

# **Berliner Studien zur Soziologie Europas**

Freie Universität Berlin, Institut für Soziologie, Garystraße 55, D-14195 Berlin

---

## **Transnationales Bildungskapital und soziale Ungleichheit**

*Jürgen Gerhards & Silke Hans*

**Arbeitspapier Nr. 25**

Februar 2012

Die „Berliner Studien zur Soziologie Europas“ des Lehrstuhls für Makrosoziologie der Freien Universität Berlin verstehen sich als ein Ort zur Vorpublikation von Beiträgen, die später in Fachzeitschriften und Sammelbänden veröffentlicht werden sollen. Die Beiträge sollen helfen, eine Soziologie Europas zu profilieren; sie stehen auch im Kontext eines im Aufbau befindlichen soziologischen Master-Studiengangs zum Thema „Europäische Gesellschaft/en“.

Gegenstand der Reihe sind Beiträge zur Analyse der Herausbildung einer europäischen Gesellschaftsstruktur und -kultur, vergleichende Analysen, die die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen europäischen Gesellschaften thematisieren, sowie theoretische Versuche einer Soziologie Europas.

Ziel der Reihe ist es, durch die frühe Verbreitung dieser Arbeiten den wissenschaftlichen Gedankenaustausch zu fördern. Die Beiträge sind nur über das Internet als pdf-Datei zu beziehen.

Zitationsweise: BSSE-Arbeitspapier Nr. 25. Berlin: Freie Universität Berlin.

The “Berlin Studies on the Sociology of Europe” (BSSE) series, issued by the Chair of Macrosociology, includes articles meant for future publication in journals or edited volumes. The papers are meant to further the establishment of a sociology of Europe. They are also related to the the sociological Master Program “European Societies”.

The series focuses on (i) the analysis of a developing European social structure and culture, on (ii) comparative analyses discussing differences and similarities between European societies as well as on (iii) theoretical approaches to a sociology of Europe.

The series aims to promote the exchange of ideas by way of an early distribution. The papers can be obtained via internet as pdf files.

Citation: BSSE Working Paper Nr. 25. Berlin: Freie Universität Berlin.

## **Abstract**

Im Kontext von Globalisierungsprozessen werden Fertigkeiten wie Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Kompetenzen, die hier zusammenfassend als transnationales Bildungskapital bezeichnet werden, immer wichtiger. Es gibt verschiedene Wege, transnationales Bildungskapital zu erwerben. Ein Auslandsaufenthalt noch während der Schulzeit ist eine wohl sehr effektive Variante. Die Analyse des klassenspezifischen Zugangs zu transnationalem Kapital ist dabei weitgehend unerforscht. Im Rückgriff auf die bildungssoziologische Literatur und vor allem auf die Arbeiten von Pierre Bourdieu entwickeln wir ein Set von Hypothesen und prüfen diese mit Hilfe einer Sekundäranalyse der Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP). Die bivariaten Befunde zeigen zunächst, dass die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthaltes von a) der Kapitalausstattung und dem Bildungsinvestitionsverhalten des Elternhauses, b) vom kulturellen Kapital und dem Engagement des Kindes, c) der Gelegenheitsstruktur in Form des Schultypus einerseits und von vermittelten Institutionen andererseits sowie schließlich d) von familiären Konflikten bestimmt wird. Die multivariaten Analysen zeigen, dass dem Besuch des Gymnasiums eine entscheidende Filterfunktion zukommt. Die Wahrscheinlichkeit, durch einen schulischen Auslandsaufenthalt transnationales Kapital zu erwerben, wird darüber hinaus in bedeutendem Umfang von der materiellen Ausstattung des Elternhauses bestimmt.

## **Transnational educational capital and social inequality**

Due to globalization processes foreign language proficiency and intercultural skills – competencies which are defined as transnational educational capital – have become increasingly important. Although there are different ways of acquiring transnational educational capital, studying abroad at an early age is probably one of the most efficient ways. Until now the analysis of class specific access to transnational capital is largely unexplored. Going back to the literature on social class and education and particularly to the work of Pierre Bourdieu, we develop a set of hypotheses and test them using data from the Socio-Economic Panel Study (SOEP).

Bivariate results show that the probability of studying abroad is influenced by a) the material, social and cultural capital of the child's parents and their investment in education, b) the cultural capital of the child and his or her engagement, c) the opportunity structure in the form of school type and institutions who organize school exchanges and d) finally by conflicts between parents and the child. Multivariate analyzes show that being enrolled at a Gymnasium plays an important filtering role. In addition, the probability of acquiring transnational educational capital is determined to a considerable extent by the parents' material capital.

## 1. Globalisierung und die wachsende Bedeutsamkeit von transnationalem Bildungskapital<sup>1</sup>

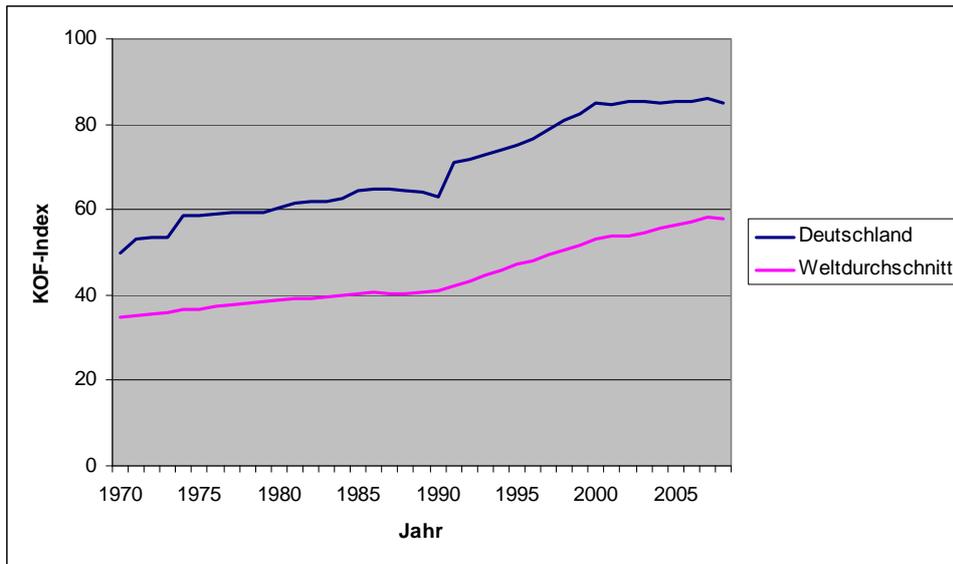
Die nationalstaatlich verfassten Gesellschaften befinden sich spätestens seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts in einem tief greifenden Transformationsprozess, den viele Autoren mit den Begriffen Globalisierung und Transnationalisierung beschrieben haben (für viele andere vgl. Zürn 1998; Beisheim, Dreher, Walter & Zürn 1999; Held, McGrew, Goldblatt & Perraton 1999; Gerhards & Rössel 1999; Dreher 2006; Mau 2007; Pries 2008). Das Ausmaß, die Dichte und das Tempo des Austauschs zwischen verschiedenen nationalen Gesellschaften und zwischen den verschiedenen Regionen der Welt haben seit dieser Zeit enorm zugenommen. Grenzen sind aufgebrochen worden und der interregionale ökonomische, kommunikative, kulturelle sowie politische Austausch hat rasant zugenommen. Dies gilt vor allem für eine Region der Welt – für Europa. Die Herstellung des europäischen Binnenmarkts sowie die damit verbundene Freizügigkeit für Waren, Finanzkapital, Dienstleistungen und Arbeitskräfte hat grenzüberschreitende Wirtschaftsprozesse befördert und entscheidend das Anwachsen des binneneuropäischen Handels, die Zunahme europäischer Wertschöpfungsketten und eine Transnationalisierung des Finanzkapitals begünstigt (Fligstein 2008).

Die Zunahme der globalen Vernetzung spiegelt sich auch in den mittlerweile zur Verfügung stehenden Indikatoren zur Messung von Globalisierungsprozessen (Beisheim et. al. 1999; Kearney 2001; Lockwood & Redoano 2005; OECD 2005; Raab et al. 2008). Einer der am häufigsten benutzten Indikatoren ist der KOF-Index, wie er von einer Arbeitsgruppe an der Universität Zürich entwickelt wurde (Dreher 2006). Der KOF-Index kombiniert 23 Indikatoren der ökonomischen, sozialen und politischen Globalisierung für mehr als 150 Länder seit dem Jahr 1970. Dazu gehören beispielsweise Wirtschaftsströme, ökonomische Restriktionen wie Zölle, soziale Kontakte zwischen Menschen aus verschiedenen Ländern, Informationsströme, die Mitgliedschaft in internationalen Organisationen usw. Die Daten zeigen eine beeindruckende Zunahme der internationalen Vernetzung für alle im Datensatz erfassten Länder weltweit und für Deutschland im Besonderen.

---

<sup>1</sup> Wir bedanken uns bei Sören Carlson, Sylvia Kämpfer, Michael Mutz und Jochen Roose für hilfreiche Kommentare. Der Artikel ist im Kontext eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekts mit dem Titel „Transnationales Bildungskapital und soziale Ungleichheit. Eine Längsschnittanalyse“ entstanden.

**Schaubild 1:** Entwicklung der Globalisierung: Deutschland und der Mittelwert von 158 Ländern von 1970 bis 2008



Quelle: <http://globalization.kof.ethz.ch> (eigene Berechnung).

Mit den Globalisierungs- und Europäisierungsprozessen haben sich auch die Anforderungen an die Menschen innerhalb der nationalstaatlich verfassten Gesellschaften verändert und dies vor allem im Bereich der Bildung und des Arbeitsmarkts. Die zunehmende internationale Verflechtung und die Dominanz der englischen Sprache innerhalb der Weltgesellschaft erfordern neue Kompetenzen. So ist heute – anders als noch vor einigen Jahrzehnten – die Vermittlung einer oder mehrerer Fremdsprachen für fast alle Schüler Teil der nationalen Curricula im Schulunterricht (Baïdac et al. 2008). Ebenso werden Fremdsprachenkenntnisse, insbesondere des Englischen für viele Berufe vorausgesetzt – nicht nur für höher Qualifizierte, sondern zum Teil auch für mittlere und einfache Dienstleistungstätigkeiten (Tucci & Wagner 2003).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Was die Fremdsprachenkenntnisse betrifft, geben etwa 21 Prozent der Erwerbstätigen in Deutschland an, an ihrem Arbeitsplatz eine Fremdsprache zu benutzen (Tucci & Wagner 2003). Die am häufigsten gebrauchte Sprache ist dabei Englisch, insbesondere bei Wissenschaftlern und Ingenieuren. Aber nicht nur Hochqualifizierte benötigen Fremdsprachenkenntnisse für ihren Beruf. Gerade für Beschäftigte im Dienstleistungssektor, speziell im Hotel- und Gaststättengewerbe (Tucci & Wagner 2003), aber z.B. auch für Sekretärinnen (Schöpfer-Grabe 2008) ist dies eine relevante Kompetenz. Ähnliche Ergebnisse zeigt eine Befragung von Unternehmen in Deutschland zum Thema Globalisierung und Internationalisierung (Lenske & Werner 2000). Danach benötigen etwa 33 Prozent der Fachkräfte regelmäßig Fremdsprachenkenntnisse. Auch eine Analyse von Stellenanzeigen in der Frankfurter Allgemeinen und der Süddeutschen Zeitung (Sailer 2009) kommt zu fast identischen Resultaten: Im Jahr 1999 wurden in knapp 20 Prozent der Anzeigen Englischkenntnisse von den Bewerbern gefordert, im Jahr 2004 von etwas mehr als 25 Prozent. Aber auch andere transnationale Kompetenzen gehören heute zum Berufsbild vieler Beschäftigter in Deutschland, beispielsweise Reise- und Mobilitätsbereitschaft (Sailer 2009), die Kenntnis internationaler technischer

Daneben spielen auch „weichere“ Transnationalisierungsressourcen eine Rolle: Interkulturelle Kommunikation zum Austausch von Wissen, zum Betreiben von Handel etc. erfordert eben nicht nur die Fähigkeit, eine Fremdsprache zu verstehen und aktiv zu beherrschen, sondern auch Wissen über die Kultur eines anderen Landes, über die dort geltenden Normen in bestimmten Alltagssituationen, die Kenntnis ausländischer Arbeitsmärkte und der entsprechenden Institutionen und Rechtssysteme (Kristensen 1999; Lenske & Werner 2000; Wordelmann 2004).<sup>3</sup> Peter H. Koehn und James N. Rosenau (2002) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „world wide skill revolution“.

Eine von uns durchgeführte Inhaltsanalyse der Stellenanzeigen der Frankfurter Allgemeinen Zeitung in den Jahren 1970 und 2010<sup>4</sup> zeigt, dass sich im Zeitverlauf das Anforderungsprofil in der Tat verändert hat: (a) Der Anteil der Anzeigen, deren gesamter Text bzw. in denen die Berufsbezeichnung auf Englisch publiziert wurde, hat sich in dem Zeitraum verzehnfacht. (b) Internationale Erfahrung und die Bereitschaft, international tätig zu sein, sind zunehmend nachgefragte Einstellungskriterien. Sie werden in 20 Prozent aller Anzeigen verlangt, während es 1970 nur 3,6 Prozent waren. (c) Fremdsprachenkenntnisse und vor allem Englischkenntnisse werden zunehmend von den Bewerbern erwartet – dies trifft heute auf 50 Prozent aller Stellenanzeigen zu, 1970 nur auf 23 Prozent.

Die Veränderungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen bedeuten nicht, dass alle Menschen in gleichem Maße von der neuen Gelegenheitsstruktur auch Gebrauch machen können. Die Möglichkeiten der Bürger, am Prozess der Transnationalisierung zu partizipieren, zu reisen, neue Freundschaften zu schließen, sich über fremde Länder vor Ort zu informieren, vor allem aber auf veränderte Anforderungsprofile von Berufen reagieren zu können, werden entscheidend begünstigt, wenn diese Personen über internationale Erfahrung verfügen, ihre Ausbildung zum Teil im Ausland genossen haben und mehrere Sprachen sprechen (Gerhards 2011). Eine besonders ef-

---

Standards und Normen sowie Toleranz und Anpassungsbereitschaft (Lenske & Werner 2000) und Flexibilität (BIBB 2001).

<sup>3</sup> Zum Thema Internationalisierung von Berufsfeldern sind in den letzten Jahren mehrere Studien veröffentlicht worden, die durch drei unterschiedliche methodische Herangehensweisen versucht haben, die Qualifikationsanforderungen von Berufen herauszuarbeiten: Inhaltsanalysen von Stellenanzeigen (z.B. Sailer 2009), Befragungen von Unternehmen (z.B. Lenske & Werner 2000) und der Berufstätigen selbst (z.B. Tucci & Wagner 2003). Diese Studien sind sehr informativ, was die aktuellen, durch Globalisierungsprozesse veränderten Qualifikationsanforderungen anbelangt – oft auch aufgeschlüsselt nach Unternehmensgröße, regionaler Verteilung, Branche, generellem Qualifikationsniveau des Berufs und sogar nach der konkreten Tätigkeit. Was allerdings fehlt, ist eine Analyse der Veränderungen dieser Anforderungen über die Zeit.

<sup>4</sup> Betrachtet wurden die Anzeigen von vier Samstagausgaben im Februar. Die Daten dienen an dieser Stelle nur der Illustration. Uns ist bewusst, dass der Stellenmarkt der Frankfurter Allgemeinen Zeitung nicht die Grundgesamtheit des Arbeitsmarkts der Bundesrepublik abbildet. In dem Projektkontext, aus dem der Artikel stammt, werden gerade für mehrere Zeitungen die Stellenanzeigen codiert.

fektive Möglichkeit, transnationales Kapital zu erwerben, bieten längerfristige Auslandsaufenthalte – insbesondere dann, wenn sie in einem relativ jungen Lebensalter stattfinden. Studien zeigen, dass gerade schulische Auslandsaufenthalte nicht nur den Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen fördern, sondern auch die Kreativität (Leung et al. 2008; Maddux & Galinsky 2009), interkulturelle Kompetenz und das Wissen über andere Länder und Kulturen (Hammer 2005). Durch Auslandsaufenthalte während der Ausbildung erworbenes transnationales Kapital wird damit zu einer Ressource der Partizipation an Prozessen der Globalisierung.<sup>5</sup> Mathias Parey und Fabian Waldinger (2011) zeigen zum Beispiel, dass ein Auslandsaufenthalt von Studierenden im Kontext des Erasmusprogramms die Chancen im späteren Berufsleben international tätig zu sein, deutlich verbessert. Ähnliche Ergebnisse berichten David J. Bachner und Ulrich Zeutschel in einer Langzeitstudie zum Schüleraustausch zwischen Deutschland und den USA. Danach haben die durch den Auslandsaufenthalt erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse für die Teilnehmer auch später eine hohe Relevanz im Berufs- und Alltagsleben (Bachner & Zeutschel 1990, 2008; Zeutschel 2004).

Wir gehen davon aus, dass die Verfügung über und der Zugang zu transnationalem Bildungskapital ähnlich wie andere Humankapitalressourcen sozial ungleich verteilt ist, so dass manche Menschen besser auf das veränderte Anforderungsprofil antworten können als andere. Das gilt auch für die Möglichkeit, transnationales Kapital im Rahmen eines schulischen Auslandsaufenthaltes zu erwerben. Wir widmen

---

<sup>5</sup> Auf die erwartbaren Renditen, die mit transnationalem Bildungskapital verbunden sein können, wird hier nicht näher eingegangen (zum Begriff des Humankapitals vgl. Becker 1964). Gerhards (2011: 52f.) hat die Literatur zur Relevanz solchen Kapitals, insbesondere des transnationalen linguistischen Kapitals, in systematischer Weise zusammengefasst: (a) Je besser die Fremdsprachenkompetenz (und die damit verbundenen Schulnoten), desto leichter können höher dotierte Bildungszertifikate erworben werden. (b) Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen erhöhen die Chance, ausländische Bildungszertifikate zu erwerben, beispielsweise an renommierten ausländischen Universitäten. (c) Die in (a) und (b) erwähnten besseren und höheren Bildungsabschlüsse ermöglichen gute Fremdsprachenkenntnisse und somit indirekt den Zugang zu besseren Berufspositionen, die mit einem besseren Einkommen verbunden sind. Da für viele Berufe, beispielsweise in international agierenden Firmen, aber auch in Politik und Verwaltung (vgl. Mau 2007: 240), Fremdsprachenkenntnisse unabdingbar sind, haben diese auch einen unmittelbaren Effekt auf die Chance, in bestimmten Berufsfeldern erfolgreich zu sein. (d) Fremdsprachenkenntnisse ermöglichen weiterhin den Aufbau sozialer Netzwerke (soziales Kapital), die über die nationalen Grenzen hinausgehen und eine wertvolle Quelle für Informationen, Kontakte und Geschäftsbeziehungen sein können. Das erworbene transnationale soziale Kapital lässt sich wiederum in andere Kapitalien konvertieren. (e) Schließlich erleichtert die Kenntnis der entsprechenden Landesprache die Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben. (f) Darüber hinaus hat die Verfügung über transnationales Kapital neben dem instrumentellen auch einen symbolischen Nutzen: Sie verspricht soziale Anerkennung und ermöglicht es, sich als Teil einer nationenübergreifenden transnationalen Elite zu inszenieren.

uns daher in diesem Beitrag der Frage, welche Ungleichheiten es im Zugang von Schülern zu Auslandsaufenthalten gibt und wie man diese erklären kann.

## 2. Datengrundlage

Grundlage unserer Untersuchung bilden die Daten des sozio-oekonomischen Panels. Zentrale abhängige Variable bildet die Frage, ob jemand schon einmal für längere (über ein Jahr) oder kürzere Zeit (bis zu einem Jahr) eine Schule im Ausland besucht hat. Diese Frage wird seit dem Jahr 2000 Jugendlichen im Alter von ca. 17 Jahren im Rahmen der Rekonstruktion ihrer bisherigen Biografie gestellt. Benutzt werden daher die SOEP-Wellen der Jahre 2000 bis 2010. Für die Auswertungen werden alle Befragten, die schon einmal eine Schule außerhalb Deutschlands besucht haben, zusammengefasst und denjenigen gegenübergestellt, die nur deutsche Schulen besucht haben.

Die Haushaltsstruktur des SOEP ermöglicht es, sowohl die auf die Jugendlichen selbst bezogenen Erklärungsfaktoren zu operationalisieren als auch Eigenschaften des Haushaltes und der Eltern. Damit eignen sich die SOEP-Daten im Unterschied zu den Daten der amtlichen Statistik und der Austauschorganisationen ausgezeichnet für eine theoretisch fundierte Analyse der sozial ungleichen Zugangschancen zu Auslandsaufenthalten. Für die Kausalanalyse werden wir die einzelnen SOEP-Wellen als gepoolte Querschnittsdatensätze behandeln.

Personen mit Migrationshintergrund wurden aus der Analyse ausgeschlossen, weil hier die Art des Auslandsaufenthaltes und auch das Motiv häufig anders gelagert sind als bei Personen ohne ausländische Herkunft. Bei Schülern ohne Migrationshintergrund kann davon ausgegangen werden, dass Auslandsaufenthalte während der Schulzeit entweder im Rahmen eines Austauschprogramms stattfinden oder durch einen beruflichen Auslandsaufenthalt der Eltern motiviert sind. Bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund kann – neben den Varianten, die für deutsche Schülerinnen und Schüler auch gelten – eine Schulzeit im Ausland zum einen vor der Migration nach Deutschland stattgefunden haben oder weil der Jugendliche oder die Eltern nach einer gewissen Zeit ins eigene Herkunftsland zurückgekehrt sind. Auch hier wird selbstverständlich transnationales Kapital erworben. Die Ergebnisse der Migrations- und Integrationsforschung lassen allerdings darauf schließen, dass dieses Kapital andere Konsequenzen hat als das von deutschen Schülern z.B. in Austauschprogrammen erworbene.<sup>6</sup> Die Anzahl der Befragten für unsere

---

<sup>6</sup> So argumentiert Hartmut Esser (2006, 2009), dass für die Lebenschancen von Einwanderern das aufnahmelandsspezifische Humankapital entscheidend ist – im konkreten Fall also beispielsweise deutsche Sprachkenntnisse – und herkunftslandbezogene Ressourcen sich dagegen nicht förderlich auswirken, da sie vom deutschen Arbeitsmarkt kaum nachgefragt werden. Im Gegenteil: Sie können sogar den Erwerb des viel wichtigeren aufnahmelandsspezifischen Kapitals verzögern oder

Analyse beträgt somit 2.836, von denen etwas mehr als 6 Prozent eine Schule im Ausland besucht haben.

### **3. Soziale Ungleichheiten im Zugang zu transnationalem Bildungskapital**

Transnationales Kapital kann auf unterschiedliche Art und Weise erworben werden. Neben dem Schulunterricht in öffentlichen Schulen und der Nutzung privater inländischer Bildungsangebote ist ein längerer Auslandsaufenthalt sicher die beste Möglichkeit, Fremdsprachenkenntnisse zu erwerben oder zu vertiefen. Daneben werden hier auch andere Aspekte transnationalen Kapitals – interkulturelle Kompetenzen im Umgang mit Menschen, Wissen über ein anderes Land – erworben. Dies gilt umso mehr, wenn ein solcher Auslandsaufenthalt schon während der Ausbildungsphase stattfindet und währenddessen eine Bildungsinstitution im Ausland besucht wird. Dafür gibt es verschiedene Möglichkeiten, die von einem Auslandsaufenthalt der gesamten Familie im Rahmen der Berufstätigkeit eines Elternteils bis hin zu organisierten Schüleraustauschprogrammen reichen. Letztere werden durch gemeinnützige oder kommerzielle Anbieter organisiert und richten sich zumeist an 15- bis 18-Jährige, die in der Regel das zehnte oder elfte Schuljahr im Ausland verbringen möchten. Die Organisationen führen dafür Bewerbungsverfahren mit Schülern und Eltern durch und kümmern sich meist um sämtliche Aspekte des anstehenden Auslandsaufenthaltes (von der Anreise über die Anmeldung an einer Schule, die Unterbringung in einer Gastfamilie oder einem Internat bis hin zu den notwendigen Versicherungen).

Zur internationalen Mobilität von Studierenden liegen mittlerweile einige Studien vor (Teichler 2007; Heublein, Hutzsch & Lörz 2008; Lörz & Krawietz 2011; Gonzáles, Mesanza & Mariel 2011). Zu Auslandsaufenthalten von Schülern gibt es neben der reinen Beschreibung der Teilnehmerzahlen bisher kaum systematische Untersuchungen. Im Schuljahr 2004/05 verbrachten mehr als 10.000 Schüler über einen organisierten Austausch ein ganzes oder halbes Jahr im Ausland, die meisten davon in den USA (Stiftung Warentest 2005). Eine Studie von Charlotte Büchner (2004) gibt erste Hinweise darauf, dass in erster Linie Gymnasiasten ins Ausland gehen, deren Eltern über eine gute Bildung und ein hohes Einkommen verfügen. Auch das Freizeitverhalten der Schüler scheint eine Rolle zu spielen. Allerdings sind in dieser Studie die Fallzahlen recht gering, zumindest für diejenigen, die ins Ausland gehen. Zudem werden nur bivariate Betrachtungen durchgeführt, und potentiell relevante Erklärungsfaktoren wie die Schulleistungen der Kinder werden nicht betrachtet, so dass die Aussagekraft recht begrenzt ist.

---

verhindern und sich damit eher negativ auf die beruflichen Chancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland auswirken.

Ungleichheiten im Erwerb von Bildung und Bildungszertifikaten sind das Resultat einer Vielzahl von Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf (Boudon 1974; 1977). Wie die Lebensverlaufsforschung gezeigt hat, zeichnen früh getroffene Entscheidungen Pfade vor, die zu einem späteren Zeitpunkt nur mit größerem Aufwand wieder verlassen werden können (Becker & Lauterbach 2008). Dieser allgemeine Befund wird auch für den Erwerb von transnationalem Bildungskapital gelten. Ein Auslandsaufenthalt als Schüler ist der früheste Zeitpunkt, zu dem im Verlauf einer Bildungskarriere selbstständig transnationales Kapital erworben werden kann. Insofern kommt dieser Entscheidung für den weiteren Bildungsverlauf eine besondere Bedeutung zu. Wir werden im Folgenden systematisch Hypothesen über den Zusammenhang von Auslandsaufenthalten von Schülern und ihrem sozialen Hintergrund formulieren und zuerst bivariat und dann multivariat überprüfen. Wir gehen davon aus, dass für den Zugang zu Auslandsaufenthalten ähnliche ungleichheitsgenerierende Mechanismen gelten wie im Bildungssystem allgemein. Entsprechend knüpfen wir an die einschlägigen Modelle und Befunde der Bildungssoziologie an. Zugleich gehen in die Formulierung von Hypothesen Kenntnisse ein, die wir in einer noch nicht veröffentlichten qualitativen Studie, in der wir die Motive von Eltern, ihre Kinder zu einem Auslandsstudium zu bewegen, rekonstruieren.

In der Forschung werden Bildungsungleichheiten auf zweierlei Art gemessen: als Unterschiede in erbrachten Leistungen (Noten, Testergebnisse etc.) und als Unterschiede in den Bildungsgelegenheiten (Wahl einer bestimmten Schule) (vgl. Becker 2009). Unsere zentrale abhängige Variable, die Frage ob der Befragte im Ausland zur Schule gegangen ist, misst nicht transnationales Bildungskapital in Form erbrachter Leistungen und Ergebnisse, sondern die Gelegenheit des Erwerbs von transnationalem Bildungskapital.

Da wir auf eine Sekundäranalyse bereits erhobener Daten angewiesen sind, ist es uns nicht möglich, ein umfassendes theoretisches Modell zu prüfen, wie es beispielsweise Rational-Choice-Theoretiker vorgeschlagen haben (Goldthorpe 1996; Breen & Goldthorpe 1997; Becker 2009a, 2009b), weil uns dazu schlichtweg manche zentralen Variablen fehlen. Unsere Untersuchungen beziehen sich vor allem auf die Analyse primärer Herkunftseffekte (Boudon 1974) und Investitionsentscheidungen der Eltern. Damit können wir sekundäre Herkunftseffekte nur begrenzt analysieren. Ebenso fehlen uns Variablen, die die subjektiven Einschätzungen von Kosten und Bildungserträgen berücksichtigen, die zur Operationalisierung von SEU-Modellen von Bildungsentscheidungen notwendig sind (Becker 2000; 2003; Lörz & Krawietz 2011). Zur Analyse der klassenspezifischen familiären Sozialisation greifen wir vor allem auf die Arbeiten von Pierre Bourdieu (1971, 1973, 1982) zurück. Wir ergänzen diesen Ansatz um weitere Erklärungsfaktoren. Insgesamt unterscheiden wir sechs Variablenkomplexe: (1) Die Ausstattung des Elternhauses mit unterschiedlichen Kapitalien, (2) die Investitionen der Eltern in die Bildung ihrer Kinder, (3) die Kapitalienausstattung der Jugendlichen und (4) ihr schulisches Engagement, (5) die Gele-

genheitsstruktur für einen Auslandsaufenthalt und schließlich (6) familiäre Konflikte, die Kinder dazu bewegen können, Distanz zu ihrem Elternhaus zu suchen.

### 3.1) Kapitalien des Elternhauses

Die Klassenstruktur einer Gesellschaft ergibt sich aus den Unterschieden in der Verfügung über verschiedene Kapitalien. Bourdieu (1982, 1983) unterscheidet bekanntlich zwischen ökonomischem Kapital (Einkommen und Vermögen), sozialem Kapital (soziale Beziehungen) und kulturellem Kapital. Das kulturelle Kapital ist wiederum in drei Unterformen differenziert. Das institutionalisierte kulturelle Kapital umfasst die Bildung bzw. die Bildungszertifikate, die eine Person durch die Bildungsinstitutionen einer Gesellschaft verliehen bekommen hat. Das objektivierte kulturelle Kapital manifestiert sich in Form des Besitzes von Büchern, Gemälden und anderen kulturellen Artefakten. Das inkorporierte kulturelle Kapital besteht aus der internalisierten Fähigkeit, ästhetische Kriterien zur Beurteilung von „Dingen“ anzuwenden und einen repräsentativen Lebensstil zu praktizieren. Zur Beschreibung eines repräsentativen Lebensstils bezieht sich Bourdieu vor allem auf die klassische Hochkultur (Gerhards 2008). Die klassenspezifischen Unterschiede in der Kapitalausstattung der Elternhäuser führen, so die Annahme, zu Unterschieden in den Präferenzen und den Gelegenheiten der Erziehungspraktiken und auf diesem Wege zu einer „Vererbung“ und Reproduktion der Klassenstrukturen.

a) *Materielles Kapital*: Die Ausbildung von Kindern ist mit finanziellen Kosten verbunden. Die relativen Kosten sind für Familien mit hohem Einkommen und Vermögen geringer als für Familien mit geringem materiellem Kapital. Dieser Zusammenhang sollte besonders für Auslandsaufenthalte von Schülern gelten. Während die Schulausbildung in Deutschland mit einem schwach entwickelten privaten Schulsystem vor allem in öffentlichen Schulen stattfindet und nicht mit Gebühren verbunden ist, gilt dies nicht für Auslandsaufenthalte. Diese sind in aller Regel mit sehr hohen finanziellen Kosten verbunden. Ein Schuljahr im Ausland kostete im Jahr 2005 zwischen 3.800 und 7.500 Euro (Stiftung Warentest 2005), für Länder wie Großbritannien oder Neuseeland liegen die Kosten sogar bei bis zu 30.000 Euro. Hinzu kommt, dass sich mit dem Auslandsaufenthalt häufig die Schulzeit verlängert, was wiederum für die Eltern bedeutet, dass sie ihre Kinder länger finanzieren müssen. Auch wenn die absoluten Kosten für alle Kinder, die ins Ausland gehen, gleich sind, unterscheiden sich die relativen Kosten, weil die Familien über ein sehr unterschiedliches Einkommen und Vermögen verfügen. Entsprechend erwarten wir, dass Kinder aus Familien mit hohem materiellem Kapital eher Schulen im Ausland besuchen als Kinder aus Familien mit niedriger materieller Ressourcenausstattung.

Die materielle Ausstattung der Familien messen wir durch das Haushaltseinkommen (äquivalenzgewichtet nach Haushaltsgröße), das Vermögen und die Frage, ob die Familie Wohneigentum besitzt. Alle Variablen, die in unsere Analysen eingehen, sind im Anhang näher beschrieben.

**Tabelle 1:** Anteil der Kinder, die im Ausland waren, nach ökonomischem Kapital der Eltern

| Einkommen   |       | Vermögen    |       | Wohneigentum |       |
|-------------|-------|-------------|-------|--------------|-------|
| sehr gering | 1.9%  | sehr gering | 3.2%  | Mieter       | 3.3%  |
| gering      | 4.7%  | Gering      | 5.1%  | Eigentümer   | 7.6%  |
| hoch        | 5.2%  | hoch        | 7.4%  |              |       |
| sehr hoch   | 12.0% | sehr hoch   | 8.7%  |              |       |
| N           | 2.491 | N           | 2.764 | N            | 2.835 |
| r = 0.17*** |       | r = 0.08*** |       | r = 0.09***  |       |

Berechnung der Korrelationen mit metrischen Variablen für Einkommen und Vermögen. \*\*\* p < 0.001.

Tabelle 1 zeigt deutlich, dass unsere Annahme eines Zusammenhangs zwischen der Ausstattung mit materiellem Kapital und einem Auslandsaufenthalt durch die Daten bestätigt wird. Kinder aus Familien, die sich in der Gruppe mit dem geringsten Einkommen befinden, gehen kaum ins Ausland. Auch in den mittleren Einkommensgruppen sind Auslandsaufenthalte mit etwa 5 Prozent recht selten, wohingegen 12 Prozent der Kinder aus der höchsten Einkommensklasse eine Schule im Ausland besucht haben. Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich im Hinblick auf die beiden anderen Indikatoren zur Messung des materiellen Kapitals des Elternhauses: Kinder vermögender Eltern gehen häufiger ins Ausland, ebenso Kinder, deren Eltern Eigentümer ihrer Wohnung oder ihres Hauses sind. Dass die Zusammenhänge hier geringer sind, lässt sich damit erklären, dass Vermögenswerte anders als das monatliche Einkommen nicht unbedingt flüssiges Kapital darstellen. Um die Kosten eines Auslandsaufenthaltes kurzfristig begleichen zu können, wird aber gerade liquides Kapital benötigt.

b) *Institutionalisiertes kulturelles Kapital der Eltern:* Die von den Eltern eines Kindes erworbene Bildung hat einen starken Einfluss auf die Bildungszertifikate, die ein Kind erwerben wird. Dies ist der durch viele Studien verifizierte Befund der Ungleichheits- und Bildungsforschung (zusammenfassend Becker 2009). In der Literatur werden mehrere Ursachen für diesen korrelativen Zusammenhang diskutiert (vgl. Lareau 2002; Becker 2009). (a) Die Eltern mit hoher Bildung verfügen selbst über schulrelevantes Wissen und die entsprechenden Fertigkeiten und können ihre Kinder besser unterstützen und damit zu deren schulischem Erfolg beitragen. (b) Die Motivation hoch gebildeter Eltern, in die Bildung ihrer Kinder zu investieren, ist höher als bei Eltern mit niedriger Bildung. Entsprechend nehmen sie mehr an bildungsrelevanten Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Familie teil, kontrollieren ihre Kinder häufiger und engagieren sich auch stärker in der Schule und im Kontakt mit den Lehrern, was sich wiederum in höherem Bildungserfolg der Kinder niederschlägt (Lareau 2002; 2003). (c) Die Bildungsinstitutionen bevorzugen Kinder aus El-

ternhäusern mit hoher Bildung und diskriminieren Kinder aus bildungsfernen Schichten (auch bei Kontrolle gleicher Leistungen).

Wir vermuten, dass diese Mechanismen auch beim Erwerb von transnationalem Bildungskapital eine Rolle spielen. (a) Der schulische Erfolg eines Kindes, selbst wiederum beeinflusst durch die Bildung der Eltern, ist eine Voraussetzung für einen Auslandsaufenthalt, da ein solcher erstens eher für Gymnasiasten infrage kommt und zweitens die Schulnoten ein relevantes Auswahlkriterium der vermittelnden Austauschorganisationen sind. Hinzu kommt, dass Eltern mit höherer Bildung mehr Wissen über die Möglichkeiten eines Auslandsaufenthaltes haben und ihre Kinder in der Vorbereitung und Abwicklung besser unterstützen können als Eltern mit niedriger Bildung. (b) Die Investitionsbereitschaft und die Motivation (unabhängig von den materiellen Ressourcen), die Kinder ins Ausland zu schicken, sind bei Eltern mit höherer Bildung ausgeprägter als bei Eltern aus bildungsfernen Schichten. Dies gilt besonders unter der Bedingung einer erfolgten Bildungsexpansion (Becker & Schubert 2006). Die Tatsache, dass das eigene Kind auf dem Gymnasium ist, ist kein ausreichendes Merkmal mehr, um Klassendistinktionen zu markieren, da durch die Bildungsexpansion das Merkmal „Gymnasialschüler“ ein inflationiertes Merkmal geworden ist. Unter dieser Voraussetzung steigt der Druck der mittleren und oberen Klassen zur Aufrechterhaltung ihres Status, neue Distinktionsmerkmale zu erzeugen (Reimer & Pollack 2010). Der Auslandsaufenthalt ist, so die These von Markus Lörz & Marian Krawietz (2011), eines dieser subtileren Merkmale der Erzeugung von Statusdifferenzen. (c) Schließlich kann man vermuten, dass klassenspezifische Diskriminierungen der Schule und der Auswahlinstitutionen bei der Selektion der Schüler, die ins Ausland gehen, ebenfalls eine Rolle spielen. Die Bildungsinstitutionen bevorzugen diejenigen Personen, die ihren eigenen Wertemaßstäben und Habitusformen am ähnlichsten sind.

Als Indikator für das institutionalisierte kulturelle Kapital der Eltern verwenden wir den Mittelwert der höchsten Bildungsabschlüsse der Eltern. In der Tat zeigt Tabelle 2, dass Kinder umso wahrscheinlicher ins Ausland gehen, je höher der Bildungsabschluss ihrer Eltern ist. Fast keines der Kinder, deren beide Elternteile höchstens einen Hauptschulabschluss haben, hat eine Schule im Ausland besucht. Hat ein Elternteil dagegen Abitur, gehen 7,7 Prozent der Kinder ins Ausland, bei Eltern mit Universitätsabschluss sind es sogar 14,5 Prozent. Offenbar schaffen es hoch gebildete Eltern eher, ihren Kindern Zugang zu den verschiedenen Möglichkeiten eines Schulbesuchs im Ausland zu verschaffen – sei es, weil sie eher um die Wichtigkeit transnationalen Kapitals wissen und daher eher bereit sind, in solches zu investieren, sei es, weil sie sich eher entsprechende Informationen beschaffen können oder weil ihre Kinder in den Bildungsinstitutionen generell bevorteilt werden. In der multivariaten Analyse wird darüber hinaus zu prüfen sein, ob der Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern und der Häufigkeit von Auslandsaufenthalten vielleicht allein darauf zurückzuführen ist, dass gebildeten Eltern aufgrund ihrer besseren Berufspositionen mehr materielles Kapital zur Verfügung steht.

**Tabelle 2:** Anteil der Kinder, die im Ausland waren, nach kulturellem Kapital der Eltern

| Höchster Bildungsabschluss |       | Besuch kultureller Veranstaltungen |       |
|----------------------------|-------|------------------------------------|-------|
| max. Hauptschule           | 0.9%  | nie                                | 0.5%  |
| Realschule                 | 3.6%  | seltener als 1x / Monat            | 4.5%  |
| (Fach-) Abitur, FH         | 7.7%  | mindestens 1x / Monat              | 9.9%  |
| Uni                        | 14.5% |                                    |       |
| N                          | 2.829 | N                                  | 2.797 |
| r = 0.19***                |       | r = 0.17***                        |       |

Korrelationen jeweils mit dem Mittelwert des Bildungsabschlusses / Veranstaltungsbesuchs für beide Eltern. \*\*\* p < 0.001.

c) *Inkorporiertes kulturelles Kapital der Eltern:* Die Bedeutung inkorporierten kulturellen Kapitals (im Sinne eines hochkulturellen Lebensstils) für den Bildungserfolg wurde in einer Reihe von Studien in mehreren Ländern überprüft und verifiziert (Hartmann 1999; Lareau & Weininger 2003; DiMaggio & Mukhtar 2004; DiMaggio 1982; DiMaggio & Mohr 1985; Lange-Vester, & Teiwes-Kügler 2006). Der Einfluss des inkorporierten kulturellen Kapitals der Eltern auf die Bildungsbeteiligung und die Schulnoten der Kinder konnte für Deutschland von Paul M. de Graaf (1988) sowie von Jörg Rössele und Claudia Beckert-Zieglschmid (2002) bestätigt werden. Im Hinblick auf die Lesekompetenz von Schülern konnte Monika Jungbauer-Gans (2004) für Deutschland, Frankreich und die Schweiz die Bedeutung des kulturellen Kapitals des Herkunftshaushalts nachweisen. Rolf Becker und Frank Schubert (2006) zeigen darüber hinaus, dass schon die Lesekompetenz in der Grundschule u.a. vom inkorporierten kulturellen Kapital des Haushaltes abhängt.

Weniger klar ist, warum eine hochkulturelle Orientierung des Elternhauses sich auf den Bildungserfolg der Kinder auswirkt. Zum einen scheint zu gelten, dass eine Hochkulturorientierung mit einer Vorlesetätigkeit der Eltern und damit einer häufigen Lesetätigkeit der Kinder einhergeht. Dies wiederum stimuliert die Sprachentwicklung und die Aufnahmefähigkeit der Schüler, was einen positiven Effekt auf die Schulleistungen hat (Sullivan 2001; de Graaf, de Graaf & Kraaykamp 2000). Da die Schulleistungen wiederum einen positiven Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit haben, ins Ausland zu gehen, kann man einen Zusammenhang zwischen inkorporiertem kulturellem Kapital der Eltern und dem transnationalen Bildungskapital der Kinder erwarten. Zum anderen scheint es auch im Hinblick auf das inkorporierte kulturelle Kapital einen Diskriminierungseffekt zu geben. Die Bildungsinstitutionen, die über die Leistungen der Schüler und über einen Auslandsaufenthalt mitentscheiden, bevorzugen wahrscheinlich Personen, die einen ähnlichen Habitus pflegen, wie die Institutionen der „legitimen Kultur“ selbst. Der gleiche Diskriminierungseffekt

gilt für die Anbieter von Schüleraustauschprogrammen, die häufig Interviews mit Kindern und ihren Eltern als Teil des Bewerbungsprozesses fordern. Auch hier könnte der hochkulturell geprägte Habitus der Eltern eine Rolle spielen.

Zur Messung der hochkulturellen Orientierung der Eltern verwenden wir die Frage, wie oft diese kulturelle Veranstaltungen wie Theateraufführungen, Konzerte oder Vorträge besuchen. Der in Tabelle 2 berichtete positive Korrelationskoeffizient von  $r = 0.17$  weist darauf hin, dass es zumindest einen schwachen positiven Zusammenhang zwischen der Hochkulturorientierung der Eltern und den Auslandsaufenthalten der Kinder gibt. Das verdeutlichen auch die Prozentwerte: Kinder von Eltern, die niemals kulturelle Veranstaltungen wie Konzerte oder Theateraufführungen besuchen, gehen kaum ins Ausland, während es bei einer stark hochkulturellen Orientierung zumindest eines Elternteils fast 10 Prozent sind. Ähnlich wie beim institutionalisierten Kulturkapital lassen unsere Daten nur sehr indirekte Schlüsse auf die genauen kausalen Mechanismen zu. Die multivariate Analyse wird hierüber später etwas Aufschluss geben.

*d) Soziales Kapital:* Das soziale Kapital einer Person oder einer Familie bezeichnet die Ressource, die Personen aus Beziehungsnetzwerken und Gruppenzugehörigkeiten schlagen können. Je größer das Beziehungsnetzwerk einer Person und je mehr materielles und kulturelles Kapital die anderen Netzwerkmitglieder besitzen, desto höher ist das soziale Kapital einer Person. Das soziale Kapital kann zur Erwirtschaftung von neuen Beziehungen, zur Beschaffung relevanter Informationen und dadurch zum Erwerb der anderen Kapitalien genutzt werden kann (Bourdieu 1983: 190f.). Soziales Kapital kann entsprechend auch für den Erhalt von transnationalem Bildungskapital relevant sein. Ein Auslandsaufenthalt gehört nicht zum Standardbildungsverlauf eines Kindes. Entsprechend stehen die Informationen über die verschiedenen Möglichkeiten eines Auslandsaufenthaltes, die Kosten, die bürokratischen Hürden, die nicht unerheblich sind und Informationen über Erfahrungswerte von anderen Schülern nicht „automatisch“ zur Verfügung, sondern müssen von den Eltern bzw. den Kindern beschafft werden. Dazu sind Netzwerke zu Personen, die einen hohen Bildungsstatus haben, sinnvoll, weil hier die Wahrscheinlichkeit gegeben ist, dass diese selbst oder ihre Kinder im Ausland waren und über entsprechende Informationen verfügen. Eine zweite Bedeutung von sozialen Netzwerken mag hinzu kommen. Die Bedeutung von Auslandsaufenthalten für die Zukunft des Kindes ist partiell das Resultat eines sozialen Definitionsprozesses. Die Definition der Bedeutsamkeit von Auslandsaufenthalten hängt aber von der jeweiligen Bezugsgruppe ab. Die von uns durchgeführten qualitativen Interviews zeigen, dass gerade in bildungsnahen Schichten die Eltern einen Auslandsaufenthalt unterstützen, weil dies heute „einfach dazu gehört, weil es viele andere auch machen“.

Zur Operationalisierung von sozialem Kapital steht uns folgende Messung zur Verfügung: Beide Elternteile können jeweils angeben, welches die für sie wichtigsten drei Personen außerhalb des eigenen Haushaltes sind und welchen höchsten Schulabschluss diese Menschen haben. Damit können Netzwerke, die über die wichtigsten

Bezugspersonen hinausgehen, leider nicht erfasst werden. Trotz dieser durch die Datenerhebung bedingten Restriktion weisen die bivariaten Befunde darauf hin, dass soziale Netzwerke die Wahrscheinlichkeit eines Schulbesuchs im Ausland befördern: Mehr als 9 Prozent der Kinder von Eltern, die mindestens einen Freund oder eine Freundin mit Abitur haben, waren im Ausland; unter allen anderen Kindern dagegen weniger als 3 Prozent.

**Tabelle 3:** Anteil der Kinder, die im Ausland waren, nach sozialem Kapital der Eltern

| <b>Drei beste Freunde der Eltern: höchster Bildungsabschluss</b> |       |
|--|-------|
| max. Volks-/Hauptschule  | 2.7%  |
| Realschule   | 2.7%  |
| (Fach-) Abitur, FH   | 9.4%  |
| N  | 2.426 |
| $r = 0.15^{***}$   |       |

Korrelation mit dem Mittelwert des Bildungsabschlusses der besten Freunde beider Eltern. \*\*\*  $p < 0.001$ .

### 3.2) Investitionen der Eltern in die Ausbildung der Kinder

Auch wenn es zwischen der Klassenlage und der Motivation und Fähigkeit der Eltern, in die Bildung der Kinder zu investieren einen kausalen Zusammenhang gibt, ist dieser nicht deterministisch. Untersuchungen aus dem Bereich der Migrationsforschung haben z.B. gezeigt, dass einige Eltern trotz einer sehr geringen Ressourcenausstattung große Anstrengungen unternehmen und in die Bildung ihrer Kinder investieren, damit diese „es später einmal besser haben“. Insofern macht es Sinn, die Investitionsentscheidungen der Eltern und deren Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind im Ausland studiert, zusätzlich zu berücksichtigen.

Wir vermuten, dass die Eltern mit einer hohen generalisierten Bildungsinvestitionsneigung auch mehr in die Vorbereitung eines Auslandsstudiums investieren und entsprechend die Wahrscheinlichkeit steigt, dass das Kind ins Ausland gegangen ist. Wir vermuten zugleich, dass der Effekt der Ressourcenausstattung des Elternhauses auf das transnationale Bildungskapital des Kindes unter Berücksichtigung der Investitionsvariablen zwar reduziert wird, aber weiterhin ausgeprägt bleibt, weil die Investitionsbereitschaft wiederum von den Kapitalien des Elternhauses abhängig ist. Der Datensatz erlaubt es nicht, die spezifischen Investitionen, die die Eltern für den Erwerb von transnationalem Bildungskapital tätigen, zu operationalisieren. Allerdings enthält das SOEP einige Fragen, die sich als Messung einer generalisierten Bildungsinvestitionsneigung der Eltern interpretieren lassen. So wurde gefragt, in welchem Maße sich Eltern in der Schule ihrer Kinder engagieren, ob sie beispielsweise

Elternsprechtage besuchen oder als Elternvertreter tätig sind. Auch eine positive Antwort auf die Frage, ob ein Kind schon einmal eine Privatschule besucht hat, lässt sich als bewusste Schulwahl und somit als Investition der Eltern in die Bildung ihrer Kinder interpretieren.

**Tabelle 4:** Anteil der Kinder, die im Ausland waren, nach Investitionen der Eltern

| Engagement der Eltern in der Schule |       | Kind auf Privatschule |       |
|-------------------------------------|-------|-----------------------|-------|
| keine Tätigkeit                     | 5.1%  | nein                  | 5.7%  |
| eine                                | 4.8%  | ja                    | 18.4% |
| zwei                                | 6.0%  |                       |       |
| drei                                | 8.6%  |                       |       |
| vier Tätigkeiten                    | 8.8%  |                       |       |
| N                                   | 2.827 | N                     | 2.652 |
| r = 0.06**                          |       | r = 0.12***           |       |

\*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001.

In der Tat zeigt Tabelle 4, dass Kinder von sehr engagierten Eltern etwas häufiger ins Ausland gehen als Kinder von Eltern, die keine Elternsprechtage besuchen, sich nicht als Elternvertreter engagieren usw. Der Zusammenhang ist jedoch sehr schwach. Einen deutlich größeren Unterschied gibt es dagegen zwischen Kindern, die schon einmal eine Privatschule besucht haben und Kindern, die bisher nur staatliche Schulen besuchten. Während weniger als sechs Prozent der letzten Gruppe im Ausland war, sind es unter den Privatschülern mehr als dreimal so viele. Dies kann verschiedene Gründe haben. Zum einen ist die Wahl einer Privatschule eine bewusste Entscheidung, die man ebenso wie das Engagement der Eltern in der Schule – und natürlich einen Auslandsaufenthalt – als generalisierte Bildungsinvestition verstehen kann. Zum anderen kann es unabhängig davon sein, dass private Bildungseinrichtungen ihren Schülern mehr Möglichkeiten zu Auslandsaufenthalten bieten, sowohl indirekt durch gezielte Informationen als auch direkt durch entsprechende Austauschprogramme.

### 3.3) Kapitalausstattung des Kindes

Die Bildungsforschung hat gezeigt, dass sich die Ressourcenausstattung der Eltern und deren Investitionen insofern amortisieren, als dass Kinder aus Elternhäusern mit hoher Kapitalausstattung auch besser mit Ressourcen ausgestattet sind, also über mehr Kapitalien verfügen. Aber auch hier gibt es keinen Determinismus. Insofern

kann man vermuten, dass von den Kapitalien der Kinder ein unabhängiger Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, im Ausland zu studieren, ausgeht.<sup>7</sup>

a) *Institutionalisiertes kulturelles Kapital des Kindes*: Das institutionalisierte Kapital der Schüler manifestiert sich zum einen im Schultypus, den sie besuchen. Bei einem dreigliedrigen, vertikal differenzierten Schulsystem, wie es für die Bundesrepublik typisch ist, manifestiert sich die Höhe der zertifizierten Bildung des Schülers zuerst einmal in der Frage, ob er oder sie auf das Gymnasium geht oder auf die Real- oder Hauptschule. Schüler eines Gymnasiums zu sein, kann in vielerlei Hinsicht die Chance verbessern, ins Ausland zu gehen: (a) Die Austauschorganisationen haben sich vor allem auf die Gymnasien spezialisiert, so dass die Angebotsstruktur hier besser ist. (b) Das für einen Auslandsaufenthalt günstige Wissen (Sprachkenntnisse, Länderkenntnisse etc.) ist bei Gymnasiasten im Durchschnitt eher vorhanden als bei Schülern der anderen Schultypen. (c) Für Gymnasiasten ist es einfacher, ein Schuljahr oder -halbjahr im Ausland in ihre Schulkarriere zu integrieren: Sie können leichter ein Schuljahr überspringen (insbesondere in Bundesländern mit Abitur nach der dreizehnten Klasse), während ein Auslandsaufenthalt für Haupt- oder Realschüler genau in die Zeit des Schulabschlusses fallen würde bzw. diese Schüler für einen Auslandsaufenthalt oftmals zu jung wären. (d) Gymnasien bieten eher als andere Schulen Programme, die auf einen Auslandsaufenthalt der Schüler gerichtet sind oder auf solchen vorbereiten, beispielsweise durch bilingualen Unterricht oder Schulpartnerschaften mit ausländischen Schulen. So haben beispielsweise 64 von 104 Berliner Gymnasien (62 Prozent) Partnerschulen im Ausland, aber nur 30 von 130 integrierten Sekundarschulen (22 Prozent).<sup>8</sup> Das Gymnasium bietet demzufolge eine besonders gute Gelegenheitsstruktur für einen schulischen Auslandsaufenthalt. Umgekehrt wird der Besuch eines Gymnasiums maßgeblich durch einen Teil der oben als Erklärungsfaktoren für einen Auslandsaufenthalt eingeführten Kapitalien und Investitionen der Eltern mitbestimmt, insbesondere deren kulturelles Kapital. Die Eltern von Schülern, die das Gymnasium besuchen, sind im Hinblick auf diese Faktoren homogener und verfügen über mehr Kapital als die Eltern aller Schüler insgesamt. Wir erwarten daher, dass der Einfluss dieser Faktoren auf den Besuch einer Schule im Ausland abnimmt, wenn man den Besuch eines Gymnasiums kontrolliert bzw. nur Gymnasiasten betrachtet. Nichtsdestotrotz gehen wir davon aus, dass auch

---

<sup>7</sup> Die SOEP-Daten enthalten auch Informationen über das materielle Kapital der Schüler (Taschengeld, eigenes Zimmer). Wir halten es aber nicht für plausibel, dass die materiellen Ressourcen der Schüler (unabhängig vom Einkommen und Vermögen der Eltern) die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthaltes beeinflussen, da die Kosten eines Auslandsaufenthaltes in keinem Verhältnis zu einem relativ geringen Taschengeld stehen. Anders verhält es sich mit dem sozialen Kapital der Schüler. Unsere qualitative Studie legt nahe, dass das Interesse der Jugendlichen an einem schulischen Auslandsaufenthalt nicht zuletzt auf spezifische Dynamiken im Freundeskreis zurückzuführen ist. Leider bieten die Daten des SOEP nicht die Möglichkeit, dies zu überprüfen.

<sup>8</sup> Laut den Portraits der Schulen auf den Seiten der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. [http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraits/anwendung](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraits/anwendung)

unter diesen Bedingungen weiterhin Effekte der Kapitalien und Investitionsentscheidungen der Eltern bestehen bleiben.

Bezüglich des kulturellen Kapitals gehen wir weiterhin davon aus, dass neben dem Schultypus gute Schulleistungen des Kindes die Wahrscheinlichkeit, ins Ausland zu gehen, erhöhen (Lörz & Krawietz 2011). Da ein Auslandsaufenthalt in aller Regel bedeutet, in ein anderssprachiges Land zu gehen, sollte eine gute Fremdsprachenkompetenz des Schülers die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthaltes verbessern, weil die antizipierten Transaktionskosten geringer ausfallen als bei Personen, die über schlechte Fremdsprachenkenntnisse verfügen. Zur Messung der Fremdsprachenkompetenz greifen wir auf die berichtete letzte Schulnote der Kinder in ihrer ersten Fremdsprache zurück.

**Tabelle 5:** Anteil der Kinder, die im Ausland waren, nach kulturellem Kapital der Kinder

| Schulart                            |       | Note Fremdsprache    |       | Hochkultur       |       |
|-------------------------------------|-------|----------------------|-------|------------------|-------|
| Hauptschule                         | 1.1%  | 1                    | 11.9% | Fast nie         | 2.8%  |
| Realschule                          | 2.4%  | 2                    | 9.9%  | seltener         | 4.7%  |
| Gymnasium                           | 12.3% | 3                    | 5.1%  | fast jeden Monat | 8.0%  |
| Gesamt-, Berufs-,<br>Fachoberschule | 2.1%  | 4 oder<br>schlechter | 3.6%  | fast jede Woche  | 11.4% |
| N                                   | 2.727 | N                    | 2.707 | N                | 2.653 |
| V = 0.21***                         |       | tau b = -0.10***     |       | r = 0.11***      |       |

Hochkultur: Berechnung der Korrelation mit metrischer Variablen. \*\*\* p < 0.001.

Tabelle 5 berichtet den Anteil der Jugendlichen, die bereits eine ausländische Schule besucht haben in Abhängigkeit von der Schulform und der Fremdsprachennote. Zunächst fällt dabei der große Unterschied zwischen Gymnasiasten und anderen Jugendlichen ins Auge. Mehr als 12 Prozent der Gymnasiasten waren bereits einmal auf einer Schule im Ausland – das sind mehr als fünfmal so viele Jugendliche anderer Schulformen. Auch die Fremdsprachennote hat den erwarteten Effekt: Je besser sie ist, desto wahrscheinlicher ist der Besuch einer Schule im Ausland. Beide Indikatoren bestätigen also unsere Annahme zur Rolle des institutionalisierten kulturellen Kapitals zur Erklärung des Auslandsaufenthaltes von Jugendlichen.

b) *Inkorporiertes kulturelles Kapital des Kindes:* Paul DiMaggio und John Mohr (1985) können zeigen, dass Schüler mit hohem inkorporiertem kulturellem Kapital stärker mit ihren Lehrern interagieren und von diesen offensichtlich ernster genommen werden. Insofern stellt inkorporiertes kulturelles Kapital nicht nur eine Fähigkeit zur Aneignung von kulturellen Symbolen dar, sondern auch die Fähigkeit, solche Sym-

bole einzusetzen, so dass diese von den jeweiligen Gatekeepern positiv bewertet werden können. Wir vermuten, dass dieser Wirkungszusammenhang auch für die Erklärung von transnationalem Bildungskapital von Bedeutung ist. Ein persönliches Interview ist für viele Organisationen, die sich auf die Vermittlung von Schülern spezialisiert haben, Voraussetzung für einen Auslandsaufenthalt. Hierbei könnten Kinder der unteren Klassen aufgrund ihres Habitus, ihrer Sprache usw. benachteiligt sein.

Wie auch bei den Eltern gehen wir davon aus, dass sich das inkorporierte kulturelle Kapital in bestimmten hochkulturellen Tätigkeiten manifestiert. Als Indikator benutzen wir daher die Frage, wie häufig die Kinder lesen, selbst musizieren, Theater spielen oder tanzen. Die letzte Spalte in Tabelle 5 zeigt, dass Jugendliche umso wahrscheinlicher ins Ausland gehen, je häufiger sie hochkulturellen Aktivitäten nachgehen. Überraschenderweise ist der Zusammenhang etwas geringer als der Effekt der hochkulturellen Aktivitäten der Eltern. Das könnte zum einen darauf hindeuten, dass es häufig eher die Eltern als die Jugendlichen selbst sind, die einen Auslandsaufenthalt initiieren oder die letztendliche Entscheidung darüber treffen. Zum anderen gibt es natürlich durch die entsprechende familiäre Sozialisation einen starken Zusammenhang zwischen der hochkulturellen Orientierung von Eltern und ihren Kindern. Daher wird erst eine multivariate Analyse Aufschluss darüber geben können, ob von der Hochkulturorientierung der Jugendlichen ein eigenständiger Effekt auf den Auslandsaufenthalt ausgeht.

#### *3.4) Engagement der Kinder*

Auslandsaufenthalte, insbesondere wenn sie ohne die eigene Familie erfolgen, erfordern von Kindern ein hohes Maß an Selbständigkeit, Selbstvertrauen und Organisationstalent. Schließlich werden die Jugendlichen bei einem schulischen Auslandsaufenthalt mit einer ihnen zunächst nicht vertrauten Umgebung und Kultur konfrontiert und müssen mit plötzlich auftretenden Problemen allein zurechtkommen bzw. in der Lage sein, sich um Hilfe zu kümmern. Einer solchen Herausforderung sind sicher nicht alle Jugendlichen gleichermaßen gewachsen. Man kann aber davon ausgehen, dass Jugendliche, die auch in ihrer Heimat häufig Dinge eigenständig organisieren, z.B. im Rahmen ehrenamtlichen Engagements für sich und andere Verantwortung übernehmen, besonders gute Voraussetzungen mitbringen, um die Anforderungen eines Auslandsaufenthaltes zu meistern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Auch für die Anbieter von Schüleraustauschprogrammen spielt dieser Faktor eine Rolle bei der Beurteilung der Eignung von Jugendlichen und bei der Vergabe von Stipendien.<sup>9</sup> Wir gehen deshalb davon aus, dass sich ehrenamtliches Engagement positiv auf die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthaltes auswirkt.

---

<sup>9</sup> Vgl. dazu beispielsweise [www.afs.de/schueleraustausch/schuljahr-a-halbjahr/stipendien.html](http://www.afs.de/schueleraustausch/schuljahr-a-halbjahr/stipendien.html) oder <http://www.yfu.de/ins-ausland-gehen/sonderstipendien#ehrenamt>.

Als Indikator benutzen wir einen additiven Index verschiedener Möglichkeiten eines Engagements innerhalb der Schulen, z.B. als Klassensprecher/in. Tabelle 6 zeigt, dass Jugendliche, die sich in irgendeiner Form in ihrer Schule engagieren, tatsächlich häufiger eine Schule im Ausland besucht haben als andere.

**Tabelle 6:** Anteil der Kinder, die im Ausland waren, nach Engagement der Kinder

| <b>Engagement in der Schule</b> |      |
|---------------------------------|------|
| nein                            | 2.7% |
| ja                              | 7.7% |
| N                               | 2831 |
| r = 0.13***                     |      |

Berechnung der Korrelation mit metrischer Variablen. \*\*\*  $p < 0.001$ .

### 3.5) Gelegenheitsstruktur

Die Kapitalienausstattung der Eltern und des Kindes können für einen Auslandsaufenthalt noch so förderlich sein. Wenn es keine entsprechende Angebotsstruktur gibt, können sich die Ressourcen nicht realisieren. Entsprechend muss man neben der Kapitalienausstattung der Eltern und des Kindes die Gelegenheitsstruktur mit in Betracht ziehen. Die Angebotsstruktur besteht vor allem aus Organisationen, die auf die Vermittlung von Auslandsaufenthalten spezialisiert sind. Mittlerweile ist hier ein eigenes Marktsegment bestehend aus einer Vielzahl an Anbietern entstanden, die einen Auslandsaufenthalt organisieren und dafür anteilig bezahlt werden. Die Vermittlungsorganisationen sind aber nicht überall gleichermaßen präsent. Vor allem in Ostdeutschland sind sie deutlich unterrepräsentiert. Die Dichte von Austauschorganisationen sollte, so unsere Hypothese, die Wahrscheinlichkeit im Ausland studiert zu haben, beeinflussen. Weiterhin mag der Unterschied zwischen Stadt und Land eine Rolle spielen. Die Vermittlungsinstitutionen sind in der Stadt deutlich stärker präsent als auf dem Land.

Zur Erklärung der Ost-West-Unterschiede kommen noch zwei weitere Faktoren hinzu. Erstens hatten die Eltern der ostdeutschen Schüler aufgrund der Restriktionen in der damaligen DDR weniger Gelegenheit als die der westdeutschen Schüler, selbst Erfahrungen durch Auslandsaufenthalte, Reisen etc. zu machen. Dies könnte dazu führen, dass ihnen sowohl die Möglichkeiten als auch die Vorteile schulischer Auslandsaufenthalte für ihre Kinder weniger bewusst sind. Zweitens zeigt eine aktuelle Studie zu den Sprachkompetenzen von Jugendlichen, dass Schüler in Bayern und Baden-Württemberg ein deutlich besseres Lese- und Hörverständnis in Englisch haben als gleichaltrige Schüler aus den neuen Bundesländern – unter anderem deshalb, weil dort entsprechend qualifizierte Lehrer fehlen (Köller et al. 2010). Zudem gibt es

in den westlichen Bundesländern sowie in größeren Städten deutlich mehr bilinguale Schulen, die auch den Sachunterricht in einer Fremdsprache abhalten. Die Chancenstruktur, gute Fremdsprachenkenntnisse vermittelt zu bekommen, unterscheidet sich also je nach dem Wohnort der Schüler erheblich. Und da die Fremdsprachenkompetenz eine den Auslandsaufenthalt begünstigende Voraussetzung ist, sollte sich die bessere Gelegenheitsstruktur auch auf den Erwerb von transnationalem Bildungskapital auswirken.

Als Indikatoren für die unterschiedlichen Gelegenheiten, als Schüler ins Ausland zu gehen, benutzen wir drei Variablen: die Größe des Wohnorts, die Wohnregion (Ost- oder Westdeutschland) sowie die Präsenz der Anbieter von Schüleraustauschprogrammen im Bundesland, gemessen an der Zahl der Schüler.

**Tabelle 7:** Anteil der Kinder, die im Ausland waren, nach Gelegenheitsstruktur

| Wohnort           |       | Wohnregion   |       | Organisationspräsenz |       |
|-------------------|-------|--------------|-------|----------------------|-------|
| Land / Kleinstadt | 5.4%  | Westdtl.     | 7.2%  | gering               | 3.4%  |
| größere Stadt     | 7.4%  | Ostdtl.      | 3.7%  | mittel               | 5.9%  |
|                   |       |              |       | hoch                 | 8.0%  |
| N                 | 2.819 | N            | 2.836 | N                    | 2.802 |
| r = 0.04*         |       | r = -0.07*** |       | r = 0.06**           |       |

Organisationen: Berechnung der Korrelation mit metrischer Variablen. \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001.

Die erste Spalte von Tabelle 7 verdeutlicht, dass Kinder aus Familien, die in größeren Städten leben, tatsächlich etwas häufiger ins Ausland gehen – der Unterschied zu Familien aus ländlicheren Regionen beträgt aber nur 2 Prozent und ist damit sehr gering. Das könnte daran liegen, dass Informationen zu Auslandsprogrammen für alle gut im Internet zugänglich sind, so dass die Präsenz der Austauschorganisationen vor Ort heute weniger wichtig ist. Etwas ausgeprägter sind die Unterschiede zwischen den alten und neuen Bundesländern. In den westlichen Bundesländern haben etwa doppelt so viele Kinder eine Schule im Ausland besucht als im Osten. Dies könnte sowohl auf die geringere Präsenz der Anbieter im Osten zurückzuführen sein als auch auf die geringere Erfahrung von Lehrern und Eltern mit Fremdsprachen und Auslandsaufenthalten. Die letzte Spalte der Tabelle weist darauf hin, dass die Rolle der entsprechenden Organisationen zumindest nicht vernachlässigt werden sollte. In Bundesländern, in denen Anbieter von Schüleraustauschprogrammen durch Filialen und Berater gut vertreten sind, gehen deutlich mehr Schüler ins Ausland als in Bundesländern mit geringer Präsenz.

### 3.6) Auslandsaufenthalt als Weg der Ablösung vom Elternhaus

Die meisten Auslandsaufenthalte von Schülern finden im Alter zwischen 16 und 18 statt. Dies ist in Termini der Entwicklungspsychologie die Phase der Nachpubertät. Die Pubertät selbst ist durch eine zunehmende Ablösung von den Eltern und eine Zunahme der außerfamiliären Orientierung der Jugendlichen gekennzeichnet. Dieser Prozess der Ablösung verläuft sehr häufig nicht konfliktfrei, u.a. auch, weil das Kontrollbedürfnis der Eltern sich nicht mit der Entwicklung der Kinder verändert. Ein Auslandsaufenthalt kann für die Kinder ein Weg sein, sich der Kontrolle der Eltern zu entziehen. Das Studium im Ausland ist dabei nicht das eigentliche Motiv, es dient eher als Vehikel, der Kontrolle der Eltern zu entkommen und die eigene Unabhängigkeit auszuprobieren. Auslandsaufenthalte sind dabei ein legitimes Mittel der Ablösung vom Elternhaus, weil sie gesellschaftlich akzeptiert und mit Ansehen verbunden sind.

**Tabelle 8:** Anteil der Kinder, die im Ausland waren, nach Beziehung zu ihrer Familie

| <b>Streit mit Eltern und Geschwistern</b> |      |
|---|------|
| selten oder nie                           | 4.4% |
| manchmal                                  | 6.3% |
| häufiger                                  | 8.3% |
| N   | 2656 |
| r = 0.06**                                |      |

Berechnung der Korrelation mit metrischer Variablen. \*\* p < 0.01.

Als Indikator für mögliche Konflikte innerhalb der Familie verwenden wir die Fragen, wie häufig die Kinder Streit mit ihren Eltern und Geschwistern haben. Die Ergebnisse werden in Tabelle 8 berichtet. Hier zeigt sich in der Tat, dass Jugendliche umso eher ins Ausland gehen, je mehr Konflikte sie mit ihren Eltern und Geschwistern haben. Jugendliche, die sich häufig mit ihren Angehörigen streiten, gehen fast doppelt so häufig ins Ausland wie Jugendliche aus Familien, in denen es wenig oder keine Auseinandersetzungen gibt.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Zusätzlich haben wir geprüft, ob Persönlichkeitsmerkmale der Jugendlichen, wie sie über die sogenannten „Big Five“ im SOEP erhoben werden (vgl. Gerlitz & Schupp 2005), einen Einfluss auf einen Auslandsaufenthalt haben. Dies ist nicht der Fall.

### 3.7) *Multivariate Analyse*

Die meisten unserer theoretischen Annahmen wurden von den Daten in der bisherigen bivariaten Betrachtung unterstützt. Insbesondere wirken sich die materielle Ausstattung der Familie sowie das kulturelle und soziale Kapital der Eltern und deren Investitionen in die Bildung ihrer Kinder positiv auf die Wahrscheinlichkeit eines Schulbesuchs im Ausland aus. Das deutet darauf hin, dass nicht alle Kinder gleichermaßen die Möglichkeit haben, im Rahmen eines Auslandsaufenthaltes transnationales Kapital zu erwerben. Nichtsdestotrotz gibt es auch einen Effekt des kulturellen Kapitals und des Engagements der Kinder selbst. Im Folgenden soll im Rahmen einer multivariaten Analyse untersucht werden, ob die bisher gefundenen Zusammenhänge auch dann gelten, wenn andere Faktoren kontrolliert werden – ob also beispielsweise das kulturelle Kapital von Eltern und Kindern unabhängig voneinander wirkt oder ob Letzteres nur deshalb einen Effekt hat, weil den Kindern von ihren Eltern eine entsprechende Menge kulturellen Kapitals vermittelt wurde.

Dazu werden zunächst logistische Regressionsmodelle berechnet, die sich auf die einzelnen oben genannten Hypothesen beschränken, also Indikatoren für eine bestimmte Hypothese zusammenfassen. Diese Modelle eignen sich dazu, die Erklärungskraft der einzelnen Hypothesen zu bestimmen und zu vergleichen. Danach werden alle Erklärungsfaktoren in einem gemeinsamen Modell getestet.

Modell 1 in Tabelle 9 enthält diejenigen Erklärungsvariablen, die sich auf das Elternhaus beziehen, also die Kapitalausstattung und die Bildungsinvestitionen der Eltern. Da einige Indikatoren hoch miteinander korrelieren, wurden nicht alle Variablen aus den bivariaten Analysen in das Modell aufgenommen. Das gilt für die stark mit der Bildung zusammenhängende hochkulturelle Orientierung der Eltern auf der einen Seite sowie Vermögen und Wohneigentum auf der anderen Seite. Beide Variablen korrelieren stark mit dem Einkommen, welches das aktuell tatsächlich verfügbare Kapital misst und uns deshalb als der bessere Indikator erscheint. Bezüglich des materiellen und kulturellen Kapitals werden die Ergebnisse der bivariaten Analysen bestätigt. Der signifikant positive Effekt des Einkommens weist darauf hin, dass die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthaltes mit dem Einkommen der Eltern steigt. Ein um 1.000 Euro höheres Einkommen verbessert das Chancenverhältnis, eher eine ausländische Schule zu besuchen als keine solche Schule zu besuchen, um 50 Prozent. Das entspricht einer absoluten Änderung der Wahrscheinlichkeit für einen Jugendlichen, der in allen Variablen durchschnittliche Werte aufweist, von 5,4 auf 7,5 Prozent. Entsprechend höhere Änderungen ergeben sich bei größeren Einkommensunterschieden. Auch die Bildung der Eltern hat weiterhin einen signifikanten Effekt. Erhöht sich die Bildung beider Elternteile um eine Stufe (z.B. vom Hauptschulabschluss auf den Realschulabschluss), steigt das Chancenverhältnis für einen Auslandsaufenthalt um 25 Prozent.

**Tabelle 9:** Auslandsaufenthalt von Jugendlichen: Multivariate Analyse

|                             | (1)               | (2a)                             | (2b)                               | (3)                     | (4)                              | (5a)                     | (5b)                      | (5b)                        |
|-----------------------------|-------------------|----------------------------------|------------------------------------|-------------------------|----------------------------------|--------------------------|---------------------------|-----------------------------|
|                             | Kapital<br>Eltern | Kapital<br>Kind<br>ohne<br>Gymn. | Kapital<br>Kind,<br>incl.<br>Gymn. | Gele-<br>gen-<br>heiten | Famili-<br>en-<br>bezie-<br>hung | Gesamt,<br>ohne<br>Gymn. | Gesamt,<br>incl.<br>Gymn. | Margi-<br>nale Ef-<br>fekte |
| Einkommen in 1000 €         | 1.51**            |                                  |                                    |                         |                                  | 1.45**                   | 1.40**                    | 1.21%                       |
| Bildung Eltern              | 1.25**            |                                  |                                    |                         |                                  | 1.20*                    | 1.08                      | 0.27%                       |
| Netzwerke Eltern            | 1.44              |                                  |                                    |                         |                                  | 1.28                     | 1.11                      | 0.38%                       |
| Engagement Eltern           | 1.09              |                                  |                                    |                         |                                  | 1.03                     | 1.04                      | 0.15%                       |
| Privatschule                | 1.84+             |                                  |                                    |                         |                                  | 1.66                     | 1.72                      | 2.45%                       |
| Note Fremdsprache           |                   | 0.72**                           | 0.80*                              |                         |                                  | 0.77*                    | 0.79*                     | -0.85%                      |
| Hochkultur Kind             |                   | 1.47***                          | 1.20                               |                         |                                  | 1.26*                    | 1.13                      | 0.44%                       |
| Engagement Kind             |                   | 2.61***                          | 2.08*                              |                         |                                  | 2.18**                   | 1.85*                     | 2.00%                       |
| Gymnasium                   |                   |                                  | 5.32***                            |                         |                                  |                          | 4.09***                   | 5.90%                       |
| Organisationspräsenz        |                   |                                  |                                    | 1.96**                  |                                  | 1.65*                    | 1.83*                     | 2.18%                       |
| Streit mit Familie          |                   |                                  |                                    |                         | 1.34*                            | 1.50**                   | 1.50**                    | 1.46%                       |
| Geschlecht                  |                   |                                  |                                    |                         |                                  | 0.74                     | 0.72                      | -1.17%                      |
| Konstante                   | 0.00***           | 0.03***                          | 0.02***                            | 0.03***                 | 0.03***                          | 0.00***                  | 0.00***                   |                             |
| <i>N</i>                    | 1,846             | 1,846                            | 1,846                              | 1,846                   | 1,846                            | 1,846                    | 1,846                     |                             |
| <b>Pseudo R<sup>2</sup></b> | <b>0.105</b>      | <b>0.067</b>                     | <b>0.141</b>                       | <b>0.010</b>            | <b>0.008</b>                     | <b>0.163</b>             | <b>0.202</b>              |                             |

Logistische Regressionen, Berichtet werden Odds Ratios. Letzte Spalte: Marginale Effekte für Modell 5b. Schätzung der Standardfehler unter Beachtung der Clusterung nach Haushalten. Modelle 5a, 5b unter Kontrolle des Erhebungsjahrs (Effekte nicht berichtet). \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ ; +  $p < 0.1$

Dazu ein Beispiel: Gegenüber Eltern mit Abitur hat ein Jugendlicher, dessen Eltern beide nur einen Hauptschulabschluss haben, absolut gesehen eine um 4 Prozent geringere Wahrscheinlichkeit, ins Ausland zu gehen. Dagegen steigt die Wahrscheinlichkeit, wenn beide Eltern einen Universitätsabschluss haben gegenüber Eltern mit Abitur um 4,3 Prozent. Dieser Zusammenhang besteht unabhängig von der Tatsache, dass gebildeteren Eltern im Durchschnitt auch mehr materielles Kapital zur Verfügung steht – ihr kulturelles Kapital hat also einen eigenständigen Effekt. Nicht bestätigt haben sich gegenüber der bivariaten Analyse jedoch unsere Annahmen zum sozialen Kapital der Eltern und ihren Investitionen in die Bildung der Kinder. Die entsprechenden Koeffizienten zeigen zwar in die angenommene Richtung, sind aber nicht signifikant. Das hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass höher gebildete Eltern sowohl gebildete Freunde haben als auch mehr in die Ausbildung ihrer Kinder investieren als Eltern mit geringer Bildung. Die Effekte der sozialen Netzwerke und der Investitionen werden somit durch die Bildung der Eltern schon er-

klärt. Insgesamt beträgt das Pseudo-R<sup>2</sup> des Modells 0.105 – die Kapitalien der Eltern haben also eine nicht zu vernachlässigende Erklärungskraft für die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthaltes.

Die Modelle 2a und 2b überprüfen, welche Rolle das kulturelle Kapital des Kindes selbst hat. In Modell 2a werden dafür die Fremdsprachennote der Jugendlichen, ihr Engagement in der Schule und ihre kulturellen Aktivitäten zur Erklärung von Auslandsaufenthalten herangezogen. Die Modellgüte ist mit Pseudo-R<sup>2</sup> = 0.067 etwas geringer als die von Modell 1. Dennoch zeigen sich auch hier substantielle Effekte, die die Ergebnisse der bivariaten Analysen bestätigen. Zunächst ist die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthaltes umso geringer, je schlechter die Fremdsprachennote der Schüler ist. Schüler mit einer Note 3 in der ersten Fremdsprache haben eine um 4,6 Prozent (absolut) geringere Wahrscheinlichkeit, im Ausland gewesen zu sein. Umgekehrt ist die Wahrscheinlichkeit bei Kindern, die häufig lesen oder musizieren, um fast 5 Prozent höher als bei Kindern, die das nur selten tun. Auch das Engagement in der Schule hat einen deutlichen Effekt. Gegenüber Jugendlichen, die sich nicht engagieren, haben diejenigen, die als Klassensprecher, Schulsprecher oder Ähnliches tätig sind, eine 2,6 Mal höhere Chance, ins Ausland zu gehen als es nicht zu tun. Das entspricht einer Wahrscheinlichkeit von 7,2 Prozent, eine Schule im Ausland zu besuchen, gegenüber nur 2,9 Prozent bei denjenigen, die sich nicht engagieren.

In Modell 2b wird zusätzlich zu den anderen Indikatoren des kulturellen Kapitals eine Variable aufgenommen, die angibt, ob die Jugendlichen ein Gymnasium besuch(t)en oder eine andere Schulart. Das auf 0.141 gestiegene Pseudo-R<sup>2</sup> verdeutlicht die hohe Erklärungskraft dieser Variablen. Auch unter Kontrolle der anderen Indikatoren haben Gymnasiasten eine um mehr als 8 Prozent höhere Wahrscheinlichkeit, ins Ausland zu gehen, als andere Jugendliche. Das kann verschiedene Gründe haben. Zum einen ist wahrscheinlich das inkorporierte kulturelle Kapital der Gymnasiasten höher. Darauf deutet auch die Tatsache hin, dass die hochkulturellen Aktivitäten keinen signifikanten Effekt mehr haben, sobald der Besuch eines Gymnasiums kontrolliert wird. Zum anderen könnte es sein, dass die Gelegenheitsstruktur für Gymnasiasten besser ist, da viele Austauschprogramme sich eher an sie richten und da sie leichter ein Schuljahr überspringen können. Die Fremdsprachenkenntnisse und auch das Engagement in der Schule behalten in diesem Modell ihre signifikanten Effekte.

In Modell 3 wird die Rolle der Gelegenheitsstrukturen überprüft. Die Annahme war hier, dass in bestimmten Gebieten, insbesondere in Westdeutschland und in Städten, aufgrund der höheren Präsenz der entsprechenden Anbieter, mehr Jugendliche ins Ausland gehen. Aufgrund der bivariaten Ergebnisse und der Korrelation der einzelnen Variablen untereinander haben wir hier nur den uns theoretisch am sinnvollsten erscheinenden Indikator berücksichtigt, nämlich die Präsenz von Austausch Anbietern im Bundesland. Diese zeigt – da hier keine anderen Variablen kontrolliert werden – natürlich den gleichen Effekt wie in der bivariaten Analyse. Je präsenter die Organisationen in einem Bundesland durch Filialen und Vertreter sind,

desto mehr Jugendliche gehen ins Ausland. Im Vergleich zu den Modellen 1 und 2 (Kapitalien der Eltern bzw. der Kinder) ist die Erklärungskraft jedoch geringer.

Schließlich wird in Modell 4 die Rolle der Beziehungen innerhalb der Familien betrachtet. Der positive Koeffizient zeigt, dass Kinder umso wahrscheinlicher ins Ausland gehen, je mehr Streit sie mit Eltern und Geschwistern haben. Auch hier ist die Erklärungskraft relativ gering. Eine Standardabweichung in der Streithäufigkeit macht etwa einen Unterschied von 1,4 Prozent in der Wahrscheinlichkeit eines Schulbesuchs im Ausland aus.

Die bisherigen Modelle haben einen Vergleich der Erklärungskraft der von uns gemachten Annahmen zu den Kapitalien der Eltern, der Kinder, der Gelegenheitsstruktur und den Familienbeziehungen erlaubt. Dabei ist jedoch unklar, wie diese Faktoren sich gegenseitig beeinflussen und welchen Effekt sie unter gegenseitiger Kontrolle noch auf die Wahrscheinlichkeit, ins Ausland zu gehen, haben. Dies wird in den Modellen 5a und 5b überprüft. Sie enthalten alle bisher betrachteten Indikatoren. Um die wichtige Rolle des Besuchs eines Gymnasiums und ihre Wirkung auf die anderen Erklärungsfaktoren zu verdeutlichen, wird jeweils ein Modell ohne und ein Modell mit dem Indikator Gymnasium geschätzt. In diesen Modellen werden zudem das Geschlecht der Kinder und das Erhebungsjahr kontrolliert.<sup>11</sup> Modell 5a bestätigt zunächst die Ergebnisse der bisher betrachteten Regressionsmodelle. Danach wird die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthaltes vom materiellen und kulturellen Kapital der Eltern (Einkommen und Bildungsabschluss), vom kulturellen Kapital und Engagement des Kindes (Fremdsprachennote, hochkulturelle Aktivitäten, Engagement in der Schule), der Gelegenheitsstruktur (Organisationen) und den familiären Beziehungen (Streit) bestimmt. Die Modellgüte beträgt Pseudo-R<sup>2</sup> = 0.163. Im Vergleich zu den bisherigen Modellen sind die Effekte – mit Ausnahme der Variable Streit, deren Koeffizient größer wird – etwas kleiner, aber weiterhin signifikant. Insbesondere spielt das kulturelle Kapital auch dann eine Rolle, wenn die Kapitalien des Elternhauses kontrolliert werden.

In Modell 5b wird zusätzlich die Variable Gymnasium aufgenommen. Die Erklärungskraft des Gesamtmodells steigt dadurch auf mehr als 20 Prozent. Da in diesem Modell im Gegensatz zu Modell 2b die Eigenschaften des Elternhauses kontrolliert werden und es bekanntermaßen einen Zusammenhang zwischen der sozialen Schicht der Eltern und dem Gymnasialbesuch gibt, ist der Koeffizient hier etwas kleiner als in Modell 2b – ein Teil des Unterschieds zwischen Gymnasiasten und an-

---

<sup>11</sup> Zwischen Jungen und Mädchen zeigen sich bivariat kleine Unterschiede im Schulbesuch im Ausland. Hierzu haben wir keine explizite Hypothese, wollen den Effekt aber zumindest kontrollieren. Multivariat zeigen sich dann auch keine Geschlechterunterschiede mehr. Auch zwischen den Erhebungsjahren variiert der Anteil derjenigen, die ins Ausland gehen, was aber in erster Linie mit der unterschiedlichen Stichprobensammensetzung in den einzelnen Jahren zu tun hat und daher für uns nicht von substantiellem Interesse ist. Daher werden die Effekte der Erhebungsjahre (hier als Dummyvariablen im Modell) auch nicht berichtet.

deren in Modell 2b ist also auf die unterschiedlichen Elternhäuser zurückzuführen. Dennoch zeigt sich auch im Gesamtmodell immer noch ein substantieller Effekt. Der Odd, ins Ausland zu gehen, ist auch unter Kontrolle anderer Variablen für Gymnasiasten viermal so hoch wie für andere. Das entspricht einer um 6 Prozent höheren absoluten Wahrscheinlichkeit. Im Gegensatz zu Modell 5a sind nun die Koeffizienten der hochkulturellen Aktivitäten der Kinder nicht mehr signifikant – dies wurde bereits im Vergleich der Modelle 2a und 2b besprochen, ebenso wenig wie die Bildung der Eltern. Letzteres ist sicherlich auf den starken Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund der Eltern und dem Gymnasialbesuch der Kinder zurückzuführen. Die Kapitalien des Elternhauses wirken demzufolge sowohl direkt als auch indirekt auf die Chance, eine Schule im Ausland zu besuchen. Zunächst beeinflussen sie die Wahrscheinlichkeit der Kinder, auf ein Gymnasium zu gehen. Das Gymnasium dient dann wiederum als Katalysator, indem es eine besonders gute Gelegenheitsstruktur für einen vorübergehenden Auslandsaufenthalt bietet. Hinzu kommen die direkten Auswirkungen der Kapitalien der Eltern auf die Ermöglichung eines Schulbesuchs des Kindes im Ausland.<sup>12</sup>

Insgesamt zeigt sich in diesem umfassendsten Modell, dass für die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthaltes nicht nur die Eigenschaften der betroffenen Jugendlichen selbst verantwortlich sind. Zwar haben engagierte Schüler mit guten Noten und hohem kulturellem Kapital eine höhere Wahrscheinlichkeit, ins Ausland zu gehen. Gleichzeitig hängt die Chance, durch einen schulischen Auslandsaufenthalt transnationales Kapital zu erwerben, zu einem großen Teil von Faktoren außerhalb des Einflussbereichs der Jugendlichen ab, also der Gelegenheitsstruktur im weitesten Sinne. Dazu gehört zum einen die materielle Ausstattung des Elternhauses. Für Kinder aus einkommensschwachen Familien besteht unabhängig von anderen Faktoren kaum eine Chance auf einen Auslandsaufenthalt. Auch der Besuch eines Gymnasiums strukturiert die Gelegenheiten, da es sich nicht nur um einen Indikator für kulturelles Kapital handelt, sondern eine längere allgemeinbildende Laufbahn und damit zeitliche Gelegenheiten für Auslandsaufenthalte bietet. Hinzu kommt die regionale Repräsentanz von Anbietern schulischer Auslandsaufenthalte. Bezogen auf unseren theoretischen Erklärungsansatz wurden damit die Hypothesen zum ökonomischen Kapital der Eltern, zum kulturellen Kapital und Engagement der Kinder, zur Gelegenheitsstruktur und den familiären Beziehungen bestätigt. In der Tat scheint es bedeutende soziale Ungleichheiten im Zugang zu transnationalem Kapital für Jugendliche zu geben.

---

<sup>12</sup> Dass diese direkten Effekte existieren, zeigt nicht nur Modell 5b. Auch wenn man ein dem Modell 5a analoges Regressionsmodell ausschließlich für Gymnasiasten berechnet, ändern sich die zuvor signifikanten Effekte kaum. Der Einfluss des Einkommens der Eltern und des Engagements der

#### 4. Zusammenfassung und Ausblick

Im Kontext von Globalisierungsprozessen werden Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Kompetenzen immer wichtiger. Diese Fertigkeiten, die wir zusammenfassend als transnationales Bildungskapital bezeichnet haben, können auf unterschiedliche Art und Weise erworben werden. Die Lebensverlaufsforschung hat gezeigt, dass früh getroffene Bildungsentscheidungen die Pfade einer Bildungsbiographie vorzeichnen, die zu einem späteren Zeitpunkt nur mit größerem Aufwand wieder verlassen werden können. Ein Auslandsaufenthalt als Schüler ist einer der frühesten Zeitpunkte, zu dem im Verlauf einer Bildungskarriere selbstständig transnationales Kapital erworben werden kann. Insofern kommt dieser Entscheidung für den weiteren Bildungsverlauf eine besondere Bedeutung zu.

Wir sind davon ausgegangen, dass die Verfügung über transnationales Bildungskapital ähnlich wie andere Humankapitalressourcen sozial ungleich verteilt ist, so dass manche Menschen besser auf das durch Globalisierungsprozesse bedingte veränderte Anforderungsprofil antworten können als andere. Wir haben sechs Variablenkomplexe unterschieden, die einen ungleichen Zugang zu transnationalem Bildungskapital erklären können: Die Ausstattung des Elternhauses mit unterschiedlichen Kapitalien, die Investitionen der Eltern in die Bildung ihrer Kinder, die Kapitalienausstattung der Jugendlichen und ihr schulisches Engagement, die Gelegenheitsstruktur für einen Auslandsaufenthalt und schließlich familiäre Konflikte. Während die bivariaten Befunde alle Hypothesen bestätigen, zeigen die multivariaten Analysen, dass dem Besuch des Gymnasiums eine entscheidende Filterfunktion zukommt, insofern ein Teil der Effekte der Ressourcenausstattung des Elternhauses und des Kindes insignifikant werden. Dieser Befund deckt sich mit anderen Befunden aus der Bildungsforschung. Der Zugang zum Gymnasium, der höchsten Stufe eines dreigliedrigen Schulsystems, wie es für die Bundesrepublik typisch ist, ist in hohem Maße von der sozialen Klassenlage der Eltern der Kinder abhängig. Mit dieser frühen Selektion sind die Weichen für den weiteren Bildungsverlauf gestellt. Diese Weichenstellung gilt auch für den Erwerb von transnationalem Kapital in Form eines Auslandsaufenthaltes. Hinzu kommen andere Faktoren, wie die Anzahl der Institutionen, die Auslandsaufenthalte organisieren, das Engagement der Kinder, innerfamiliäre Konflikte und vor allem die materielle Ausstattung des Elternhauses.

Die Bedeutsamkeit des materiellen Kapitals der Eltern ist besonders bemerkenswert. Das Bildungssystem der Bundesrepublik ist ein weitgehend staatlich finanziertes System. Gebühren für die Nutzer und deren Familien fallen in aller Regel nicht an. Mit einem Auslandsaufenthalt verhält es sich anders. Die Kosten sind beträchtlich und die Stipendienmöglichkeiten gering. Damit wird das Einkommen und Vermögen der Familien ein entscheidender Faktor zum Erwerb von transnationalem Bildungskapital. Dieser Befund spannt sich ein in eine allgemeine Entwicklung der

---

Kinder ist dann etwas geringer, der Einfluss der Noten, der Organisationspräsenz und des Streits innerhalb der Familien etwas stärker.

langsamen Veränderung des Bildungssystems der Bundesrepublik, in dessen Verlauf die Bedeutung materieller Ressourcen eine Renaissance erfahren hat. Zum einen ist zwischen 1992 und 2010 die Anzahl der Privatschulen in Deutschland um fast 70 Prozent gestiegen, der Anteil der Privatschüler von 4,8 auf 8,2 Prozent (Statistisches Bundesamt 2011). Zum anderen hat der Bereich der privat zu finanzierenden Nachhilfe einen enormen Aufschwung erfahren. Etwa ein Viertel bis ein Drittel aller Schüler hat schon einmal kostenpflichtige Nachhilfe erhalten (Dohmen et al. 2008). Ungleichheitsrelevant sind Privatschulen und Nachhilfe deshalb, weil damit bessere Bildungschancen einhergehen (Wößmann 2009 et al.; Wößmann 2010; Lubienski & Lubienski 2006; Haag 2001, 2007; Jürgens & Dieckmann 2007). Gleichzeitig steht der Zugang aber eher Kindern aus Familien mit hohem Einkommen zur Verfügung (Lohmann et al. 2009; Schneider 2004, 2006; Rudolph 2002), eine Voraussetzung, die auch für den Erwerb von transnationalem Kapital von besonderer Bedeutung ist.

## Literatur

*Das Literaturverzeichnis enthält neben der im Text zitierten Literatur auch noch weitergehende Hinweise.*

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010: Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bachner, David J. & Ulrich Zeutschel, 2008: Students of Four Decades. Participants' Reflections on the Meaning and Impact of an International Homestay Experience. Berlin: Waxmann.
- Bachner, David J. & Ulrich Zeutschel (Hg.), 1990: Students of Four Decades. Washington, DC: The German Marshall Fund of the United States.
- Baidac, Nathalie et al., 2008: Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) P9 Eurydice.
- Becker, Gary S., 1964: Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. New York: Columbia University Press.
- Becker, Rolf, 2000: Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52: 450-475.
- Becker, Rolf, 2003: Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education: Utilizing the Subjective Expected Utility Theory to Explain the Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic Of Germany. European Sociological Review 19: 1-24.
- Becker, Rolf, 2009a: Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann. S. 9-34 in: Rolf Becker (Hg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, Rolf, 2009b: Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. S. 85-129 in: Rolf Becker (Hg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, Rolf & Wolfgang Lauterbach, 2008: Bildung als Privileg. Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. S. 11-45 in: Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, Rolf & Frank Schubert, 2006: Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. Eine Matching-Analyse im Längsschnitt mit Querschnittsdaten von PIRLS 2001 und PISA 2000. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58(2): 253-284.
- Becker, Rolf, 2006: Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? S. 27-62 in: Die Bildungsexpansion, Andreas Hadjar & Rolf Becker (Hrsg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beisheim, Marianne, Sabine Dreher, Gregor Walter, Bernhard Zangl & Michael Zürn, 1999: Im Zeitalter der Globalisierung? Thesen und Daten zur gesellschaftlichen und politischen Denationalisierung. Baden-Baden: Nomos.
- Breen, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller & Reinhard Pollak, 2009: Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from eight European Countries. American Journal of Sociology: 114 (5): 1475-1521.
- Breen, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller & Reinhard Pollak, 2010: Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences. European Sociological Review 26 (1): 31-48
- Boudon, Raymond, 1974: Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.
- Boudon, Raymond, 1977/franz. 1973: Education and Social Mobility: A Structural Model. S. 186-196 in: Jerome Karabel & A. H. Halsey (Hrsg.), Power and ideology in education. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre, 1973: Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. S. 88-137 in: Pierre Bourdieu (Hrsg.), Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Campus.

- Bourdieu, Pierre, 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hg.), Soziale Ungleichheit. Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen: Otto Schwarz & Co., 183-198.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron, 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Breen, Richard & John H. Goldthorpe, 1997: Explaining Educational Differentials. Towards A Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society* 9: 275-305.
- Büchner, Charlotte, 2004: Investition in Humankapital. Auslandsaufenthalte von Schülern. Berlin: DIW-Wochenbericht 45, 709-712.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2001: Schlüsselqualifikationen in Stellenanzeigen. <http://www.bibb.de/de/2110.htm>.
- de Raad, Boele & Henri C. Schouwenburg, 1996: Personality in Learning and Education. A Review. *European Journal of Personality* 10(5): 303-336.
- DiMaggio, Paul & John Mohr, 1985: Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *American Journal of Sociology* 90: 1231-1261.
- DiMaggio, Paul & Toquir Mukhtar, 2004: Arts Participation as Cultural Capital in the United States, 1982 - 2002: Signs of Decline? *Poetics* 32: 169-204.
- DiMaggio, Paul, 1982: Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review* 47: 189-201.
- Dohmen, Dieter et al., 2008: Was wissen wir über Nachhilfe? Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Dreher, Axel, 2006: Does Globalization Affect Growth? Evidence from a New Index of Globalization. *Applied Economics* 38(10): 1091-1110.
- Esser, Hartmut, 2006: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt a.M.: Campus.
- Esser, Hartmut, 2009: Pluralisierung oder Assimilation? Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten. *Zeitschrift für Soziologie* 38(5): 358-379.
- Fligstein, Neil, 2008: Euroclash. The EU, European Identity, and the Future of Europe. Oxford: Oxford University Press.
- Gerhards, Jürgen & Jörg Rössel, 1999: Zur Transnationalisierung der Gesellschaft der Bundesrepublik. Entwicklungen, Ursachen und mögliche Folgen für die europäische Integration. *Zeitschrift für Soziologie* 28(5): 325-344.
- Gerhards, Jürgen, 2008: Die kulturell dominierende Klasse in Europa: Eine vergleichende Analyse der 27 Mitgliedsländer der Europäischen Union im Anschluss an die Theorie von Pierre Bourdieu. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 60(4): 723-748
- Gerhards, Jürgen, 2010: Mehrsprachigkeit im vereinten Europa. Transnationales sprachliches Kapital als Ressource in einer globalisierten Welt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerlitz, Jean-Yves & Jürgen Schupp, 2005: Zur Erhebung der Big Five basierten Persönlichkeitsmerkmale im SOEP. Research Notes 4. Berlin: DIW.
- Goldthorpe, John H., 1996: Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *British Journal of Sociology* 47(3): 481-505.
- González, Carlos Rodriguez, Ricardo Bustillo Mesanza & Petr Mariel, 2011: The determinants of international student mobility flows: an empirical study on the Erasmus programme. *High Education* 62: 413-430.
- Graaf, Paul M. de, 1988: Parent's Financial and Cultural Resources, Grades, and Transition to Secondary School in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review* 4: 209 - 221.
- Graaf, Nan Dirk de; De Graaf, Paul M. & Herbert Kraaykamp, 2000: Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspektive, *Sociology of Education* 73: 92 - 111.

- Haag, Ludwig, 2001: Hält bezahlter Nachhilfeunterricht, was er verspricht? Eine Evaluationsstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 15(1): 38-44.
- Haag, Ludwig, 2007: Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht. Eine Längsschnittanalyse. Pressemitteilung vom 28.11.2007. ZGS Schülerhilfe GmbH: Gelsenkirchen.
- Hammer, Michael, 2005: The Educational Results Study. Assessment of the Impact of the AFS Study Abroad Experience. <http://74.52.0.194/downloads/files/assessment.pdf>.
- Hartmann, Peter H., 1999: *Lebensstilforschung. Darstellung, Kritik und Weiterentwicklung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Held, David et al., 1999: *Global Transformations. Politics, Economics and Culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Heublein, Ulrich, Christopher Hutzsch & Markus Lörz, 2008: Auslandsmobilität deutscher Studierender: Ausmaß, Motive und Gründe des Desinteresses. *Zeitschrift für Bildung und Erziehung* 61:437-450.
- Höhne, Thomas & Bruno Schreck, 2009: *Private Akteure im Bildungsbereich*. Weinheim: Juventa.
- Huerter, Lisbeth, 2008: *Schüleraustausch macht schlau*. Magisterarbeit an der Universität Konstanz.
- Jungbauer-Gans, Monika, 2004: Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA-2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie* 33: 375-397.
- Jürgens, Eiko & Marius Dieckmann, 2007: *Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Nachhilfeunterricht. Dargestellt am Beispiel des Studienkreises*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kearney, A. T. Inc., 2001: Measuring Globalisation. *Foreign Policy Magazine* 122: 56-65.
- Koehn, Peter H. & James N. Rosenau, 2002: Transnational Competence in an Emergent Epoch. *International Studies Perspectives* 3: 105-127.
- Köller, Olaf et al. (Hg.), 2010: *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Befunde des ersten Ländervergleichs zur Überprüfung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch. Zusammenfassung*. [http://www.iqb.hu-berlin.de/aktuell/dateien/LV\\_ZF\\_0809b.pdf](http://www.iqb.hu-berlin.de/aktuell/dateien/LV_ZF_0809b.pdf).
- Kristensen, Søren, 1999: Mobilität als Lernprozess. *Berufsbildung. Europäische Zeitschrift* 16: 27-32.
- Lange-Vester, Andrea & Christel Teiwes-Kügler, 2006: Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. S. 55-92 in: Werner Georg (Hg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK.
- Lareau, Annette & Elliot B. Weininger, 2003: Cultural Capital in Educational Research. A Critical Assessment. *Theory & Society* 32: 567-606.
- Lareau, Annette, 2002: Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review* 67: 747-776.
- Lareau, Annette, 2003: *Unequal Childhoods: Class, race, and Family Life*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.
- Lenske, Werner & Dirk Werner, 2000: *Globalisierung und internationale Berufskompetenz*. Köln: Deutscher Instituts Verlag.
- Leung, Angela Kayee et al., 2008: Multicultural Experience Enhances Creativity: The When and How. *American Psychologist* 63(3): 169-181.
- Lockwood, Ben & Michaela Redoano, 2005: The CSGR Globalisation Index: an Introductory Guide. Centre for the Study of Globalisation and Regionalisation Working Paper 155/04.
- Lohmann, Henning, C., Katharina Spieß & Christoph Feldhaus, 2009: Der Trend zur Privatschule geht an bildungsfernen Eltern vorbei. Berlin: DIW-Wochenbericht 38.
- Lörz, Markus & Marian Krawietz, 2011: Internationale Mobilität und soziale Selektivität: Ausmaß, Mechanismen und Entwicklung herkunftsspezifischer Unterschiede zwischen 1990 und 2005. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 63(2): 185-205.

- Lubienski, Sarah T. & Christopher Lubienski, 2006: School Sector and Academic Achievement. A Multilevel Analysis of NAEP Mathematics Data. *American Educational Research Journal* 43: 651-698.
- Maddux, William W. & Adam D. Galinsky, 2009: Cultural Borders and Mental Barriers. The Relationship between Living Abroad and Creativity. *Journal of Personality and Social Psychology* 96(5): 1047-1061.
- Mau, Steffen, 2007: *Transnationale Vergesellschaftung. Die Entgrenzung sozialer Lebenswelten.* Frankfurt a. M.: Campus.
- Müller, Walter, Markus Gangl & Stefani Scherer, 2002: Übergangsstrukturen zwischen Bildung und Beschäftigung. S. 39-64 in: Matthias Wingens & Reinhold Sackmann (Hg.), *Bildung und Beruf.* Weinheim: Juventa.
- Müller, Walter & Reinhard Pollak, 2007: Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? S. 303-342 in: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.), *Bildung als Privileg.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (zweite aktualisierte Auflage).
- Mullis, Ina V.S., Michael O. Martin & Eugenio J. Gonzalez, 2004: *International Achievement in the Process of Reading Comprehension - Results from PIRLS in 35 Countries.* Chestnut Hill, MA: Boston College.
- OECD, 2005: *Measuring Globalisation: OECD Handbook on Economic Globalisation Indicators.* Paris: OECD.
- Parcel, Toby & Mikaela Dufur, 2001: Capital at Home and at School. Effects on Students Achievement. *Social Forces* 79: 881-912.
- Parey, Matthias & Fabian Waldinger, 2011: Studying Abroad and the Effect on International Labour Market Mobility: Evidence from the Introduction of ERASMUS. *Economic Journal* 121: 194-222
- Pries, Ludger, 2008: *Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Raab, Marcel, Michael Ruland, Benno Schönberger, Hans-Peter Blossfeld, Dirk Hofäcker, Paul Schmelzer & Sandra Buchholz, 2008: GlobalIndex. A Sociological Approach to Globalization Measurement. *International Sociology* 23(4): 599-634.
- Reimer, David & Reinhard Pollak, 2010: Educational Expansion and Its Consequences for Vertical and Horizontal Inequalities in Access to Higher Education in West Germany. *European Sociological Review* 26(4): 415-430.
- Rössel, Jörg & Claudia Beckert-Zieglschmid, 2002: Die Reproduktion kulturellen Kapitals. *Zeitschrift für Soziologie* 31: 497 - 519.
- Rössel, Jörg, 2005: *Plurale Sozialstrukturanalyse. Eine handlungstheoretische Rekonstruktion der Grundbegriffe der Sozialstrukturanalyse.* Wiesbaden: VS Verlag.
- Rudolph, Margitta, 2002: *Nachhilfe - gekaufte Bildung? Empirische Untersuchung zur Kritik der außerschulischen Lernbegleitung. Eine Erhebung bei Eltern, LehrerInnen und Nachhilfeeinstituten.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sailer, Maximilian, 2009: *Anforderungsprofile und akademischer Arbeitsmarkt. Die Stellenanzeigenanalyse als Methode der empirischen Bildungs- und Qualifikationsforschung.* Münster: Waxmann-Verlag.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard, 2000: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52(4): 636-669.
- Schmieder, Matthias, 2007: *Internationalisierung von Stellenausschreibungen für Professor/innen und wissenschaftliche Mitarbeiter/innen im Hochschul- und Forschungsbereich.* [www.new-prof.de/content/umfragen/Umfrageergebnisse\\_2007\\_FHs.pdf](http://www.new-prof.de/content/umfragen/Umfrageergebnisse_2007_FHs.pdf).
- Schneider, Thorsten, 2004: *Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP).* Discussion Papers 447. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.

- Schneider, Thorsten, 2006: Die Inanspruchnahme privat bezahlter Nachhilfe. Ein kaum beachtetes Thema in der Bildungsforschung. S. 131-144 in: Claus Tully (Hg.), *Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert*. Weinheim: Juventa.
- Schöpfer-Grabe, Sigrid, 2008: *Fremdsprachen in der Wirtschaft – Bedarf, Angebot, Perspektiven. Blickpunkt Sprachen – Entwicklungen, Projekte, Diskussionen*. Impuls 33. Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung: Bonn 67-78.
- Statistisches Bundesamt, 2011: *Private Schulen. Schuljahr 2010/2011*. Fachserie 11, Reihe 1.1. Wiesbaden.
- Stiftung Warentest, 2005: *Abenteuer Ausland*. Test 9: 74-81.
- Sullivan, Alice, 2001: Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology* 35: 893-912.
- Teichler, Ulrich, 2007: *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt a. M.: Campus
- Tucci, Ingrid & Gert G. Wagner, 2003: *Fremdsprachenkenntnisse als wichtige Zusatzqualifikation im Dienstleistungssektor*. Berlin: DIW-Wochenbericht 41: 611-615.
- Wordelmann, Peter, 2004: *Qualifikationsanforderungen und Kompetenzentwicklung im Prozess der Internationalisierung*. S. 227-247 in: Marhild von Behr & Klaus Semlinger (Hg.), *Internationalisierung kleiner und mittlerer Unternehmen. Neue Entwicklungen bei Arbeitsorganisation und Wissensmanagement*. ISF München.
- Wößmann, Ludger, 2010: Institutional Determinants of School Efficiency and Equity: German States as a Microcosm for OECD Countries. *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik* 230(2): 234-270.
- Wößmann, Ludger & Martin R. West, 2009: School Choice International: Higher Private School Share Boosts Test Scores. *Education Next* 9(1): 54-61.
- Zeuschel, Ulrich (Hg.), 2004: *Jugendaustausch – und dann ...? Erkenntnisse und Folgerungen aus Wirkungsstudien und Nachbetreuungsangeboten im internationalen Jugendaustausch*. Bensberg: Thomas-Morus-Akademie.
- Zürn, Michael, 1998: *Regieren jenseits des Nationalstaates. Globalisierung und Denationalisierung als Chance*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

**Anhang: Operationalisierungen**

| <b>Variable</b>    | <b>Bedeutung</b>  | <b>Skalierung</b>   | <b>Mittelwert<br/>(Standard-<br/>abweichung)</b> |
|--------------------|---|---|--|
| Auslandsaufenthalt | Schon einmal eine Schule im Ausland besucht?  | 0 (nein), 1 (ja)  | 0.06 (0.24)                                      |
| Einkommen          | Haushaltseinkommen, äquivalenzgewichtet nach Haushaltsgröße in 1000 Euro  | metrisch; für Tabelle Kategorien:<br>1 (sehr gering – bis 938 Euro)<br>2 (gering – bis 1253 Euro)<br>3 (hoch – bis 1683 Euro)<br>4 (sehr hoch über 1683 Euro) | 1.17 (0.65)                                      |
| Vermögen           | Vermögen des Haushalts incl. Schulden   | metrisch; für Tabelle Kategorien:<br>1 (sehr gering – bis 938 Euro)<br>2 (gering – bis 1253 Euro)<br>3 (hoch – bis 1683 Euro)<br>4 (sehr hoch über 1683 Euro) | 199458.4<br>(394524.8)                           |
| Wohneigentum       | Haushalt ist Mieter oder Eigentümer der Wohnung / des Hauses  | 0 (Mieter)<br>1 (Eigentümer)  | 0.66 (0.47)                                      |
| Bildung Eltern     | Mittelwert Bildung der Eltern; für Tabelle: höchster Abschluss eines Elternteils  | metrisch<br>(zwischen 0 – beide kein Abschluss und 7 – beide Universitätsabschluss)   | 3.57 (1.16)                                      |
| Hochkultur Eltern  | Häufigkeit des Besuchs kultureller Veranstaltungen (Theater, Konzert, Vorträge) – Mittelwert beider Elternteile für 2001 bis 2009 | metrisch<br>(zwischen 1 - nie und 3 - monatlich)  | 1.84 (0.48)                                      |
| Netzwerke          | höchster Bildungsabschluss der drei wichtigsten Bezugspersonen außerhalb des Haushaltes, Mittelwert für beide Elternteile         | metrisch<br>(zwischen 1 – kein Abschluss und 4 - (Fach-)Abitur)   | 2.94 (0.59)                                      |
| Privatschule       | Schon einmal eine Privatschule besucht?   | 0 (nein), 1 (ja)  | 0.06 (0.24)                                      |
| Engagement Eltern  | Engagement der Eltern in der Schule – Summe Besuch Elternabende, Sprechtag, Lehrer; Elternvertreter                               | 0 (keine Tätigkeit) bis 4 (alle)  | 1.76 (1.01)                                      |
| Schulart           | Schulart bzw. Abschluss des Kindes  | 1 (Hauptschule)<br>2 (Realschule)<br>3 (Gymnasium)<br>4 (Gesamt-, Berufs-, Fachoberschule)  | Median = 3<br>Modus = 3                          |
| Note Fremdsprache  | Schulnote in der ersten Fremdsprache  | 1 (1), 2 (2), 3 (3), 4 (4 bis 6)  | 2.93 (0.85)                                      |

---

|                 |  |  |             |
|-----------------|--|--|-------------|
| che             | sprache – Kind   |  |             |
| Hochkultur Kind | Häufigkeit lesen, tanzen/Theater spielen, musizieren - Mittelwert  | metrisch<br>(zwischen 1–nie und 5-täglich)                               | 2.52 (0.93) |
| Engagement      | Engagement in der Schule – Summe verschiedener Tätigkeiten (Klassensprecher, Schülerzeitung usw.)                      | 0 (keine) bis 7 (7 Tätigkeiten)<br>für Tabelle: 0 (nein), 1 (mind. eine) | 1.37 (1.28) |
| Region          | Wohnregion – Ost- oder Westdeutschland   | 0 (alte Bundesländer)<br>1 (neue Bundesländer)                           | 0.31 (0.46) |
| Stadt/Land      | Wohnort in der Stadt oder auf dem Land   | 0 (auf dem Land oder Kleinstadt)<br>1 (größere Stadt)                    | 0.37 (0.48) |
| Organisationen  | Präsenz der Anbieter von Schüleraustauschprogrammen (Hauptsitz, Filialen, Berater) im Bundesland pro 1000 Abiturienten | metrisch; Kategorien für Tabelle:<br>1 (gering), 2 (mittel), 3 (hoch)    | 1.08 (0.33) |
| Streit          | Häufigkeit von Streit mit Eltern und Geschwistern, Mittelwert  | metrisch<br>(zwischen 1 – nie und 5 – sehr häufig)                       | 2.80 (0.74) |
| Geschlecht      | Geschlecht des Kindes  | 1 (männlich), 2 (weiblich)   | 1.48 (0.50) |

---