

Die Reproduktion kulturellen Kapitals

The Reproduction of Cultural Capital

Jörg Rössel und Claudia Beckert-Ziegelschmid

Universität Leipzig, Institut für Kulturwissenschaften, Beethovenstr. 15, D-04107 Leipzig

Zusammenfassung: Konflikttheoretisch inspirierte Ansätze in der Bildungssoziologie haben die Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Reproduktion von Klassenstrukturen hervorgehoben. In den vergangenen Jahren haben verschiedene Autoren – allen voran Gerhard Schulze – die These vertreten, dass die traditionelle Perspektive auf das kulturelle Kapital zu eng sei, da es zu einer Pluralisierung von Lebensstilen und dementsprechend von Formen kulturellen Kapitals gekommen sei. Wir verwenden daher Daten aus einer Befragung von Schülern, um erstens die intergenerationale Weitergabe von verschiedenen Typen von kulturellem Kapital und zweitens den Einfluss dieser Typen von kulturellem Kapital auf den Bildungserfolg zu untersuchen. Wir kommen zu dem Ergebnis, dass erstens hochkulturelles Kapital weiterhin in besonderem Maße intergenerational weitergegeben wird und zweitens allein relevant für den Bildungserfolg ist. Im Hinblick auf die Reproduktion der Sozialstruktur scheinen die anderen Formen von kulturellem Kapital von untergeordneter Bedeutung zu sein.

1. Einleitung

Die theoretische Diskussion über Sozialstrukturanalyse und soziale Ungleichheit ist in den vergangenen beiden Jahrzehnten in hohem Maße durch Fragen nach der Entstrukturierung der Klassengesellschaft, der Individualisierung von Lebensläufen und der Pluralisierung von Lebensstilen geprägt worden. Häufig wurde dabei unterstellt, dass die Bedeutung sozialer Ungleichheiten für das Alltagsleben der Menschen und ihr Lebensschicksal abgenommen hat. Während ein großer Teil dieser Diskussionen sich relativ empiriefremd und daher häufig spekulativ vollzogen hat (vgl. dazu Zerger 2000), wurden im Bereich der herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zahlreiche und sorgfältige empirische Studien durchgeführt (Handl 1985, Henz/Maas 1995, Müller/Haun 1994, Schimpl-Neimanns 2000, Shavit/Blossfeld 1993). Diese Studien haben für Deutschland belegen können, dass es tatsächlich in einigen Hinsichten zu einer Reduktion der Ungleichheit der Bildungschancen von Schülern mit unterschiedlicher sozialer Herkunft gekommen ist. Dies gilt vor allem für die Bedeutung der beruflichen Stellung des Elternhauses und den Übergang zu weiterführenden Schulen, dagegen weniger für das Bildungskapital des Elternhauses und für den Übergang auf das Gymnasium (vgl. Schimpl-Neimanns 2000: 663ff.). Insgesamt hängt daher die Bildungsbeteiligung immer noch eng mit der sozialen Herkunft zusammen.

Neben der sorgfältigen deskriptiven Analyse der Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und

Bildungsbeteiligung hat sich die Forschung auch neuen Modellen der theoretischen Erklärung dieses empirischen Zusammenhangs zugewandt (vgl. Kristen 1999). Dabei stehen vor allem zwei theoretische Konzepte im Vordergrund: erstens der Versuch, die Bildungsungleichheit durch individuelle Wahlentscheidungen im Anschluss an die Theorie des rationalen Handelns zu erklären (Becker 2000, Breen/Goldthorpe 1997, Erickson/Jonsson 1996, Gambetta 1987), und zweitens konflikttheoretisch inspirierte Analysen, die vor allem die Bedeutung des Erwerbs von kulturellem Kapital im Elternhaus für den späteren Schulerfolg hervorheben (Aschaffenburg/Maas 1997, Bourdieu/Passeron 1971, Collins 1971, 1979, De Graaf 1988, DiMaggio 1982, DiMaggio/Mohr 1985, Mohr/DiMaggio 1995). Die zweitgenannte Perspektive muss sich allerdings vor dem Hintergrund der neueren Diskussionen in der Ungleichheitsforschung der Frage stellen, ob die Orientierung an der traditionellen Hochkultur immer noch ein schulisch verwertbares kulturelles Kapital darstellt, welches von den Eltern auf die Kinder weitergegeben wird und zu höherem Bildungserfolg führt. Die Popularisierung der Hochkultur durch die Massenmedien, die Pluralisierung von Lebensstilen und vor allem die Anerkennung der Populärkultur in akademischen und gebildeten Bevölkerungsgruppen stellt die Bedeutung der Hochkultur als kulturellem Kapital in Frage (vgl. vor allem Schulze 1992, Maase 1997).

In diesem Artikel wollen wir vor diesem Diskussionshintergrund zwei Fragen nachgehen: Wir fragen erstens nach dem Ausmaß der intergenerationalen

Reproduktion verschiedener Arten von kulturellem Kapital und zweitens nach dem Einfluss dieser verschiedenen Formen von kulturellem Kapital auf die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg von Schülern. Dazu können wir auf eine Umfrage unter Schülern der 8. bis 10. Klasse zurückgreifen, in der die kulturelle Partizipation von Eltern und Kindern untersucht wurde. Wir können nicht nur den Einfluss des kulturellen Kapitals in Form der Hochkulturorientierung untersuchen, sondern darüber hinaus die Differenzierung der kulturellen Partizipation in der Eltern- und Schüलगeneration in ihrer Vielfalt berücksichtigen. Daher werden wir in Abschnitt 2 dieses Artikels kurz die klassische Theorie der Relevanz des kulturellen Kapitals für den Bildungserfolg, wie sie von Bourdieu formuliert wurde, skizzieren (2.1.), um sodann die Argumente für eine Erweiterung des Konzepts des kulturellen Kapitals, die wir vor allem im Anschluss an Gerhard Schulze darstellen, zu benennen (2.2.). Zudem sollen an dieser Stelle die Ergebnisse der Bildungssoziologie im Hinblick auf die Bedeutung des kulturellen Kapitals, aber auch anderer von uns berücksichtigter Determinanten des Bildungserfolgs erläutert werden. In Abschnitt 3 werden die verwendeten Daten vorgestellt, die dann in Abschnitt 4 genutzt werden, um den Einfluss der verschiedenen Typen von kulturellem Kapital des Elternhauses auf den besuchten Schultyp, die intergenerationale Weitergabe von kulturellem Kapital und schließlich die Bedeutung der verschiedenen Arten von kulturellem Kapital bei den Schülern auf ihren Schulerfolg zu untersuchen. Die Ergebnisse werden in Abschnitt 5 zusammengefasst und im Hinblick auf ihre Relevanz für die oben genannten theoretischen Perspektiven diskutiert: also die konflikttheoretische Reproduktionskonzeption, die Theorie des rationalen Handelns und die These der Pluralisierung kultureller Praktiken.

2.1 Kulturelles Kapital und die Reproduktion der Klassenstruktur

Im Mittelpunkt der breit rezipierten und daher hier nur kurz darzustellenden Kulturtheorie von Pierre Bourdieu, die den Zusammenhang von kulturellem Kapital und Bildungserfolg wegweisend formuliert hat, stehen die Verhältnisse und Abhängigkeiten von sozialen Positionen, Lebensstilen, Bildung und Kulturpartizipation. Die Theorie versucht Zusammenhänge zwischen sozialer Ungleichheit, Kultur und Herrschaft zu erklären, wobei die Kultur nicht im traditionellen Sinne als Sphäre des interessefreien Wohlgefallens, sondern als ein Mechanismus der

Reproduktion von Klassenstrukturen zu betrachten ist (Müller 1986: 162).

Bourdieu hat sich in seinem Werk schon relativ früh mit der relativ stabilen Reproduktion der Klassenstrukturen moderner Gesellschaften, bewirkt durch den Mechanismus der Ungleichheit der Bildungschancen, beschäftigt (Bourdieu/Passeron 1971). Im Anschluss an Marx konzipiert er die Klassenstruktur über die Verteilung von verschiedenen Kapitalarten (Bourdieu 1983: 183). Dabei unterscheidet er vor allem ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital (vgl. Fröhlich 1994: 34–37, Bourdieu 1983). Obwohl Bourdieu den klassischen Kapitalbegriff erweitert, bleibt in seiner Konzeption das ökonomische Kapital in Form von Geld und Eigentumsrechten primär. Als soziales Kapital bezeichnet er die formalen und informalen Beziehungsnetze von Personen, die für den Erwerb anderer Kapitalarten von Relevanz sein können. Schließlich differenziert er das kulturelle Kapital in drei Formen: erstens das institutionalisierte Kulturkapital in Form von Bildungstiteln, zweitens das objektivierte Kulturkapital in Form von Gegenständen mit Distinktionswert (Bilder, Bücher, Musikinstrumente, Partituren) und drittens das inkorporierte Kulturkapital. Dieses meint einverlebte Fähigkeiten, Dispositionen und Fertigkeiten, welche eine Person z. B. zur Rezeption von Kunstwerken befähigen; dabei bezieht sich Bourdieu vor allem auf Werke der klassischen Hochkultur, die er als legitime Kultur bezeichnet (Bourdieu 1982: 36, 80). Allein das inkorporierte kulturelle Kapital, die Fähigkeit kulturelle Werke zu entschlüsseln und zu genießen, wollen wir in diesem Aufsatz als kulturelles Kapital bezeichnen.

Die Klassenstruktur von Gesellschaften ergibt sich in Bourdieus Konzeption aus der gesellschaftlichen Verteilung der Kapitalarten. Während er die drei von ihm postulierten Klassenformationen (herrschende Klasse, Mittelklassen, Arbeiter und Bauern) entlang dem Umfang ihres ökonomischen und kulturellen Kapitals vertikal ordnet, eröffnet er zusätzlich eine horizontale Dimension der Klassenstruktur, die die Verteilung dieser beiden Kapitalarten abbildet. So kann er in den verschiedenen Klassen einzelne Fraktionen unterscheiden, die eher über kulturelles bzw. über ökonomisches Kapital verfügen. Die Reproduktion dieser Klassen verläuft grundsätzlich nach dem Muster der Weitergabe der Kapitalarten (in ihrer je unterschiedlichen Zusammensetzung und Höhe) durch die Eltern an die Kinder. Daher ist für Klassenfraktionen mit einer Verfügung über hohes ökonomisches Kapital die Bildungslaufbahn ihrer Kinder im Prinzip weniger

wichtig als für Klassenfraktionen mit einer besonders hohen Ausstattung mit kulturellem Kapital (vgl. Savage/Barlow 1992). Entsprechend erfolgt die Reproduktion der sozialen Position bei den Klassenfraktionen mit einem Übergewicht von kulturellem Kapital auf der Basis der Weitergabe dieses Kapitals, neben dem frühzeitigen Erwerb von kultureller Kompetenz, vorrangig durch Investitionen in den Bildungsmarkt und den Erwerb von möglichst hohen bzw. höheren Bildungstiteln. Dies trifft zum Beispiel auf Intellektuelle, Künstler und Freiberufler zu, deren soziale Position durch ihre Nachkommen nur reproduziert werden kann, wenn diese vergleichbar hohe Bildungstitel erwerben (Bourdieu 1982: 442ff.). Die Weitergabe allein des Kapitals kann aber die sozialen Positionen nicht absichern. Die Individuen der jüngeren Generationen müssen entsprechend ihrer Position Strategien der Kapitalakkumulation entwickeln, die ihnen materielle oder symbolische Gewinne versprechen. Ist dies nicht möglich, sind die Individuen gezwungen, auf eine andere, gewinnträchtigere Kapitalsorte und auf andere soziale Felder umzustellen (Bourdieu 1982: 227ff.).

In den bisherigen Ausführungen ist der Zusammenhang zwischen inkorporiertem kulturellem Kapital und dem Bildungserfolg schon deutlich geworden. Der in frühen Sozialisationsphasen im Elternhaus erworbene Habitus ist grundlegend für den Lernerfolg in der Schule und den Erwerb von Bildungstiteln. Schüler und Studenten mit hohem inkorporiertem kulturellem Kapital sind in ihren Interessen vielseitiger, sie verfügen über die Fähigkeit, Werke der klassischen Hochkultur zu verstehen und zu genießen (Bourdieu/Passeron 1971: 35). Genau diese Fähigkeiten kommen aber letztlich in der Kommunikation zwischen Professoren und Studenten und in der Struktur der Examen zur Geltung, so dass sich das inkorporierte kulturelle Kapital in messbaren Bildungserfolgen niederschlägt. Insofern kann dann schließlich in Bourdieus theoretischer Konzeption die soziale Ungleichheit der Bildungschancen insbesondere durch den Unterschied des im Elternhaushalt erworbenen kulturellen Kapitals erklärt werden. Vor allem Randall Collins hat für die Vereinigten Staaten dargestellt, dass sich auf der Basis dieser Formen von kulturellem Kapital Statuskulturen herausbilden, die auch für die Berufskarriere und nicht nur für den Bildungsverlauf von hoher Bedeutung sind (Collins 1979, vgl. Hartmann/Kopp 2001).

2.2 Diversifikation der Strukturen kulturellen Kapitals?

In Pierre Bourdieus Konzeption der Rolle von kulturellem Kapital in der Reproduktion der Klassenstruktur spielt die Hochkulturorientierung eine besonders herausgehobene Rolle. Er unterscheidet drei verschiedene Typen des kulturellen Geschmacks, die sich nach ihrer Entfernung von den Werken der klassischen Hochkultur auf einer Dimension abbilden lassen: den legitimen, den mittleren und den populären Geschmack (Bourdieu 1982: 36ff.). Diese zentrale Rolle der Hochkulturorientierung als Geschmacksdimension in gegenwärtigen Gesellschaften wird von einer Reihe von Autoren vehement bestritten. Verschiedene Entwicklungstrends haben die hochkulturellen Bastionen abgeschliffen: dazu gehört erstens die massenmediale Verbreitung hochkultureller Produkte und vor allem ihre finanzielle Erreichbarkeit für die Angehörigen aller Schichten oder Klassen (Erickson/Jonsson 1996: 25, Müller-Schneider 1994). Zweitens hat aber auch die Akzeptanz der Populärkultur zugenommen (Maase 1997). Diese ist mittlerweile aus der Jugendkultur nicht mehr wegzudenken und auch von höher gebildeten und einkommensstarken Bevölkerungsgruppen als legitim akzeptiert. Insofern entspricht die einfache Entgegensetzung von populärer Massenkultur auf der einen Seite und Hochkultur auf der anderen Seite nicht der Vielfalt der kulturellen Praktiken gegenwärtiger Gesellschaften.

Vor allem Gerhard Schulze hat in seinem Werk über die Erlebnisgesellschaft die Pluralisierung kultureller Stile und ihre Mehrdimensionalität herausgestellt. Er beschreibt die kulturellen Praktiken der Menschen durch ihre Nähe und Distanz zu drei verschiedenen, sogenannten alltagsästhetischen Schemata. Diese konzentrieren die Vielzahl von gesellschaftlich produzierten ästhetischen Zeichen auf eine geringe Zahl von Grundbedeutungen. Sie sind Resultat kollektiver und individueller Definitionsanstrengungen, bei denen bestimmte Zeichen als trivial, unanständig und kitschig definiert werden und andere als kultiviert und auratisch (Schulze 1992: 137). Während die Alltagsästhetik laut Schulze noch vor wenigen Jahrzehnten eindimensional durch den Gegensatz zwischen traditioneller Hochkultur auf der einen Seite und Trivialkultur auf der anderen Seite geprägt war, hat die Entwicklung des Spannungsschemas zu einer Mehrdimensionalität des Raums der Alltagsästhetik geführt, die Bourdieus theoretische Konzeptualisierung verschiedener Typen von kulturellem Geschmack

sprengt (Schulze 1992: 158ff., Müller-Schneider 1994). Das Spannungsschema als eigenständige Dimension der Alltagsästhetik hat sich seit den fünfziger Jahren herausgebildet und orientiert sich vor allem an Schnelligkeit, Körperlichkeit und Action. Typische Beispiele dafür sind Rock- und Popmusik, Kinobesuch, Actionfilme und modische Formen des Tanzens (Schulze 1992: 153f.). Neben das kulturelle Kapital der Hochkulturorientierung treten damit neue und weitere Formen des kulturellen Kapitals. Denn es ist nicht zu leugnen, dass nicht nur die Rezeption von Werken der traditionellen Hochkultur von spezifischen Wissensbeständen, Deutungsmustern und Codes abhängig ist, sondern auch weite Bereiche der Populärkultur. Hier kann z.B. die Einübung in die Nutzung neuer Medien genannt werden. Zudem kann man laut Schulze einen Prozess der Entvertikalisierung der Alltagsästhetik feststellen, mit der auch die Bedeutung der Distinktion durch alltagsästhetische Praktiken zurückgeht, während die Bedeutung der Ebene des Genuss zunimmt (Schulze 1992: 167). Der Besuch eines klassischen Konzertes sei kaum noch als distinguierende Handlung einzustufen, sondern in erster Linie auf die Herstellung bestimmter psychophysischer Prozesse – also den Genuss – bezogen. Damit wäre der distinktiven Verwendung von Lebensstilen als kulturellem Kapital die Grundlage entzogen, so dass alle Lebensstilformen in gleichem Maße als Basis für soziale Anerkennung dienen könnten.

Auch Schulze zieht aus seiner Analyse von kulturellen Praktiken Konsequenzen für die Sozialstrukturanalyse gegenwärtiger Gesellschaften. Er geht davon aus, dass unter modernen Bedingungen die Auswahl von sozialen Beziehungen immer weniger durch Vorgaben von außen geprägt ist, sondern durch die sogenannte Erlebnisorientierung. Damit ist die Frage gemeint, ob die Kontaktaufnahme zu einem Interaktionspartner lohnenswerte Erlebnisse verspricht (Schulze 1992: 183). Damit die Auswahl von sozialen Partnern zur Entstehung von sozialen Milieus als Großgruppen führt, benötigt man bei der Auswahl relevante und doch gut verstehbare Zeichen, die im Hinblick auf die Erlebnisorientierung interpretierbar sind. Schulze nennt diese evident und signifikant. Wenn Zeichen leicht wahrnehmbar sind, dann können sie als evident bezeichnet werden, wenn sie hingegen für die Erlebnisorientierung am Anderen relevant sind, dann können sie signifikant genannt werden (Schulze 1992: 184ff.). Schulze hebt drei solche Zeichen hervor: erstens das Alter, zweitens die Bildung und drittens den Stiltypus einer Person. Aus der jeweiligen Kombination der Nähe und Distanz zu den drei

alltagsästhetischen Schemata ergibt sich der jeweilige persönliche alltagsästhetische Stiltypus (Schulze 1992: 165). Der alltagsästhetische Stil einer Person, der durch Kleidung, Sprache und Verhalten deutlich wird, ist nun ein wichtiger Hinweis auf die Frage, ob diese Person ein erlebnisversprechender Interaktionspartner ist (Schulze 1992: 186ff.). Auch Lebensalter und Bildung sind nach Schulze leicht zu erkennende Merkmale, die zudem mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen und vor allem der Orientierung an den alltagsästhetischen Schemata hohe Korrelationen aufweisen. So lässt sich ein deutlicher negativer statistischer Zusammenhang zwischen dem Lebensalter und dem Spannungsschema ausmachen, während umgekehrt die Orientierung am Trivialschema positiv mit dem Lebensalter zusammenhängt. Die Bildung einer Person korreliert nun wiederum positiv mit ihrer Hochkulturorientierung und negativ mit ihrer Nähe zum Trivialschema (Müller-Schneider 2000: 368).

Wenn sich nun die Menschen nach ihren eigenen Maßstäben, also im Anschluss an ihre Erlebnisorientierung, Interaktionspartner wählen, dann werden die zu einem sozialen Netzwerk oder zu einer sozialen Gruppe gehörenden Menschen sich hinsichtlich der drei erläuterten evidenten und signifikanten Zeichen überdurchschnittlich ähneln. Damit kommt es zur Bildung von sozialen Milieus, die Schulze wie folgt definiert: „...Personengruppen, die sich durch gruppenspezifische Existenzformen und erhöhte Binnenkommunikation voneinander abheben“ (Schulze 1992: 174). Während Lebensalter und Bildung zu den situativen – man könnte auch sagen strukturellen – Aspekten der Existenzform gehören, kann der alltagsästhetische Stiltypus als subjektiver Aspekt bezeichnet werden.

Auf der Basis der beiden situativen Milieuzichen grenzt Schulze nun in seinen empirischen Analysen fünf Gruppen ab, die er als hypothetisches Milieumodell bezeichnet (Schulze 1992: 278f.). Dabei zieht er beim Alter von vierzig Jahren eine Grenze, die drei ältere von zwei jüngeren Milieus trennt. Die älteren Milieus sieht er durch zwei Bildungsgrenzen – mittlere Reife und Abitur – strukturiert, während die jüngeren Milieus nur durch eine Bildungsgrenze oberhalb von mittlerer Reife mit Lehre abgegrenzt sind. Im Milieu der älteren Hochgebildeten (Niveaumilieu) findet sich der Theorie gemäß eine überdurchschnittliche Orientierung am Hochkulturschema; diese wird im aus etwas geringer gebildeten Personen zusammengesetzten Integrationsmilieu durch eine gewisse Nähe zum Trivialschema ergänzt, während das aus älteren Hauptschulabsolventen bestehende Harmoniemilieu allein durch die

ne Nähe zum Trivialschema bestimmt werden kann. Auch bei den jüngeren Milieus hat das hochgebildete Selbstverwirklichungsmilieu eine große Nähe zur Hochkultur, während das geringer gebildete Unterhaltungsmilieu sich eher von der Hochkultur distanziert. Den beiden jüngeren Milieus ist aber die Distanz zum Trivialschema und die Nähe zum Spannungsschema gemeinsam (Schulze 1992: 283ff.).

Welche Schlussfolgerungen können aus Schulzes These der Pluralisierung der Lebensstile (und ihrer Bedeutung für die Entstehung sozialer Milieus) für unsere Fragestellung nach der Reproduktion kulturellen Kapitals gezogen werden? Erstens zeigt sich sehr deutlich, dass Schulze in seiner Studie keine expliziten Hinweise auf die intergenerationale Reproduktion von kulturellem Kapital gibt. Vor allem das Spannungsschema wird bei ihm nur den jüngeren Bevölkerungsgruppen und das Trivialschema den älteren Generationen zugeordnet, so dass hier die Frage nach ihrer Reproduktion als überflüssig erscheint. Aus den empirischen Ergebnissen seiner Studie – die in den achtziger Jahren durchgeführt wurde – wird allerdings deutlich, dass auch früher schon spannungsorientierte Lebensstile in den älteren Bevölkerungsgruppen existiert haben, und zudem kann auch Müller-Schneider zeigen, dass die Spannungsorientierung jüngerer Bevölkerungsgruppen sich zum Teil beim Älterwerden erhält (Müller-Schneider 2000). Insofern kann und sollte die Reproduktion dieser Form von kulturellem Kapital im Vergleich zu traditionellen hochkulturellen Formen untersucht werden. Zweitens gibt Schulze nur wenige Hinweise auf den Zusammenhang von alltagsästhetischen Schemata und Bildungserfolg. Zwar kann er deutliche statistische Zusammenhänge zwischen den alltagsästhetischen Schemata und dem Bildungsniveau nachweisen, doch ist der betrachtete Kausalzusammenhang dem von uns untersuchten entgegengesetzt. Bildung wird bei Schulze als Determinante der kulturellen Praktiken betrachtet. Insofern lassen sich aus seinen Ausführungen über die Pluralisierung der alltagsästhetischen Schemata kaum Hinweise für deren Bedeutung für den Bildungserfolg herauslesen.

Ansatzpunkte für die Bedeutung von verschiedenen Arten von kulturellem Kapital für den Lern- und Bildungserfolg lassen sich aus der Studie von Paul Willis über die kulturellen Praktiken von Arbeiterjugendlichen in der Schule herauslesen, die in den siebziger Jahren in England durchgeführt wurde (Willis 1979). Diese Schüler – ganz in der eher raubeinigen Tradition ihrer Väter – fühlen sich durch die Mittelklasseorientierung, die Langeweile und

die Disziplin in der Schule abgestoßen. Sie verbringen daher ihre Zeit vor allem mit Schabernack, derben Späßen und Saufen, also Freizeitaktivitäten, die unter das Spannungsschema gerechnet werden können. Diese Art von kulturellen Praktiken hält die Schüler nicht nur vom Lernen ab, sondern wird auch von den Lehrern nicht akzeptiert, so dass die Schüler damit ihren eigenen Misserfolg in der Schule produzieren und schließlich wieder in Arbeiterjobs landen. Damit entwickelt Willis eine Art von Reproduktionstheorie von unten: anstatt auf die Bedeutung von hochkulturellem Kapital für den Schulerfolg und damit vorwiegend für die Reproduktion der Mittelklasse zu fokussieren, wie dies von Bourdieu verdeutlicht wird, steht bei ihm die Reproduktion der Arbeiterklasse durch spezifische Formen von kulturellen Praktiken, die zu einem Misserfolg in der Schule führen, im Zentrum der Betrachtung. Aus diesen Überlegungen könnte man also einen negativen Einfluss der Spannungsorientierung auf den Schulerfolg schließen. Aus der Perspektive der Pluralisierung der Lebensstile und des Verlustes der distinktiven Bedeutung hochkultureller Praktiken könnte freilich auch die gegenteilige These geschlossen werden, dass nämlich unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen auch Formen von kulturellem Kapital zu Akzeptanz und Erfolg in der Schule führen, die früher als heterodox gegolten haben: die Kenntnis oder Erzeugung von populärer Musik, die am Computer verbrachte Freizeit und andere nicht zur Hochkultur zu rechnende Praktiken. Vor allem Randall Collins hat in seinen Analysen des amerikanischen Bildungssystems darauf hingewiesen, dass kulturelles Kapital, welches für den Bildungs- und Berufserfolg förderlich ist, nicht prinzipiell hochkulturell ausgerichtet sein muss. Ein großer Teil der für die Statuskultur der amerikanischen Mittelklassen typischen Formen der extracurricularen Aktivitäten (Football, Parties, Tanzen, Trinken) an Colleges kann eher den von Schulze als Spannungs- und Trivialschema bezeichneten Formen zugerechnet werden, aber nicht dem Hochkulturschema (Collins 1971, 1979).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass vor allem Gerhard Schulze überzeugende Belege für eine Pluralisierung der Dimensionen kulturellen Kapitals vorgelegt hat. Damit stellt sich aus der Perspektive der Sozialstrukturanalyse nun unmittelbar die Frage nach deren intergenerationaler Reproduktion. Im Hinblick auf die Bedeutung dieser Typen von kulturellen Praktiken für den Bildungserfolg lassen sich aus Schulzes Studie selbst keine systematischen Hypothesen ableiten. Auch die angeführten

Studien von Paul Willis und Randall Collins erlauben nicht die Formulierung von expliziten Hypothesen. Während Willis in seiner Studie die Spannungsorientierung von Arbeiterjugendlichen für deren schulischen Misserfolg verantwortlich macht, behauptet Collins eine positive Bedeutung der Integration in die spannungsorientierte Statuskultur der amerikanischen Colleges für den schulischen und beruflichen Erfolg. Wir müssen daher sowohl die Frage nach der Reproduktion der verschiedenen Formen von kulturellem Kapital als auch die Frage nach ihrer Bedeutung für den Schulerfolg als offene Fragestellungen untersuchen.

2.3 Ergebnisse der Bildungssoziologie

Die Reproduktion kulturellen Kapitals und seine Bedeutung für den Bildungserfolg wurde mittlerweile in einer Reihe von Studien in mehreren Ländern überprüft, wobei allerdings die intergenerationale Weitergabe kulturellen Kapitals relativ selten untersucht wurde (Hartmann 1999: 100ff.). Dabei wird das kulturelle Kapital der Personen meist durch deren hochkulturelle Praktiken operationalisiert (zu den Problemen: Hartmann 1999: 95ff.). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass sich in hochkulturellen Praktiken ein entsprechendes kulturelles Kapital äußert, welches das Verständnis und den Genuss derartiger Aktivitäten überhaupt erst ermöglicht.

Eine besonders anspruchsvolle und erhellende Untersuchung der Reproduktion von kulturellem Kapital wurde von John Mohr und Paul DiMaggio (1995) durchgeführt, die allerdings auf Daten aus den sechziger Jahren beruht. Sie können zeigen, dass das kulturelle Klima des Herkunftshaushaltes von Schülern vom Bildungsgrad, und der Klassenposition und dem Einkommen der Eltern abhängt. Die Weitergabe des kulturellen Kapitals von den Eltern auf die befragten Schüler zeigt sich als nicht sehr stark und zudem als geschlechtsspezifisch ausgeprägt. Während die Klassenzugehörigkeit des Vaters nur einen Einfluss auf das kulturelle Kapital der Söhne besitzt, hat die Bildung der Mutter lediglich einen Effekt auf die kulturelle Ausstattung der Töchter, die generell über mehr kulturelles Kapital verfügen. Für die Söhne vermuten die beiden Autoren, dass die entstehende Jugendkultur den Prozess der Reproduktion kulturellen Kapitals beeinträchtigt hat (Mohr/DiMaggio 1995: 191). In einer früheren Studie konnten die beiden Autoren nachweisen, dass das kulturelle Kapital der Schüler ihren Bildungserfolg und zudem den Status ihres Heiratspartners – vor allem bei Frauen – positiv beeinflusst

(DiMaggio/Mohr 1985). Der Einfluss des kulturellen Kapitals der Eltern auf die Bildungsbeteiligung und die Schulnoten der Kinder konnte für Deutschland von De Graaf (1988) bestätigt werden. Die Bedeutung des kulturellen Kapitals der Schüler für ihre Schulnoten wurde wiederum von DiMaggio festgestellt (1982). Dabei wurden auch der Einfluss nichthochkultureller Orientierungen berücksichtigt, die allerdings ohne statistische Relevanz blieben. Differenzierungen dieser Ergebnisse konnte vor allem in einer Studie von Aschaffenburg und Maas erbracht werden (1997). Diese konnten erstens zeigen, dass nicht nur das im Haushalt erworbene kulturelle Kapital von Jugendlichen einen Einfluss auf den Schulerfolg besitzt, sondern auch das im Kontext der Schule erworbene. Zudem hat sowohl das kulturelle Kapital der Eltern als auch das der Kinder einen Effekt auf den Bildungserfolg. Diese Ergebnisse können wir in unserer Studie ergänzen, indem wir nicht nur die Weitergabe von hochkulturellem Kapital empirisch untersuchen, sondern verschiedene Arten von kulturellem Kapital betrachten und zudem deren Einfluss auf den Bildungserfolg analysieren.

Freilich ist das kulturelle Kapital von Eltern oder Schülern in keinem Fall die alleinige Determinante des Bildungserfolgs – ob dieser nun durch Schulnoten oder den Besuch von weiterführenden Schulen gemessen wird. Als Kontrollvariablen müssen generell die konventionellen Indikatoren der sozialen Herkunft, also die Bildung der Eltern sowie deren Klassen- oder Schichtlage berücksichtigt werden, da diese das Phänomen der ungleichen Bildungschancen nach unterschiedlicher sozialer Herkunft erst konstituieren (vgl. Abschnitt 1). Daneben ist aber auch die materielle Lage des Haushaltes, gemessen durch das Einkommen oder andere Indikatoren des Wohlstandes, von Bedeutung, da das Ausmaß der Kosten für eine weiterführende Schulbildung vom Wohlstand des Haushaltes abhängig ist (Erickson/Jonsson 1996, Klocke 1998, De Graaf 1988). Gerade Kinder in Haushalten, die durch eine besonders ungünstige ökonomische Situation, die z. B. durch langanhaltende Arbeitslosigkeit der Eltern entstanden sein kann, betroffen sind, können in ihrem Lernerfolg benachteiligt sein. Dazu tragen nicht nur eventuelle Stigmatisierungen durch Mitschüler bei, sondern auch gesundheitliche und psychische Beeinträchtigungen, verschlechterte Konzentrationsfähigkeit und ungünstige Lernbedingungen im Haushalt [kein eigenes Zimmer, geringe Hilfe durch die Eltern, kein Nachhilfeunterricht] (Becker/Nietfeld 1999: 65f., Klocke 1998: 221f.).

Neben dem Bildungsniveau und der Klassen- bzw. Schichtposition der Eltern haben andere Merkmale

der sozialen Herkunft und der Lebenssituation seit der scharfen Kritik an der schichtspezifischen Sozialisationsforschung der siebziger Jahre (Bertram 1981) in die Analyse der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs Eingang gefunden. Nicht mehr schichtspezifische Erziehungs- oder Sprachstile waren allein im Fokus der Aufmerksamkeit, sondern in sehr viel breiterem Umfang wurden die ökologischen Bedingungen der Sozialisation in Familie, Haushalt und Schule berücksichtigt (vgl. Lüscher/Fisch/Paper 1985). So wurde neben dem Einfluss von ökonomischen Ressourcen die Betroffenheit des Haushaltes von Arbeitslosigkeit untersucht, wobei nur ein relativ geringer Einfluss auf die Bildungschancen festgestellt werden konnte (Becker/Nietfeld 1999). In weiteren Studien wurde auch die Bedeutung der Wohnsituation, der Arbeitsbedingungen des Haushaltsvorstandes sowie der Interaktion zwischen Eltern und Kindern berücksichtigt, die sämtlich für den Schulerfolg relevant sind (Sauer/Gattringer 1985, Mansel/Palentien 1998). Generell kann festgehalten werden, dass die Lebenssituation im elterlichen Haushalt und die Interaktionsformen mit den Eltern neben ihrer Klassenzugehörigkeit und ihrem Bildungsniveau einen unmittelbaren Einfluss auf die Leistungsfähigkeit und die Bildungschancen der Schüler ausüben. Daneben ist freilich auch der jeweilige Schulkontext von Bedeutung für die Bildungschancen der Schüler. Dies zeigt sich nicht nur in der hohen Bedeutung der in vielen Bundesländern wichtigen Bildungsempfehlung der Grundschullehrer im Hinblick auf den Wechsel auf eine weiterführende Schule (Becker 2000, Merkens et al. 1997, Wiese 1982), sondern auch in der sozialen Zusammensetzung der Schulklassen. So kann Wiese feststellen, dass die soziale Rekrutierung der Schüler in den jeweiligen Schulklassen die Bildungschancen der individuellen Schüler beeinflusst (Wiese 1986).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Ergebnisse der Bildungssoziologie zwar die Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Bildungschancen deutlich bestätigen, dass aber daneben noch die soziale Herkunft der Schüler sowie die Sozialisationsbedingungen im Haushalt und der Schule Berücksichtigung finden müssen.

3. Daten und Methoden

Für die Untersuchung der Reproduktion kulturellen Kapitals und des Einflusses des kulturellen Kapitals auf den Bildungserfolg, greifen wir auf Daten aus einer Befragung von Schülern der 8. bis 10. Klassen

an vier Leipziger Schulen zurück. Dabei wurden 408 Schüler in 19 Schulklassen zu ihrer sozialen Herkunft, ihren eigenen Lebensstilen sowie dem kulturellen Kapital ihres Elternhauses befragt. Es liegt also ein umfangreiches Datenangebot vor, welches wir für die Überprüfung der im vorhergehenden Abschnitt entwickelten Fragestellungen verwenden können. Eine Schwierigkeit ergibt sich aus der Tatsache, dass vor allem bei den Fragen zum Elternhaus viele Antworten fehlen. Dies geht aus Tabelle 1 sehr deutlich hervor. Wir haben deshalb nicht alle statistischen Modelle mit der gleichen Zahl von Fällen durchgeführt, sondern nur diejenigen mit der gleichen abhängigen Variable, da sonst die Gesamtzahl von Fällen sich zu stark reduziert hätte. In Tabelle 1 wurden alle Fälle berücksichtigt, die in mindestens einem statistischen Modell verwendet wurden. Die folgenden Variablengruppen konnten dabei berücksichtigt werden (vgl. Gerhards/Rössel 2002): Der **Schulerfolg** wurde durch den besuchten Schultyp (Mittelschule versus Gymnasium) und die Durchschnittsnote in den Fächern Mathematik und Deutsch gemessen.¹ Die **soziale Herkunft** der Schüler haben wir erstens durch das Bildungsniveau ihrer Väter und Mütter, zweitens durch die Klassenlage und drittens durch die soziale Lage des Haushaltes bestimmt. Im Anschluss an das EGP-Klassenschema wurden vier verschiedene Klassenlagen auf der Basis der Berufsangaben unterschieden²: Dienstklasse (34,1 %), Kleinbürgertum (6,0 %), Routineangestellte (21,5 %) und Arbeiter (38,4 %). Zudem wurde ein Index der sozialen Lage im Anschluss an Klocke gebildet (1998: 218), der vor allem die ökonomische Lage des Haushaltes abbilden soll. In diesen additiven Index geht die Anzahl der Urlaubsreisen im letzten Jahr, die Anzahl der Automobile im Haushalt, die Wohnsituation (eigenes Zimmer, Wohnung in Großwohnsiedlung, Wohneigentum) sowie die gegenwärtige Arbeitslosigkeit des Haushaltsvorstandes mit ein. Vorhergehende Studien mit einem ähnlichen Index haben für diesen eine relativ hohe Validität ergeben (Klocke 1998). Auch die folgenden Modelle sprechen für die Vorhersagevalidität des Index. Zudem besitzt er eine mit dem Nettoein-

¹ Die Befragung wurde in fast allen Klassen am Tag der Zeugnisausgabe durchgeführt, so dass wir hier mit zuverlässigen Angaben rechnen dürfen.

² In der Befragung wurden nur die Berufsangaben und nicht die berufliche Stellung erhoben (vgl. Brauns/Haun/Steinmann 1997), so dass keine sehr hohe Präzision der Zuordnung zu einzelnen Klassenlagen erreicht werden konnte und wir uns daher auf die Verwendung von allein vier Klassenlagen beschränkt haben.

Tabelle 1 Variableneläuterung

Variable	Mittelwert	Standardabweichung	Fälle	Erläuterung
Schultyp	0,42	0,49	357	Gymnasium = 1, Mittelschule = 0
Schulleistung	2,59	0,74	357	Durchschnittsnote in Deutsch und Mathematik
Bildung der Mutter	2,68	0,96	340	Vierstufige Bildungsangabe
Bildung des Vaters	2,68	1,00	322	Vierstufige Bildungsangabe
Soziale Lage	5,07	1,55	351	Index der sozialen Lage
Hochkultur HH	7,10	1,91	291	Hochkulturorientierung Eltern
Spannung HH	7,89	1,57	287	Spannungsorientierung Eltern
Trivial HH	2,70	1,02	309	Trivialorientierung Eltern
Hochkultur	2,78	1,46	345	Hochkulturorientierung Schüler
Spannung in	4,42	1,03	349	Spannungsorientierung inner-häuslich Schüler
Spannung out	3,80	0,91	331	Spannungsorientierung außer-häuslich Schüler
Einelternfamilie	0,17	0,37	354	Alleinerziehendes Elternteil
Arbeitslosigkeit	0,72	0,99	321	Arbeitslosigkeitsepisoden der Eltern
Familienklima	8,23	1,86	354	Wahrgenommenes Familienklima
Alter	14,88	1,06	355	Alter der Schüler
Geschlecht	0,47	0,50	357	Mädchen = 0, Junge = 1
Bildungsaspiration	2,88	1,04	354	Angestrebtes Bildungsziel
Ressourcen	85,56	124,06	347	Finanzielle Ressourcen der Schüler
Peer-Netzwerke	3,35	1,99	352	Mit Freunden verbrachte Zeit
Bildungskontext I	15,00	14,60	357	Anteil sozial schwacher Schüler in der Klasse
Bildungskontext II	30,90	25,72	357	Anteil von Schülern, deren Eltern einen Hochschulabschluß haben

kommen – das in dieser Befragung nicht erhoben werden konnte – vergleichbare Struktur. So erreichen die Dienstklasse und das Kleinbürgertum deutlich höhere Werte auf diesem Index, zudem kann festgestellt werden, dass die Belastung des Haushaltes durch mehrere Arbeitslosigkeitsepisoden in der Vergangenheit, die Existenz einer Einelternfamilie und die Anzahl der Kinder einen negativen Einfluss auf den Index besitzt, so dass hier eine starke Ähnlichkeit mit der Verteilungsstruktur des Nettoeinkommens vorliegt (vgl. Hradil 1999: 224–229).

Das **kulturelle Kapital der Haushalte** bzw. der Eltern wurde durch Fragen nach verschiedenen Freizeitaktivitäten und in Anlehnung an Schulzes Konzept der alltagsästhetischen Schemata bestimmt. Dabei wurden additive Indizes auf der Basis der Freizeitaktivitäten der Eltern gebildet. Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, gab es bei diesen Variablen relativ viele fehlende Angaben. Als Indikatoren für das Hochkulturschema wurden dabei das Hören von klassischer Musik, Bücherlesen und der Besuch von Museen, Oper und Theater verwendet, die auch in

Schulzes Studie zu den stärksten Indikatoren für die Hochkulturorientierung gehörten (Schulze 1992: 621ff.). Dagegen wurde das Spannungsschema durch die Vorliebe für Rock- und Popmusik sowie den Kino-, Kneipen-, Café- und Gaststättenbesuch operationalisiert. Für das Trivialschema konnte nur die Vorliebe der Eltern für Schlager- und Volksmusik erhoben werden, allerdings gehören diese Vorlieben auch in Schulzes Analyse zu den stärksten Indikatoren für die Trivialorientierung (Schulze 1992: 628, vgl. auch Hartmann 1999: 182). In den statistischen Analysen wird das kulturelle Kapital der Eltern durch das Kürzel HH kenntlich gemacht.

Bei der Konstruktion von Indikatoren für das **kulturelle Kapital der Schüler** konnten wir uns nicht vollständig an Schulzes Modell der alltagsästhetischen Schemata orientieren. Erstens war es mit den vorliegenden Daten nicht möglich, ein dem Trivialschema vergleichbaren Index zu bilden, da mit der Vorliebe für deutsche Schlager nur ein einziger brauchbarer Indikator vorlag. Folgt man allerdings Schulzes Argumenten, so ist eine Nähe zum Trivialschema bei

Jugendlichen höchst unwahrscheinlich.³ Zweitens konnten auf der Basis der vorliegenden Informationen zwei differenzierte Spannungsschemata konstruiert werden, von denen eines eher die im Haushalt ausgeübten Freizeitaktivitäten (Spannung in) – Videos gucken, Computerspiele, Zeitschriften und Comics lesen, im Internet surfen und Musik hören – berücksichtigt, während das zweite eher die außerhalb des Haushalts angesiedelten Freizeitaktivitäten (Spannung out) enthält: den Besuch von Disco, Kneipe und Kino, Imbiss, Jugendclub und „mit Freunden an verschiedenen Orten herumhängen“. Die beiden Spannungsschemata schließen damit Verhaltensweisen ein, die sich in ihrem räumlichen Bezug, ihrer sozialen Einbettung und im Gebrauch von Medien sehr deutlich unterscheiden. Da die beiden Indizes nur eine Korrelation von 0,43 besitzen, ist eine Aufteilung auf zwei Dimensionen nicht nur inhaltlich, sondern auch in statistischer Hinsicht gerechtfertigt. Das außerhäuslich orientierte Spannungsschema entspricht im hohen Maße den in der Studie von Paul Willis berichteten Verhaltensweisen von Arbeiterjugendlichen, die schließlich zum Misserfolg in der Schule geführt haben. Es kann hier also überprüft werden, ob dieser Zusammenhang auch in der Gegenwart noch festgestellt werden kann. Dagegen steht das innerhäusliche Spannungsschema eher für neuere Entwicklungen der Jugendkultur, die im hohen Maße eine Einübung in die Nutzung neuer Medien bedingen. Hier kann daher eine hohe Akzeptanz dieser Aktivitäten auch in der Schule und ein positiver Einfluss auf die Schulleistungen vermutet werden. Schließlich wurden Indikatoren wie das Hören von klassischer Musik, Bücherlesen, Musizieren und der Besuch von Theater und Oper zur Konstruktion des Hochkulturschemas bei den Jugendlichen verwendet. Sollte die distinktive Bedeutung dieser Form des kulturellen Kapitals tatsächlich vollständig verschwunden sein, so dürfte sie sich in ihrem Einfluss auf den Bildungserfolg nicht von den anderen Typen kulturellen Kapitals unterscheiden.

Neben der sozialen Herkunft sollten die **ökologischen Bedingungen der Sozialisation** in den Familien durch weitere Faktoren bestimmt werden. Vor allem die Wohnbedingungen sind schon in den Index der sozialen Lage eingeflossen, dagegen wurde zusätzlich noch erhoben, ob es sich um Einelternfamilien handelt, ob in der Vergangenheit die Eltern häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen waren und wie die Schüler das Klima in ihrer Familie wahrneh-

men. Für die Jugendlichen selbst wurden das Alter, das Geschlecht, ihre Bildungsaspirationen, ihre ökonomischen Ressourcen (Taschengeld und Verdienste aus Nebenjobs) sowie ihre Einbindung in Freundschaftsnetzwerke (mit Freunden verbrachte Zeit) erhoben. Zudem wurden zwei Variablen gebildet, die den **Schulklassenkontext** abbilden sollen, nämlich erstens den Anteil der Schüler aus Elternhäusern mit einer schlechten sozialen Lage in den Schulklassen (Bildungskontext I) und zweitens den Anteil von Schülern aus Haushalten, deren Vorstand einen Hochschulabschluss (Bildungskontext II) besitzt.

Hinsichtlich des weiteren Vorgehens ist zu beachten, dass unser Datensatz eine Vielzahl von erklärenden Variablen, aber keine besonders große Anzahl von Fällen enthält. Daher haben wir uns zu einem schrittweisen Vorgehen in der Analyse der Daten entschlossen. Es wurde jeweils für bestimmte Blöcke von Variablen geprüft, ob sie einen statistisch signifikanten Einfluss auf die abhängigen Variablen ausüben. Diese Größen wurden dann in das endgültige Modell übernommen. Lediglich diese werden in den Tabellen im nächsten Abschnitt präsentiert. Zudem muss berücksichtigt werden, dass der von uns verwendete Datensatz eine hierarchische Struktur besitzt. Die einzelnen Fälle – die Schüler – können nicht als im statistischen Sinne unabhängig voneinander betrachtet werden, da sie klassenweise in unsere Stichprobe aufgenommen wurden. Die Nichtberücksichtigung dieser Klumpungseffekte führt zu einer Unterschätzung der Standardfehler der Parameter (Snijders/Bosker 1999: 22ff.). Wir haben daher die Spezifikation der Modelle mit Hilfe von statistischen Mehrebenenanalysen vorgenommen, die eine komplexe Modellierung der hierarchischen Struktur der Daten erlauben. Da diese in unserem Fall keine Unterschiede in den statistisch signifikanten Variablen gegenüber konventionellen OLS-Regressionen aufweisen, werden hier die letzteren dargestellt.

4. Ergebnisse

Bevor wir uns den beiden erkenntnisleitenden Fragen nach der Reproduktion verschiedener Arten von kulturellem Kapital und dem Einfluss dieser Arten von kulturellem Kapital auf den Bildungserfolg zuwenden, betrachten wir die drei im Anschluss an Gerhard Schulze gebildeten alltagsästhetischen Schemata in ihrer sozialstrukturellen Einbettung. Wir haben für jedes der drei Schemata eine lineare Regression berechnet, bei der die statistischen Zusammenhänge zwischen Klassenlage, Bil-

³ Weniger als 5 % der befragten Schüler haben daher auch eine Vorliebe für deutschen Schlager bekundet.

Tabelle 2 Sozialstruktur und kulturelles Kapital der Eltern

	Hochkultur HH	Spannung HH	Trivialschema HH
Konstante	3,67***	5,36***	3,63***
Dienstklasse	0,19**	-0,09	-0,05
Kleinbürgertum	0,01	0,05	-0,05
Routineangestellte	0,06	-0,05	0,04
Soziale Lage	0,10*	0,23***	-0,10
Bildung der Mutter	0,13*	0,20**	-0,17**
Bildung des Vaters	0,35***	0,08	-0,04
Korrigiertes R ²	0,35	0,12	0,04
N	236	236	236

Angegeben sind die standardisierten Regressionsparameter. * p < 0,1; ** p < 0,05; *** p < 0,01

dung und sozialer Lage der Eltern und der Ausstattung mit den drei Sorten von kulturellem Kapital im Haushalt betrachtet wird. Diese sind in Tabelle 2 dargestellt. Ein erster Blick auf die statistische Erklärungskraft der drei Regressionen zeigt ein deutliches Bild: während die Orientierung am Hochkulturschema deutlich sozialstrukturell verortet werden kann, gilt dies für das Spannungsschema und das Trivialschema nicht. Das Trivialschema tritt tendenziell in weniger gebildeten Haushalten auf, dagegen das Spannungsschema in eher wohlhabenden und gebildeten Haushalten. Leider liegen uns keine Angaben über das Alter der Eltern vor, so dass wir hier nicht die von Schulze hervorgehobenen Zusammenhänge zwischen dem Alter und der Orientierung an diesen beiden Schemata untersuchen können. Gegenüber dem Trivial- und dem Spannungsschema ist das Hochkulturschema sozial sehr viel selektiver. Es findet sich vor allem in den höher gebildeten, wohlhabenden Haushalten und in der Dienstklasse, so dass für die Hochkulturorientierung ein sehr viel spezifischeres Bild gezeichnet werden kann. Insgesamt können wir aber hier die von Mohr und DiMaggio für die Vereinigten Staaten erzielten Ergebnisse bestätigen (1995). Das kulturelle Kapital der Haushalte ist nicht allzu stark durch ihre sozialstrukturelle Position bestimmt, wengleich dies vor allem für die beiden eher als populär zu bezeichnenden Formen von kulturellem Kapital, also das Spannungs- und das Trivialschema zutrifft.

Die Reproduktion kulturellen Kapitals und die Auswirkungen desselben auf den Bildungserfolg wollen wir nun in drei Schritten analysieren. Erstens wird untersucht, welchen Schultyp die von uns befragten Schüler in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft und von dem kulturellen Kapital ihrer Eltern

besuchen. Da in Sachsen nur die Mittelschule und das Gymnasium als Schulformen existieren, kann dies mit Hilfe einer logistischen Regression betrachtet werden. Zweitens wenden wir uns der Frage nach den Determinanten des kulturellen Kapitals der Schüler zu und untersuchen drittens, ob dieses kulturelle Kapital einen Einfluss auf deren Schulnoten besitzt.

Die Frage nach dem Einfluss des kulturellen Kapitals im Herkunftshaushalt der Schüler auf den von ihnen besuchten Schultyp haben wir in zwei logistischen Regressionen untersucht, die in Tabelle 3 präsentiert werden. In Modell I wurde der Einfluss von Variablen zur Bestimmung der sozialen Herkunft – Klassenlage, Bildung, soziale Lage und Arbeitslosigkeit – auf den Schulbesuch untersucht. Erwartungsgemäß besuchen die Kinder hochgebildeter Eltern eher das Gymnasium. Dagegen besitzen die soziale Lage des Haushaltes und die häufige Arbeitslosigkeit der Eltern in der Vergangenheit keinen statistisch messbaren Einfluss auf den besuchten Schultyp. Diese Ergebnisse entsprechen früheren Studien in Deutschland, die erstens den relativ geringen Einfluss von Arbeitslosigkeit auf die Bildungschancen (Becker/Nietfeld 1999) und zweitens die Irrelevanz von ökonomischen Ressourcen des Elternhauses für den Besuch des Gymnasiums verdeutlicht haben (De Graaf 1988). Auch im Hinblick auf die Klassenlage können keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Wahrscheinlichkeit für den Besuch des Gymnasiums festgestellt werden. In Modell II werden nun die drei Typen von kulturellem Kapital in der logistischen Regression neben der Bildung der Eltern berücksichtigt. Es wird deutlich, dass die Hochkulturorientierung der Eltern einen statistisch hochsignifikanten Einfluss auf den besuchten Schultypus des Kindes ausübt.

Tabelle 3 Soziale Herkunft, kulturelles Kapital der Eltern und Schultyp

	Modell I	Modell II
Konstante	0,002***	0,001***
Bildung der Mutter	2,13***	2,27***
Bildung des Vaters	2,79***	1,93***
Dienstklasse	1,60	1,65
Kleinbürgertum	0,80	0,82
Routineangestellte	1,10	1,08
Soziale Lage	1,02	–
Arbeitslosigkeit	1,29	–
Hochkultur HH	–	1,64***
Spannung HH	–	0,97
Trivial HH	–	0,72
Korrigiertes Pseudo-R ²	0,33	0,41
N	225	225

Angegeben sind die entlogarithmierten Regressionsparameter.

* p < 0,1; ** p < 0,05; *** p < 0,01

Damit werden die Ergebnisse früherer Studien über die Bedeutung des kulturellen Kapitals der Eltern für den Besuch höherer Schulen bestätigt (De Graaf 1988, Aschaffenburg/Maas 1997). Im Hinblick auf die Erweiterung des Raumes der Lebensstile und der Typen von kulturellem Kapital muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass das traditionelle Hochkulturschema sich in unserer Studie als zentral für den Besuch des Gymnasiums erwiesen hat. Das Spannungs- und das Trivialschema erweisen sich für unsere Fragestellung als kausal irrelevant. Freilich stellt sich die Frage, ob dieses Ergebnis von den historischen Bedingungen gegenwärtiger Gesellschaften abhängig ist. Die Akzeptanz populärer kultureller Praktiken bei den höhergebildeten Schichten und damit auch bei den Gatekeepern innerhalb des Bildungssystems, ist eindeutig erst der jüngeren Vergangenheit zuzurechnen (Maase 1997). Es ist nicht auszuschließen, dass man mit einer Stichprobe von Schülern aus den sechziger Jahren andere Ergebnisse erzielt hätte, die eher die Thesen von Paul Willis über die Reproduktion der Arbeiterklasse durch spannungsorientierte kulturelle Praktiken gestützt hätten. Festzuhalten ist aber, dass die Bedeutung der Hochkultur keineswegs verschwunden ist und dass die Spannungs- und Trivialorientierung des elterlichen Haushaltes keinen Einfluss auf den Besuch des Gymnasiums ausübt.

Betrachten wir nun die Resultate im Hinblick auf unsere zweite Forschungsfrage, die Reproduktion von kulturellem Kapital bzw. Lebensstilen über die

Generationen hinweg. In Tabelle 4 werden die Ergebnisse von drei linearen Regressionen präsentiert, die die drei Formen von kulturellem Kapital bei den von uns befragten Schülern als abhängige Variable betrachten. Wir konnten für diese Analysen eine Vielzahl von erklärenden Variablen berücksichtigen, so dass wir diese angesichts der relativ kleinen Fallzahl in fünf Blöcken in ihrem statistischen Einfluss analysiert haben. Die Auswahl der statistisch signifikanten Variablen wurde mit Hilfe von statistischen Mehrebenenmodellen durchgeführt. Da sich aber die Endergebnisse unter Verwendung der ausgewählten Variablen inhaltlich nicht von OLS-Regressionen unterscheiden, haben wir uns hier für die Präsentation der einfacheren Modelle entschieden. In unseren Analysen haben sich eine ganze Reihe von Variablen als nicht relevant für die Erklärung des kulturellen Kapitals der Jugendlichen herausgestellt. Diese sind daher auch nicht in Tabelle 4 mit aufgenommen worden. Dazu gehören: die soziale Herkunft (Bildung und Klassenlage der Eltern sowie die soziale Lage des Haushaltes), das Familienklima, das Leben in Einelternfamilien und vergangene Arbeitslosigkeitsperioden der Eltern.

Kommen wir zu den in Tabelle 4 präsentierten Ergebnissen. Eine Variable hat einen durchgängigen Einfluss auf alle Formen von kulturellem Kapital bei den Schülern, dies ist der Anteil von Schülern in der Klasse, deren Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen. Diese Größe hat negative Einflüsse auf die beiden Formen der Spannungsorientierung. Dagegen hat sie einen deutlichen positiven Einfluss auf die Hochkulturorientierung der Jugendlichen. Diese Variable ist in zweierlei Hinsicht von Bedeutung: erstens zeigt sie, dass auch der jeweilige Schulkontext für die Entwicklung von kulturellem Kapital bei den Jugendlichen von hoher Bedeutung ist, so dass auch Schüler aus statusniedrigeren Elternhäusern hier die Chance für den Erwerb von bildungs- und berufsrelevantem Kulturkapital haben (vgl. Aschaffenburg/Maas 1997). Zweitens ist aber diese Variable deutlich von der sozialen Herkunft der Kinder abhängig, da sie deutlich mit dem Schultyp kovariiert. Insofern hat die soziale Herkunft der Schüler, über den Klassenkontext vermittelt, eine indirekte Wirkung auf die Entwicklung von kulturellem Kapital. Das Zusammensein mit Schülern aus hochgebildeten Elternhäusern, die über relativ viel kulturelles Kapital verfügen, färbt sozusagen auch auf die anderen Schüler ab.

Über die indirekten Einflüsse der sozialen Herkunft hinaus, können wir eine direkte intergenerationale Weitergabe von kulturellem Kapital feststellen. Da-

Tabelle 4 Intergenerationale Reproduktion von kulturellem Kapital

	Kulturelles Kapital der Kinder		
	Hochkultur	Spannung in	Spannung out
Konstante	0,15	2,98***	2,83***
Bildungskontext II	0,25***	-0,12**	-0,19***
Hochkultur HH	0,51***	-	-
Spannung HH	-	0,27***	0,14**
Geschlecht	-0,15***	0,29***	-0,14**
Ressourcen	-	-	0,17***
Peer-Netzwerke	-0,11***	-	0,41***
Korrigiertes R ²	0,52	0,15	0,32
N	228	228	228

Angegeben sind die standardisierten Regressionsparameter. * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

bei muss beachtet werden, dass die Trivialorientierung des Elternhauses keinerlei Einfluss auf die jugendlichen Lebensstile besitzt.⁴ Zudem hat eine Hochkulturorientierung der Eltern einen starken positiven Einfluss auf die Hochkulturorientierung der Kinder. Hier zeigt sich eine sehr starke direkte Weitergabe des kulturellen Kapitals von den Eltern auf die Jugendlichen. Ein ähnliches Resultat – wenn auch schwächer – zeigt sich bei den spannungsorientierten Lebensstilen. Auch diese werden tendenziell von den Eltern an ihre Kinder weitergegeben. Auch für diesen neuartigen Typus von kulturellem Kapital können wir also eine intergenerationale Reproduktion feststellen, auch wenn diese deutlich schwächer ist als im Falle der Hochkulturorientierung. Eine weitere Variable, die einen durchgängigen Einfluss auf die kulturelle Orientierung der Jugendlichen ausübt, ist das Geschlecht. Die Mädchen und jungen Frauen zeigen eine leicht stärkere Hochkulturorientierung und eine etwas stärkere Orientierung am außerhäuslichen Spannungsschema. Das letztgenannte Resultat könnte ein wenig überraschen: hier hätte man eher einen Einfluss des Alters vermutet. Die entscheidende Größe in diesem Zusammenhang sind die finanziellen Ressourcen der Schüler, diese liegen mit zunehmendem Alter höher und zudem auch bei den männlichen Schülern, da diese häufiger neben der Schule noch einem Job nachgehen. Die Schülerinnen zeigen eine deutliche Abneigung gegen das innerhäusliche Span-

nungsschema, das durch Aktivitäten wie Videos gucken, Computerspiele und Internetsurfen definiert ist. Bei den anderen Faktoren finden sich eher vereinzelte Einflüsse: so können wir feststellen, dass die Verfügung über materielle Ressourcen zu einer stärkeren Aktivität im Sinne des außerhäuslichen Spannungsschema führt und dass die Einbettung in Freundschaftsnetzwerke einen leicht negativen Effekt für das Hochkulturschema, dagegen einen sehr positiven Einfluss auf die Orientierung am außerhäuslichen Spannungsschema hat. Diese Ergebnisse bestätigen noch einmal die Vermutungen von Mohr und DiMaggio, dass die jugendkulturelle Einbindung zu einer Beeinflussung der intergenerationalen Weitergabe von kulturellem Kapital führt (Mohr/DiMaggio 1995). Die genaue Richtung dieses kausalen Zusammenhangs könnte freilich noch diskutiert werden. Die Orientierung an bestimmten Lebensstilen bestimmt auch die Einbindung in spezifische soziale Netzwerke, die dann wiederum die Lebensstilorientierungen verstärken können. Eine Überprüfung dieser Annahme der gegenseitigen Beeinflussung von Lebensstilen und sozialen Netzwerken würde allerdings Daten mit einem longitudinalen Design erfordern, so dass diese hier nicht vorgenommen werden kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die verschiedenen Formen von kulturellem Kapital sich unterschiedlich stark intergenerational reproduzieren. Lediglich die Hochkulturorientierung wird sehr stark von den Eltern an die Kinder weitervererbt, während das für die anderen Formen von kulturellem Kapital nicht im gleichen Maße gilt. Zudem werden alle Formen von kulturellem Kapital in ihrem Erwerb vom Schulkontext beeinflusst und zwei Formen von kulturellem Kapital durch

⁴ Dies gilt nicht für die hier nicht näher untersuchte Orientierung der Schüler am Trivialschema. Unser Index für die Trivialorientierung des elterlichen Haushaltes besitzt eine Korrelation von 0,26 mit der Vorliebe für deutschen Schlager bei den Jugendlichen – dem einzigen vorhandenen Indikator für das Trivialschema bei den Schülern.

Tabelle 5 Determinanten der Schulleistung

	Modell I	Modell II
Konstante	3,51***	3,47***
Bildungskontext I	0,11*	0,11*
Schultyp	0,29***	0,28***
Soziale Lage	-0,19***	-0,18***
Familienklima	-0,11**	-0,11**
Bildungsaspiration	-0,33***	-0,33***
Geschlecht	0,13**	0,12**
Hochkultur	-0,20***	-0,20***
Spannung in	-0,01	-
Spannung out	0,05	-
Korrigiertes R ²	0,20	0,20
N	310	310

Angegeben sind die standardisierten Regressionsparameter.

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

die Einbindung in Peerguppen. Damit wird deutlich, dass die ausschließliche Betrachtung der intergenerationalen Weitergabe von kulturellem Kapital an die Jugendlichen nicht ausreicht, sondern dass deren jeweilige Lebenssituation in Familie, Schule und Freundesnetzwerken und zudem deren geschlechtspezifische Ausprägung berücksichtigt werden muss.

Kommen wir zu unserer letzten Forschungsfrage: welchen Einfluss hat das kulturelle Kapital der Schüler auf deren Schulleistung? Wir haben die Schulleistung mit Hilfe der Durchschnittsnote in Mathematik und Deutsch operationalisiert. Da wir hier Schüler aus zwei unterschiedlichen Schultypen mit unterschiedlich hohem Leistungsniveau befragt haben, wurde der Schultypus in den jeweiligen Analysen als Kontrollvariable berücksichtigt. Die Ergebnisse unserer statistischen Analysen sind in Tabelle 5 wiedergegeben. In methodischer Hinsicht gelten hier die gleichen Bemerkungen wie für Tabelle 4. Wir beginnen die Darstellung der Ergebnisse mit den Variablen, die keinen statistisch signifikanten Einfluss auf den Lernerfolg hatten. Dazu gehören die Bildung und die Klassenlage der Eltern, das kulturelle Kapital der Eltern in seinen unterschiedlichen Formen, das Leben in einer Einelternfamilie, vergangene Phasen von Arbeitslosigkeit der Eltern, das Alter der Schüler, ihre Ressourcenlage und ihre Freundschaftsnetzwerke. Im Hinblick auf den sozialen Kontext der Schulklassen hat sich der Anteil der Schüler, die Eltern mit einem Hochschulabschluss haben, als nicht relevant für die hier vorgenommene Analyse erwiesen. Erstaunlich ist hier vor allem die Tatsache, dass das kulturelle Kapital

der Eltern unter Kontrolle der anderen Variablen – vor allem des kulturellen Kapitals der Schüler – keinen statistisch messbaren Einfluss auf die Schulnoten besitzt (vgl. De Graaf 1988, DiMaggio 1982). Bei der Interpretation der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass ein (mathematisch) positiver Effekt hier gleichbedeutend mit schlechteren Noten ist und umgekehrt.

Betrachten wir nun diejenigen Variablen, die wir in unserem endgültigen Modell berücksichtigt haben. Hier können wir feststellen, dass der Anteil der sozial schwachen Kinder in der Klasse einen negativen Einfluss auf die Schulnoten hat. Betrachtet man die Effekte, die Armut und Arbeitslosigkeit auf die schulische Leistungsfähigkeit haben, so ist nachzuvollziehen, dass ein hoher Anteil von sozial benachteiligten Schülern einen negativen Einfluss auf das Leistungsniveau ganzer Klassen haben wird (Becker/Nietfeld 1999: 65f., Klocke 1998: 220ff.). Wie erwartet, geht ein deutlicher Einfluss vom Schultyp aus, so dass der höhere Leistungsstandard an Gymnasien in unserem Modell angemessen berücksichtigt ist.⁵ Von Seiten der sozialen Herkunft bzw. der Familiensituation erweisen sich vor allem zwei Variablen als bedeutsam für die Schulleistung der Jugendlichen, erstens die soziale Lage und zweitens das Familienklima. Jugendliche, die unter beengten und materiell eingeschränkten Bedingungen leben und lernen müssen, und Kinder, die sich in ihrer Familie nicht wohl fühlen, zeigen eindeutige Leistungseinbußen. Stärkere Einflüsse auf die Durchschnittsnoten gehen aber von Merkmalen der Jugendlichen selbst aus. So hat deren Bildungsaspiration einen deutlichen positiven Effekt auf die erreichten Schulnoten (vgl. Erickson/Jonsson 1996: 53f.). Ähnlich – wenn auch schwächer ausgeprägt – zeigt sich wiederum ein Einfluss des hochkulturellen Kapitals, während alle andere Formen von kulturellem Kapital keine statistische Bedeutung besitzen (vgl. DiMaggio/Mohr 1985, Aschaffenburg/Maas 1997). Schließlich kann festgestellt werden, dass Mädchen bessere Noten als Jungen erwerben. Zusammenfassend zeigen sich hier deutliche direkte (soziale Lage) und indirekte (Bildungsaspi-

⁵ Wir haben hier darauf verzichtet, die Analyse der Determinanten der Schulleistung für die Mittelschulen und die Gymnasien getrennt zu präsentieren, da die verfügbare Anzahl von Fällen für dieses Vorgehen zu gering ist. In unseren Untersuchungen konnten wir feststellen, dass die in Tabelle 5 genannten Determinanten sehr viel stärker bei den Schülern der Mittelschule als bei den Schülern des Gymnasiums greifen. Im Hinblick auf die Effekte der drei Typen von kulturellem Kapital ergeben sich allerdings keinerlei Unterschiede zwischen den beiden Schultypen.

ration, Bildungskontext, kulturelles Kapital) Einflüsse der sozialen Herkunft auf die Schulleistung der Jugendlichen. Im Hinblick auf die verschiedenen Arten von kulturellem Kapital können wir aber feststellen, dass keinerlei Relevanzverschiebung stattgefunden hat. Die von uns befragten Schüler profitieren in ihren Schulleistungen allein von ihrem hochkulturellen Kapital. Umgekehrt muss auch festgehalten werden, dass die von Paul Willis behauptete Verursachung von Misserfolg in der Schule durch die kulturellen Praktiken von Arbeiterjugendlichen hier nicht bestätigt werden kann. Das von ihm untersuchte Freizeitverhalten von Schülern entspricht dem von uns berücksichtigten außerhäuslichen Spannungsschema, das aber keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die Schulleistung besitzt. Die Auffächerung der verschiedenen Arten von kulturellem Kapital bleibt insgesamt für die Reproduktion der Sozialstruktur ohne Bedeutung.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Verschiedene konflikttheoretisch inspirierte Ansätze in der Bildungssoziologie (Bourdieu/Passeron 1971, Collins 1971, 1979, DiMaggio/Mohr 1985) haben die Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Reproduktion von Klassenstrukturen hervorgehoben. Dabei stand im Vordergrund vor allem der Einfluss dieser Größe auf die Bildungs- und Berufschancen. In den vergangenen Jahren wurde behauptet, dass die traditionelle Perspektive auf das kulturelle Kapital zu eng sei, da es zu einer Pluralisierung von Lebensstilen und dementsprechend Formen von kulturellem Kapital gekommen sei. Eine besonders prägnante Formulierung dieser Idee wurde von Gerhard Schulze vorgenommen, der neben dem hochkulturellen Kapital noch zwei weitere sogenannte alltagsästhetische Schemata konstruiert hat, das Spannungs- und das Trivialschema. In diesem Aufsatz konnten wir anhand einer Befragung von Schülern der 8. bis 10. Klasse die intergenerationale Weitergabe dieser verschiedenen Typen von kulturellem Kapital untersuchen und darüber hinaus deren Bedeutung für den Bildungserfolg der befragten Schüler.

Wir haben in unserer Analyse die sozialstrukturelle Verortung der verschiedenen Typen von kulturellem Kapital der Eltern der von uns befragten Schüler betrachtet. Dabei hat sich deutlich gezeigt, dass das hochkulturelle Kapital sehr viel stärker auf bestimmte soziale Gruppen beschränkt ist als das triviale und spannungsorientierte kulturelle Kapital. Vor allem in hochgebildeten, wohlhabenden Haus-

halten und zudem in der Dienstklasse ist eine starke Hochkulturorientierung zu finden. In einem zweiten Schritt wurde betrachtet, ob das kulturelle Kapital des Haushalts einen Einfluss auf die Schulwahl ausübt. Hier ist festzustellen, dass neben dem Bildungsniveau der Eltern vor allem deren Ausstattung mit hochkulturellem Kapital für den Besuch des Gymnasiums im Gegensatz zum Besuch der Mittelschule entscheidend war. Damit zeigt sich in diesen beiden Analysen entgegen allen Thesen von der Pluralisierung der Lebensstile und deren Distinktionsverlust in modernen Gesellschaften weiterhin eine herausgehobene Bedeutung des hochkulturellen Kapitals sowohl hinsichtlich seiner sozialstrukturellen Verortung wie auch hinsichtlich seines Einflusses auf die Schulwahl.

Im nächsten Schritt wurde die intergenerationale Weitergabe des kulturellen Kapitals an die von uns befragten Schüler untersucht. Hier zeigte sich, dass eine direkte Transmission desselben vom Elternhaus an die Schüler bei allen Typen festzustellen ist. Diese Weitergabe wird aber vom sozialen Kontext der jeweiligen Schule, von der Einbettung der Schüler in Freundschaftsnetzwerke und auch vom Geschlecht der Schüler mitbedingt, so dass eine einfache Betrachtung der Beziehungen zwischen Eltern- und Kindgeneration als nicht ausreichend betrachtet werden muss. Zudem können zwischen den verschiedenen Typen von kulturellem Kapital erhebliche Unterschiede in ihrer intergenerationalen Weitergabe festgestellt werden. Das hochkulturelle Kapital zeigt sich wiederum als besonders herausgehoben, da es in ausgesprochen starkem Maße von der Eltern- an die Schülergeneration vererbt wird. Dies verdeutlicht abermals die besondere Bedeutung des hochkulturellen Kapitals für die Reproduktion der Sozialstruktur. In einem letzten Schritt wurde nun untersucht, welche Einflussgrößen für den Lernerfolg der Schüler in Form von Schulnoten bedeutsam sind. Neben dem sozialen Kontext der jeweiligen Schulklasse, der sozialen Lage des Herkunftshaushaltes, dem Familienklima, der individuellen Bildungsaspiration und dem Geschlecht war von den verschiedenen Arten von kulturellem Kapital allein das hochkulturelle Kapital von Bedeutung für den Lernerfolg. Es muss nun in der weiteren Forschung genauer untersucht werden, wie die Bedeutung des hochkulturellen Kapitals für den Schulerfolg erklärt werden kann. Haben hochkulturelle Aktivitäten einen direkten Einfluss auf die kognitiven Fähigkeiten der Schüler (Hartmann 1999: 95), erhöhen sie die Akzeptanz der Jugendlichen bei den Lehrern (DiMaggio/Mohr 1985) oder ist das schulische Curriculum in bestimmten

Hinsichten durch hochkulturelle Inhalte geprägt (Erickson/Jonsson 1996: 11)?

Zusammenfassend zeigen unsere Ergebnisse sehr deutlich, dass die Pluralisierung der Lebensstile und der Formen von kulturellem Kapital bislang wenig Relevanz für die Reproduktion der Sozialstruktur besitzt. Die Hochkulturorientierung bleibt von herausgehobener Bedeutung für die Sozialstrukturanalyse, während die anderen Formen des kulturellen Kapitals sich als vernachlässigbar zeigen. Auch im Hinblick auf die Bildungssoziologie sprechen daher unsere Ergebnisse für die Beibehaltung des zentralen Fokus auf das hochkulturelle Kapital. Dabei scheint uns kein grundsätzlicher Widerspruch zwischen der konflikttheoretisch inspirierten Erforschung des kulturellen Kapitals in seinen Wirkungen auf den Bildungserfolg einerseits und der handlungstheoretischen Untersuchung der Bedeutung von Bildungsentscheidungen für die Bildungsungleichheit andererseits zu bestehen, wie dies von einigen Autoren vermutet wird (Erickson/Jonsson 1996: 22ff., Gambetta 1987). Die in unserer Studie festgestellten Resultate stellen nicht nur empirische Korrelationen zwischen Variablen dar, sondern sind an handlungstheoretische Erklärungen anschlussfähig (vgl. Esser 1996). Generell sollten konflikttheoretische Analysen die mikrotheoretische Herausforderung berücksichtigen und zeigen, dass ihre Ergebnisse akteurtheoretisch fundiert werden können (Rössel 2002: 63ff.). Ein möglicher Ausgangspunkt für eine solche Demonstration ist die in der Bildungssoziologie gegenwärtig stark diskutierte Theorie des rationalen Handelns.⁶ Freilich gilt dies nur dann, wenn man nicht von vorneherein annimmt, dass das im Habitus einer Person aufgespeicherte kulturelle Kapital für die Person nahezu unverfügbar ist und unbewusst die Handlungen und Entscheidungen steuert, ohne dass andere Größen einen Einfluss auf die Handlung hätten (vgl. Gambetta 1987). Dies wollen wir hier kurz demonstrieren. Folgt man dem einfachen Modell des rationalen Handelns von Erickson und Jonsson, so kann der Nutzen von bestimmten Bildungsgängen nach der folgenden Gleichung analysiert werden:

$$U = PB - C.$$

Dabei steht U für die Gesamtnutzeneinschätzung eines Bildungsgangs, P für die Erfolgswahrscheinlich-

keit eines Schülers in dieser Bildungseinrichtung, B für den erwarteten Ertrag des Bildungsabschlusses und C für die Kosten dieser Bildungslaufbahn. Einige Überlegungen (vgl. Erickson/Jonsson 1996, Becker 2000, Kristen 1999) zeigen, dass man die kausale Rolle des kulturellen Kapitals für den Bildungserfolg relativ einfach auf eine handlungstheoretische Perspektive, wie sie in der oben genannten Gleichung angedeutet ist, beziehen kann. Die Ausstattung des Elternhauses und der Schüler mit hochkulturellem Kapital wird nach unseren Analysen auch unter Kontrolle anderer Faktoren die Erfolgswahrscheinlichkeit P deutlich erhöhen, so dass auch der erwartete Nutzen entsprechender Bildungslaufbahnen für hochkulturell ausgestattete Haushalte und Schüler ansteigen wird. Diese Erfolgswahrscheinlichkeit ist freilich auch von dem Ausmaß abhängig, mit dem die Gatekeeper des Bildungssystems Zeichen der Hochkulturorientierung in ihre Bewertung von Schulleistungen und die Förderung von Schülern miteinbeziehen (Erickson/Jonsson 1996: 11, DiMaggio/Mohr 1985, Lamont 1992). Zudem kann von Haushalten und Schülern mit hohem kulturellem Kapital auch erwartet werden, dass sie in stärkerem Maße die Bildung um ihrer selbst willen und nicht nur aufgrund erwarteter ökonomischer Erträge schätzen, so dass für diese Gruppen auch die Erträge von Bildungslaufbahnen höher sind. Dagegen können die Kosten für bestimmte Bildungsgänge minimiert werden, da die Eltern in entsprechenden hochkulturellen Haushalten über zahlreiche Möglichkeiten der Unterstützung und eine entsprechende kulturelle Infrastruktur verfügen, die sonst in Nachhilfe und Förderunterricht finanziell erworben werden müssten. Damit zeigt sich sehr deutlich, dass eine kulturkapitalorientierte und eine handlungstheoretische Erklärung von Bildungsungleichheit sich nicht widersprechen, sondern ausgesprochen fruchtbar miteinander kombiniert werden können. Unsere Ergebnisse sprechen dafür, dass in derartigen Erklärungsstrategien weiterhin der Fokus auf dem hochkulturellen Kapital liegen kann. Die anderen Formen von Lebensstilen und kulturellem Kapital haben sich in unserer Analyse als überwiegend nicht relevant für die Reproduktion der Sozialstruktur erwiesen.

Literatur

- Aschaffenburg, K. / Maas, I., 1997: Cultural and Educational Careers. The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Review* 62: 573–587.

⁶ Wir gehen davon aus, dass man zahlreiche soziale Phänomene relativ gut erklären kann, indem man annimmt, dass die Menschen sich so verhalten, als ob sie rational ihren Nutzen verfolgen. Damit ist keine Bindung an die Theorie des rationalen Handelns als allgemeines Modell sozialen Handelns verbunden.

- Becker, R., 2000: Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 450–474.
- Becker, R. / Nietfeld, M., 1999: Arbeitslosigkeit und Bildungschancen von Kindern im Transformationsprozeß. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 51: 55–79.
- Bertram, H., 1981: Sozialstruktur und Sozialisation. Zur mikroanalytischen Analyse von Chancengleichheit. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.
- Bourdieu, P. / Passeron, J.C., 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bourdieu, P., 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. S.183–198 in: R. Kreckel (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten* (Sonderband der Sozialen Welt 2). Göttingen: Schwartz.
- Brauns, H. / Haun, D. / Steinmann, S., 1997: Die Konstruktion eines international vergleichbaren Klassenschemas (EGP). Arbeitspapier 22, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Breen, R. / Goldthorpe, J.H., 1997: Explaining Educational Differentials. *Rationality and Society* 9: 275–305.
- Collins, R., 1971: Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. *American Sociological Review* 36: 1002–1019
- Collins, R., 1979: *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- De Graaf, P.M., 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.
- DiMaggio, P., 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.
- DiMaggio, P. / Mohr, J., 1985: Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *American Journal of Sociology* 90: 1231–1261.
- Erikson, R. / Jonsson, J.O., 1996: Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. S. 1–63 in: R. Erikson / J.O. Jonsson (Hrsg.): *Can Education be Equalized?* Boulder: Westview Press.
- Esser, H., 1996: What ist Wrong with „Variable-Sociology“?. *European Sociological Review* 12: 159–166.
- Fröhlich, G., 1994: Kapital, Habitus, Feld, Symbol. Grundbegriffe der Kulturtheorie bei Pierre Bourdieu. S. 31–54 in: I. Mörth / G. Fröhlich (Hrsg.): *Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kultursoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu*. Frankfurt: Campus.
- Gambetta, D., 1987: *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanism in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gerhards, J. / Rössel, J., 2002: Das Ernährungsverhalten Jugendlicher im Kontext ihrer Lebensstile. Eine empirische Studie. Köln: BzGA (im Erscheinen).
- Handl, J., 1985: Mehr Chancengleichheit im Bildungssystem. Erfolg der Bildungsreform oder statistisches Artefakt? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37: 698–722.
- Hartmann, M. / Kopp, J., 2001: Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? Promotion, soziale Herkunft und der Zugang zu Führungspositionen in der deutschen Wirtschaft. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53: 436–466.
- Hartmann, P.H., 1999: *Lebensstilforschung. Darstellung, Kritik und Weiterentwicklung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Henz, U. / Maas, I., 1995: Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47: 605–633.
- Hradil, S., 1999: *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Klocke, A., 1998: Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Generationenfolge. S. 211–229 in: P.A. Berger / M. Vester (Hrsg.): *Alte Ungleichheiten und Neue Spaltungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kristen, C., 1999: Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapier 5 – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Lamont, M., 1992: *Money, Morals & Manners. The Culture of the French and the American Upper-Middle Class*. Chicago: Chicago University Press.
- Lüscher, K., / Fisch, R. / Pape, T., 1985: Die Ökologie von Familien. *Zeitschrift für Soziologie* 14: 13–27.
- Maase, K., 1997: *Grenzenloses Vergnügen. Der Aufstieg der Massenkultur 1850–1970*. Frankfurt: Fischer.
- Mansel, J. / Palentin, C., 1998: Vererbung von Statuspositionen. Eine Legende aus vergangenen Zeiten? S. 231–253 in: P.A. Berger / M. Vester (Hrsg.): *Alte Ungleichheiten und Neue Spaltungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Merkens, H. / Wessel, A. / Dohle, K. / Classen, G., 1997: Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und Brandenburg. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 37: 255–276.
- Mohr, J. / DiMaggio, P., 1995: The Intergenerational Transmission of Cultural Capital. S. 167–199 in: M. Wallace (Hrsg.): *Research in Social Stratification and Social Mobility*. Greenwich: JAI Press.
- Müller, H.-P., 1986: Kultur, Geschmack und Distinktion. Grundzüge der Kultursoziologie Pierre Bourdieus. S. 162–190 in: *Kultur und Gesellschaft* (Sonderheft 27 der *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, W. / Haun, D., 1994: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 1–42.
- Müller-Schneider, T., 1994: *Schichten und Erlebnismilieus: Der Wandel der Milieustruktur in der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: DUV.
- Müller-Schneider, T., 2000: Stabilität subjektorientierter Strukturen. Das Lebensstilmmodell von Schulze im Zeitvergleich. *Zeitschrift für Soziologie* 29: 361–374.
- Rössel, J., 2002: Die klassische Konflikttheorie auf dem

- Prüfstand. Determinanten der Intensität und Gewalt-samkeit von sozialen Konflikten. Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 28: 47–67.
- Sauer, J. / Gattringer, H., 1985: Soziale, familiale, kognitive und motivationale Determinanten der Schulleistung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37: 288–309.
- Savage, M. / Barlow, J., 1992: Property, Bureaucracy and Culture. London: Routledge.
- Schimpl-Neimanns, B., 2000: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52: 636–669.
- Schulze, G., 1992: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt: Campus.
- Shavit, Y. / Blossfeld, H.-P. (Hrsg.), 1993: Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder: Westview Press.
- Snijders, T. / Bosker, R., 1999: Multilevel Analysis. An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling. London: Sage.
- Wiese, W., 1982: Elternstatus, Lehrerempfehlung und Schullaufbahn. Eine empirische Analyse des Einflusses des Grundschullehrers auf die Bildungslaufbahn des Schülers. Zeitschrift für Soziologie 11: 49–63.
- Wiese, W., 1986: Schulische Umwelt und Chancenverteilung. Eine Kontextanalyse schulischer Umwelteinflüsse auf die statusspezifischen Erfolgsquoten in der Klasse 10 und der Oberstufe des Gymnasiums. Zeitschrift für Soziologie 15: 188–209.
- Willis, P., 1979: Spaß am Widerstand. Lernen in der Arbeiterschule. Frankfurt: Syndikat.
- Zerger, F., 2000: Klassen, Milieus und Individualisierung. Eine empirische Untersuchung zum Umbruch der Sozialstruktur. Frankfurt: Campus.

Summary: Conflict theoretical approaches in the sociology of education have emphasized the importance of cultural capital for the reproduction of class structures. In recent years several scholars – especially Gerhard Schulze – have stressed the point that the traditional theoretical perspective in regard to cultural capital is too narrow. In modern society multiple lifestyles and corresponding types of cultural capital have developed. We have used data from surveys of school students, firstly to analyze the intergenerational reproduction of different types of cultural capital and, secondly, to study the impact of these forms of cultural capital on school success. We come to the conclusion that high-brow culture continues to be strongly reproduced intergenerationally and that only this kind of cultural capital is relevant for school success. With regard to the reproduction of social structure other types of cultural capital seem to have less of an impact.