

## SOZIALE BEZIEHUNGEN UND BILDUNGSERWERB

Jutta Allmendinger, Christian Ebner und Rita Nikolai

*Zusammenfassung:* Ziel des Beitrages ist es, die Relevanz von Sozialkapital für die individuellen Bildungschancen und den Bildungserwerb darzulegen. Soziales Kapital sollte hierbei nicht isoliert von anderen Kapitalsorten gedacht werden. Denn Beziehungen nutzen wenig, wenn die mit dem Individuum verbundenen Personen selbst über geringe Ressourcen verfügen. Ausgehend von diesen Überlegungen wird nach einem ersten allgemeinen Überblick über die Bildungssituation in Deutschland neben Sozialkapital der Einfluss von ökonomischem und kulturellem Kapital auf die Kompetenzentwicklung und den Bildungsverlauf dargelegt. Die Autoren verweisen zudem darauf, neben der Mikroebene auch die Ebene der Institutionen und „übergeordnete“ Kompositionseffekte nicht aus den Augen zu verlieren. Ferner wird für zukünftige Untersuchungen zum Thema Sozialkapital und Bildung angeregt, neben den Eltern und Geschwistern auch Freunde, Klassenkameraden und Lehrer stärker zu berücksichtigen, nicht nur formale Abschlüsse, sondern auch Kompetenzen als Ressourcen zu sehen und die Dauerhaftigkeit von Beziehungen und Nutzung von Kapital zu berücksichtigen. Hierfür bedarf es eines stärker interdisziplinären Vorgehens sowie breit angelegter Längsschnittstudien.

### *I. Einleitung*

Um Enttäuschungen vorzubeugen: Dieser Beitrag wird und kann den Zusammenhang zwischen Bildung und Sozialkapital nicht präzise bestimmen. Wir können aber, indem wir empirische Ergebnisse zusammentragen, die Bedeutung von Sozialkapital für das erreichte Humankapital in Ansätzen aufzeigen, kleine Puzzlesteine bereitlegen, fehlende benennen. Viel Forschung aber wäre nötig, um das Bild vollständig zu machen, insbesondere auch ein Mehr an interdisziplinärem Vorgehen, das neben Pädagogik und Soziologie auch die Hirnforschung, die Verhaltens- und Entscheidungspsychologie mit einbezieht. Denn von jeder Person, zu fast jedem gegebenen Zeitpunkt müssten wir wissen, mit welchen anderen Personen, mit welchen Institutionen und Organisationen sie verbunden ist, welche im breitesten Sinne definierten Bildungsinhalte diese Netze zur Verfügung stellen, und welche dieser offerierten Inhalte die betreffende Person überhaupt zu akzeptieren willens oder im Stande ist.

Dies können wir nicht und die Frage sei erlaubt: Inwieweit ist das überhaupt nötig? Reicht es nicht aus, intergenerational den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildung im Allgemeinen aufzuzeigen und intragenerational die Pfadabhängigkeit der einmal erreichten Bildungshöhe für den späteren Weiterbildungserfolg? Wir können dann weiter bestimmen, inwieweit diese Zusammenhänge auf die Finanzkraft der Eltern und das eigene Einkommen, mithin das ökonomische Kapital, zurückzuführen sind, und inwieweit auch das kulturelle Kapital der Eltern sowie der Person selbst eine

Rolle spielen. Fragen der Chancengleichheit im Zugang zu Bildung und Weiterbildung, des Erfolgs im Bildungssystem und der Verwertung von Bildung wären zu beantworten sowie Herausforderungen an die (Bildungs-)Politik abzuleiten. Die genauen Mechanismen, *warum* und *wie* sich Bildungsungleichheiten bis in die Gegenwart hinein immer wieder einstellen, können jedoch erst einmal nicht nachvollzogen werden. Hier liefert das Sozialkapital-Konzept Ansatzpunkte zur Erklärung.

Das primäre Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, einen Überblick über Literatur und Forschungsstand zum Thema Sozialkapital und Bildung zu geben, wobei der Analyseschwerpunkt auf Deutschland gerichtet ist. Zunächst fassen wir kurz zusammen, was unter Sozialkapital in Abgrenzung zu kulturellem und ökonomischem Kapital zu verstehen und welcher Forschungsstand zum Zusammenhang von Humankapital und Sozialkapital zu berichten ist. Ausgehend von der Feststellung, dass soziales Kapital ohne kulturelles und ökonomisches Kapital nicht zu bestimmen ist, werden wir dann fragen, ob und wie Kapitalsorten der Eltern auf die Kinder übertragen werden.<sup>1</sup>

## II. Definitionen

Auch in diesem Beitrag sind Begriffsbestimmungen ohne Verweis auf die Arbeiten von Pierre Bourdieu und James Coleman nicht möglich. Zunächst zu dem Taktgeber Pierre Bourdieu. Dieser definiert Sozialkapital als „... die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 1983: 190f.). Glenn C. Loury führt dies weiter aus. Für ihn ist Sozialkapital „... die Menge der Ressourcen, die in Familienbeziehungen und in der sozialen Organisation der Gemeinschaft enthalten sind und die die kognitive oder soziale Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen fördern. Diese Ressourcen sind von Person zu Person unterschiedlich und können für Kinder und Heranwachsende im Hinblick auf die Entwicklung des Humankapitals von großem Vorteil sein“ (zitiert nach Coleman 1995: 389).<sup>2</sup>

Sozialkapital ist damit ein Begriff, der mindestens drei Elemente beinhaltet: Erstens, die dauerhaften sozialen Beziehungen einer Person: Diese bestehen nicht nur zu den Eltern, auch „peer groups“, also Freunde und Mitschüler innerhalb wie außerhalb der Schule beeinflussen den Bildungserfolg. Schuleinzugsbezirke und im weiteren Sinne auch Nachbarschaften lassen sich zu den sozialen Beziehungen einer Person zählen. In den Worten von James Coleman: „Both social capital in the family and social capital in the community play roles in the creation of human capital in the rising generation“

1 Der Schwerpunkt des Artikels liegt auf der intergenerationalen Übertragung von unterschiedlichen Kapitalsorten. Ebenso könnte man intragenerational fragen, inwieweit unterschiedliche Kapitalsorten einen Einfluss auf Bildung und Weiterbildung im Lebensverlauf haben.

2 In unserer Analyse findet der Sozialkapitalansatz von Robert Putnam (2000) keine Anwendung, da Putnam Sozialkapital vielmehr auf das soziale Zusammenleben und Vertrauen, gemeinschaftsbezogene Normen und Werte sowie zwischenmenschliche Kontakte bezieht, die die soziale Kooperation fördern. Putnams Ansatz vom kollektiven Wert sozialer Netzwerke ist vor allem in der Politikwissenschaft populär geworden (Freitag 2004).

(1988: 109). Zweitens, die ökonomischen, kulturellen oder symbolischen Ressourcen, welche die Mitglieder des jeweiligen Netzwerkes haben: Das ökonomische Kapital kann über das Einkommen oder das Vermögen der Eltern und weiteren sozialen Beziehungen gemessen werden. Das kulturelle Kapital ist etwa über den Bildungsstand von Eltern und Netzwerken zu bestimmen; unter symbolischen Ressourcen verstehen wir Ansehen und Prestige. Drittens, die Nutzung von Kapital: Denn letztlich ist entscheidend, welche Ressourcen ein Individuum aus diesen Beziehungen ziehen, mobilisieren und somit für sich nutzbar machen kann: „It is of course true that children are strongly affected by the human capital possessed by their parents. But this human capital may be irrelevant to outcomes for children if parents are not an important part of their childrens' lives, if their human capital is employed exclusively at work or elsewhere outside the home. The social capital of the family is the relations between children and parents ...“ (110).

Zusammenfassend können wir mit Alejandro Portes formulieren: „Whereas economic capital is in the people's bank accounts and human capital is inside their heads, social capital inheres in the structure of their relationships“ (Portes 1998: 7).

### *III. Forschungsstand*

Die Darlegung des Forschungsstandes kann an die genannten drei Komponenten unmittelbar anschließen. Die dauerhaften sozialen Beziehungen einer Person werden in den meisten Fällen über das Elternhaus und die Geschwister abgebildet und erschlossen. Zum Teil werden auch Größe und Zusammensetzung von peer groups erhoben; die Einbeziehung von Nachbarschaften oder Schuleinzugsgebieten ist zumindest in der deutschen empirischen Bildungsforschung selten. Werden sie abgebildet, dann zumeist eher kartographisch, etwa in Sozialatlanten, wo der durchschnittliche Bildungsstand nach Regionen dargestellt wird. Soziale Beziehungen werden damit allerdings nicht direkt abgebildet. Im Sinne der Konzeptentwicklung kritisch anzumerken ist auch, dass die Dauerhaftigkeit der Beziehungen nicht mit erhoben wird, wir haben es damit meist mit punktuellen Abbildungen zu tun.

Auch die Berücksichtigung der zweiten Komponente, die ökonomischen, kulturellen oder symbolischen Ressourcen, welche die Mitglieder des jeweiligen Netzwerkes haben, ist differenziert zu bewerten. Das ökonomische Kapital wird über das Einkommen oder das Vermögen der Eltern gemessen. Abgesehen von den in der empirischen Forschung auftretenden Problemen, Einkommen und Vermögen zu erfassen, bestehen hier keine Lücken, wohl aber dabei, Einkommens- und Vermögensstrukturen der peer groups zu erheben, die selten, wenn überhaupt, erfasst werden. Ähnliches gilt für die Erfassung kultureller Güter, abgebildet wird hier der Besitz von Büchern des Elternhauses, wobei peer groups sich auch hier eher ausgespart finden. Besonders schwer aber tut sich die quantitative empirische Sozialforschung mit der Operationalisierung und Messung von symbolischem Kapital, solange man darunter mehr als die Erfassung von beruflichem Prestige versteht.

Die dritte Komponente verdichtet sich zu der Frage: Welche Ressourcen können Individuen aus sozialen Beziehungen ziehen, mobilisieren und somit für sich nutzbar

machen? Es gibt eine Reihe von Studien, die sich damit beschäftigen, wie soziale Beziehungen auf den Bildungserfolg wirken. Doch diese Studien beziehen sich lediglich auf die quantitative Komponente des sozialen Kapitals und berücksichtigen nicht die qualitative Komponente (Flap 1988), also die Frage, welche Ressourcen in den sozialen Beziehungen verfügbar und aktivierbar sind. Den Analysen zufolge können die Familienstruktur (Coleman 1988; Nauck 2000; Jungbauer-Gans 2004), eine hohe Erwartung der Eltern an die Bildungsleistungen der Kinder (Coleman 1988), Empathie der Eltern (Zinnecker und Georg 2004), eine harmonische Beziehung (Stecher 2001) und Kommunikation (Jungbauer-Gans 2004) zwischen Kind und Eltern sowie die Stabilität des Netzwerkes (Stecher 2001) den Bildungserfolg eines Kindes mit erklären.

Die Qualität der sozialen Beziehungen bleibt jedoch bei allen bisherigen empirischen Untersuchungen im Wesentlichen unteranalysiert, zumindest wenn man hierunter mehr versteht als die Erhebung von Familienstrukturen, d.h. die Zahl der Geschwister oder das Aufwachsen mit nur einem Elternteil. Damit ist ein grundlegendes Problem der Bildungsforschung angesprochen, nämlich die Tatsache, dass Sozialkapital mit sozialen Beziehungen gleich gesetzt wird, ohne die spezifischen Ressourcen der Akteure in den sozialen Netzwerken im Blick zu haben und ohne zu fragen, wie diese Ressourcen jeweils mobilisiert werden können.<sup>3</sup>

Aussagen über den Zusammenhang zwischen Humankapital und sozialem Kapital sind damit nur begrenzt möglich. Wir schneiden die folgenden Ausführungen daher breiter und fragen nach den Bestimmungsgründen von Humankapital im Allgemeinen. Ausgangspunkt ist ein kurzer Blick auf den Bildungsstand in Deutschland und dessen Entwicklung über die Zeit. Auf dieser Grundlage können wir dann fragen, welche Personengruppen sich aus welchen Gründen auf welchem Bildungsniveau befinden. Wir schließen mit einer Kritik der vorliegenden theoretischen und empirischen Ansätze, welche sich vorwiegend auf die Untererfassung institutioneller Rahmenbedingungen bezieht.

#### *IV. Bildung in Deutschland*

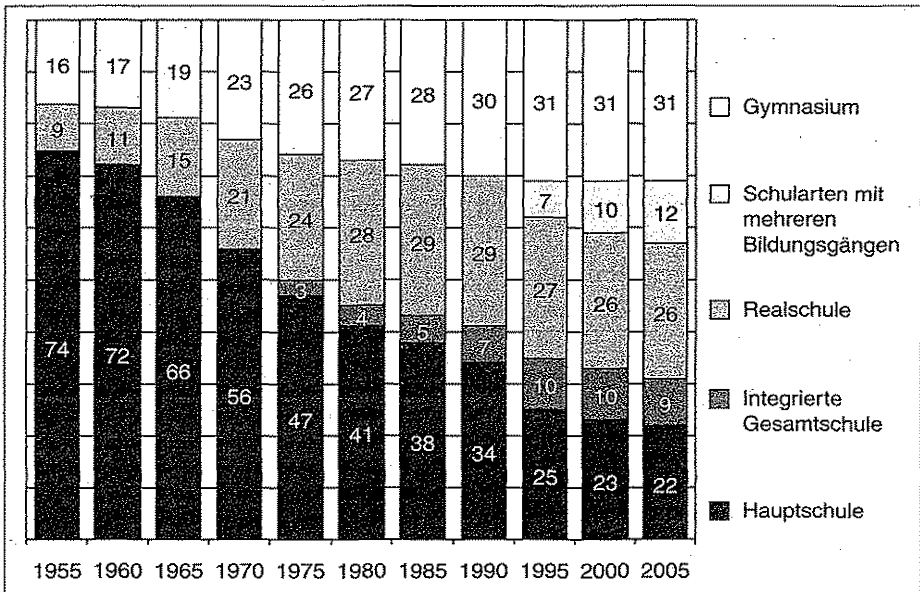
In Deutschland liegt das formale Bildungsniveau von Schülerinnen und Schülern heute deutlich höher als noch vor 50 Jahren (*Abbildung 1*). Im Jahr 1955 besuchten drei Viertel (74 Prozent) der Schüler im achten Schuljahr die Hauptschule, 9 Prozent die Realschule und 16 Prozent das Gymnasium. Mitte der 1950er Jahre war die Hauptschule somit der am meisten besuchte Schultyp. Fortan zeichnete sich ein Trend zur Höherqualifizierung ab. Im Jahr 2005 ist nur noch rund ein Fünftel der Schüler (22 Prozent) in Hauptschulen, etwas mehr als ein weiteres Viertel (26 Prozent) auf Realschulen und ein Drittel (31 Prozent) auf Gymnasien. Im Vergleich zum Jahr 1955 ist das formale Bildungsniveau also stark angestiegen. Gleichwohl ist festzustellen, dass seit mehr als einem Jahrzehnt keine Bildungsexpansion erkennbar ist, wir sprechen von einer Phase der Bildungsstagnation.

---

<sup>3</sup> Eine empirische Untersuchung hierzu findet man bei Helbig (2007).

Die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre mit ihrer Öffnung der höheren Schulen und Hochschulen führte zu einem Abbau konfessioneller, regionaler und geschlechtsspezifischer Ungleichheiten (Geißler 1996, 2004; Henz und Maas 1995). Die soziale Herkunft der Kinder blieb jedoch weiterhin als einflussreiche Determinante für den Bildungserfolg fortbestehen (Schimpl-Neimanns 2000; Shavit und Blossfeld 1993; Müller und Haun 1994). Diesem Zusammenhang werden wir im nächsten Kapitel genauer nachgehen.

Abbildung 1: Anteil der Schülerinnen und Schüler im achten Schuljahr auf verschiedenen Schulformen in Deutschland 1955 bis 2005 (in Prozent)



Anmerkungen: a) Ab 1995 einschließlich der neuen Bundesländer. b) Die integrierten Gesamtschulen schließen Freie Waldorfschulen mit ein.

Quelle: BMBF 2007a.

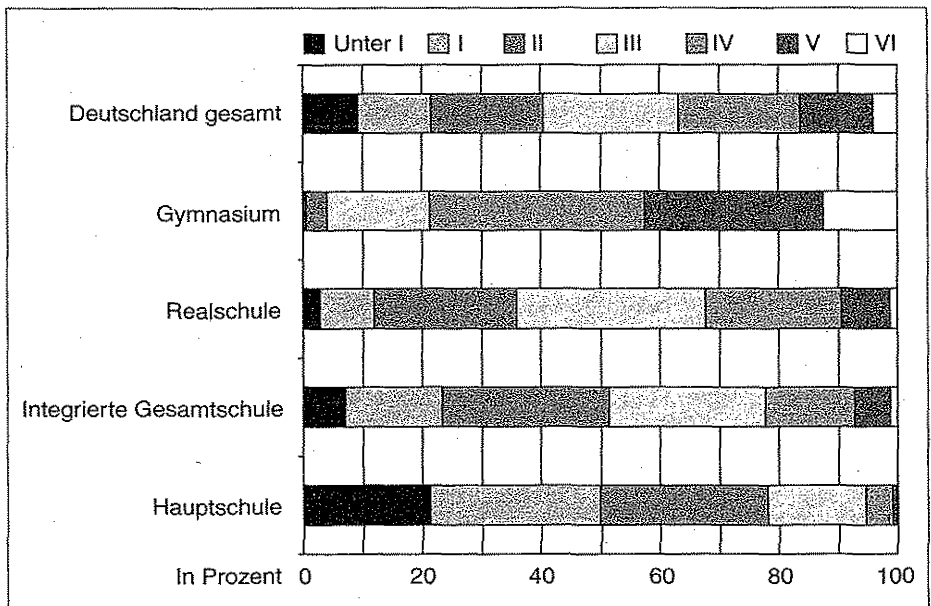
Vorab ist festzuhalten, dass der Bildungserfolg nicht nur durch den Besuch von unterschiedlichen Schulformen oder das Erreichen unterschiedlicher Zertifikate bestimmt werden kann. Seit den PISA Erhebungen stehen uns auch Kompetenzwerte zur Verfügung, die allerdings nicht über lange Zeitreihen vorliegen. Für die Frage des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg geben Kompetenzmessungen aber wertvollen zusätzlichen Aufschluss (vgl. Allmendinger und Leibfried 2003).

In der PISA Erhebung 2003 wurde bei 15-jährigen Schülern in der OECD schwerpunktmäßig die Mathematikkompetenz getestet; insgesamt konnten sechs Kompetenzstufen erreicht werden. Schüler, die unterhalb der zweiten Kompetenzstufe liegen, gelten als Risikogruppe, die große Schwierigkeiten haben dürfte, den weiteren Bildungsverlauf und grundlegende Anforderungen des alltäglichen Lebens erfolgreich zu

bewältigen. Der Anteil der Risikogruppe liegt in Deutschland bei 21,6 Prozent und damit über dem EU-15-Durchschnitt (19,7 Prozent). Auffallend hoch ist jedoch die ungleiche Verteilung von Kompetenzen hierzulande. Von den getesteten EU-Staaten ist die Streuung um den Mittelwert lediglich in Belgien noch größer als in Deutschland. Die große Ungleichheit ergibt sich in Deutschland vor allem aufgrund einer Vielzahl bildungsarmer und/oder kompetenzarmer Schüler (zu den Begriffen s. Allmendinger 1999; Allmendinger und Leibfried 2003), weniger durch einen besonders hohen Anteil von kompetenzreichen Schülern.

Kompetenzen verteilen sich sehr unterschiedlich auf die verschiedenen Schulformen. In *Abbildung 2* wird die Höhe mathematischer Kompetenzen in verschiedenen Schulformen dargestellt, wie sie sich aus der zweiten PISA-Untersuchung von 2003 ergibt (Deutsches PISA-Konsortium 2005a). Ein überdurchschnittlicher, aber keinesfalls ausschließlicher Anteil der Schülerinnen und Schüler der Risikogruppe (unterhalb Kompetenzstufe II) besucht die Hauptschulen (49 Prozent) und Integrierten Gesamtschulen (23 Prozent). Eine erkennbare Leistungsspitze (Kompetenzstufe VI) ist dagegen fast ausschließlich an Gymnasien anzutreffen.

*Abbildung 2:* Anteil der Schülerinnen und Schüler auf den Mathematik-Kompetenzstufen nach Schulformen in Deutschland (PISA Erhebung 2003)



Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2005a: 73.

Während in Gymnasien vor allem Schüler mit sehr hohen Kompetenzen in Mathematik zu finden sind, ist die Schülerzusammensetzung nach Kompetenzen in Real- und Hauptschulen deutlich heterogener. Ein großer Anteil von kompetenzarmen Schülern konzentriert sich auf die Hauptschulen (Prenzel et al. 2005). An dieser Stelle festzuhal-

ten sind die in den verschiedenen Schulformen offenbar sehr unterschiedlichen Lernumwelten. Ob Kinder nach der Grundschule eine Hauptschule, eine Realschule oder ein Gymnasium besuchen, prägt ihre weitere Kompetenzentwicklung entscheidend und spielt auch nach dem Ende der Schulzeit eine Rolle, wenn es um das lebenslange Lernen geht. Denn auch an Maßnahmen der Weiterbildung, die in Deutschland allemal schwach ausgebildet ist, nehmen qualifizierte Arbeitnehmer häufiger teil als weniger qualifizierte Arbeitnehmer (OECD 2007: 357ff.).

Im Folgenden fragen wir nun: Wie lassen sich diese ganz unterschiedlichen Bildungsergebnisse erklären und welche Rolle kommt den unterschiedlichen Kapitalsorten zu?

## *V. Der Einfluss von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital auf den Bildungserfolg*

### 1. Ökonomisches Kapital

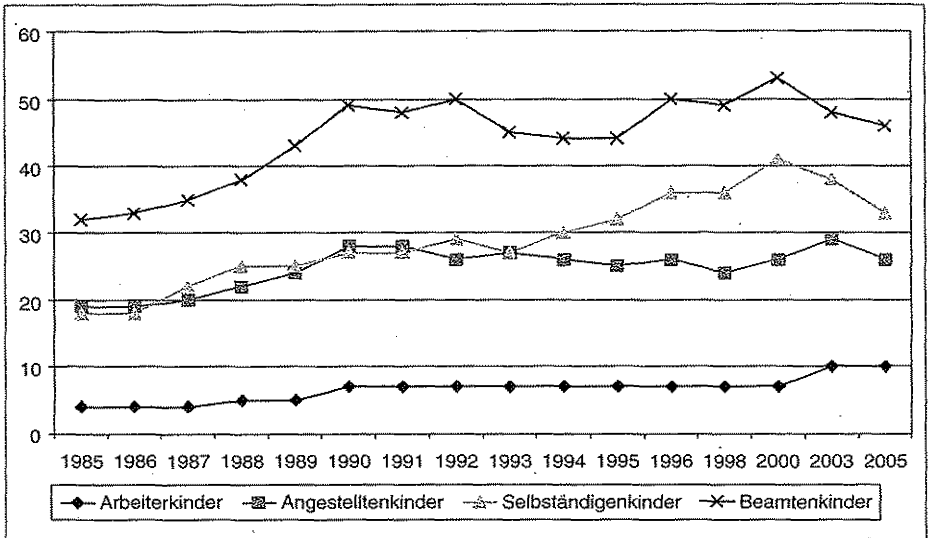
Eine gute finanzielle Situation im Elternhaus bietet grundsätzlich positive Rahmenbedingungen für die Lernentwicklung der Kinder: Ein eigener Schreibtisch, Computer, die Möglichkeit von Nachhilfe und guter Betreuung bei Abwesenheit der Eltern, Sicherheit bei Aufnahme eines Studiums, allgemein auch bessere Bedingungen und mehr Zeit für die Ausbildung im Allgemeinen.

Empirische Überprüfungen bestätigen diese Annahmen. Oft kann hier allerdings nicht direkt auf Angaben zu Einkommen und Vermögen der Eltern zurückgegriffen werden, so dass der berufliche Status der Eltern als Proxy benutzt wird. So wurden in der PISA-Studie 2003 die Berufe der Eltern anhand der International Standard Classification of Occupation aus dem Jahre 1988 (ISCO-88) klassifiziert (International Labor Office 1990). Aufbauend auf der ISCO-88-Klassifikation wurde dann eine Rangskala (International Socio-Economic Index – ISEI) entwickelt, um die verschiedenen Berufe in eine Hierarchie zu bringen (Ganzeboom und Treiman 1996).

In Deutschland liegen die Kompetenzen 15-Jähriger aus dem unteren ISEI-Quartil sehr deutlich unter denen der Jugendlichen aus dem höchsten Quartil (Deutsches PISA-Konsortium 2005a: 236). Der Indikator berufliche Stellung kann herangezogen werden, um beispielsweise zu bestimmen, inwieweit zwischen dem Status des Elternhauses und den Chancen der Kinder, ein Studium aufzunehmen, Zusammenhänge bestehen.

Trotz Bildungsexpansion blieb die Chance für Arbeiterkinder, an einer Universität zu studieren, in den 1990er Jahren nahezu unverändert (*Abbildung 3*). Im Jahr 2000 stiegen deren Beteiligungschancen jedoch deutlich an, so dass sich im Zeitverlauf zwischen 1985 und 2005 eine Erhöhung um das 2,5-fache ergab, d.h. ein Anstieg von 4 Prozent auf 10 Prozent. Der Anteil der Studierenden unter den Beamtenkindern stieg von 32 auf 46 Prozent, damit erhöhte sich die Chance eines Beamtenkindes zu studieren um das 1,4-fache. Die Gruppe der Kinder von Angestellten konnte den Studierendenanteil von 19 Prozent auf 26 Prozent erhöhen. Die (1,3-fache) Anstiegsrate ist damit im Vergleich zu den Beamtenkindern nahezu gleich groß. Dagegen legten die Kin-

Abbildung 3: Entwicklung der Studienanfängerquote in den alten Bundesländern in Abhängigkeit von der beruflichen Stellung des Vaters 1985 bis 2005 (in Prozent)



Quelle: Eigene Darstellung nach der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (BMBF 2007a).

der von Selbstständigen besonders stark gegenüber allen anderen Herkunftsgruppen zu, bei ihnen verdoppelte sich der Studierendenanteil von 18 auf 33 Prozent. Die Zeitreihe zur Bildungsbeteiligung zeigt, dass seit 2000 die Studienbeteiligungsquoten der Kinder von Beamten, Angestellten und Selbständigen leicht rückläufig sind; bei Arbeiterkindern ist die Studienbeteiligung seit 2003 konstant. Dennoch bestehen trotz Angleichung nach wie vor große Disparitäten: Die relativen Chancen von Arbeiterkindern, ein Studium aufzunehmen, sind noch immer deutlich am schlechtesten.

Die Zusammenhänge zwischen ökonomischem Kapital, grob operationalisiert mit der beruflichen Stellung der Eltern, und den Chancen von Kindern ist deutlich ausgeprägt. Damit dürfte das (mangelnde) ökonomische Kapital der Eltern auch eine Erklärung für die niedrigen Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund sein. Generell sind Eltern mit Migrationserfahrung eher in sozial niedriger gestellten Berufen tätig als Einheimische. Migranten aus den ehemaligen Anwerbestaaten wurden nach dem Zweiten Weltkrieg verstärkt angeworben, um in Deutschland gering qualifizierte Arbeiten auszuführen. Bis zum Anwerbestopp 1973 reisten vor allem Personen aus Italien, Spanien, Griechenland, Türkei, Marokko, Portugal, Tunesien und Jugoslawien in Deutschland ein (Bade und Oltner 2004), deren Familien heute hier in zweiter oder dritter Generation leben. Mit Daten des Sozio-ökonomischen Panels lässt sich dies auch direkt für das Einkommen zeigen. Die Zahl der einkommensschwachen Haushalte liegt bei ausländischen Familien mit rund 25 Prozent doppelt so hoch wie bei deutschen Haushalten. Damit sind rund ein Viertel der ausländischen Haushalte von Armut betroffen und sie erhalten mit 8,4 Prozent (2003) auch häufiger Sozialhilfe als



deutsche Haushalte. Mit 14,9 Prozent weisen ausländische Kinder und Jugendliche eine mehr als doppelt so hohe Sozialhilfequote auf als deutsche Kinder (Deutscher Bundestag 2005). Ein Großteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund wächst also in Familien auf, die über schlechte finanzielle Ressourcen verfügen und somit ungünstigere Voraussetzungen für einen Bildungserwerb bieten.

## 2. Kulturelles Kapital

Pierre Bourdieu (1983) stellt neben dem ökonomischen Kapital ausdrücklich auch auf die Bedeutsamkeit des kulturellen Kapitals ab und erweitert damit den Humankapitalbegriff. Kulturelles Kapital könne in *inkorporiertem*, *objektiviertem* und *institutionalisiertem* Zustand bestehen.

*Inkorporiertes Kulturkapital* ist, so Bourdieu, die Akkumulation von Kultur, setzt damit einen Verinnerlichungsprozess voraus und ist körpergebunden. Es entsteht, wenn sich eine Person „bildet“. Kompetenzen, wie sie in der PISA-Studie gemessen werden, sind damit beispielsweise als inkorporiertes Kulturkapital zu verstehen.

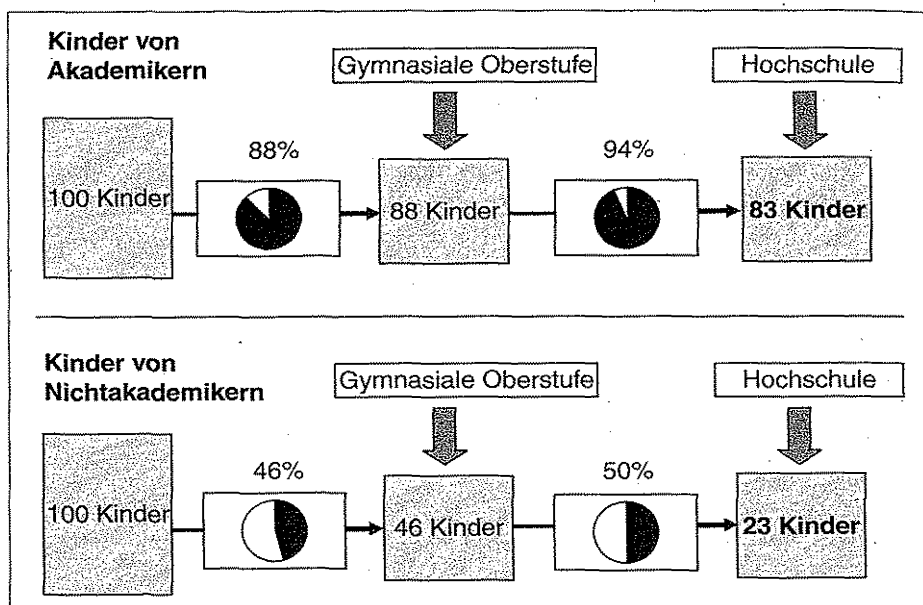
Kulturelles Kapital kann ferner in *objektiviertem* Zustand bestehen, d.h. als kulturelle Güter, Bilder oder Bücher, die Wissen enthalten und beschreiben. Oft setzt die Aneignung objektivierter Kulturgüter ökonomisches Kapital voraus, und hier wird ersichtlich, dass eine strikte Trennung dieser Kapitalsorten nicht immer leicht zu bewerkstelligen ist. Die *Institutionalisierung von Kulturkapital* äußert sich beispielsweise in schulischen Titeln. Der schulische Titel ist ein Zeugnis für die kulturelle Kompetenz seines Trägers.

Um den Einfluss des kulturellen Kapitals der Eltern auf den Bildungserfolg ihrer Kinder aufzuzeigen, wird in den meisten Studien auf die Schulabschlüsse oder beruflichen Abschlüsse der Eltern verwiesen. Die Ergebnisse entsprechen erwartungsgemäß den bereits dargestellten Zusammenhängen zwischen ökonomischer Lage und Bildungschancen: Die Bildungsverläufe von Kindern, deren Eltern die Universität besucht haben, entwickeln sich (s. *Abbildung 4*) grundlegend anders als jene der Kinder von Nichtakademikern (BMBF 2007a). Von 100 Kindern von Nichtakademikern schaffen 46 Prozent den Sprung an die gymnasiale Oberstufe und hiervon besuchen weitere 50 Prozent die Universität. Von 100 Kindern von Nichtakademikern besuchen damit 23 eine Hochschule. Im Vergleich dazu erreichen 88 Prozent der Kinder von Akademikern die gymnasiale Oberstufe und von diesen 94 Prozent die Hochschule. Somit besuchen von 100 Akademikerkindern schließlich 83 eine Hochschule. Die Chance eines Akademikerkindes, die Hochschule zu besuchen, ist damit mehr als dreieinhalb Mal höher als die Chance eines Nichtakademikerkindes.

Auch die Kompetenzen von Kindern hängen eng mit dem Bildungsstand der Eltern zusammen. *Tabelle 1* weist die Kompetenzwerte in Mathematik für die bei PISA 2003 getesteten Länder der EU-15-Staaten aus, und zwar aufgegliedert nach Bildungsstand der Eltern und dem Besitz kultureller Güter.

In Deutschland haben Kinder, deren Eltern über keinen Abschluss in der Sekundarstufe II verfügen, das heißt, weder eine Berufsausbildung abgeschlossen oder ein Abitur erworben haben, sehr schlechte Chancen, ein gutes Kompetenzniveau in Mathe-

Abbildung 4: Eine schematische Darstellung sozialer Selektion in Deutschland 2005 – Bildungsbeteiligung von Kindern nach akademischem Abschluss des Vaters (in Prozent)



Quelle: Eigene Darstellung nach der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (BMBF 2007a).

matik zu erreichen. Hat ein Elternteil ein Studium abgeschlossen, wirkt sich dies positiv auf den Kompetenzerwerb aus. In fast allen EU-Ländern haben Kinder von weniger gut gebildeten Eltern ganz allgemein schlechte Chancen auf ein gutes Kompetenzniveau in Mathematik. Allerdings stellen die Niederlande und Finnland eine Ausnahme dar, denn hier wirkt sich ein niedriger Bildungsstand der Eltern kaum negativ aus. Hat ein Elternteil ein Studium abgeschlossen, wirkt sich dies für alle Jugendlichen in den EU-15-Staaten positiv aus, wenn auch in unterschiedlichem Maße.<sup>4</sup> Nicht nur der Bildungsstand der Eltern, auch die kulturelle Praxis innerhalb der Familien (Konzert- und Theaterbesuche, Lesen anspruchsvoller Literatur, künstlerische Aktivitäten) wird in einigen Studien als kulturelles Kapital aufgefasst, das an Kinder weitergegeben wird. Diese „Hochkulturorientierung“ der Kinder beeinflusst positiv deren Schulerfolg (DiMaggio 1982; Rössel und Becker-Zieglschmid 2002).

Neben den Abschlüssen der Eltern wird auch der Einfluss von objektiviertem kulturellem Kapital in Form von kulturellen Besitztümern (klassische Literatur, Kunstwerke, Gedichte) bei PISA gemessen (ebenfalls *Tabelle 1*). Auch hier wirkt ein Mehr an kulturellen Gütern positiv auf die Kompetenzentwicklung. Da der Besitz kultureller

<sup>4</sup> Hier bietet es sich an, die Kompetenzen der Eltern mit den Kompetenzen ihrer Kinder zu vergleichen. Repräsentative, international vergleichende Studien, in denen die Weitergabe von Kompetenzen über die Generationen untersucht wird, stehen aber noch aus.

*Tabelle 1:* Mathematische Kompetenz nach höchstem Bildungsabschluss und kulturellen Besitztümern der Eltern in den EU-15-Staaten (PISA Erhebung 2003) (in Punkten)

EU-15	Mathematische Kompetenz nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern			Mathematische Kompetenz nach kulturellen Besitztümern (Quartile)		
	Kein Abschluss der Sekundarstufe II	Hochschulabschluss	Differenz zwischen Abschlüssen	0 – 25% Quartil	75 – 100% Quartil	Differenz 4. – 1. Quartil
Belgien	467	561	94	497	579	81
Dänemark	463	536	73	473	554	81
Deutschland	440	546	106	488	554	66
Finnland	512	554	42	520	564	44
Frankreich	472	535	63	–	–	–
Griechenland	406	466	61	406	477	72
Irland	464	525	61	485	530	45
Italien	429	482	53	435	491	55
Luxemburg	453	519	66	468	534	65
Niederlande	515	567	52	518	578	61
Österreich	449	519	70	476	550	73
Portugal	449	493	44	431	505	73
Schweden	461	521	60	467	545	79
Spanien	462	511	49	453	513	60
<b>Länder-Mittel</b>	460	524	64	471	537	66

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2005a: 233.

Anmerkung: England wurde wegen der mangelhaften Datengrundlage nicht ausgewertet.

Güter stark mit dem Bildungsstand der Eltern korreliert, ist hier jedoch schwer festzustellen, worauf die Kompetenzunterschiede genau zurückzuführen sind.

Die Eltern von Jugendlichen mit Migrationshintergrund weisen in Deutschland eine weit geringere Schulbesuchszeit, ein niedrigeres Qualifikationsniveau und einen geringeren beruflichen Status auf. Damit lässt sich das schlechte Abschneiden von Migranten in Deutschland teilweise auch auf die berufliche Stellung sowie den Bildungsstand der Eltern zurückführen. So beeinflusst neben dem beruflichen Status der Eltern, dem Einwanderungsalter und dem Bildungsniveau der Eltern auch die familiäre Sprachpraxis den Kompetenzerwerb (Stanat und Christensen 2006). Zu Hause deutsch zu sprechen kann mindestens zwei entscheidende Vorteile mit sich bringen: Die Schüler haben den Vorteil, die Sprache regelmäßig zu üben und Studien weisen darauf hin, dass Sprachkenntnisse eine entscheidende Hürde für den Bildungserfolg von Migranten sind (Alba et al. 1994). Auch in US-amerikanischen Studien konnte der Einfluss der familiären Sprachpraxis auf den Bildungserfolg nachgewiesen werden. Eltern, die die Landessprache beherrschen, sind stärker in schulische Aktivitäten eingebunden und lernen leichter die Eltern anderer Mitschüler und Freunde kennen, was den Kindern wiederum zugute kommt (Kao und Rutherford 2007).<sup>5</sup> Zudem sind Eltern besser in der

<sup>5</sup> Im amerikanischen Kontext gehen z.B. Bruce Fuller und Emily Hannum (2002) relativ ausführlich auf verschiedenste ethnische Gruppen und kulturelle Settings ein.

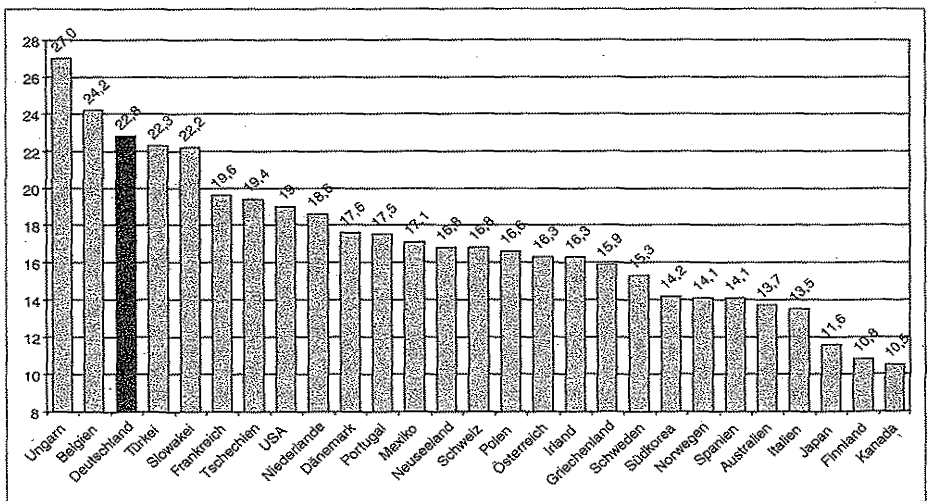
Lage, ihren Kindern bei den Schularbeiten zu helfen, wenn sie selbst deutsch sprechen. Aus einem anderen Blickwinkel könnte man die PISA-Ergebnisse aber auch dahingehend interpretieren, dass das deutsche Schulsystem kaum in der Lage ist, Benachteiligungen, die sich aus einem Migrationshintergrund ergeben, wie Sprachdefizite, auszugleichen.

### 3. Der Zusammenhang zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital

Die bisherigen Ausführungen machen unmittelbar deutlich, dass es der empirischen Sozialforschung schwer fällt, klar die Einflüsse von ökonomischem und kulturellem Kapital voneinander zu trennen. Um viel ökonomisches Kapital zu erlangen, ist es in Deutschland von großem Nutzen, über ein hohes kulturelles Kapital zu verfügen. Im Jahr 2004 belief sich das durchschnittliche Brutto-Monatseinkommen (Median) für Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung in Deutschland auf 2.000 Euro, für Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung auf 2.445 Euro, für Personen mit Fachhochschulabschluss auf 3.400 Euro und für Personen mit Universitätsabschluss auf 3.700 Euro (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 312). Aus diesem Grund ist es nicht einfach festzulegen, ob der Bildungserfolg von Kindern auf das ökonomische oder auf das Humankapital der Eltern zurückzuführen ist. Oft finden sich daher Studien, die mit zusammenfassenden Indikatoren arbeiten.

So wurde im Rahmen der PISA-Studie 2003 ein Index entwickelt, der drei Variablen, bezogen auf die familiäre Herkunft, vereint: den höchsten Bildungsabschluss der

*Abbildung 5:* Durch die soziale Schicht (ESCS-Index) erklärte Varianz in der Mathematikkompetenz – die OECD-Länder im Vergleich (PISA Erhebung 2003) (in Prozent)



Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2005a: 249.

Eltern, deren beruflichen Status sowie häusliche Besitztümer (OECD 2006: 94ff.). Mittels dieses Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS) wurde der Einfluss der sozialen Herkunft auf mathematische Kompetenzen untersucht. Für Deutschland lässt sich ein vergleichsweise hoher Anteil der Varianz in der Mathematikkompetenz durch die soziale Herkunft erklären (*Abbildung 5*). Lediglich in Ungarn und Belgien spielt die soziale Herkunft für die Mathematikkompetenz eine größere Rolle als in Deutschland, in allen anderen getesteten OECD-Ländern fällt der Einfluss geringer aus. Anders formuliert: die Chancengleichheit bezogen auf den Erwerb von Kompetenzen ist innerhalb Deutschlands, verglichen mit den anderen OECD-Ländern, besonders gering. In Kanada, Finnland und Japan ist der Erwerb von Kompetenzen am stärksten vom sozialen Hintergrund entkoppelt.

In unterschiedlichem Ausmaß verfügen Elternhäuser über Ressourcen, die nicht nur ungleiche Lebensbedingungen für die Kinder zur Folge haben. Auch der ungleiche Zugang zu Ressourcen kann Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung und im Kompetenzerwerb bedingen. Welche Rolle das soziale Kapital für den Bildungserfolg spielt, wird im Folgenden ausgeführt.

#### 4. Soziales Kapital

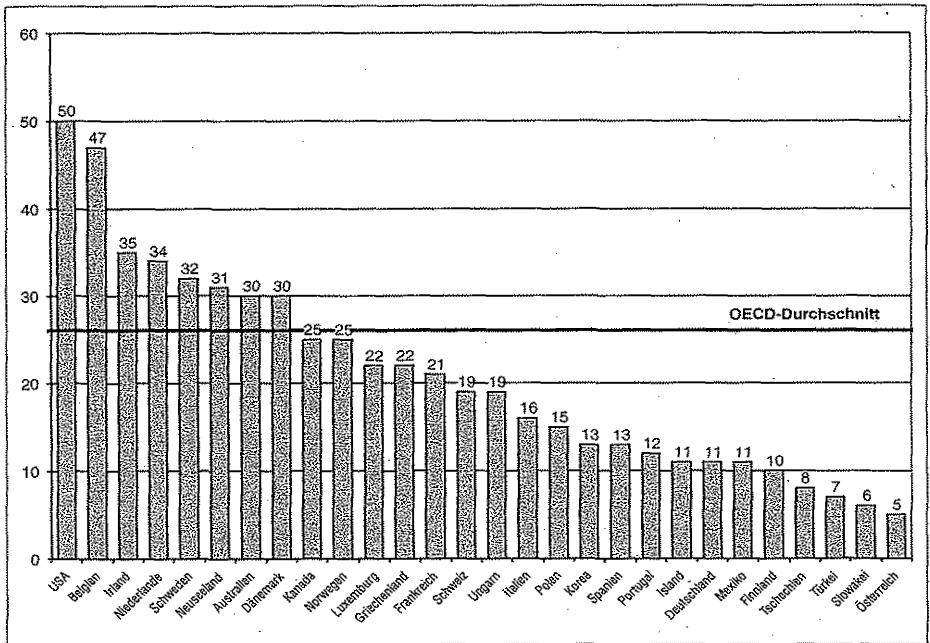
Auch soziales Kapital kann nicht ohne ökonomisches und kulturelles Kapital gedacht werden. So profitiert ein Kind, das in einem Haushalt aufwächst, in dem beide Eltern arbeitslos und meistens daheim sind, von der Beziehung zu den Eltern wohl kaum, wenn die Eltern selbst nur über geringes kulturelles wie ökonomisches Kapital verfügen oder sich nicht für die Bildung des Kindes einsetzen. Andererseits gilt auch, dass Kinder nichts von ihren gut gebildeten Eltern haben, wenn zu diesen kein Kontakt besteht. Es geht also nicht nur darum, ob eine Beziehung besteht, es kommt auch und entscheidend auf die „Qualität“ dieser Beziehung an. Wir führen dies im Folgenden weiter aus und unterscheiden zwischen familiärem und außerfamiliärem Kapital.

*Soziales Kapital innerhalb der Familien.* Die Familie prägt die frühen Bildungserfahrungen von Kindern in hohem Maße. Was Kinder wann und wie häufig tun, lassen oder lernen, die Qualität des Lernens und der Lernfortschritt liegen in den sehr jungen Lebensjahren vor allem in den Händen der Eltern. Erst mit dem Besuch des Kindergartens wird in Deutschland üblicherweise der erste Kontakt zu einer außerfamiliären Erziehungsinstitution hergestellt.

In der empirischen Bildungsforschung wird diskutiert, inwieweit die physische Präsenz der Eltern und elterliche Zuwendung, Kindern den Zugang zum familiären Humankapital eröffnen. Haben Eltern weniger Zeit, sich mit den Kindern zu beschäftigen, kann dies negative Konsequenzen für die Bildungsentwicklung der Kinder haben (Baumert und Schümer 2001). Gibt es mehrere Geschwister, auf die Zeitressourcen verteilt werden müssen, und sind Eltern alleinerziehend, so wirkt sich dies, wie US-amerikanische Studien zeigen, ungünstig auf den Bildungsverlauf aus (Coleman 1988: 111f.; Astone und McLanahan 1991; Teachman et al. 1997).

Kinder von Alleinerziehenden schneiden in allen bei PISA untersuchten Ländern schlechter ab als Kinder aus Kernfamilien. In den USA ist die Diskrepanz, gemessen an

Abbildung 6: Differenz der Mittelwerte in den mathematischen Kompetenzen zwischen Kindern aus Kernfamilien und von Alleinerziehenden 2003



Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2005a: 229.

Anmerkung: fehlende Werte für Japan.

Kompetenzen in Mathematik, am höchsten (50 Kompetenzpunkte); Deutschland (11 Kompetenzpunkte) liegt deutlich unterhalb des OECD-Durchschnitts (26 Kompetenzpunkte) wie *Abbildung 6* zu entnehmen ist.

In einer Sonderauswertung mit Daten der PISA-Studie 2000 für Deutschland, Frankreich und die Schweiz verringerte sich die Leseleistung der Kinder signifikant mit der Zahl der älteren Geschwister und bei alleinerziehenden Eltern, auch unter Kontrolle der beruflichen Stellung und des Bildungsniveaus der Eltern (Jungbauer-Gans 2004). Ein vergleichbarer negativer Einfluss bei Alleinerziehenden in Deutschland konnte auf die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, nachgewiesen werden. In multivariater Betrachtung, also unter Einbeziehung von Merkmalen wie dem Bildungsabschluss der Eltern oder Zahl der Geschwister, war der Einfluss jedoch nicht mehr signifikant (Francesconi et al. 2006).

Auch der Erwerbsstatus der Eltern ist zu berücksichtigen. So sind die zeitlichen Ressourcen für gemeinsame Aktivitäten innerhalb der Familie geringer, wenn beide Eltern in Vollzeit berufstätig sind (Bertram und Hennig 1995), das doppelte Einkommen der Eltern kann hingegen einen höheren ökonomischen Wohlstand der Familien und damit auch eine bessere materielle Unterstützung der Familien zur Folge haben. Die Qualität der elterlichen Beschäftigung mit den Kindern lässt sich somit nicht allein

quantitativ an der Zeitressource festmachen. So geht zwar eine zeitweilige oder auch längerfristige Arbeitslosigkeit mit erhöhten Zeitressourcen innerhalb der Familie einher, jedoch stellen Phasen der Arbeitslosigkeit eine erhebliche ökonomische und psychische Belastung dar, die sich auch nachteilig auf die Familien auswirken können (Heintze 2004). Zudem sind Kinder aus „gestressten“ Familiensituationen überproportional häufiger an Hauptschulen anzutreffen (Solga und Wagner 2001). Armut und auch Arbeitslosigkeit gehen häufiger mit finanziellen Sorgen, Fatalismus und Lethargie einher; so nimmt die Bereitschaft und Chance ab, an kulturellen Einrichtungen teilzuhaben oder sich auch im Freundes- oder Bekanntenkreis zu engagieren. Damit sinkt auch die Chance, kulturelles Kapital für sich und seine Kinder zu akkumulieren. Im OECD-Durchschnitt zeigt sich in der PISA-Studie aus dem Jahr 2003, dass Kinder mit einem in Vollzeit beschäftigten Vater die höchsten Kompetenzwerte in Mathematik aufweisen (510 Punkte), während die Kompetenzwerte von Kindern, deren Väter in Teilzeit (464 Punkte) oder auch arbeitssuchend sind (464 Punkte), deutlich niedriger ausfallen (Deutsches PISA-Konsortium 2005a).

Nicht nur Familienstrukturen, Bildung und physische Präsenz der Eltern, sondern auch die Förderkultur innerhalb der Familie und damit die eigentliche Nutzung von Sozialkapital ist nach einer US-amerikanischen Längsschnittstudie für den Bildungserfolg der Kinder von Belang (Cheung und Andersen 2003).

Bis jetzt ist unklar, wie sich der Einfluss des familiären Sozialkapitals über den Bildungsverlauf gestaltet. Studien legen jedoch nahe, dass der Einfluss von Familien über die Zeit abnimmt und außerfamiliäres Sozialkapital an Bedeutung gewinnt (Teachman et al. 1996; Cheung und Andersen 2003).

*Soziales Kapital außerhalb der Familien.* Aus der ökologischen Sozialisationsforschung (Bronfenbrenner 1981) wissen wir um die Bedeutung von Freundesgruppen, Bekanntschaftskreisen und Nachbarschaften für die Sozialinstanz Familie. Auch in der US-amerikanischen Kultur wird neben dem sozialen Kapital innerhalb der Familien die Rolle sozialer Beziehungen außerhalb der Familien für den Erwerb von Zertifikaten und Kompetenzen untersucht (Aaronson 1997; Brooks-Gunn et al. 1993; Brooks-Gunn et al. 1997; Mayer und Jencks 1989; Sun 1999). Autoren wie Ray Pahl und Liz Spencer sehen Freundschaften sogar als die Grundlage aller sozialer Beziehungen an, die in den modernen fragmentierten Gesellschaften zunehmend die traditionellen Sozialisationsinstanzen der Familie schwächen (Pahl 2000; Spencer und Pahl 2006).

Die potentiellen Ressourcen dieser sozialen Beziehungen sind je nach Person unterschiedlich und können für Kinder und Heranwachsende auch unterschiedliche Wirkungen auf den Erwerb von Kompetenzen und Zertifikaten haben. Gleichaltrige Freunde oder Klassenkameraden, Lehrer, die Eltern von Mitschülern, Freunde und Bekannte der Eltern oder Nachbarn als Sozialisationsinstanzen können auf den Bildungserwerb von Kindern und Heranwachsenden Einfluss nehmen. Positiv auf den Schulerfolg der Kinder wirkt sich aus: die Beteiligung der Kinder an außerschulischen Aktivitäten, ein starkes Netzwerk der Eltern, das sie zur Hilfe aktivieren können, die Anzahl der Freunde der Kinder und der Eltern, die Zahl der engen Freunde an der Schule und die Qualität der Beziehungen zu den Schulkameraden (Dika und Singh 2002). Mehrfach wurde belegt, dass auch die schulische Einbindung und Entscheidungen der Eltern sowie die Interaktion zwischen Eltern und Lehrern einen Einfluss auf den Schul-

erfolg haben (Boudon 1974; Dika und Singh 2002; Ditton und Krüsken 2006a; Sandefur et al. 2006). Wechseln Kinder häufiger die Schule, geht dies für sie und ihre Eltern mit Informationsverlust einher, Kinder müssen sich neu in die Klasse einfinden, Schulfreunde müssen neu gesucht werden und auch Lehrer kennen die individuellen Bedürfnisse der Kinder noch nicht. Analysen auf Grundlage der amerikanischen National Educational Longitudinal Study (NELS) zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruchs mit zunehmenden Schulwechslern steigt (Teachman et al. 1996; Sandefur et al. 2006).

Neben dem schulischen Kontext beeinflussen auch die sozialen Beziehungen außerhalb der Schule den Bildungserfolg von Kindern. Nach der jüngsten Shell-Studie prägen dabei soziale Ungleichheiten das Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen (Hurrelmann et al. 2006). In der Freizeit von Jugendlichen aus den oberen Sozial-schichten spielen Vereinssport, privater Musikunterricht oder ehrenamtliches Engagement eine größere Rolle als bei Jugendlichen aus den unteren Sozialschichten. Da Kinder und Jugendliche durch diese Freizeitaktivitäten kontaktfreudiger und selbstbewusster im Umgang mit Erwachsenen sind und sie frühzeitiger an Lernkontexte außerhalb der Schule herangeführt werden, kann sich dies ebenso positiv auf deren Bildungslaufbahn auswirken (Dravenau und Groh-Samberg 2005). Zu diesem Themenkomplex besteht jedoch weiterhin Forschungsbedarf.

Freunde, Bekannte und Nachbarn, die über ein hohes Bildungsniveau, ein gesichertes Arbeitsverhältnis und einen hohen sozioökonomischen Status verfügen, sollten eine positive Einstellung zu weiterführender Schulbildung haben. Kritisch ist hier anzumerken, dass in vielen Studien soziale Beziehungen mit Sozialkapital gleich gesetzt werden, ohne die unterschiedlichen Wirkungen dieser Beziehungen oder die „Nutzungsmöglichkeiten“ der Individuen zu ermitteln. Dies müsste nicht sein, da es durchaus Ansätze gibt, mit denen die Auswirkungen sozialer Beziehungen erfasst werden können. Am bekanntesten ist hier sicherlich die Unterscheidung von Mark Granovetter in „strong“ und „weak ties“ (Granovetter 1973). Neben den Beziehungen innerhalb der Familie fasst Granovetter unter die „starke[n] und ineinander verwobene(n) Beziehungen“ (Freitag 2004: 17) den engsten Freundeskreis und auch die aktive Tätigkeit oder Ehrenamtlichkeit in Vereinen. Unter schwachen Beziehungen versteht Granovetter dagegen passive Vereinsmitgliedschaften oder auch flüchtige Bekanntschaften. Während innerhalb der starken und dicht geflochtenen Beziehungen die persönlichen Freuden und Sorgen des Alltags ausgetauscht werden, können nach Granovetter flüchtig gemachte Bekanntschaften etwa bei der Arbeitsplatzsuche äußerst hilfreich sein (Granovetter 1995; s. auch Franzen und Hangartner 2005). Informationen über offene Stellen sind nach Granovetter eher von weitläufigen Bekannten zu erwarten, die auch als Vermittler bei der Vergabe von Stellen tätig sein können. Doch auch Granovetters Unterscheidung bezieht nicht ein, inwieweit die Individuen die Ressourcen des Sozialisationsagenten nutzen.

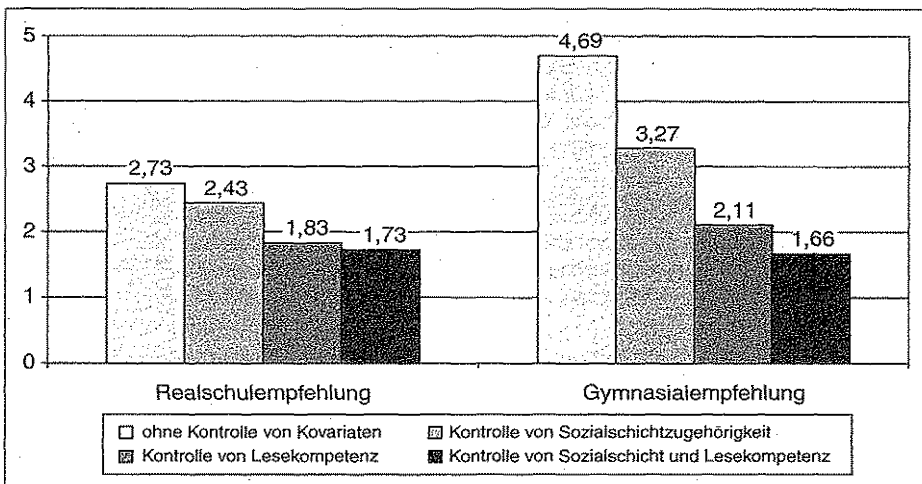
Zum Einfluss von familiären Netzwerken und Freundesnetzwerken von Migranten auf das soziale Kapital von Migranten gibt es eigene Forschungsergebnisse (Esser 1990; Nauck et al. 1997; Thränhardt 2000). Analysen auf der Grundlage des Integrations-surveys des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung für 18- bis 30-Jährige mit deutscher, italienischer und türkischer Abstammung zeigen, dass italienisch-stämmige Be-



fragte häufiger als die türkisch-stämmigen Kontakte zu Deutschen haben (Haug 2003). Einen höheren Anteil an deutschen Freunden haben die Personen mit Migrationshintergrund, die die deutsche Staatsangehörigkeit durch einen deutschen Elternteil bei Geburt erhalten haben und die durch den deutschstämmigen Elternteil in Kontakt zu deutschen Verwandten und Bekannten der Eltern stehen. Die Befragungsanalysen zeigen jedoch auch, dass Immigrantinnen seltener als Männer gleicher ethnischer Abstammung Kontakte zu Deutschen haben.

Der Einfluss der Lehrer auf Schulerfolg und Bildungsverlauf wurde in einigen Studien ebenso nachgewiesen. Kinder an Hamburger Schulen, deren Eltern ein niedrigeres Bildungsniveau hatten, mussten für eine Gymnasialempfehlung besonders hohe Kompetenzen aufweisen (Lehmann et al. 1997). Benachteiligten in Deutschland wurden jedoch nicht nur bei Kindern aus niedrigeren Sozialschichten, sondern auch für Kinder mit Migrationshintergrund nachgewiesen (Bos et al. 2004). Wie Daten aus der IGLU-Studie zeigen (*Abbildung 7*) haben Kinder mit in Deutschland gebürtigen Eltern eine 2,7-mal höhere Chance, eine Realschulempfehlung anstelle einer Hauptschulempfehlung zu erhalten und eine 4,7-mal höhere Chance auf eine Gymnasialempfehlung als auf eine Hauptschulempfehlung, und zwar jeweils bezogen auf Kinder, deren Eltern im Ausland geboren worden sind. Selbst nach Kontrolle von Schichtzugehörigkeit und Lesekompetenz bleibt eine Benachteiligung bestehen. Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder mit in Deutschland gebürtigen Eltern eine Realschulempfehlung oder eine Gymnasialempfehlung bekommen, ist immer noch 1,7-mal so groß. Diese Befunde deuten zu-

*Abbildung 7:* Relative Wahrscheinlichkeit (odds ratios) einer Realschul- und Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund der Familie mit und ohne Kontrolle von Kovariaten 2001



Quelle: Eigene Abbildung nach Bos et al. (2004).

Anmerkungen: a) Referenzkategorie: Schüler mit Hauptschulempfehlung, deren Eltern beide nicht in Deutschland geboren worden sind. Vergleichskategorie: Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden. b) Alle Werte sind statistisch signifikant ( $p < 0,05$ ).

dem darauf hin, dass schon in der Grundschule bestehende soziale Unterschiede zwischen den Schülern am Übergang in das weiterführende dreigliedrige Schulsystem weiter verstärkt werden.

## VI. Kritik am Konzept des Sozialkapitals

Definitionen zu Sozialkapital beziehen sich stark auf die individuelle Ebene und betonen vor allem die unmittelbaren Beziehungsgeflechte einer Person. Prozesse, die sich auf der Ebene von Institutionen abspielen werden häufig ausgeblendet, obgleich sie für die Kompetenzentwicklung von Kindern außerordentlich wichtig sind. Im Folgenden werden solche Prozesse hervorgehoben. Darüber hinaus werden einige „Kompositionseffekte“ für Bildungsergebnisse beschrieben, so etwa die Zusammensetzung von Schulklassen. Auch diese „ökologischen“ Variablen setzen auf einer „übergeordneten“ Ebene an und beeinflussen individuelle Bildungsergebnisse jenseits der unmittelbaren individuellen Beziehungsgeflechte.

### 1. Prozesse auf der Ebene von Institutionen

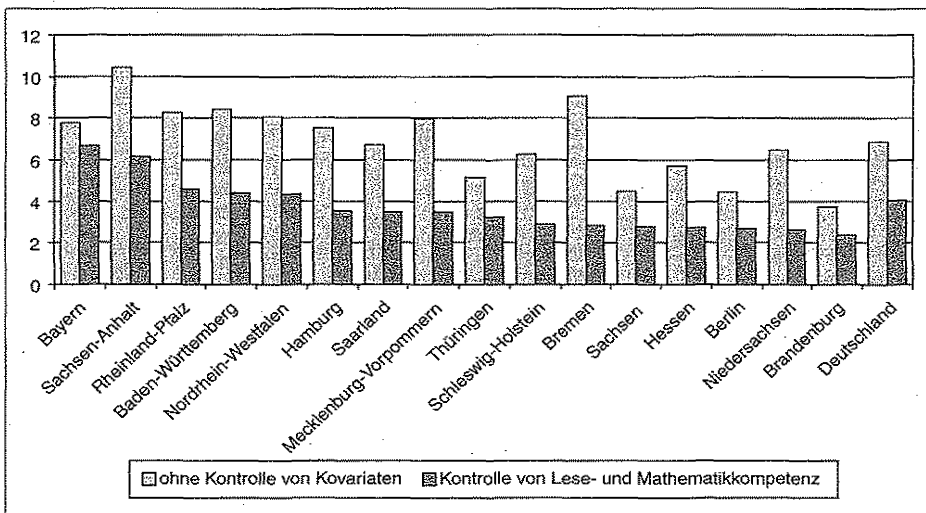
Einen großen Teil des Lebens verbringen Menschen in ganz unterschiedlichen Institutionen. Bereits in jungen Jahren besuchen die meisten Kinder einen Kindergarten, bevor sie dann in eine Grundschule und weiterführende Schule, und dann später möglicherweise in eine Universität wechseln. Treten Jugendliche in Deutschland eine Lehre an, so findet diese an zwei Lernorten statt: in der Berufsschule und im Betrieb – daher auch die Bezeichnung „duals System der Berufsausbildung“. Der Zugang zur Berufsausbildung in Deutschland ist in erheblichem Maße durch die Berufsberatung gesteuert. Im Folgenden soll anhand einiger Ausschnitte die Relevanz von Institutionen aufgezeigt werden.

Am Ende der Grundschulzeit, üblicherweise im Alter von zehn Jahren, wird für Kinder in Deutschland über den weiteren Bildungsverlauf entschieden. Sie besuchen dann entweder eine Hauptschule, Realschule, ein Gymnasium, eine Gesamtschule oder bei großem Zweifel am weiteren Vorankommen in Regelschulen eine Sonder- bzw. Förderschule. Nicht nur die Schulform per se beeinflusst die Bildungsleistungen von Schülerinnen und Schülern, sondern auch die finanzielle Ausstattung der Schulen (Parcel und Dufur 2001), ein höherer Grad von schulischer Entscheidungselbständigkeit in Personal- und Prozessfragen sowie schulexterne Leistungsprüfungen (Wößmann 2005). Die Leistungen von Schülern in Ländern, die vorgegebene Standards extern überprüfen, sind signifikant besser. Insbesondere dort, wo mittels solcher externer Prüfungen die Schulen für ihr Verhalten zur Rechenschaft gezogen werden, führt dies auch zu einem höheren Kompetenzgewinn der Schüler.

Bildung ist in Deutschland vor allem Ländersache. So verwundert es nicht, dass sich Zuweisungen nach Bundesland deutlich unterscheiden. Vergleicht man die deutschen Bundesländer etwa hinsichtlich der schichtabhängigen Chancen, ein Gymnasium zu besuchen, offenbaren sich massive Unterschiede (*Abbildung 8*). Insbesondere in

Sachsen-Anhalt ist es für Kinder aus der höchsten sozialen Schicht erheblich (zehnmal) wahrscheinlicher, ein Gymnasium zu besuchen, als für Kinder aus einer unteren sozialen Schicht; in Brandenburg handelt es sich um eine vergleichsweise gering ausgeprägte unterschiedliche Wahrscheinlichkeit (sie ist nur etwa viermal so groß). Erstaunlicherweise bleibt der Gymnasialbesuch auch dann schichtabhängig, wenn man für Mathematik- und Lesekompetenzen kontrolliert. Auch wenn Kinder aus unterschiedlichen Schichten gleiche Fähigkeiten in Mathematik und Lesen besitzen, haben Oberschichtkinder also erheblich bessere Chancen, ein Gymnasium zu besuchen. Dies ist vor allem in Bayern zu beobachten, die entsprechende Wahrscheinlichkeit ist dort immer noch fast siebenmal so groß, während sich Brandenburg wiederum durch die niedrigste soziale Selektion auszeichnet, nämlich mit einer 2,5-mal so hohen Wahrscheinlichkeit für Kinder aus der höchsten sozialen Schicht (Deutsches PISA-Konsortium 2005b).

Abbildung 8: Soziale Schicht und Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs (odds ratios) vor und nach Kontrolle der Lese- und Mathematikkompetenz in den deutschen Bundesländern (PISA-E Erhebung 2003)



Quelle: PISA-Konsortium Deutschland 2005b: 262.

Anmerkung: Referenzkategorie: Schüler aus dem zweiten Quartil des ESCS-Index; Vergleichskategorie: Schüler aus dem vierten Quartil des ESCS-Index.

*Lesebeispiel Bayern:* Schüler aus dem vierten Quartil des ESCS-Index haben in Bayern eine fast acht mal höhere Chance, ein Gymnasium zu besuchen, als Schüler aus dem zweiten Quartil. Nach Kontrolle von Lese- und Mathematikkompetenz ist die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs für Schüler aus dem vierten Quartil noch immer um fast sieben mal höher als für Schüler aus dem zweiten Quartil.

Hier sehen wir, dass es bei weitem nicht nur die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sind, auch nicht der familiäre Hintergrund oder Merkmale einzelner Schulen, die über das Weiterkommen entscheiden. Auch die Bundesländer selbst formen und sind institutionelle Umwelten, die die Bildungschancen von Kindern ganz entscheidend prägen. So sind Eltern in einigen Bundesländern nicht zwingend an die Empfeh-

lung der Lehrer für den Übergang in die weiterführenden Schulen gebunden (Becker 2000). Der internationale Vergleich zeigt, dass sich die Leistungsunterschiede von Kindern aus hohen und niedrigen sozialen Schichten verringern, wenn in den Ländern ein gut ausgebautes System frühkindlicher Bildung existiert und die Selektion in unterschiedliche Schultypen erst zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt (Schütz und Wößmann 2005). Auch die deutschen Bundesländer unterscheiden sich in der Dauer der Grundschulzeit, in den Angeboten frühkindlicher Förderung und Ganztagsbetreuung sowie der gezielten Förderung von Benachteiligten.

Strukturelle Faktoren wie etwa die Armutsquote, der Bildungsstand der Einwohner, die Größe einer Gemeinde, die Erwerbstätigenquote und die Sektoren der Beschäftigung sowie die ethnokulturelle Zusammensetzung innerhalb von Regionen haben ebenso einen Einfluss auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen (Rury 2004).

Rahmenbedingungen spielen auch bei der Lehrstellensuche eine große Rolle, auch und insbesondere bei gering Qualifizierten. Dies wird zunächst an der Verfügbarkeit von Lehrstellen deutlich. Am Ende des Ausbildungsjahres 2006 galten 49.453 der 625.606 Lehrstellenbewerber als „noch nicht vermittelt“ (BMBF 2007b). Die Lehrstellenlücke, das heißt die Differenz aus nicht vermittelten Bewerbern und unbesetzten Lehrstellen (15.387), belief sich auf 34.066. Das Angebot an Lehrstellen variiert dabei sehr stark zwischen den Bundesländern und hängt insbesondere von der konjunkturellen Entwicklung ab. In diesem Bereich ist des Weiteren auf die Bedeutung der Bundesagentur für Arbeit hinzuweisen. In Deutschland befindet die Berufsberatung darüber, ob Jugendliche als „ausbildungsreif“ gelten oder nicht (Müller-Kohlenberg et al. 2005). Die Merkmale der Ausbildungsreife sind in einem dafür verfassten Kriterienkatalog verbindlich geregelt (Bundesagentur für Arbeit 2006). Nicht ausbildungsreife Jugendliche werden nicht als Bewerber für eine Berufsausbildung gezählt und münden häufig in Maßnahmen der Berufsvorbereitung ein (Allmendinger et al. 2006). Auch diese Institution hat damit einen hohen Einfluß auf die weitere Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung. Institutions matter.

## 2. Kompositionseffekte

Auch Kompositionseffekte lassen sich als Kritik stark individualistischer und aktteurszentrierter Definitionen von Sozialkapital verstehen. Denn nicht nur die dauerhaften sozialen Beziehungen einer Person, auch das Eingebettetsein in bestimmte Kontexte kann sich auf die individuelle Kompetenzentwicklung auswirken. Schon früh unterstrich James Coleman, welche Bedeutung das soziale Klima an Schulen für die Lernhaltung der Schüler hat: „The social composition of the student body is more highly related to achievement, independently of the students own social background, than is any school factor“ (Coleman 1966: 325). Für das Auftreten von Effekten der Klassenzusammensetzung gibt es mehrere mögliche Erklärungen. Wahrscheinlich sind geteilte Überzeugungen, Gewohnheiten und Gruppenzwang relevante Faktoren in diesem Prozess. Unterschiedliche Anregungssituationen haben auch unterschiedliche Bildungsleistungen der Schüler zur Folge. Man kann sich auch vorstellen, dass Lehrer das Unter-

richtsniveau absenken, wenn es einen großen Anteil lernschwacher Schüler in einer Klasse gibt. Dies wirkt sich auf die individuelle Lernentwicklung eines Schülers auch dann negativ aus, wenn er nur Kontakte zu den besseren Schülern in seiner Klasse hält.

Vor allem in der US-amerikanischen Literatur liegen mehrere Längsschnittstudien über Kompositionseffekte vor, die Ergebnisse sind jedoch gemischt (Mouw 2006). Der Einfluss der sozialen Klassenzusammensetzung auf Noten, Schulabbruch und Mathematikleistungen wurde anhand von Daten aus der Children of Immigrants Longitudinal Study nachgewiesen (Portes und Hao 2004). Zu den Auswirkungen des Migrantenanteils in Klassen ergab sich ein differenziertes Bild, die Herkunftsregion spielte eine entscheidende Rolle.

In Deutschland findet sich in einer Analyse der PISA 2000-Ergebnisse eine hohe Korrelation zwischen der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft und dem mittleren Leistungsniveau. 67 Prozent der Leistungsvarianz zwischen den Schulen konnten durch das mittlere soziale Niveau der Schülerschaft vorhergesagt werden. Damit bewirkt die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft eine „leistungsmäßige und soziale Stratifizierung des Schulsystems“ (Baumert et al. 2003: 273). Wie eine Studie an Berliner Grundschulen zeigt, hat ein hoher Anteil von weniger privilegierten bzw. bildungsfernen sozialen Gruppen in der Klasse signifikant schlechtere schulische Leistungen zur Folge (Ditton und Krüsken 2006b). In einer weiteren Berliner Grundschulstudie wurde zudem nachgewiesen, dass Schülerinnen und Schüler, die in der Klasse anerkannt sind, bessere Schulleistungen zeigen. Als besonders benachteiligt erwiesen sich dabei Kinder mit doppeltem Migrationshintergrund. Ihnen wird ein besonders niedriger sozialer Rang in der Klasse zuerkannt, so dass sie durchschnittlich weniger bis hin zu gar keiner Unterstützung in der Schule erhalten (Oswald und Krappmann 2004).

Andere Studien untersuchen nicht nur die *durchschnittliche* Zusammensetzung der Schülerschaft nach sozioökonomischem Hintergrund oder Anteilen von Migranten, sondern *Varianzen* der Zusammensetzung. Während ein niedriges durchschnittliches Einkommen, hohe Arbeitslosenraten und ein niedriges durchschnittliches Bildungsniveau wahrscheinlich ein Schulklima schaffen, das von niedrigen Erwartungen bezüglich der Leistungen der Kinder bestimmt wird (Bankston und Caldas 1996), könnte eine Differenzierung in den Einkommen der Eltern und ihrer Bildung innerhalb des Klassenzimmers die individuellen Leistungen der Schüler positiv beeinflussen. In einem solchen Umfeld werden Schüler nicht nur mit ihrer eigenen sozialen Umwelt und den damit einhergehenden Erwartungen konfrontiert, sondern auch mit Erwartungen, die in anderen sozialen Milieus vorherrschen. Reiche Schüler können für Schüler aus armen Familien als Vorbilder wirken. Erwartungen des eigenen sozialen Milieus mit anderen Erwartungen zu kontrastieren, könnte jedoch nicht nur für Kinder aus unteren Schichten von Nutzen sein. Kinder aus oberen Schichten werden auch darauf gestoßen, dass es nicht selbstverständlich und ein Privileg ist, in eine reiche Familie hineingeboren worden zu sein. Kinder in Klassen, die homogen in Bezug auf die elterlichen Ressourcen ausgestattet sind, dürften schlechter abschneiden als Kinder aus heterogen zusammengesetzten Klassen. Ergebnisse mehrerer Studien lassen sich in dieser Richtung verstehen.

In einer holländischen Grundschuluntersuchung schnitten Schüler in Klassen mit einer hohen Konzentration ethnischer Minderheiten schlechter ab als Schüler in Klassen mit niedriger Konzentration. Unter Kontrolle der Variation im Einkommen der Väter und dem Anteil erwerbstätiger Mütter konnte kein negativer Effekt mehr nachgewiesen werden. Frans Van der Slik, Geert Driessen und Kees De Bot fassen die Befunde folgendermaßen zusammen: „It seems that pupils lower language proficiency is related more to the variation of the parental incomes in a classroom than to the presence of high proportions of pupils from ethnic minorities“ (Van der Slik et al. 2006: 293). Das deutsche Bildungswesen hat mit seiner starken Differenzierung sehr unterschiedliche *Erfahrungsräume* für Kinder geschaffen. An den Hauptschulen fallen die Anregungssituationen besonders ungünstig aus. Ergebnisse der PISA-Studie 2000 legen nahe, dass die Hauptschule in Deutschland als die sozial homogenste Schulform angesehen werden kann, und zwar im Gegensatz zum heterogenen Gymnasium (Baumert und Schümer 2001: 371; Solga und Wagner 2004). Kinder von un- und angelernten Eltern sind überproportional häufig an Hauptschulen anzutreffen. Kinder mit Migrationshintergrund sind mehrfach benachteiligt: Sie bringen aufgrund der häufig mangelnden Sprachkenntnisse nicht nur ungünstige Lernvoraussetzungen mit, sondern sie treffen in den Hauptschulen auf eine vornehmlich homogene Schülerschaft, die ein suboptimales Lernklima bietet (Stanat 2006).

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Je nach schulischem Sozialisationskontext können Schülerleistungen und auch Ungleichheiten verstärkt oder kompensiert werden.

### VII. Zusammenfassung und Perspektiven

Ziel des Beitrags war es zu untersuchen, inwieweit soziales Kapital einen Einfluss auf den Bildungserwerb und Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen ausübt. Ausgehend von den Überlegungen Pierre Bourdieus und empirischen Befunden spielt neben sozialem Kapital ökonomisches und kulturelles Kapital eine entscheidende Rolle. Alle drei Kapitalformen sollten jedoch nicht voneinander losgelöst gedacht werden. Ohne eine intakte Beziehung zu Eltern können Kinder und Jugendliche nicht oder kaum vom ökonomischen und kulturellen Kapital profitieren. Eine intakte Beziehung zu den Eltern nützt auf der anderen Seite wenig, wenn diese über nur geringes ökonomisches oder kulturelles Kapital verfügen.

Soziale Beziehungen werden in der empirischen Bildungsforschung bislang nur unzureichend operationalisiert und abgebildet. Der Einfluss von peers wird ebenso noch selten berücksichtigt. So kann auch nicht eindeutig festgestellt werden, wie bedeutsam eigentlich Beziehungen zu Eltern im Vergleich zu denen mit peers für den Bildungserfolg sind. Der Begriff des Sozialkapitals wird in verschiedenen Studien noch immer sehr unterschiedlich verwendet. Soziale Beziehungen werden oft mit Sozialkapital gleichgesetzt, ohne jedoch die unterschiedlichen Ressourcen, die an soziale Beziehungen gekoppelt sind, oder die Nutzungsmöglichkeiten der Individuen zu ermitteln. Eine offene Forschungsfrage ist auch, *welche* Ressourcen ein Individuum aus seinen sozialen Beziehungen, sei es der Familie oder außerhalb der Familie, aktivieren und für sich

nutzbar machen kann. Die Analyse der Übertragung von Humankapital auf Kinder und Jugendliche ist derzeit auch deswegen problematisch, weil bei Eltern bislang nur der Bildungsstand, gemessen anhand von Zertifikaten, vorliegt; validere Aussagen könnten gemacht werden, würde man auch die Kompetenzen der Eltern kennen. Auch über die Kompetenzen der peers, mit denen ein Individuum in direktem Kontakt steht, wissen wir noch nichts oder können hierüber über die Zusammensetzung von Klassen aufgrund der PISA-Ergebnisse nur vage Vermutungen anstellen.

Informationen fehlen in Studien meist auch über die Dauerhaftigkeit von Beziehungen. Nicht selten kommt es dazu, dass sich Familienstrukturen über die Zeit wandeln, etwa wenn Geschwister ausziehen oder die Familie umzieht, Eltern sich scheiden lassen oder sich der Freundeskreis wandelt. Solche sich verändernden Beziehungsgeflechte könnten lediglich durch Längsschnitterhebungen erfasst werden. Ebenso könnten nur durch Panelstudien verschiedene Einflüsse der unterschiedlichen Kapitalsorten auf den Bildungserfolg und auch Veränderungen der Einflüsse über den Lebensverlauf nachgewiesen werden. Um tiefere Einblicke über die Ursachen und Maßnahmen zu gewinnen, sollten neben der Soziologie zudem andere Disziplinen in die Forschung zu sozialem Kapital Eingang finden. Abschließend sei davor gewarnt, eine zu stark individualistische bzw. akteurszentrierte Sichtweise einzunehmen. Wie gezeigt wurde, müssen neben den sozialen Beziehungen der Person auch die Einbettung in bestimmte soziale Kontexte und Institutionen berücksichtigt werden.

### Literatur

- Aaronson, Daniel, 1997: Sibling Estimates of Neighborhood Effects. S. 80–93 in: *Jeanne Brooks-Gunn, Greg J. Duncan und J. Lawrence Aber* (Hg.), *Neighborhood Poverty: Policy Implications in Studying Neighborhoods*, Vol. II. New York: Russell Sage Foundation.
- Alba, Richard D., *Johann Handl und Walter Müller*, 1994: Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 209–237.
- Allmendinger, Jutta, 1999: Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt* 50: 35–50.
- Allmendinger, Jutta, *Christian Ebner und Martin Schludi*, 2006: Die bildungspolitische Funktion der Arbeitsverwaltung im Spannungsfeld von betriebswirtschaftlicher Logik und gesamtgesellschaftlicher Verantwortung. S. 173–191 in: *Manfred Weiß* (Hg.), *Evidenzbasierte Bildungspolitik: Beiträge der Bildungsökonomie*. Schriftenreihe des Vereins für Sozialpolitik. Berlin: Duncker & Humblot.
- Allmendinger, Jutta, und *Stephan Leibfried*, 2003: Education and the Welfare State: The Four Worlds of Competence Production. *European Journal of Social Policy* 13: 63–81.
- Astone, Nan Marie, und *Sara S. McLanahan*, 1991: Family Structure, Parental Practices and High School Completion. *American Sociological Review* 56: 309–320.
- Bade, Klaus J., und *Jochen Oltmer*, 2004: Normalfall Migration: Deutschland im 20. und frühen 21. Jahrhundert. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bankston, Carl L., und *Stephen J. Caldas*, 1996: Majority Black Schools and the Perpetuation of Social Injustice: The Influence of de facto Segregation on Academic Achievement. *Social Forces* 75: 535–555.
- Baumert, Jürgen, und *Gundel Schümer*, 2001: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. S. 323–407 in: *Deutsches PISA-Konsortium* (Hg.), *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

- Baumert, Jürgen, Ulrich Trautwein und Claudia Artelt, 2003: Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. S. 261–331 in: *Deutsches PISA-Konsortium* (Hg.), Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, Rolf, 2000: Klassenlage und Bildungsentscheidungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 450–475.
- Bertram, Hans, und Marina Hennig, 1995: Eltern und Kinder. Zeit, Werte und Beziehungen zu Kindern. S. 91–120 in: Hans Bertram und Bernhard Nauck (Hg.), *Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, Wilfried, Eva M. Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin und Gerd Walther, 2004: IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Boudon, Raymond, 1973: *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre, 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. S. 183–198 in: Reinhard Kreckel (Hg.), *Soziale Ungleichheiten – Soziale Welt, Sonderband 2*. Göttingen: Schwartz & Co.
- Brooks-Gunn, Jeanne, Greg J. Duncan und J. Lawrence Aber, 1997: *Neighborhood Poverty, Vol. I.: Context and Consequences for Children. Vol II: Policy Implications in Studying Neighborhoods*. New York: Russell Sage Foundation.
- Brooks-Gunn, Jeanne, Greg J. Duncan, Pamela K. Klebanov und Naomi Sealand, 1993: Do Neighborhoods Influence Child and Adolescent Development? *American Journal of Sociology* 99: 353–395.
- Bronfenbrenner, Urie, 1981: *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bundesagentur für Arbeit, 2006: *Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2007a: 18. Sozialerhebung. Bonn: BMBF.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2007b: *Berufsbildungsbericht 2007*. Bonn: BMBF.
- Cheung, Sin Yi, und Robert Andersen, 2003: Time to Read: Family Resources and Educational Outcomes in Britain. *Journal of Comparative Family Studies* 34: 413–433.
- Coleman, James S., 1966: *Equality of Education Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Coleman, James S., 1988: Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* 94 (Suppl.): 95–120.
- Coleman, James S., 1995: *Grundlagen der Sozialtheorie, 3 Bände*. München/Wien: Oldenbourg.
- Deutscher Bundestag, 2005: *Lebenslagen in Deutschland. 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Bonn: BMGS.
- Deutsches PISA-Konsortium, 2005a: *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Deutsches PISA-Konsortium, 2005b: *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann.
- Dika, Sandra L., und Kusum Singh, 2002: Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis. *Review of Educational Research* 72: 31–60.
- DiMaggio, Paul, 1982: Cultural Capital and School Success. The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review* 47: 189–201.
- Ditton, Hartmut, und Jan Krüskens, 2006a: Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9: 348–372.
- Ditton, Hartmut, und Jan Krüskens, 2006b: Sozialer Kontext und schulische Leistungen – zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 26: 1–22.
- Dravenau, Daniel, und Olaf Groh-Samberg, 2005: Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. S. 103–129 in: Peter A. Berger und Heike Kahlert (Hg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert*. Weinheim/München: Juventa.



- Esser, Hartmut, 1990: Interethnische Freundschaften. S. 185–206 in: Hartmut Esser und Jürgen Friedrichs (Hg.), *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Flap, Hendrik D., 1988: The Research Program of Social Capital Theory. S. 133–139 in: Hendrik D. Flap (Hg.), *Conflict, Loyalty and Violence*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Franzen, Axel, und Dominik Hangartner, 2005: Soziale Netzwerke und beruflicher Erfolg. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 57: 443–465.
- Francesconi, Marco, Stephen P. Jenkins und Thomas Siedler, 2006: Childhood Family Structure and Schooling Outcomes: Evidence for Germany. Discussion Papers of DIW Berlin 610, German Institute for Economic Research.
- Freitag, Markus, 2004: Das Konzept des Sozialkapitals und Ansätze zu seiner Messung. S. 7–24 in: Karl Wilbers (Hg.), *Das Sozialkapital von Schulen*. Bielefeld: Verlag Bertelsmann.
- Fuller, Bruce, und Emily Hannum, 2002: *Schooling and Social Capital in Diverse Cultures*. Schooling and Social Capital. London: JAI.
- Ganzeboom, Harry B.G., und Donald J. Treiman, 1996: Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research* 25: 201–239.
- Geißler, Reiner, 1996: Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 48: 319–339.
- Geißler, Reiner, 2004: Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA zerstört. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 24: 362–380.
- Granovetter, Mark S., 1973: The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology* 78: 1360–1380.
- Granovetter, Mark S., 1995: *Getting a Job: A Study of Contacts and Careers*. Chicago: University of Chicago Press.
- Haug, Sonja, 2003: Interethnische Freundschaftsbeziehungen und soziale Integration. Unterschiede in der Ausstattung mit sozialem Kapital bei jungen Deutschen und Immigranten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 55: 716–736.
- Heintze, Isolde, 2004: Der Einfluss der Arbeitslosigkeit und der sozialökologischen Kontexte auf die Bildungschancen von Kindern in Ostdeutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 56: 232–256.
- Helbig, Marcel, 2007: *Die Wirkung sozialer Beziehungen auf Bildungserfolg*, unveröffentlichte Master-Thesis. Humboldt-Universität.
- Henz, Ursula, und Ineke Maas, 1995: Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47: 605–634.
- Hurrelmann, Klaus, Mathias Albert und Arbeitsgemeinschaft Infratest: *Jugend*, 2006. 15. Shell-Jugendstudie. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- International Labor Office, 1990: *International Standard Classification of Occupations*. ISCO-88. Genf: International Labor Office.
- Jungbauer-Gans, Monika, 2004: Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie* 33: 375–397.
- Kao, Grace, und Lindsay Taggart Rutherford, 2007: Does Social Capital Still Matter? Immigrant Minority Disadvantage in School-specific Social Capital and its Efforts on Academic Achievement. *Sociological Perspectives* 50: 27–52.
- Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006: *Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: WBV.
- Lehmann, Rainer H., Rüdiger Peek, Rainer Gänsfuß und Vera Husfeld, 1997: *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung: Bericht über die Erhebung im September 1996*. Verfügbar unter: <http://lbs.hh.schule.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/lau/> (Zugriff am 12.8.2007).
- Mayer, Susan E., und Christopher Jencks, 1989: Growing up in Poor Neighborhoods: How Does it Matter? *Science* 243: 1441–1446.

- Mouw, Ted*, 2006: Estimating the Causal Effect of Social Capital: A Review of Recent Research. *Annual Review of Sociology* 32: 79–102.
- Müller, Walter*, und *Dietmar Haun*, 1994: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 1–43.
- Müller-Kohlenberg, Lotbar*, *Karen Schober* und *Reinhard Hilke*, 2005: Ausbildungsreife. Numerus clausus für Azubis? Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 34: 19–23.
- Nauck, Bernhard*, *Annette Kohlmann* und *Heike Diefenbach*, 1997: Familiäre Netzwerke, intergenerative Transmission und Assimilationsprozesse bei türkischen Migrantenfamilien. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 49: 477–499.
- Nauck, Bernhard*, 2000: Soziales Kapital und intergenerative Transmission von kulturellem Kapital im regionalen Kontext. S. 17–58 in: *Hans Bertram, Bernhard Nauck* und *Thomas Klein* (Hg.), *Solidarität, Lebensformen und regionale Entwicklung*. Opladen: Leske + Budrich.
- OECD*, 2006: *Education at a Glance*, Paris: OECD.
- OECD*, 2007: *Education at a Glance*, Paris: OECD.
- Oswald, Hans*, und *Lothar Krappmann*, 2004: Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg. Eine Untersuchung in dritten und fünften Klassen Berliner Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7: 479–496.
- Pahl, Ray E.*, 2000: *On Friendship*. Cambridge: Polity Press.
- Parcel, Toby L.*, und *Mikaela J. Dufur*, 2001: Capital at Home and at School: Effects on Student Achievement. *Social Forces* 79: 881–912.
- Portes, Alejandro*, 1998: Social Capital: Its Origin and Application in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology* 24: 1–24.
- Portes, Alejandro*, und *Lingxin Hao*, 2004: The Schooling of Children of Immigrants: Contextual Effects on the Educational Attainment of the Second Generation. *Proceedings of the National Academy of Science* 101: 11920–11927.
- Prenzel, Manfred*, *Martin Senkbeil* und *Barbara Drechsel*, 2005: Kompetenzunterschiede zwischen Schulen. S. 292–296 in: *Deutsches PISA-Konsortium* (Hg.), *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Putnam, Robert D.*, 2000: *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Rössel, Jörg*, und *Claudia Beckert-Ziegelschmid*, 2002: Die Reproduktion kulturellen Kapitals. *Zeitschrift für Soziologie* 31: 497–513.
- Rury, John L.*, 2004: Social Capital and Secondary Schooling: Interurban Differences in American Teenage Enrollment Rates in 1950. *American Journal of Education* 110: 293–320.
- Sandefur, Gary D.*, *Ann M. Meier* und *Mary E. Campbell*, 2006: Family Resources, Social Capital, and College Attendance. *Social Science Research* 35: 525–553.
- Shavit, Yossi*, und *Hans-Peter Blossfeld*, 1993: *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, Col.: Westview Press.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard*, 2000: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsbedingten Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 636–669.
- Schütz, Gabriela*, und *Ludger Wößmann*, 2005: Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern? *Ifo-Schnelldienst* 58: 15–24.
- Solga, Heike*, und *Sandra Wagner*, 2004: Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. S. 195–224 in: *Rolf Becker* und *Wolfgang Lauterbach* (Hg.), *Bildung als Privileg?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spencer, Liz*, und *Ray E. Pahl*, 2006: *Rethinking Friendship. Hidden Solidarities Today*. Princeton/USA: Princeton University Press.
- Stanat, Petra*, 2006: Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. S. 189–219 in: *Jürgen Baumert*, *Petra Stanat* und *Rainer Watermann* (Hg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Stanat, Petra, und Gayle Christensen*, 2006: Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003. Paris: OECD.
- Stecher, Ludwig*, 2001: Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim/München: Juventa.
- Sun, Yongmin*, 1999: The Contextual Effects of Community Social Capital on Academic Performance. *Social Science Research* 28: 403–426.
- Teachman, Jay D., Kathleen Paasch und Karen Carver*, 1996: Social Capital and Dropping Out of School Early. *Journal of Marriage and the Family* 58: 773–783.
- Teachman, Jay D., Kathleen Paasch und Karen Carver*, 1997: Social Capital and the Generation of Human Capital. *Social Forces* 75: 1343–1359.
- Thranhardt, Dietrich*, 2000: Einwandererkulturen und soziales Kapital. Eine komparative Analyse. S. 15–51 in: *Dietrich Thranhardt und Uwe Hunger* (Hg.), Einwanderer-Netzwerke und ihre Integrationsqualität in Deutschland und Israel. Münster: Lit Verlag.
- Van der Slik, Frans W. P., Geert W. J. M. Driessen und Kees L. J. De Bot*, 2006: Ethnic and Socio-economic Class Composition and Language Proficiency: A Longitudinal Multilevel Examination in Dutch Elementary Schools. *European Sociological Review* 22: 293–308.
- Wißmann, Ludger*, 2005: Leistungsfördernde Anreize für das Schulsystem. *ifo Schnelldienst* 58: 18–27.
- Zinnecker, Jürgen, und Werner Georg*, 1996: Soziale Interaktion in der Familie und ihre Wirkung auf Schuleinstellung und Schulerfolg der Kinder. S. 303–315 in: *Jürgen Zinnecker und Rainer K. Silbereisen* (Hg.), Kindheit in Deutschland. Weinheim/München: Juventa.
- Korrespondenzanschriften*: Prof. Jutta Allmendinger, Ph.D. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH, Reichpietschufer 50, 10785 Berlin  
*E-Mail*: Jutta.Allmendinger@wzb.eu
- Christian Ebner, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH, Reichpietschufer 50, 10785 Berlin  
*E-Mail*: Christian.Ebner@wzb.eu
- Dr. Rita Nikolai, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH, Reichpietschufer 50, 10785 Berlin  
*E-Mail*: Rita.Nikolai@wzb.eu