beziehungsgrad ab. Werden also in der klassischen intersektionalen Analyse lediglich zugeschriebene sozialstrukturelle Kategorien in Betracht gezogen, misst die Kreuzung sozialer Kreise auch der Zugehörigkeit zu einem sozialen Kreis Bedeutung zu. Anders gesagt stellt der Ansatz einen Zusammenhang zwischen der Sozialstruktur und der Beziehung zwischen sozialen Gruppen her. Dieser wird in vier Axiomen zu erklären versucht:

- Social associations are more prevalent between persons in proximate than those in distant social positions (Blau & Schwartz, 1984/2017, S. 27).
- Rates of social association depend on opportunities for social contact (Blau & Schwartz, 1984/2017, S. 29).
- Associates in other groups or strata facilitate mobility to them (Blau & Schwartz, 1984/2017, S. 57).
- The influence of every dimension of social differentiation is partly independent of that of any other dimension in a large population (Blau & Schwartz, 1984/2017, S. 90).

Die Autoren ergänzen ihre Axiome mit Theoremen, von welchen unter anderen das *Kreuzungstheorem* Bedeutung für den nachfolgend ausgeführten Aspekt des sozialen Tauschs zwischen Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen hat: »The multiple intersection of independent dimensions of social differentiation promotes intergroup relations« (Blau & Schwartz, 1984/2017, S. 90). Damit kann davon ausgegangen werden, dass eine Schülerin oder ein Schüler, welche beziehungsweise welcher der Lehrperson durch eine oder mehrere sozialstrukturelle Kategorien weiter weg erscheint, durch die Überschneidung von einem oder mehreren sozialen Kreisen näher rückt. Anders gesagt, beeinflusst die Stärke der Beziehung und die Unabhängigkeit der Verbindung zwischen der sozialen Gruppe der Lehrperson und jener der Lernenden die Möglichkeiten, Kontakte zu pflegen und zu unterhalten. Nach Blau und Schwartz (1984/2017, S. 41) ist dafür nicht die Ähnlichkeit der Individuen und ihrer sozialen Kreise ausschlaggebend, sondern ihre Verschiedenheit: »Heterogeneity promotes intergroup relations.« Zwar errichten soziale Unterschiede zuerst Grenzen zwischen Individuen, aber gerade kleine Gruppen, wie sie in der Schule vorkommen, sind strukturell und institutionell dazu gezwungen, Kontakte ausserhalb der eigenen sozialen Gruppe zu unterhalten.

Es kann argumentiert werden, dass sich Blau sowie seine Mitautorinnen und Mitautoren in erster Linie mit dem Heiratsverhalten auseinandergesetzt haben und dieses ja normalerweise nicht in institutionalisierter Form stattfindet. Freiwilligkeit scheint aber nicht ein bestimmendes Mass für die Funktion der Axiome und Theoreme zu sein. Viel eher spielen Sozialstrukturkategorien wie der sozioökonomische Status oder soziale Stratifikation eine moderierende Rolle. So konnten Kruse und Kroneberg (2019) zeigen, dass die ethnische Grenzziehung im schulischen Umfeld mit dem lokalen Ausmass der ethnischen Stratifizierung in den Schulen variiert. Schülerinnen und Schüler

aus ethnischen Minderheiten zeigen in stark stratifizierten, sprich heterogenen, Umgebungen eine viel grössere Bereitschaft, sich mit der Schule zu identifizieren und Freundschaften mit Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft einzugehen. Die Schülerinnen und Schüler der Mehrheitsgesellschaft binden ihre Akzeptanz der Minderheitsgruppe auch an deren Identifikation mit der Mehrheitsgruppe. An anderer Stelle zeigen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie ihre Familien je nach sozioökonomischem Status ein anderes Verhalten bezüglich Integrationsbemühungen. Immigranten und Immigrantinnen mit tiefem sozioökonomischem Status orientieren sich eher nach aussen als solche mit hohem sozioökonomischen Status (Kruse, 2017b).

Die Theorie der Kreuzung sozialer Kreise ist auch auf gesellschaftspolitischer Ebene aktuell. Sowohl in Deutschland wie in der Schweiz können Fluchtmigrantinnen und Fluchtmigranten nach ihrer Aufnahme den Wohnsitz nicht frei wählen, wobei die Ausgestaltung verschieden ist. In Deutschland wird ihnen direkt ein Ort zugewiesen, in der Schweiz ein Kanton, innerhalb dessen dann der Wohnort frei gewählt werden kann (Art. 85 Ausländergesetz, AuG, 2005/01.07.2018). Entgegen der Annahme, dass es sich vor allem um wirtschaftliche oder verwaltungstechnische Gründe handelt, sind es auch integrationspolitische Überlegungen, welche zu dieser Regelung geführt haben: »Die Wohnsitzzuweisung ermöglicht, die Schutzberechtigten gleichmässig auf das Bundesgebiet zu verteilen. Mit der Zuweisung will die Bundesregierung die Integration erleichtern und vermeiden, dass beispielsweise soziale Brennpunkte entstehen« (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2016).

Daraus folgernd kann gesagt werden, dass den Menschen durch die Kreuzung ihrer sozialen Kreise Möglichkeiten erwachsen Sozialkapital zu generieren.

5.2 Sozialer Tausch

Sozialer Tausch bezieht sich auf das soziale Handeln und damit auf das Sozialkapital. Er kann auf individueller oder gesellschaftlicher Ebene betrachtet werden. Grundlegend wird davon ausgegangen, dass Individuen direkt etwas geben, erhalten oder eben miteinander tauschen. Das können positive Sanktionen in Form von Informationen, Erfahrungen, Ideen und Versprechen oder negative Sanktionen in Form von Drohungen und Beleidigungen sein. Nach Lévi-Strauss (1948/2000) liefert der Tausch die Mittel, die Menschen

miteinander zu verbinden, dies sowohl in Freundschaft wie in Feindschaft. Dem sozialen Tausch liegt das Prinzip der Wechselwirkung zugrunde, also die Vorstellung, dass alle sozialen Handlungen, selbst wenn sie sich zweckfrei oder interessenlos geben, auf die Maximierung von materiellem oder symbolischen Gewinn ausgerichtet sind (Bourdieu, 1972/2015). Dieses Prinzip der Gegenseitigkeit entwickelt eine Wirkungskette, die soziale Verzahnungen hervorruft. Eine Gemeinschaft und demzufolge auch die Gesellschaft, lässt sich als »sozialer Markt organisierter Wechselwirkungen beschreiben, in welchem positive und negative Sanktionen getauscht werden, ohne dass damit jedes soziale Geschehen auf utilitaristische Tauschbeziehungen zurückgeführt wird« (Schroeter, 2008, S. 352).

Sozialer Tausch bezieht sich also auf Wechselwirkung, Gegenseitigkeit und Reziprozität. Die getauschten Sanktionen müssen aber nicht identisch sein. Gouldner (1960, S. 172) spricht diesbezüglich von *homeomorpher Reziprozität*, bei welcher Form und Wert der ausgetauschten Sanktion gleich sind, beziehungsweise von *heteromorpher Reziprozität*, bei welcher sie sich in der Art unterscheiden, aber gleichen Wert haben. Er führt weiter aus, dass Reziprozität gegenseitige Abhängigkeit bedeutet und ein allgemeingültiges Gesellschaftsprinzip ist, welches zwei Mindestmerkmale aufweist: Jenes, dass Menschen denen helfen, die ihnen geholfen haben und das andere, dass positive und negative Sanktionen nicht über das Kreuz ausgetauscht werden. Besonders interessant bei (Gouldner, 1960, 168ff.) ist das *Wohltätigkeitsprinzip*, nach dem Menschen anderen helfen sollen, ohne wechselseitige Sanktionen zu erwarten. Dies trifft aber nur auf positive Sanktionen zu, da die gebende Person meistens erwartet, dass die nehmende Person ihr oder ihm wenigstens keinen Schaden, also keine negativen Sanktionen, zufügt (Schroeter, 2008, 355f.).

Im (sonder-)pädagogischen Feld ist spezifisch die Definition von Blau (1964) massgebend: Sozialer Tausch ist eine freiwillige Handlung von Individuen, die durch die zu erwartete Erwidern, also das Eigeninteresse, motiviert ist. Nach Blau kann sozialer Tausch zu ungleichen Machtverhältnissen führen, und zwar dann, wenn die empfangende Person die erhaltenen Sanktionen nicht zu gleichem Wert erwidern kann. Der asymmetrische Tausch führt zu Rangunterschieden und schafft eine Abhängigkeit gegenüber der gebenden Person. Übertragen auf den schulischen Kontext heisst das, dass die Lehrperson beispielsweise Anerkennung oder einen Vertrauensvorschuss, als Formen von symbolischem Kapital, den Schülerinnen und Schülern entgebringen kann (Ziemen, 2009).

Jede Gabe bedarf aber einer Gegengabe und ist gleichzeitig eine Einschränkung der Freiheit der empfangenden Person. Damit ist der erste Schritt im Tausch eine Art, Menschen an sich zu binden. Menschen, die eine Leistung nicht erbringen können, begeben sich in Abhängigkeit, die sie dazu motiviert, mit allen Mitteln eine Gegenleistung zu bringen. Ziemen (2009, S. 98) verweist in ihrer pädagogischen Bezugnahme zum sozialen Tausch auf Homans und Blau und bezeichnet diesen als Grundlage sozialen Handelns, wobei der pädagogisch motivierte soziale Tausch insbesondere über Belohnung und Sanktion geregelt wird.

Wenn man weiss, dass symbolisches Kapital *Kredit* ist, und dies im weitesten Sinne des Wortes, d.h. eine Art Vorschuss, Diskont, Akkreditiv, allein vom Glauben der Gruppe jenen eingeräumt, die die meisten materiellen und symbolischen *Garantien* bieten, wird ersichtlich, dass die (...) Zurschaustellung des symbolischen Kapitals einer der Mechanismen ist, die (sicher überall) dafür sorgen, dass Kapital zu Kapital kommt. (Bourdieu, 1980/2015b, S. 218)

Das symbolische Kapital der Ehre und Anerkennung wird zur unabdingbaren Voraussetzung aller sozialen Prozesse. Es herzustellen und auszutauschen wird umso schwieriger, je unterschiedlicher, sozial ungleicher, fremder die andere Person erscheint und den eigenen inkorporierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern nicht oder nur bedingt entspricht.

Dies kommt auch in (sonder-)pädagogischen Kontexten zum Tragen. Die Verpflichtung durch das Geben zwingt zu einer entsprechenden, erwarteten Gegengabe. Wenn sie nicht erfolgt, kann das zum Abbruch der Beziehung durch beispielsweise Ausschluss führen oder zum Erzwingen nicht bewusster Gegengaben, beispielsweise in Form von Gefügigkeit, angepasstem Verhalten oder ganz allgemein emotionaler Bindung. Diese Form paternalistischer Austauschbeziehungen bewirken Normierung und Penetration und etablieren sich dort, »wo der Anspruch besteht, die Interessen der Betroffenen besser zu verstehen, als sie selbst« (Ziemen, 2009, S. 99). Die daran Beteiligten gehen mit asymmetrischen Positionen in die Tauschbeziehung, die, durch Paternalismus verklärt, Strukturen und Positionen der Beteiligten verdeckt und so zu *struktureller Gewalt* (Bourdieu, 1994/2015, 171f.) werden kann. Dies zeigt sich beispielsweise in der Form abgebrochener Dialoge, sozialer Regelverletzungen, kontextabhängiger Inklusionschancen und durch Exklusionstendenzen.

Integration und Inklusion sowie Segregation und Exklusion verweisen damit auf soziale Tauschvorgehen, die ermöglicht oder verunmöglicht werden. Im pädagogischen Kontext von Behinderung ist die Gefahr der sozialen Herstellung von Abhängigkeit, Infantilisierung, Vorenthalten von Bildungsangeboten, Fremdbestimmung sowie der Entmündigung und Entrechtung besonders gross.

Aus intersektionaler Perspektive kann dementsprechend der Frage nachgegangen werden, welche Gruppen von Schülerinnen und Schülern im sozialen Tausch und damit in der Herstellung von Sozialkapital mit ihren pädagogischen Bezugspersonen, in erster Linie den Lehrpersonen, mehr oder weniger erfolgreich sind. Ausser Frage steht, dass dabei das Eigeninteresse der Lehrperson in Form von erwünschtem beziehungsweise erwartetem Schulerfolg und Regelkonformität im sozialen Tausch eine Rolle spielt. Hinweise darauf, dass sich dies beispielsweise in unterschiedlichen Leistungserwartungen zeigt, konnten im schweizerischen Schulkontext bereits in mehreren Untersuchungen gefunden werden (Kronig, 2007; Kronig et al., 2003/2007; Neuenschwander & Niederbacher, 2017; Zurbriggen, 2016).

6 Forschungsfragen

Im Folgenden wird zuerst eine Übersicht über die theoretischen Grundlagen der vorangehenden Kapitel gegeben und darüber, wie die theoretischen Grundlagen für die geplante empirische Untersuchung genutzt werden können. Daraus werden abschliessend die Fragestellungen abgeleitet.

6.1 Übersicht der theoretischen Grundlagen

Ausgehend von Phänomenen sozialer Ungleichheit ist darauf hingewiesen worden, dass in einer Sozialstrukturanalyse soziologische Kriterien wie Ordnungskategorien, die Determinanten des sozialen Handelns und die Interaktionsprozesse in sozialen Beziehungen berücksichtigt werden müssen (Rössel, 2009).

Im Aspekt Bildungsungleichheit wird zwischen Chancen- und Ergebnisungleichheit unterschieden. Dies sind einerseits die ungleichen Chancen sozialer Gruppen beim Zugang zu sozialen Positionen oder Handlungsressourcen und andererseits die Vor- und Nachteile, die sich durch den Besitz wertvoller materieller und immaterieller Güter, dem Humankapital, ergeben (Solga et al., 2009).

Sozialkapital ist jene Kapitalform, welche sich hauptsächlich aus Interaktionsprozessen ergibt. Individuen stellen instrumentelle Beziehungen her, welche ihnen Zugang zu Ressourcen geben (Bourdieu, 1983; Coleman, 1988; Putnam, 1993).

Soziale Beziehungen im Sinne von Sozialkapital können horizontal versus vertikal (Putnam, 1993), formell versus informell (Putnam, 1993) oder stark versus schwach (Granovetter, 1973) beziehungsweise gemeinschaftsbildend versus brückenschlagend (Putnam, 2000) sein. Mit diesen Unterscheidungen wird ausgedrückt, dass sich die Ressourcen der einen Seite von jenen der

anderen unterscheiden und sich daraus Machtpositionen ergeben, in denen sich Reziprozitätsnormen entwickeln.

Ausgehend von Dahrendorf (1965) und Peisert (1967) ist weiter gezeigt worden, dass Strukturkategorien wie Migrationshintergrund, Behinderung, sozioökonomischer Status und Geschlecht als Ungleichheitsfaktoren beim Erwerb von Bildungstiteln agieren können. Dies sowohl allein, kumuliert, wie auch in Wechselwirkung, sprich intersektional, zueinander (Emmerich & Hormel, 2013; Walgenbach, 2014a).

Es wird davon ausgegangen, dass die Herstellung von Sozialkapital, die als Interaktionsprozess durch soziales Handeln zu verstehen ist, auch in Abhängigkeit der genannten Strukturkategorien steht. Basierend auf der Theorie der Kreuzung sozialer Kreise (Blau & Schwartz, 1984/2017) wird den Strukturkategorien in diesem Prozess besonderes Gewicht beigemessen. In Institutionen wie der Schule treffen Individuen aufeinander, welche verschiedene Strukturkategorien mit sich bringen. Die Schülerinnen und Schüler stehen in der Schule in Abhängigkeit zu den Lehrpersonen. Dieses Machtgefälle kann durch den sozialen Tausch (Blau, 1964) abgebildet werden. Die Lehrperson erbringt den Schülerinnen und Schülern beispielsweise Anerkennung oder einen Vertrauensvorschuss, erwartet dafür aber unter anderem Regelkonformität und Leistungserbringung (Ziemen, 2009). Sozialer Tausch findet auch unter Kolleginnen und Kollegen, Freunden und Freundinnen sowie zwischen Eltern und Kindern statt.

6.2 Verbindung der theoretischen Grundlagen

Die Analyse der Forschungsfelder um soziale Ungleichheiten, repräsentiert in Bildungsungleichheiten, Sozialkapital und Intersektionalität, zeigt, dass eine Verbindung der verschiedenen Ansätze bis jetzt noch nicht konkret vorgenommen wurde. Dies, obwohl, wie bereits erwähnt, in einer Analyse der sozialen Struktur eines spezifischen Untersuchungsgebiets die folgenden Elemente berücksichtigt werden sollten:

- Die soziologischen Kriterien beziehungsweise Kategorien;
- die Determinanten des sozialen Handelns;
- die Interaktionsprozesse in sozialen Beziehungen.

Zunehmend wird argumentiert, dass intersektionale Untersuchungen kontextabhängig durchgeführt werden sollten. Dabei werden historische, politische, ökonomische und soziale Faktoren, welche die Machtverhältnisse in sozialen Strukturen beeinflussen, berücksichtigt (McKinzie & Richards, 2019). Diese Kritik bezieht sich demnach nicht auf die Intersektionalität selbst, sondern auf eine Selbstreferenzialität, die lediglich eine Art Bestandsaufnahme der Intersektionalität vornimmt und nicht darüber hinausgeht. Die Bedeutungen und Anwendungen der intersektionale Analyse sind aber vielfältig und können sich im Laufe der Zeit verschieben (Nash, 2016). Selbst Crenshaw (1989, 1991) hat in ihre originalen Arbeiten zur Intersektionalität kontextbezogen argumentiert. Demnach kann gesagt werden, dass schwarze Feministinnen die theoretische Grundlage geschaffen haben, um zu verstehen, wie Ungleichheit, Macht, Privilegien und Marginalisierung funktionieren (Cooper, 2015), es aber der Anspruch einer rigorosen und robusten intersektionalen Forschung ist, auf den jeweiligen Kontext Bezug zu nehmen (McKinzie & Richards, 2019).

In diesem Sinne wird von verschiedenen unabhängigen Seiten gefordert (Cho et al., 2013; McKinzie & Richards, 2019), dass nicht mehr gefragt wird, »was Intersektionalität ist, sondern *wie* sie als epistemologisches Werkzeug Disparitäten zutage zu fördern vermag« (Hinni & Zurbriggen, 2018, S. 168).

Für die vorliegende Untersuchung findet sich die Brücke der kontextuellen Verbindung zwischen Intersektionalität und Sozialkapital in der Begründung, dass Sozialkapital als Voraussetzung für den Leistungserfolg gesehen wird. Sozialkapital wird vom Individuum selbst hergestellt und äussert sich in instrumentellen Beziehungen. Für Schülerinnen und Schüler liegen diese elementar im eigenen Elternhaus und bei pädagogischen Betreuungspersonen, spezifisch den Lehrpersonen. Diese Beziehungen sind geprägt von Aspekten des sozialen Tausches, welche in einem Machtgefüge repräsentiert sind. Die Möglichkeiten beziehungsweise die vorhandenen Tauschgüter der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum sozialen Tausch mit ihren Bezugspersonen beeinflussen die Generierung von Sozialkapital.

6.3 Fragestellungen

Bisherige Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass je nach Zugehörigkeit zu einer oder mehreren Strukturkategorien Sozialkapital unterschiedlich vorhanden ist. Die intersektionale Analyse der Wechselwirkungen zwischen

den Kategorien Behinderung, Migration, sozioökonomischer Status und Geschlecht bezogen auf das individuelle Mass an Sozialkapital aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern, deren Hauptbezugs- sowie deren Lehrpersonen wurde bisher noch nicht vorgenommen.

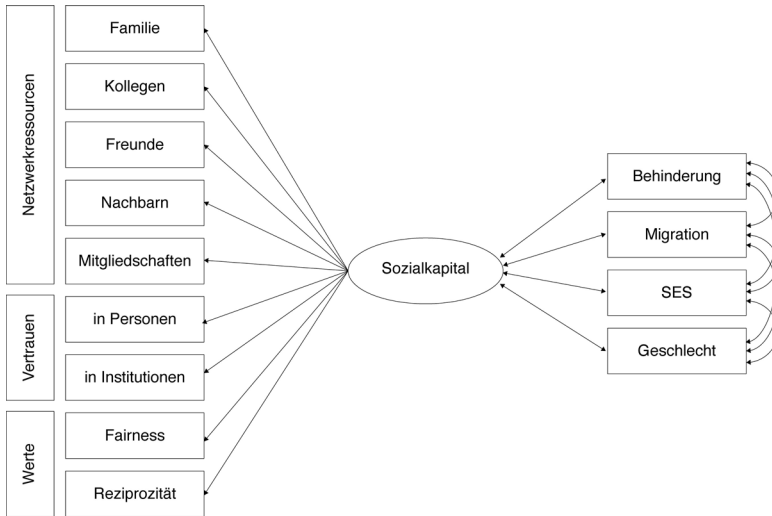
Für die vorliegende Untersuchung lassen sich aus obenstehenden theoretischen Grundlagen und dem Forschungsdesiderat zwei Fragestellungen ableiten. Die eine bezieht sich auf die alleinige Beschreibung des Sozialkapitals, die andere auf Einflüsse der Strukturkategorien Behinderung, Migration, sozioökonomischer Status und Geschlecht auf das individuelle Sozialkapital (Abbildung 5).

Die **erste Fragestellung** untersucht die Sozialkapitalprofile von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Es handelt sich dabei um die gleichen Personen als 14- und als 21-Jährige. Die Zeit zwischen den Erhebungen ist geprägt vom entwicklungspsychologisch wichtigen Übergang von der obligatorischen Schulzeit in die nach-obligatorische Ausbildung beziehungsweise in die erste Arbeitstätigkeit. Es wird der Frage nachgegangen, ob und wie sich das Sozialkapital bei den Probandinnen und Probanden bezüglich der Dimensionen netzwerkbasierte Ressourcen, Vertrauen und Werte unterscheidet beziehungsweise über die Zeit verändert.

Die **zweite Fragestellung** erforscht parallel zur ersten Fragestellung Effekte der Sozialstrukturkategorien Behinderung, Migration, sozioökonomischer Status und Geschlecht auf die Sozialkapitalprofile beziehungsweise die Wahrscheinlichkeiten, aufgrund der Angehörigkeit zu einer oder mehreren dieser Kategorien einem anderen Sozialkapitalprofil anzugehören.

Abbildung 5

Zusammenhangsmodell intersektionale Kategorien und individuelles Sozialkapital



7 Forschungsmethodisches Vorgehen

Für die Bearbeitung der Fragestellungen wird auf die Daten des Schweizer Kinder- und Jugendsurvey COCON (*Competence and Context*) zurückgegriffen. Das gross angelegte Projekt untersucht die sozialen Bedingungen, Lebenserfahrungen und die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz aus einer Lebenslaufperspektive. Die benötigten Variablen für die intersektionale Analyse sowie jene für Sozialkapital sind in den Daten von COCON enthalten. Des Weiteren kann auch auf Angaben der Lehrpersonen und Hauptbetreuungspersonen zurückgegriffen werden, die insbesondere für das Erstellen eines Sozialkapitalportfolios wertvoll sind.

Neben der Beschreibung der Datengrundlage soll im Folgenden die Auswahl der Sekundäranalyse als Untersuchungsmethode begründet und die Variablenauswahl anhand der theoretischen Konstrukte und methodischen Grundlagen dargestellt werden. Ausführungen zum Datenanalyseverfahren bezüglich latenter Konstrukte schliessen dieses Kapitel ab.

7.1 Datengrundlage

Es besteht eine vertragliche Verpflichtung, bei der Benutzung der Daten von COCON für Sekundäranalysen die Angaben zum Projekt der in der Dokumentation vorgegebenen Beschreibung entsprechend wiederzugeben:

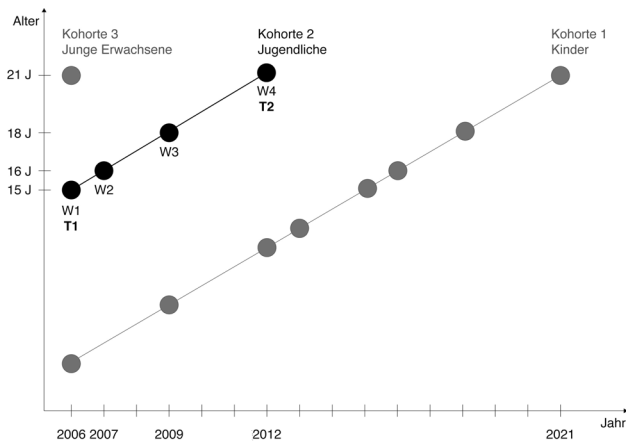
Der Schweizer Kinder- und Jugendsurvey COCON (Competence and Context; www.cocon.uzh.ch) ist ein interdisziplinär angelegtes Forschungsprojekt, das die sozialen Bedingungen des Aufwachsens von Heranwachsenden aus einer Lebenslaufperspektive untersucht. Unter der Leitung von Prof. Dr. M. Buchmann wird diese Längsschnittstudie seit 2006 in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz durchgeführt. COCON wurde bisher durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF), das Jacobs Center for Productive

Youth Development sowie die Universität Zürich finanziert. (M. Buchmann et al., 2016)

In der vorliegenden Studie werden Daten der Kohorte 2 der Jugendlichen bei Welle 1 mit 15 Jahren und bei Welle 4 mit 21 Jahren verwendet (Abbildung 6).

Abbildung 6

COCON-Kohorten im Zeitverlauf (vgl. M. Buchmann et al., 2016)



Die drei zentralen Aspekte, die in COCON untersucht werden, sind die Sozialisationskontexte, die institutionalisierten (Status-)Übergänge im Lebenslauf und die individuelle Kompetenzentwicklung. Untersuchungsgegenstand in den Sozialisationskontexten ist die Familie, die Schule mit den Gleichaltrigen (Peers), Freunde und Freundinnen, aber auch die Freizeitgestaltung und die Mediennutzung bezogen auf die interaktive Ausgestaltung und die vorherrschenden Wert- und Handlungsorientierungen:

- Die institutionalisierten (Status-)Übergänge als wichtige Weichenstellungen spielen mit ihren Opportunitäten und Restriktionen eine wichtige Rolle im Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen.
- Die Bewältigung von komplexen Übergängen gilt im Sozialisationsprozess als wesentliche Voraussetzung für die gesellschaftliche Integration.
- Der individuellen Kompetenzentwicklung wird im Fokus der Identifikation derjenigen spezifischen Kompetenzen betrachtet, die einen besonde-

ren Stellenwert für die Beeinflussung der Bewältigung der beiden vorgeannten Aspekte haben. Neben dem effektiven und effizienten Handeln, sind auch die Persönlichkeit, die Werthaltungen und die Herausbildung von sozialen und produktiven Kompetenzen Untersuchungsgegenstand (M. Buchmann et al., 2016, S. 5).

Tabelle 7

Übersicht der COCON-Befragungswellen der Kohorte 2 (M. Buchmann et al., 2016)

| | |
|--|--|
| Kohorte 2 - Welle 1 | |
| Befragungszeitraum | März bis Juni 2006 |
| Befragte | Jugendliche, deren Hauptbezugspersonen und Lehrpersonen |
| Befragungsinstrumente | Jugendliche: persönliches Interview mit Laptop zuhause (CAPI) Hauptbezugspersonen: schriftlicher Fragebogen Lehrpersonen: schriftlicher Fragebogen |
| Stichprobengrösse | N = 1258 |
| Kohorte 2 - Welle 2 | |
| Befragungszeitraum | Mai bis August 2007 |
| Befragte | Jugendliche |
| Befragungsinstrumente | Jugendliche: telefonisches Interview (CATI) |
| Stichprobengrösse | N = 1162 |
| Kohorte 2 - Welle 2 Zwischenbefragung | |
| Befragungszeitraum | Mai bis August 2008 |
| Befragte | Jugendliche (nur diejenigen, die zum Zeitpunkt der 2. Welle 2007 noch nicht in einer Lehre oder einer weiterführenden Schule waren) |
| Befragungsinstrumente | Jugendliche: telefonisches Interview (CATI) |
| Stichprobengrösse | N = 404 |
| Kohorte 2 - Welle 3 | |
| Befragungszeitraum | Mai bis Oktober 2009 |
| Befragte | Jugendliche |
| Befragungsinstrumente | Jugendliche: persönliches Interview mit Laptop zuhause (CAPI) |
| Stichprobengrösse | N = 952 |
| Kohorte 2 - Welle 4 | |
| Befragungszeitraum | April bis Juli 2012 |
| Befragte | Junge Erwachsene |
| Befragungsinstrumente | Junge Erwachsene: persönliches Interview mit Laptop zuhause (CAPI) |
| Stichprobengrösse | N = 816 |

Wie in Tabelle 7 ersichtlich ist, waren die Jugendlichen der Kohorte 2 zu Beginn der Studie im Jahr 2006 15 Jahre alt. Sie standen damit grösstenteils kurz vor dem Ende der obligatorischen Schule und kurz vor dem Übertritt in eine Berufsausbildung oder weiterführende Schule. Das Ziel war es, diese Personen bis zum Alter von 21 Jahren, im Jahr 2012, zu begleiten, um die prägende Phase des Übertritts von der Schule in den Beruf beziehungsweise in nachobligatorische Bildungsangebote zu dokumentieren können. Die Stichprobe

wurde zufällig aus dem vorgesehenen Jahrgang aus zuvor ausgewählten Gemeinden gezogen (M. Buchmann et al., 2016). Die Daten aus COCON sind der Forschungsgemeinschaft über die Datenbank *FORSbase* des Schweizer Kompetenzzentrums für Sozialwissenschaften (FORS) zugänglich.

In der ersten Befragungswelle wurden Informationen sowohl im Querschnitt wie auch im Längsschnitt erfragt. Retrospektiv wurden auf den Monat genau der bisherige Ausbildungsverlauf und die Wohn- und Familiensituation mittels elektronischer Fragebögen erfasst. Der Grossteil der Fragen war geschlossen oder halb-offen, offene Fragen dienten zur Auflockerung, da die Fragebögen doch sehr umfangreich und dadurch aufwändig in der Bearbeitung waren. Die Fragebögen wurden mit Antwortvorlagen ergänzt, um die Beantwortung zu erleichtern und zu beschleunigen. (M. Buchmann et al., 2016).

Kohorte 2 wird, neben den bereits genannten Eigenschaften, ausgewählt, weil für alle Variablen der intersektionalen Kategorien und des Sozialkapitals eine ausreichende Datengrundlage zur Beantwortung der Fragestellung vorhanden ist.

7.2 Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe zu Untersuchungsbeginn umfasste 1258 Schülerinnen und Schüler. Wie in Tabelle 8 ersichtlich, haben 81.5 % der Jugendlichen die gleiche Muttersprache wie die Unterrichtssprache am jeweiligen Schulort. Das Bundesamt für Statistik (BFS) lieferte vor 2018 lediglich Daten zum Ausländer- und Ausländerinnenanteil (ausländische Nationalität, entweder im Ausland oder in der Schweiz geboren) in der obligatorischen Schule. Im Schuljahr 2010/11 betrug dieser 24.3 % (BFS, 2019a). In der vorliegenden Untersuchung wird darauf verzichtet die nationalstaatliche Herkunft allein als Kriterium für einen Migrationshintergrund zu verwenden, da dieser, wie bereits erwähnt, bezogen auf den interaktionistischen Ansatz nur bedingt Aussagekraft hat. Mit 18.3 % der Jugendlichen, die zu Hause primär eine andere Sprache sprechen als am Unterrichtsort, liegt der Anteil etwas tiefer als beim herkömmlichen Ausländerinnen- und Ausländeranteil. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass beispielsweise Jugendliche, die aus Deutschland migriert sind, zu Hause und in der Schule die gleiche Sprache sprechen.

Tabelle 8

Stichprobenbeschreibung T1 (N = 1258)

| Kategorien | | Absolut | Relativ |
|---------------------------|--|---------|---------|
| Migration (n = 1255) | Gleiche Muttersprache wie Unterrichtssprache | 1025 | 81.5 % |
| | Andere Muttersprache als Unterrichtssprache | 230 | 18.3 % |
| Behinderung (n = 1257) | Regelschule | 916 | 91.6 % |
| | Besonderer Lehrplan | 104 | 8.4 % |
| SES (n = 1251) | Höher | 551 | 44.0 % |
| | Tiefer | 700 | 56.0 % |
| Geschlecht (n = 1258) | Weiblich | 683 | 54.3 % |
| | Männlich | 575 | 45.7 % |

Anmerkung. Das durchschnittliche Alter betrug $M = 15.3$ Jahre (min = 14.5, max = 16.2, $SD = .2$).

Die Anzahl Jugendlicher, die in ihrer obligatorischen Schullaufbahn mit einem besonderen Lehrplan unterrichtet wurden, beträgt in der Stichprobe 8.4 %. In der schweizerischen Gesamtpopulation betrug 2010/11 der Anteil Schülerinnen und Schüler mit besonderem Lehrplan 4.1 %. Der Unterschied der beiden Anteile resultiert aus den Erhebungsmethoden des BfS. Vor 2018 ist nämlich der Lehrplanstatus von Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen nach einer dreistufigen Skala erhoben worden:

Die Schülerin/der Schüler wird

1. durchgehend nach Regellehrplan unterrichtet.
2. teilweise nach individuellen, nicht dem Regellehrplan entsprechenden Zielsetzungen unterrichtet. *Kriterium:* Der Unterricht ist in ein bis zwei Fächern nicht auf das Erreichen der Mindestanforderungen des Regellehrplans ausgerichtet.
3. mehrheitlich nach individuellen, nicht dem Regellehrplan entsprechenden Zielsetzungen unterrichtet. *Kriterium:* Der Unterricht ist in drei und mehr Fächern nicht auf das Erreichen der Mindestanforderungen des Regellehrplans ausgerichtet.

Sonderklassen und Sonderschulen werden über das Merkmal »Schulart« erfasst. (BfS, 2010, S. 24)

Diese Herangehensweise hatte zu Folge, dass in den Erhebungen des BfS Schülerinnen und Schüler, die eine Sonderklasse oder eine Sonderschule besuchten, nicht mit dem Kriterium besonderer Lehrplan erfasst wurden. In

der vorliegenden Untersuchung werden sowohl die Schülerinnen und Schüler der obengenannten Skala wie auch jene in Sonderklassen und -schulen zusammengefasst. Dieses Konzept bildet die Strukturkategorie Behinderung umfassender ab.

Der sozioökonomische Status wird für die Berechnungen am Median dichotomisiert, dies weil alle Strukturkategorievariablen für die statistischen Berechnungen die gleiche Ausprägung haben müssen, welche durch die nicht zu umgehende Dichotomie der Variable Geschlecht bestimmt ist. Daraus ergibt sich für 44.0 % der Schülerinnen und Schüler ein höherer und für 56.0 % ein tieferer sozioökonomischer Status. Werden die z-standardisierten Werte näher betrachtet, zeigt sich ein weniger einheitliches Bild. Zwar liegt der Mittelwert mit $M = -.01$ sehr nahe am Median, aber die Standardabweichung beträgt $SD = .905$. Die Streuung wird durch die Dichotomisierung weniger gut abgebildet ($M = .56$, $SD = .497$), muss aber aus forschungsmethodischen Gründen so vorgenommen werden.

54.3 % der Studienteilnehmenden sind weiblich. In der Schweizer Gesamtpopulation betrug 2010/11 der Anteil Schülerinnen 48.6 % (BfS, 2019a).

Tabelle 9
Stichprobenbeschreibung T2 (N = 816)

| Kategorien | | Absolut | Relativ |
|--------------------------|--|---------|---------|
| Migration (n = 816) | Gleiche Muttersprache wie Unterrichtssprache | 708 | 86.8 % |
| | Andere Muttersprache als Unterrichtssprache | 108 | 13.2 % |
| Behinderung (n = 816) | Regelschule | 795 | 97.4 % |
| | Besonderer Lehrplan | 21 | 2.6 % |
| SES (n = 814) | Höher | 391 | 48.0 % |
| | Tiefer | 423 | 52.0 % |
| Geschlecht (n = 816) | Weiblich | 448 | 54.9 % |
| | Männlich | 368 | 45.1 % |

Anmerkung. Das durchschnittliche Alter betrug $M = 21.4$ Jahre (min = 20.4, max = 22.3, $SD = .2$).

Zum zweiten Messzeitpunkt (Tabelle 9) hatte sich die Stichprobe um etwa ein Drittel auf 816 Personen reduziert. Die Verhältnisse in den Kategorien Migration, sozioökonomischer Status und Geschlecht sind in etwas ähnlich zum ersten Messzeitpunkt. In der Kategorie Behinderung ist der relative Anteil an Probandinnen und Probanden, die mit einem besonderen Lehrplan unterrichtet worden waren, deutlich gesunken.

7.3 Durchführung einer Sekundäranalyse

Sekundäranalysen haben im Bereich der quantitativen Methoden eine lange Tradition, in sozialwissenschaftlichen Studien gelten sie als wichtige Herangehensweise der Theoriebildung. Historisch gesehen geht die Sekundäranalyse der Primäranalyse voraus. Durkheim (1897/2009) hat sein Werk *Le suicide*, welches noch heute als methodisches Vorbild der quantitativen Datenanalyse gesehen werden kann, auf der Basis von Sekundärdaten verfasst. Interessanterweise hat Lazarsfeld in der gleichen Zeit, in der er die Fundamente für die Analyse latenter Klassen legte, den Begriff Sekundäranalyse (*secondary analysis*) geprägt, indem er mit seinen Studierenden Sekundäranalysen auf der Grundlage von *The American Soldier* (Stouffer, 1949) durchgeführt und dokumentiert hat (Kendall & Lazarsfeld, 1950). Ab den späten 1950er-Jahren wurden erhobene Daten in Datenarchiven gesammelt und den Forschenden zur Verfügung gestellt. In Europa war das Zentralarchiv für empirische Sozialforschung an der Universität zu Köln, heute Datenarchiv für Sozialwissenschaften des GESIS-Leibniz-Instituts für Sozialwissenschaften (GESIS-DAS), die erste solche Institution (Mochmann, 2014).

Nach Mochmann (2014) sind die Vorteile der Sekundäranalyse vielfältig: Es kann auf qualitativ hochwertige und umfangreiche Datensätze zugegriffen werden, der Fokus liegt stärker auf den theoretischen Zielen und Grundlagen der Studie, es können statistische Analysen auf einem hohen wissenschaftlichen Niveau durchgeführt werden und es gibt sowohl Zeit- wie Kostensparnisse. Aus ethischer und sozialer Perspektive nehmen Sekundäranalysen Rücksicht auf Befragte, was besonders vulnerable Populationen vor Überbefragung schützt. Aus der Sicht der sozialwissenschaftlichen Forschungsgemeinschaft werden ausserdem verfestigte Strukturen und Privilegien aufgebrochen, um unterschiedliche Ideen sowie neues Wissen einzubringen.

Mit der Anwendung von Sekundäranalysen wird unweigerlich ein Feld betreten, das aber gemäss dem Vorbild des »independent researchers« lediglich ein Weg in der soziologischen Forschung sein sollte:

I suggest secondary analysis as only one possible aspect (not a complete style) of a sociologist's research career. In doing this I have tried to locate its very appropriate use in the social structure of sociology, in the sense that it can be used to solve some typical problems faced by different types of independent researchers – again, usually only one aspect of a sociologist's career. Insofar as secondary analysis allows some people to mobilize their meager

resources to tempt a sociological contribution, it can help save time, money, careers, degrees, research interest, vitality, and talent, self-images and myriads of data from untimely, unnecessary, and unfortunate loss. (Glaser, 1963, S. 14)

In gewissem Sinne warnt Glaser davor, Sekundäranalysen als einfacheren wissenschaftlichen Weg zu beschreiten. Burzan (2005) meint dazu, dass deswegen in jedem Fall unbedingt vorab geklärt werden muss, ob die vorhandenen Daten nicht nur zur eigenen Fragestellung, sondern zur gesamten Anlage der Studie passen.

Je nachdem sind anschliessend verschiedene Formen der Sekundäranalyse möglich. In der *Supraanalyse* oder *transzendierende Analyse* werden die bereits erhobenen Daten unter neuen theoretischen und empirischen Forschungsperspektiven ausgewertet. Die *ergänzende Analyse* führt Fragestellungen und Forschungsperspektiven weiter, die in der ursprünglichen Bearbeitung der Primäranalyse entstanden sind. In der *Reanalyse* werden die Daten aus der Primäranalyse unter derselben Fragestellung ausgewertet, gegebenenfalls mittels anderer Methoden (Heaton, 2008).

Die Auswahl der Variablen erfolgt nach dem gleichen Prinzip der Passung zwischen vorhandenen Daten und Fragestellung, gegebenenfalls auch nach Hypothesen. Indikatoren und Variablen, die in die Berechnungen aufgenommen werden sollen, müssen zu den Dimensionen passen. Auf einer allgemeinen Ebene muss auch die Qualität der Daten bezogen auf das Erhebungsinstrument beurteilt werden. Bei quantitativen Analysen bedeutet dies, dass die Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität der verwendeten Skalen überprüft werden. Je nach Vorgehensweise können die konkreten Hypothesen entlang der vorhandenen Daten formuliert werden. Bei dieser Abstimmung ist es wichtig, die Kongruenz zum Erkenntnisinteresse und dem theoretischen Hintergrund kontinuierlich zu überprüfen. Idealerweise liegen aber Daten vor, die bezogen auf die ursprüngliche Fragestellung und Hypothesen verwendet werden können.

Für die vorliegende Arbeit ist die Voraussetzung der Passung zwischen vorhandenen Daten und den Erkenntnisinteressen, dem theoretischen Hintergrund und den zu untersuchenden Dimensionen erfüllt. In der Projektdokumentation zu COCON wird beschrieben, dass der Einfluss der Familie, der Schule, von Gleichaltrigen und der weiteren sozialen Umgebung auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen untersucht wird. Des Weiteren liegt ein wichtiger theoretischer und empirischer Fokus auf der Wechselwirkung

zwischen elementaren Handlungskompetenzen und Beziehungsressourcen (M. Buchmann et al., 2016). Die vorliegende Untersuchung folgt dem Prinzip einer Supraanalyse.

7.4 Operationalisierung der Variablen

In der vorliegenden Untersuchung liegen alle Skalen bereits vor. Die Herausforderung dieser Sekundäranalyse liegt darin, die Indikatoren auf der Basis vorausgehender Studien und theoretischer Grundlagen so auszuwählen, dass sie als Klassifikationsmerkmale operationalisiert werden können und bestenfalls in der Datenanalyse konfirmatorisch bestätigt werden können.

Sowohl für das Konstrukt Sozialkapital wie auch für die intersektionale Analyse von Behinderung, Migration, sozioökonomischem Status und Geschlecht liegen in der COCON-Studie valide Daten vor. In Bezugnahme auf die bereits dargestellten theoretischen und empirischen Grundlagen werden im Folgenden ausschliesslich die technischen Aspekte der Operationalisierungen erläutert.

Behinderung

In der ursprünglichen Befragung von COCON wurden keine Formen von Behinderungen oder Beeinträchtigungen erhoben. Aus den Daten können von zwei Variablen Indikatoren abgeleitet werden. Einerseits wurde der sprachfreie Intelligenztest *Culture Fair Test* (CFT) in einer Kurzversion angewendet, und andererseits wurde nach Ausbildungsepisoden gefragt, in welchen Unterricht nach besonderem Lehrplan mittels *Besuch der Integrationsklasse* oder *Besuch einer Sonderklasse/Kleinklasse* stattgefunden hatte. Auf die Verwendung des Intelligenztests wurde gemäss Dokumentation von COCON aus zwei Gründen verzichtet: Einerseits handelt es sich bei den kognitiven Fähigkeiten um ein individuelles, psychologisches Merkmal, welches andererseits durch die Fokussierung des CFTs auf das logische Denken wahrscheinlich ungenügend abgebildet wird (C. Jacobs & Petermann, 2007).

So wird für die vorliegende Untersuchung die Kategorie Behinderung ausschliesslich über das institutionelle Merkmal des besonderen Lehrplans beziehungsweise der besonderen Förderung gebildet.

Migration

Für die Erfassung der Variable Migration konnte im Datensatz auf die Indikatoren Staatsangehörigkeit, Geburtsort, Lebensdauer in der Schweiz sowie Muttersprache und Familiensprache zurückgegriffen werden. Die Interviews waren in der ursprünglichen Befragung von COCON entweder auf Französisch oder Deutsch beziehungsweise Schweizerdeutsch geführt worden.

Aus diesen Informationen wird die dichotome Variable Migration als Diskrepanz zwischen Interviewsprache und hauptsächlicher Familiensprache gebildet.

Sozioökonomischer Status (SES)

Der SES wird aus den im ursprünglichen Datensatz von COCON erfassten höchsten Bildungsabschluss sowie dem höchsten Beruf der Eltern errechnet.

Die Angaben zum ausgeübten Beruf liegen in vier Codierungsvarianten (ISCO-88, ISEI-08, SIOPS und BfS 5- und 8-stufig) für jeweils Vater und Mutter vor. Mit dem von Ganzeboom et al. (1992) entwickelten *International Socio-Economic Index of occupational status* (ISEI) kann der sozioökonomische Status im internationalen Vergleich errechnet werden. Dies, indem eine Konversionssyntax für die *International Standard Classification of Occupations* (ISCO) oder für die *Standard Index of Occupational Prestige Scala* (SIOPS), auch Treiman-Index genannt (Treiman, 1977), angewendet wird. Beim ISEI wird davon ausgegangen, dass jede berufliche Tätigkeit einen bestimmten Bildungsgrad erfordert und entsprechend entlohnt wird, was wiederum in Chancen zur Teilhabe an Macht umgesetzt wird.

Geschlecht

Es kann nicht genau nachvollzogen werden, ob die Jugendlichen in der ursprünglichen Befragung von COCON nach ihrem Geschlecht gefragt wurden oder ob eine Einschätzung durch die interviewende Person vorgenommen wurde. Es wird eher von letzterem ausgegangen, da der gesamte Datensatz an beiden Messzeitpunkten für die Variable Geschlecht keine fehlenden Werte aufweist.

Die Daten geben eine dichotome Variable mit den Ausprägungen *männlich* und *weiblich* wieder.

Sozialkapital

In der ursprünglichen Befragung von COCON wurden verschiedene Dimensionen von Sozialkapital erhoben. Neben Fragen zu Freizeitaktivitäten mit Kolleginnen und Kollegen, zur Anzahl Freundinnen und Freunden sowie zur Anzahl Kolleginnen und Kollegen wurden auch organisierte Freizeitaktivitäten erfragt. Klassische Sozialkapitalvariablen wie allgemeine Werte (Deutsches Jugendinstitut und Infas, 2003), politische Handlungsorientierung und soziale Verantwortung (Grob & Maag Merki, 2001), allgemeines Vertrauen (Deutsches Jugendinstitut und Infas, 2003) wurden mit Fragen zur emotionalen Nähe zu Bezugspersonen (Gerhard et al., 1997) und Aushandlungsprozessen mit Gleichaltrigen (Parker & Asher, 1993) ergänzt. Weiter wurden auch die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern, Familienstrukturen und -konstellationen oder das Vertrauen in einen sozialen Aufstieg erfasst.

In Tabelle 10 wird die Auswahl der Indikatoren, die das Konstrukt Sozialkapital für die vorliegende Untersuchung beim ersten Messzeitpunkt (T1) abbilden, dargestellt. Die grosse Anzahl Indikatoren im Datensatz wurde faktoranalytisch auf ein Set von 25 in sechs Dimensionen reduziert. Angaben zum schrittweisen methodischen Vorgehen finden sich im Ergebnisteil.

Tabelle 11 zeigt die Dimensionen und Indikatoren von Sozialkapital am zweiten Messzeitpunkt (T2). Da die Jugendlichen in der Zwischenzeit die obligatorische Schule verlassen hatten, entfällt die Dimension des schulbezogenen Sozialkapitals. Leider liegen im Datensatz keine Indikatoren vor, welche zu berufsbezogenem Sozialkapital hätten verarbeitet werden können. Die wiederum relativ grosse Anzahl Indikatoren wurde auf 21 reduziert.

7.5 Begründung der Auswahl der statistischen Verfahren

Das Fehlen einer herausragenden Methode für intersektionale Analysen (Bowleg, 2008; Cho et al., 2013; Nash, 2008) verlangt danach, dass der methodische Rahmen aus den jeweiligen Ressourcen, welche innerhalb einer Disziplin vorhanden sind, angewendet wird, beziehungsweise welche für die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses zielführend sind. Aus den historisch gewachsenen Bezugnahmen kommen in intersektionalen Analysen meistens sozialkonstruktivistische und interpretative Methoden zur Anwendung (Rodriguez et al., 2016). Im deutschen Sprachraum wird dabei oft auf den mehrerebenen-analytischen Vorschlag von Winker und Degele (2009) zurückgegriffen. Quantitative Zugänge, hingegen, haben sich noch nicht durchgesetzt und werden

Tabelle 10

Dimensionen, Items und Ursprungsskalen von Sozialkapital T1

| Dimensionen und Items | Skala |
|---|--------|
| <i>Schulbezogenes Sozialkapital</i> | |
| Wenn ich in der Schule eine schwierige Aufgabe machen muss, fange ich damit sobald als möglich an. | EJR |
| Ich strenge mich in der Schule/beim Schaffen sehr an. | TREE |
| Auch bei einer mühsamen Arbeit gebe ich nicht auf, bis ich fertig bin. | EJR |
| Ich lerne so fleißig wie möglich. | TREE |
| Auch wenn ich bei einer Aufgabe auf Schwierigkeiten stosse, bleibe ich hartnäckig dran. | EJR |
| <i>Elternhausbezogenes Sozialkapital: Strenge Kontrolle</i> | |
| Meine Mutter/mein Vater duldet häufig keinen Widerspruch. | EJ |
| Meine Mutter/mein Vater erwartet, dass ich mich immer allem füge, was sie/er mir vorschreibt. | EJ |
| Meine Mutter/mein Vater und ich geraten häufig aneinander, aber trotzdem haben wir uns sehr gern. | GeAmb |
| <i>Empathie</i> | |
| Wenn ich sehe, dass es einem anderen Jugendlichen schlecht geht, habe ich Mitleid mit ihm oder ihr. | EmpMes |
| Ich habe Mitgefühl mit anderen Jugendlichen, wo traurig sind oder Schwierigkeiten haben. | EmpMes |
| Wenn ich sehe, dass jemand geplagt wird, habe ich Mitgefühl mit ihm oder ihr. | EmpMes |

nur vereinzelt eingesetzt (Dubrow & Ilinca, 2019; McCall, 2005). Zunehmend sprechen sich Forschende für einen Methodenpluralismus in der intersektionalen Forschung aus, der es erlauben würde, partizipative, längsschnittliche oder mehrebenenanalytische Untersuchungen durchzuführen (Creswell, 2014; Heiskanen et al., 2015; Rodriguez et al., 2016; Woodhams & Lupton, 2014). Gerade letztere können für sozialwissenschaftliche Fragestellungen gewinnbringend sein, da sie die Beziehungen zwischen den Individuen sowie strukturelle Mechanismen darstellen können.

Weldon (2006) argumentiert ebenfalls für eine sozialstrukturelle Herangehensweise und lehnt gleichzeitig den statistischen Interaktionsbegriff ab, da es der Methode nicht gelinge, die der Intersektionalität inhärente Idee der Wechselwirkungen und Interdependenzen abzubilden. In diesem Sinne wird davor gewarnt, addierende und multiplizierende Methoden als intersektionale Modelle zu gestalten.

It is not often recognized that structural analysis is *required* by the idea of intersectionality: It is the intersection of social *structures*, not identities, to which the concept refers. We cannot conceptualize »interstices« unless we have a concept of the structures that intersect to create these points of interaction. (Weldon, 2006, S. 239)

Tabelle 10 (Fortsetzung)

Dimensionen, Items und Ursprungsskalen von Sozialkapital T1

| Dimensionen und Items | Skala |
|---|-------|
| <i>Elternhausbezogenes Sozialkapital: Emotionale Nähe</i> | |
| Wie häufig zeigt Ihnen Ihre Mutter/Ihr Vater, dass sie/er Sie wirklich gern hat? | FndT |
| Wie häufig gibt Ihnen Ihre Mutter/Ihr Vater das Gefühl, dass sie/er Ihnen wirklich vertraut? | FndT |
| Wenn Sie etwas machen, wo Ihre Mutter/Ihr Vater gut findet: Wie häufig zeigt sie/er Ihnen dann, dass sie/er sich darüber freut? | FndT |
| Wie häufig redet Ihre Mutter/Ihr Vater mit Ihnen über das, was Sie machen und erlebt haben? | FndT |
| <i>Allgemeine Werte</i> | |
| Alle Menschen gleichberechtigt behandeln | DJI |
| Ungleichheiten zwischen Menschen abbauen | DJI |
| Sich selbst verwirklichen | DJI |
| Im Umgang mit anderen fair sein | DJI |
| <i>Peerbezogenes Sozialkapital</i> | |
| Mein/e Freundin und ich helfen einander. | FEEA |
| Mein/e Freundin und ich vertrauen uns gegenseitig bei Ratschlägen. | FEEA |
| Mit meinem Freund/meiner Freundin rede ich darüber, was mir im Leben wichtig ist. | FEEA |
| Mit meinem Freund/meiner Freundin bespreche ich Probleme, wo ich mit meinen Eltern habe. | FEEA |
| Reden Sie über Probleme? | DJI |
| Diskutieren Sie zusammen? | DJI |

Anmerkungen. Die Angaben zu den Skalen können der Projektdokumentation der COCON-Studie entnommen werden (M. Buchmann, 2006). Abkürzungen: EJR: Eidgenössische Jugend und Rekrutenbefragung (2000/2001), TREE: Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben (2001), Eij: Entwicklung im Jugendalter (1986), Ge-Amb: Generationenambivalenzen operationalisieren: Konzeptuelle, methodische und forschungspraktische Grundlagen (2002), EmpMes: Empathy and its measurement (2003), FndT: Familienentwicklung nach der Trennung (1997), DJI: DJI-Jugendsurvey (2003), FEEA: Fragebogen zur Erfassung von Entwicklungsnormen in der Adoleszenz (2003). Kodierungen: 1 bis 6, stimmt gar nicht bis stimmt völlig (schulbezogenes Sozialkapital, peerbezogenes Sozialkapital, elternhausbezogenes Sozialkapital und Empathie), 1 bis 10, gar nicht wichtig bis extrem wichtig (allgemeine Werte).

Darauf aufbauend plädieren Dubrow und Ilinca (2019) für die Verwendung von *Faktorenanalysen*. Denn der Faktorenanalyse kann es gelingen, Konstrukte abzubilden, die zu komplex sind, um direkt gemessen zu werden, und intersektionale Gruppen sind komplexe Gruppen. Latente Konstrukte sind dafür geeignet, die Faktorenanalyse allein erlaubt aber nur die Bezugnahme auf ein gemeinsames Konstrukt. Anders gesagt eignet sich die Faktorenanalyse dann, wenn lediglich die Verhältnisse intersektionaler Kategorien, wie beispielsweise Geschlecht, ethnische Herkunft und sozioökonomischer Status ohne weitere sozialstrukturellen Aspekte untersucht werden sollen.

Tabelle 11

Dimensionen, Items und Ursprungsskalen von Sozialkapital Tz

| Dimensionen und Items | Skala |
|---|--------|
| <i>Freizeitaktivitäten mit Kolleginnen und Kollegen</i> | |
| Wie oft reden Sie zusammen über Probleme? | DJI |
| Wie oft diskutieren sie zusammen? | DJI |
| Wie oft diskutieren sie zusammen? | DJI |
| Wie oft reden Sie über Sachen wo sie selber beschäftigen? | DJI |
| Wie oft diskutieren Sie zusammen über Ihr späteres Leben? | DJI |
| Wie oft reden Sie über vertrauliche Sachen? | DJI |
| <i>Allgemeine Werte</i> | |
| Im Umgang mit anderen fair sein | DJI |
| Viel leisten | DJI |
| Sich selbst verwirklichen | DJI |
| Pflichtbewusst sein | DJI |
| Ein aufregendes und spannendes Leben führen | DJI |
| Sich anstrengen | DJI |
| Eigene Fähigkeiten entwickeln | DJI |
| <i>Gesellschaftliche Verantwortung</i> | |
| Der Reichtum sollte weltweit gerechter verteilt werden. | EJR |
| Es ist eine wichtige Aufgabe vom Staat, hilfsbedürftige Menschen zu unterstützen. | EJR |
| Ich finde es wichtig, dass der Staat Arbeitslose unterstützt. | EJR |
| Wenn man gegen etwas ist, dann muss man protestieren. | EJR |
| Wer gut verdient, sollte einen grösseren Beitrag für die Allgemeinheit leisten. | EJR |
| <i>Empathie</i> | |
| Wenn ich sehe, dass jemand geplatzt wird, habe ich Mitgefühl mit ihm oder ihr. | EmpMes |
| Ich habe Mitgefühl mit anderen Menschen, wo traurig sind oder Schwierigkeiten haben. | EmpMes |
| Wenn ich sehe, dass es einem anderen Menschen schlecht geht, habe ich Mitleid mit ihm oder ihr. | EmpMes |

Anmerkungen. Die Angaben zu den Ursprungsskalen können der Projektdokumentation der COCON-Studie entnommen werden (M. Buchmann, 2012). Abkürzungen: DJI: DJI-Jugendsurvey (2003), EJR: Eidgenössische Jugend und Rekrutenbefragung (2000/2001), EmpMes: Empathy and its measurement (2003). Kodierungen: 1 bis 6, nie bis täglich (Freizeitaktivitäten mit Kolleginnen und Kollegen), 1 bis 6, stimmt gar nicht bis stimmt völlig (allgemeine Werte, gesellschaftliche Verantwortung, Empathie).

Solga et al. (2009) postulieren für die intersektionale Analyse von sozialen Ungleichheiten unter Bezugnahme der Nutzung von Handlungsressourcen und Lebensstil- beziehungsweise Milieukonzepten eine *Clusteranalyse*. Während soziale Klassen von aussen vorgegebene Gruppenzugehörigkeiten definieren, werden mittels des empirisch-induktiven Verfahrens Klassifikationen abgebildet. Personen werden typisiert und mit anderen, die ähnliche Merkmalskombinationen aufweisen, zu einem Cluster zusammengefasst. Die Beschreibung und Benennung der einzelnen Cluster erfolgt erst, nachdem sich die Clusterprofile im Modell eindeutig abgrenzen.

An dieser Stelle gilt es auch zu diskutieren, ob ein personen- oder ein variablenbezogener Ansatz beziehungsweise eine Kombination von beidem für die Analyse verwendet werden. Grundsätzlich sollen statistische Modelle dem Charakter der zu untersuchenden Strukturen und Prozesse entsprechen. Für die Verwendung des personenbezogenen Ansatzes votiert beispielsweise Magnusson (1999). Er begründet dies folgendermassen:

If empirical research is to help us to understand the mechanisms at work in the synchronization process at the level of individuals, it needs a theoretical framework for studies on specific elements of the processes, a framework that regards the individual as an integrated organism functioning as an undivided totality in an integrated person-environment system. (Magnusson, 1999, S. 208)

Im Gegensatz dazu ist der variablenbezogene Ansatz an Beziehungen zwischen Variablen und von Variablen zu spezifischen Kriterien, an der Stabilität von Variablen, deren Beziehungen zu Umweltfaktoren und Entwicklungsbedingungen interessiert. Grundsätzlich dient der variablenbezogene Ansatz dazu, Gruppen auf der Aggregatebene zu beschreiben, jedoch wird häufig fälschlicherweise davon ausgegangen, dass solche Berechnungen und auf diesem Wege gewonnene Ergebnisse angemessen sind, um Verhältnisse und Zusammenhänge innerhalb eines Individuums zu beschreiben (Magnusson, 1999, S. 215). Weiter können personenbezogene Ansätze auf einem Kontinuum von induktiv zu deduktiv beziehungsweise von explorativ bis konfirmatorisch verstanden werden. Wurde induktive Forschung als *Bottom-up*, datengestützte und explorative Forschung konzipiert, spiegeln deduktive Ansätze das *Top-down* Vorgehen mit a-priori Hypothesen in Kontext eines klar definierten theoretischen Modells wider (Woo et al., 2017). In der aktuellen Forschung werden, bezogen auf die methodischen Ansätze der vorliegenden Arbeit, zunehmend auch Anwendungen von qualitativ hochwertigen induktiven Vorgehen postuliert, da rein deduktive Ansätze den Fortschritt in der Theoriebildung begrenzen können (Jebb et al., 2017).

Der entscheidende Unterschied zwischen dem personenbezogenen und dem variablenbezogenen Ansatz bezüglich der Behandlung von Daten besteht, in Abhängigkeit von unterschiedlichen theoretischen Modellen, in der Interpretation des Wertes, der die Position eines Individuums auf einer latenten Dimension anzeigt. Im variablenbezogenen Ansatz erlangt jeder einzelne Datenpunkt seine Bedeutung in Abhängigkeit von seiner Position relativ zur Position anderer Individuen auf der gleichen Dimension. Im personenbezo-

genen Ansatz erlangt jeder einzelne Datenpunkt die Bedeutung seiner Position innerhalb eines Musters von Daten für das gleiche Individuum. Individuelle Unterschiede werden demnach in Mustern von Daten für die relevanten Dimensionen ermittelt. Es kann damit von einer holistischeren Herangehensweise gesprochen werden.

Eine Möglichkeit, die den personenbezogenen Ansatz in latenten Konstrukten modelliert, ist die Analyse latenter Klassen, *Latent Class Analysis* (LCA). Es handelt sich um ein Verfahren der Klassifizierung von Objekten (z.B. Personen) mithilfe einer Anzahl von vorab an ihnen erhobenen beziehungsweise gemessenen Merkmalen (manifeste Variablen). Die Aufteilung der Objekte in homogene Klassen wird aufgrund einer latenten Variablen vorgenommen, die aus den direkt beobachtbaren Variablen, den Indikatoren, abgeleitet wird. Personen aus einer mittels der LCA identifizierten Klasse zeigen beispielsweise ein ähnliches (homogenes) Antwortverhalten bezüglich der Variablen, die in der Analyse berücksichtigt werden. Personen aus verschiedenen Klassen zeigen hinsichtlich der entsprechenden erhobenen Merkmale unterschiedliche (heterogene) Antwortmuster beziehungsweise -profile. Ein Vorteil der LCA besteht unter anderem darin, dass Variablen mit unterschiedlichem Skalenniveau simultan analysiert werden können. Insbesondere die häufig in den Sozialwissenschaften vorkommenden nominalskalierten Variablen können angemessen in die Analyse aufgenommen werden. Die LCA liefert zudem Statistiken, mittels derer, unter Angaben einer bestimmten Irrtumswahrscheinlichkeit, entschieden werden kann, wie viele homogene Subgruppen in der untersuchten Stichprobe von Objekten vorliegen und wie gross diese sind. Damit können mittels der LCA neben explorativen Analysen auch hypothesenprüfende (konfirmatorische) Analysen durchgeführt werden. Für jede Person wird ausserdem angegeben, mit welcher Wahrscheinlichkeit sie den jeweiligen Gruppen beziehungsweise Klassen angehört (Bacher & Vermunt, 2010, 554f.).

In der Ausgangslage ist die LCA ein exploratives Verfahren, es wird jeweils lediglich vermutet, dass hinsichtlich bestimmter Merkmale oder Kategorien latente Klassen vorliegen könnten. Damit diese ex-post Vorgehensweise nicht zu unbefriedigenden Ergebnissen oder dem voreiligen Schluss führt, dass die LCA ungeeignet sei, ist möglichen Ursachen auf den Grund zu gehen. So können beispielsweise die ausgewählten Variablen für die Klassenbildung unbrauchbar sein. In diesem Fall empfiehlt sich ein deduktives, konfirmatorisch orientiertes Vorgehen, welches bestenfalls bereits vor der Datenerhebung zur Anwendung kommt (Bacher & Vermunt, 2010).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Vorteile der LCA darin liegen, dass kein Ähnlichkeitsmass festgelegt werden muss, es keinen Algorithmus für die Clusterung braucht und die Distanz zwischen den Clustern nicht definiert werden muss. Es wird eine probabilistische Zuordnung vorgenommen, welche auch höherdimensionale Zusammenhänge abbildet. Die einer LCA zugrunde liegenden Daten müssen auch nicht normalverteilt sein, was als spezifischer Vorteil der Methode für sozialwissenschaftliche Untersuchungen gesehen werden kann: »Since the social world seems to have been created with less multivariate normality than many researchers are willing to assume, it is likely that latent class analysis will continue to enjoy an increasingly prominent role in social research« (McCutcheon, 1987, S. 79).

Für die Darstellung der Zusammenhänge im Konstrukt Sozialkapital sowie für die Reduktion der ursprünglichen Indikatoren aus der COCON-Studie, wird auf die exploratorische Faktorenanalyse, *Exploratory Factor Analysis* (EFA), zurückgegriffen. Moosbrugger und Schermelleh-Engel (2012) begründen die Anwendung einer EFA wie folgt:

Die EFA ist ein Verfahren, das immer dann zur Anwendung kommt, wenn der Untersucher die Anzahl der einem Datensatz zugrunde liegenden Faktoren analysieren möchte, jedoch keine konkreten Hypothesen über die Zuordnung der beobachteten Variablen zu den Faktoren hat. (Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012, 236f.)

In der vorliegenden Untersuchung dient die EFA einerseits dazu eine Auswahl der Indikatoren vornehmen und andererseits um in der Interpretation der latenten Klassen auf die Faktoren zurückgreifen zu können. Die finalen Modelle werden dann wiederum mit den extrahierten Indikatoren, welche am höchsten auf die jeweiligen Faktoren laden, gerechnet. Die EFA ermöglicht ausserdem, dass ein Portfolioansatz beibehalten werden kann, in welchem sowohl aus verschiedenen Informationsquellen, wie auch auf verschiedenen Ebenen die wahrgenommenen und tatsächlichen Beziehungsressourcen als Sozialkapital abgebildet werden (Rose et al., 2013).

In Tabelle 12 wird gezeigt, wie latente Variablenmodelle eingeordnet werden können. Dies unabhängig davon, ob die latente Variable kategorisch oder kontinuierlich ist und ob die Indikatorvariablen als kategorisch oder kontinuierlich behandelt werden. Manchmal sind die Unterscheidungen zwischen den verschiedenen Modellen etwas arbiträr, auch weil mit modernen Statistikprogramme gemischte Modelle gerechnet werden können. Die Darstellung

dient demnach lediglich einer Veranschaulichung, um zu zeigen, wie sich LCA und EFA zu anderen latenten Variablenmodellen einordnen lassen.

Tabelle 12

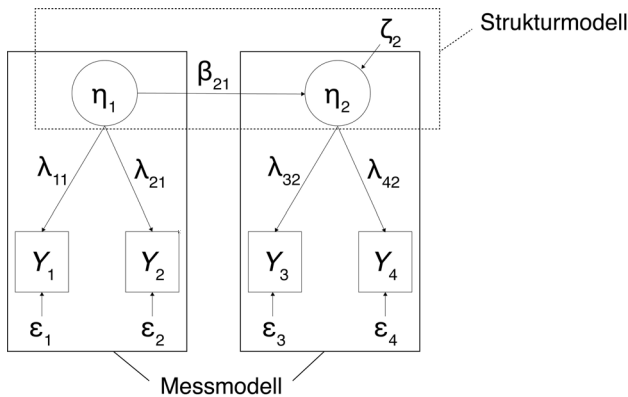
Modellierungen zur Analyse latenter Variablen (vgl. L. M. Collins & Lanza, 2013, S. 7)

| | Kontinuierliche latente Variablen | Kategoriale latente Variablen |
|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| Kontinuierliche manifeste Variablen | Faktorenanalyse | Latente Profilanalyse |
| Kategoriale manifeste Variablen | Probabilistische Testtheorie | Latente Klassenanalyse |

In der Modellierung mit latenten Variablen, werden diese nicht direkt gemessen, sondern von mindestens zwei manifesten Variablen auch Indikatoren oder Items genannt. In der LCA entsprechen die latenten Klassen und in der EFA die Faktoren den latenten Variablen. In Abbildung 7 ist die Modellierung mit latenten Variablen demnach der messende Anteil, das Messmodell, eines sogenannten Strukturgleichungsmodells, *Structural Equation Model* (SEM).

Abbildung 7

Beispiel für ein einfaches lineares Strukturgleichungsmodell (nach Geiser, 2011, S. 42)



Das abgebildete Strukturgleichungsmodell hat zwei latente Variablen (η_1 und η_2), die jeweils durch zwei Indikatoren (Y_1 und Y_2 , sowie Y_3 und Y_4) gemessen werden. Die Parameter λ_{11} , λ_{21} , λ_{32} und λ_{42} sind Faktorladungen. Die Variablen ε_1 bis ε_4 , bezeichnen Fehlervariablen für die Indikatoren (Geiser, 2011).

Strukturgleichungsmodelle werden in den Sozialwissenschaften verbreitet eingesetzt, da Messfehler in der Verwendung latenter Variablen explizit berücksichtigt werden können und sich dadurch Zusammenhänge korrekter schätzen lassen als in Basisanalysen, die auf der direkten Betrachtung fehlerbehafteter Variablen beruhen. Als zweiter wichtiger Vorteil erlauben es Strukturgleichungsmodelle auch komplexe Theorien einer empirischen Prüfung zwischen den Zusammenhangsstrukturen der Variablen zu testen und verschiedenen Modelle miteinander zu vergleichen. Die Flexibilität von Strukturgleichungsmodellen zeigt sich in deren vielfältigen Anwendung zur Bearbeitung komplexer Fragestellungen. So können Strukturgleichungsmodelle bei Veränderungsmessungen, bei situationsbedingten Einflüssen auf psychologische Messungen, zur Messinvarianztestung, zur Analyse latenter Veränderungen und latenter Wachstumskurven (L. M. Collins & Lanza, 2013) oder in der Auswertung multimethodal erhobener Daten (Nussbeck & Eid, 2015) angewendet werden.

Entgegen der auch unter Forschenden weit verbreiteten Annahme handelt es sich bei der LCA nicht um ein neues Verfahren, sondern um eines, das wie viele andere auch, in neuerer Zeit mehr Beachtung findet und weiterentwickelt wird. Clogg (1981) hat zu Beginn der 1980er-Jahre in seinem wegweisenden Beitrag *New Developments in Latent Structure Analysis* geschrieben:

This paper surveys new developments in latent structure analysis, a statistical method somewhat related to factor analysis but different from it in important ways. This method has a rich tradition on social research beginning with the studies in item analysis occasioned by World War II. Lazarsfeld's creative genius was largely responsible for the conceptual underpinning of the method. (Clogg, 1981, S. 215)

7.6 Analyse latenter Klassen

Die Analyse latenter Klassen, *Latent Class Analysis* (LCA) oder auch *Latent Structure Analysis* (Gibson, 1959; Goodman, 1974b, 1974a; Lazarsfeld & Henry, 1968),

ist ein multivariates statistisches Verfahren, welches es erlaubt Individuen in homogene Untergruppen, den latenten Klassen, einzuteilen.

Bei der Analyse wird von verschiedenen Unbekannten ausgegangen, welche bestimmt werden sollen (vgl. Bacher & Vermunt, 2010; Geiser, 2011; Gollwitzer, 2012):

- Wie viele latente Klassen lassen sich in einer Stichprobe auf der Basis von beobachteten Antwortmustern finden?
- Wie viele Individuen gehören den einzelnen Klassen an?
- Welche Individuen gehören welcher Klasse an?

Die LCA ist als Modell der probabilistischen Testtheorie, beziehungsweise *Item Response Theory* (IRT) oder *Latent Trait Theory*, zu verstehen. Demnach ist die Zugehörigkeit eines Individuums zu einer Klasse nie deterministisch, sondern probabilistisch. Eine Person, beziehungsweise ihr Antwortmuster, wird mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit einer bestimmten latenten Klasse zugeordnet. Ebenfalls geschätzt wird die relative Klassengröße. Die Anzahl der Klassen hingegen sollte im besten Fall theoriegeleitet festgelegt werden. Diese Vorgabe kann anschliessend durch die Anwendung verschiedener Modelllösungen hinsichtlich ihrer Gütekriterien verglichen werden (Gollwitzer, 2012).

Neben diesen Verwandtschaften zeigt die LCA Ähnlichkeiten zur Clusteranalyse. Im Unterschied zur LCA, bei welcher die Anzahl Klassen theoretisch abgeleitet werden, ist die Zahl der Cluster in der Regel unbekannt und soll empirisch ermittelt werden. Dazu werden bestimmte Verteilungsparameter in den Klassifikationsmerkmalen angewendet, welche in der LCA durch Verteilungsannahmen bezüglich der Klassifikationsmerkmale ersetzt werden. Die modellbasierten, beziehungsweise theoretisch abgeleiteten Verteilungsannahmen haben den Vorteil, dass die Zahl der latenten Klassen formal besser abgesichert ist als die Clusterzahl. Auf der anderen Seite bietet die Clusteranalyse die Möglichkeit durch ein hierarchisches Verfahren auch kleinere Stichproben zu untersuchen (Bacher & Vermunt, 2010).

Ein LCA-Modell für eine dichotome Variable lässt sich gemäss Geiser (2011, S. 236) für einen Indikator wie folgt notieren und erklären:

$$\mathbf{p}(\mathbf{X}_{vi} = \mathbf{1}) = \sum_{c=1}^G \pi_c \pi_{ic}.$$

(Formel 1)

Dabei entspricht $\mathbf{p}(\mathbf{X}_{vi} = \mathbf{1})$ der Wahrscheinlichkeit, dass ein Individuum \mathbf{v} auf einem Indikator \mathbf{i} einen Wert 1 hat. Der Klassengrößenparameter $\pi_{\mathbf{c}}$ steht für die unbedingte Wahrscheinlichkeit, der latenten Klasse \mathbf{c} anzugehören. Das Modell nimmt an, dass jedes Individuum einer und nur einer Klasse angehört. Somit gilt

$$\sum_{\mathbf{c}=1}^{\mathbf{C}} \pi_{\mathbf{c}} = \mathbf{1}.$$

(Formel 2)

Der Parameter $\pi_{\mathbf{ic}}$ gibt die Wahrscheinlichkeit für den Wert 1 bei einem Indikator \mathbf{i} in Klasse \mathbf{c} an.

Ziel der LCA ist eine möglichst zuverlässige und genaue Schätzung der unbekannt Parameter. Es ist zu beachten, dass die Anzahl der Klassen, die benötigt wird, um die beobachteten Antwortmuster angemessen abbilden zu können, kein zu schätzender Parameter ist.

Die LCA kann sowohl explorativ wie auch confirmatorisch modelliert werden. Die explorative Anwendung kommt dann zum Zuge, wenn vermutet wird, dass gemessene Daten Teil einer komplexeren Struktur sind, diese aber gegebenenfalls nicht theoretisch belegt werden können oder die zugrunde liegende Theorie auf ihre Angemessenheit befragt werden soll. In diesem Sinne sind für eine explorative LCA auch keine expliziten Hypothesen nötig (McCutcheon, 1987).

Parameterschätzung und Überprüfung der Modellgüte

Bestenfalls wird die Anzahl latenter Klassen aus der Theorie abgeleitet. Da dies aber nicht immer möglich ist, kann auf eine Anzahl wichtiger Kriterien zur Beurteilung der Güte von LCA-Modellen zurückgegriffen werden. In der explorativen Vorgehensweise wird die Modellgüte, *Modelfit*, bezüglich der Anzahl Klassen mithilfe von statistischen Indizes, *indices*, verglichen. Das Modell mit der besten Datenpassung und adäquaten Parameterschätzungen wird zur Interpretation ausgewählt. Es werden dabei die absolute und die relative Modellgüte unterschieden.

Das Ziel der LCA ist eine möglichst genaue Schätzung der unbekannt Modellparameter *Klassengrößen* und *klassenspezifischen Antwortmöglichkeiten* (vgl. L. M. Collins & Lanza, 2013; Geiser, 2011; Gollwitzer, 2012). Diese werden iterativ geschätzt, was bedeutet, dass die Parameter schrittweise dem

Ziel bestimmte Optimierungskriterien zu erfüllen, angepasst werden. In iterativen Ansätzen werden aufeinanderfolgende Sätze von Parameterschätzungen mit einem prinzipiellen Suchalgorithmus getestet. Parameter in der LCA werden oft mittels einer Version eines iterativen Verfahrens geschätzt, das als *Erwartungsmaximierungs* (EM)-Algorithmus bezeichnet wird (Dempster et al., 1977), manchmal in Kombination mit einem anderen iterativen Verfahren, dem sogenannten *Newton-Raphson*-Algorithmus (Agresti, 1990/2002).

Die Startwerte für die Parameterschätzungen sind dabei relativ weit vom Optimum entfernt und werden in weiteren Schritten, den *Iterationen*, so verändert, dass sie sich dem Optimum möglichst annähern beziehungsweise dieses nicht mehr verbessert werden kann. Bei der LCA wird das Verfahren zur Bestimmung des Optimums *Maximum Likelihood* (ML)-Verfahren genannt. Mit ihm wird die Wahrscheinlichkeit, *Likelihood*, als Produkt der unbedingten Antwortmusterwahrscheinlichkeiten über alle beobachteten Antwortmuster als grösstmöglicher Wert festgelegt. Wann immer ein iterativer Schätzalgorithmus verwendet wird, um ML-Parameterschätzungen zu erhalten, ist es notwendig, Kriterien für die Einstellung des Verfahrens festzulegen, andernfalls könnte der Algorithmus auf unbestimmte Zeit fortgesetzt werden. In der Regel werden zwei verschiedene Kriterien angegeben. Eine davon ist die maximale Anzahl der Iterationen, die das Verfahren durchführen darf. Das andere, wichtigere Kriterium ist eine Stoppregel, welche darauf basiert festzulegen, wann die Suche nahe genug an einer Reihe von Parameterschätzungen liegt, welche die *Likelihood*-Funktion maximiert oder zumindest fast maximiert (L. M. Collins & Lanza, 2013).

Das iterative Verfahren scheint einleuchtend, da es den Unterschied zwischen einem schlechten und einem optimalen Modell über die Höhe der Antwortmusterwahrscheinlichkeit festlegt. Mathematisch wirft dies aber einige Probleme auf. So beispielsweise, wenn mehrere Kombinationen von Modellparametern zum gleichen *Maximum Likelihood* führen, was besonders bei kleineren Stichproben auftreten kann. Aus diesem Grund wird statt des absoluten ein *standardisierter Likelihood* verwendet, in welchem die geschätzten unbedingten zu den empirisch beobachteten relativen Antwortmusterwahrscheinlichkeiten in Beziehung gesetzt werden, dem *Likelihood-Ratio-G²-Test* (Gollwitzer, 2012; Lanza et al., 2012).

Die zweite zu beachtende Komponente zur Bestimmung des absoluten *Modelfits* ist der *Pearson⁻²-Test*. Signifikante Werte, sowohl beim *Likelihood-Ratio-G²-* oder beim *Pearson⁻²-Test* weisen darauf hin, »dass es eine statistisch bedeutsame Abweichung zwischen beobachteten und modellimplizier-

ten Patternhäufigkeiten gibt. Das würde bedeuten, dass das Modell die Daten nicht perfekt abbildet« (Geiser, 2011, S. 260). Den p -Werten für die beiden Teststatistiken sollte aber nur getraut werden, wenn sie für dasselbe Modell nicht zu unterschiedlich ausfallen. Einen Hinweis darauf, ob das Modell trotz signifikanter Werte beibehalten werden kann, bieten dabei die Freiheitsgrade df (*degree of freedom*). Liegen diese nicht viel höher als die Werte der Teststatistiken, kann davon ausgegangen werden, dass die Fehlpassung, *Misfit*, nicht sehr gross ist.

Beide Tests folgen nur bei grossen Stichproben und relativ geringen Itemzahlen der theoretischen χ^2 -Verteilung (L. M. Collins et al., 1993). Für die Ermittlung der notwendigen Stichprobengrösse wird vorgeschlagen, dass diese mindestens so viele Personen umfassen sollte, wie es maximale Antwortmöglichkeiten pro Item gibt oder die Itemanzahl multipliziert mit den maximalen Antwortmöglichkeiten multipliziert mit fünf (Formann, 1984; Gollwitzer, 2012).

Durch die eben beschriebenen Probleme der asymptotischen, sprich der sich nicht annähernden Verteilung, bei der *Likelihood-Ratio- G^2* - und *Pearson- χ^2* -Statistik wird der Einfachheit halber oft der relative *Modelfit* zur Beurteilung der Klassenlösungen mittels dem *Bootstrap-Likelihood-Ratio- χ^2* (BLRT)-Differenztest und dem *Vuong-Lo-Mendell-Rubin* (VLMR)-Test herangezogen. Ergänzt durch die informationstheoretischen Masse AIC (*Akaike's Information Criterion*), BIC (*Bayesian Information Criterion*) und aBIC (*sample-size adjusted Bayesian Information Criterion*) lassen sich die geschätzten Modelle ebenfalls vergleichen (Geiser, 2011).

In einem *Bootstrap*-Verfahren werden bei zu kleiner Stichprobengrösse simulierte Daten selbst erzeugt. Efron (1979) verwendet für deren Beschreibung die Allegorie der Münchhausenschen Fähigkeit, sich am eigenen Zopf beziehungsweise an den eigenen Stiefelschlaufen (engl. *bootstraps*), aus dem Sumpf zu ziehen. So wird anhand einer parametrischen *Bootstrap*-Prozedur (McLachlan & Peel, 2000) der ungefähre korrekte p -Wert für den *Bootstrap-Likelihood-Ratio- χ^2* -Differenzwert aufgrund von *Monte-Carlo-Bootstrap*-Stichproben geschätzt (Geiser, 2011). In *Monte-Carlo* (MC)-Simulationen wird eine sehr grosse Anzahl von Zufallsdatensätzen generiert, welche durch das *Gesetz der grossen Zahlen* (Henze, 2013) eine Annäherung an einen bestimmten Wert erlauben.

Eine MC-Simulation kann alternativ durch die Untersuchung informationstheoretischer Masse beziehungsweise Informationskriterien ersetzt werden. Der Vorteil liegt darin, dass die Informationskriterien Modelle mit zu

vielen Parametern bestrafen. Anders gesagt passt ein Modell mit vielen Klassen logischerweise besser auf die Daten als ein sparsameres. Nach dem Parsimonitätsprinzip sind sparsamere Modelle, also solche mit weniger Klassen, zu belohnen, entsprechend wird ein (zu) komplexes Modell mithilfe eines Bestrafungsfaktors abgewertet (Gollwitzer, 2012). Das Parsimonitätsprinzip ist auf die philosophischen Arbeiten von Wilhelm von Ockham zurückzuführen. Seine Lehre besagt, dass in Aussagen unnötige Vervielfachungen vermieden werden sollen. Diese pragmatische Zweckmässigkeitsregel ist für die wissenschaftliche Beschreibung von Phänomenen vorgesehen und will nicht die Annahme vermitteln, dass die Welt möglichst sparsam aufgebaut sein sollte. Wird die Sparsamkeitsregel verletzt, heisst das nach Ockham nicht, dass die Aussage nicht wahr ist, sondern lediglich, dass sie für die epistemologische Bearbeitung einer Fragestellung nicht nötig, beziehungsweise nicht zielführend, ist (Beckmann, 2010).

Der *Vuong-Lo-Mendell-Rubin* (VLMR)-Test basiert auf einem ähnlichen Prinzip wie der *Bootstrap-Likelihood-Ratio* (BLRT)-Differenztest. Mit ihm werden ebenfalls Klassenlösungen gegeneinander getestet, wobei ein signifikanter Wert darauf hinweist, dass ein Modell mit mehr Klassen gegenüber jenem mit weniger zu bevorzugen ist. Nylund et al. (2007) konnten in einer Simulationsstudie zeigen, dass der BLRT-Differenztest die Anzahl Klassen genauer ausgibt als der VLMR-Test. Besonders bei grossen Stichproben wurden die Anzahl Klassen überschätzt.

Weiter werden drei ähnliche Informationskriterien unterschieden: das *Akaike's Information Criterion* (AIC), das *Bayesian Information Criterion* (BIC) sowie das *sample-size adjusted Bayesian Information Criterion* (aBIC). Bei allen drei ist darauf zu achten, dass je niedriger der Wert ist, desto besser passt das Modell auf die Daten (Gollwitzer, 2012). Diese informationstheoretischen Masse liefern deskriptive Indizes für die Beurteilung der Modellgüte. Alle drei berücksichtigen die Güte der Anpassung des Modells an die Daten sowie die Modellsparsamkeit. Nylund et al. (2007) empfehlen das BIC gefolgt vom aBIC als beste Indikatoren. Das AIC hat in ihrer Simulationsstudie ungenügende Werte geliefert. Auch Bacher und Vermunt (2010) argumentieren, dass das AIC dazu tendiert, Modellpassung und Klassenzahl zu überschätzen.

Geiser (2011) gibt weiter an, dass die mittleren Klassenzuordnungswahrscheinlichkeiten möglichst grösser als .80 sein sollten. Nach Nagin (2005) ist eine Wahrscheinlichkeit von .70 ausreichend.

Das Globalmass für die Zuverlässigkeit der Klassifikation wird als Entropie, *entropy*, bezeichnet (Celeux & Soromenho, 1996). Das in dieser Untersu-

chung verwendete statistische Analyseprogramm *Mplus* gibt lediglich eine relative Entropie aus, welche die Stichprobengröße in die Berechnung einbezieht. Obwohl es keinen klaren Grenzwert für die Entropie gibt, bezeichnen J. Wang und Wang (2012) einen Wert von .80 als hoch, .60 als mittel und .40 als niedrig.

Durch eine *Residuenanalyse* können Ursachen für eine schlechte Modellanpassung analysiert werden. Sie gibt Auskunft darüber, welche beobachteten Antworten beziehungsweise welche Individuen mit abweichenden Antwortmustern (*Outliers*), zum *Misfit* beitragen.

Abschliessend muss jedes Modell beziehungsweise seine Klassen eindeutig identifizierbar sein. Geiser (2011, S. 270) schlägt dafür vor, dass »alle Items innerhalb jeder Klasse entweder hohe oder niedrige (nicht aber mittlere) Antwortwahrscheinlichkeiten aufweisen« sollen. Die interpretierbare Lösung ist in jedem Fall gegenüber der nichtinterpretierbaren vorzuziehen.

Identifikation bedeutet auch die inhaltliche Interpretierbarkeit der Klassen beziehungsweise der Klassenbezeichnungen. Grundsätzlich ist das sparsamste Modell zu verwenden. Ein Modell mit einer Klasse mehr und ähnlichen Gütekriterien kann aber eine differenziertere Betrachtungsweise erlauben. Modelle, welche lediglich die Klassenbezeichnungen von beispielsweise *tief*, *mittel* und *hoch* erlauben, sind zu verwerfen (L. M. Collins & Lanza, 2013; Lanza et al., 2012). Die Klassenbezeichnungen müssen in Bezugnahme auf die Fragestellungen und somit das Erkenntnisinteresse schlüssig sein.

7.7 Analyse latenter Klassen mit Kovariaten

Das LCA-Modell kann unter Einbezug von *Kovariaten*, auch *Kovariablen* oder *Zusatzvariablen* genannt, erweitert werden. Die Kovariaten können als mögliche Prädiktoren wie auch als Ergebnisse der latenten Klassenzugehörigkeit fungieren (Lanza et al., 2012).

Die Idee dazu wurde aus dem ursprünglich von Clogg (1981) beschriebenen *Latent Class Model* (LCM) mit externen Variablen übernommen beziehungsweise weiterentwickelt. Diese Methode liefert Informationen über die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, indem die strukturellen und prädiktiven Assoziationen zwischen der latenten Klassenvariablen und den Kovariaten untersucht werden (Lanza et al., 2013; Masyn, 2013; Nylund-Gibson et al., 2019).

In der vorliegenden Untersuchung sollen die möglichen prädiktiven Aspekte der Kovariaten Migration, Behinderung, sozioökonomischer Staus und Geschlecht auf die Klassenzugehörigkeit Sozialkapital untersucht werden. Es wird daher aus den verschiedenen Methoden der LCA mit Kovariaten jene der *Latent Class Regression* (LCR) vorgestellt und von den anderen abgegrenzt.

Abbildung 8

Modell einer LCA mit Klasse c , Indikatoren u_1 bis u_6 und Kovariaten $x_1 \dots x_g$ (J. Wang & Wang, 2012, S. 309)

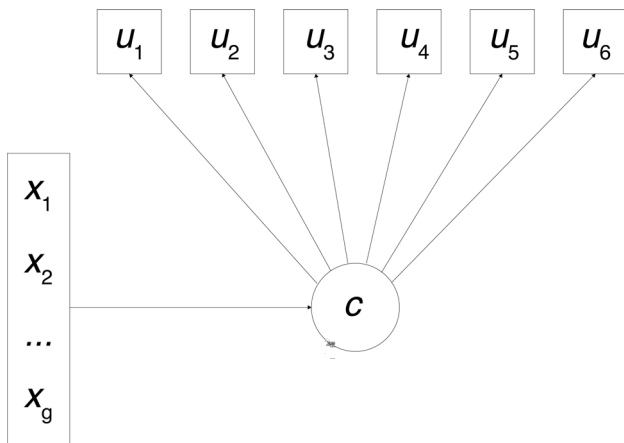


Abbildung 8 zeigt ein Modell, in welchem Kovariaten x_1 bis x_g als Prädiktoren der latenten Klasse funktionieren. Die Beziehung zwischen der latenten Klassenzugehörigkeit und den Kovariaten wird durch ein multinomiales Logit-Regressionsmodell modelliert und in folgender Formel ausgedrückt (Nylund-Gibson & Choi, 2018, S. 450):

Es wird dabei schrittweise nach klassenübergreifenden Effekten gesucht, indem klassenspezifische Mittelwert- und Varianzschätzungen für jede Kovariate geschätzt und dann paarweise Vergleiche durchgeführt werden, um festzustellen, wo zwischen den Klassen die Kovariaten signifikant unterschiedlich sind (Nylund-Gibson & Choi, 2018).

Klassifizierung und Vorhersage der Klassenzugehörigkeit werden gleichzeitig berechnet. Die Kovariaten müssen dabei immer Teil des jeweiligen Mo-

dells sein, da diese sonst falsch spezifiziert werden, was zu verzerrten Parameterschätzungen führt (B. O. Muthén, 2004).

$$\Pr(\mathbf{c}_i = \mathbf{k} | \mathbf{x}_i) = \frac{\exp(\mathbf{y}_{0k} + \mathbf{y}_{1k}\mathbf{x}_i)}{\sum_{j=1}^K \exp(\mathbf{y}_{0k} + \mathbf{y}_{1k}\mathbf{x}_i)}$$

(Formel 3)

Der Vorteil dieser Vorgehensweise liegen darin, dass auf Grund fehlender Werte bei den Indikatorvariablen oder bei den Kovariaten keine Fälle ausgeschlossen werden müssen. Weiter werden Unsicherheiten bei der latenten Klassenzugehörigkeit in den Berechnungen des Zusammenhangs der latenten Klassen und der Kovariate berücksichtigt. Ein Nachteil dieses Verfahrens liegt darin, dass die Kovariate durch die Einbezugnahme direkt Einfluss auf die Mittelwerte der Indikatoren sowie auf die Klassengrößen haben kann. Auch können die Regressionskoeffizienten nicht definiert werden, wenn Kovariaten keine Varianz in den latenten Klassen aufweisen.

Es gibt in diesem Sinne keine analytische Möglichkeit, zwischen latenten Klassenindikatoren und Kovariaten in der *Likelihood*-Funktion eines Mischmodells zu unterscheiden, das gleichzeitig sowohl das Messmodell für eine latente Klassenvariable als auch eine strukturelle prädiktive Beziehung beinhaltet, die die Mitgliedschaft in einer latenten Klasse mit einer Kovariate verbindet.

Eine Übersicht sowie Bewertungen zu den gegenwärtig bekannten Verfahren liefern Nylund-Gibson et al. (2019). Empfohlen ist das *One-step (distal-as-indicator)*-Verfahren, bei dessen Anwendung aber in Betracht gezogen werden muss, dass es die Kovariate direkt als Indikator der latenten Klassenvariable behandelt (Asparouhov & Muthén, 2014; Nylund-Gibson et al., 2014; Vermunt, 2010). Bei den Verfahren in zwei Schritten, handelt es sich entweder um historische Vorläufer der gegenwärtigen Herangehensweisen oder um solche, die noch nicht weit genug entwickelt sind, um zweckdienlich in statistische Programme implementiert zu werden. Des Weiteren gibt es drei Verfahren in drei Schritten, welche häufig zur Anwendung kommen:

- Maximum Likelihood (ML) three-step approach (Vermunt, 2010)
- *Bolck-Croon-Hagenaars* (BCH) method (Bolck et al., 2004)
- *Lanza-Tan-Bray* (LTB) approach (Lanza et al., 2013)

Alle drei 3-Schritt-Verfahren werden mit entsprechenden Vorbehalten bezüglich der automatisierten oder manuellen Durchführung, empfohlen. Die Entscheidung darüber, in welcher Form das Verfahren durchgeführt wird hängt fast ausschliesslich davon ab, wie Kovariaten implementiert werden (Nylund-Gibson et al., 2019, S. 7). Grundsätzlich wird im 3-Schritt-Verfahren der Klassenbildungsschritt von den subsequenten Modellen getrennt (Nylund-Gibson & Masyn, 2016). Im ersten Schritt wird die LCA nur mit den massgebenden Indikatoren modelliert, um im zweiten Schritt gemäss den bereits erwähnten Gütekriterien analytisch das am besten passende Modell auszuwählen (Nylund et al., 2007). Im dritten Schritt werden die Kovariaten in das Modell einbezogen. In allen drei genannten Ansätzen werden die Messparameter der latenten Klassen unter Berücksichtigung von Klassifizierungsfehlern fixiert, anschliessend werden die Kovariaten aufgenommen und deren Zusammenhang mit der latenten Klassenvariablen geschätzt (Nylund-Gibson & Choi, 2018).

Für die vorliegende Analyse ist es in erster Linie von Interesse, wie die Kovariaten die latente Klassenzugehörigkeit beeinflussen. J. Wang und Wang (2012, S. 375) empfehlen dafür folgende Vorgehensweise: »If our interest is only to see how covariate x affects the latent class membership (...), this can be done simply by specifying regressions of latent classes c_1 and c_2 on x in the following Mplus program.«

Formel 4 stellt das Modell mit Kovariaten mathematisch dar:

$$P(\mathbf{Y} = \mathbf{y} | \mathbf{X} = \mathbf{x}) = \sum_{c=1}^C \gamma_c(\mathbf{x}) \prod_{j=1}^J \prod_{r_j=1}^{R_j} \rho_{j,r_j|c}^{I(y_j=r_j)}$$

(Formel 4)

Es entspricht dem bereits vorgestellten Modell, ergänzt um die multinomiale logistische Regression mit welcher die Zusammenhänge zur Kovariate \mathbf{x} geschätzt werden (Agresti, 1990/2002; L. M. Collins & Lanza, 2013, S. 153).

Damit das 1-Schritt-Modell erfolgreich konvergiert, müssen relativ anspruchsvolle Bedingungen erfüllt sein. In praktischen Anwendungen konnte gezeigt werden, dass dies der Fall ist, wenn die Daten aus idealen Bedingungen stammen, so zum Beispiel eine grosse Stichprobe, mittlere bis hohe Klassentrennungsgüte und kein Vorhandensein eines geringen Klassenanteils (Kamata et al., 2018).

Die Bezeichnung 1-Schritt-Modell bezieht sich auf die Modellierung mit den Kovariaten; damit das Modell spezifiziert werden kann, sind nach

Nylund-Gibson und Masyn (2016) aber mehrere Schritte notwendig. Zuerst werden Modelle ohne Kovariaten gerechnet. Mittels der genannten Gütekriterien wird über die am besten passende Anzahl Klassen entschieden. Anschliessend werden die Kovariaten in das Modell integriert. Die Auswahl und Reihenfolge der Implementation der Kovariaten sollte theoriebezogen sein. Obwohl aus dem ersten Schritt bereits bekannt ist, welche Anzahl Klassen am besten auf die Daten passt, wird empfohlen, Modelle mit noch je mindestens einer Klasse mehr beziehungsweise einer Klasse weniger zu rechnen. So geht man sicher, dass auch für das Modell mit Kovariaten die am besten passende Anzahl Klassen gefunden wurde.

Auch sollte beim Einbezug von Kovariaten in latente Klassenanalysen auf *Messinvarianz* getestet werden. Dies beinhaltet die Anwendung von Modell-Restriktionen so, dass jede Item-Antwort-Wahrscheinlichkeit für jede Ausprägung der Kovariaten (z. B. männlich vs. weiblich, behindert vs. nicht behindert usw.) die gleiche ist. Der Messinvarianz-Test kann aber sehr empfindlich sein, wenn viele Parameter beteiligt sind. Daher ist es möglich lediglich auf die Informationskriterien der relativen und absoluten Modelgüte zurückzugreifen. Bei Erweiterungen der latenten Klassenanalysen für mehrere Messzeitpunkte (*Latent Transition Analysis*) oder beim Einfügen von Gruppierungsvariablen sollte aber unbedingt auf Messinvarianz getestet werden (Lanza et al., 2012).

Um die Stärke des Zusammenhangs zwischen der Klassenzuteilung und den Kovariaten zu quantifizieren werden *Odds Ratios* (OR) ausgegeben. Sie beschreiben bei dichotomen Indikatoren die Eintretenswahrscheinlichkeit beim Vorhandensein beziehungsweise bei der Abwesenheit eines Merkmals.

$$\text{oddsratio} = \frac{\frac{P(\text{event1} | x=1)}{P(\text{event2} | x=1)}}{\frac{P(\text{event1} | x=0)}{P(\text{event2} | x=0)}}$$

(Formel 5)

Formel 5 bildet dieses Verhältnis mathematisch ab, x entspricht der Kovariante in ihren möglichen Ausprägungen. Als einfaches Beispiel kann Geschlecht genannt werden, wobei 0 weiblich und 1 männlich entsprechen könnte (vgl. L. M. Collins & Lanza, 2013, S. 156).

Mit der OR können deskriptive Aussagen bezüglich der Effektstärke und damit des Zusammenhangs oder der Unabhängigkeit zweier Variablen gemacht werden. Bei einer OR grösser als 1, kann davon ausgegangen werden, dass das Vorhandensein eines Merkmals (Kovariate) die Wahrscheinlichkeit

des Vorhandenseins des anderen Merkmals (Klassenzugehörigkeit) erhöht. Im umgekehrten Fall, also wenn die OR kleiner als 1 ist, senkt ein Vorhandensein des einen Merkmals (Kovariate) die Wahrscheinlichkeit des Vorhandenseins des anderen Merkmals (Klassenzugehörigkeit). Bei einer OR von 1 sind die Variablen unabhängig. Die Ausprägungen der OR verlaufen auf einem Kontinuum von 0 bis unendlich.

ORs in einer LCA werden in Bezug auf eine Referenzklasse interpretiert, das bedeutet der Effekt einer Kovariate bildet die Veränderung der Eintretenswahrscheinlichkeit in Bezug auf die Referenzklasse ab. Von ORs kann nicht auf Kausalität geschlossen werden, sprich es muss immer davon ausgegangen werden, dass weitere Einflussfaktoren existieren, welche das Ergebnis konfundieren, daher wird *Effekt* in statistischem und nicht kausalen Sinn verwendet (L. M. Collins & Lanza, 2013, 155ff.).

7.8 Exploratorische Faktoranalyse

Mit Faktorenanalyse wird eine Gruppe von multivariaten Analyseverfahren bezeichnet, welche unter anderem zum Ziel haben Daten zu reduzieren, indem eine Vielzahl von Variablen auf eine oder mehrere gemeinsame Dimensionen zurückgeführt wird und um gegebenenfalls die Validität von Konstrukten zu überprüfen. Die exploratorische Faktorenanalyse, *Exploratory Factor Analysis* (EFA), kommt dann zur Anwendung, wenn keine konkreten Zuordnungshypothesen vorliegen und in erster Linie die Anzahl der Faktoren ermittelt werden soll (Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012, S. 326).

Bei der Anwendung der EFA müssen vorgängig verschiedene Durchführungsentscheidungen, die Auswirkungen auf die Ergebnisse haben, getroffen werden. In Abhängigkeit zum Erkenntnisinteresse werden die Art der Extraktionsmethode, die Wahl des Abbruchkriteriums und die Methode der Faktorrotation festgelegt.

Als Extraktionsmethoden stehen sich die Hauptkomponentenanalyse, *Principal Component Analysis* (PCA), und die Hauptachsenanalyse, *Principal Axes Factor Analysis* (PFA), gegenüber. Bei der PCA wird implizit angenommen, dass die gesamte Varianz der Indikatoren durch eine gemeinsame Hauptkomponente erklärt werden kann. In der Realität sind die beobachteten Variablen aber selten messfehlerfrei. Da aber bei der EFA eine Variablenbeziehungsweise Dimensionsreduktion angestrebt wird, können empirisch weniger Hauptkomponenten festgelegt werden, als theoretisch extrahiert

wurden, und es wird vereinfacht eine möglichst hohe Varianzaufklärung angestrebt. Somit ermöglicht die PCA eine hohe Varianzaufklärung zwischen den beobachteten Indikatoren und bestimmt sogenannte Hauptkomponenten, die Faktoren. Die PFA, hingegen, geht davon aus, dass die beobachteten Variablen sowohl wahre Varianz wie auch Messfehlervarianz aufweisen. Sie kommt dann zur Anwendung, wenn eine einfache Datenreduktion vorgenommen werden soll. Ziel der PFA ist es, latente Konstrukte, also Faktoren, zu identifizieren, die die Korrelationen zwischen den Indikatoren aufzeigen, ohne die gesamte Varianz zu erklären. Erklärt wird also nur die beobachtbare Varianz (Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012, 327f.).

Um die Anzahl der Faktoren zu bestimmen, werden Abbruchkriterien anhand des *Kaiser-Kriteriums*, des *Scree-Tests* und der *Parallelanalyse* festgelegt. Beim Kaiser-Kriterium werden nur jene Faktoren berücksichtigt, die einen Eigenwert höher als 1 aufweisen. Das bedeutet, dass der Faktor mehr Varianz aufklärt als der einzelne standardisierte Indikator. In der Realität führt dies aber oft zu einer Überschätzung der Anzahl Faktoren, daher wird als weiteres Abbruchkriterium der Scree-Test zu Hilfe genommen. Der Eigenwertverlauf wird als Grafik dargestellt, in der die Faktoren ordinal der Grösse nach geordnet sind. In der Regel bildet der Eigenwertverlauf an einer bestimmten Stelle einen Knick, alle inhaltlich relevanten Faktoren befinden sich vor diesem Knick. Abschliessend kann eine Parallelanalyse mit mindestens hundert Datensätzen mit zufälligen Zahlen Aufschluss über die Anzahl relevanter Faktoren geben (Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012, 330f.).

Eine Faktorenrotation erlaubt es, die Faktorenextraktion, welche lediglich sukzessive maximale Eigenwerte sucht, im Faktorenraum zu drehen. Ziel ist es, eine sogenannte Einfachstruktur zu erreichen, bei welcher jede Variable nur auf einen einzigen Faktor eine hohe Ladung aufweist (Primärladung). Das gängigste Verfahren ist die *Varimax-Rotation* (Varianzmaximierung). Mittels orthogonaler Rotation, welche die Unkorreliertheit der Faktoren beibehält, können die Faktoren unabhängig voneinander interpretiert werden. Bei der Anwendung werden die Faktoren in fortlaufenden Schritten, den Iterationen, so lange im Raum gedreht, bis die Varianz der quadrierten Ladungen pro Faktor maximal ist. Dies führt im Idealfall zu hohen Primärladungen. Bei den obliquen, den schiefwinkligen, Rotationsverfahren wird die Unkorreliertheit der Variablen aufgegeben. Die verbreitete *Oblimin-Rotation* strebt die simultane Optimierung eines orthogonalen und eines obliquen Rotationskriteriums an. Faktorenlösungen, die damit erstellt werden, sind sowohl nahe an der Realität wie auch einfach interpretierbar. Moosbrugger und Schermelleh-

Engel (2012) geben abschliessend zu den Rotationsverfahren folgende Auswahlempfehlung:

Erfolgt eine Faktorenanalyse primär mit dem Ziel der Datenreduktion und ohne theoretisch fundierte Annahmen über die Dimensionalität der untersuchten Variablen, ist immer ein orthogonales Rotationsverfahren empfehlenswert. Liegen dagegen theoretische Anhaltspunkte vor, die auf korrelierte Faktoren hinweisen, so ist der Einsatz eines obliquen Rotationsverfahrens zweckmässig. (Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012, S. 332)

In der vorliegenden Untersuchung wird die EFA dazu eingesetzt, die vorhandenen Indikatoren von Sozialkapital auf zugrunde liegende Faktoren zu untersuchen. Diese bilden bestenfalls Dimensionen von Sozialkapital ab, welche die Anschaulichkeit in der Interpretation der Ergebnisse erhöhen.

7.9 Statistische Analyseprogramme

Die Daten für die vorliegende Untersuchung werden als SPSS-Dateien geliefert. Für die Aufbereitung wird das entsprechende Statistikprogramm *SPSS* in der Version 25 (IBM Corp., 2017) verwendet. Die EFA wird ebenfalls mit *SPSS* durchgeführt. Für die weiterführenden Analysen der LCA und LCR wird das Statistikprogramm *Mplus* in der Version 8 (B. O. Muthén & Muthén, 2017) verwendet. *Mplus* ist leistungsstark und flexibel. Das Modellierungssystem basiert auf dem verbindenden Thema der latenten Variablen und seiner einzigartigen Verwendung von sowohl kontinuierlichen als auch kategorialen latenten Variablen. Das Statistikprogramm wird von einem ausführlichen Handbuch, dem *Mplus User Guide*, begleitet (L. K. Muthén & Muthén, 2017), das die einzelnen Modelle erklärt und die anzuwendende Syntax beschreibt.

8 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden jeweils zu beiden Messzeitpunkten zuerst die Ergebnisse der exploratorischen Faktorenanalyse bezüglich der Dimensionsstruktur und den zugrunde liegenden Indikatoren dargestellt. Anschliessend werden die Sozialkapitalprofile der Analysen der latenten Klassen im Basismodell ohne Kovariaten deskriptiv beschrieben, und es wird auf Eigenheiten der Indikatorebene eingegangen. Im letzten Schritt werden die Ergebnisse zu den Effekten der Kovariaten dargestellt. Das Kapitel schliesst mit einem deskriptiven Vergleich der beiden Messzeitpunkte ab.

8.1 Ergebnisse T1

Die Berechnungen zu den nachfolgend beschriebenen statistischen Modellen wurden mit der gesamten Stichprobe ($N = 1258$) durchgeführt. Wie der vorangegangenen Stichprobenbeschreibung entnommen werden kann, fehlen bei den Kategorien, die in den Berechnungen als Kovariaten implementiert wurden, teilweise Werte. Da die Berechnungen personenbezogen durchgeführt wurden und es sich nur um sehr wenige fehlende Werte handelt, stellt dies aber kein methodisches Problem dar.

8.1.1 Ergebnisse der exploratorischen Faktorenanalyse T1

Die Dimensionsstruktur des Konstrukts Sozialkapital wurde mit einer exploratorischen Faktorenanalyse (EFA) ermittelt. Die 47 im Datensatz vorhandenen Indikatoren wurden insgesamt auf 33 reduziert, indem nur Indikatoren mit einer Faktorladung grösser als .500 ausgewählt wurden. Sowohl der *Bartlett-Test* ($X^2 = 13522.047$; $df = 1081$; $p < .000$) als auch die *Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy* ($KMO = .836$) weisen darauf hin, dass sich die

Variablen für eine Faktoranalyse eignen. So wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit *Varimax*-Rotation durchgeführt. Obwohl diese auf das Vorliegen von acht Faktoren mit Eigenwerten grösser als 1.0 hinweist, wurde einerseits aus theoretischen Überlegungen und andererseits, weil zwei der drei Indikatoren im ursprünglichen siebten Faktor ungenügende Ladungen (.366 und .202) aufweisen, eine Sechs-Faktor-Lösung gewählt, welche 51.7 % der Varianz erklärt. Die gefundenen Querladungen deuten an, dass der siebte Faktor nicht ganz klar vom sechsten zu trennen ist, was inhaltlich durchaus erklärbar ist. Für eine bessere Interpretierbarkeit der Modelle wurden alle Indikatoren kategorial umgewandelt. Anschliessend musste aufgrund der Antwortverteilung, beziehungsweise wegen der extremen Schiefe einzelner Indikatoren, eine weitere Reduktion vorgenommen werden. Von den 33 verbleibenden Indikatoren haben lediglich 25 eine Verteilstruktur, welche die Bildung einer dreistufigen kategorialen Variablen erlauben.

Damit liegen sechs Dimensionen von Sozialkapital vor:

- Einstellung gegenüber der Schule: Fünf Indikatoren, die den Willen, die Anstrengungsbereitschaft und die Persistenz gegenüber schulischen Aufgaben abbilden. Diese Dimension bildet das *schulbezogene Sozialkapital* ab.
- Beziehung zu den Eltern: Drei Indikatoren, welche die Strenge der elterlichen Kontrolle und die Ambivalenz gegenüber der Herkunftsfamilie zeigen.
- Empathie: Drei Indikatoren, die das Mitgefühl gegenüber anderen Menschen abbilden.
- Emotionale Nähe: Vier Indikatoren, welche Vertrauen, Zuneigung und Akzeptanz der Eltern gegenüber den Jugendlichen abfragen. Zusammen mit der Beziehung zu den Eltern wird in diesen beiden Dimensionen das *elternhausbezogene Sozialkapital* dargestellt.
- Allgemeine Werte: Vier Indikatoren, die individuelle soziale Normen zeigen.
- Aushandlungsprozesse und Freizeit mit Peers: Vier Indikatoren, welche Interaktionen mit dem besten Freund beziehungsweise der besten Freundin abbilden, ob über gewisse Themen (Probleme, Zukunft) diskutiert wird. Zwei weitere Indikatoren fragen nach diesem Austausch mit Kolleginnen und Kollegen. Es handelt sich dabei um *freundschaftsbezogenes Sozialkapital*.

Diese Dimensionen bilden die Grundstrukturen von Sozialkapital (Franzen & Pointner, 2007, S. 72) nämlich netzwerkbasierte Ressourcen (Beziehung zu den Eltern, emotionale Nähe, Aushandlungsprozesse und Freizeit mit Peers), generalisiertes Vertrauen (Einstellung gegenüber der Schule) sowie Normen und Werte (allgemeine Werte, Empathie) ab.

8.1.2 Ergebnisse der Analysen latenter Klassen T1

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analysen latenter Klassen entlang den im methodischen Teil besprochenen Schritten dargestellt. Zuerst wurde ein LCA-Basismodell für Sozialkapital ohne Kovariaten gerechnet. Anschließend wurde je ein Modell mit den Kovariaten Behinderung und Migration einzeln, sowie ein Modell mit den beiden zusammen, analysiert. Zum Abschluss wurden alle vier Kovariaten Behinderung, Migration, sozioökonomischer Status und Geschlecht in das Modell einbezogen.

Als Referenzklassen wurde jeweils diejenige mit dem höchsten proportionalen Anteil ausgewählt. Jedes latente Profil wurde mit einer kurzen inhaltlichen Beschreibung versehen, damit eine übersichtliche Orientierung gewährleistet ist.

LCA-Basismodell Sozialkapital T1

Tabelle 13 zeigt eine Übersicht der Modellgütekriterien der Analyse latenter Klassen für Sozialkapital ohne Kovariaten zum ersten Messzeitpunkt (T1) und die entsprechenden Werte für 2-, 3-, 4- und 5-Klassen-Modelle. Alle Modelle haben nach Anpassungen der Startwerte und Iterationen den grössten *Loglikelihood*-Wert jeweils mindestens zweimal repliziert (Geiser, 2011, S. 246). Beim 5-Klassen-Modell sind der *Vuong-Lo-Mendell-Rubin* (VLMR)-Test und der *Bootstrap-Likelihood-Ratio* (BLRT)-Differenztest nicht mehr signifikant, was darauf hinweist, dass die tiefere Klassenanzahl ausgewählt werden sollte. Das 4-Klassen-Modell hat bezogen auf alle Gütekriterien den besten *Modelfit*, was auch aus theoretischer Perspektive unterstützt werden kann.

Tabelle 13

Gütekriterien LCA-Basismodell Sozialkapital T1

| Klassen | AIC | BIC | aAIC | VLMR | BLRT | Entropie |
|---------|------------------|------------------|------------------|---------------|---------------|--------------|
| 2 | 28460.700 | 28722.701 | 28560.701 | 0.0003 | 0.0003 | 0.694 |
| 3 | 27921.907 | 28317.477 | 28072.890 | 0.0001 | 0.0001 | 0.736 |
| 4 | 27641.335 | 28170.475 | 27843.299 | 0.0000 | 0.0000 | 0.774 |
| 5 | 27381.217 | 28043.926 | 27634.162 | 0.0756 | 0.0773 | 0.773 |

Anmerkung. $N = 1258$.

Die Wahl für das 4-Klassen-Modell fällt nicht nur aus Sicht der Gütekriterien eindeutig aus, sondern auch bezüglich der in Tabelle 14 dargestellten durchschnittlichen Wahrscheinlichkeiten der Klassenzugehörigkeit, welche in allen vier Klassen hoch bis sehr hoch sind.

Tabelle 14

Durchschnittliche latente Klassenwahrscheinlichkeiten für die wahrscheinlichste latente Klassenzugehörigkeit (Zeile) nach latenter Klasse (Spalte) T1

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|-------|-------|-------|-------|
| 1 | 0.880 | 0.040 | 0.036 | 0.044 |
| 2 | 0.039 | 0.856 | 0.081 | 0.024 |
| 3 | 0.012 | 0.070 | 0.900 | 0.018 |
| 4 | 0.056 | 0.030 | 0.035 | 0.879 |

Abbildung 9 zeigt die Profile des 4-Klassen-Basismodells zum ersten Messzeitpunkt, sowie die proportionale Verteilung der Klassenzugehörigkeit, die relativ ausgeglichen ist, das heisst keine besonders grossen oder kleinen Klassen aufweist.

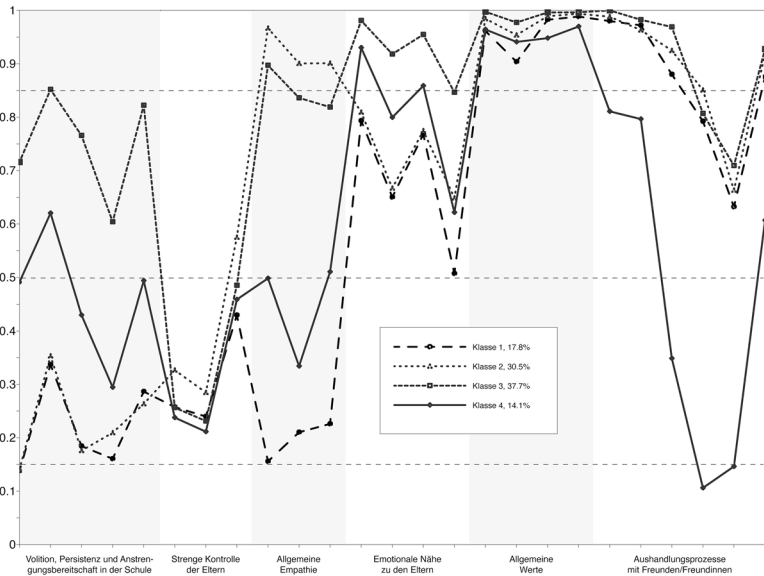
In allen vier Klassen zeigen die Jugendlichen im Bereich der allgemeinen Werte sehr hohe Ausprägungen und kaum Unterschiede. Ein ähnliches, aber etwas weniger auffallendes Bild zeigt sich bei der emotionalen Nähe zu den Eltern. Hier haben alle vier Gruppen überdurchschnittlich hohe bis sehr hohe Werte. Unterschiedliche Profile haben sich in den Bereichen des schulbezogenen Sozialkapitals, der allgemeinen Empathie und des peerbezogenen Sozialkapitals ergeben.

Die Jugendlichen in Klasse 3 weisen proportional mit 37.7 % den grössten Anteil aus und verfügen in allen sechs Dimensionen über überdurchschnittliches Sozialkapital. Jene in Klasse 2, mit einem Anteil von 30.5 %, zeigen tieferes schulbezogenes Sozialkapital und hohes elternhausbezogenes Sozialkapital. Ihre Werte für emotionale Nähe liegen im überdurchschnittlich mittleren Bereich. In Klasse 1 (17.8 %) verfügen die Jugendlichen über tiefes schulbezogenes und mittleres elternhausbezogenes Sozialkapital, weiter zeigt diese Gruppe die tiefsten Werte im Bereich Empathie. In Klasse 4 (14.1 %) verfügen die Jugendlichen über mittleres schulbezogenes und mittleres bis hohes elternhausbezogenes Sozialkapital. Auffallend sind in dieser Gruppe die tiefen Werte im freundschaftsbezogenen Sozialkapital. Diese Gruppe zeigt weiter Empathiewerte im unterdurchschnittlich mittleren Bereich.

Zusammengefasst kann gesagt werden:

- Etwas mehr als ein Drittel der Jugendlichen verfügen über allgemein hohes bis sehr hohes Sozialkapital (Klasse 3).
- Etwas weniger als ein Drittel der Jugendlichen weisen tiefes schulisches Sozialkapital, sehr hohe Empathie und hohe emotionale Nähe auf (Klasse 2).
- Rund ein Sechstel der Jugendlichen zeigen tiefes schulisches Sozialkapital, tiefe Empathie und mittlere bis hohe emotionale Nähe (Klasse 1).
- Rund ein Sechstel der Jugendlichen verfügen über mittleres schulisches Sozialkapital, mittlere Empathie, mittlere bis hohe emotionale Nähe und sehr tiefes bis sehr hohes freundschaftsbezogenes Sozialkapital (Klasse 4).
- In allen vier Klassen kommen wenig bis mittlere strenge Kontrolle der Eltern und sehr hohe allgemeine Werte vor.

Abbildung 9
 Latente Klassenprofile des Basismodells Sozialkapital T1



Auf Indikatorebene fällt auf, dass im freundschaftsbezogenen Bereich die beiden Variablen »Mit meinem Freund/meiner Freundin bespreche ich Probleme, wo ich mit meinen Eltern habe« und »Reden Sie mit Kolleginnen/Kollegen über Probleme« deutlich auseinandergehen. In drei von vier Klassen erreicht der erste Indikator höhere Werte als der zweite. Es handelt sich dabei um zwei inhaltlich verschiedene Variablen. So bezieht sich die erste auf den Austausch mit einem Freund oder einer Freundin, die zweite auf jenen mit Kollegen und Kolleginnen.

Ein weiterer interessanter Aspekt sind die tiefen Werte bei zwei von drei Indikatoren der elterlichen Kontrolle: »Meine Mutter/mein Vater duldet häufig keinen Widerspruch« und »Meine Mutter/mein Vater erwartet, dass ich mich immer allem füge, was sie/er mir vorschreibt«. Die inhaltliche Betrachtung lässt den Schluss zu, dass die tiefen Werte als hohes Sozialkapital interpretiert werden können, da die Jugendlichen Eigenverantwortung sowie die Möglichkeit zur Äusserung individueller Normen erleben. Es handelt sich

dabei um das *bonding social capital* beziehungsweise um die *strong ties*. Etwas weniger augenscheinlich ist der allgemein tiefere Wert des vierten Indikators im Bereich emotionale Nähe. Dieser unterscheidet sich von den anderen drei insofern, als er eher neutral nach dem Austausch zu Erlebtem fragt und nicht die Ebenen der Zuneigung, der Anerkennung und des Vertrauens anspricht.

Letztlich fällt auf, dass das schulbezogene Sozialkapital viel breiter streut als das elternhausbezogene. Anders gesagt sind sich die Jugendlichen im Bereich elterliche Kontrolle und emotionale Nähe ähnlicher als beim Schulsozialkapital. Auch fällt auf, dass es zwar Jugendliche gibt, die über tiefes, mittleres oder hohes Schulsozialkapital verfügen, aber keine, die lediglich tiefes elternhausbezogenes Sozialkapital haben.

LCA-Modell Sozialkapital mit Kovariate Behinderung T1

Im zweiten Modell wurde die Kategorie Behinderung integriert. Das 4-Klassen-Modell kann beibehalten werden. Die Verteilstruktur ist fast identisch mit dem Basismodell.

Tabelle 15

Resultate der LCA für Effekte von Behinderung auf die Klassenzugehörigkeit T1

| <i>Klassen</i> | <i>Sozialkapital</i> | <i>OR</i> | <i>p</i> |
|----------------|---|-----------|----------|
| 1 (14.0 %) | „mittleres Schulsozialkapital, mittleres Elternhaussozialkapital“ | 1.912 | 0.178 |
| 2 (17.7 %) | „tiefes Schulsozialkapital, tiefes Elternhaussozialkapital“ | 1.193 | 0.641 |
| 3 (29.9 %) | „tiefes Schulsozialkapital, hohes Elternhaussozialkapital“ | 0.959 | 0.904 |
| 4 (38.3 %) | „hohes Sozialkapital“ | Referenz | |

Anmerkung. $n = 1234$. Gütekriterien: VLMR $p = 0.0000$, BLRT $p = 0.0000$, Entropy = 0.777.

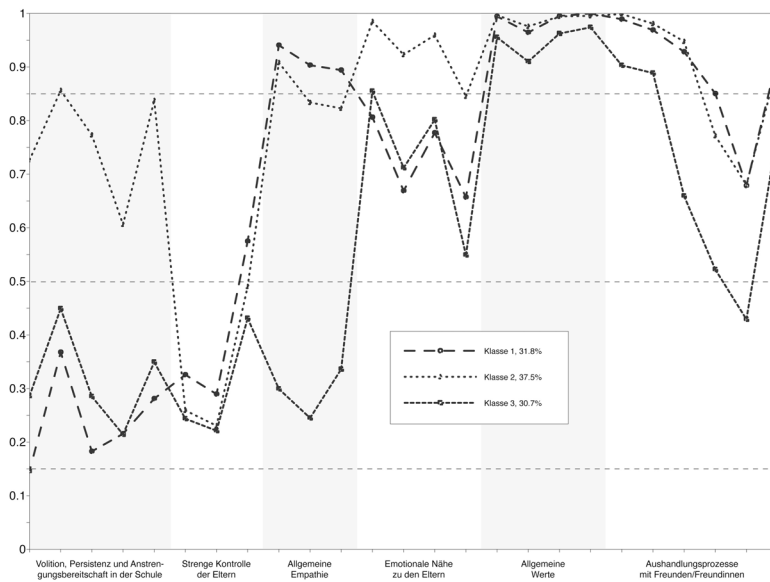
Tabelle 15 zeigt eine Zusammenfassung der Ergebnisse. Es können keine signifikanten Effekte der Kovariate Behinderung auf die Klassenzugehörigkeitswahrscheinlichkeiten festgestellt werden.

LCA-Modell Sozialkapital mit Kovariate Migrationshintergrund T1

Im dritten Modell wurde die Kovariate Migrationshintergrund modelliert. Das 4-Klassen-Modell (VLMR $p = 0.1879$, BLRT $p = 0.1905$, Entropy = 0.744) muss zu Gunsten eines 3-Klassen-Modells (VLMR $p = 0.0001$, BLRT $p = 0.0001$, Entropy = 0.736) verworfen werden, da die Gütekriterien nicht ausreichend sind.

Abbildung 10

Latente Klassenprofile mit Kovariate Migrationshintergrund T1



Die drei Profile in Abbildung 10 lassen sich als »tiefes Schulsozialkapital, hohes Elternhaussozialkapital, hohe Empathie« (Klasse 1, 31.8 %), »allgemein hohes Sozialkapital« (Klasse 2, 37.5 %) und »tiefes Schulsozialkapital, hohes Elternhaussozialkapital, tiefe Empathie« (Klasse 3, 30.7 %) beschreiben. Die Veränderung der Klassenzahl deutet auf einen starken Effekt der Kovariate Migration hin.

Tabelle 16 zeigt dann auch, dass in den beiden anderen Klassen bezogen auf die Referenzklasse hochsignifikante Effekte vorhanden sind. So haben Jugendliche mit Migrationshintergrund eine etwa halb so grosse Wahrschein-

lichkeit der Klasse 1 ($OR = 0.531$, $p = 0.000$) oder der Klasse 3 ($OR = 0.637$, $p = 0.005$) anzugehören.

Tabelle 16

Resultate der LCA für den Effekt von Migration auf die Klassenzugehörigkeit T1

| <i>Klassen</i> | <i>Sozialkapital</i> | <i>OR</i> | <i>p</i> |
|----------------|--|--------------|--------------|
| 1 (31.8 %) | „tiefes Schulsozialkapital, hohes Elternhaussozialkapital, hohe Empathie“ | 0.531 | 0.000 |
| 2 (37.5 %) | „allgemein hohes Sozialkapital“ | Referenz | |
| 3 (30.7 %) | „tiefes Schulsozialkapital, hohes Elternhaussozialkapital, tiefe Empathie“ | 0.637 | 0.005 |

Anmerkung. $n = 1234$. Gütekriterien; VLMR $p = 0.1879$, BLRT $p = 0.1905$, Entropy = 0.744.

LCA-Modell Sozialkapital mit Kovariaten Behinderung und Migrationshintergrund T1

Im vierten Modell (Tabelle 17) wurden beide Kovariaten Behinderung und Migration in die Berechnungen einbezogen.

Tabelle 17

Resultate der LCA für Effekte von Behinderung oder Migration auf die Klassenzugehörigkeit T1

| Klassen | Sozialkapital | Kovariate | OR | p |
|------------|---|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 (38.0 %) | „allgemein hohes Sozialkapital“ | | Referenz | |
| 2 (30.2 %) | „tiefes Schulsozialkapital, hohes Elternhaussozialkapital“ | Behinderung Migration | 1.021 0.541 | 0.953 0.000 |
| 3 (17.8 %) | „tiefes Schulsozialkapital, tiefes Elternhaussozialkapital“ | Behinderung Migration | 1.272 0.622 | 0.540 0.017 |
| 4 (14.0 %) | „mittleres Schulsozialkapital, mittleres Elternhaussozialkapital“ | Behinderung Migration | 2.002 0.701 | 0.156 0.133 |

Anmerkung. $n = 1234$. Gütekriterien: VLMR $p = 0.0000$, BLRT $p = 0.0000$, Entropy = 0.777.

Das 4-Klassen-Modell kann beibehalten werden, die Verteilstruktur ist dem Basismodell sehr ähnlich. Die Ergebnisse zeigen signifikante Effekte für Migrationshintergrund der Klassen 2 ($OR = 0.541$, $p = 0.000$) und 3 ($OR = 0.622$, $p = 0.017$) was bedeutet, dass diese Jugendlichen ein etwa halb so großes Risiko haben einer dieser beiden Klassen mit jeweils weniger hohem Sozialkapital anzugehören.

LCA-Modell Sozialkapital mit Kovariaten Behinderung, Migrationshintergrund, SES und Geschlecht T1

Auch beim letzten Modell zum ersten Messzeitpunkt, das alle vier Kovariaten einbezieht, kann die 4-Klassen-Struktur beibehalten werden. Es ergeben sich einige signifikante Effekte (Tabelle 18).

Tabelle 18

Resultate der LCA für Effekte von Behinderung, Migration, SES oder Geschlecht auf die Klassenzugehörigkeit T1

| Klassen | Sozialkapital | Kovariate | OR | p |
|------------|---|-------------|--------------|--------------|
| 1 (36.6 %) | „allgemein hohes Sozialkapital“ | | Referenz | |
| 2 (29.3 %) | „tiefes Schulsozialkapital, hohes Elternhaussozialkapital“ | Behinderung | 0.937 | 0.845 |
| | | Migration | 0.563 | 0.001 |
| | | SES | 0.642 | 0.004 |
| | | Geschlecht | 1.409 | 0.274 |
| 3 (17.3 %) | „tiefes Schulsozialkapital, tiefes Elternhaussozialkapital“ | Behinderung | 1.247 | 0.573 |
| | | Migration | 0.639 | 0.038 |
| | | SES | 0.830 | 0.318 |
| | | Geschlecht | 0.401 | 0.000 |
| 4 (16.8 %) | „mittleres Schulsozialkapital, mittleres Elternhaussozialkapital“ | Behinderung | 1.852 | 0.217 |
| | | Migration | 0.783 | 0.339 |
| | | SES | 0.917 | 0.698 |
| | | Geschlecht | 0.058 | 0.000 |

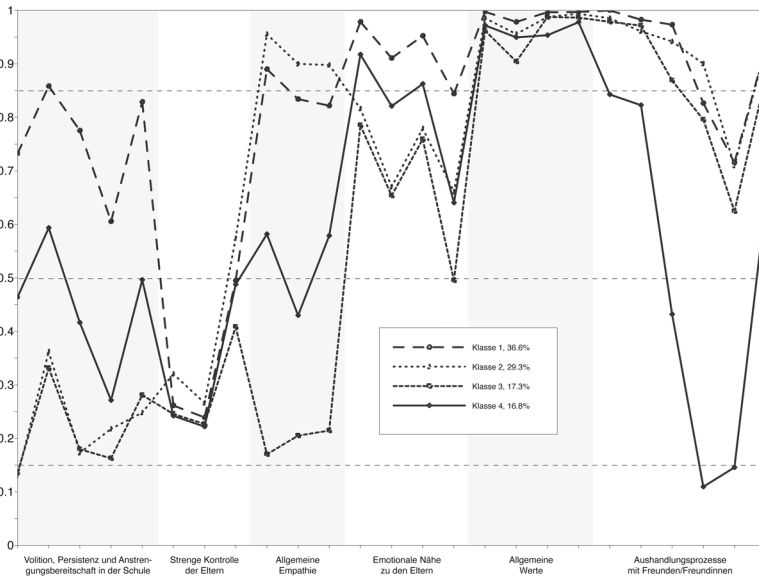
Anmerkung. $n = 1234$. $p = 0.0018$, BLRT $p = 0.0019$, Entropy = 0.781.

So haben Jugendliche mit Migrationshintergrund ($OR = 0.563$, $p = 0.001$) und Jugendliche mit tiefem sozioökonomischem Status ($OR = 0.642$, $p = 0.004$) ein rund halb so grosses Risiko, der Klasse 2 mit tiefem schulischen Sozialkapital anzugehören. Bei Mädchen ($OR = 0.401$, $p = 0.000$) oder bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund ($OR = 0.0639$, $p = 0.038$) sinkt die Wahrscheinlichkeit, der Klasse 3 anzugehören ebenfalls um ungefähr die Hälfte. Sehr stark, um fast 95 %, verringert sich bei Mädchen die Wahrscheinlichkeit ($OR = 0.058$, $p = 0.000$) der Klasse 4 anzugehören. Alle anderen Effekte sind deutlich nicht signifikant ($p = 0.217$ bis $p = 0.845$).

In Abbildung 11 sind die latenten Klassenprofile unter Einbezug der vier Kovariaten für den Vergleich zum Basismodell dargestellt. Die Verteilpropportionen der Profile sind jenen des Basismodells auch unter Einbezug aller vier Kovariaten sehr ähnlich.

Abbildung 11

Latente Klassenprofile Sozialkapital mit Kovariaten Behinderung, Migration, SES und Geschlecht T1



8.2 Ergebnisse T2

Die Berechnungen zum zweiten Messzeitpunkt erfolgten mit 816 Probandinnen und Probanden, welche ein Teil der Stichprobe des ersten Messzeitpunktes waren. Die proportionale Zusammensetzung der Stichprobe hat sich durch die Reduktion der Anzahl Probandinnen und Probanden verändert (Tabelle 19).

Durch die Veränderungen in der Stichprobe wird diese in den Kategorien Migration und Behinderung zum zweiten Messzeitpunkt bezogen auf die Gesamtbevölkerung weniger repräsentativ.

Tabelle 19

Veränderung der Stichprobenzusammensetzung von T1 zu T2

| Kategorie | | T1 | T2 | Veränderung |
|-------------|--|--------|--------|-------------|
| Migration | Gleiche Muttersprache wie Unterrichtssprache | 81.5 % | 86.8 % | 5.3 % |
| | Andere Muttersprache als Unterrichtssprache | 18.3 % | 13.2 % | 5.1 % |
| Behinderung | Regelschule | 91.6 % | 97.4 % | 5.8 % |
| | Besonderer Lehrplan | 8.4 % | 2.6 % | 5.8 % |
| SES | Höher | 44.0 % | 48.0 % | 4.0 % |
| | Tiefer | 56.0 % | 52.0 % | 4.0 % |
| Geschlecht | Weiblich | 54.3 % | 54.9 % | 0.6 % |
| | Männlich | 45.7 % | 45.1 % | 0.6 % |

Anmerkung. Die Unterschiede bei den Prozentangaben ergeben sich durch fehlende Werte im Datensatz.

8.2.1 Ergebnisse der exploratorischen Faktorenanalyse T2

Beim zweiten Messzeitpunkt wurde ebenfalls zuerst eine EFA durchgeführt, um die Struktur des Konstrukts Sozialkapital zu ergründen. Die Indikatoren hatten sich etwas verändert, da zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt der Übergang von der Schule in das Berufsleben stattgefunden hatte und so beispielsweise die schulbezogenen Indikatoren wegfielen. Zwei Indikatoren zu sozialem und politischem Engagement wiesen hohe Querladungen auf und hatten eine ungünstige Verteilstruktur, sprich eine starke Schiefe. So wurden die ursprünglich 34 Variablen auf eine Lösung mit 21 Variablen in vier Faktoren reduziert:

- Freizeitaktivitäten mit Kolleginnen und Kollegen: Sechs Indikatoren, die hauptsächlich Interaktionen mit Peers abbilden, zum Beispiel wie oft über gewisse Themen (Probleme, Zukunft) diskutiert wird. Es handelt sich dabei um peerbezogenes Sozialkapital.
- Allgemeine Werte: Sechs Indikatoren, die individuelle soziale Normen zeigen.
- Gesellschaftliche Verantwortung: Fünf Indikatoren, die soziale Verantwortung auf gesellschaftlicher und staatlicher Ebene abbilden, wovon ein Indikator die politische Handlungsorientierung abfragt.
- Empathie: Drei Indikatoren, die das Mitgefühl gegenüber anderen Menschen zeigen.

Der Bartlett-Test ($X^2 = 13060,663$; $df = 1953$; $p < .000$) und die *Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy* ($KMO = .797$) weisen darauf hin, dass sich die Variablen für eine Faktoranalyse eignen. Es wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt.

Die Dimensionen bilden die Grundstrukturen von Sozialkapital (Franzen & Pointner, 2007, S. 72) nämlich netzwerkbasierte Ressourcen (Freizeitaktivitäten mit Kolleginnen und Kollegen), generalisiertes Vertrauen (gesellschaftliche Verantwortung) sowie Normen und Werte (allgemeine Werte, Empathie) ab.

8.2.2 Ergebnisse der Analyse latenter Klassen T2

Die Vorgehensweise für die Analysen zum zweiten Messzeitpunkt entsprechen jenen des ersten Messzeitpunkts. Es wurde wiederum zuerst ein Basismodell der Sozialkapitalprofile erstellt. Anschliessend wurden je Modelle mit den Kovariaten Behinderung und Migration allein und zusammen gerechnet, bevor alle vier Kovariaten in das Gesamtmodell integriert wurden.

LCA-Basismodell Sozialkapital T2

Tabelle 20 zeigt die Lösungen für das Basismodell der Analyse latenter Klassen für den zweiten Messzeitpunkt.

Tabelle 20

Gütekriterien LCA-Basismodell Sozialkapital T2

| Klassen | AIC | BIC | aAIC | VLMR | BLRT | Entropie |
|----------|------------------|------------------|------------------|---------------|---------------|--------------|
| 2 | 12160.821 | 12363.058 | 12226.507 | 0.0000 | 0.0000 | 0.831 |
| 3 | 11791.541 | 12097.248 | 11890.834 | 0.0000 | 0.0000 | 0.863 |
| 4 | 11650.779 | 12059.957 | 11783.679 | 0.0000 | 0.0000 | 0.823 |
| 5 | 11561.563 | 12074.210 | 11728.069 | 0.0419 | 0.0427 | 0.842 |

Anmerkung. $N = 816$.

Gemäss den Gütekriterien könnte von der Annahme ausgegangen werden, dass ein Modell mit mehr als vier Klassen die Datenstruktur besser abbildet. Für die Verwendung des 4-Klassen-Modells sprechen die annähernd fast nicht signifikanten Werte des 5-Klassen-Modells beim *Vuong-Lo-Mendell-Rubin* (VLMR)-Test und beim *Bootstrap-Likelihood-Ratio* (BLRT)-Differenztest, das Parsimonitätsprinzip, die theoretische Sinnhaftigkeit und die hohen durchschnittlichen Klassenzugehörigkeitswahrscheinlichkeiten (Tabelle 21).

Tabelle 21

Durchschnittliche latente Klassenwahrscheinlichkeiten für die wahrscheinlichste latente Klassenzugehörigkeit (Zeile) nach latenter Klasse (Spalte) T2

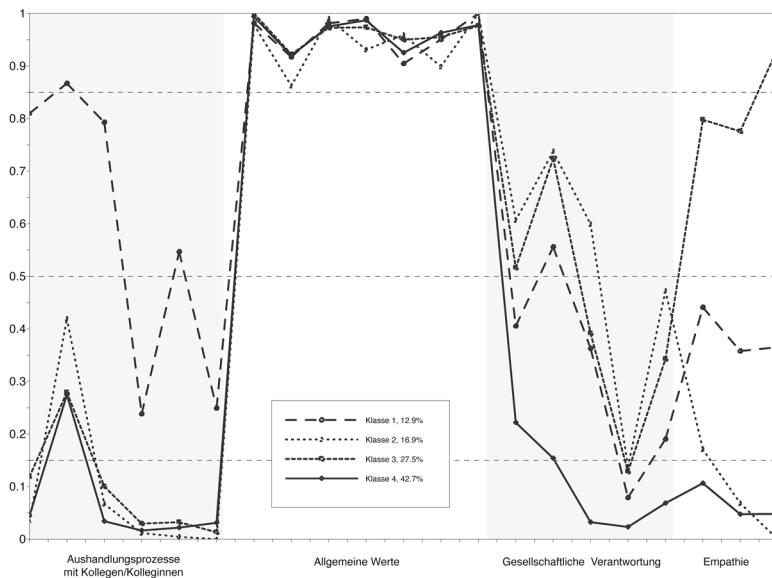
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|-------|-------|-------|-------|
| 1 | 0.897 | 0.028 | 0.043 | 0.032 |
| 2 | 0.008 | 0.799 | 0.010 | 0.182 |
| 3 | 0.023 | 0.015 | 0.943 | 0.019 |
| 4 | 0.010 | 0.039 | 0.018 | 0.934 |

Abbildung 12 zeigt die Profile des 4-Klassen-Basismodells zum zweiten Messzeitpunkt, sowie die proportionale Verteilung der Klassenzugehörigkeiten. Sie ist relativ ausgeglichen, das heisst sie weist keine besonders grossen oder kleinen Klassen auf. In allen vier Klassen zeigen die Jugendlichen im Bereich allgemeine Werte sehr hohes Sozialkapital. Keines der vier Profile hat

durchwegs eine höhere oder tiefere Ausprägung als die anderen Klassen. Auf der anderen Seite kann gesagt werden, dass ein grosser Teil der jungen Erwachsenen, nämlich die Klasse 4, mit 42.7 %, mit Ausnahme der allgemeinen Werte, über sehr tiefes Sozialkapital verfügen, dies sowohl im persönlichen Bereich des peerbezogenen Sozialkapitals wie auch bei der gesellschaftlichen Verantwortung und der Empathie gegenüber anderen Menschen. Klasse 3, als zweitgrösste Klasse mit 27.5 %, zeigt Unterschiede zu den anderen drei Klassen im Bereich der gesellschaftlichen Verantwortung, wohingegen ein Teil der Indikatoren im mittleren Bereich liegen. Dies spiegelt sich auch im Bereich Empathie wider, wobei hier hohe bis sehr hohe Werte erreicht werden. Klasse 2 (16.9 %) hat ähnliche Werte wie Klasse 3, zeigt aber im Bereich Empathie tiefe Ausprägungen. Klasse 1 weicht insofern von den anderen drei Profilen ab, indem hier in gewissen Bereichen der Peers mittleres bis hohes Sozialkapital gezeigt wird. Bei der gesellschaftlichen Verantwortung liegt diese Gruppe grösstenteils im mittleren Bereich, ebenso bei der Empathie.

Abbildung 12

Latente Klassenprofile des Basismodells Sozialkapital T2



Zusammengefasst kann gesagt werden:

- Etwas weniger als die Hälfte der jungen Erwachsenen verfügt, ausser im Bereich der allgemeinen Werte, über sehr tiefes Sozialkapital (Klasse 4).
- Ein Achtel der Befragten verfügt über mittleres bis hohes Sozialkapital bezogen auf Kolleginnen und Kollegen (Klasse 1).
- Etwas weniger als ein Drittel weist mittleres bis hohes Sozialkapital in den Bereichen gesellschaftliche Verantwortung und Empathie auf (Klasse 3).
- Ein Sechstel der jungen Erwachsenen zeigt zwar mittleres bis hohes Sozialkapital im Bereich der gesellschaftlichen Verantwortung, aber tiefes Sozialkapital im Bereich der Empathie (Klasse 2)
- Alle Befragten weisen sehr hohes Sozialkapital im Bereich der allgemeinen Werte auf (Klassen 1, 2, 3 und 4).

Bei näherer Betrachtung der Indikatoren fallen einige Aspekte auf. So ist im Bereich der gesellschaftlichen Verantwortung zu sehen, dass besonders die Variable »Wenn man gegen etwas ist, muss man protestieren« sehr tiefe Werte hat. Dieser Indikator wird in der EFA der Dimension »gesellschaftliche Verantwortung« zugeordnet, war aber im ursprünglichen Datenset unter »politischer Handlungsorientierung« vermerkt. Ausserdem ist es die einzige Variable im Bereich gesellschaftliche Verantwortung, die soziales Handeln vorschlägt, das negativ konnotiert sein kann. Im Bereich Peers, der ja hauptsächlich verschiedene Interaktionen mit Kolleginnen und Kollegen abbildet, sticht der Indikator »Wie oft diskutieren sie zusammen« heraus. Er erreicht in allen vier Profilen die höchsten Werte. Die anderen Indikatoren des Bereichs fragen nach konkreten Themen (Zukunft, Probleme) und haben alle niedrigere Werte. Das peerbezogene Sozialkapital fällt durch diese Tatsache im übertragenen Sinn noch tiefer aus, da die themenbezogenen Indikatoren Hinweise auf gemeinsame Bewältigungsmöglichkeiten geben.

LCA-Modell Sozialkapital mit Kovariate Behinderung T2

Mit der Integration der Kovariate Behinderung kann das 4-Klassen-Modell beibehalten werden, die Klassenzugehörigkeitsproportionen verändern sich in Bezug auf das Basismodell nicht wesentlich. Tabelle 22 zeigt die Effekte der Kovariate, welche alle nicht signifikant sind.

Tabelle 22

Resultate der LCA für Effekte von Behinderung auf die Klassenzugehörigkeit T2

| Klassen | Sozialkapital | OR | p |
|----------------|--|-----------|----------|
| 1 (13.0 %) | „mittleres bis hohes Peersozialkapital, mittlere Verantwortung, mittlere Empathie“ | 0.934 | 0.944 |
| 2 (17.0 %) | „tiefes Peersozialkapital, mittlere Verantwortung, tiefe Empathie“ | 0.881 | 0.888 |
| 3 (42.5 %) | „tiefes Sozialkapital“ | Referenz | |
| 4 (27.4 %) | „tiefes Peersozialkapital, mittlere Verantwortung, hohe Empathie“ | 2.656 | 0.287 |

Anmerkung. $n = 815$. Gütekriterien: VLMR $p = 0.000$, BLRT $p = 0.000$, Entropy = 0.822.

LCA-Modell Sozialkapital mit Kovariate Migrationshintergrund T2

Im dritten Modell wurde die Kovariate Migration allein modelliert. Wiederum kann das 4-Klassen-Modell beibehalten werden. Die Klassenzugehörigkeitsproportionen sind jenen des Basismodells ähnlich. In Tabelle 23 ist ersichtlich, dass keine signifikanten Effekte vorhanden sind.

Tabelle 23

Resultate der LCA für Effekte von Migration auf die Klassenzugehörigkeit T2

| <i>Klassen</i> | <i>Sozialkapital</i> | <i>OR</i> | <i>p</i> |
|----------------|--|-----------|----------|
| 1 (12.9 %) | „mittleres bis hohes Peersozialkapital, mittlere Verantwortung, mittlere Empathie“ | 0.962 | 0.917 |
| 2 (27.4 %) | „tiefes Peersozialkapital, mittlere Verantwortung, hohe Empathie“ | 0.834 | 0.478 |
| 3 (17.0 %) | „tiefes Peersozialkapital, mittlere Verantwortung, tiefe Empathie“ | 0.891 | 0.766 |
| 4 (42.7 %) | „tiefes Sozialkapital“ | Referenz | |

Anmerkung. $n = 815$. Gütekriterien: VLMR $p = 0.0000$, BLRT $p = 0.0000$, Entropy = 0.823.

LCA-Modell Sozialkapital mit Kovariaten Behinderung und Migrationshintergrund T2

Im vierten Modell (Tabelle 24) wurden beide Kovariaten Behinderung und Migration in die Berechnungen einbezogen. Wiederum kann das 4-Klassen-Modell beibehalten werden. Es zeigen sich vergleichbare Klassenzugehörigkeitsproportionen, aber es können keine signifikanten Effekte nachgewiesen werden.

Tabelle 24

Resultate der LCA für Effekte von Behinderung oder Migration auf die Klassenzugehörigkeit T2

| <i>Klassen</i> | <i>Sozialkapital</i> | <i>Kovariate</i> | <i>OR</i> | <i>p</i> |
|----------------|--|--------------------------|----------------|----------------|
| 1 (13.1 %) | „mittleres bis hohes Peersozialkapital, mittlere Verantwortung, mittlere Empathie“ | Behinderung Migration | 0.930 0.954 | 0.941 0.899 |
| 2 (17.1 %) | „tiefes Peersozialkapital, mittlere Verantwortung, tiefe Empathie“ | Behinderung Migration | 0.868 0.879 | 0.875 0.740 |
| 3 (27.4 %) | „tiefes Peersozialkapital, mittlere Verantwortung, hohe Empathie“ | Behinderung Migration | 2.623 0.849 | 0.295 0.531 |
| 4 (42.4 %) | „tiefes Sozialkapital“ | | Referenz | |

Anmerkung. $n = 815$. Gütekriterien: VLMR $p = 0.0000$, BLRT $p = 0.0000$, Entropy = 0.822.

LCA-Modell Sozialkapital mit Kovariaten Behinderung, Migrationshintergrund, SES und Geschlecht T2

Beim Einbezug aller vier Kovariaten Behinderung, Migration, sozioökonomischer Status und Geschlecht sprechen die Gütekriterien wiederum für das 4-Klassen-Modell. Die grösste Gruppe ist Klasse 2 (42.8 %) mit allgemein tiefem Sozialkapital, wobei wiederum die allgemeinen Werte, wie auch bei anderen drei Klassen, die Ausnahme bilden. Im Gegensatz zu den vorhergehenden Modellen gibt es drei signifikante Effekte (Tabelle 25). So haben junge Frauen eine mehr als dreimal so grosse Wahrscheinlichkeit ($OR = 3.107$, $p = 0.001$), der Klasse 1, beziehungsweise eine fast ebenso grosse Wahrscheinlichkeit ($OR = 2.791$, $p = 0.023$), der Klasse 4 anzugehören, wie junge Männer. Für junge Erwachsene mit tiefem sozioökonomischem Status gibt es eine Verringerung der Wahrscheinlichkeit von fast 60 % der Klasse 4 anzugehören ($OR = 0.587$, $p = 0.011$). Alle anderen Effekte sind nicht signifikant ($p = 0.085$ bis $p = 0.915$).

Tabelle 25

Resultate der LCA für Effekte von Behinderung, Migration, SES oder Geschlecht auf die Klassenzugehörigkeit T2

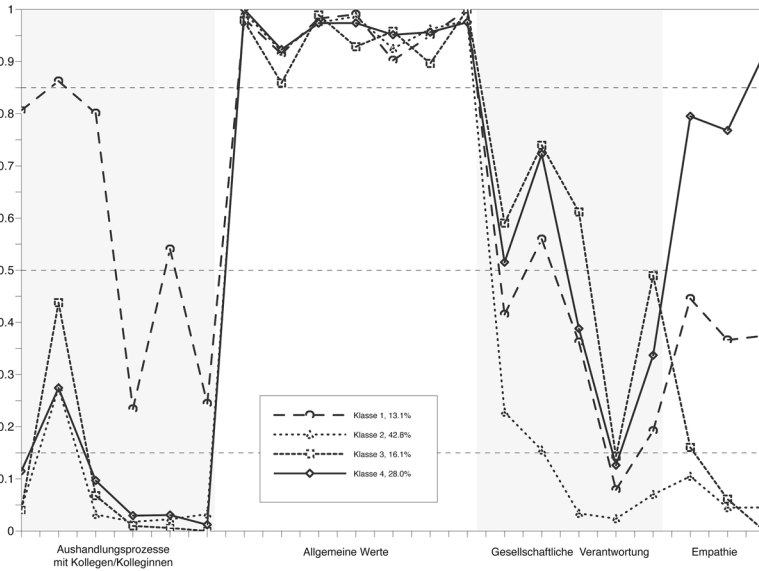
| Klassen | Sozialkapital | Kovariate | OR | p |
|------------|--|-------------|--------------|--------------|
| 1 (28.0 %) | „tiefes Peersozialkapital, mittlere Verantwortung, hohe Empathie“ | Behinderung | 3.227 | 0.272 |
| | | Migration | 0.809 | 0.414 |
| | | SES | 0.772 | 0.131 |
| | | Geschlecht | 3.107 | 0.001 |
| 2 (42.8 %) | „tiefes Sozialkapital“ | | Referenz | |
| 3 (16.1 %) | „tiefes Peersozialkapital, mittlere Verantwortung, tiefe Empathie“ | Behinderung | 0.872 | 0.878 |
| | | Migration | 0.955 | 0.915 |
| | | SES | 0.679 | 0.085 |
| | | Geschlecht | 0.742 | 0.253 |
| 4 (13.1 %) | „mittleres bis hohes Peersozialkapital, mittlere Verantwortung, mittlere Empathie“ | Behinderung | 1.112 | 0.933 |
| | | Migration | 0.857 | 0.665 |
| | | SES | 0.587 | 0.011 |
| | | Geschlecht | 2.791 | 0.023 |

Anmerkung. $n = 813$. Gütekriterien: VLMR $p = 0.0001$, BLRT $p = 0.0001$, Entropy = 0.825.

In Abbildung 13 sind die latenten Klassenprofile unter Einbezug aller vier Kovariaten für den Vergleich zum Basismodell dargestellt. Die Klassenzugehörigkeitsproportionen haben sich nur leicht verändert.

Abbildung 13

Latente Klassenprofile Sozialkapital mit Kovariaten Behinderung, Migrationshintergrund, SES und Geschlecht T2



9 Diskussion

Im abschliessenden Kapitel werden nach einer Zusammenfassung der Arbeit die Ergebnisse eingeordnet und diskutiert, und zwar in Hinblick auf die Zielsetzung, die Fragestellungen, den Forschungsstand und auf die zugrunde liegenden Theorien eingeordnet und diskutiert. Weiter wird die methodische Vorgehensweise einer kritischen Betrachtung unterzogen. Den Abschluss bilden die Schlussfolgerungen mit Fazit und Ausblick bezüglich weiterer Forschungsdesiderate und möglicher praktischer Implikationen.

9.1 Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung wurde von zwei Fragestellungen geleitet:

Die **erste Fragestellung** untersuchte die Sozialkapitalprofile von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Es handelte sich dabei um die gleichen Personen als 14- und als 21-Jährige vor und nach dem entwicklungspsychologisch wichtigen Übergang von der obligatorischen Schulzeit in die nach-obligatorische Ausbildung beziehungsweise in die erste Arbeitstätigkeit. Es wurde der Frage nachgegangen, ob und wie sich das Sozialkapital bei den Probandinnen und Probanden bezüglich der Dimensionen netzwerkbasierter Ressourcen, Vertrauen und Werte unterscheidet beziehungsweise über die Zeit verändert.

Die **zweite Fragestellung** erforschte parallel zur ersten Fragestellung Effekte der Sozialstrukturkategorien Behinderung, Migration, sozioökonomischer Status und Geschlecht auf die Sozialkapitalprofile beziehungsweise die Wahrscheinlichkeiten, aufgrund der Angehörigkeit zu einer oder mehreren dieser Kategorien einem anderen Sozialkapitalprofil anzugehören.

Um den Aspekten der Wechselwirkung sozialer Strukturkategorien Genüge zu tun, ist ein intersektionaler Analyserahmen gewählt worden. Die-

ser ist zum Sozialkapital mittels der Theorien der Kreuzung sozialer Kreise und des sozialen Tausches in Verbindung gebracht worden. Die Gemeinsamkeiten dieser theoretischen Grundlagen bestehen einerseits bei den Wechselwirkungen, andererseits bei der Analyse sozialer Ungleichheiten bei unterschiedlichen Machtpositionen. Die Strukturkategorien Migration, Behinderung, sozioökonomischer Status und Geschlecht dienen als Indikatoren; sie sind nämlich aus der Literatur als klassische Analysekategorien bekannt und kommen sowohl in der Intersektionalität wie auch bei der Erforschung von Bildungsungleichheiten zur Anwendung. Die Berücksichtigung eines vorherrschenden Machtverhältnisses ist insofern nötig, als Jugendliche untersucht worden sind, die sich sowohl im Elternhaus wie auch in der Schule in ungleichen Machtpositionen befinden. Dabei ist der schulische Aspekt von besonderem Interesse gewesen; denn das Gefälle zwischen Lehrperson und Lernenden kann sich in divergierenden Leistungserwartungen und Leistungserfolgen äussern.

Neben dem Fokus auf die theoretischen Grundlagen und ihrer Verbindung ist ein gewichtiger Teil der Methode und damit der statistischen Vorgehensweise gewidmet. Da sich die Fragestellung an Gruppen von Personen ausrichtet, ist ein personenbasierter Ansatz, jener der Analyse latenter Klassen, gewählt worden. Die zugrundeliegenden Dimensionen der Indikatorvariablen für Sozialkapital sind jeweils explorativ faktoranalytisch ermittelt worden. Das Gesamtkonstrukt beinhaltet die Analyse latenter Klassen bezogen auf das Sozialkapital der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit den Strukturkategorien Migration, Behinderung, sozioökonomischer Status und Geschlecht als Kovariaten, welche die jeweilige Zusammensetzung der Personengruppen wechselseitig beeinflussen.

Der Vergleich der exemplarischen Anwendung an der Stichprobe von 1258 Jugendlichen am ersten Messzeitpunkt und 816 jungen Erwachsenen, aus der derselben Stichprobe, am zweiten Messzeitpunkt, zeigt interessante Ergebnisse. So verringert sich, deskriptiv betrachtet, das allgemeine Sozialkapital bei einem Grossteil der Untersuchungsteilnehmenden über die sechs Jahre des Untersuchungszeitraums. Bezüglich der einzelnen Dimensionen sind nur Empathie und allgemeine Werte direkt vergleichbar, da die Indikatoren an beiden Messzeitpunkten vorhanden waren. Die Dimension Empathie ist ähnlich divergierend und die Dimension allgemeine Werte zeigt sowohl beim ersten wie auch zweiten Messzeitpunkt auffallend hohe Werte. Beim freundschaftsbezogenen Sozialkapital kann gesagt werden, dass drei Viertel der Probandinnen und Probanden als Jugendliche über hohes bis sehr hohes

Sozialkapital im Bereich des unterstützenden Austausches mit Freunden und Freundinnen sowie Kollegen und Kolleginnen verfügen. Das peerbezogene Sozialkapital beim zweiten Messzeitpunkt bezieht sich auf bewältigungsstrategische Interaktionen mit Kolleginnen und Kollegen, wovon nur ein Viertel der jungen Erwachsenen berichten.

An den einzelnen Messzeitpunkten können nur wenige Effekte der Sozialstrukturkategorien auf die Klassenzugehörigkeitswahrscheinlichkeit nachgewiesen werden. Es zeigt sich, dass die vorhandenen Effekte sowohl erwartet wie auch unerwartet sind. Damit eröffnen sich verschiedene Diskussionsmöglichkeiten.

Beim ersten Messzeitpunkt berichtet ein Drittel der Jugendlichen über allgemein hohes bis sehr hohes Sozialkapital. Weiter lassen sich drei Gruppen bezüglich schulbezogenem Sozialkapital unterscheiden. Diese zeigen in den anderen Dimensionen einerseits einheitliche (Kontrolle der Eltern, allgemeine Werte) und andererseits unterschiedliche Werte (Empathie, emotionale Nähe und Peers). Auf der Indikatorebene fällt auf, dass in allen vier Klassen wenig bis mittlere strenge Kontrolle der Eltern und sehr hohe allgemeine Werte vorkommen. Das erstgenannte Phänomen ist insofern interessant, als es sich dabei um das *bonding social capital* mit seinen kontrovers diskutierten Funktionen und Auswirkungen handelt. Auffällig ist auch, dass das schulbezogene Sozialkapital breiter streut als das elternhausbezogene. Bezüglich der Kovariaten beim ersten Messzeitpunkt ist das Ergebnis erwähnenswert, das Jugendlichen mit Migrationshintergrund und tiefem sozioökonomischem Status attestiert ein geringeres Risiko allgemein tieferes Sozialkapitals zu haben. Auch verringert sich für Mädchen die Wahrscheinlichkeit über weniger Empathie, weniger schulbezogenes und weniger elternhausbezogenes Sozialkapital zu verfügen. Die beiden letzteren gelten auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Beim zweiten Messzeitpunkt berichtet fast die Hälfte der jungen Erwachsenen über allgemein tiefes Sozialkapital. Die drei anderen Gruppen zeigen Unterschiede bei der Empathie, welche von sehr tief bis sehr hoch rangieren, sowie Ähnlichkeiten bei der sozialen Verantwortung, welche im mittleren Bereich liegen. Wiederum fällt auf, dass in allen vier Klassen die Ausprägungen im Bereich allgemeine Werte sehr hoch sind. In Bezug auf die Kovariaten sind Effekte der zentralen Kategorien Behinderung und Migration gänzlich abwesend. Hingegen können zwei Geschlechtereffekte nachgewiesen werden. So haben junge Frauen eine sehr viel grössere Wahrscheinlichkeit als junge Männer, einer der Klassen mit höheren Empathiewerten anzugehören. Ein niedri-

ger sozioökonomischer Status verringert hingegen das Risiko, allgemein tiefes Sozialkapital zu haben.

9.2 Diskussion der Ergebnisse Sozialkapital in intersektionaler Perspektive

In der folgenden Diskussion werden die vorliegenden Ergebnisse empirischen Erkenntnissen aus anderen Studien und theoretischen Grundlagen gegenübergestellt.

Ausbleibende Effekte der Kategorie Behinderung

Ein überraschendes Ergebnis der vorliegenden Untersuchung ist das Ausbleiben von Effekten der Kategorie Behinderung auf das Sozialkapital. Die Kategorie war so konzipiert, dass die Zugehörigkeit über Unterricht nach einem besonderen Lehrplan oder über eine diskontinuierliche Schullaufbahn geschah. Behinderung wurde demnach auf institutioneller beziehungsweise struktureller Ebene definiert. Grundsätzlich bedeuten diese Ergebnisse, dass das Strukturmerkmal Unterricht mit einem besonderen Lehrplan keinen statistisch signifikanten Effekt auf das Sozialkapital der untersuchten Jugendlichen hat. Egal welcher Gruppe von Sozialkapital die Jugendlichen zugeteilt wurden, ein besonderer Lehrplan allein, aber auch in Wechselwirkung mit den anderen Kategorien, verändert die Klassenzugehörigkeitswahrscheinlichkeit nicht. Anders ausgedrückt bleiben die Einstellungen gegenüber der Schule, die Lernmotivation, die Anstrengungsbereitschaft und der Lernwille, die Nähe zu den Eltern, soziale Normen und auch der Austausch in den freundschaftlichen Beziehungen dieselben, egal ob die Schullaufbahn nach regulärem oder besonderem Lehrplan verläuft.

Für die vorliegende Untersuchung wurde bewusst ein Sozialkapitalkonzept gewählt, welches dieses so ganzheitlich wie es die zugrundeliegenden Daten erlauben als Portfolio abbildet (Rose et al., 2013). Es kann daher sein, dass bei einer fokussierten Betrachtung einzelner Aspekte des Sozialkapitals Effekte ersichtlich wären. Aus der Literatur ist beispielsweise bekannt, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen häufiger ihre Eltern als nächste und wichtigste Bezugsperson nennen, als solche ohne Behinderungen (Panaček & Dunlap, 2003). Bei der vorliegenden Untersuchung steht aber im Vordergrund, dass Sozialkapital der Jugendlichen als Ganzes zu betrachten, denn einzelne Bereiche können andere kompensieren. Diese Betrachtungs-

weise bedeutet für die Jugendlichen mit besonderem Lehrplan, dass sich für sie durch die Zugehörigkeit zu dieser Kategorie ihr Sozialkapital weder vermehrt noch verringert. Diese Null-Bewegung könnte gegebenenfalls auf ein Spannungsfeld zurückgeführt werden, welches bei Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen beobachtet werden kann. Diese Jugendlichen werden mindestens von einer Lehrperson unterrichtet, die sich explizit für das sonderpädagogische Feld entschieden hat. Wenigstens ein Teil des Unterrichts findet in Einzel- oder Kleingruppensituationen statt. Der Betreuungs- und Beratungsanteil ist höher als bei regulären Schülerinnen und Schülern. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen in speziellen pädagogischen Settings einen intensiveren Austausch mit ihrer Lehrperson haben. Dies bestenfalls nicht nur zu Inhaltlichem, sondern auch zu Themen der Selbst- und Sozialkompetenz. Im Grunde können die Jugendlichen mit besonderem Lehrplan also auf ein zusätzliches Set instrumenteller Beziehungen zurückgreifen. Der Einfluss erwachsener Bezugspersonen nimmt aber im Laufe der Schulzeit ab. Jugendliche orientieren sich zunehmend stärker an ihren Peers (Bukowski et al., 2019). Sowohl für den positiven Peereinfluss in Bezug auf prosoziale Einstellungen und Verhalten (Werner, 2006), wie auch auf den negativen Peereinfluss bezüglich dissozialen Einstellungen und Verhaltensweisen (Dishion & Tipsord, 2011) gibt es zahlreiche empirische Belege. Müller und Minger (2013) konnten in ihrer Analyse des Forschungsstands zum Thema zeigen, dass der Peereinfluss eindeutig einen moderierenden Effekt auf dissoziale Verhaltensweisen und Einstellungen hat, dass aber die Befundlage bei Verbundenheit zur Schule, bei der Beziehung zur Lehrperson und bei der Schulleistung unklar ist. Hingegen moderierten die Beziehung und das Erziehungsverhalten der Eltern ebenfalls dissoziale Einstellungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen. Weiter sind Jugendliche mit Behinderungen und anderen Risikofaktoren beispielsweise empfänglicher für Peereinfluss bezüglich Aggression als solche in regulären Bildungsgängen (Hofmann & Müller, 2020).

Es könnte also sein, dass es sich beim vorliegenden Phänomen der ausbleibenden Effekte von Behinderung auf die Klassenzugehörigkeit Sozialkapital um eine Frage der Art und Weise, wie Sozialkapital konzipiert wurde, handelt. Gegebenenfalls wäre es demnach von Interesse, die netzwerkspezifischen Aspekte des Sozialkapitalportfolios, welches sich aus Schule, Elternhaus und Peers zusammensetzt, betreffend Netzwerkdichte und Multiplexität genauer zu untersuchen und einzeln beziehungsweise bezüglich ihrer Interaktionen, der Kategorie Behinderung gegenüber zu stellen.

Effekte von Migrationshintergrund auf die Klassenzugehörigkeit von Sozialkapital

Die Kategorie Migration und damit der Migrationshintergrund der Jugendlichen zeigte beim ersten Messzeitpunkt in allen gerechneten Modelle Effekte. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass ein Migrationshintergrund das Risiko verringert einer anderen Klasse, als jener mit allgemein hohem Sozialkapital anzugehören verringert. Deutlich erkennbar ist dies in den Modellierungen mit der Kovariate Migration allein, sowie zusammen mit Behinderung. Auch beim Einbezug aller vier Kovariaten lässt sich derselbe Effekt feststellen.

Eine Einordnung dieser Ergebnisse kann einerseits über die Bedeutung des schulbezogenen Sozialkapitals vorgenommen werden, was im nächsten Abschnitt näher erläutert wird. Andererseits gibt es Hinweise darauf, dass sich Migrantinnen und Migranten im Bereich der sozialen Netzwerke in einer *Pfadabhängigkeit* befinden. Eingangs wurde dieses Phänomen auch als Verbundenheit durch den *Schatten der Zukunft* beschrieben (Franzen & Freitag, 2007). Dies beschreibt den Einfluss von vergangen auf jetzige Zustände, als kumulative und unintendierte Effekte (Portes, 1995). Bekannt sind vor allem zweischneidige Aspekte dieser Pfadabhängigkeit. Das Sozialkapital, welches pfadabhängig erwächst, ermöglicht den ethnischen Netzwerken unter anderem ökonomischen Erfolg und verhindert diesen bei jenen, die nicht dazu gehören. Migrationsnetzwerke sind geprägt durch den fort dauernden Prozess der kurzfristigen oder endgültigen Rückwanderung, sowie durch die Bindung zur Herkunftsgemeinschaft beziehungsweise zum Herkunftsstaat. Migration ist damit ein sich selbst erhaltender Prozess, der über soziale Netzwerke funktioniert. Der Rückbezug auf das Herkunftsnetzwerk ist bei Migrantinnen und Migranten oft stark ausgeprägt und eben pfadabhängig (Übersicht bei Haug & Pointner, 2007). Was bedeutet, dass der Zustand der sozialen Eingebundenheit, die Generierung und Erhaltung von Sozialkapital, welches wie erwähnt zu wirtschaftlicher Sicherheit beiträgt, repliziert und an die nächste Generation weitergegeben wird. Bezogen auf diese Untersuchung kann angenommen werden, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund wahrscheinlich inhärent die Wichtigkeit von Sozialkapital erfahren haben und daher einem weniger grosses Risiko ausgesetzt sind, einer Gruppe mit tieferem Sozialkapital anzugehören. Die Orientierung am Sozialkapital allein führt aber nicht zum Bildungserfolg. In anderen Studien konnte gezeigt werden, dass Migrantinnen und Migranten die verschiedenen Kapitalsorten unterschiedlich akkumulieren (Juhasz & Mey, 2003). Esser (1996) weist darauf hin, dass

Sozialkapital, kulturelles oder ethnisch spezifisches Kapital, welches Migrantinnen und Migranten in ihrer Herkunftsgemeinschaft erwerben, nicht ohne Weiteres und nur bedingt im Aufnahmeland nutzbar ist. Noch herrscht die Meinung vor, dass die oft geringere Gesamtkapitalausstattung von Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund als Erklärungsfaktor für den Schulerfolg herangezogen werden kann (Haeblerin et al., 2005; Jobst & Skrobanek, 2009). Die vorliegende Untersuchung lässt aber vermuten, dass nicht das Kapital als Ganzes, sondern spezifische Aspekte für den Bildungserfolg massgebend sein könnten. Bourdieu (1983) bietet in seiner Habitusstheorie die Grundlage für diese Annahme. Der Habitus als Modus von Einstellungen und Handlungen in Abhängigkeit zum jeweiligen Feld generiert spezifische Arten von Kapital, die in anderen Feldern unterschiedlich verwertet beziehungsweise unterschiedlich oder gar nicht in andere Kapitalsorten transferiert werden können. Es wäre daher von erkenntnistheoretischem Interesse, die Sozialkapitalstruktur von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, beispielsweise bezüglich des *bridging* und *bonding social capital* (Putnam, 2000), der *strong* und *weak ties* (Granovetter, 1973), zu untersuchen. Nicht zuletzt ist dieser spezifische Sozialkapitalaspekt interessant, weil er auch beim elternhausbezogenen Sozialkapital eine wichtige Rolle zu spielen scheint.

Die Bedeutung des schulbezogenen Sozialkapitals

In der vorliegenden Untersuchung ist das schulbezogene Sozialkapital einerseits durch den Datensatz, auf welchem das Projekt basiert und andererseits durch die aus den vorhandenen Indikatoren resultierende faktoranalytische Zuordnung stark nach dem meritokratischen Prinzip der Leistungsorientierung konzipiert und definiert. Hohes schulbezogenes Sozialkapital bedeutet demnach, dass die Person über grosse Anstrengungsbereitschaft, Motivation und Volition verfügt. Diese Aspekte sind genau jene, welche eine Lehrperson im sozialen Tausch erwarten und entsprechend belohnen würde. In der Analyse zeigte sich am ersten Messzeitpunkt, dass wer über hohes schulbezogenes Sozialkapital verfügt, auch in allen anderen Dimensionen hohe bis sehr hohe Werte hat. Anders ausgedrückt sind Jugendliche, welche motiviert und leistungsbereit sind, auch verantwortungsbewusst und empathisch. Das elternhausbezogene und das schulbezogene Sozialkapital sind bei diesen Jugendlichen ähnlich stark ausgeprägt. Dieses Phänomen wird dann interessant, wenn die Wahrscheinlichkeit einer anderen Klasse mit tieferem Sozialkapital anzugehören betrachtet wird. Mädchen, Jugendliche mit tiefem

sozioökonomischem Status oder Migrationshintergrund haben ein geringeres Risiko einer Gruppe mit tiefem schulischen Sozialkapital anzugehören. Durch die im theoretischen Teil erwähnte Allgegenwärtigkeit des meritokratischen Prinzips, dessen Funktionsfähigkeit als soziale Struktur durch den Glauben daran beziehungsweise das durch subjektive Einstellung legitimiert wird (Hadjar, 2008), könnte davon ausgegangen werden, dass die drei genannten Gruppen, die ja unter Umständen von sozialer Ungleichheit, Bildungsungleichheit oder gar Diskriminierung betroffen sind, sich möglicherweise stärker am meritokratischen Prinzip orientieren als strukturell privilegierte Jugendliche. Denn, wird davon ausgegangen, dass über Leistung der soziale Aufstieg gelingen kann, würden sich Mädchen, Jugendliche mit tiefem sozioökonomischem Status oder Migrationshintergrund besonders anstrengen, die Erwartungen zu erfüllen, damit zumindest kein gesellschaftlicher Abstieg stattfindet. Bourdieu (1983) und Boudon (1974) gehen beide vom zentralen Motiv des Statuserhalts aus, indem Eltern ihren Kindern den eigenen Status weitergeben und sich für sie sogar einen besseren erhoffen. Es finden sich zahlreiche empirische Befunde dafür, dass beispielsweise Migrantinnen und Migranten über höhere Bildungsmotivation verfügen (Übersicht bei Hadjar & Hupka-Brunner, 2013). Bei den empirischen Befunden zu Bildungsaspirationen von Mädchen, lässt sich eine Abgrenzung zu den Knaben feststellen, indem letztere über weniger intrinsische Motivation (Kampshoff, 2007), höhere Schulentfremdung (Hadjar & Lupatsch, 2010) und geringere Konformität (Hannover & Kessels, 2011) verfügen. In weiteren Studien konnte gezeigt werden, dass sich geschlechtsspezifische Unterschiede auf die in der Sozialisation erworbenen Einstellungs-, Motivations- und Handlungsmuster gegenüber Bildung und Bildungstiteln zurückführen lassen. Der Nutzen dieser, sowie die Erfolgswahrscheinlichkeit, wird von Mädchen und Knaben, beziehungsweise von Frauen und Männern, anders kalkuliert. Wie im theoretischen Teil erwähnt, sind Mädchen und Frauen als einzige Gesamtgruppe Gewinnerinnen der Bildungsexpansion. Dies trifft aber nicht durchwegs in der Gesellschaft und im Besonderen nicht bei allen Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund zu. Bei gewissen, eher traditionell eingestellten Ethnien ist die Wahrscheinlichkeit des Hochschulzugangs für Jungen höher als bei Mädchen, was in der Gesamtpopulation umgekehrt ist (Hadjar & Berger, 2011).

Direkte Beziehungsaspekte zur Lehrperson fehlen in der Untersuchung. Im vorhandenen Datensatz gibt es Indikatoren wie die Lehrperson beispielsweise das Einhalten von Regeln oder die Anstrengungsbereitschaft aus Sicht

der befragten Person einschätzt. Diese Attributionen liessen sich aber nicht als Teil der Faktorenanalyse bestätigen. Eine weitere Elaboration zum schulbezogenen Sozialkapital in Bezug auf die Lehrpersonen wäre aber von grossem Interesse. Es fällt nämlich in der vorliegenden Untersuchung auf, dass dieses über die vier latenten Klassen, von sehr tief bis sehr hoch, stark streut. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Jugendlichen im schulischen Alltag mit einer Gruppe von, sowohl über die Zeit wie auch täglich, wechselnden Lehrpersonen konfrontiert sind und daher die Indikatoren zum schulbezogenen Sozialkapital eher einer Momentaufnahme gleichen, als jene des elternhausbezogenen Sozialkapitals. In Rückbezug auf die eingangs erwähnte Hattie-Studie (Hattie, 2010) wäre es daher von grossem Interesse, Schulsozialkapitalskalen so zu konzipieren, dass Beziehungsaspekte zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern abgebildet werden.

Elterliche Kontrolle als *bonding social capital*

Die Indikatoren zum elternhausbezogenen Sozialkapital beim ersten Messzeitpunkt teilten sich faktoranalytisch in zwei Dimensionen, jene der elterlichen Kontrolle, beziehungsweise der strengen Kontrolle, und jene der emotionalen Nähe zu den Eltern. In allen vier Klassen lagen die Indikatoren zur elterlichen Kontrolle im unteren oder mittleren Bereich und jene zur emotionalen Nähe im mittleren und oberen Bereich. Um dieses Ergebnis zu diskutieren, ist es sinnvoll einen Blick zurück auf die Unterscheidung von brückenschlagendem (*bridging*) und gemeinschaftsbildendem (*bonding*) Sozialkapital (Putnam, 2000) beziehungsweise auf die Funktion von starken und schwachen Beziehungen (*strong ties* und *weak ties*) zu werfen (Granovetter, 1973). Das elternhausbezogene Sozialkapital ist in dieser Arbeit eindeutig als *bonding social capital* oder als *strong tie* konzipiert. Die Kritik an den starken Bindungen liegt hauptsächlich darin, dass sie zu einer sozialen Schliessung (Granovetter, 1973), zu geringer Toleranz in sehr engen Gemeinschaften (Putnam, 2000) oder bei Migrantinnen und Migranten aus bestimmten Herkunftsgemeinschaften hinderlich für die Integration sein können (Portes, 1998). Starke Bindungen können aber unterschiedliche Merkmale haben und so dienen vor allem Kontrolle und Forderung nach Konformität den oben genannten Kritikpunkten zu. Es kann angenommen werden, dass ein grosser Teil der Jugendlichen in dieser Untersuchung über positive Formen von starken Bindungen verfügt, da die strenge elterliche Kontrolle relativ tief und die emotionale Nähe zu den Eltern hoch ist. Etwas konkreter ausgedrückt bedeutet dieses Er-

gebnis, dass den Jugendlichen Vertrauen entgegengebracht wird und sie ihre Meinung äussern dürfen, auch wenn diese im Widerspruch zu jenen der Eltern steht. Auf der anderen Seite zeigen die Eltern, dass sie ihre Kinder gerne haben und bringen ihnen Anerkennung entgegen.

In Anbetracht der bereits diskutierten Aspekte wäre es aber von Interesse zu untersuchen, in welcher Art dieses Ergebnis Schulerfolg und der Bildung von schulischem Sozialkapital gegenübersteht.

Ausgeprägte allgemeine Werte

Sowohl in den Ergebnissen zum ersten wie auch zum zweiten Messzeitpunkt sind die allgemeinen Werte besonders stark ausgeprägt. Die Konzipierung dieser Dimension leitet sich aus individuellen sozialen Normen ab. Diese scheinen den Untersuchungszeitraum und vor allem auch den Übergang zwischen obligatorischem und nachobligatorischem Bildungsangebot zu überdauern. Für die Diskussion dieses Ergebnisses sind sowohl methodische wie auch theoretische Aspekte zu beleuchten.

Aus methodischer Sicht könnte es sich bei der hohen Ausprägung teilweise um das Phänomen der *sozialen Erwünschtheit* handeln, welches die Tendenz beschreibt, in einer Befragung ein überwiegend positives Bild der eigenen Person abzugeben, indem angenommen wird, es handle sich um gesellschaftliche Erwartungen oder die Erwartung der Interviewerin oder des Interviewers. Besonders ausgeprägt beobachtbar ist dies, wie aus der Literatur bekannt, bei den sozialen Normen und äussert sich in einer übertriebenen Nennung von erwünschtem Verhalten oder einer untertriebenen Nennung von unerwünschtem Verhalten (Kreuter et al., 2008). In Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass jüngere Männer in niedrigen Bildungsgängen besonders stark zu sozialer Erwünschtheit neigen. Auch die Nähe zur interviewenden Person sowie der Interviewmodus haben Einfluss auf das Antwortverhalten, wobei die Befragten bei Telefoninterviews eher zu sozialer Erwünschtheit neigen als bei persönlichen Interviews (Krumpal, 2013; Preisendörfer & Wolter, 2014).

Neben diesen Versuchsleiterartefakten könnten noch zwei weitere methodische Probleme beziehungsweise Messfehler eine Rolle spielen. So könnte es sich einerseits um einen Deckeneffekt handeln. Sprich, dass die gewählten Indikatoren das Konzept der allgemeinen Werte nicht zuverlässig messen können. Im Normalfall wird der Begriff Deckeneffekt angewendet, wenn es um die Itemschwierigkeit geht, was ja aber wiederum auch lediglich ein Dif-

ferenzierungsproblem ist (Bühner, 2011). Andererseits könnte es auch sein, dass die Messung von Werten mit Wichtigkeitsstufen (*Rating*) einem eigentlichen Rangierungsverfahren von Werten (*Ranking*) nicht ebenbürtig ist und aus theoretischen Überlegungen letzteres, bezogen auf das Alter beziehungsweise die Lebensphase der Probanden und Probandinnen, differenziertere Erkenntnisse geliefert hätte (Sacchi, 2000).

Aus theoretischer Sicht könnte die Analyse der kulturellen Strukturen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen Hinweise auf die hohen Ausprägungen allgemeiner Werte liefern.

The first [element of cultural structure] consists of culturally defined goals, purposes and interests, held out as legitimate objectives for all or for diversely located members of the society. The goals are more or less integrated – the degree is a question of empirical fact – and roughly ordered in some hierarchy of value. Involving various degrees of sentiment and significance, the prevailing goals comprise a frame of aspirational reference. They are the things »worth striving for«. (Merton, 1949/1968, 186f.)

Werte sind demnach zentrale Dimensionen des sozialen Handelns und dienen als Standards, um einerseits individuelle und kollektive Handlungen anderer zu bewerten und um andererseits eigene Handlungspräferenzen zu bilden. Gerade Jugendliche beziehen daraus Sicherheit bei der Entscheidung zwischen Handlungsalternativen (Inglehart, 1998) und setzen diese dann auch tatsächlich auf Grund ihrer Wertorientierungen um (Hofer et al., 2005). Die allgemeinen Werte und ihr Wandel wird aus der makrosoziologischen, sprich der gesellschaftlichen Ebene, welche auf die Institutionen wirkt, in welchen sich die Jugendlichen befinden, abgeleitet: »Formal wird die Beziehung zwischen gesellschaftlichem Wandel und individuellen Phänomenen als ein Prozess konzipiert, bei dem Jugendliche adaptiv auf die von ihnen wahrgenommenen Veränderungen in ihren Umwelten reagieren« (Hofer et al., 2005, S. 88).

Da es weiter Hinweise darauf gibt, dass Jugendliche und junge Erwachsene eine Art kollektive Werte haben, welche für einen grossen Teil der gemeinsamen Generation als Handlungsgrundlage dienen (Fend, 1998), könnten damit die Ausprägungen in dieser Untersuchung erklärt werden. Zum Zeitpunkt der Erhebung wurde bei anderen Befragungen, festgestellt, dass einerseits eine Rückkehr zu traditionellen Werten, eine starke Leistungsorientierung und Ausrichtung zu Wohlbefinden stattfindet (Hofer et al., 2005;

A. Weber, 2005). Da die Indikatoren in der vorliegenden Untersuchung genau diese Bereiche abfragen, ist eine hohe Zustimmung die logische Folgerung.

Trotzdem kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen grundsätzlich über die gleichen Werte und Normen verfügen. Herkunft, Geschlecht, Behinderung oder Migrationserfahrungen beeinflussen die Genese von Werten. Nach Granovetter (1978) können persönliche Vorlieben, Zielsetzungen und Vorstellungen nicht allein das Ausmass kollektiver Handlungen erklären. Vielmehr sind Interaktionen persönlicher Präferenzen und die Aggregation individueller Handlungen zu analysieren. Granovetter hat dafür das sogenannte Schwellenwertmodell, *Threshold model*, entwickelt. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie sich ein Individuum in einer bestimmten Entscheidungssituation verhält, in welcher es um die Übernahme kostspieliger, riskanter oder umstrittener Verhaltensweisen geht. Entschieden werden kann lediglich zwischen Vollzug und Unterlassung der Handlung. Die handelnde Person ändert ihr Verhalten dann, wenn dieses von einer bestimmten Anzahl anderer Personen vorgelebt wird. Diese Anzahl wird über einen prozentualen Anteil, den Schwellenwert, ermittelt. Interessanterweise müssen nicht alle handelnden Personen über den gleichen Schwellenwert verfügen, dieser kann von Person zu Person variieren. Ein hoher Anteil an handelnden Personen mit tiefen Schwellenwerten, das heisst, welche unmittlbarer Handlungsweisen übernehmen, führt dazu, dass sich Neuerungen schneller durchsetzen. Im Umkehrschluss bedeuten viele Handelnde mit hohen individuellen Schwellenwerten eine verlangsamten oder nicht stattfindenden Innovationsprozess (Friemel, 2010). Die handelnden Personen mit ihren individuellen Schwellenwerten lassen sich abschliessend auf ihre Zugehörigkeit zu bestimmten Sozialstrukturkategorien untersuchen. In diesem letzten Schritt ist es einfach gewisse Häufungen oder Abwesenheiten nach statistischer Signifikanz zu untersuchen.

Ein wesentlicher Kritikpunkt am Schwellenwertmodell ist, dass Granovetter davon ausgegangen war, dass sich alle handelnden Personen, welche in die Berechnungen einbezogen werden, gegenseitig beobachten können müssen. Diese schiere Unmöglichkeit ist in der heutigen Zeit näher an der Realität. Durch die Verbreitung der sozialen Medien, öffentlicher (z.B. Facebook, Instagram, Twitter, Weibo, Reddit, Tumblr) und geschlossener sozialer Netzwerke (z.B. WhatsApp, Cocoon, WT Social, Mastodon, Friend Camp) kann davon ausgegangen werden, dass sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen durchaus beobachten und die Interaktionen den Austausch persönlicher Präferenzen im Verständnis von Granovetter beinhalten. In diesem Sin-

ne könnte eine Analyse entlang des Schwellenwertmodells Informationen liefern, inwiefern sich Individuen bezogen auf ihre Zugehörigkeit zu bestimmten Strukturkategorien bei den Werten und Normen unterscheiden.

Unterschiede zwischen freundschafts- und peerbezogenem Sozialkapital

Zum ersten Messzeitpunkt berichteten ein grosser Teil der Jugendlichen von hohem bis sehr hohem freundschaftsbezogenem Sozialkapital. Es wurde dabei hauptsächlich nach dem Austausch mit dem besten Freund beziehungsweise der besten Freundin gefragt. Beim zweiten Messzeitpunkt wurde der Fokus allgemein auf die Peers, sprich eher Kolleginnen und Kollegen, gelegt. Die jungen Erwachsenen zeigen grösstenteils tiefes bis sehr tiefes peerbezogenes Sozialkapital. Aus der Literatur ist bekannt, aber wenig erforscht (Pham, 2013), dass bei Untersuchungen zum Sozialkapital bezüglich Netzwerkressourcen ein Unterschied zwischen Freundschaft und Peer-Beziehungen gemacht werden muss. Zukünftige Untersuchungen sollten daher zwischen Freundschaft und Bekanntschaft, definiert durch Nähe und Intimität, unterscheiden, um festzustellen, wie diese Arten von Beziehungen gegebenenfalls durch Sozialstrukturkategorien beeinflusst werden. Das Problem dabei ist, dass nicht allein auf die Theorie der starken und schwachen Beziehungen zurückgegriffen werden kann, da die Beziehungen zwischen Kolleginnen und Kollegen beziehungsweise Freundinnen und Freunden nicht an eine gemeinsame institutionelle Struktur (z.B. Familie, Verein, Arbeitsplatz) gebunden sind. Eine Möglichkeit sich den Interaktionsprozessen zwischen den genannten Akteurinnen und Akteuren anzunähern ist über die Analyse der Multiplexität in einem sozialen Netzwerk. Damit sind nach Gluckman (1955/1973) und Kapferer (1969) »Beziehungen zwischen zwei Individuen, die mehrere soziale Inhalte miteinander teilen, wie zum Beispiel Arbeitskollegen, die zugleich Nachbarn im gleichen Wohnviertel sind oder Vereinsmitglieder, deren Kinder in die gleiche Grundschulklasse gehen« (Avenarius, 2010, S. 102) gemeint. Die Anzahl der gemeinsamen Aktivitäten wird in der Folge zum Gradmesser der Verbundenheit.

9.3 Diskussion des methodischen Vorgehens

Nachfolgend sollen zwei Aspekte des methodischen Vorgehens diskutiert werden. Dies ist einerseits die Eignung der Anwendung von Intersektionalität

als Analysewerkzeug und andererseits die Tauglichkeit latenter Klassenanalysen für die statistische Bearbeitung der vorliegenden Untersuchung.

9.3.1 Diskussion der Intersektionalität als Analysewerkzeug

In der vorliegenden Untersuchung wurde aus intersektionaler Perspektive die Auswahl der Sozialstrukturkategorien für die Analyse begründet. Es wurde aufgezeigt, dass die Kategorien Migration, Behinderung, sozioökonomischer Status und Geschlecht aus theoretischer wie empirischer Perspektive unter gewissen Umständen zu sozialen Ungleichheiten und Bildungsungleichheiten führen können. Auch die Aspekte einer möglichen Diskriminierungsrelevanz wurden beleuchtet, da diese in der Intersektionalität eine grundlegende Rolle spielen. Intersektionalität wurde im Sinne ihrer Urheberin Kimberlé Crenshaw konsequent als Analysewerkzeug angewendet (Cho et al., 2013). Es wurden Theorien der Intersektionalität dargelegt, aber nicht eine Intersektionalitätstheorie. Der Fokus lag auf dem wissenschaftlichen Aspekt der Intersektionalität (*research*). Die beide anderen Grundpfeiler der öffentlichen und politischen Einflussnahme (*advocacy*) sowie der Schulung (*training*) wurden bewusst ausgeklammert.

Es kann nun gesagt werden, dass die genannten Kategorien teilweise einen Effekt auf die Sozialkapitalstruktur der Jugendlichen haben. Dies auch in Wechselwirkung untereinander, was wiederum ein wichtiger Aspekt der Intersektionalität ist. Wie bereits erwähnt, ist auffallend, dass die Kategorie Behinderung, sowohl allein wie auch mit den anderen Kategorien, keine Effekte zeigte. Migrationshintergrund hingegen veränderte die Klassenzugehörigkeitswahrscheinlichkeiten besonders zum ersten Messzeitpunkt, wenn allein modelliert, sowie auch im Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status und dem Geschlecht. Letzteres zeigte vor allem beim zweiten Messzeitpunkt starke Effekte. Hier kann gesagt werden, dass für die jungen Frauen eine Veränderung zwischen dem Jugend- und jungen Erwachsenenalter stattgefunden hat, was aus klassisch intersektionaler Perspektive von Interesse sein dürfte. Wie bereits erwähnt handelt es sich um statistische Effekte, welche keine Kausalaussage zulassen. In diesem Sinn konnte Intersektionalität neben der Konzipierung und Auswahl der Kategorien nur für eine deskriptive Betrachtung der Effekte und Wechselwirkungen angewendet werden. Die vorliegenden Ergebnisse geben daher in erster Linie Hinweise darauf, wie und wo eine weiterführende intersektionale Analyse stattfinden könnte. Dies sowohl im Bereich der signifikanten wie nicht-signifikanten Ef-

fekte, denn das eine so wie das andere kann einen Hinweis auf verborgene intersektionale Identitäten sein. Der weiterführende Analyseschritt könnte die Frage beantworten, *weshalb* Jugendliche und junge Erwachsene in gewissen Sozialstrukturkategorien höhere oder tiefere Wahrscheinlichkeiten haben, einem anderen Sozialkapitalprofil anzugehören. Erst in einer solchen Analyse könnten die Ursachen und Bedingungsfelder in kausale Zusammenhänge zu den Klassenzugehörigkeitswahrscheinlichkeiten und den Effekten der Kovariaten gebracht werden. Ein Rückgriff auf die Theorien des sozialen Tausches und der Kreuzung sozialer Kreise dürfte bei weiteren Untersuchungen hilfreich sein, da in aktuellen Studien gezeigt werden konnte, dass es beispielsweise kontextabhängige Zusammenhänge zwischen Strukturkategorien und Freundschaftsbeziehungen gibt (Kruse, 2017a, 2017b). Abschliessend soll auch erwähnt werden, dass über das Konzept der Intersektionalität hinaus identifiziert werden könnte, welche Kombinationen von Sozialstrukturkategorien das individuelle Sozialkapitalprofil positiv beeinflussen.

9.3.2 Diskussion der Anwendung latenter Klassenanalysen

In der vorliegenden Untersuchung wurde die personenbasierte Methode der Analyse latenter Klassen (LCA) zur Gruppierung der Jugendlichen beziehungsweise jungen Erwachsenen bezüglich ihres Sozialkapitals angewendet. Die Erfassung der Dimensionsstruktur von Sozialkapitals wurde mittels der variablenbasierten Methode der exploratorischen Faktoranalyse (EFA) vorgenommen. Die Daten selbst stammen aus einem bereits abgeschlossenen Forschungsprojekt, sodass die Vorgehensweise einer Sekundäranalyse entspricht. Im Folgenden werden die obengenannten Aspekte bezüglich ihrer Anwendbarkeit für die vorliegende Arbeit diskutiert.

Grundsätzlich ist es ökonomisch und komfortabel auf ein Set gut dokumentierter Daten zurückgreifen zu können. Alle wichtigen Informationen zum ursprünglichen Vorgehen, zu den verwendeten Skalen sowie den Erkenntnisinteressen und Zielen des Projekts waren bei Untersuchungsbeginn ausführlich beschrieben. Dies erlaubte, dass die Sekundäranalyse auch wirklich entlang der epistemologischen Absichten dieser Arbeit vorgenommen werden konnte. Es wurde bewusst auf ein *Datamining*, also die Anwendung statistischer Methoden um Muster, Trends oder Zusammenhänge zu finden, verzichtet. Die Arbeit wurde durch erkenntnistheoretische Grundlagen geleitet und die Daten und Methoden wurden diesen entsprechend ausgewählt.

Das Auffinden von dienlichen Indikatoren für das Konstrukt Sozialkapital gestaltete sich trotz der guten Dokumentation als schwierig. Dies kann zu gewissen Teilen darauf zurückgeführt werden, dass es nach wie vor keinen Konsens beziehungsweise kein Standardvorgehen, für die Erhebung von Sozialkapital gibt. So sagte Fukuyama (2001, S. 12) einst: »One of the greatest weaknesses of the social capital concept is the absence of consensus on how to measure it.« Das hat sich bis heute nicht verändert. Auf der anderen Seite erfordert die Entwicklung eines Messkonzepts für Sozialkapital, dass empirische Untersuchungen durchgeführt werden. Am Beispiel der Konzipierung von Vertrauen zeigt sich deutlich, wie schwierig eine angemessene Abbildung dessen ist: Fukuyama (1995) setzt Vertrauen mit Sozialkapital gleich, Putnam (1993) sieht es als Indikator, Coleman (1988) als *eine* Form von Sozialkapital und Lin (1999b) als kollektives Gut, welches sich aus den relationalen Aspekten von Sozialkapital ergibt. Zusätzlich hat Sozialkapital Konstrukte, die inhärent abstrakt sind und bei ihrer Übersetzung in operationale Masse subjektive Interpretation erfordern, die immer indirekte Stellvertreter ihres zugehörigen Konstrukts sind.

In den ursprünglich verwendeten Variablen der Primäruntersuchung wurde entlang des Vorschlags von Franzen und Pointner (2007) nach Indikatoren gesucht, welche netzwerkbasierte Ressourcen, generalisiertes Vertrauen sowie Normen und Werte abbildeten. Die faktoranalytische Reduktion der Variablen und ihre Einreihung in Dimensionen erlaubte die Bildung eines Konstrukts, welches sich als *ein* Sozialkapitalkonstrukt bezeichnen lässt. Eine eigene Erhebung von Daten, gegebenenfalls mit einer entsprechenden Vorstudie, hätte es zwar erlaubt die Skala von an Anfang an, entlang der bisherigen theoretischen und empirischen Erkenntnisse, aufzubauen. Es kann aber nicht mit Sicherheit gesagt werden, dass dieses Konstrukt Sozialkapital besser abgebildet hätte. Trotzdem wäre es von Interesse, die vorliegende Untersuchung mit einem spezifisch ausgerichteten und geprüften Sozialkapitalkonstrukt durchzuführen. In einem weiteren Schritt könnten anschliessend die jeweiligen Skalen, jene dieser Untersuchung und die spezifisch erstellte, einander gegenübergestellt und verglichen werden.

Auch bezüglich der Stichprobe birgt eine Sekundäranalyse mit personenbasiertem Vorgehen grundsätzlich gewisse Herausforderungen. Für die vorliegende Untersuchung war sie aber, besonders zum ersten Messzeitpunkt, so ausgeglichen, dass keine Gewichtungen vorgenommen werden mussten. Auf eine Generalisierbarkeit wurde aber trotzdem verzichtet. Dies einerseits, weil die Konfirmatorische Analyse latenter Klassen, *Confirmatory Latent Class*

Analysis (CLCA), auch in neuerer Literatur nach wie vor als in Entwicklung beschrieben wird. Der konfirmatorische Aspekt wird durch das Einfügen gewisser bedingter Wahrscheinlichkeiten, *constraints*, erreicht. Diese können sich aus der Theorie oder aus bisherigen empirischen Studien ableiten. Da aber bereits die Struktur des Sozialkapitalkonstrukts explorativ war, wären die Modelle zusätzlich durch Wahrscheinlichkeiten belastet worden:

Even models that are highly grounded in theory may still encompass several unknowns (or weaker hypotheses) that may not be well captured through setting model constraints; on the flip side, even theories that lack specificity are still quite complex. The sweet spot between theory specificity and complexity may indeed be very narrow. (Schmiege et al., 2018)

CLCA ist trotzdem eine vielversprechende Vorgehensweise, welche auch für die Konzipierung von Sozialkapitalkonstrukten eingesetzt werden könnte. Neben der bereits erfolgten Einbettung der Kovariaten als Indikatoren könnten die Modelle mit Kovariaten als Ergebnis der latenten Klassenzugehörigkeit erweitert werden (*Latent Class Analysis with Distal Outcomes*). Die Kombination von Kovariaten als Prädiktoren und als Ergebnis der Klassenzugehörigkeit in MIMIC-Modellen (*Multiple Indicator Multiple Cause*) kann einen wichtigen Beitrag zur Theorieprüfung und Validitätstestung liefern (Masyn, 2017; Nylund-Gibson & Masyn, 2016; Schmiege et al., 2018).

Weiter war auch die Testung einer Veränderung zwischen den beiden Messzeitpunkten mittels einer Latenten Transitionsanalyse, *Latent Transition Analysis* (LTA), wegen des Sozialkapitalkonstrukts nicht möglich, da keine Konstruktäquivalenz vorlag. Die Indikatoren für Sozialkapital waren am ersten und am zweiten Messzeitpunkt teilweise nicht einheitlich, auch fiel das schulbezogene Sozialkapital weg. Die Modellierung einer LCA mit den Sozialkapitaldimensionen als Faktorwerte, *Factor Scores*, spricht nicht mit den einzelnen Indikatoren, liess keine Berechnungen zu, die akzeptable Gütekriterien geliefert hätten. Dies hing wohl in erster Linie damit zusammen, dass es zu wenige Faktorwerte, je nach Berechnung zwischen vier und sieben, waren. Besonders bei Lebensabschnittsübergängen wäre es aber von grossem Interesse, das Sozialkapital vorher und nachher zu vergleichen. Dies auch bezogen auf den Transfer von Sozialkapitaleinheiten, so beispielsweise zur Frage, wie das schulbezogene und das berufsbezogene Sozialkapital zusammenhängen.

Es ist wichtig festzuhalten, dass die gesamte Untersuchung auch hätte ausschliesslich auf Variablen zentriert werden können. Die konfirmatorische Prüfung von Konstrukten, ebenso wie die Testung von Hypothesen waren aber

nicht das Ziel dieser Arbeit. Die Vorgehensweise sollte in ihrer Gesamtheit explorativ sein und die theoretischen Grundlagen der Fokussierung auf Personen mit ihren individuellen selbst und fremd zugeschrieben Eigenheiten abbilden.

9.4 Fazit und Ausblick

Die Herausforderung und das Ziel dieser Arbeit war es, Theorien von Sozialkapital in Verbindung zum Analysewerkzeug Intersektionalität zu bringen und eine Möglichkeit zur statistischen Auswertung darzulegen. Sowohl auf theoretischer wie auch empirischer Ebene führte die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses dazu, dass sich eine Reihe neuer Fragen und Forschungsdesiderate ergaben. Diese wurden in der vorangehenden inhaltlichen und methodischen Diskussion bereits dargelegt. Abschliessend sollen noch zwei Aspekte dargelegt werden, welche in einer zukünftigen Bearbeitung des Themas von Interesse sein könnten.

Wie im theoretischen Teil beschrieben wurde, sind die Kategoriensysteme intersektionaler Analysen Diskussionsgegenstand, dies im Spannungsfeld der Fragen, welche Kategorien zur Analyse ausgewählt werden und wie diese konzipiert werden. Die ausgewählten vier Strukturkategorien bilden eine gute Basis, aber andere Kategorien wie beispielsweise sexuelle Orientierung, ethnische Herkunft oder auch Religion dürften ebenfalls einen Zusammenhang zu Sozialkapital haben. Damit verbunden ist auch die Frage nach Ausprägungen und Subsystemen dieser Kategorien, denn die dichotome Einordnung in beispielsweise Mann und Frau leistet den heutigen gesellschaftlichen Verhältnissen nicht mehr Genüge. Allgemein sind Kategoriensysteme, welche entlang zweier Ausprägungen funktionieren, zu hinterfragen. Allen vier in dieser Arbeit verwendeten Sozialstrukturkategorien, wie auch den obenstehend beispielhaft genannten, würde eine Abbildung auf einem Kontinuum eher entsprechen.

Für das Beispiel der Strukturkategorie Behinderung sollen einige Aspekte des gegenwärtigen Diskurses dargelegt werden. Dieser findet im Spannungsfeld der obengenannten Forderung, welche in erster Linie aus der Wissenschaft stammt, und jener der Dekategorisierung aus dem praktischen Feld statt. Die Abbildung von Behinderung auf einem Kontinuum wird beispielsweise von der WHO in Zusammenarbeit mit der Weltbank praktiziert. Es wurde ein Erhebungsinstrument, der *Model Disability Survey* (MDS), entwi-

ckelt, welcher als eines von fünf Grundprinzipien die Erfassung von Behinderung auf einem Kontinuum vertritt: »Behinderung ist ein Kontinuum und somit eine Frage der Ausprägung. Das bedeutet, dass alle Menschen einer Bevölkerung auf dem Kontinuum von ›leichte‹ bis ›extreme‹ Behinderung zu finden sind« (Coenen et al., 2016, 1061f.). Das Verständnis von Behinderung wird mittels der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), als Interaktion von Personen mit ihrer Umwelt auf metrischen Skalen beschrieben. Grundsätzlich ist diese Vorgehensweise vielversprechend, aber »per definitionem setzt Behinderung eine Gesundheitsstörung voraus« (Coenen et al., 2016, S. 1065). Dieser Aspekt zeigt, dass auch ein Kontinuum zwei Endpunkte sowie eine zugrunde liegende Definition der Kategorie braucht.

Damit Kategorien wie Behinderung in wissenschaftlichen Zusammenhängen verwendet werden können, muss eine Auseinandersetzung mit dem sonderpädagogischen Dekategorisierungsdiskurs stattfinden. Kategorien per se haben keinen normativen Gehalt. Die Vereinfachung zu kategorialen, dichotomen Ausprägungen kann dazu führen, dass in politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Diskussionen diese aber für normative Argumentationen verwendet werden. Auch wenn argumentiert wird, dass sich Dekategorisierung »nicht auf den wissenschaftlichen Umgang mit Begriffen, Kategorien und Klassifikationen« (Wocken, 2019, S. 171) bezieht, muss sich die sonderpädagogische Wissenschaft mit der Konstituierung und Verwendung von Kategorien auseinandersetzen, denn die Kategorien, welche in der Sonderpädagogik sowohl für die Ressourcen- wie auch die Handlungssteuerung angewendet werden, sind mitnichten Kategorien, welche sich auch aus wissenschaftlichen Erkenntnissen begründen. Sowohl Kritikerinnen und Kritiker sowie Vertreterinnen und Vertreter des Dekategorisierungsansatzes sind der Ansicht, dass Wissenschaft und pädagogische Praxis »Kategorien brauchen, um sich den Gegenstand zu erschliessen und Phänomene sichtbar zu machen, das heisst, sie auf einen Begriff zu bringen« (Walgenbach, 2018, S. 33). »Die Kategorie Behinderung selbst wird nicht grundsätzlich in Frage gestellt« (Walgenbach, 2018, S. 23). Walgenbach argumentiert weiter, dass ein personenbezogener, systemischer Ansatz anzuwenden sei. Dem soll sowohl auf theoretischer, wie auch auf methodischer Ebene Genüge geleistet werden. Die Verbindung von Intersektionalität und Analyse latenter Klassen bietet, wie in dieser Arbeit dargelegt, eine Möglichkeit sich dem Phänomen anzunähern.

Als vorerst letzter Punkt könnte eine Einbettung der Untersuchung vor dem Hintergrund kultureller Aspekte bearbeitet werden. Zwischen dem kul-

turellen Hintergrund von Migrantinnen und Migranten und der Kultur des Aufnahmelandes zeigen sich gewisse Phänomene, welche in der Generierung und im Transfer von Sozialkapital interessant sind. Die Wahrnehmung, dass die Kultur des Aufnahmelandes als Leitkultur an der Spitze einer Hierarchie steht, führt unweigerlich dazu, dass Anpassungsanforderungen an die Zugewanderten gemacht werden. Aus kulturrelativistischer Sicht, können aber gewisse soziologische Kategorien, sowie auch Werte und Normen, nur auf die Kultur angewendet werden, welche sie hervorgebracht hat (vgl. Mead, 1935/2003). Dass sich Geschlechterrollen je nach ethnischer Herkunft unterscheiden, liegt auf der Hand, aber auch die kulturell bedingte Wahrnehmung von Behinderung unterscheidet sich je nach Herkunft stark. So werden Ursachen von Behinderung, aber auch die »Schuldfrage« verschieden eingeschätzt, was besonders im pädagogischen Feld zu Spannungen führen kann. Diese schlagen sich dann gegebenenfalls als Konflikte in den Beziehungen zwischen den Eltern und Lehrpersonen, aber auch zwischen den Schülerinnen und Schülern nieder. Es kann daraus gefolgert werden, dass die kulturelle Konzipierung der Sozialstrukturkategorie Behinderung das Sozialkapital beeinflusst. Weiter kann aber auch davon ausgegangen werden, dass umgekehrt die Ausprägungen des Sozialkapitals eines Individuums und seines sozialen Umfelds die Wahrnehmung von Behinderung verändern.

Auf dem Hintergrund von Fragen zur Integration und Assimilation von Migrantinnen und Migranten im Aufnahmeland wird in den letzten Jahren die Ergänzung des Sozialkapitalkonzepts um ethnische und kulturelle Aspekte diskutiert. In gewissen Bereichen der Soziologie wird sogar davon ausgegangen, dass *ethnisches Kapital* existiert. Diese Kapitalform wurde ursprünglich folgendermassen definiert: »Ethnicity acts as an externality in the human capital accumulation process. The skills of the next generation depend on parental inputs and on the quality of the ethnic environment in which parents make their investments, or »ethnic capital« (Borjas, 1992, S. 123). Theoretische Weiterentwicklungen und empirische Bearbeitungen suchen in erster Linie nach Abgrenzungsmöglichkeiten zu Bourdieu (Kim, 2019). Grosso modo werden etablierte Begriffe, die nichtsdestotrotz zur Diskussion stehen sollen, lediglich mit dem Aspekt »ethnisch« ergänzt. Es wird von ethnischen Netzwerken beziehungsweise dem inhärenten Vertrauen in dieses (X. Wang & Maani, 2014) oder von ethnischem Kapital, welches sich als Effekt im Prozess der Humankapitalakkumulation ergibt (Borjas & Chiswick, 2019), gesprochen. Den Argumentationslinien sind zwei Punkte gemeinsam: Erstens werden lediglich ethnische Aspekte der verschiedenen Kapitalsorten

hervorgehoben. Es gibt aber beispielsweise auch geschlechtsspezifische Betrachtungsweisen für Kapital, trotzdem wird nicht von »Genderkapital« gesprochen. Damit soll gesagt werden, dass ein Kontextfaktor nicht zu einer Kapitalsorte umfunktioniert werden kann. Dieser muss als solcher erhalten bleiben, damit in einer Analyse das Kapitalmass auf den Kontextfaktor zurückbezogen werden kann. Interessanterweise handelt es sich bei diesen ja meistens um Sozialstrukturkategorien, welche, wie von den Vertreterinnen und Vertretern des ethnischen Kapitals argumentiert wird, massbestimmend sind. Sie sind aber eben nur genau das, nicht mehr und nicht weniger. Zweitens wird das ethnische Kapital hauptsächlich auf die vorgängig erwähnte Pfadabhängigkeit zurückgeführt. Diese haftet aber allen Kapitalsorten an und ist ebenfalls lediglich ein Kontextfaktor.

Auch wenn ethnisches Kapital wohl nicht per se eine Kapitalsorte sein kann, zeigt die Auseinandersetzung mit dem Thema, dass in Kapitaluntersuchungen die Kontextfaktoren Migration, ethnische und kulturelle Herkunft einbezogen werden sollten.

Im Vergleich zu den beantworteten Fragestellungen dieser Arbeit, nehmen neue Forschungsdesiderate weit grösseren Raum ein. Dies wird als Gewinn betrachtet. Besonders jenes Ergebnis, welches zeigte, dass Behinderung allein nicht ein Risiko birgt, einem weniger vorteilhaften Sozialkapitalprofil anzugehören. Es stellt sich aber die Frage, ob diese Beobachtung einer eingehenden Untersuchung Stand halten kann. Dies müsste unbedingt auch in Betracht gezogen werden bevor praktische Implikationen vorgenommen werden würden. Eine eingehende Analyse zum Sozialkapital von Schülerinnen und Schülern im sonderpädagogischen Feld wäre also durchzuführen. Nicht nur bräuchte es dafür, wie oben beschrieben, eine angemessene Sozialkapitalskala, auch der Portfolioansatz könnte entsprechend umgesetzt werden. Es würden also nicht nur die Kinder, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen, sondern auch ihr Umfeld, sprich ihre Eltern, Lehrpersonen, Peers, Freunde und Freundinnen, Kollegen und Kolleginnen und gegebenenfalls weitere Bezugspersonen, zum Sozialkapital befragt. Um eine intersektionale Analyse vornehmen zu können, müssten, wie bereits dargelegt, auch die Kategorien entsprechend konzipiert werden. Auf der Hand liegt, dass Behinderung eine Herausforderung darstellen dürfte, aber auch Geschlecht sollte nicht mehr nur einfach dichotom erhoben werden. Die Geschlechtsrollenidentifikation liegt ebenso auf einem Spektrum wie dies bei den anderen Kategorien der Fall ist. Es ist daher selbstredend, dass auch die Kategorien Migration und sozioökonomischer Status an die Gegebenheiten angepasst werden müssten.

Damit könnten schlussendlich präzisere Aussagen über den Wert von Sozialkapital für den Schulerfolg, den Einstieg in die Berufswelt, aber auch auf das allgemeine Wohlbefinden und die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen gemacht werden.

Das (sonder-)pädagogische Forschungsfeld um Sozialkapital in intersektionalen Perspektiven von Behinderung und Migration ist damit etwas reicher an möglichen erkenntnistheoretischen Erweiterungen und empirischen Anwendungen.

Literatur

- Agresti, A. (2002). *Categorical data analysis* (2. Aufl.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/0471249688> (Erstveröffentlichung 1990)
- Ajodhia-Andrews, A. (2016). *Voices and Visions from Ethnoculturally Diverse Young People with Disabilities*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-235-6>
- Alba, R. D. & Waters, M. C. (2011). Dimensions of second-generation incorporation. In R. D. Alba & M. C. Waters (Hg.), *The next generation: Immigrant youth in a comparative perspective* (S. 1-28). New York University Press.
- Albert, H. (1965). Wertfreiheit als methodisches Prinzip. Zur Frage der Notwendigkeit einer normativen Sozialwissenschaft. In E. Topitsch (Hg.), *Neue wissenschaftliche Bibliothek Sozialwissenschaften: Bd. 6. Logik der Sozialwissenschaften* (2. Aufl., S. 181-210). Kiepenheuer & Witsch.
- Allemann-Ghionda, C. (2006). Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(3), 350-362.
- Ambühl-Christen, E., Da Rin, D., Nicolet, M. & Nodari, C. (2000). *Ausbildung und Integration von fremdsprachigen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II: Expertenbericht*. Bern. Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK).
- Amirpur, D. (2016). *Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive*. transcript.
- Anderson, J. B. (2008). Social capital and student learning: Empirical results from Latin American primary schools. *Economics of Education Review*, 27(4), 439-449. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.05.002>
- Anheier, H. K., Gerhards, J. & Romo, F. P. (1995). Forms of Capital and Social Structure in Cultural Fields: Examining Bourdieu's Social Topography. *American Journal of Sociology*, 100(4), 859-903. <https://doi.org/10.1086/230603>

- Anthias, F. & Yuval-Davis, N. (1992). *Racialized boundaries: Race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle*. Routledge.
- Asparouhov, T. & Muthén, B. O. (2014). Auxiliary Variables in Mixture Modeling: Three-Step Approaches Using M plus. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(3), 329-341. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915181>
- Auernheimer, G. (2011). Diversity und Intersektionalität – neue Perspektiven für die Sozialarbeit? *Neue Praxis*(4), 409-424.
- Avenarius, C. B. (2010). Starke und Schwache Beziehungen. In C. Stegbauer & R. Häussling (Hg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 99-111). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_9
- Bacher, J. & Vermunt, J. K. (2010). Analyse latenter Klassen. In C. Wolf & H. Best (Hg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 553-574). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_22
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert (Hg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95-188). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4
- Baur, C. (2014). *Schule, Stadtteil, Bildungschancen*. transcript.
- Becker, R. (2006). Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In A. Hadjar & R. Becker (Hg.), *Die Bildungsexpansion* (S. 27-61). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90325-5_2
- Becker, R. (2011a). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2. Aufl., S. 87-138). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92759-6_4
- Becker, R. (2011b). *Integration durch Bildung*. VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93232-3>
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2016). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hg.), *Bildung als Privileg* (5. Aufl., S. 3-53). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_1
- Becker, R. & Müller, W. (2011). Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. In A. Hadjar (Hg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsun-*

- gleichheiten* (S. 55-75). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92779-4_3
- Becker, R. & Solga, H. (Hg.). (2012). *Soziologische Bildungsforschung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9>
- Beckmann, J. P. (2010). *Wilhelm von Ockham* (2. Aufl.). Beck.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Bertram, H. (1991). Einstellung zu Kindheit und Familie. In H. Bertram (Hg.), *Die Familie in Westdeutschland: Stabilität und Wandel familialer Lebensformen* (S. 429-460). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93652-3_12
- Bieri, P. (2017). *Wie wäre es, gebildet zu sein?* Komplett-Media.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. Wiley.
- Blau, P. M. (1973). *The dynamics of bureaucracy: A study of interpersonal relations in two government agencies* (Rev. ed.). Chicago University Press. (Erstveröffentlichung 1955)
- Blau, P. M. (1977). *Inequality and heterogeneity: A primitive theory of social structure*. Free Press.
- Blau, P. M. (1978). Einleitung: Parallelen und Kontraste struktureller Analysen. In P. M. Blau (Hg.), *Theorien sozialer Strukturen: Ansätze und Probleme* (S. 9-26). Westdeutscher Verlag.
- Blau, P. M. & Schwartz, J. (2017). *Crosscutting Social Circles: Testing a macrostructural theory of intergroup relations*. Routledge. (Erstveröffentlichung 1984)
- Bohnet, I., Frey, B. S. & Huck, S. (2001). More Order with Less Law: On Contract Enforcement, Trust, and Crowding. *American Political Science Review*, 95(01), 131-144. <https://doi.org/10.1017/S0003055401000211>
- Bolck, A., Croon, M. & Hagenaars, J. (2004). Estimating Latent Structure Models with Categorical Variables: One-Step Versus Three-Step Estimators. *Political Analysis*, 12(1), 3-27. www.jstor.org/stable/25791751
- Borjas, G. J. (1992). Ethnic Capital and Intergenerational Mobility. *The Quarterly Journal of Economics*, 107(1), 123-150. <https://doi.org/10.2307/2118325>
- Borjas, G. J. & Chiswick, B. R. (2019). Ethnic Capital and Intergenerational Mobility. In G. J. Borjas, B. R. Chiswick & B. Elsner (Hg.), *IZA Prize in Labor Economics series. Foundations of migration economics* (S. 241-266). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198788072.003.0011>
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley.

- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-199). Schwartz.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Schule und Politik* (M. Steinrück, Hg.). VSA.
- Bourdieu, P. (2015). *Entwurf einer Theorie der Praxis: Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft* (4. Aufl.). Suhrkamp. (Erstveröffentlichung 1972)
- Bourdieu, P. (2015). *Praktische Vernunft: Zur Theorie des Handelns* (9. Aufl.). Suhrkamp. (Erstveröffentlichung 1994)
- Bourdieu, P. (2015a). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft* (9. Auflage). Suhrkamp. (Erstveröffentlichung 1980)
- Bourdieu, P. (2015b). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft* (9. Aufl.). Suhrkamp. (Erstveröffentlichung 1980)
- Bourdieu, P. (2016). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (25. Aufl.). Suhrkamp. (Erstveröffentlichung 1982)
- Bourdieu, P., Boltanski, L. & de Saint Martin, M. (1981). Kapital und Bildungskapital. Reproduktionsstrategien im sozialen Wandel. In P. Bourdieu & H. Köhler (Hg.), *Titel und Stelle: Über die Reproduktion sozialer Macht* (S. 23-87). Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit* ((B. Picht & R. Picht, Übers.)). Klett.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1994). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit. (Erstveröffentlichung 1964)
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2000). *Reproduction in education, society and culture* (2nd edition, reprinted). SAGE. (Erstveröffentlichung 1977)
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2007). *Die Erben: Studenten, Bildung und Kultur*. UVK. http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2902137&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm
- Bowen, G. L., Hopson, L. M., Rose, R. A. & Glennie, E. J. (2012). Students' Perceived Parental School Behavior Expectations and Their Academic Performance: A Longitudinal Analysis. *Family Relations*, 61(2), 175-191. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00695.x>
- Bowen, G. L., Rose, R. A., Powers, J. D. & Glennie, E. J. (2008). The Joint Effects of Neighborhoods, Schools, Peers, and Families on Changes in the School Success of Middle School Students. *Family Relations*, 57, 504-516.
- Bowen, N. K., Bowen, G. L. & Ware, W. B. (2002). Neighborhood Social Disorganization, Families, and the Educational Behavior of Adolescents. *Journal*

- of *Adolescent Research*, 17(5), 468-490. <https://doi.org/10.1177/0743558402175003>
- Bowleg, L. (2008). When Black + Lesbian + Woman \neq Black Lesbian Woman: The Methodological Challenges of Qualitative and Quantitative Intersectionality Research. *Sex Roles*, 59(5-6), 312-325. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9400-z>
- Efron, B. (1979). Bootstrap Methods: Another Look at the Jackknife. *The Annals of Statistics*, 7(1), 1-26. <https://doi.org/10.1214/aos/1176344552>
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W. & Pollak, R. (2010). Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences. *European Sociological Review*, 26(1), 31-48. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp001>
- Brizic, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen*. Waxmann.
- Bronner, K., Paulus, S., Bouwmeester, A., Friedli, F. & Steinhauer, M. (2017). *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis: Eine Einführung für das Studium der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich.
- Brühwiler, C., Erzinger, A. B., Nidegger, C. & Salvisberg, M. (2020). Die Überprüfung des Erreichens mathematischer Grundkompetenzen in der Schweiz am Ende der obligatorischen Schulbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(2), 293-298. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.1>
- Buchmann, C., DiPrete, T. A. & McDaniel, A. (2008). Gender Inequalities in Education. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 319-337. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134719>
- Buchmann, M. (2006). *COCON: Item und Skalendokumentation: Kohorte 2, Welle 1, 15-Jährige*. Zürich. Jacobs Center for Productive Youth Development, Universität Zürich.
- Buchmann, M. (2012). *COCON: Item und Skalendokumentation: Kohorte 2, Welle 4, 21-Jährige*. Zürich. Jacobs Center for Productive Youth Development, Universität Zürich.
- Buchmann, M., Paroz, A.-L., Basler, A. & Steinhoff, A. (2016). *COCON: Projekt-Dokumentation 2005-2012*. Zürich. Jacobs Center for Productive Youth Development.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3., aktual. und erw. Aufl.). Pearson Studium.
- Bukowski, W. M., Laursen, B. & Rubin, K. H. (Hg.). (2019). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd). Guilford.

- Bundesamt für Statistik. (2010). *Modernisierung der Erhebungen im Bildungsbereich: Detailkonzept 2*. Neuchâtel. Bundesamt für Statistik (BFS).
- Bundesamt für Statistik. (2017a). *Bevölkerung nach Migrationsstatus*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html>
- Bundesamt für Statistik. (2017b). *Personen in Ausbildung*. Neuchâtel.
- Bundesamt für Statistik. (2019a). *Statistik der Lernenden (SDL)*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/erhebungen/sdl.html>
- Bundesamt für Statistik. (2019b). *Statistik der Lernenden (SDL): Lernende nach Bildungsstufe und Bildungstyp. Entwicklung von 1980/81 bis 2017/18 (je-d-15.02.00.02)*. Neuchâtel.
- Bundesamt für Statistik. (2020). *Tertiärstufe – Hochschulen*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstufe-hochschulen.html>
- Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer, 142.20 (2005 & i.d.F.v. 01.07.2018).
- Burt, R. S. (1987). A note on strangers, friends and happiness. *Social Networks*, 9(4), 311-331. [https://doi.org/10.1016/0378-8733\(87\)90002-5](https://doi.org/10.1016/0378-8733(87)90002-5)
- Burt, R. S. (1995). *Structural holes: The social structure of competition*. Harvard University Press. (Erstveröffentlichung 1992)
- Burzan, N. (2005). *Quantitative Methoden der Kulturwissenschaften: Eine Einführung*. UVK.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Celeux, G. & Soromenho, G. (1996). An entropy criterion for assessing the number of clusters in a mixture model. *Journal of Classification*, 13(2), 195-212. <https://doi.org/10.1007/BF01246098>
- Cho, S., Crenshaw, K. & McCall, L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs*, 38(4), 785-810. <https://doi.org/10.1086/669608>
- Choo, H. Y. & Ferree, M. M. (2010). Practicing Intersectionality in Sociological Research: A Critical Analysis of Inclusions, Interactions, and Institutions in the Study of Inequalities. *Sociological Theory*, 28(2), 129-149.
- Clogg, C. C. (1981). New developments in latent structure analysis. In D. J. Jackson & E. F. Borgatta (Hg.), *Factor analysis and measurement in sociological research: A multi-dimensional perspective* (S. 215-248). SAGE.

- Coenen, M., Sabariego, C. & Cieza, A. (2016). Empfehlungen zur Erhebung und Aufbereitung von Daten zu Teilhabe und Behinderung aus der Perspektive der Weltgesundheitsorganisation. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 59(9), 1060-1067. <https://doi.org/10.1007/s00103-016-2412-x>
- Coleman, J. S. (1986). Social Theory, Social Research, and a Theory of Action. *American Journal of Sociology*, 91(6), 1309-1335. <https://doi.org/10.1086/228423>
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. National Center of Educational Statistics.
- Coleman, J. S. & Hoffer, T. (1987). *Public and private high Schools: The impact of communities*. Basic Books.
- Coleman, J. S., Hoffer, T. & Kilgore, S. (1982). *High school achievement: Public, catholic, and private schools compared*. Basic Books.
- Collins, L. M., Fidler, P. L., Wugalter, S. E. & Long, J. D. (1993). Goodness-of-Fit Testing for Latent Class Models. *Multivariate Behav Res*, 28(3), 375-389. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2803_4
- Collins, L. M. & Lanza, S. T. (2013). *Latent class and latent transition analysis: With applications in the social, behavioral, and health sciences*. Wiley.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd edition, revised). Routledge. (Erstveröffentlichung 1991)
- Collins, P. H. (2008). Pushing the Boundaries or Business as Usual? Race, Class, and Gender Studies and Sociological Inquiry. In C. J. Calhoun (Hg.), *Sociology in America: A history* (S. 572-604). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226090962.003.0017>
- Combahee River Collective. (2000). Combahee River Collective Statement. A Black Feminist Statement. In B. Smith (Hg.), *Home Girls: A Black Feminist Anthology* (S. 264-274). Rutgers University Press. (Erstveröffentlichung 1983)
- Cooper, B. (2015). Intersectionality. In L. Disch & M. Hawkesworth (Hg.), *The Oxford Handbook of Feminist Theory*. Oxford University Press.

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th edition, international student edition). SAGE.
- Crosnoe, R. (2004). Social Capital and the Interplay of Families and Schools. *Journal of Marriage and Family*, 66, 267-280.
- Crosnoe, R. (2009). Low-Income Students and the Socioeconomic Composition of Public High Schools. *American Sociological Review*, 74(5), 709-730. <https://doi.org/10.1177/000312240907400502>
- Cusack, T. R. (1999). Social capital, institutional structures, and democratic performance: A comparative study of German local governments. *European Journal of Political Research*, 35(1), 1-34. <https://doi.org/10.1111/1475-6765.00440>
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Nannen.
- Davis, K. (2008). Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 9(1), 67-85. <https://doi.org/10.1177/1464700108086364>
- Davis, K. (2013). Intersectionality in transatlantic perspective. In C. Klinger & G.-A. Knapp (Hg.), *Überkreuzungen: Fremdheit, Ungleichheit, Differenz* (2. Aufl., S. 19-37). Westfälisches Dampfboot.
- de Graaf, N. D. & Flap, H. D. (1988). »With a Little Help from My Friends«: Social Resources as a Explanation of Occupational Status and Income in West Germany, The Netherlands, and the United States. *Social Forces*, 67(1), 452-472.
- de Tocqueville, A. (2014). *Über die Demokratie in Amerika*. Reclam. (Erstveröffentlichung 1835/1840)
- Degele, N. & Winker, G. (2007). Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.15480/882.382>
- Dempster, A. P., Laird, N. M. & Rubin, D. B. (1977). Maximum Likelihood from Incomplete Data via the EM Algorithm. *Journal of Royal Statistical Society*, 39(1), 1-38.
- Deutsches Jugendinstitut und Infas. (2003). *Jugendliche in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 2003. Fragebogen für die 12-15-Jährigen*. München, Bonn. Insti-

- tut für angewandte Sozialforschung GmbH und Deutsches Jugendinstitut.
- Diehl, C., Friedrich, M. & Hall, A. (2009). Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. *Zeitschrift für Soziologie*, 38(1), 48-67.
- Diekmann, A. (2004). The Power of Reciprocity. *Journal of Conflict Resolution*, 48(4), 487-505. <https://doi.org/10.1177/0022002704265948>
- Diekmann, A. (2007). Dimensionen des Sozialkapitals. In A. Franzen & M. Freitag (Hg.), *Sozialkapital: Grundlagen und Anwendungen* (S. 47-65). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dishion, T. J. & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual review of psychology*, 62, 189-214. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100412>
- Ditton, H. (2010). Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie? *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(1), 53-68.
- Ditton, H. (2016). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hg.), *Bildung als Privileg* (5. Aufl., S. 281-312). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_9
- Ditton, H. (2017). Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In R. Becker (Hg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3. Aufl., S. 257-279). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_9
- Ditton, H., Krüsken, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 285-304. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0138-x>
- Domina, T. (2005). Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School. *Sociology of Education*, 78(3), 233-249. <https://doi.org/10.1177/003804070507800303>
- Drucks, S. & Bauer, U. (2014). Schulische Behinderung und funktionaler Analfabetismus. In J. Hagedorn (Hg.), *Jugend, Schule und Identität* (S. 585-603). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_3
- Du Bois, W. E. B. (2004). *Darkwater: Voices from within the veil*. Washington Square Press. (Erstveröffentlichung 1920)
- Dubrow, J. K. & Ilinca, C. (2019). Quantitative Approaches to Intersectionality: New Methodological Directions and Implications for Policy Analysis.

- In O. Hankivsky & J. S. Jordan-Zachery (Hg.), *The Palgrave Handbook of Intersectionality in Public Policy* (Bd. 56, S. 195-214). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98473-5_8
- Durkheim, É. (2009). *Les règles de la méthode sociologique: Étude de sociologie*. Payot & Rivages. (Erstveröffentlichung 1894)
- Duden. (2021). *Intersektionalität*. <https://www.duden.de/node/288443/revision/292767>
- Durkheim, É. (2009). *Le suicide: Étude de sociologie*. Payot & Rivages. (Erstveröffentlichung 1897)
- Edelstein, W. (2006). Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26, 120-134.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>
- Espwall, M. & Dellgran, P. (2005). Det sociala nätverkets kapaciteter – Informellt ekonomiskt och materiellt stöd. *Sociologisk Forskning*, 42(2), 47-65.
- Esser, H. (1980). *Aspekte der Wanderungssoziologie: Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse*. Luchterhand.
- Esser, H. (1996). Ethnische Konflikte als Auseinandersetzung um den Wert von kulturellem Kapital. In W. Heitmeyer (Hg.), *Die bedrängte Toleranz: Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt* (S. 64-99). Suhrkamp.
- Esser, H. (2002). *Soziologie. Spezielle Grundlagen 1: Situationslogik und Handeln*. Campus.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R. & van Acker, R. (2009). Best Friendships of Students with and without Learning Disabilities across Late Elementary School. *Exceptional Children*, 76(1), 110-124. <https://doi.org/10.1177/001440290907600106>
- Feliciano, C. & Rumbaut, R. G. (2005). Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1087-1118. <https://doi.org/10.1080/01419870500224406>
- Felouzis, G. & Charmillot, S. (2017). *Schulische Ungleichheit in der Schweiz* (Social Change in Switzerland Nr. 8). <https://doi.org/10.22019/SC-2017-00002>
- Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde: Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Huber.

- Fischer, C. S. (1977). Perspectives on Community and Personal Relations. In C. S. Fischer (Hg.), *Networks and places: Social relations in the urban setting* (S. 1-18). Free Press.
- Fischer, C. S. (1982). The Dispersion of Kinship Ties in Modern Society: Contemporary Data and Historical Speculation. *Journal of Family History*, 7(4), 353-375. <https://doi.org/10.1177/036319908200700404>
- Fisher, K. W. & Shogren, K. A. (2016). The Influence of Academic Tracking on Adolescent Social Networks. *Remedial and Special Education*, 37(2), 89-100. <https://doi.org/10.1177/0741932515616758>
- Formann, A. K. (1984). *Die Latent-Class-Analyse : Einführung in Theorie und Anwendung*. Beltz.
- Forster, E. (2015). »Border Thinking« Intersektionalität als kosmopolitische Intervention? In R. Drüeke, S. Kirchhoff, T. Steinmaurer & M. Thiele (Hg.), *Medien, Öffentlichkeit und Geschlecht* (S. 37-50). transcript.
- Franzen, A. & Freitag, M. (2007). Aktuelle Themen und Diskussionen der Sozialkapitalforschung. In A. Franzen & M. Freitag (Hg.), *Sozialkapital: Grundlagen und Anwendungen* (S. 7-22). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Franzen, A. & Pointner, S. (2007). Sozialkapital: Konzeptualisierungen und Messungen. In A. Franzen & M. Freitag (Hg.), *Sozialkapital: Grundlagen und Anwendungen* (S. 66-90). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friemel, T. N. (2010). Diffusionsforschung. In C. Stegbauer & R. Häussling (Hg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 825-833). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_71
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. Free Press.
- Fukuyama, F. (2001). Social Capital, Civil Society and Development. *Third World Quarterly*, 22(1), 7-20.
- Ganzeboom, H. B. G., Graaf, P. M. de & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1-56. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B)
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung* (2., durchgesehene Aufl.). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93192-0>
- Gerard, J. M. & Buehler, C. (2004). Cumulative environmental risk and youth maladjustment: The Role of Youth Attributes. *Child Development*, 75(6), 1832-1849. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00820.x>

- Gerhard, K., Schwarz, B. & Walper, S. (1997). *Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zur selbsteingeschätzten sozialen Kompetenz Jugendlicher: Überarbeitete Version unter Berücksichtigung der Daten der 1. Erhebungswelle*. Ludwig-Maximilians-Universität München und Technische Universität Dresden.
- Gibson, W. A. (1959). Three multivariate models: Factor analysis, latent structure analysis, and latent profile analysis. *Psychometrika*, 24(3), 229-252. <https://doi.org/10.1007/BF02289845>
- Gillborn, D. & Mirza, H. S. (2000). *Educational inequality: Mapping race, class and gender: A synthesis of research evidence*. Office for Standards in Education.
- Glaser, B. G. (1963). Retreading Research Materials: The Use of Secondary Analysis by the Independent Researcher. *American Behavioral Scientist*, 6(10), 11-14. <https://doi.org/10.1177/000276426300601003>
- Gluckman, M. (1973). *The judicial process among the Barotse of Northern Rhodesia* (2. ed., repr. with minor amendments). Manchester University Press. (Erstveröffentlichung 1955)
- Gollwitzer, M. (2012). Latent-Class-Analysis. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl., Bd. 42, S. 295-323). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4_12
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Goodman, L. A. (1974a). The Analysis of Systems of Qualitative Variables When Some of the Variables Are Unobservable. Part I-A Modified Latent Structure Approach. *American Journal of Sociology*, 79(5), 1179-1259. <https://doi.org/10.1086/225676>
- Goodman, L. A. (1974b). Exploratory latent structure analysis using both identifiable and unidentifiable models. *Biometrika*, 61(2), 215-231. <https://doi.org/10.1093/biomet/61.2.215>
- Gottburgsen, A. & Gross, C. (2012). Welchen Beitrag leistet »Intersektionalität« zur Klärung von Kompetenzunterschieden bei Jugendlichen? In R. Becker & H. Solga (Hg.), *Soziologische Bildungsforschung* (Bd. 52, S. 86-110). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_4
- Gouldner, A. W. (1960). The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement. *American Sociological Review*, 25(2), 161. <https://doi.org/10.2307/2092623>
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380. <https://doi.org/10.1086/225469>
- Granovetter, M. S. (1974). *Getting a job: A study of contacts and careers*. Harvard University Press.

- Granovetter, M. S. (1978). Threshold Models of Collective Behavior. *The American Journal of Sociology*, 83(6), 1420-1443.
- Granovetter, M. S. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91(3), 481-510.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen: Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Lang.
- Gummich, J. (2015). Migrationshintergrund und Behinderung – Herausforderungen an einer diskriminierungsrelevanten Schnittstelle. In D. Domenig, S. Cattacin & I. Radu (Hg.), *Vielfältig anders sein: Migration und Behinderung* (S. 127-144). Seismo.
- Hadjar, A. (2008). *Meritokratie als Legitimationsprinzip*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90959-2>
- Hadjar, A. & Berger, J. (2011). Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten in Europa: Die Bedeutung des Bildungs- und Wohlfahrtsstaatssystems. In A. Hadjar (Hg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 23-54). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92779-4_2
- Hadjar, A. & Hupka-Brunner, S. (2013). Überschneidungen von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund: Eine theoretische und empirische Hinführung. In A. Hadjar & S. Hupka-Brunner (Hg.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg* (S. 7-35). Beltz Juventa.
- Hadjar, A. & Lupatsch, J. (2010). Der Schul(miss)erfolg der Jungen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4), 599-622. <https://doi.org/10.1007/s11577-010-0116-z>
- Haeblerlin, U. (2005). *Grundlagen der Heilpädagogik: Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin*. Haupt.
- Haeblerlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (4., unveränd. Aufl.). Haupt. (Erstveröffentlichung 1991)
- Haeblerlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2005). Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(1), 116-134.
- Hagan, J., Merkens, H. & Boehnke, K. (1995). Delinquency and Disdain: Social Capital and the Control of Right-Wing Extremism Among East and West Berlin Youth. *American Journal of Sociology*, 100(4), 1028-1052. <https://doi.org/10.1086/230608>

- Hall, L. J. & McGregor, J. A. (2000). A Follow-Up Study of the Peer Relationships of Children with Disabilities in an Inclusive School. *The Journal of Special Education*, 34(3), 114-126. <https://doi.org/10.1177/002246690003400301>
- Halsey, A. H. (1993). Changes in the Family. *Children & Society*, 7(2), 125-136. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1993.tb00574.x>
- Hancock, A.-M. (2005). W.E.B. Du Bois: Intellectual Forefather of Intersectionality? *Souls*, 7(3-4), 74-84. <https://doi.org/10.1080/10999940500265508>
- Hanifan, L. J. (1916). The Rural School Community Center. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67, 130-138.
- Hannover, B. & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 89-103. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000039>
- Hattie, J. (2010). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted.). Routledge.
- Hattie, J. (2017). *Visible Learning plus: 250+ Influences on Student Achievement*. https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2018/03/250-Influences-Final-Effect-Size-List-2017_VLPLUS.pdf
- Haug, S. (2000). *Soziales Kapital und Kettenmigration: Italienische Migranten in Deutschland*. VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-94983-7>
- Haug, S. (2003). Interethnische Freundschaftsbeziehungen und soziale Integration. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 55(4), 716-736. <https://doi.org/10.1007/s11577-003-0118-1>
- Haug, S. (2007). Soziales Kapital als Ressource im Kontext von Migration und Integration. In J. Lüdicke & M. Diewald (Hg.), *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit* (S. 85-111). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haug, S. & Pointner, S. (2007). Soziale Netzwerke, Migration und Integration. In A. Franzen & M. Freitag (Hg.), *Sozialkapital: Grundlagen und Anwendungen* (S. 367-396). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heath, A. & Brinbaum, Y. (2007). Guest editorial: Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7(3), 291-304. <https://doi.org/10.1177/1468796807080230>
- Heaton, J. (2008). Secondary Analysis of Qualitative Data. An Overview. *Historical Social Research*, 33(3), 33-45. <https://doi.org/10.12759/hsr.33.2008.3.33-45>

- Heid, H. (1992). Was »leistet« das Leistungsprinzip? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88(2), 91-108.
- Heiskanen, T., Otonkorpi-Lehtoranta, K., Leinonen, M. & Ylöstalo, H. (2015). Gender Issues on Change Agenda – Practising Intersectionality in Action Research. *Gender, Work & Organization*, 20(4), 1-23. <https://doi.org/10.1111/gwao.12072>
- Helliwell, J. (1996). *Economic Growth and Social Capital in Asia*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w5470>
- Henze, N. (2013). *Stochastik für Einsteiger*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03077-3>
- Heuer, W., Flückiger, M. & Gallmann, P. (2015). *Richtiges Deutsch: Vollständige Grammatik und Rechtschreiblehre*. Neue Zürcher Zeitung.
- Hinni, C. (2017). Rezension: Amirpur, Donja (2016): Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86(2), 175-176. <https://doi.org/10.2378/vhn2017.art18d>
- Hinni, C. & Zurbruggen, C. (2018). Intersektionalität in der Sonderpädagogik: Perspektiven für die Analyse der Wechselbeziehungen von Behinderung und anderen Ungleichheitsdimensionen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87(2), 167-172. <https://doi.org/10.2378/vhn2018.art17d>
- Hofer, M., Reinders, H., Fries, S. & Clausen, M. (2005). Der Einfluss des Wertewandels auf die Entwicklung im Jugendalter: Ein deduktiver Ansatz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(1), 81-100.
- Hofmann, V. & Müller, C. M. (2020). Peer Influence on Aggression at School: How Vulnerable Are Higher Risk Adolescents? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 106342662091722. <https://doi.org/10.1177/1063426620917225>
- Homans, G. C. (1958). Social Behavior as Exchange. *American Journal of Sociology*, 63(6), 597-606.
- Hormel, U. (2010). Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In U. Hormel & A. Scherr (Hg.), *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 173-196). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hradil, S. (2005). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (8. Aufl., Nachdruck). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hradil, S. (2016). Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität. In H. Korte & B. Schäfers (Hg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (9.

- Aufl., S. 247-275). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13411-2_11
- Hupka-Brunner, S., Sacchi, S. & Stalder, B. E. (2010). Social origin and access to upper secondary education in Switzerland: a comparison of company-based apprenticeship and exclusively school-based programmes. *Swiss Journal of Sociology*, 36(1), 11-31. <https://doi.org/10.5167/uzh-43185>
- IBM Corp. (2017). *IBM SPSS Statistics for Macintosh (Version 25.0)* [Computer software]. IBM Corp. Armonk, NY.
- Imdorf, C. (2011). Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion. In S. K. Amos (Hg.), *Öffentliche Erziehung revisited: Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 225-245). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92615-5_11
- Inglehart, R. (1998). *Modernisierung und Postmodernisierung: Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften*. Campus.
- Jacobs, C. & Petermann, F. (2007). Testinformation. *Diagnostica*, 53(2), 109-113. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.53.2.109>
- Jacobs, J. (1961). *The Death and Life of Great American Cities*. Vintage Books.
- Jansen, D. (2006). *Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele* (3., überarbeitete Aufl.). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jebb, A. T., Parrigon, S. & Woo, S. E. (2017). Exploratory data analysis as a foundation of inductive research. *Human Resource Management Review*, 27(2), 265-276. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2016.08.003>
- Jeuk, S. (2009). Probleme der Sprachstandserhebung bei mehrsprachigen Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*(2), 141-155. <https://doi.org/10.3262/ZSE0902141>
- Jey Aratnam, G. (2012). *Hochqualifizierte mit Migrationshintergrund: Studie zu möglichen Diskriminierungen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt*. edition geso-wip.
- Jobst, S. & Skrobanek, J. (2009). Devaluation of cultural capital: A comparison between Pierre Bourdieu und Paul Willis. *Orbis Scholae*, 3(1), 7-20.
- Juhasz, A. & Mey, E. (2003). »Desintegration« oder »gelungene Integration« der Zweiten Generation? *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*(1), 115-139.
- Kamata, A., Kara, Y., Patarapichayatham, C. & Lan, P. (2018). Evaluation of Analysis Approaches for Latent Class Analysis with Auxiliary Linear Growth Model. *Frontiers in Psychology*, 9, 130. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00130>

- Kammermann, M. & Scharnhorst, U. (2018). Wie inklusiv ist die Berufsbildung? Auslegeordnung zur zweijährigen Grundbildung. *Panorama*(2), 14-15.
- Kampshoff, M. (2007). *Geschlechterdifferenz und Schulleistung: Deutsche und englische Studien im Vergleich*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90732-1>
- Kanton Bern/Erziehungsdirektion. (2018). *Integration und besondere Massnahmen IBEM*. https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen.html
- Kanton Zürich/Bildungsdirektion/Volksschulamt. (2018). *Sonderpädagogisches*. https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogischeso.html
- Kao, G. & Thompson, J. S. (2003). Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 417-442. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100019>
- Kapferer, B. (1969). Norms and the manipulation of relationships in a work context. In J. Boissevain & J. C. Mitchell (Hg.), *Network Analysis Studies in Human Interaction* (S. 181-245). Mouton.
- Kassis, W., Kronig, W., Stalder, U. & Weber, M [Martina]. (2009). Bildungsprozesse und Intersektionalitätsstrukturen. In W. Melzer & R. Tippelt (Hg.), *Kulturen der Bildung: Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 339-348). Barbara Budrich.
- Kelle, H. (2008). Kommentar zum Beitrag: »Intersectionality« – ein neues Paradigma der Geschlechterforschung? In R. Casale & B. Rendtorff (Hg.), *Was kommt nach der Geschlechterforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung* (S. 55-58). transcript.
- Kendall, P. L. & Lazarsfeld, P. F. (1950). Problems of survey analysis. In R. K. Merton & P. F. Lazarsfeld (Hg.), *Continuities in social research: studies in the scope and method of »The American Soldier«* (S. 133-196). Free Press.
- Kim, J. (2019). Ethnic capital, migration, and citizenship: a Bourdieusian perspective. *Ethnic and Racial Studies*, 42(3), 357-385. <https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1535131>
- King, V. (2013). Jenseits von Herkunft und Geschlechterungleichheiten? In C. Klinger & G.-A. Knapp (Hg.), *Überkreuzungen: Fremdheit, Ungleichheit, Differenz* (2. Aufl., S. 87-111). Westfälisches Dampfboot.
- Kinnard Richman, I. (2016). *Sojourner Truth: Prophet of Social Justice*. Taylor and Francis.

- Klauer, K. J. (1964). Der Progressive-Matrices-Test bei Volks- und Hilfsschulkindern. *Heilpädagogische Forschung*, 1, 13-37.
- Kleine, L., Paulus, W. & Blossfeld, H.-P. (2010). Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 103-125). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_5
- Klinger, C. (2003). Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In G.-A. Knapp & A. Wetterer (Hg.), *Achsen der Differenz* (S. 14-48). Westfälisches Dampfboot.
- Klinger, C. & Knapp, G.-A. (2007). Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, »Rasse«/Ethnizität. In C. Klinger, G.-A. Knapp & B. Sauer (Hg.), *Achsen der Ungleichheit: Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität* (S. 19-41). Campus.
- Klinger, C., Knapp, G.-A. & Sauer, B. (Hg.). (2007). *Achsen der Ungleichheit: Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*. Campus.
- Knapp, G.-A. (2005). Race, Class, Gender: Reclaiming baggage in fast traveling theories. *European Journal of Womens Studies*, 12(3), 249-265. <https://doi.org/10.1177/1350506805054267>
- Knapp, G.-A. (2013a). »Intersectional Invisibility«: Anknüpfungen und Rückfragen an ein Konzept der Intersektionalitätsforschung. In H. Lutz, M. T. Herrera Vivar & L. Supik (Hg.), *Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes* (2. Aufl., S. 243-264). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19550-6_12
- Knapp, G.-A. (2013b). Verhältnisbestimmungen. Geschlecht, Klasse, Ethnizität in gesellschaftstheoretischer Perspektive. In C. Klinger & G.-A. Knapp (Hg.), *ÜberKreuzungen: Fremdheit, Ungleichheit, Differenz* (2. Aufl., S. 138-170). Westfälisches Dampfboot.
- Knapp, G.-A. (2013c). Zur Bestimmung und Abgrenzung von »Intersektionalität«. Überlegungen zu Interferenzen von »Geschlecht«, »Klasse« und anderen Kategorien sozialer Teilung. *Erwägen Wissen Ethik*, 24(3), 341-354.
- Konsortium PISA.ch. (2010). *PISA 2009: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*. SBFI/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Konsortium PISA.ch. (2018). *PISA 2015: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*. SBFI/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Konsortium PISA.ch. (2019). *PISA 2018: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*. SBFI/EDK und Konsortium PISA.ch.

- Kreuter, F., Presser, S. & Tourangeau, R. (2008). Social Desirability Bias in CATI, IVR, and Web Surveys: The Effects of Mode and Question Sensitivity. *Public Opinion Quarterly*, 72(5), 847-865. <https://doi.org/10.1093/poq/nfn063>
- Kriesi, H. (2007). Sozialkapital. Eine Einführung. In A. Franzen & M. Freitag (Hg.), *Sozialkapital: Grundlagen und Anwendungen* (S. 23-46). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kristen, C. (1999). *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand*. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES).
- Kronig, W. (1996). Besorgniserregende Entwicklungen in der schulischen Zuweisungspraxis bei ausländischen Kindern mit Lernschwierigkeiten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 65(62-79).
- Kronig, W. (2001). Probleme der Selektion in den Grundschuljahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(2), 357-364.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 126-141. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0008-3>
- Kronig, W. (2005). Expansion der Sonderpädagogik: Über absehbare Folgen begrifflicher Unsicherheiten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 74(2), 94-103.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Haupt.
- Kronig, W. (2009). Migrationsfragen – über die Inszenierung einer sozialen Kategorie. In G. Opp, G. Theunissen & J. Teichmann (Hg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 561-567). Klinkhardt.
- Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckhart, M. (2007). *Immigrantenkinder und schulische Selektion: Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren* (2., unveränderte Aufl.). Haupt. (Erstveröffentlichung 2003)
- Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T. & Budde, J. (2011). Bildungsungleichheit revisited? – eine Einleitung. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hg.), *Bildungsungleichheit revisited* (2. Aufl., S. 7-21). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93403-7_1

- Krüger-Potratz, M. & Lutz, H. (2002). Sitting at a crossroads – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen. *Tertium comparationis*, 8(2), 81-92.
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: a literature review. *Quality & Quantity*, 47(4), 2025-2047. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9640-9>
- Kruse, H. (2017a). *Close Neighbors, Separate Lives: An Investigation of Residential Barriers and Bridges to the Social Integration of Young Immigrants in Germany* [Dissertation]. Universität Mannheim, Mannheim.
- Kruse, H. (2017b). The SES-Specific Neighbourhood Effect on Interethnic Friendship Formation. The Case of Adolescent Immigrants in Germany. *European Sociological Review*, 182-194. <https://doi.org/10.1093/esr/jcw056>
- Kruse, H. & Kroneberg, C. (2019). More Than a Sorting Machine: Ethnic Boundary Making in a Stratified School System. *American Journal of Sociology*, 125(2), 431-484. <https://doi.org/10.1086/705561>
- Lanfranchi, A. (2007). Sonderklassenversetzung oder integrative Förderung: Denken und handeln Lehrpersonen kulturell neutral? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76, 128-141.
- Lanfranchi, A. (2016). Zuweisung von Kindern mit Schulproblemen zu sonderpädagogischen Maßnahmen: Schulpsychologen weniger diskriminierend als Lehrkräfte [Referring Children who have Difficulties at School to Schools for Children with Special Needs: School Psychologists are Less Discriminating than Teaching Staff]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 65(2), 113-126. <https://doi.org/10.13109/prkk.2016.65.2.113>
- Lange, E. (1990). *Gegenwartsgesellschaften: Bundesrepublik Deutschland: Die Wirtschafts- und Sozialstruktur der Bundesrepublik*. Studienskripten zur Soziologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-85134-5>
- Lanza, S. T., Bray, B. C. & Collins, L. M. (2012). An introduction to latent class and latent transition analysis. In I. B. Weiner, J. A. Schinka & W. F. Velicer (Hg.), *Handbook of Psychology, Research Methods in Psychology: Research Methods in Psychology* (2. Aufl., S. 691-716). Wiley.
- Lanza, S. T., Tan, X. & Bray, B. C. (2013). Latent Class Analysis With Distal Outcomes: A Flexible Model-Based Approach. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 20(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/10705511.2013.742377>
- Lauterbach, W. & Becker, R. (2016). Die immerwährende Frage der Bildungsungleichheit im neuen Gewand — abschließende Gedanken. In R. Becker

- & W. Lauterbach (Hg.), *Bildung als Privileg* (5. Aufl., S. 421-437). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91173-1_14
- Lazarsfeld, P. F. & Henry, N. W. (1968). *Latent structure analysis*. Houghton Mifflin.
- Lazarsfeld, P. F. & Merton, R. K. (1978). Friendship as a Social Process: A Substantive and Methodological Analysis. In T. F. Abel, C. H. Page, M. Berger & R. M. MacIver (Hg.), *Freedom and control in modern society* (2. Aufl., 18-66). Octagon Books.
- Lee, J.-S. & Bowen, N. K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218. <https://doi.org/10.3102/00028312043002193>
- Legewie, J. & DiPrete, T. A. (2012). School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463-485. <https://doi.org/10.1177/0003122412440802>
- Leiprecht, R. & Lutz, H. (2009). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Ein Handbuch* (3. Aufl.). Wochenschau.
- Leonardi, R. (1995). Regional Development in Italy: Social Capital and the Mezzogiorno. *Oxford Review of Economic Policy*, 11(2), 165-179. <https://doi.org/10.1093/oxrep/11.2.165>
- Levels, M., Dronkers, J. & Kraaykamp, G. (2008). Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance. *American Sociological Review*, 73(5), 835-853. <https://doi.org/10.1177/000312240807300507>
- Lévi-Strauss, C. (2000). *Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft*. Suhrkamp. (Erstveröffentlichung 1948)
- Lienhard, P. (2002). *Wissenschaftliche Evaluation über die Zuweisung zu Heilpädagogischen Tagessonderschulen im Kanton Zürich: Schlussbericht*. Zürich. Hochschule für Heilpädagogik.
- Lin, N. (1999a). Building a Network Theory of Social Capital. *Connections*, 22(1), 28-51.
- Lin, N. (1999b). Social Networks and Status Attainment. *Annual Review of Sociology*, 25, 467-487.
- Lin, N. (2002). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge University Press.
- Lin, N. & Dumin, M. (1986). Access to occupations through social ties. *Social Networks*, 8(4), 365-385. [https://doi.org/10.1016/0378-8733\(86\)90003-1](https://doi.org/10.1016/0378-8733(86)90003-1)

- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P. & Kogan, I. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrerwartungen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68(1), 89-111. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0352-3>
- Lutz, H. (2001). Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In H. Lutz & N. Wenning (Hg.), *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 215-230). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lutz, H., Herrera Vivar, M. T. & Supik, L. (2013a). Fokus Intersektionalität – eine Einleitung. In H. Lutz, M. T. Herrera Vivar & L. Supik (Hg.), *Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes* (2. Aufl., S. 9-31). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19550-6_1
- Lutz, H., Herrera Vivar, M. T. & Supik, L. (Hg.). (2013b). *Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes* (2., überarbeitete Aufl.). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19550-6>
- Lutz, H. & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hg.), *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11-24). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6>
- Lykke, N. (2011). Intersectional analysis: Black box or useful critical feminist thinking technology. In H. Lutz, M. T. Herrera Vivar & L. Supik (Hg.), *Framing intersectionality: Debates on a multi-faceted concept in gender studies* (207-221). Routledge.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 11-46). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_2
- Macmillan, R. (1995). Changes in the Structure of Life Courses and the Decline of Social Capital in Canadian Society: A Time Series Analysis of Property Crime Rates. *The Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 20(1), 51-79.
- Magnusson, D. (1999). On the Individual: A person-oriented approach to developmental research. *European Psychologist*, 4(4), 205-218. <https://doi.org/10.1027//1016-9040.4.4.205>

- Marsden, P. V. & Campbell, K. E. (1984). Measuring Tie Strength. *Social Forces*, 63(2), 482-501.
- Marsden, P. V. & Hurlbert, J. S. (1988). Social Resources and Mobility Outcomes: A Replication and Extension. *Social Forces*, 66(4), 1038-1059. <https://doi.org/10.1093/sf/66.4.1038>
- Marten, E. & Walgenbach, K. (2017). Intersektionale Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hg.), *Handbuch Diskriminierung* (Bd. 139, S. 157-171). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_11
- Marx, K. & Engels, F. (1848). *Manifest der kommunistischen Partei*. Burghard.
- Masyn, K. E. (2013). Latent Class Analysis and Finite Mixture Modeling. In T. D. Little (Hg.), *The Oxford handbook of quantitative methods: Vol 2: Statistical Analysis*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199934898.013.0025>
- Masyn, K. E. (2017). Measurement Invariance and Differential Item Functioning in Latent Class Analysis With Stepwise Multiple Indicator Multiple Cause Modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 24(2), 180-197. <https://doi.org/10.1080/10705511.2016.1254049>
- Mayer, K. U. (1975). *Ungleichheit und Mobilität im sozialen Bewußtsein*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-88725-2>
- McCall, L. (2001). *Complex inequality: Gender, class, and race in the new economy*. Routledge.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs*, 30(3), 1771-1800. <https://doi.org/10.1086/426800>
- McCutcheon, A. L. (1987). *Latent class analysis. Sage University papers Quantitative applications in the social sciences: Bd. 64*. SAGE.
- McKinzie, A. E. & Richards, P. L. (2019). An argument for context-driven intersectionality. *Sociology Compass*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.1111/soc4.12671>
- McLachlan, G. J. & Peel, D. (2000). *Finite mixture models*. Wiley. www.loc.gov/catdir/description/wiley035/00043324.html
- McNeal, R. B. (1999). Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out. *Social Forces*, 78(1), 117-144. <https://doi.org/10.1093/sf/78.1.117>
- Mead, M. (2003). *Sex and temperament in three primitive societies*. Perennial/ Harper Collins. (Erstveröffentlichung 1935)
- Merriam-Webster. (2017). *Intersectionality*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/intersectionality>

- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure: Toward the Codification of Theory and Research* (Enlarged ed.). Free Press. (Erstveröffentlichung 1949)
- Mochmann, E. (2014). Quantitative Daten für die Sekundäranalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 233-244). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_14
- Modood, T. (2012). Capitals, ethnicity and higher education. In S. Tomlinson & T. N. Basit (Hg.), *Social inclusion and higher education* (S. 17-40). Policy Press.
- Moosbrugger, H. & Schermelleh-Engel, K. (2012). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelaiva (Hg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl., Bd. 1, S. 325-343). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4_13
- Müller, C. M. & Minger, M. (2013). Welche Kinder und Jugendliche werden am stärksten durch die Peers beeinflusst? Eine systematische Übersicht für den Bereich dissozialen Verhaltens. *Empirische Sonderpädagogik*(2), 107-129.
- Muthén, B. O. (2004). Latent variable analysis: Growth mixture modeling and related techniques for longitudinal data. In D. Kaplan (Hg.), *The Sage handbook of quantitative methodology for the social sciences* (S. 345-368). SAGE.
- Muthén, B. O. & Muthén, L. K. (2017). *Mplus* (Version 8) [Computer software]. Muthén & Muthén. Los Angeles, CA.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2017). *Mplus User's Guide* (8. Aufl.). Muthén & Muthén.
- Nagin, D. (2005). *Group-based modeling of development*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674041318>
- Nash, J. C. (2008). re-thinking intersectionality. *Feminist Review*, 89(1), 1-15. <https://doi.org/10.1057/fr.2008.4>
- Nash, J. C. (2016). Feminist originalism: Intersectionality and the politics of reading. *Feminist Theory*, 17(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1464700115620864>
- Neuenschwander, M. P., Mayland, C. & Niederbacher, E. (2018). Wie faire Beurteilung möglich ist. *Bildung Schweiz*(12), 34-35.
- Neuenschwander, M. P. & Niederbacher, E. (2017). Schulniveau- und Leistungserwartungen von Lehrpersonen und Leistungsentwicklung beim Übergang in die Sekundarstufe I. In M. P. Neuenschwander & C. Nägele (Hg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt* (S. 123-142). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16981-7_7

- Nussbeck, F. W. & Eid, M. (2015). Multimethod latent class analysis. *Frontiers in Psychology*, 6, 1332. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01332>
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the Number of Classes in Latent Class Analysis and Growth Mixture Modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 535-569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Nylund-Gibson, K. & Choi, A. Y. (2018). Ten frequently asked questions about latent class analysis. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(4), 440-461. <https://doi.org/10.1037/tps0000176>
- Nylund-Gibson, K., Grimm, R. P. & Masyn, K. E. (2019). Prediction from Latent Classes: A Demonstration of Different Approaches to Include Distal Outcomes in Mixture Models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/10705511.2019.1590146>
- Nylund-Gibson, K., Grimm, R. P., Quirk, M. & Furlong, M. (2014). A Latent Transition Mixture Model Using the Three-Step Specification. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(3), 439-454. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915375>
- Nylund-Gibson, K. & Masyn, K. E. (2016). Covariates and Mixture Modeling: Results of a Simulation Study Exploring the Impact of Misspecified Effects on Class Enumeration. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 23(6), 782-797. <https://doi.org/10.1080/10705511.2016.1221313>
- Offe, C. & Fuchs, S. (2001). Schwund des Sozialkapitals? Der Fall Deutschland. In R. D. Putnam (Hg.), *Gesellschaft und Gemeinsinn: Sozialkapital im internationalen Vergleich* (S. 417-514). Bertelsmann-Stiftung.
- Orthmann, D. (1993). *Vergleichende Untersuchungen zu den biosozialen Entwicklungsbedingungen bei leistungsstarken, leistungsschwachen und lernbehinderten Schülern*. Lang.
- Ostrom, E. (1999). Social Capital: A Fad or a Fundamental Concept? In P. Dasgupta & I. Serageldin (Hg.), *Social capital: A multifaceted perspective* (S. 172-214). World Bank.
- Oxford English Dictionary. (2015). *Intersectionality*. Oxford University Press.
- Panacek, L. J. & Dunlap, G. (2003). The Social Lives of Children with Emotional and Behavioral Disorders in Self-Contained Classrooms: A Descriptive Analysis. *Exceptional Children*, 69(3), 333-348. <https://doi.org/10.1177/001440290306900305>

- Parcel, T. L. & Bixby, M. S. (2016). The Ties That Bind: Social Capital, Families, and Children's Well-Being. *Child Development Perspectives*, 10(2), 87-92. <https://doi.org/10.1111/cdep.12165>
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Parsons, T. (1978). Soziale Struktur und die symbolischen Austauschmedien. In P. M. Blau (Hg.), *Theorien sozialer Strukturen: Ansätze und Probleme* (S. 93-115). Westdeutscher Verlag.
- Paulson, S. E. (1994). Relations of Parenting Style and Parental Involvement with Ninth-Grade Students' Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 250-267. <https://doi.org/10.1177/027243169401400208>
- Payne v. Travenol Laboratories, Inc., 673 F.2d 798 (United States Court of Appeals 22. April 1982). <https://openjurist.org/673/f2d/798/payne-v-travenol-laboratories-inc>
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. Piper.
- Perna, L. W. & Titus, M. A. (2005). The Relationship between Parental Involvement as Social Capital and College Enrollment: An Examination of Racial/Ethnic Group Differences. *The Journal of Higher Education*, 76(5), 485-518. <https://doi.org/10.1080/00221546.2005.11772296>
- Pham, Y. K. (2013). *The Relationship between Social Capital and School-Related Outcomes for Youth with Disabilities* [, University of Oregon]. EndNote.
- Phoenix, A. (2008). Racialised young masculinities: Doing intersectionality at school. In M. Seemann (Hg.), *Ethnische Diversitäten, Gender und Schule: Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis* (S. 19-40). BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Pong, S.-L. (1998). The School Compositional Effect of Single Parenthood on 10th-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 71(1), 23. <https://doi.org/10.2307/2673220>
- Pong, S.-L. & Hao, L. (2007). Neighborhood and School Factors in the School Performance of Immigrants' Children. *International Migration Review*, 41(1), 206-241. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2007.00062.x>
- Portes, A. (1995). Economic Sociology and the Sociology of Immigration: A Conceptual Overview. In A. Portes (Hg.), *The Economic Sociology of Immigration: Essays on Networks, Ethnicity, and Entrepreneurship* (S. 1-41). Russell Sage Foundation.

- Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1-24. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1>
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2014). *Immigrant America: A portrait* (4th ed., revised, updated, and expanded). University of California Press.
- Portes, A. & Sensenbrenner, J. (1993). Embeddedness and Immigration: Notes on the Social Determinants of Economic Action. *The American Journal of Sociology*, 98(6), 1230-1350.
- Powell, J. J. W. (2007). Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der »schulischen Behinderung«. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hg.), *Disability studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (S. 321-343). transcript.
- Powell, J. J. W. (2009). Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neoinstitutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA. In S. Koch & M. Schemmann (Hg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 213-232). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1_11
- Preisendörfer, P. & Voss, T. (1988). Arbeitsmarkt und soziale Netzwerke: Die Bedeutung sozialer Kontakte beim Zugang zu Arbeitsplätzen. *Soziale Welt*, 39(1), 104-120.
- Preisendörfer, P. & Wolter, F. (2014). Who Is Telling the Truth? A Validation Study on Determinants of Response Behavior in Surveys. *Public Opinion Quarterly*, 78(1), 126-146. <https://doi.org/10.1093/poq/nft079>
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. (2016). *Wohnsitzregelung erleichtert Integration*. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/wohnsitzregelung-erleichtert-integration-401108>
- Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (1995a). Bowling Alone: America's Declining Social Capital: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78. <https://doi.org/10.1353/jod.1995.0002>
- Putnam, R. D. (1995b). Tuning In, Tuning Out: The Strange Disappearance of Social Capital in America. *Political Science and Politics*, 28(4), 664-683.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>

- Ream, R. K. & Palardy, G. J. (2008). Reexamining Social Class Differences in the Availability and the Educational Utility of Parental Social Capital. *American Educational Research Journal*, 45(2), 238-273. <https://doi.org/10.3102/0002831207308643>
- Rodriguez, J. K., Holvino, E., Fletcher, J. K. & Nkomo, S. M. (2016). The Theory and Praxis of Intersectionality in Work and Organisations: Where Do We Go From Here? *Gender, Work & Organization*, 23(3), 201-222. <https://doi.org/10.1111/gwao.12131>
- Rose, R. A., Woolley, M. E. & Bowen, G. L. (2013). Social Capital as a Portfolio of Resources Across Multiple Microsystems: Implications for Middle-School Students. *Family Relations*, 62(4), 545-558. <https://doi.org/10.1111/fare.12028>
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M. & Bowen, G. L. (2000). Social Support Networks and School Outcomes: The Centrality of the Teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226. <https://doi.org/10.1023/a:1007535930286>
- Rössel, J. (2009). *Sozialstrukturanalyse: Eine kompakte Einführung*. VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ryabov, I. (2009). The Role of Peer Social Capital in Educational Assimilation of Immigrant Youths. *Sociological Inquiry*, 79(4), 453-480. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00300.x>
- Sacchi, S. (2000). Messung von Wertorientierungen: Ranking oder Rating? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(3), 541-552. <https://doi.org/10.1007/s11577-000-0072-0>
- Sandel, M. J. (2020). *The tyranny of merit: What's become of the common good?* (3. Aufl.). Penguin Books.
- Schaefer, D. R., Simpkins, S. D., Vest, A. E. & Price, C. D. (2011). The contribution of extracurricular activities to adolescent friendships: New insights through social network analysis. *Developmental Psychology*, 47(4), 1141-1152. <https://doi.org/10.1037/a0024091>
- Scherr, A., Janz, C. & Müller, S. (Hg.). (2015). *Diskriminierung in der beruflichen Bildung: Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09779-0>
- Schmalohr, E. (1962). Gruppennorm des »HAWIK« im Hilfsschulüberweilungsverfahrens. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 13, 165-176.
- Schmid, M. & Storni, M. (2004). *Transition: Zur Qualifikation und Rekrutierung von Lehrlingen im Kanton Basel-Stadt*. Ecce.

- Schmiege, S. J., Masyn, K. E. & Bryan, A. D. (2018). Confirmatory Latent Class Analysis. *Organizational Research Methods*, 21(4), 983-1001. <https://doi.org/10.1177/1094428117747689>
- Schönwälder, K. (2013). Integration – no integration? Worüber das Streiten (nicht) lohnt. *Migration und Soziale Arbeit*(3), 217-221.
- Schroeder, J. (2007). Heterogenität – Überlegungen zu einer pädagogischen Leitkategorie. In D. Katzenbach (Hg.), *Vielfalt braucht Struktur: Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 33-55). Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Schroeter, K. R. (2008). Sozialer Tausch. In H. Willems (Hg.), *Lehr(er)buch Soziologie: Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge Band 1* (S. 351-373). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90986-8_16
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (1999/2018).
- Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) (2002/2017).
- Schwippert, K., Hornberg, S [S.], Freiberg, M. & Stubbe, T. C. (2007). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hg.), *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 249-269). Waxmann.
- Scott, J. W. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075.
- Scott, J. W. (1992). Experience. In J. Butler & J. W. Scott (Hg.), *Feminists theorize the political* (S. 22-40). Routledge.
- Scott, J. (2014). *A dictionary of sociology* (4. Aufl.). Oxford Reference. Oxford University Press. <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199683581.001.0001/acref-9780199683581> <https://doi.org/10.1093/acref/9780199683581.001.0001>
- Scott, J. & Marshall, G. (2009). *A Dictionary of Sociology* (3rd ed., revised). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acref/9780199533008.001.0001>
- Seiler, A. J., Zanetti, G. & Frisch, M. (1965). *Siamo italiani – Die Italiener. Gespräche mit italienischen Arbeitern in der Schweiz*. Europäische Verlagsanstalt.
- Simmel, G. (1890). *Über soziale Differenzierung: Soziologische und psychologische Untersuchungen*. Duncker & Humblot.

- Simmel, G. (2016). *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (8. Auflage). Suhrkamp. (Erstveröffentlichung 1908)
- Smith, M. H., Beaulieu, L. J. & Israel, G. D. (1992). Effects of Human Capital and Social Capital on Dropping out of High School in the South. *Journal of Research in Rural Education*, 8, 75-87.
- Smyth, G., MacBride, G., Paton, G. & Sheridan, N. (2012). Inclusion of pupils from refugee families. In J. Allan & R. Catts (Hg.), *Social capital, children and young people: Implications for practice, policy and research* (S. 35-52). Bristol University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgrxp.7>
- Solga, H. (2009). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In H. Solga, J. J. W. Powell & P. A. Berger (Hg.), *Soziale Ungleichheit: Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 63-72). Campus.
- Solga, H., Berger, P. A. & Powell, J. J. W. (2009). Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In H. Solga, J. J. W. Powell & P. A. Berger (Hg.), *Soziale Ungleichheit: Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 11-45). Campus.
- Staat Freiburg. (2018). *Besonderer Bildungsbedarf*. <https://www.fr.ch/de/datei/besonderer-bildungsbedarf?page=2#detail>
- Stadelmann-Steffen, I. & Freitag, M. (2007). Der ökonomische Wert sozialer Beziehungen. Eine empirische Analyse zum Verhältnis von Vertrauen, sozialen Netzwerken und wirtschaftlichem Wachstum im interkulturellen Vergleich. In A. Franzen & M. Freitag (Hg.), *Sozialkapital: Grundlagen und Anwendungen* (S. 294-320). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanton-Salazar, R. D. (1997). A Social Capital Framework for Understanding the Socialization of Racial Minority Children and Youths. *Harvard Educational Review*, 67(1), 1-41. <https://doi.org/10.17763/haer.67.1.140676g74018u73k>
- Stanton-Salazar, R. D. (2011). A Social Capital Framework for the Study of Institutional Agents and Their Role in the Empowerment of Low-Status Students and Youth. *Youth & Society*, 43(3), 1066-1109. <https://doi.org/10.1177/0044118x10382877>
- Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1987). The Family-School Relation and the Child's School Performance. *Child Development*, 58(5), 1348-1357. <https://doi.org/10.2307/1130626>
- Stocké, V. (2010). Schulbezogenes Sozialkapital und Schulerfolg der Kinder: Kompetenzvorsprung oder statistische Diskriminierung durch Lehrkräfte? In B. Becker & D. Reimer (Hg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule: Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*

- (S. 81-115). VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92105-1_4
- Stocké, V. (2013). Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In R. Becker & A. Schulze (Hg.), *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 269-298). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_10
- Stolle, D. & Rochon, T. R. (1998). Are All Associations Alike? *American Behavioral Scientist*, 42(1), 47-65. <https://doi.org/10.1177/0002764298042001005>
- Storen, L. A. & Helland, H. (2010). Ethnicity Differences in the Completion Rates of Upper Secondary Education: How Do the Effects of Gender and Social Background Variables Interplay? *Sociology of Education*, 26(5), 585-601. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp041>
- Stouffer, S. A. (1949). *The American Soldier: Adjustment During Army Life*. University Press.
- Sui-Chu, E. H. & Willms, J. D. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141. <https://doi.org/10.2307/2112802>
- Teachman, J. D., Paasch, K. & Carver, K. (1997). Social Capital and the Generation of Human Capital. *Social Forces*, 75(4), 1343-1359. <https://doi.org/10.1093/sf/75.4.1343>
- Trainor, A. A. (2010). Educators' Expectations of Parent Participation: The Role of Cultural and Social Capital. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 12(2), 33-50.
- Treiman, D. J. (1977). *Occupational Prestige in Comparative Perspective*. Elsevier Science.
- Trescher, H. (2019). Sonderpädagogik als Erfahrungswissenschaft aus post-strukturalistischer Perspektive. In M. Dederich (Hg.), *Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft: Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 35-50). Barbara Budrich.
- Truth, S. (21. Juni 1851). On women's rights. *The Anti Slavery Bugle*, 6, S. 160. https://chroniclingamerica.loc.gov/data/batches/ohi_desdemona_vero1/data/sn83035487/00237283776/1851062101/0313.pdf
- Uchino, B. N., Holt-Lunstad, J., Smith, T. W. & Bloor, L. (2004). Heterogeneity in Social Networks: A Comparison of Different Models Linking Relationships to Psychological Outcomes. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(2), 123-139. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.2.123.31014>

- Uslaner, E. M. (1999). Trust but verify: social capital and moral behavior. *Social Science Information*, 38(1), 29-55. <https://doi.org/10.1177/05390189903800102>
- van der Gaag, M. & Snijders, T. A. (2005). The Resource Generator: social capital quantification with concrete items. *Social Networks*, 27(1), 1-29. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2004.10.001>
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., Schumm, J. S. & Hughes, M. T. (1998). Social outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Journal of learning disabilities*, 31(5), 428-436. <https://doi.org/10.1177/002221949803100502>
- Vermunt, J. K. (2010). Latent Class Modeling with Covariates: Two Improved Three-Step Approaches. *Political Analysis*, 18(4), 450-469. <https://doi.org/10.1093/pan/mpq025>
- Wald, A. (2011). Sozialkapital als theoretische Fundierung relationaler Forschungsansätze. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 81(1), 99-126. <https://doi.org/10.1007/s11573-010-0426-7>
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 29(1), 9-31.
- Walgenbach, K. (2008). Whiteness Studies als kritisches Paradigma für die historische Gender- und Bildungsforschung. In W. Gippert, P. Götte & E. Kleinau (Hg.), *Transkulturalität: Gender- und bildungshistorische Perspektiven* (S. 45-66). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839409794-002>
- Walgenbach, K. (2012). Gender als interdependente Kategorie. In K. Walgenbach, G. Dietze, L. Hornscheidt & K. Palm (Hg.), *Gender als interdependente Kategorie: Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (2. Aufl., S. 23-64). Barbara Budrich.
- Walgenbach, K. (2014a). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich.
- Walgenbach, K. (2014b). Intersektionale Subjektpositionen – Theoretische Modelle und Perspektiven: Theoretische Modelle und Perspektiven. In S. Philipp, I. Meier, V. Apostolovski, K. Starl & K. M. Schmidlechner (Hg.), *Intersektionelle Benachteiligung und Diskriminierung: Soziale Realitäten und Rechtspraxis* (S. 73-88). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845245836-73>
- Walgenbach, K. (2018). Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien? In O. Musenberg, J. Riegert & T. Sansour (Hg.), *Dekategorisierung in der Pädagogik: Notwendig und riskant?* (S. 11-42). Julius Klinkhardt.

- Wang, J. & Wang, X [Xiaoqian]. (2012). *Structural Equation Modeling*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118356258>
- Wang, X [Xingang] & Maani, S. A. (2014). Ethnic capital and self-employment: a spatially autoregressive network approach. *IZA Journal of Migration*, 3(18), 1-24.
- Wansing, G. & Westphal, M. (Hg.). (2014a). *Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19401-1>
- Wansing, G. & Westphal, M. (2014b). Behinderung und Migration: Kategorien und theoretische Perspektiven. In G. Wansing & M. Westphal (Hg.), *Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (S. 17-48). Springer Fachmedien.
- Weber, A. (2005). *Jugend. Werte. Zukunft. Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter* (Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg Nr. 14). Stuttgart.
- Weber, M [Martina]. (2009). Das Konzept »Intersektionalität« zur Untersuchung von Hierarchisierungsprozessen in schulischen Interaktionen. In J. Budde & K. Willems (Hg.), *Bildung als sozialer Prozess: Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten* (S. 73-91). Juventa.
- Weber, M [Max]. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft*. J.C.B. Mohr.
- Weber, M [Max]. (1934). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. J.C.B. Mohr. (Erstveröffentlichung 1904/1905)
- Weldon, S. L. (2006). The Structure of Intersectionality: A Comparative Politics of Gender. *Politics & Gender*, 2(02), 29. <https://doi.org/10.1017/S1743923X06231040>
- Werner, E. E. (2006). Protective Factors and Individual Resilience. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Hg.), *Handbook of early childhood intervention* (2. Aufl., S. 115-132). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09780511529320.008>
- Whiteley, P. F. (2000). Economic Growth and Social Capital. *Political Studies*, 48(3), 443-466. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.00269>
- Wiener, J. & Schneider, B. H. (2002). A Multisource Exploration of the Friendship Patterns of Children with and Without Learning Disabilities. *Journal of abnormal child psychology*, 30(2), 127-141. <https://doi.org/10.1023/A:1014701215315>
- Windisch, M. (2014). *Behinderung – Geschlecht – Soziale Ungleichheit: Intersektionelle Perspektiven*. transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839426630>

- Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839411490>
- Wocken, H. (2019). Das Provokative Essay: Das Phantom der Nonkategorisierung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(3), 171-177. <https://doi.org/10.2378/vhn2019.art27d>
- Woo, S. E., O'Boyle, E. H. & Spector, P. E. (2017). Best practices in developing, conducting, and evaluating inductive research. *Human Resource Management Review*, 27(2), 255-264. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2016.08.004>
- Woodhams, C. & Lupton, B. (2014). Transformative and emancipatory potential of intersectionality research. *Gender in Management: An International Journal*, 29(5), 301-307. <https://doi.org/10.1108/GM-12-2013-0139>
- Woolley, M. E. & Bowen, G. L. (2007). In the Context of Risk: Supportive Adults and the School Engagement of Middle School Students. *Family Relations*, 56(1), 92-104. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00442.x>
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.
- Young, M. D. (1958). *The rise of the meritocracy 1870 – 2033: An essay on education and equality*. Thames and Hudson.
- Zhou, M. & Bankston, C. L. (1994). Social Capital and the Adaptation of the 2nd Generation – The Case of Vietnamese Youth in New-Orleans. *International Migration Review*, 28(4), 821-845.
- Ziemen, K. (2009). Sozialer Tausch. In M. Dederich, W. Jantzen & I. Beck (Hg.), *Behinderung und Anerkennung: Behinderung, Bildung, Partizipation*, Bd. 2 (S. 96-104). Kohlhammer.
- Zimmermann, B. & Seiler, S. (2019). The Relationship between Educational Pathways and Occupational Outcomes at the Intersection of Gender and Social Origin. *Social Inclusion*, 7(3), 79-94. <https://doi.org/10.17645/si.v7i3.2035>
- Zurbriggen, C. (2016). *Schulklasseneffekte: Schülerinnen und Schüler zwischen komparativen und normativen Einflüssen*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13140-1>

Abbildungen

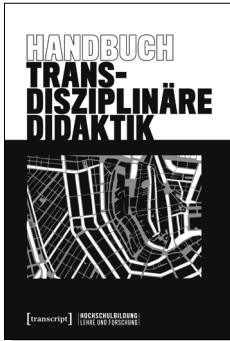
| | |
|--|--------|
| Abbildung 1 Inhaltliche Einordnung der theoretischen Grundlagen | S. 24 |
| Abbildung 2 Strukturebenen sozialer Ungleichheit (Solga et al., 2009, S. 17) | S. 33 |
| Abbildung 3 Unterschiedliche Dimensionen von Sozialkapital (Franzen & Pointner, 2007, S. 72) | S. 57 |
| Abbildung 4 Entwicklung der Schülerinnen- und Schülerbestände bezüglich Ausländerinnen- und Ausländeranteilen in Regelklassen und mit besonderem Lehrplan (Index 1980 = 100) (ergänzt nach Kronig, 1996) | S. 87 |
| Abbildung 5 Zusammenhangsmodell intersektionale Kategorien und individuelles Sozialkapital | S.115 |
| Abbildung 6 COCON-Kohorten im Zeitverlauf (vgl. M. Buchmann et al., 2016) | S. 118 |
| Abbildung 7 Beispiel für ein einfaches lineares Strukturgleichungsmodell (nach Geiser, 2011, S. 42) | S. 134 |
| Abbildung 8 Modell einer LCA mit Klasse c, Indikatoren u_1 bis u_6 und Kovariaten $x_1 \dots x_g$ (J. Wang & Wang, 2012, S. 309) | S. 142 |
| Abbildung 9 Latente Klassenprofile des Basismodells Sozialkapital T1 | S. 154 |
| Abbildung 10 Latente Klassenprofile mit Kovariate Migrationshintergrund T1 | S. 157 |
| Abbildung 11 Latente Klassenprofile Sozialkapital mit Kovariaten Behinderung, Migration, SES und Geschlecht T1 | S. 161 |
| Abbildung 12 Latente Klassenprofile des Basismodells Sozialkapital T2 | S. 165 |
| Abbildung 13 Latente Klassenprofile Sozialkapital mit Kovariaten Behinderung, Migrationshintergrund, SES und Geschlecht T2 | S. 169 |

Tabellen

| | |
|--|---------------|
| Tabelle 1 Beispiele für soziale Ungleichheiten und deren Strukturebenen (Solga et al., 2009, S. 21) | S. 37 |
| Tabelle 2 Kapitalarten nach Bourdieu (vgl. Wald, 2011, S. 102) | S. 41 |
| Tabelle 3 Definitionen von Sozialkapital (vgl. Franzen & Freitag, 2007, S. 10) | S. 51 |
| Tabelle 4 Schema zur Typologie der Bevölkerung nach Migrationsstatus (BFS, 2017a) | S. 94 |
| Tabelle 5 Gemeinsamkeiten der intersektionellen Analysekategorien (ergänzt nach Gummich, 2015, 131f.) | S. 100 |
| Tabelle 6 Übergänge bis 2014 der Abgängerinnen und Abgänger der obligatorischen Schule 2012 (BFS, 2019b) | S. 104 |
| Tabelle 7 Übersicht der COCON-Befragungswellen der Kohorte 2 (M. Buchmann et al., 2016) | S. 121 |
| Tabelle 8 Stichprobenbeschreibung T1 (N = 1258) | S. 123 |
| Tabelle 9 Stichprobenbeschreibung T2 (N = 816) | S. 124 |
| Tabelle 10 Dimensionen, Items und Ursprungsskalen von Sozialkapital T1 | S. 130/131 |
| Tabelle 11 Dimensionen, Items und Ursprungsskalen von Sozialkapital T2 | S. 132 |
| Tabelle 12 Modellierungen zur Analyse latenter Variablen (vgl. L. M. Collins & Lanza, 2013, S. 7) | S. 136 |
| Tabelle 13 Gütekriterien LCA-Basismodell Sozialkapital T1 | S. 154 |
| Tabelle 14 Durchschnittliche latente Klassenwahrscheinlichkeiten für die wahrscheinlichste latente Klassenzugehörigkeit (Zeile) nach latenter Klasse (Spalte) T1 | S. 154 |

| | |
|--|--------|
| Tabelle 15 Resultate der LCA für Effekte von Behinderung auf die Klassenzugehörigkeit T1 | S. 158 |
| Tabelle 16 Resultate der LCA für den Effekt von Migration auf die Klassenzugehörigkeit T1 | S. 160 |
| Tabelle 17 Resultate der LCA für Effekte von Behinderung oder Migration auf die Klassenzugehörigkeit T1 | S. 161 |
| Tabelle 18 Resultate der LCA für Effekte von Behinderung, Migration, SES oder Geschlecht auf die Klassenzugehörigkeit T1 | S. 162 |
| Tabelle 19 Veränderung der Stichprobenzusammensetzung von T1 zu T2 | S. 164 |
| Tabelle 20 Gütekriterien LCA-Basismodell Sozialkapital T2 | S. 166 |
| Tabelle 21 Durchschnittliche latente Klassenwahrscheinlichkeiten für die wahrscheinlichste latente Klassenzugehörigkeit (Zeile) nach latenter Klasse (Spalte) T2 | S. 166 |
| Tabelle 22 Resultate der LCA für Effekte von Behinderung auf die Klassenzugehörigkeit T2 | S. 169 |
| Tabelle 23 Resultate der LCA für Effekte von Migration auf die Klassenzugehörigkeit T2 | S. 170 |
| Tabelle 24 Resultate der LCA für Effekte von Behinderung oder Migration auf die Klassenzugehörigkeit T2 | S. 171 |
| Tabelle 25 Resultate der LCA für Effekte von Behinderung, Migration, SES oder Geschlecht auf die Klassenzugehörigkeit T2 | S. 172 |

Pädagogik



Tobias Schmohl, Thorsten Philipp (Hg.)

Handbuch Transdisziplinäre Didaktik

August 2021, 472 S., kart.,

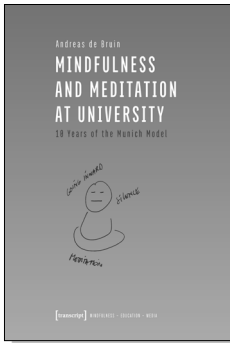
Dispersionsbindung, 7 Farbabbildungen

39,00 € (DE), 978-3-8376-5565-0

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5565-4

EPUB: ISBN 978-3-7328-5565-0



Andreas de Bruin

Mindfulness and Meditation at University 10 Years of the Munich Model

April 2021, 216 p., pb.

25,00 € (DE), 978-3-8376-5696-1

E-Book: available as free open access publication

PDF: ISBN 978-3-8394-5696-5



Andreas Germershausen, Wilfried Kruse

Ausbildung statt Ausgrenzung

Wie interkulturelle Öffnung und Diversity-Orientierung
in Berlins Öffentlichem Dienst und in Landesbetrieben
gelingen können

April 2021, 222 S., kart., Dispersionsbindung, 8 Farbabbildungen

25,00 € (DE), 978-3-8376-5567-4

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5567-8

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Pädagogik

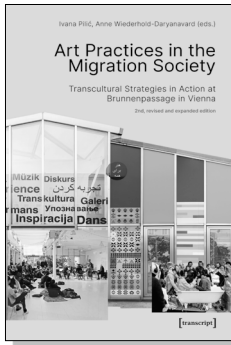


Andreas de Bruin

Achtsamkeit und Meditation im Hochschulkontext 10 Jahre Münchner Modell

Februar 2021, 216 S., kart., durchgängig vierfarbig
20,00 € (DE), 978-3-8376-5638-1

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5638-5

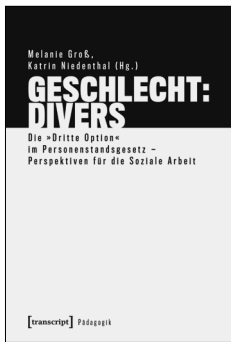


Ivana Pilic, Anne Wiederhold-Daryanavard (eds.)

Art Practices in the Migration Society Transcultural Strategies in Action at Brunnenpassage in Vienna

March 2021, 244 p., pb.
29,00 € (DE), 978-3-8376-5620-6

E-Book:
PDF: 25,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5620-0



Melanie Groß, Katrin Niedenthal (Hg.)

Geschlecht: divers Die »Dritte Option« im Personenstandsgesetz – Perspektiven für die Soziale Arbeit

Februar 2021, 264 S., kart.,
Dispensionsbindung, 1 SW-Abbildung
34,00 € (DE), 978-3-8376-5341-0

E-Book:
PDF: 33,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5341-4

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**