

# Transmission kulturellen Kapitals und Staterwerb

## Eine Analyse der Entwicklung zwischen dem 15. und 45. Lebensjahr

Von Werner Georg

**Zusammenfassung:** Ausgehend von der bourdieuschen Kapital- und Habitus­theorie geht dieser Artikel der Frage nach, wie die kulturellen Ressourcen der Familie und der befragten ehemaligen Schüler sich im Alter zwischen 15 und 45 Jahren auf Staterwerbsprozess auswirken. Als Grundlage der Analyse dient die Life Studie, die auf einem Follow-up einer von Fend et al. zwischen 1979 und 1983 durchgeführten Jugendstudie beruht. Im Ergebnis kann mit Hilfe eines Strukturgleichungsmodells gezeigt werden, dass eine Transmission des kulturellen Kapitals von den Eltern auf die Kinder stattfindet und deren kulturelle Ressourcen wiederum einen mittelstarken Einfluss auf den Schulabschluss haben (Reproduktionseffekt). Neben dieser sozialen Vererbung hängt das kulturelle Kapital im Alter von 35 Jahren jedoch auch vom Schulbesuch ab. Die Effekte kulturellen Kapitals auf die Staterentwicklung sind dabei auf die Phase bis zum Ende der Ausbildung beschränkt.

### 1. Theorie

Häufig wird in Artikeln zur sozialen Ungleichheit im Bildungssystem auf Boudons (1974) Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten verwiesen. Während die primären Herkunftseffekte sich auf das unterschiedliche Anregungspotenziale schichtspezifischer Milieus und deren Folgen für die Schulleistung beziehen, konzeptualisieren sekundäre Herkunftseffekte ein nach Klassen variierendes Entscheidungsverhalten bezüglich der elterlichen Schulwahl. Ausgehend von Rational Choice Modellen (Becker 2000; Breen / Goldthorpe 1997) gehen in die klassenspezifische Kosten-Nutzen Abwägung drei Parameter unter der Randbedingung des Staterhalts ein, nämlich die Bildungskosten einschließlich der Opportunitätskosten, die subjektiv erwarteten Bildungsrenditen und die antizipierte Erfolgswahrscheinlichkeit. Hierbei ist bei bildungsfernen Schichten die Investitionsnotwendigkeit in Bildung zum Staterhalt deutlich niedriger als etwa bei Eltern mit Abitur oder gar Hochschulabschluss. Ebenso sind die relativen Kosten für Bildung bei einkommensschwachen Familien erheblich höher, die bildungsspezifischen Renditen werden aufgrund fehlender Erfahrung niedriger eingeschätzt und die Erfolgswahrscheinlichkeit wird in der Regel unterschätzt (Risikoaversion bildungsferner Schichten).

Zur Erklärung beider Herkunftseffekte existiert eine theoretische „Arbeitsteilung“ dergestalt, dass wie oben beschrieben sekundäre Herkunftseffekte vor allem aus der Rational Choice Perspektive in den Blick genommen werden, während zur Analyse primärer Ungleichheiten vor allem die bourdieusche Habitus- und Kapitaltheorie herangezogen wird. Bildungssoziologische Fragestellungen durchziehen das gesamte Werk Bourdieus und werden bereits in seinem gemeinsam mit Passeron veröffentlichten frühen Werk „Die Illusion der Chancengleichheit“ (1971) thematisiert. In den „Feinen Unterschieden“ (1982) taucht diese Fragestellung in Zusammenhang mit seiner verallgemeinerten Habitus- und Lebensstiltheorie auf und zielt auf die Frage der sozialen Statusvererbung unter nicht-ständischen Bedingungen ab. In „Die Illusion der Chancengleichheit“ beginnt Bourdieu mit einer Analyse des relativen Hochschulbesuchs unterschiedlicher sozialer Klassen und der schichtspezifisch differenzierten Studienfachwahl. Um die scharfe soziale Selektivität des Hochschulsystems zu erklären, rekurriert Bourdieu einerseits auf die Ebene der sozialstrukturell differenziellen kulturellen Praxis in den Herkunftsfamilien, andererseits macht- und wissenssoziologisch auf die symbolische Definitionsmacht der oberen Statusgruppen hinsichtlich der legitimen Kultur und deren Passung mit den Anforderungen der studentischen- und Fachkultur.

Soziale Welt 66 (2015), S. 281 – 299

Soziale Reproduktion unter meritokratisch legitimierten Bedingungen muss nach Bourdieu ihre Prozesslogik verschleiern, um weiterhin effizient zu sein. Konkret bedeutet dies, dass die ungleiche Verteilung kulturellen Kapitals in verschiedenen Segmenten der Sozialstruktur in der Weise naturalisiert wird, dass sie als individuell zurechenbarer Begabungs- und Fähigkeitsunterschied überhöht wird. In seiner Kapitaltheorie, die den Kern der sozialen Struktur konzeptualisiert (Bourdieu 1983), unterscheidet Bourdieu drei Formen kulturellen Kapitals: inkorporiertes, institutionalisiertes und objektiviertes Kulturkapital.

Das inkorporierte Kulturkapital wird im Rahmen des familialen Lebensstils der Herkunftsfamilie internalisiert und wird zu einem „natürlichen“ Teil des Habitus. Die kulturellen Praxen der jeweiligen Familie werden als virtuelles Muster in einem langwierigen Prozess angeeignet und die Aktivierung dieses Musters wirkt auf das Gegenüber als integraler Bestandteil der Persönlichkeit. An verschiedenen Stellen betont Bourdieu, dass es gerade diese scheinbare Natürlichkeit des inkorporierten Kulturkapitals und des mit ihm einhergehenden Habitus ist, die seine Effizienz bei der sozialen Reproduktion der herrschenden Klassenfraktionen ausmacht. Im Vergleich hierzu wirkt der Habitus des Kleinbürgertums, das aufgrund seiner Position im sozialen Raum soziale Unterschiede als Unterschiede in der Bildungskompetenz wahrnimmt („Allodoxia-Effekt“) bemüht, zwanghaft und aufgesetzt. Da das Kleinbürgertum sich an trivialisierten und abgestiegenen Elementen der legitimen Kultur orientiert, fehlt ihm einerseits ein „Anlagesinn“ für diejenigen kulturellen Praxen und Wissensbestände, die in den Institutionen des Bildungssystems gewinnversprechend sind, und andererseits die Natürlichkeit des Habitus, die einer entsprechenden Selbstrepräsentation Wirksamkeit verleiht. Zwar verfügt der Habitus der Arbeiterklasse, so Bourdieu, nicht über die Künstlichkeit des Kleinbürgertums, die demjenigen anhängt, der Fremdes kopiert und imitiert, aber gleichzeitig ist ihr die Bildungsbezogenheit dieser Gruppe fremd und der soziale Aufstieg durch höhere Bildungsinstitutionen wird als Abweichung bestraft.

Das institutionalisierte Kulturkapital wird, im Gegensatz hierzu, in methodisch-didaktischer Weise im Rahmen kanonisierter Wissensbestände in den Bildungsinstitutionen vermittelt und erworben. Diese Institutionen verfügen über die Definitionsmacht hinsichtlich legitimen Wissens und vergeben Patente, die als allgemeine Kompetenzzanmutung dienen und den Zugang zu spezifischen Positionen und Laufbahnen ermöglichen. Jedoch wird im Bildungssystem nicht nur Wissen vermittelt und abgefragt, sondern es wird zudem ein spezifischer Habitus erwartet und belohnt, der mit demjenigen der definitionsmächtigen Gruppen korrespondiert. Neben den individuellen Kompetenzen und Fähigkeiten ist nach Bourdieus Auffassung eine habituelle Passung zwischen Herkunftsmilieus und der „Kultur“ der jeweiligen Bildungsinstitution oder des jeweiligen Studienfaches förderlich, um einen erfolgreichen Abschluss zu erzielen. Objektiviertes kulturelles Kapital schließlich bezieht sich auf den Besitz kultureller Artefakte.

Soziale Ungleichheit im Bildungssystem wird also im Rahmen des bourdieuschen Theorienansatzes einerseits durch die differenzielle Verteilung kultureller Praxen in verschiedenen Segmenten der Sozialstruktur, andererseits auf symbolischer Ebene, durch die Definitionsmacht der herrschenden Kapitalfraktionen hinsichtlich der legitimen Kultur und Wissensbestände in den Bildungsinstitutionen induziert. Mittels dieser Verknüpfung von Macht- und Wissenssoziologie gelingt es Bourdieu, jenseits objektivistischer und reifizierender „Messung“ von individuellen Fähigkeiten, die Mechanismen aufzuzeigen, mit denen sich soziale Reproduktion durch Bildung und kulturelles Kapital vollzieht, und wie diese mit der Verteilung von symbolischer Macht im Rahmen von Lebensstil und Habitus verknüpft sind.

## 2. Bisherige Forschung

Aufgrund unterschiedlicher empirischer Forschung ist Kritik an der bourdieuschen Kapital- und Reproduktionstheorie entstanden. Die empirischen Befunde von Bourdieu selbst sind begrenzt auf bivariate Korrelationen zwischen dem Status der Herkunftsfamilie und kulturellen Praktiken einerseits und dem schichtspezifischen Schulerfolg andererseits. Um die Reproduktionstheorie zu bestätigen, wäre es zunächst notwendig, eine theoretisch begründete Messtheorie für kulturelles Kapital zu entwickeln. Sodann müsste eine Transmission kulturellen Kapitals zwischen den Generationen nachgewiesen werden und schließlich ein substanzieller Effekt des inkorporierten kulturellen Kapitals auf Maße des Schulerfolgs und des späteren beruflichen Status feststellbar sein. In der bisherigen Forschung wurden nur Teile dieser Kausalkette überprüft und bei einigen Daten ist die Messqualität nur bedingt überzeugend.

Di Maggio (1982) sowie Di Maggio und Mohr (1985) überprüften die bourdieuschen Annahmen und Max Webers Theorie der Statuskultur (1976). Die in ihren Analysen verwendeten Daten stammten von dem TALENT-Projekt, das von Jencks et al. durchgeführt wurde. Die Stichprobe umfasste 1472 männliche und 1479 weibliche Schüler, die in unterschiedlichen Schulformen in der elften Klasse befragt wurden. Kulturelles Kapital wurde faktorenanalytisch mit Hilfe von Indikatoren wie dem Interesse am Besuch von klassischen Konzerten, der Teilnahme an Theatergruppen und künstlerischen Aktivitäten, dem Lesen „ernster“ Literatur und einem kultivierten Selbstbild gemessen. Dieser Faktor wurde als unabhängige Variable zur Erklärung der Noten in unterschiedlichen Fächern benutzt. Der Schulabschluss des Vaters und verbale Fähigkeiten wurden als Kontrollvariablen in dem Regressionsmodell verwendet. Der stärkste Effekt war im Fach Englisch nachweisbar, wobei nur verbale Fähigkeiten (beta: .22 für Jungen und .28 für Mädchen) und kulturelles Kapital (.17 bzw. .22) einen Einfluss hatten, nicht jedoch der Berufsstatus des Vaters. Zusätzlich wurden zwei konkurrierende Hypothesen getestet, nämlich die „Reproduktionshypothese“ und die „Mobilitätshypothese“. Die erste Hypothese bezieht sich auf die Monopolisierung von kulturellem Kapital als Indikator für die Statuskultur der Oberschichten; die zweite Hypothese unterstellt, dass kulturelles Kapital von den unteren Schichten als Mittel zur Aufwärtsmobilität genutzt werden kann. Die Reproduktionshypothese konnte nur für weibliche Respondenten bestätigt werden (Effekt über alle Fächer von .13 in der untersten Gruppe des väterlichen Berufsstatus bis .30 in der höchsten), während für männliche Schüler die Effekte über alle Gruppen zwischen .13 und .16 variierten. Di Maggio vermutet, dass bei Jungen das kulturelle Kapital einen relativ geringen Einfluss bei der Reproduktion der Oberschicht hat, weil in den 1960er Jahren die Söhne aus dieser Gruppe non-konformistischen Jugendsubkulturen angehörten, die einen hochkulturellen Lebensstil ablehnten.

De Graaf (1986) analysierte den Einfluss zweier Skalen für kulturelles Kapital („Kulturkonsum der Eltern“ gemessen über Theaterbesuche, Museumsbesuche und den Besuch historischer Gebäude sowie „Leseclima“: Lesen „ernster“ Literatur und Bibliotheksbesuche) auf den Bildungsabschluss des ältesten und zweitältesten Kindes der Familie. Er benutzte den sozio-ökonomischen Status der Eltern (Bildungsabschlusses von Vater und Mutter sowie Berufsstatus des Vaters), das Einkommen der Familie und die Anzahl der Geschwister als latente Kontrollvariablen in einem Strukturgleichungsmodell und unterteilte die Stichprobe in zwei Kohorten (Alter der Kinder 25-40 und 41-65 Jahre). Die erste Kohorte bestand aus 317 und die zweite aus 221 Familien. Die Untersuchung zeigte, dass der sozio-ökonomische Status der Familie nur einen schwachen Einfluss auf das Leseclima (.05 in der jüngeren und .06 in der älteren Kohorte) hatte, aber das Leseclima übte einen substanziellen Effekt auf den Bildungsabschluss aus (.57 und .31). Dieses Muster kehrte sich beim Kulturkonsum um, der stark vom sozio-kulturellen Hintergrund der Familie abhing (.89 bzw. .61),

jedoch keinen Effekt auf den Bildungsabschluss der Kinder hatte. Dieser Befund unterstützt im Gegensatz zu den Annahmen Bourdieus die Vermutung, dass Hochkultur nicht den Bildungsabschluss determiniert, sondern eher im weberschen Sinn als Indikator für eine hohe Statuskultur dient. Im Gegensatz hierzu beeinflusst das Leseklima, das als ein Indikator für kognitive und sprachlich Fähigkeiten fungiert, den Bildungsabschluss in starker Weise; jedoch ist dieser Einfluss in der jüngeren Kohorte nur halb so stark.

Ähnlich wie in der obigen Studie schlagen De Graaf et al. (2000) eine Differenzierung in Kulturkonsum und Leseverhalten vor. Sie argumentieren, dass in einem Land mit einem modernisierten Schulsystem wie den Niederlanden im Vergleich zu Frankreich hochkulturelle Inhalte nicht so stark im Curriculum verankert sind. Im Gegensatz hierzu nehmen sie an, dass eine entwickelte Lesekultur der Eltern zur Entwicklung von verbalen und kognitiven Fähigkeiten führt, die es den Kindern erleichtern, in einem modernen und demokratisierten Schulsystem erfolgreich zu sein. In einem zweiten Schritt testeten die Autoren Di Maggios Reproduktions- und Mobilitätshypothese, indem sie eine Stichprobe von 1653 Respondenten des niederländischen Familiensurvey von 1992/93 verwenden. Auf dieser Grundlage berechneten sie drei sequentielle Regressionsmodelle, wobei das erste Modell den Einfluss der Kohorten, des Geschlechts, einer unvollständigen Familie, des Bildungsabschluss der Eltern und des Berufsstatus des Vaters auf den Schulabschluss des Kindes analysierte. Im Ergebnis hatte der Bildungsabschluss der Eltern einen wesentlich stärkeren Einfluss auf den Bildungsstatus des Kindes als der Beruf des Vaters (beta: .36 vs. .14). In einem zweiten Schritt wurde ein zusammengesetztes Maß für kulturelles Kapital eingeführt, das fünf Items bezüglich des Kulturkonsums und des Leseverhaltens enthielt. In diesem Modell reduzierte sich die Prädiktionskraft der elterlichen Bildung um 33 Prozent und die des väterlichen Berufsstatus um 57 Prozent. In einem letzten Schritt zerlegten sie die gemeinsame Skala für kulturelles Kapital in zwei Subskalen für Kulturkonsum und Leseverhalten. In dieser Modellversion hatte nur das elterliche Leseverhalten einen signifikanten Einfluss auf den Bildungsstatus des Kindes (.17). Um die Reproduktions- und Mobilitätshypothese zu testen wurden in den letzten beiden Modellvarianten Interaktionseffekte zwischen dem elterlichen Bildungsabschluss und den verschiedenen Maßen für kulturelles Kapital gebildet. Die gemeinsame Skala für kulturelles Kapital hatte hierbei einen starken negativen Effekt (-.35), was darauf hindeutet, dass Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungsabschluss kulturelles Kapital als Mittel zur Aufwärtsmobilität benutzen. Eine erneute Zerlegung beider Maße beinhaltete einen nicht-signifikanten Effekt des Kulturkonsums, während das Leseverhalten annähernd die gleiche Prädiktionskraft besaß wie die zusammengesetzte Skala (-.31). Diese Resultate können folgendermaßen zusammengefasst werden:

Im Gegensatz zu Bourdieus Befunden aus den 1960er und 1970er Jahren in Frankreich ist der Konsum von Hochkultur nicht länger für die Erklärung des Schulerfolgs in modernisierten Bildungssystemen wie dem niederländischen bedeutsam. Jedoch erwies sich kulturelles Kapital operationalisiert als Leseverhalten im Sinne von verbalen und kognitiven Fähigkeiten als aussagekräftiger Prädiktor für den Schulerfolg. In dieser Variante dient kulturelles Kapital als Instrument zur Aufwärtsmobilität und nicht als Mittel sozialer Schließung für höhere Statusgruppen.

Sullivan (2001) befragte 465 Schüler in vier englischen Klassen im Alter von 16 Jahren hinsichtlich ihres sozio-ökonomischen Hintergrunds, ihrer kulturellen Aktivitäten im Bereich von Lesen, TV-Konsum, Musikgeschmack sowie ihrer Teilnahme an hochkulturellen Ereignissen und führte schließlich Tests bezüglich der linguistischen Fähigkeiten und kulturellen Kenntnisse durch. Zusätzlich wurden die Schüler nach dem kulturellen Kapital ihrer Eltern befragt, das über die Anzahl der Bücher, die elterlichen Lesegewohnheiten, ihren Musik- und Medienkonsum, ihre Teilnahme an hochkulturellen Aktivitäten sowie die

zu Hause besprochenen Themen erfasst wurde. In der statistischen Analyse wurde der Einfluss des kulturellen Kapitals auf den Schulerfolg der Kinder in drei Schritten modelliert: zuerst wurde ein Regressionsmodell berechnet, in dem die Schulbildung der Eltern, ihr beruflicher Status, und der besuchte Schultyp der Kinder als Prädiktoren für die kulturelle Aktivitäten der Kinder verwendet wurden. Als signifikant stellten sich in diesem Zusammenhang die Mitgliedschaft in der oberen Dienstklasse und ein Universitätsabschluss heraus. In einem weiteren Modell wurden die kulturellen Aktivitäten der Eltern hinzugefügt. In diesem Modell verschwanden die signifikanten Effekte des vorherigen Modells und nur das kulturelle Kapital hatte einen signifikanten Einfluss (Varianzanteil: 23,3%). Diese Ergebnisse weisen einen intergenerationalen Transmissionseffekt kulturellen Kapitals nach. In zwei weiteren Schritten wurde die Wirkung der oben benannten kulturellen Praxis der Kinder auf den linguistischen und kulturellen Wissenstest untersucht. Im Ergebnis waren es vor allem der Konsum anspruchsvoller TV-Programme (Varianzerklärung: 4,2%) und das Lesen anspruchsvoller Literatur (Varianzerklärung: 2,1%), die sich als bedeutsame Prädiktoren herausstellten, wogegen musikalische Aktivitäten und die Teilnahme an formaler Kultur keinen substantziellen Effekt hatten. Ähnliche Befunde waren für den Wissenstest zu verzeichnen, mit der Ausnahme, dass sich die Reihenfolge umkehrte (Lesen: 3,5%, Fernsehen: 2%). Als letztes Glied der Kausalkette wurde der Einfluss der genannten Variablen auf einen zusammengesetzten Index bezüglich aller Noten der Kinder untersucht. Außer den Scores für die beiden Fähigkeitstests (jeweils um 11%) war es wiederum das Leseverhalten (2,5%) und der TV-Konsum (1%), die über einen signifikanten Effekt verfügten. Zusammenfassend war die Analyse bei der Modellierung des Einflusses kulturellen Kapitals insofern erfolgreich, als ausgehend von einem Transmissionseffekt bis hin zur Beeinflussung der schulischen Performanz eine zusammenhängende kausale Wirkung nachgewiesen werden konnte. Wiederum war es das Leseverhalten und nicht die Teilnahme an hochkulturellen Aktivitäten, die Fähigkeiten und Schulerfolg beeinflussten.

Baumert et al. (2003) analysierten die Transmission sozialer Ungleichheit mit den Daten der PISA 2000 Studie für Ost- und Westdeutschland im Rahmen eines familialen Prozessmodells, das drei Ebenen unterschied: als exogene Variablen dienten der sozio-ökonomische Status der Familie (gemessen über den höchsten ISEI), das Bildungsniveau (höchster Schulabschluss) sowie der Migrationsstatus und die Dauer des Aufenthalts in Deutschland. Mediationsvariablen waren drei latente Variablen, die kulturelle Praxis im bourdieuschen Sinn, (Investition in kulturelle Artefakte wie Bücher oder Kunstwerke, gemeinsame kulturelle Aktivitäten in der Familie), die kommunikative Praxis innerhalb der Familie im Rahmen der Sozialkapitaltheorie von Coleman (1988) und das Konsumverhalten (Besitz von Luxusgütern etc.) umfassten sowie die Geschwisteranzahl und die zu Hause verwendete Sprache als manifeste Variablen. Als abhängige Variable wurde der Testscore für die Lesefähigkeit verwendet. Im Modell für Westdeutschland konnten 36% der Varianz der Lesefähigkeit erklärt werden. Während sich die kulturelle Praxis der Familie als starker Prädiktor für die Lesefähigkeit erwies (beta: .40), hatten das Sozialkapital und das Konsumverhalten keinen substantziellen Effekt diesbezüglich. Zusätzlich hatte die Anzahl der Geschwister (-.13) und die zu Hause verwendete Sprache (.16, Referenz nicht-deutsch) nur einen schwachen Effekt. Die kulturelle Praxis wurde stark vom sozio-ökonomischen Hintergrund der Familie (.31) und vom Bildungsniveau (.38) beeinflusst, während das Sozialkapital relativ unabhängig von beiden Faktoren war (.11 bzw. .15). Das Konsumverhalten schließlich zeigte eine mittelstarke Abhängigkeit (.20 bzw. .14). In Ostdeutschland war der Prozentsatz erklärter Varianz bei der Lesefähigkeit niedriger (26%) aber die Prädiktion der Test-Scores wies nahezu das gleiche Muster auf wie in Westdeutschland. Jedoch war die kulturelle Praxis weniger abhängig vom sozio-ökonomischen- (.24) und Bildungsstatus (.34) der Familie und der Migrationsstatus hatte einen geringeren indirekten Effekt auf die Lesefähigkeit. Die Autoren schließen aus den Befunden, dass das Konzept des kulturellen Kapitals, das in die-

sem Modell ausschließlich die Effekte der sozialen Ungleichheit (Berufsstatus und Bildung) überträgt, über eine wesentlich höhere Konstrukt-Validität verfügt als Colemans Konstrukt des Sozialkapitals.

Welche Überlegungen können vor dem Hintergrund der bisher diskutierten empirischen Befunde angestellt werden? Als allgemeine Schlussfolgerung kann festgestellt werden, dass kulturelles Kapital ein Schlüsselkonzept für die Übertragung sozialer Ungleichheit zwischen den Generationen in verschiedenen Ländern angesehen werden kann. Allerdings scheint eine Tendenz in modernisierten Schulsystemen dahingehend zu existieren, dass nicht die Teilnahme an hochkulturellen Aktivitäten der relevante Aspekt zur Übertragung sozialer Ungleichheit ist, sondern eher die familiäre Lesekultur. Wenn die latente Variable für kulturelles Kapital in der Studie von Baumert et al. zerlegt wird in Maße für den Besuch kultureller Institutionen (Museen, Theater, Oper) und solche für Leseverhalten (Anzahl der Bücher, Besitz von klassischer Literatur und Gedichtbänden), hat nur das Leseverhalten einen Effekt auf die Lesefähigkeit (eigene Berechnungen, Veröffentlichung in Vorbereitung). Es ist weiterhin unklar, ob kulturelles Kapital von oberen Schichten zur Reproduktion ihres Status benutzt wird oder den Unter- und Mittelschichten als Instrument für Aufstiegsnabilität dient. Di Maggios Befunde unterstützen die erste Annahme nur für Mädchen, während De Graaf et al. (2000) Unterstützung für die zweite Hypothese fanden. Die meisten der oben referierten Studien haben bestimmte Mängel in Bezug auf das Stichproben-Design oder die Messung kulturellen Kapitals. De Graaf (1986) kritisiert Di Maggio (1982), weil er nur über Informationen bezüglich des kulturellen Kapitals der Schüler verfügt, aber nicht über dasjenige der Eltern; hierdurch wird eine Analyse des Transmissionsprozesses unmöglich. Andererseits umfassen die Daten von De Graaf (1986) nur Informationen über kulturelle Aktivitäten der Eltern. Sullivan (2001) schließlich rekonstruiert das kulturelle Kapital der Eltern unter Verwendung von Angaben der Kinder, eine Methode, die bezüglich der Validität der Daten problematisch ist.

### 3. Exkurs: Messtheoretische Überlegungen zu kulturellem Kapital und Implikationen für die vorliegende Untersuchung

Wie aus dem obigen Überblick über die bisherige Forschung deutlich wird, existiert kein einheitliches messtheoretisches Konzept für kulturelles Kapital. Dies mag auch daher rühren, dass die theoretische Formulierung bei Bourdieu (1982, 1983) diesbezüglich relativ vage ist, ein Tatbestand, der sich in der bisherigen Forschung in unterschiedlichen Definitionen und Operationalisierungen niederschlagen hat (Lareau / Weiniger 2003; Jaeger 2011).

Bei Bourdieu selbst (1982: 800ff) wird vor allem hochkulturelle Praxis (Literatur, Medienkonsum, Musik, Besuch kultureller Veranstaltungen, ästhetische Präferenzen) und die Kenntnis über kulturelle Bereiche (Komponisten, Regisseure, Musikstücke) erhoben. Wie bereits im Abschnitt 2 gezeigt wurde, existiert in der Forschung jedoch eine erste grobe Differenzierung in hochkulturelle Praktiken (Aschaffenburg / Maas 1997; Di Maggio 1982; Dumais 2002; Kalmijn / Kraykamp 1996; Katsillis / Robinson 1990; Sullivan 2001; Van de Werfhorst / Hofstede 2002) und das Leseverhalten bzw. die Lesekultur (de Graaf 1986; de Graaf et al. 2000; Jaeger / Holm 2007). Neben dieser Unterscheidung wurden jedoch auch bildungsbezogene Ressourcen und Objekte (Deutsches PISA-Konsortium 2001; Downey 1995; Eitle / Eitle 2002; Teachman 1987) sowie extracurriculare bzw. freiwillige schulische Aktivitäten (Aschaffenburg / Maas 1997; Covay / Caborno 2010; Kaufmann / Gabler 2004) zur Messung kulturellen Kapitals herangezogen.

Lareau und Weiniger (2003) kritisieren die dominante, an hochkulturellen Praktiken enggeführte Definition kulturellen Kapitals und plädieren, unter Bezugnahme auf unterschiedliche Quellen von Bourdieu, für eine erweiterte, auf Aushandlungsprozessen zwischen

Eltern und institutionellen Agenten des Bildungssystems über die Legitimation partieller Statussignale bezogene Definition:

„As we noted earlier, in our view the critical aspect of cultural capital is that it allows culture to be used as a resource that provides access to scarce rewards, is subject to monopolization, and, under certain conditions, may be transmitted from one generation to the next.“ (Lareau / Weininger 2003: 587)

Zusammenfassend kann hinsichtlich der in der bisherigen Forschung über kulturelles Kapital verwendeten Definitionen und Messkonzepte konstatiert werden, dass diesbezüglich sowohl theoretische als auch auf die Operationalisierung bezogene Kontroversen bestehen. Dieser Umstand erschwert zwar eine Vergleichbarkeit der Befunde, jedoch kann festgehalten werden, dass trotz dieser Unterschiede in den meisten Studien ein moderater bis mittlerer Effekt des kulturellen Kapitals auf Maße des Schulerfolgs (Noten oder Schulabschluss) ausgeht.

Was bedeuten diese Ergebnisse für die Einschätzung der in dieser Studie verwendeten Maße für kulturelles Kapital und deren Tragfähigkeit? Zunächst muss für das kulturelle Kapital der Eltern aus dem Jahr 1980 auf die wenigen Indikatoren zurückgegriffen werden, die zur Verfügung stehen, nämlich die Häufigkeit des Lesens, die Anzahl der Bücher im Haushalt und den Besuch von Kursen. Insgesamt liegt diese Operationalisierung damit sehr nah an dem von De Graaf (1986) sowie De Graaf et al. (2000) verwendeten Konzept der Lesekultur der Familie und orientiert sich weniger an deren hochkulturellen Praktiken. In beiden Studien hatte sich jedoch auch gezeigt, dass lediglich von der Lesekultur und nicht dem Konsum von Hochkultur ein Effekt auf den Schulerfolg des Kindes ausging.

Bei den Schülern im Alter von 15 Jahren standen als Indikatoren, neben dem Lesen, insbesondere musikbezogene Items zur Verfügung, nämlich das Üben auf einem Instrument und das Hören klassischer Musik. In einer neueren Studie des DIW (Hille / Schupp 2013) konnte gezeigt werden, dass Jugendliche, die im Alter von acht bis 17 Jahren auf einem Instrument übten, bei einem kognitiven Sprachtest eine Viertel Standardabweichung besser abschnitten als Altersgenossen ohne diese Übung und ihre Durchschnittsnote um eine Sechstel Standardabweichung besser war. Zudem waren sie um eine Viertel Standardabweichung gewissenhafter und offener und die Wahrscheinlichkeit, dass sie das Gymnasium abschließen und eine Universität besuchen wollten, lag 15% höher als in der Vergleichsgruppe (Hille / Schupp 2013: 23). In dieser Studie wurde eine Vielzahl von Kontrollvariablen bezüglich der Eltern verwendet und umgekehrte Kausalität überprüft. Insofern scheint, neben dem Lesen von Büchern, das Üben auf einem Musikinstrument ein erfolgversprechender Indikator für kulturelle Reproduktion im Bildungssystem zu sein. Das Hören klassischer Musik dient in diesem Zusammenhang als Hinweis auf eine hochkulturelle Orientierung der Jugendlichen.

Für die Follow-ups in den Jahren 2002 und 2012 wurde ein neues Instrument zur Erfassung kulturellen Kapitals entwickelt, von dem nach einer Faktorenanalyse die drei Items mit der höchsten Ladung (der Besuch von klassischen Konzerten, Theatervorführungen und Kunstausstellungen, das Lesen „ernster“ Literatur und das Hören klassischer Musik) verwendet wurden.

Man mag einwenden, dass angesichts der oben dargestellten verschiedenartigen Definitionen und Messkonzepte kulturellen Kapitals die Verwendung von lediglich drei Items für Eltern und Jugendliche pro Messzeitpunkt wenig aussagekräftig ist. Dem kann man freilich entgegenhalten, dass in fast allen oben aufgeführten Studien nur wenige (in der Regel zwischen zwei und vier Indikatoren pro Dimension) zur Verfügung standen und bei einer kumulativen Betrachtung die Befundlage insofern konsistent ist, als zumeist moderate oder mitt-

lere Effekte auf den Schulerfolg feststellbar waren. Zudem bewegen sich die Erfassung der Lesekultur bei den Eltern und die Verwendung hochkultureller Praktiken bei den Befragten in den zwei „Mainstream“-Dimensionen der Messung kulturellen Kapitals.

#### 4. Forschungsfragen und Hypothesen

Um die oben diskutierten Mängel der bisherigen Forschung zu kulturellem Kapital und sozialer Reproduktion zu korrigieren, wäre es erstrebenswert, unterschiedliche Dimensionen (etwa Leseverhalten und Kulturkonsum), die in den bisherigen Befragungen für beide, Eltern und Kinder, verwendet wurden, miteinander zu vergleichen, um die spezifischen Transmissionsprozesse zu analysieren und schließlich den Einfluss vorherzusagen, den diese Dimensionen auf die Entwicklung des sozialen Status im Lebenslauf haben. Jedoch beinhalten die zur Verfügung stehenden Daten nicht die vollständigen Informationen, die hierzu nötig wären, und die nachfolgenden Analysen sind auf Teilbereiche eines solchen Modells begrenzt (vgl. Abschnitt 3). Erstens sind die vorhandenen Maße auf zusammengesetzte Indikatoren für Leseverhalten und Kulturkonsum begrenzt und zweitens können wir den Einfluss dieser Maße nur für den Bildungs- und Ausbildungsabschluss sowie den Berufsstatus im Alter von 35 und 45 Jahren vorherzusagen. Vor diesem Hintergrund lassen sich die folgenden Forschungsfragen und Hypothesen, die aus der bourdieuschen Theorie und der oben diskutierten bisherigen Forschung abgeleitet sind, formulieren:

Klassische Pfadmodelle zum Staterwerb (Blau / Duncan 1967) konzeptualisieren die direkte Transmission des Bildungsabschlusses der Eltern auf die Bildungslaufbahnen der Kinder. Diese Modelle können benutzt werden, um die Durchlässigkeit und soziale Mobilität (oder soziale Schließung) verschiedener Gesellschaften zu analysieren. Hierbei bleibt jedoch unklar, welche kausalen Prozesse die Transmission des sozialen Status von einer Generation zu nächsten verursachen. Gemäß der bourdieuschen Theorie könnten die kulturellen Ressourcen einer Familie das Schlüsselkonzept für die Vererbung des sozialen Status sein. Dies würde bedeuten, dass nach der Kontrolle des direkten Pfades zwischen dem Bildungsabschluss der Eltern und dem der Kinder ein substantieller indirekter Effekt vorhanden sein sollte, der über die kulturellen Ressourcen der Eltern und deren Transmission auf die Kinder funktioniert.

Hypothese 1: Neben einem direkten Transmissionseffekt des Bildungsabschlusses der Eltern auf denjenigen der Kinder existiert ein indirekter Effekt, der sich auf die Übertragung von kulturellen Ressourcen von den Eltern auf die Kinder (Transmissionseffekt) und einer daraus resultierenden Effekt auf den Schulabschluss des Kindes (Reproduktionseffekt) bezieht.

Weiterhin unterstellt Bourdieu, dass der Einfluss des inkorporierten kulturellen Kapitals nicht auf das Ergebnis des Bildungsprozesses begrenzt ist, sondern auch die weitere berufliche Laufbahn beeinflusst, weil die Beherrschung komplexer kultureller Codes hier zu Wettbewerbsvorteilen führt.

Hypothese 2: Kulturelle Ressourcen beeinflussen nicht nur das Niveau des Bildungsabschlusses, sondern auch die Entwicklung des Berufsstatus im Lebenslauf.

Nach Bourdieu (1982) wird der Habitus während der primären Sozialisation inkorporiert und während des Lebenslaufs eine dominierende Komponente der Persönlichkeit einer Person. Aufgrund dieses „Hysteresis Effekts“ bleibt der Habitus selbst dann stabil, wenn sich die klassenbezogenen Kapitalien im individuellen Lebenslauf ändern oder sich, auf gesamtgesellschaftlicher Ebene, etwa eine Devaluierung von Bildungstiteln durch Bildungsinflation ergibt:

„Das durch die Hysteresis des Habitus begünstigte Festhalten an überkommenen Vorstellungen über den Wert von Bildungstiteln trägt auf der anderen Seite sicherlich zum Bestand von Märkten bei, auf denen die Titel (zumindest dem Anschein nach) von Abwertung gezeit sind.“ (Bourdieu 1982: 239)

Hypothese 3: Der Umfang kulturellen Kapitals während des Lebenslaufs ändert sich nicht substantziell.

## 5. Daten und Maße

Die folgenden Analysen basieren auf zwei Follow-ups einer Schülerbefragung, die im Rahmen eines Panel-Designs zwischen 1979 und 1983 von Fend et al. durchgeführt wurde (Life Studie: Lebensverläufe ins fortgeschrittene Erwachsenenalter; Autoren: Fend, H.; Lauterbach, W.; Grob, U.; Georg, W.; Maag Merki, K.). Im Jahr 1983 hatten die Schüler einen Altersmittelwert von 16 Jahren, im Jahr 2002 von 35 und im Jahr 2012 von 45 Jahren. Die Befragung umfasst eine Kohorte aus drei Frankfurter Stadtbezirken (Bockenheim, Westend und Nordweststadt) und des ländlichen Odenwald-Kreises. In diesen Gebieten wurden Schüler aller Schultypen befragt, die 1979 in der sechsten Klasse waren. Insgesamt nahmen 2897 Schüler zu einem Zeitpunkt an der Panel-Studie teil und 1790 Befragte partizipierten an allen vier Messzeitpunkten. Wegen Abwesenheit, Wiederholung einer Klasse oder Wegzug wechselten pro Jahr etwa 14% der Schüler (d.h. dieser Anteil fiel weg und wurde ersetzt). Im Rahmen der gezogenen Stichprobe sind, im Vergleich zu den Daten des Statistischen Landesamtes, Hauptschüler und Gymnasiasten leicht unterrepräsentiert, während ein starker Bias in Hinblick auf Integrierte Gesamtschulen zu verzeichnen ist (30,9% in der Stichprobe und 16,8% in Hessen). Weitere Abweichungen lassen sich in einer geringeren Repräsentation von Dorf- und Kleinstadtbewohnern (62,2% vs. 74,1%) und Arbeiterkindern (28,2% vs. 44,3%) erkennen (Fend 1990).

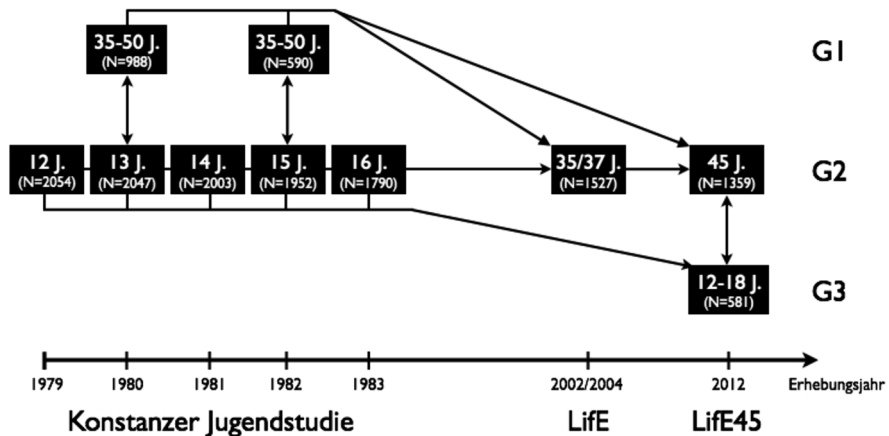
In den Jahren 1980 und 1982 wurden zudem die Eltern der Schüler befragt. Im Rahmen einer Adressrecherche zwischen den Jahren 2000 und 2002 konnten 2021 der ursprünglich mindestens einmal befragten 2897 Schüler ermittelt werden. Da sich 154 Adressen als inkorrekt herausstellten, bestand das Ausgangssample aus 1867 Personen, von denen 1527 (81,8%) an der Erhebung 2002 teilnahmen. Ein signifikanter Selektionseffekt dieser Stichprobe im Vergleich zur ursprünglichen Erhebung lässt sich für die Nationalität (Deutsche haben sich mehr beteiligt), die Wohnortgröße (Großstadtbewohner sind unterrepräsentiert), die soziale Schicht (kontinuierlicher Beteiligungsschwund je niedriger der soziale Status) und die Schulform (größere Panelmortalität von Hauptschülern) nachweisen. Die Erhebung erfolgte im Frühjahr/Sommer 2002 als postalische Befragung, wobei neben der Versendung eines Incentives von 10€ ein Erinnerungsschreiben versandt und anschließend eine telefonische Nachfassaktion durchgeführt wurde. Beide Maßnahmen erhöhten den Rücklauf um 15,7 bzw. 22,2%. Die Nachbefragung umfasste eine Vielzahl von „subjektiven“ und „objektiven“ Indikatoren aus den Bereichen Schule und Beruf, Herkunftsfamilie, Politik und Weltanschauung, Freizeit und Lebensstil sowie psychische und physische Gesundheit.

Zwischen 2010 und 2012 erfolgte eine nochmalige Adressrecherche in deren Rahmen 1599 Zielpersonen als potentielle Teilnehmer ermittelt werden konnten (Nettostichprobe). Im Frühjahr/Sommer 2012 wurde wiederum eine postalische Befragung durchgeführt, an der sich insgesamt 1368 Respondenten beteiligten, so dass die Ausschöpfungsquote bei 85,55% lag. Die Maßnahmen zur Erhöhung der Rücklaufquote waren die gleichen wie im Jahr 2002 (Incentive, Mahnschreiben, telefonische Nachfassaktion).

Zusätzlich zur Zielkohorte (G2) wurden 685 Kindern im Alter zwischen 12 und 18 Jahren Fragebögen zugeschickt (G3), die zum Teil Fragen aus der Schülerbefragung replizierten.

Aus dieser Kohorte antworteten 581 Befragte, so dass die Rücklaufquote hier bei 85,11% lag (zur Gesamtdarstellung der Studie vgl. Lauterbach et al. 2015).

Abbildung 1: Design der LifE Studie



In dem unten dargestellten Strukturgleichungsmodell wurden folgende Variablen verwendet (Mittelwerte und Standardabweichungen in Anhang 1):

- Eltern (G1) 1980:
  - Häufigkeit Lesens in den letzten drei Monaten (1 = nie – 4 = öfter als zwei Mal im Monat)
  - Kursbesuch in den letzten drei Monaten (1 = nie – 3 = mehr als zwei Mal)
  - Anzahl der Bücher im Haushalt (1 = bis 10 – 4 = mehr als 500)
- Befragte (G2) 1982:
  - Häufigkeit des Übens auf einem Musikinstrument (1 = nie – 4 = sehr häufig)
  - Häufigkeit des Lesens von Büchern (1 = nie – 4 = sehr häufig)
  - Häufigkeit des Hörens von klassischer Musik (1 = nie – 4 = sehr häufig)
- Befragte (G2) 2002:
  - Häufigkeit des Lesens „ernster“ Literatur (1 = nie – 5 = sehr oft)
  - Häufigkeit des Besuchs von klassischen Konzerten, Theater und Kunstaustellungen (1 = nie – 5 = sehr oft)
  - Häufigkeit des Hörens von klassischer Musik oder Jazz (1 = nie – 5 = sehr oft)
  - Höchster Schulabschluss (1 = Hauptschule – 5 = Abitur)
  - Höchster Ausbildungsabschluss (1 = Lehre – 5 = Universitätsabschluss)
  - Geschlecht (1 = weiblich, 2 = männlich)
  - Sozio-ökonomischer Status des Berufs nach dem International Socio-Economic Index (ISEI, Ganzeboom et al. 1992, Spannweite 16-90)
- Befragte (G2) 2012
  - Höchster Schulabschluss des Vaters und der Mutter (1 = Hauptschule – 3 = Fachhochschulreife oder Abitur)
  - ISEI des Vaters im Alter (G2) von 16 Jahren
  - Häufigkeit des Lesens „ernster“ Literatur (Spannweite s.o.)
  - Häufigkeit des Besuchs von klassischen Konzerten, Theater und Kunstaustellungen (Spannweite s.o.)

- Häufigkeit des Hörens von klassischer Musik oder Jazz (Spannweite s.o.)
- ISEI des gegenwärtigen Hauptberufs.

## 6. Ergebnisse

Um die drei Hypothesen (vgl. 3.) zu überprüfen, wurde ein Strukturgleichungsmodell geschätzt, das folgendes Messmodell beinhaltet:

Das kulturelle Kapital der Eltern (1980) wurde durch die Häufigkeit des Lesens und des Besuchs von Kursen in den letzten drei Monaten erfasst. Zusätzlich wurde dieser Dimension die Anzahl der Bücher im elterlichen Haushalt zugeordnet. Das kulturelle Kapital der Kinder im Alter von 15 Jahren (1982) wurde durch das Üben auf einem Musikinstrument, die Häufigkeit des Lesens von Büchern sowie des Hörens von klassischer Musik erfasst. Zwanzig Jahre später wurde das kulturelle Kapital der inzwischen im Schnitt 35-Jährigen durch das Lesen „ernster“ Literatur, den Besuch von Theatern, klassischen Konzerten und Kunstausstellungen sowie das Hören von klassischer Musik oder Jazz gemessen. Das gleiche Messmodell wurde im Jahr 2012 für die zwischenzeitlich 45-jährigen Befragten verwendet. Für die gleichen im Zehn-Jahres-Zeitraum gemessenen Items wurde eine Autokorrelation der Messfehler zugelassen.

Der Bildungsstatus der Familie wurde über den höchsten Schulabschluss des Vaters und der Mutter indiziert, während derjenige des Kindes über den höchsten Schul- und Ausbildungsabschluss ermittelt wurde. Um die Entwicklung des Statuserwerbsprozesses zu erfassen, wurde der ISEI im Alter von 35 und 45 Jahren in das Modell eingeführt. In diesem Messmodell wird das kulturelle Kapital der Befragten über 30 Jahre insgesamt drei Mal in seiner Entwicklung erfasst, wobei zwei Indikatoren identisch sind (Lesen und das Hören klassischer Musik) während jeweils ein Indikator aus Gründen unterschiedlicher altersspezifischer kultureller Praxis (das Spielen von Musikinstrumenten lernt man überwiegend in der Jugend und klassische Konzerte oder etwa Kunstausstellungen werden mehrheitlich als Erwachsener besucht) differenziert wurde.

Um Hypothese 1 zu überprüfen, wurde auf struktureller Ebene zunächst ein direkter Einfluss des Bildungsstatus der Eltern auf denjenigen des Kindes unterstellt (direkten Bildungsvererbung) sowie ein Pfad auf das kulturelle Kapital der Eltern eingeführt; weiterhin wurde vermutet, dass von diesem ein Effekt auf das kulturelle Kapital des Kindes im Alter von 15 Jahren ausgeht (Transmissionspfad). Um den von Bourdieu unterstellten Reproduktionseffekt zu analysieren, wurde weiterhin unterstellt, dass das kulturelle Kapital im Alter von 15 Jahren eine Wirkung auf den Bildungsstatus der befragten Schüler hat. Neben einer direkten Wirkung des Bildungsstandes der Eltern wurde also ein indirekter Reproduktionseffekt über die kulturellen Ressourcen angenommen.

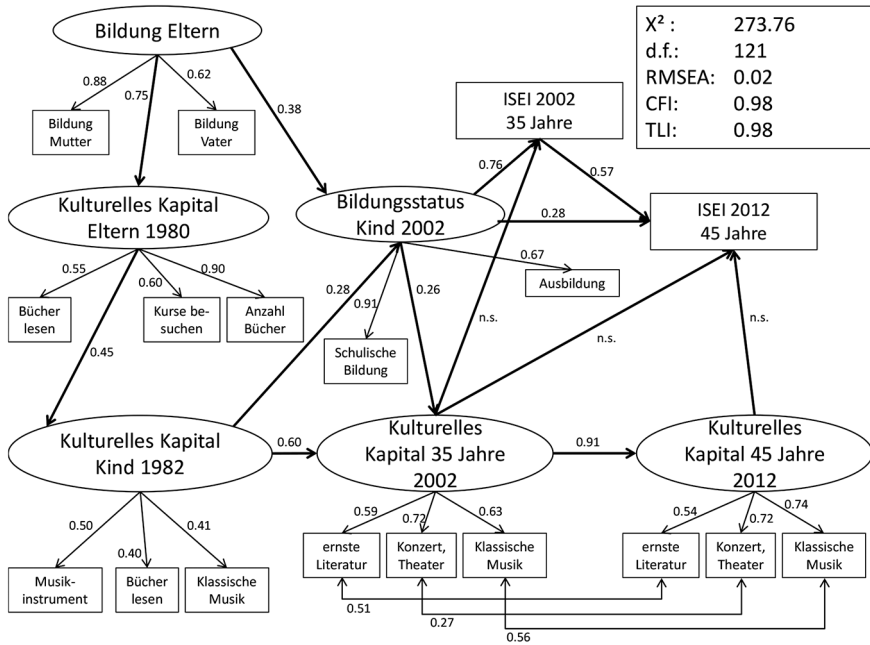
Hypothese 2 bezog sich auf einen Langzeiteffekt des kulturellen Kapitals auf die berufliche Statusentwicklung unabhängig von dessen Einfluss auf den erreichten Bildungsstatus. Deshalb wurde, neben der Wirkung, die der erreichte Bildungsabschluss auf den Berufsstatus hat, ein direkter Effekt des kulturellen Kapitals im Alter von 35 Jahren auf den ISEI sowohl im Jahr 2002 als auch 2012 zugelassen und zusätzlich ein Effekt des kulturellen Kapitals im Jahr 2012 auf den ISEI mit 45 Jahren.

Hypothese 3 schließlich beinhaltet auf der Grundlage der Hysteresis Annahme des Habitus eine hohe Stabilität des kulturellen Kapitals im Lebenslauf. Diese Annahme wird durch die Zulassung von direkten Effekten des kulturellen Kapitals zwischen dem Alter von 15 und 35 Jahren sowie zwischen 35 und 45 Jahren überprüft.

Das derart spezifizierte Strukturgleichungsmodell wurde mit Mplus, Version 7.11 unter Verwendung eines WLSMV-Schätzers für ordinale Daten geschätzt. Der Missing-Value Algorithmus dieses Schätzers beruht auf einem „pairwise present“ Regressionsansatz, d.h. zwischen den vorhandenen Fällen von Variablenpaaren werden jeweils Probit-Regressionen zur Vorhersage fehlender Werte berechnet (Muthen / Muthen 2012: 8). Dementsprechend variiert die jeweilige Fallzahl und liegt bei maximal 1339 Fällen.

Um die Anpassungsgüte eines Modells an die Daten zu überprüfen, werden in Mplus verschiedene Maße verwendet. Der Likelihood-Test stellt hierbei die Null-Hypothese, dass die empirische Kovarianz- (bzw. Korrelations-)Matrix und die aufgrund des Modells geschätzte exakt identisch sind, der Alternativhypothese gegenüber, dass beide Matrizen signifikant verschieden sind. Das Problem beim Likelihood-Test ist, dass dieser bei großen Stichproben fast immer signifikant ist und das Modell abgelehnt werden muss. Deshalb wurde im Lauf der Zeit zunehmend auf Anpassungsmaße ausgewichen, die unabhängig von der Stichprobengröße sind, wobei man absolute und inkrementelle Anpassungsmaße unterscheiden kann. Als absolutes Anpassungsmaß wird in Mplus der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) verwendet, in dem der annäherungsweise Datenfit gemessen wird (Muthen / Muthen 1998-2012: 21ff). Als inkrementelle Anpassungsmaße können der Comparative Fit Index (CFI) von Bentler (1990) und der Tucker-Lewis Index (TLI) angesehen werden; beide messen auf unterschiedliche Weise die Abweichung von einem Baseline-Modell, in dem lediglich die Varianzen der beobachteten Variablen berücksichtigt werden, jedoch keine Zusammenhänge zwischen diesen in Form von Kovarianzen existieren (Muthen 1998-2004: 23). Hu und Bentler (1999) sowie Yu und Muthen (2002) vertreten aufgrund von Simulationsstudien die Auffassung, dass sehr gut angepasste Modelle einen RMSEA von  $<.05$  und einen CFI bzw. TLI von  $>.95$  haben sollten.

Abbildung 2: Strukturgleichungsmodell zum Einfluss kulturellen Kapitals auf die Statusentwicklung zwischen 15 und 45 Jahren (standardisierte Koeffizienten)



Das geschätzte Strukturgleichungsmodell müsste aufgrund des Likelihood Chi-Quadrat Tests abgelehnt werden ( $p < .001$ ), was wegen der Stichprobengröße auch zu erwarten war, jedoch verweisen der RMSEA (.02) sowie CFI und TLI (jeweils .98) auf eine sehr guten Passung des Modells auf die Daten. In Grafik 1 sind alle angegebenen Koeffizienten standardisiert und mindestens auf dem 5% Niveau signifikant.

Im Rahmen des Messmodells erweist sich die Anzahl der Bücher im Haushalt mit Abstand als der wichtigste Indikator für das kulturelle Kapital der Eltern (.90), wogegen das Lesen von Büchern und der Besuch von Kursen etwa gleich bedeutsam sind (.55 bzw. .60). Beim kulturellen Kapital des Kindes im Alter von 15 Jahren (1982) ist das Üben auf einem Musikinstrument (.50) geringfügig relevanter für die latente Variable als das Lesen von Büchern und das Hören klassischer Musik (.40 bzw. .41). Im Alter von 35 Jahren ist der Besuch von Konzerten, Theater und Kunstausstellungen (.72) geringfügig gewichtiger als das Lesen „ernster“ Literatur (.59) und das Hören klassischer Musik (.63), wogegen zehn Jahre später sowohl der Besuch hochkultureller Veranstaltungen als auch das Hören klassischer Musik (.72 bzw. .74) deutlich bedeutsamer sind als das Lesen „ernster“ Literatur (.54).

Im strukturellen Teil des Modells existiert ein enger Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern und deren kulturellem Kapital (.75). Der Transmissionseffekt des kulturellen Kapitals der Eltern auf dasjenige der Kinder (.45) verweist auf einen starken Einfluss des Erlernens kognitiver Schemata während der primären Sozialisation und unterstützt Bourdieus Theorie der Habitusvererbung. Weiterhin existiert ein substanzieller Pfad des kulturellen Kapitals des Kindes auf den im Jahr 2002 erreichten Bildungsstatus (.28). Aufgrund dieser Befunde kann Hypothese 1, in der neben einem direkten Effekt der Bildung der Eltern

auf diejenige des Kindes ein (indirekter) Reproduktionseffekt über die Transmission kulturellen Kapitals in der Familie angenommen wurde, nicht zurückgewiesen werden.

Der Einfluss des kulturellen Kapitals auf den Staterwerbungsprozess ist nur solange bedeutsam, bis die berufliche Ausbildung abgeschlossen ist und der berufliche Status im Alter von 35 Jahren wird ausschließlich vom erreichten Bildungsstatus vorausgesagt (.76). Auch auf den beruflichen Status im Alter von 45 Jahren haben weder das kulturelle Kapital im Jahr 2002 noch dasjenige im Jahr 2012 einen signifikanten Effekt. Am besten kann der Status mit 45 Jahren mit dem ISEI im Alter von 35 Jahren präzisiert werden (.57), darüber hinaus aber noch mit dem erreichten Bildungsstand (.28). Die sich hier abzeichnende Statusentwicklung verweist somit nach Abschluss der Ausbildung auf eine starke Verschränkung zwischen Bildungs- und Berufssystem sowie arbeitsmarktintime Prozesse der beruflichen Mobilität. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in der Gesamtschau das kulturelle Kapital der Akteure nur einen Effekt bis zum Abschluss der Berufsausbildung hat. Die in Hypothese 2 vermutete Annahme, dass kulturelles Kapital während des gesamten Lebenslaufs eine Wirkung auf die Statusentwicklung hat, kann hier nicht bestätigt werden.

Generell sind bei dem Erwerb kulturellen Kapitals im Lebenslauf zwei Erwerbsmodi vorstellbar: nämlich der quasi ständische Erwerb im Elternhaus, wie er sich hier in den hohen Transmissioneffekt von .45 niederschlug und der „meritokratische“ Erwerb durch das Bildungssystem (Nagel 2010). So fand Nagel (ebenda) bei einer Separierung dieser Effekte im Alter zwischen 14 und 24 Jahren, dass der Effekt des Elternhauses zwar bedeutsamer war, aber beide weitgehend unabhängig voneinander Wirkung zeigen. Dies bestätigt sich durch den Pfad, der vom Bildungsstatus des Kindes auf das kulturelle Kapital im Alter von 35 Jahren verweist (.26). Die kulturellen Ressourcen in diesem Alter werden also auf zwei unterschiedliche Weisen erworben, nämlich einerseits durch kulturelle Vererbung mit Hilfe des Elternhauses, andererseits durch die Vermittlung in den Institutionen des Bildungssystems. Dieser Befund widerspricht der bourdieuschen Annahme, nach der inkorporiertes kulturelles Kapital ausschließlich im Rahmen der Familie erworben wird.

Die dritte Hypothese bezog sich, unter der Annahme der Hysteresis des Habitus, auf eine hohe Stabilität kultureller Ressourcen im Lebenslauf. Der vorliegende Datensatz bietet die seltene Möglichkeit, mit Hilfe von drei Messungen in einem Zeitraum von 30 Jahren die Stabilität kulturellen Kapitals zu untersuchen. Zwar sind nur zwei von drei Indikatoren zwischen 15 und 35 Jahren identisch, jedoch ist die Verwendung jeweils eines anderen Items der altersspezifischen kulturellen Praxis geschuldet. Die Stabilität zwischen 1982 und 2002 ist im Abstand von immerhin 20 Jahren, mit einem Koeffizienten von .60 erstaunlich hoch. Noch überraschender ist, bei einer identischen Messung im Zehn-Jahres Abstand ein Stabilitätskoeffizient von .91, d.h. 83% der Varianz im Jahr 2012 können mit der Messung im Jahr 2002 vorausgesagt werden und der indirekte Stabilitätseffekt von 1982 über 2002 auf das Jahr 2012 betragt .55. Somit kann Hypothese 3 nicht zurückgewiesen werden.

## 7. Diskussion

Die empirische Untersuchung der bourdieuschen Annahme der Reproduktion des sozio-ökonomischen Status durch die Transmission kulturellen Kapitals im Elternhaus weist bisher einige Desiderata auf: so wurden entweder lediglich die kulturellen Ressourcen der Kinder in ihrem Effekt auf den Schulerfolg untersucht (Di Maggio 1982), was eine Analyse des Transmissionsprozesses verunmöglicht, oder es wurde ausschließlich das kulturelle Kapital der Eltern analysiert (De Graaf 1986). Sullivan (2001) sowie Yaish / Katz-Gerro (2010) wählen einen dritten Weg und rekonstruieren das kulturelle Kapital der Eltern durch Angaben der Kinder, was Probleme hinsichtlich der Validität der Daten aufwirft. Zudem bleibt bei einer querschnittlichen Erfassung die Wirkungsdauer kulturellen Kapitals im Lebenslauf

verborgen und die kausale Richtung der hinter der sozialen Reproduktion liegenden Prozesse des Staterwerbs kann nicht adäquat erfasst werden. Zwar existieren auch einige Panel-Studien in diesem Bereich (Aschaffenburg / Maas 1997; Klostermann et al. 2011), jedoch wurde auch hier nicht das kulturelle Kapital der Eltern und Kinder getrennt erhoben, die analysierten Zeiträume waren relativ kurz (z.B. sieben Jahre bei Klostermann et al. 2011) und auf die Zeit des Schulbesuchs begrenzt. Mit den hier zur Verfügung stehenden Daten kann ein Teil dieser Desiderata ausgefüllt werden:

- Es wurde das kulturelle Kapital der Eltern und der Kinder getrennt erfasst, sodass der Umfang des Transmissionsprozesses untersucht werden kann.
- Über einen Zeitraum von 30 Jahren liegen jeweils drei Messungen kulturellen Kapitals bei der Zielkohorte vor (mit 15, 35 und 45 Jahren). Zudem wurde der Staterwerbsprozess ebenfalls über den gleichen Zeitraum erfragt (Schulabschluss, Ausbildungsabschluss sowie Berufsstatus mit 35 und 45 Jahren), so dass der Prozess der Entwicklung sozialer Ungleichheit in Abhängigkeit von kulturellem Kapital sukzessiv über diesen Zeitraum modelliert werden kann.

Ausgehend von drei Hypothesen, die sich auf den Reproduktionsprozess durch kulturelle Ressourcen, ihre Wirkungskraft und ihre Stabilität in Abschnitten des Lebenslaufs bezogen, können folgende Kernbefunde festgehalten werden:

- Das kulturelle Kapital der Eltern hängt stark (.75) von ihrem Bildungsstatus ab und es lässt sich ein deutlicher Transmissionsprozess auf die Kinder (.45) feststellen. Vom kulturellen Kapital der Kinder geht ein substanzieller Effekt (.28) auf ihren Schul- und Ausbildungsabschluss aus. Somit wird ein Teil der sozialen Reproduktion über die kulturellen Ressourcen der Familie geleistet.
- Die Wirkung kulturellen Kapitals im Lebenslauf ist, im Gegensatz zu Bourdieus Theorie, auf die Zeit bis zum Ausbildungsabschluss begrenzt, danach erfolgt die weitere Entwicklung durch eine Synchronisation des Bildungs- und Berufssystems (Verrechtlichung des Zugangs zu Berufspositionen) sowie arbeitsmarktinterne Prozesse, bei denen der Bildungsstatus weiterhin eine Rolle jenseits des vorher erzielten Berufsstatus spielt. Im Gegensatz hierzu fand Georg (2005) mit den Daten der Life-Studie von 2002 in einem Pfadmodell einen schwachen, an der Signifikanzgrenze liegenden Effekt des Schulabschlusses der Eltern auf den Status des ersten Berufs (.13) sowie der Lesekultur der Familie auf den Berufsstatus im Alter von 35 Jahren (.10). Hierbei ist jedoch einschränkend festzustellen, dass es sich möglicherweise um einen Scheineffekt handelt, denn Eigenschaften der Eltern können natürlich nur insofern einen Effekt erzielen, als sie auf das Kind übertragen werden und Teil von dessen Habitus werden. Aufgrund des obigen Befundes stellt sich die Frage, warum das kulturelle Kapital nur bis zum Ende der Ausbildung einen Effekt auf die Statusentwicklung im Lebenslauf ausübt. Bezieht man sich auf den sozialen Raum von Bourdieu (1982: 212ff), so ist eigentlich nicht zu erwarten, dass über alle Klassen und Klassenfraktionen ein gleichmäßiger, linearer Effekt der kulturellen Ressourcen auf die Statusentwicklung festzustellen ist. Theoriekonform dürfte man eigentlich nur einen Effekt bei den Klassenfraktionen erwarten, deren Habitus mit der legitimen Kultur verbunden ist und die durch einen legitimen Lebensstil symbolisches Kapital hervorbringen. Dies ist jedoch weder bei dem zwanghaften Lebensstil des Kleinbürgertums noch beim Notwendigkeitsgeschmack der Arbeiterklasse zu erwarten. Vielmehr bleibt der Distinktionsgewinn durch kulturelles Kapital den Fraktionen der herrschenden Klasse vorbehalten. Zwar kann aufgrund der Daten nicht exakt der soziale Raum von Bourdieu nachgebildet werden, jedoch weisen erste Analysen darauf hin, dass in der obersten Schicht durchaus ein solcher Effekt festzustellen ist. Generell ist anzu-

nehmen, dass kulturelles Kapital vor allem in solchen Berufsgruppen Wirkungen zeigt, die vor allem zur kulturellen Kapitalfraktion der herrschenden Klasse gehören.

- Ebenfalls im Gegensatz zu den bourdieuschen Annahmen wird inkorporiertes kulturelles Kapital nicht nur in der Familie erworben (Reproduktionsmodell), sondern auch im Rahmen des Bildungssystems (Mobilitätsmodell). Die bereits oben angeführte niederländische Studie von Nagel (2010) konnte bereits nachweisen, dass das Reproduktionsmodell über das Elternhaus und das Mobilitätsmodell über die Schule weitgehend unabhängig voneinander funktionieren:

„An increase in cultural participation due to an increasing educational level occurs for both children of cultural active family backgrounds and children whose parents have less interest in cultural activities.“ (Nagel 2010: 553)

- Ein relevanter Teil der Reproduktionstheorie fußt aber gerade auf der Annahme, dass die Schule als Mittelschichtsinstitution Schüler aus bildungsfernen Schichten systematisch benachteiligt, indem sie die impliziten Verständnisvoraussetzungen des Unterrichts nicht vermittelt und somit die Akkumulation von institutionalisiertem Kulturkapital behindert (Bourdieu / Passeron 1971). Dieser Annahme widersprachen jedoch schon Befunde von Meulemann und Wiese (1984), die anhand eines Gymnastenpanels nachwiesen, dass an Gymnasien keine spezifische Benachteiligung von Arbeiterkindern existierte. Zusammengefasst scheint somit die bourdieusche Annahme der ausschließlichen Reproduktionsfunktion des Bildungssystems für obere Schichten etwas zu deterministisch zu sein.
- Im Alter zwischen 15 und 45 Jahren existiert eine hohe Stabilität des kulturellen Kapitals (.60 zwischen 15 und 35 Jahren sowie .91 zwischen 35 und 45 Jahren). Dieser Befund spricht dafür, dass eine hochkulturelle Orientierung ein integraler Teil des Habitus ist, die sich im Alter zwischen 15 und 45 Jahren nur noch in geringem Umfang verändert. In der Diskussion um die Strukturierung bzw. Entstrukturierung von Lebensstilen (vgl. etwa Georg 1998; Schulze 1992) ist dieser Befund ein eindrücklicher Beleg für die Stabilität eines hochkulturellen Lebensstils von der Adoleszenz bis ins mittlere Erwachsenenalter.

Wie lassen sich diese Ergebnisse auf Bourdieus Theorie von kulturellem Kapital, Habitus und sozialer Reproduktion zurückbeziehen? Zunächst bestätigt sich, wie in den aufgeführten Studien ebenfalls, dass ein substanzieller, mittelstarker Effekt von den kulturellen Ressourcen einer Familie auf Maße des Schulerfolgs ausgeht. Die Stärke dieser Effekte ist jedoch weit davon entfernt, die einzige, deterministische Erklärungsgröße für den Erfolg im Bildungssystem zu sein und sie ist im Lebenslauf auf die Phase bis zum Ausbildungsende begrenzt. Weiterhin kann die Schule nicht nur als Mittelschichtsinstitution angesehen werden, die bildungsferne Schichten behindert, sondern sie hat, wenn diese einmal den Zugang zu höherer Bildung erreicht haben (was zunehmend der Fall ist), auch einen nivellierenden Effekt (.26) auf das kulturelle Kapital mit 35 Jahren. Vor diesem Hintergrund scheint Bourdieus Theorie, was Reproduktionsprozesse über kulturelles Kapital angeht, etwas zu hermetisch formuliert zu sein. Trotzdem scheint mit den kulturellen Ressourcen der Herkunftsfamilie ein wichtiger, wenn auch nicht der alleinige, Mechanismus der Weitergabe sozialer Ungleichheit identifiziert zu sein.

## Anhang

### Anhang I: Mittelwerte und Standardabweichung der verwendeten Variablen

Variable	Mittelwert	SD
Bildung Vater	1.40	.62
Bildung Mutter	1.38	.62
G1 Häufigkeit Lesen	2.50	1.21
G1 Häufigkeit Kurse	1.46	.72
G1 Anzahl Bücher	2.47	.78
G2 Musikinstrument	1.80	.98
G2 Bücher lesen	2.50	.91
G2 Klassische Musik	.53	.72
G2 (2002) Höchster Schulabschluss	1.20	.73
G2 (2002) Höchster Ausbildungsabschluss	2.09	1.51
G2 (2002) „Ernste“ Literatur	1.90	1.00
G2 (2002) Konzerte, Theater, Kunstausstellungen	1.93	.86
G2 (2002) Klassische Musik, Jazz	1.87	1.07
G2 (2002) ISEI	48.57	13.88
G2 (2012) „Ernste“ Literatur	2.00	1.20
G2 (2012) Konzerte, Theater, Kunstausstellungen	1.94	.90
G2 (2012) Klassische Musik, Jazz	2.00	1.04
G2 (2012) ISEI	48.84	14.45

## Literatur

- Aschaffenburg, K. / Maas, I. (1997): Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American Sociological Review* 62, S. 573-587.
- Baumert, J. / Watermann, R. / Schümer, G. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 6, S. 46-72.
- Boudon, R. (1974): Education, opportunity and social inequality. New York: Wiley.
- Becker, R. (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53, S. 450-475.
- Blau, P. M. / Duncan, O. D. (1967): The American occupational structure. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital und soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2). Göttingen: Verlag Otto Schwartz, S. 183-198.
- Bourdieu, P. / Passeron, J. C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Breen, R. / Goldthorpe, J. (1997): Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society* 9, S. 275-305.
- Coleman, J. (1988): Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94, S. 95-120.
- Covey, E. / Carbonaro, W. (2010): After the bell: Participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement. *Sociology of Education* 83, S. 20-45.

- De Graaf, P. M. (1986): The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education* 59, S. 237-246.
- De Graaf, N. D. / De Graaf P. M. / Kraaykamp, G. (2000): Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education* 73, S. 91-111.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Di Maggio, P. (1982): Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of US highschool students. *American Sociological Review* 47, S. 189-201.
- Di Maggio, P. / Mohr J. (1985): Cultural Capital, educational attainment and marital status. *American Journal of Sociology* 90, S. 1231-1257.
- Downey, D. B. (1995): When bigger is not better: Family size, parental resources and children's educational performance. *American Sociological Review* 60, S. 746-761.
- Dumais, S.A. (2002): Cultural capital, gender and school success: The role of habitus. *Sociology of Education* 75, S. 44-68.
- Eitle, P. M. / Eitle; D. J. (2002): Race, cultural capital and the educational effects of participation in sports. *Sociology of Education* 75, S. 123-146.
- Fend, H. (1990): Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band 1.* Huber: Bern, Stuttgart, Toronto .
- Ganzeboom, H. B. G. / De Graaf, P. M. / Treiman, D. J. / de Leeuw, J. (1992): A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research* 21, S. 1-56.
- Georg, W. (1998): Soziale Lage und Lebensstil. Eine Typologie. Opladen: Leske und Budrich.
- Georg, W. (2005): Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Lebenslauf. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 25, S. 178-197.
- Hille, A. / Schupp, J. (2013): How learning a musical instrument affects the development of skills. *SOEPpapers* 591, S. 1-33.
- Hu, L. T. / Bentler, P. M. (1999): Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling* 6, S. 1-55.
- Jaeger, M. M. (2011): Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education* 84, S. 281-298.
- Jaeger, M. M. / Holm A. (2007): Does parent's economic, cultural and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime? *Social Science Research* 36, S. 719-744.
- Kalmijn, M. / Kraaykamp G. (1996): Race, cultural capital and schooling: An analysis of trends in the United States. *Sociology of Education* 69, S. 22-34.
- Katsilis, J. / Robinson, R. (1990): Cultural capital, student achievement and educational reproduction: The case of Greece. *American Sociological Review* 55, S. 270-279.
- Kaufmann, J. / Gabler, J. (2004): Cultural capital and extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process. *Poetics* 32, S. 145-168.
- Kloostermann, R. / Notten, N. / Tolsma, J. / Kraaykamp, G. (2011): The effect of parental reading socialization and early school involvement on children's academic performance: A panel study of primary school pupils in the Netherlands. *European Sociological Review* 27, S. 291-306.
- Lareau, L. / Weininger E. B. (2003): Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society* 32, S. 568-606.
- Lauterbach, W. / Fend, H. / Gläßer, J. (2015): Life – Lebensverläufe ins fortgeschrittene Erwachsenenalter. Die Studie. <http://www.uni-potsdam.de/life-studie/index.php?id=38>. Zugriff: 10.11.2015

- Meulemann, H. / Wiese, W. (1984): Bildungsexpansion und Bildungschancen. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 4, S. 287-306.
- Muthen, B. O. (1998-2004): Mplus technical appendices. Los Angeles, CA: Muthen / Muthen.
- Muthén, L.K. and Muthén, B.O. (1998-2012): Mplus User's Guide. Seventh Edition. Los Angeles, CA: Muthén / Muthén.
- Nagel, I. (2010): Cultural participation between the ages of 14 and 24: Intergenerational transmission or cultural mobility. *European Sociological Review* 26, S. 541-556.
- Schulze, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. *Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Sullivan, A. (2001): Cultural capital and educational attainment. *Sociology* 35, S. 893-912.
- Teachman, J. D. (1987): Family background, educational resources and educational attainment. *American Sociological Review* 52, S. 548-557.
- Van de Werfhorst, H. G. / Hofstede, S. (2007): Cultural capital and relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *British Journal of Sociology* 58, S. 391-415.
- Weber, M. (1976): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr.
- Yaish, M. / Katz-Gerro, T. (2010): Disentangling 'cultural capital': The consequences of cultural and economic resources for taste and participation. *European Sociological Review* 26, S. 1-17.
- Yu, C.-Y. / Muthen, B. (2002): Evaluation of model fit indices for latent variable models with categorical and continuous outcomes. Technical Report. Los Angeles, CA: Muthen / Muthen.

Prof. Dr. Werner Georg  
Universität Konstanz  
Fachbereich Soziologie  
Professur für empirische Sozialforschung  
Universitätsstr. 10  
78457 Konstanz  
Werner.Georg@uni-konstanz.de

