

Georg, Werner

## Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Lebenslauf

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25 (2005) 2, S. 178-197



Quellenangabe/ Reference:

Georg, Werner: Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Lebenslauf - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25 (2005) 2, S. 178-197 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56706 - DOI: 10.25656/01:5670

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56706>

<https://doi.org/10.25656/01:5670>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@cipf.de](mailto:pedocs@cipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Digitalisiert

# **ZSE** Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation **Journal for Sociology of Education and Socialization**

25. Jahrgang / Heft 2/2005

---

## **Schwerpunkt/Main Topic**

### **Anlage und Umwelt – neue Perspektiven einer alten Debatte**

*Nature und Nurture – New Perspectives on an Old Debate*

Franz. J. Neyer, Jens B. Asendorpf

Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

*Introduction to the Main Topic* ..... 115

Jens B. Asendorpf

Umwelteinflüsse auf die Entwicklung aus entwicklungs-genetischer  
Sicht

*Environmental Influences on Development from a Developmental  
Genetics Perspective* ..... 118

Avshalom Caspi, Joseph McClay, Terrie E. Moffitt, Jonathan Mill, Judy  
Martin, Ian W. Craig, Alan Taylor, Richie Poulton

Role of Genotype in the Cycle of Violence in Maltreated Children .... 133

Frank M. Spinath, Heike Wolf, Alois Angleitner, Peter Borkenau, Rai-  
ner Riemann

Multimodale Untersuchung von Persönlichkeiten und kognitiven  
Fähigkeiten. Ergebnisse der deutschen Zwillingsstudien BiLSAT und  
GOSAT

*Multimodal Investigation of Personality and Cognitive Ability. Results  
from two German Twin Studies BiLSAT und GOSAT* ..... 146

Frieder R. Lang, Franz J. Neyer

Soziale Beziehungen als Anlage und Umwelt. Ein evolutionspsycho-  
logisches Rahmenmodell der Beziehungsregulation

*Social Relationships as Nature and Nurture. An Evolutionary-Psycho-  
logical Framework of Social Relationship Regulation* ..... 162

## **Beiträge**

Werner Georg

Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Lebenslauf

*The Reproduction of Social Inequality in the Life Course* ..... 178

Maria Fölling-Albers Chancenungleichheit in der Schule – (k)ein Thema? Überlegungen zu pädagogischen und schulstrukturellen Hintergründen <i>Unequal Opportunities in School – (not) an Issue? Reflections on Peda- gogical and Structural Reasons</i> .....	198
---	-----

## **Rezension/Book Reviews**

<i>Einzelbesprechungen</i> D. Geulen über M. Grundmann u. R. Beer „Subjekttheorien interdiszi- plinär“ .....	214
--	-----

<i>Lehrbücher</i> W. Gehres bespricht zwei Lehrbücher für soziale Berufe: Soziologie und Psychologie .....	215
--	-----

## **Aus der Profession/Inside the Profession**

<i>Porträt</i> W. Reschka über Florian Znaniecki .....	217
---	-----

<i>Nachruf</i> Frau Prof. Dr. Steffani Engler ist gestorben .....	222
--	-----

<i>Veranstaltungskalender</i> Pierre Bordieu als Provokateur der Erziehungswissenschaft, Fachtagung in Frankfurt/Main .....	223
---	-----

<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i> .....	224
---	-----

---

Werner Georg

# Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Lebenslauf<sup>1</sup>

The Reproduction of Social Inequality in the Life Course

---

*Mehrere Studien, so auch PISA, belegen eine scharfe soziale Selektion des deutschen Bildungssystems, insbesondere beim Übergang ins Gymnasium oder in die Universität. Hinsichtlich der soziologischen Erklärung dieses Zusammenhangs werden vor allem Modelle rationaler Wahl oder konflikttheoretische Ansätze verwendet, wobei bisher ein empirischer Modellvergleich aussteht. Im vorliegenden Beitrag wird, ausgehend von Bourdieus Kapitaltheorie, auf der Grundlage einer „follow-up“-Studie, die den Zeitraum vom 16. bis zum 35. Lebensjahr abdeckt, der Einfluss kulturellen Kapitals auf ungleichheitsrelevante Positionierungseffekte im Lebenslauf untersucht. Im Ergebnis kann festgestellt werden, dass insbesondere die Lesekultur der Familie eine Wirkung auf den Schulabschluss, aber auch auf den gegenwärtigen Berufsstatus ausübt. Schlüsselwörter: soziale Ungleichheit, kulturelles Kapital, soziale Reproduktion, Lebenslauf, Übergang ins frühe Erwachsenenalter*

*In many surveys, such as PISA, the German educational system shows a strong social inequality, particularly in the transition to higher education („Gymnasium“) and to university. Above all, rational choice models and approaches from conflict theory are used as tools for the explanation of these findings. In this report, the capital theory of Pierre Bourdieu is tested on the basis of a follow-up survey, which refers to the ages between sixteen and thirty-five. As a result, it can be shown that the reading-climate of the family in particular, has an impact on the level of the educational attainment and the present occupational status.*

*Keywords: social inequality, cultural capital, social reproduction, life course, transition to early adulthood*

## 1. Einleitung

Empirische Befunde aus der Bildungssoziologie, so auch die PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium, 2001), weisen auf eine Fortdauer der sozialen Selektivität des Bildungssystems (zumindest hinsichtlich des relativen Gymnasial- und Hochschulbesuchs) hin (vgl. hierzu etwa Handl, 1985; Ditton, 1992; Köhler, 1992; Meulemann, 1992; Müller, 1998; Schimpl-Neimanns, 2000; Vester, 2004). Als theoretische Erklärungsgrundlagen für diesen Tatbestand werden

---

1 Die folgende Veröffentlichung beruht auf Daten aus dem Projekt „Lebensläufe ins frühe Erwachsenenalter (Life). Die Bedeutung von Erziehungserfahrung und Adoleszenzentwicklung für die Lebensbewältigung – Follow-up zur Konstanzer Jugendlängsschnittsuntersuchung „Entwicklung im Jugendalter““ von Fend, Georg, Berger, Grob und Lauterbach.

Das Projekt wurde aus Mitteln der DFG und des Schweizer Nationalfonds gefördert.

in der Soziologie zwei dominante Paradigmen angeführt: zum einen eine konflikttheoretische Variante, die sich auf die differenzielle Ausstattung unterschiedlicher Segmente der Sozialstruktur mit ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen bezieht (Bourdieu & Passeron, 1971; Bourdieu, 1982, 1983; Coleman, 1988), und zum anderen verschiedene Modelle rationalen Handelns, welche die Entscheidungsprozesse bei der Investition in Bildung nach Maßgabe klassenspezifisch unterschiedlicher Opportunitätsstrukturen, Präferenzen und Gewinnerwartungen fokussieren (so Boudon, 1974; Becker, 2000; Goldthorpe, 2000). Ohne eine theoretisch oder empirisch begründete Entscheidung für einen dieser Ansätze vorzunehmen oder Gemeinsamkeiten von beiden Theorien aufzuzeigen, konzentriert sich der folgende Beitrag auf die kapital- bzw. konflikttheoretische Perspektive, da die verwendete Datenstruktur nur eine diesbezügliche Modellierung zulässt. Zunächst wird der theoretische Hintergrund in Form der Bourdieuschen Kapital- und Habitusstheorie skizziert, wobei insbesondere die Frage der Konvertierbarkeit von inkorporiertem und institutionalisiertem Kulturkapital im Vordergrund steht. Sodann werden in einem Überblick über die bisherige Forschung zum Thema „kulturelles Kapital und soziale Ungleichheit“ Konvergenzen und Desiderata herausgearbeitet und schließlich im Rahmen einer 20-Jahres-„follow-up“-Studie lebenslaufspezifische Effekte der Ausstattung mit unterschiedlichen Varianten kulturellen Kapitals im Rahmen eines Pfadmodells analysiert.

### *1.1 Die empirische Ausgangslage*

Die PISA-Studie bestätigte wiederum einen Befund, der Mitte der 60er Jahre die Bildungssoziologie beschäftigte, nämlich die ausgeprägte soziale Auslese des deutschen Bildungssystems (Dahrendorf, 1965; Peisert, 1967; Handl, 1985; Ditton, 1992; Köhler, 1992; Meulemann, 1992; Blossfeld & Shavit, 1993; Müller, 1998; Schimpl-Neimanns, 2000; Verster, 2004), die nicht etwa – im Sinne einer funktionalen Selektion – dazu dient, die Befähigsten auf hohe soziale Statuspositionen zu platzieren, sondern zumindest teilweise als dysfunktionale und von der herrschenden Ideologie der leistungsabhängigen Ungleichheit nicht legitimierte soziale Vererbung von Statuspositionen anzusehen ist. Der Scoreunterschied des Leistungstests bei der Lesekompetenz zwischen dem untersten und obersten Viertel der Sozialstruktur (gemessen über den von Ganzeboom u.a. (1992) entwickelten höchsten International Socio-Economic eines Elternteils) betrug in Deutschland insgesamt 111 Skaleneinheiten und war damit der größte von allen 32 untersuchten Ländern. Zum Vergleich: In Japan, dem Land mit den geringsten Unterschieden, betrug diese Differenz gerade noch 27 Einheiten, und in Finnland, dem egalitärsten europäischen Land, nur 53 Scorepunkte (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 384f.). Hinsichtlich der oben angesprochenen Funktionalität dieser Ungleichheit für die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems kommt die PISA-Untersuchung zu folgendem Ergebnis: „Dass gerade die Länder mit guten und ausgezeichneten Ergebnissen bei der Sicherung der Basiskompetenz Lesen zugleich auch geringe soziale Disparitäten im Bildungserfolg aufweisen können, ist ein besonders bemerkenswerter Befund“ (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 383).

Stellt man komplexere Berechnungen für die Erfolgchancen der Mitglieder unterschiedlicher sozialer Schichten in Deutschland an, so relativiert sich dieses Ergebnis keineswegs: So lag die Chance für ein Kind aus der oberen Dienst-

klasse (gebildet nach dem Klassenschema von Erikson u.a., 1979, mit freien akademischen Berufen, führenden Angestellten, höheren Beamten, Selbstständigen mit mehr als zehn Beschäftigten sowie allen Hochschul- und Gymnasiallehrern), ein Gymnasium zu besuchen, 4.3 mal so hoch wie für das Kind eines Facharbeiters. Bei der Kontrolle von kognitiven Grundfähigkeiten und Lesekompetenz reduzierte sich dieser Faktor lediglich auf 3.0, d.h. selbst wenn relevante Fähigkeiten konstant gehalten werden, hat ein Kind aus der oberen Dienstklasse immer noch eine dreimal so hohe Chance zum Besuch eines Gymnasiums (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 357).

Andere neue Untersuchungen unterstützen die Ergebnisse der PISA-Studie. So stellen Allmendinger und Aisenbrey (2002), ähnlich wie bereits Boudon (1974), die soziale Auslese als einen sequenziellen Selektionsprozess im Lebenslauf dar, der entlang spezifischer „Knotenpunkte“ verläuft: Für ein Arbeiterkind beträgt die Wahrscheinlichkeit, in die Sekundarstufe II zu wechseln, 28%; den Eintritt in die Universität schaffen jedoch nur 6% aller Arbeiterkinder. Im Gegensatz hierzu bewerkstelligen 73% aller Beamtenkinder den Übergang zu einer weiterführenden Schule, und 49% wechseln von dieser zur Universität über (Allmendinger & Aisenbrey, 2002, S. 47). Um vom Lehrer eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, benötigt ein Schüler in einem entsprechenden Leistungstest durchschnittlich 78 Punkte; die Unterschiede zwischen Kindern unterschiedlich gebildeter Väter sind jedoch erheblich: Während das Kind eines Vaters mit Abitur bereits mit 65 Punkten eine Gymnasialempfehlung erhält, benötigt das Kind eines Vaters ohne Schulabschluss immerhin 98 Punkte (Almendinger & Aisenbrey, 2002, S. 49).

Seit Ende der 80er Jahre die Angaben über den Beruf der Eltern bei der Immatrikulation aus Datenschutzgründen abgeschafft wurden, gibt es keine Daten zum relativen Hochschulbesuch mehr, die auf einer Totalerhebung beruhen. Mit Daten aus dem Studienjahr 1987/88 führte Köhler (1992) letztmalig derartige Berechnungen durch. Demnach besuchten 1.9% aller Kinder von Arbeitern ohne Lehrabschluss eine Universität (Arbeiteranteil insgesamt: 4.5%), wogegen 81.7% der Kinder aller Selbstständigen mit Hochschulabschluss sowie 67.3% bzw. 58.3% der Kinder von Beamten und Angestellten mit Abitur eingeschrieben waren.

Diese Befunde zeichnen das Bild einer scharfen sozialen Selektion im deutschen Bildungssystem – ein Tatbestand, an dem auch die zu Beginn der 70er Jahre einsetzende Bildungsexpansion nichts (so die Befunde von Blossfeld & Shavit, 1993) oder nur partiell (Müller & Haun, 1994; Henz & Maas, 1995) etwas geändert hat. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach den Gründen, die eine so starke Fortdauer schichtspezifischer Ungleichheit im Bildungssystem verursachen.

## *1.2. Theoretische Erklärungsansätze*

Wenn eine starke soziale Selektion in der Schule erfolgt, so muss diese offensichtlich damit zusammenhängen, dass unterschiedliche schichtspezifische Milieus existieren, die im Sinne eines „hidden curriculum“ in verschiedenem Maße zu einer Benachteiligung bzw. Bevorzugung im Bildungssystem führen. Zu fragen wäre in diesem Zusammenhang, welche spezifischen Inhalte und Interaktionsformen dieser Milieus zu einem besseren Bildungserfolg beitragen

und wie diese Vermittlung sich konkret vollzieht. Um diesen Zusammenhang zu untersuchen hat Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1971; Bourdieu, 1982, 1983) das Konzept des „kulturellen Kapitals“ eingeführt.

Bourdieu verwendet den Kapitalbegriff für den Bereich kultureller und sozialer Ressourcen, weil er von der Grundannahme einer einheitlichen „Ökonomie der Praxis“ ausgeht – einer strategischen Grundorientierung sozialen Handelns, die fernab eines „rational-choice“-Kalküls darauf ausgerichtet ist, vorhandene Ressourcen weitgehend unbewusst so zu „investieren“, dass sie in Hinblick auf die Erzielung eines Maximums an symbolischem Kapital („soziales Ansehen“) und Erfolg bei der Weitergabe des eigenen sozialen Status an die nächste Generation („soziale Reproduktion“) eingesetzt werden. Er widerspricht damit dezidiert der Aufspaltung der sozialen Welt in eine auf Gewinn und Strategie ausgerichtete ökonomische Sphäre und eine „unschuldige“, zweckfreie kulturelle Sphäre, die als ästhetische Spielwiese von den Zwängen der Ökonomie befreit ist. Der Kapitalbegriff löst diese Antinomie insofern auf, als dass er von einer einheitlichen Handlungsausrichtung in unterschiedlichen Feldern ausgeht, und trägt dieser Tatsache Rechnung, indem er von einer grundsätzlichen Konvertierbarkeit der einzelnen Kapitalsorten ausgeht.

Während das ökonomische Kapital geldwerten Besitz konzeptualisiert, unterteilt sich das kulturelle Kapital in drei Teilbereiche, deren Erwerbsmodi sich unterscheiden: inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kulturkapital. Das inkorporierte kulturelle Kapital wird unbewusst im Rahmen familialen Alltagshandelns erworben und später als kognitives, evaluatives und ästhetisch-expressives Schema generalisiert. Ob in der Herkunftsfamilie Arztrömane und Regenbogenpresse gelesen wird oder Thomas Mann und Handke, ob als Musikgenre deutsche Volksmusik oder Stockhausen bevorzugt wird, ob im Wohnzimmer ein Sonnenuntergang am Meer oder ein Picasso-Druck hängt – all diese ästhetischen Unterschiede strukturieren die Alltagswahrnehmung des Kindes und führen zur Entwicklung unterschiedlicher kultureller Kompetenzen, die wiederum in der Anwendung auf neue Bereiche generalisiert werden. Typisch für inkorporiertes kulturelles Kapital ist, dass der Inkorporationsprozess unbewusst und nicht-intentional erfolgt, er lange Zeit in Anspruch nimmt und seine Realisierung im Alltagshandeln von Beobachtern als „natürlich“, als quasi „naturwüchsig“ wahrgenommen wird. Genau hier liegt aber auch der mystifizierende Charakter, dem es unterliegt, und den es gleichzeitig produziert: Obwohl seine Erzeugung an spezifische soziale Bedingungen und Orte gebunden ist, erscheint es alltäglich als natürliche, angeborene Gabe, die selbstverständlicher Teil der Person ist, die es sich in einem langen Prozess in den oberen Segmenten der Sozialstruktur angeeignet hat.

Im Gegensatz hierzu bezieht sich institutionalisiertes Kulturkapital auf das curricular unterteilte, bewusst und rational im Rahmen eines spezifischen Kanons in einzelne Lernschritte und Lehrpläne zergliederte Aneignen von Wissen und Kenntnissen in den Institutionen des Bildungssystems. Diese Institutionen verfügen über die Definitionsmacht für relevantes und irrelevantes Wissen und haben über die Vergabe von Bildungspatenten eine Umwandlung von Wissen in symbolisches (Prestige) und ökonomisches Kapital (Berufszugang) monopolisiert. Objektiviertes Kulturkapital schließlich bezieht sich auf den Besitz von kulturellen Artefakten wie Kunstwerke, Bücher etc. Es ist offensichtlich, dass zwi-

schen den drei Formen kulturellen Kapitals Beziehungen bestehen, die in unterschiedlicher Weise komplementär bzw. konflikthaft sein können: Zunächst setzt objektiviertes Kulturkapital je nach seiner Komplexität einen gewissen Umfang an inkorporiertem Kulturkapital voraus, denn Kunstwerke können nur dann angemessen „verstanden“ werden, wenn der Betrachter über eine entsprechende kulturelle Decodierungskompetenz verfügt. Moderne Kunst ruft gerade deshalb in großen Teilen der Bevölkerung so viel Aggression hervor, weil diese sich aus dem „Verstehensprozess“ ausgeschlossen fühlen und daher auf symbolischer Ebene ein anomischer Spannungszustand erzeugt wird, der mit Hilfe von Aggression abgebaut wird. Interessanter für den hier untersuchten Zusammenhang ist jedoch das Verhältnis von inkorporiertem und institutionalisiertem Kulturkapital. Die Institutionen der höheren Bildung setzen nämlich, so Bourdieus These, implizit ein spezifisches Maß an inkorporiertem kulturellen Kapital voraus, das nur in Teilen der Sozialstruktur vorhanden ist. Da die Verfügung über diese Kompetenzen jedoch in der Weise naturalisiert wird, dass sie von ihren Erwerbsbedingungen getrennt und als natürliche Fähigkeiten der Person behandelt und benotet werden (man denke nur an die Kategorie des freien „Besinnungsaufsatzes“), werden sozial produzierte unterschiedliche Eintrittsbedingungen in das Bildungssystem als natürliche Begabungs- und Intelligenzunterschiede behandelt. Somit setzt das Bildungssystem implizit Kompetenzen voraus, die es eigentlich erst vermitteln müsste, da diese in verschiedenen sozialen Schichten ungleich verteilt bzw. gar nicht vorhanden sind. Im Kern wird nach dieser Theorie der Bildungserfolg als habituelle Passung zwischen dem inkorporierten Kulturkapital der Herkunftsfamilie und dem im Rahmen der Bildungsinstitutionen verlangten Anforderungen zur Aneignung von institutionalisiertem Kulturkapital aufgefasst. Nach Bourdieu bleiben diese Vorteile jedoch nicht auf das Bildungssystem beschränkt, sondern beeinflussen die Lebenslauftrajektorie auch im Verlauf der Berufskarriere, da inkorporiertes Kulturkapital mit den heute im Personalbereich immer stärker thematisierten Schlüsselqualifikationen kovariiert (hinsichtlich einer empirischen Bestätigung dieses Zusammenhangs bei der Rekrutierung deutscher Eliten vgl. Hartmann, 2002).

*Die empirische Überprüfung dieser theoretischen Annahmen im Bourdieuschen Werk beschränkt sich jedoch auf die jeweils bivariate Zusammenhangsanalyse zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg einerseits sowie hochkulturellen Praktiken und Kenntnissen andererseits. Um diese Lücke zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Überprüfung zu schließen, versuchten einige Bildungsforscher, mit komplexerem Erhebungs- und Auswertungsdesign den Wirkungen kulturellen Kapitals im Zusammenhang mit der sozialen Reproduktion im Bildungssystem auf die Spur zu kommen.*

### *1.3 Bisherige Befunde*

Von Bildungssoziologen wurde Bourdieu entgegengehalten, dass sein Ansatz nicht den Status einer empirisch überprüfaren Theorie besitzt (DiMaggio, 1982; De Graaf, 1986; Sullivan, 2001). Hierzu wäre es nämlich nötig, dass expliziert würde:

- durch welche Indikatoren das kulturelle Kapital einer Herkunftsfamilie zu erfassen ist
- mit Hilfe welcher Mechanismen und Praktiken die Transmission kulturellen Kapitals in der familialen Alltagsinteraktion erfolgt

- und wie sich das auf diese Weise inkorporierte Kulturkapital im Lebenslauf auf bildungsbezogene Selektionsprozesse auswirkt.

In verschiedenen Studien wurde versucht, diese empirische Lücke zu schließen. So untersuchte DiMaggio (1982) anhand einer 1960 in den USA erhobenen Stichprobe von 1472 Schülern und 1479 Schülerinnen in unterschiedlichen Schulstufen der 11. Klasse den Einfluss des kulturellen Kapitals der Schüler (gemessen über das Interesse an Symphoniekonzerten, die Teilnahme an einer Theatergruppe und an künstlerischen Aktivitäten, das Lesen anspruchsvoller Literatur sowie ein kultiviertes Selbstbild) auf die Schulnoten in verschiedenen Fächern, wobei die verbalen Fähigkeiten der Befragten (Satzergänzungstest) und der Schulabschluss des Vaters konstant gehalten wurden. Die stärksten Effekte waren bei der Englischnote festzustellen, wobei hier nur die Sprachkompetenz ( $\beta$  .22 für Jungen und .28 für Mädchen) und das kulturelle Kapital (.17 bzw. .22) signifikant waren, jedoch nicht der Schulabschluss des Vaters. DiMaggio testete weiterhin zwei konkurrierende Hypothesen, die er die „Reproduktionshypothese“ und die „Mobilitätshypothese“ nannte. Gemeint war damit die Frage, ob Kulturkapital als Statuskultur der Oberschicht im Bildungssystem zu deren Reproduktion führt, oder ob die Partizipation an Hochkultur von unteren Schichten zur Aufwärtsmobilität genutzt werden kann. Im Ergebnis konnte die Reproduktionshypothese nur für weibliche Befragte bestätigt werden (Effekt des kulturellen Kapitals über alle Fächer .16 in der untersten Bildungsgruppe der Väter und .30 in der obersten), jedoch bewegten sich die Effekte für die männlichen Befragten in allen drei Gruppen im gleichen Bereich zwischen .13 und .16. DiMaggio schlussfolgerte hieraus, dass kulturelles Kapital vielleicht deshalb einen geringeren Einfluss auf die Statusreproduktion bei Schülern aus der Oberschicht hat, weil diese sich in den 60er Jahren typischerweise an non-konformen Jugendsubkulturen orientierten, die einen hochkulturellen Lebensstil eher ablehnten.

DeGraaf (1986) untersuchte im Rahmen einer Lebensqualitätsstudie des Niederländischen Instituts für Statistik (CBS) aus dem Jahr 1977 mit Hilfe eines Strukturgleichungsmodells den Einfluss zweier auf Kulturkapital bezogener Faktoren („Kulturkonsum“ der Eltern mit den Indikatoren Theaterbesuch, Museumsbesuch und Besuch historischer Gebäude sowie „Leseklima“, indiziert durch die Häufigkeit, mit der die Eltern ernste Literatur lasen und Bibliotheken besuchten) auf das Bildungsniveau der Familie, das durch den Schulabschluss des ersten und zweiten Kindes erfasst wurde. Als Kontrollvariablen wurden der sozio-ökonomische Status der Eltern (Schulabschluss des Vaters und der Mutter sowie der Beruf des Vaters), das Haushaltseinkommen und die Anzahl der Kinder in das Modell aufgenommen, wobei zwischen zwei Kohorten (Alter der Kinder: 25 – 40 und 41 – 65 Jahre) unterschieden wurde. Die erste Kohorte umfasste 317 und die zweite 221 Familien. Im Ergebnis zeigte sich, dass der sozio-ökonomische Status der Familie zwar nur einen schwachen Einfluss auf das Leseklima hatte (.05 in der älteren und .06 in der jüngeren Kohorte), jedoch hatte das Leseklima der Familie einen substanziellen Effekt auf das Bildungsniveau der Familie (.57 bzw. .31). Spiegelbildlich verhielt es sich mit dem Kulturkonsum: Dieser war zwar stark vom sozio-ökonomischen Status der Familie abhängig (.89 bzw. .61), jedoch übte er keinen signifikanten Einfluss auf das Bildungsniveau der Familie aus. Interessant an diesem Befund ist zunächst, dass – entgegen der Bourdieuschen Annahme – der Kon-

sum hochkultureller Freizeitaktivitäten keinen unabhängigen Effekt auf die Schulbildung der Familie hatte. Vielmehr scheint dieser stark abhängig vom sozio-ökonomischen Status zu sein und könnte somit eher als Marker und Distinktionszeichen für eine hohe Statuskultur fungieren, als dass er direkt zur sozialen Reproduktion beitrüge. Anders verhält es sich mit der Lesekultur, die linguistische und kognitive Fertigkeiten indizieren könnte, jedoch ist sie in dieser Untersuchung weitgehend unabhängig vom sozio-ökonomischen Status. Festzuhalten bleibt jedoch, dass der Einfluss des Leseklimas auf das Bildungsniveau sich in der jüngeren Kohorte fast halbiert hat.

DeGraaf u.a. (2000) beziehen sich auf das oben skizzierte Messproblem kulturellen Kapitals (hier aufgefasst als elterliche Aktivitäten) und schlagen eine Unterteilung in den Konsum von Hochkultur und Leseverhalten vor. Grund für diese Differenzierung ist die Annahme, dass Kulturkonsum in den Niederlanden, anders als etwa in Frankreich, keinen Bereich darstellt, der eng mit den curricularen und habituellen Anforderungen des Bildungssystems verzahnt ist. Im Gegensatz hierzu, so die Annahme der Autoren, stellt ein anspruchsvolles Leseverhalten der Eltern eine kognitive und linguistische Ressource dar, die Kindern Erfolg in einem modernisierten und demokratisierten Schulsystem erleichtert. In einem zweiten Schritt beziehen sich die Autoren auf die von DiMaggio (ebd.) vorgenommene Unterscheidung zwischen der Mobilitäts- und Reproduktionshypothese in Hinblick auf kulturelles Kapital und testen beide Annahmen am Niederländischen Familiensurvey aus den Jahren 1992/93, wobei als Datengrundlage insgesamt 1653 Respondenten dienten. In drei hierarchisch gegliederten Regressionsmodellen wurde zunächst der Einfluss der Kohortenzugehörigkeit, des Geschlechts, der Zugehörigkeit zu einer unvollständigen Familie, die Schulbildung der Eltern sowie des Berufsstatus des Vaters auf den Bildungsstand des Kindes geschätzt, wobei sich herausstellte, dass die Schulbildung der Eltern einen erheblich stärkeren Einfluss auf den Ausbildungsstand des Kindes hatte als der Berufsstatus des Vaters ( $\beta$  .36 vs. .14). In einem zweiten Modell wurde zusätzlich ein gemeinsames Maß für kulturelles Kapital eingeführt, das jeweils fünf Items zum Kulturkonsum und Leseverhalten umfasste, wodurch sich die Prädiktionskraft der elterlichen Bildung um 33% und die des Berufsstatus um 57% reduzierte. Im dritten Modell schließlich wurde die gemeinsame Skala des kulturellen Kapitals in zwei Subskalen für Kulturkonsum und Leseverhalten unterteilt. Im Ergebnis hatte nur das Leseverhalten der Eltern einen signifikanten Einfluss auf den Bildungsstand des Kindes (.17 vs. .04). Um die Reproduktions- und Mobilitätshypothese zu überprüfen, wurden die beiden letzten Modelle um Interaktionseffekte zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und den unterschiedlichen Maßen für kulturelles Kapital ergänzt. Die gemeinsame Skala zur Messung kulturellen Kapitals hatte im Rahmen dieses Interaktionseffektes eine starke negative Wirkung ( $\beta$ : -.35), was darauf hindeutet, dass besonders Kinder aus unteren Bildungsgruppen kulturelles Kapital als Aufstiegsressource nutzen. Bei einer Zerlegung in zwei Skalen hatte der Kulturkonsum keinen derartigen Effekt, während das Leseverhalten fast die gleiche Prädiktionskraft besaß wie die Gesamtskala (-.31). Zusammenfassend kann man die Ergebnisse dieser Studie dahingehend interpretieren, dass:

- zumindest in modernisierten Bildungssystemen, wie dem niederländischen, der Konsum klassischer Hochkultur offensichtlich nicht mehr in dem Maße

eine Erklärungsgröße für den Schulerfolg darstellt, wie dies Bourdieu für das Frankreich der 60er und 70er Jahre noch beschrieben hat. Vielmehr erwies sich hier Leseverhalten im Sinne einer Förderung kognitiver und linguistischer Fähigkeiten als ein kritisches Maß für kulturelles Kapital.

- derart konzeptualisiertes Kulturkapital offensichtlich nicht primär als Mittel sozialer Ausschließung und Distinktion für obere Statusgruppen genutzt wurde, sondern vielmehr als ein Mittel zu Aufstiegsmobilität unterer und mittlerer Bildungsgruppen.

Sullivan (2001) bezieht sich auf die oben dargestellten Studien und kritisiert den bisherigen Forschungsstand insofern, als dass der ihm zu Grunde liegende Kausalprozess bisher unvollständig modelliert wurde. In einer Untersuchung von 465 Schülern aus 4 englischen Schulklassen in der 11. Klassenstufe (Alter: 16 Jahre) erhob sie neben den üblichen sozialstrukturellen Variablen unterschiedliche kulturelle Aktivitäten der Schüler aus den Bereichen Lesen, TV-Konsum, Musikgeschmack, Teilnahme an hochkulturellen Veranstaltungen sowie Tests zu den Schwerpunkten kultureller Kenntnisse und Sprachbeherrschung. Zusätzlich wurden die Schüler über das kulturelle Kapital der Eltern befragt, das über die Anzahl der Bücher im Elternhaus, die Lesegehnheiten ihrer Eltern, den Musik- und Medienkonsum sowie die Teilnahme an formaler Kultur und die Gesprächsthemen zu Hause erfasst wurde. Die Auswertung versuchte den Effekt kulturellen Kapitals auf die Schulleistungen der Schüler in drei Schritten nachzuzeichnen. Zunächst wurde ein Regressionsmodell mit der Schulbildung der Eltern, dem Berufsstatus der Eltern (nach Erikson u.a., 1979), dem Geschlecht und der besuchten Schule als Prädiktionsgrößen für die kulturellen Aktivitäten der Schüler berechnet. Signifikant waren hier insbesondere die Zugehörigkeit zur oberen Dienstklasse und der Besitz eines Hochschulabschlusses. Ein weiteres Modell wurde um die kulturellen Aktivitäten der Eltern ergänzt, wobei alle vorgängigen signifikanten Effekte zurücktraten und lediglich diese neue Variable einen substanziellen Effekt ausübte (Varianzerklärung allein: 23.3%). Somit war zunächst der Nachweis eines wirksamen Transmissionseffektes des kulturellen Kapitals der Eltern auf das der Kinder erbracht.

In zwei weiteren Schritten wurde sukzessive der Einfluss der oben beschriebenen Variablen auf die Test-Scores des linguistischen und des kulturellen Kenntnistests modelliert. Im Ergebnis erwiesen sich beim linguistischen Test vor allem der Konsum anspruchsvoller Fernsehprogramme (Varianzerklärung: 4.2%) und das Lesen anspruchsvoller Literatur (2.1%) als bedeutsame Prädiktionsgrößen, nicht jedoch musikalische Aktivitäten und die Beteiligung an formaler Kultur. Ähnliche Befunde ergaben sich beim Kenntnistest, wenn auch in umgekehrter Reihenfolge (Lesen: 3.5%, TV-Konsum: 2%). Als abschließender Teil der Kausalkette wurde schließlich der Einfluss der besagten Variablen auf den Schulerfolg, gemessen über einen Gesamtscore der Noten, analysiert. Neben den Testergebnissen bei beiden Leistungstests (Sprachbeherrschung und kulturelle Kenntnisse jeweils 11%) waren es wiederum das Leseverhalten (2.5%) und der Fernsehkonsum (1%), die hier einen substanziellen Effekt ausübten. Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass es in dieser Untersuchung – wenn auch mit unvollkommenen Messungen (Elternverhalten wurde durch die Kinder erfasst) – gelungen ist, die Effekte kulturellen Kapitals über die Transmission und die Induzierung von unterschiedlichen Ergebnissen in Leistungstests bis

hin zum Schulerfolg zu modellieren und nachzuweisen. Wiederum war es das Leseverhalten, und nicht die Beteiligung an hochkulturellen Veranstaltungen oder musikalische Praxis, die einen Effekt auf schulrelevante Kompetenzen und Schulleistungen ausübte. Als Desiderat bleibt jedoch anzumerken, dass die Modellierung des kausalen Einflusses in sequenziellen Modellen, und nicht simultan in einem Gesamtmodell erfolgte, was die Schätzungen der Effekte beeinflussen kann.

Dieser kritische Punkt der Studie von Sullivan – die sequenzielle Modellierung der Kausalkette – konnte in einer Veröffentlichung von Zinnecker und Georg (1996) umgangen werden. Als Grundlage diente eine Panel-Befragung von 10- bis 13-jährigen Kindern ( $n=703$ ), deren erster Messzeitpunkt im Sommer 1993 lag. Unabhängig von ihren Kindern wurden 692 Mütter und 611 Väter erfasst. In einem Strukturgleichungsmodell modellierten die Autoren den Effekt kulturellen Kapitals vom Transmissionsprozess bis hin zur Schulleistung.

Folgende Indikatoren gingen in dieses Modell ein: die Schichtungsressourcen wurden als latente Variable eingeführt und über den Schulabschluss beider Eltern, ihren Berufsstatus sowie das Haushaltsnettoeinkommen erfasst. Innerhalb der familialen Alltagsinteraktion wurden drei Interaktionsebenen unterschieden: 1. die gemeinsame kulturelle Praxis mit der Mutter, indiziert über die Häufigkeit gemeinsamen Musizierens und gemeinsamen Lesens; 2. die Schulaufmerksamkeit der Mutter, die sich in ihrer Kontrolle der Schulnoten und regelmäßigem Nachfragen über den schulischen Alltag ausdrückt und 3. die Empathie der Mutter, die über 2 Items erfasst wurde („Meine Eltern merken sofort, wenn ich vor etwas Angst habe“ und „Meine Eltern brauchen mich nur anzuschauen und schon wissen sie, dass etwas nicht stimmt“). Die Schulaufmerksamkeit des Kindes wurde mit den Indikatoren „ich gehe ziemlich gern zur Schule“, „ich gehöre zu den Schülern, die gern lernen“ und „ich fühle mich im Unterricht wohl“ gemessen. Um die Schulleistung in verschiedenen Schultypen vergleichbar zu machen, wurden Leistungsterzile gebildet und mit Hauptschule bzw. weiterführender Schule kombiniert. Im Strukturmodell wurde folgende Kausalstruktur unterstellt: Von den Schichtungsressourcen führte – aus Kontrollgründen – ein direkter Pfad auf die Schulleistungen des Kindes (beta: .18). Ansonsten wurde angenommen, dass die Schichtungsressourcen auf alle drei Interaktionsstile wirkten und von diesen wiederum Effekte auf die Schulaufmerksamkeit des Kindes ausgehen. Schließlich beeinflusste in diesem Modell die Schulaufmerksamkeit direkt die kindliche Schulleistung. Im Ergebnis lässt sich feststellen, dass die Schichtungsressourcen zwar einen deutlichen Effekt auf die kulturelle Praxis mit der Mutter ausübten (beta:.31), jedoch wurden weder die Schulaufmerksamkeit noch die Empathie der Mutter in bedeutsamer Weise durch Schichtungsmerkmale prädiert. Hinsichtlich der Wirkungen der Interaktionsstile auf die positive Schuleinstellung des Kindes ergibt sich eine klare Hierarchie: An erster Stelle steht die Empathie der Mutter (.33), direkt gefolgt von der kulturellen Praxis (.28), und die Schulaufmerksamkeit der Mutter schließlich übt den geringsten Einfluss aus (.22). Von der positiven Schuleinstellung des Kindes auf seinen Schulerfolg geht ein beachtlicher Effekt von .36 aus. Aus diesem Modell wird deutlich, dass sowohl Schulmonitoring als auch die Empathie der Eltern vollkommen unabhängig von der Positionierung im Schichtungssystem sind, jedoch trotzdem einen Effekt auf Schuleinstellung und Schulleistung ausüben. Der schichtspezifische Reproduktionspfad läuft hier, in Übereinstimmung mit den Bourdieuschen Annahmen, ausschließ-



lich über hochkulturelle Aktivitäten in der Familie, die als Indikatoren für kulturelles Kapital aufgefasst werden können.

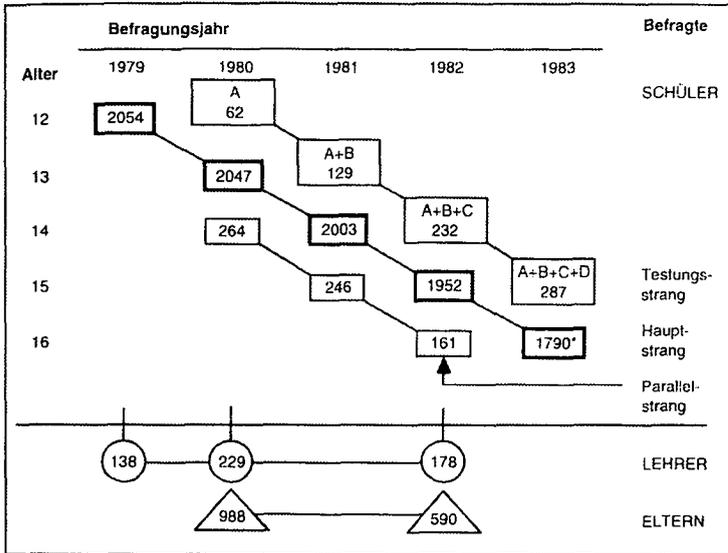
#### 1.4 Resümee

*Ausgangspunkt der bisherigen Überlegungen waren Befunde, die trotz der Bildungsexpansion der 60er und 70er Jahre die Fortdauer scharfer sozialer Ungleichheit im deutschen Bildungssystem untermauerten. Zur Erklärung dieser Tatsache wurde aus konflikttheoretischer Perspektive auf die Bourdieusche Kapitaltheorie Bezug genommen, die unterstellt, dass durch eine differenzielle Ausstattung mit inkorporierten kulturellem Kapital zu Beginn der Schulkarriere und eine Kumulation dieser Entwicklung im weiteren Verlauf der Ausbildung soziale Ungleichheit im Bildungssystem verfestigt wird. Dabei musste jedoch festgestellt werden, dass aus empirischer Perspektive von Bourdieu eine ungenügende Modellierung des unterstellten Wirkungsmechanismus vorgenommen wurde, da nur Zusammenhangsanalysen zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg sowie Status und Partizipation an Hochkultur dargelegt wurden. Die dazwischenliegende Kausalkette, die sozialstrukturell unterschiedlichen Konsum von Hochkultur durch die Eltern, eine entsprechende Transmission auf die Kinder und schließlich einen Effekt dieses inkorporierten Kulturkapitals auf die Schulleistung unterstellt, wurde von Bourdieu interpretativ geschlossen, was jedoch nicht als empirischer Nachweis im engeren Sinne angesehen werden kann. Verschiedene Autoren versuchten, diesen empirischen Mangel durch komplexere Auswertungsdesigns zu schließen, wobei – wie bereits oben beschrieben – keine Studie ein vollständiges Mess- und Kausalkonzept hinsichtlich des unterstellten Wirkungsmechanismus modellierte. Andererseits gibt es durch diese Befunde Konvergenzen bzw. Differenzierungsvorschläge in Hinblick auf die angesprochenen Ebenen:*

- *Vom messtheoretischen Standpunkt aus gesehen ist es sinnvoll, zwischen hochkulturellen Aktivitäten, die vor allem als Marker für höhere Stauskultur fungieren und dem Leseverhalten, das als Ressource für linguistische und kognitive Kompetenzen dient, zu unterscheiden.*
- *Die Kausalkette sollte empirisch möglichst vollständig – von der Transmission kulturellem Kapital in der Familie über die kindspezifischen Aktivitäten und Einstellungen bis hin zu „Erfolgsindikatoren“ in verschiedenen Lebensphasen wie etwa dem erzielten Schulabschluss oder dem späteren Berufsstatus – abgebildet werden.*
- *Kulturelles Kapital dient offensichtlich nicht nur und nicht ausschließlich oberen Statusgruppen zur Statusvererbung, sondern kann teilweise auch von unteren Segmenten der Sozialstruktur zum sozialen Aufstieg genutzt werden.*
- *Alle bisherigen Untersuchungen versuchten, über das Konzept des kulturellen Kapitals punktuell spezifische soziale Selektionsprozesse im Lebenslauf wie etwa den Schulabschluss zu erklären. Was bisher aussteht, ist die Modellierung dieses Einflusses auf sukzessive Laufbahneffekte in längsschnittlicher Perspektive.*

Auch in der folgenden Analyse können die hier aufgezählten Forschungslücken nicht vollständig geschlossen werden. So ist die messtheoretische Seite der Differenzierung kulturellem Kapital auf Grund der erhobenen Indikatoren nur unvollständig möglich. Andererseits existiert mit dem vorliegenden längs-

Abbildung 2: Design der Studie „Entwicklung im Jugendalter“



Die Zahlen geben den kompletten Stichprobenumfang pro Jahr an.

- \*davon: 128 Schulabgänger/Berufsanfänger (in der Regel Lehrlinge)
- 112 Abgänger in Schulen (in der Regel Berufsfachschulen)
- 1550 Real-, Gymnasial- und Gesamtschüler

Quelle: Fend, 1998, S. 54

schnittlichen Erhebungsdesign die seltene Möglichkeit, den Einfluss unterschiedlicher Dimensionen kulturellen Kapitals auf statusbezogene Positionierungseffekte in verschiedenen Phasen des Lebenslaufs bis zum mittleren Erwachsenenalter zu modellieren.

## 2. Daten und Maße

Die folgenden Analysen basieren auf der Nachbefragung einer Schülerpopulation, die von Fend u.a. zwischen 1979 und 1983, im Alter zwischen 12 und 16 Jahren, als Panelstudie im Jahresabstand befragt wurde. Die Stichprobe umfasste als Vollerhebung ganze Jahrgänge Frankfurter Stadtbezirke (Bockenheim, Westend, Nordweststadt) sowie des ländlich geprägten Odenwaldkreises. Im Rahmen der gezogenen Stichprobe sind, im Vergleich mit Daten des statistischen Landesamtes, Hauptschüler und Gymnasiasten leicht unterrepräsentiert, während ein starker Bias in Hinblick auf Integrierte Gesamtschulen zu verzeichnen ist (30.9% in der Stichprobe und 16.8% im Land Hessen). Weitere Abweichungen lassen sich in einer geringeren Repräsentation von Dorf- und Kleinstadtbewohnern (62.2% vs. 74.1%) und Arbeiterkindern (28.2 vs. 44.3%) erkennen (Fend 1990). Neben einem Hauptstrang wurden zur Untersuchung von Testungs- und Alterskohorteneffekten zusätzliche Teilstichproben aufgenommen. In den Jahren 1980 und 1982 wurde zudem eine Elternstichprobe erfasst, die 1979, 1980 und 1982 durch eine Lehrerbefragung ergänzt wurde. Durch Abwesenheit, Nicht-Versetzung sowie Schulwechsel wurden jähr-

lich ca. 14 % der Klassenpopulationen ausgetauscht. Aus Abbildung 2 kann das Design der Panel-Studie bis 1983 entnommen werden.

Ausgangspunkt der „follow-up“-Befragung war eine Adressrecherche, in deren Rahmen von den 2897 Personen, die mindestens einmal an der Schülerbefragung teilgenommen hatten, insgesamt 2021 Befragte ermittelt werden konnten. In 154 Fällen wurde die angeschriebene Adresse als falsch zurückgemeldet, so dass insgesamt 1867 Befragte in die Nettostichprobe eingingen, von denen 1527 Befragte (81.8%) an der Untersuchung teilnahmen. Ein signifikanter Selektionseffekt dieser Stichprobe im Vergleich zur ursprünglichen Erhebung lässt sich für die Nationalität (Deutsche haben sich eher beteiligt), der Wohnortgröße (Großstadtbewohner sind unterrepräsentiert), der sozialen Schicht (kontinuierlicher Beteiligungsschwund, je niedriger der soziale Status) und der Schulform (größere Panelmortalität von Hauptschülern) nachweisen (Sandmeier 2003). Die Erhebung erfolgte im Frühjahr/Sommer 2002 als postalische Befragung, wobei neben der Versendung eines Incentives in Höhe von 10 Euro ein Erinnerungsschreiben versendet und anschließend eine telefonische Nachfassaktion durchgeführt wurde. Beide Maßnahmen erhöhten den Rücklauf um 15.7% bzw. 22.2%. Die Nachbefragung umfasste eine Vielzahl von „subjektiven“ und „objektiven“ Indikatoren aus den Bereichen Schule und Beruf, Herkunftsfamilie, Partnerschaft, eigene Familie, soziales Netzwerk, Politik und Weltanschauung, Freizeit und Lebensstil sowie psychische und physische Gesundheit.

In der folgenden exploratorischen Analyse ging es zunächst darum, die Dimensionalität der einzelnen Indikatoren, die zur Operationalisierung kulturellen Kapitals herangezogen werden konnten, zu bestimmen. Die Angaben der Eltern beziehen sich hierbei auf die Erhebung im Jahr 1980, in der neben 1574 Schülern auch insgesamt 864 Eltern befragt wurden, wogegen das kulturelle Kapital der Schüler in der vierten Erhebungswelle 1982 und der Schulabschluss sowie der Status des ersten und des gegenwärtigen Berufs im „follow-up“ 2002 erfasst wurde. Die folgenden Berechnungen beruhen auf Grund fehlender Werte auf den Angaben von 378 Befragten, wobei der Berufsstatus der Eltern nicht einbezogen wurde, da hierdurch die Fallzahl weiterhin drastisch reduziert worden wäre.

In die Analyse gingen folgende Indikatoren aus der Schüler- bzw. Folgestudie ein:

#### 1. aus dem Bereich der Messung kulturellen Kapitals:

##### Elternangaben:

regelmäßiges Lesen von „Spiegel“ oder „Zeit“

Besuch von Freizeitkursen

Anzahl der Bücher im Haushalt

mit dem Kind über politische Themen reden

mit dem Kind über soziale Themen reden

mit dem Kind Konzerte, Theatervorstellungen, Kunstausstellungen besuchen oder über kulturelle Ereignisse reden

mit dem Kind gemeinsam Ausstellungen und Vorträge besuchen

##### Kinderangaben:

reden mit Freunden über Fragen des Glaubens, der Weltanschauung und der Religion

reden mit Freunden über Bücher, Theater, Filme, Kunst  
 Freizeitaktivität: malen  
 Freizeitaktivität: Bücher lesen  
 Freizeitaktivität: klassische Musik hören

2. aus dem Bereich sozialstruktureller Variablen:

ein Summenscore aus dem Schulabschluss der Eltern (1: Hauptschule; 2: Realschule; 3: Abitur)  
 der Schulabschluss des Befragten  
 der von Ganzeboom u.a. (1992) entwickelte International Socio- Economic Index (ISEI)

Der ISEI fußt auf der 1968 vom Internationalen Arbeitsamt in Genf entwickelten International Standard Classification of Occupations (ISCO). Er geht von der Annahme aus, dass Schul- und Berufsbildung über Berufe in Einkommen umgesetzt wird. Somit kommt dem Beruf eine Schlüsselstellung zwischen den beiden übrigen sozialstrukturellen Merkmalen zu, die es erlaubt, ihn als Indikator für die sozio-ökonomische Stellung zu benutzen. Die Autoren positionieren Berufe auf einer linearen Skala dergestalt, dass im Rahmen eines Pfadmodells der indirekte Einfluss der Bildung auf das Einkommen maximiert und der direkte Effekt gleichzeitig minimiert wird.

### 3. Ergebnisse

Vor dem Hintergrund der oben dargestellten theoretisch-empirischen Vorannahmen und der erfassten Indikatoren sollte zunächst festgestellt werden, welche skalenbezogene Dimensionalität sich aus den Indikatoren ergab. Zu diesem Zweck wurde eine Hauptkomponentenanalyse (Eigenwerte > 1.0; orthogonale Rotation) berechnet, die folgende Faktorenstruktur erbrachte:

Tabelle 1: Hauptkomponentenanalyse für die Indikatoren des kulturellen Kapitals: (Faktorladungen > .40)

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
lesen: „Spiegel“ oder „Zeit“				.82
Freizeit: Kurse besuchen			.76	
Anzahl der Bücher			.56	.41
politische Gespräche mit Kind	.81			
Gespräche: soziale Themen mit Kind	.87			
mit Kind: Konzert, Theater, Kunst	.55			
mit Kind: Ausstellungen, Vorträge	.61			
mit Freunden über Religion reden		.63		
mit Freunden über Bücher, Theater reden		.59		
Freizeit: malen		.55		
Freizeit: Bücher lesen		.64		
Freizeit: klassische Musik hören		.53	.42	

Die gesamte Hauptkomponentenanalyse erklärt 55.3% Varianz, wobei auf die erste Komponente 17,8, die zweite 15,1, die dritte 12,4 und die vierte 10,1% entfällt. Die Dimensionalitätsstruktur verweist auf einen ersten Faktor (Cron-

bach's Alpha: 73), der sich auf Gespräche über Kultur und Politik zwischen Eltern und Kinder bezieht. Der zweite Faktor (Alpha: .55) umfasst die kulturelle Praxis des Kindes (Gespräche über Weltanschauung, Bücher, Theater sowie malen, lesen und Musik hören in der Freizeit). Faktor drei (Alpha: .45) wird durch den elterlichen Besuch von Kursen, die Anzahl der Bücher im Haushalt sowie das Hören klassischer Musik durch das Kind charakterisiert und verweist allgemein auf eine „Bildungsorientierung“ des Elternhauses. Der vierte Faktor schließlich bezieht sich nur auf zwei Indikatoren, nämlich das regelmäßige Lesen von „Spiegel“ oder „Zeit“ und die Anzahl der Bücher im Haushalt und kann als die „Lesekultur“ in der Familie aufgefasst werden.

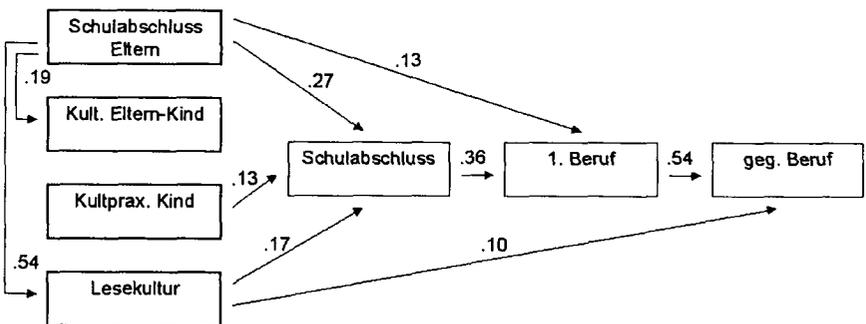
Vergleicht man diese Dimensionalität mit den oben referierten Studien, so wird deutlich, dass sich auch hier eine Unterscheidung in Partizipation an Hochkultur (Faktor 1 und 2) sowie Leseverhalten (Faktor 4) feststellen lässt. Der Unterschied ist jedoch, dass der Konsum von Hochkultur sich in gemeinsame Praxis zwischen Eltern und Kind (Gespräche über politisch-soziale Themen, gemeinsamer Besuch von kulturellen Veranstaltungen und Vorträgen) sowie die kulturelle Praxis des Kindes selbst (reden mit Freunden über Weltanschauung, Bücher, Theater sowie malen, lesen und klassische Musik hören in der Freizeit) unterteilt. Der Vorteil im Vergleich zu den bisherigen Studien ist darin zu sehen, dass im vorliegenden Fall unabhängige Angaben von Eltern und Kindern zum kulturellen Kapital vorliegen und dessen Positionierungseffekte über eine Zeitspanne von der Jugend bzw. frühen Adoleszenz bis zum mittleren Erwachsenenalter vorliegen.

*Die aus den Daten ableitbare messtheoretische Struktur ist zwar in Hinblick auf eine komplexe Erfassung kulturellen Kapitals bei Eltern und Kindern unvollständig, jedoch lassen sich trotzdem die in der bisherigen Forschung differenzierten Grunddimensionen (Partizipation an Hochkultur und Leseverhalten) teilweise wiederfinden und in Bezug auf ihre unterschiedliche Wirkung differenzieren. Im Folgenden soll trotz der unvollständigen Datenlage versucht werden, einige theoretische Annahmen des Bourdieuschen Reproduktionsmodells im Rahmen eines Pfadmodells zu überprüfen. In klassischen Pfadmodellen zur Statusreproduktion (vgl. etwa Blau & Duncan, 1967, S. 170) werden ungleichheitsrelevante Merkmale wie etwa die Bildung und der Berufsstatus des Vaters in ihrer Transmissionswirkung auf die Bildungs- und Berufskarriere des Kindes untersucht, um die soziale Schließung (vgl. Weber, 1972, S. 24ff.; Parkin, 1983) einer Gesellschaft abzubilden. Direkte Transmissionseffekte, etwa zwischen der Bildung der Eltern und der des Kindes, zeigen in solchen Modellen an, in welchem Maße soziale Vererbung vorfindbar ist und wie „ständisch“ geschlossen oder meritokratisch mobil eine Gesellschaftsstruktur ist. Freilich sind diese Effekte insofern eher deskriptiv als analytisch, als dass zwar eine Bestandsaufnahme der institutionellen Durchlässigkeit des Bildungssystems möglich ist, der dahinter liegende Transmissionsmechanismus aber unbenannt bleibt. Um die Bourdieusche Annahme der Reproduktion zu überprüfen, müssten neben den direkten Transmissionspfaden Maße für kulturelles Kapital in das Modell eingeführt und in ihrer Wirkung verglichen werden. Erst dann, wenn Effekte des familialen Bildungshintergrunds auf das Vorhandensein kulturellen Kapitals und von diesem auf Merkmale sozialer Ungleichheit im Lebenslauf des Kindes festzustellen sind, kann ein vollständiger Reproduktionspfad über Kulturkapital, wie dies Bourdieu unterstellte, nachgewiesen werden. Da*

die bisherige Forschung differenzielle Effekte unterschiedlicher Maße kulturellen Kapitals erbrachte (Kulturkonsum und Leseverhalten), sollen auch hier, nach Maßgabe der obigen Hauptkomponentenanalyse, drei Dimensionen unterschieden werden: Gespräche über Kultur und Politik zwischen Eltern und Kindern, kulturelle Praxis des Kindes und Lesekultur der Familie. Mit dieser Unterscheidung kann überprüft werden, welche Unterdimension kulturellen Kapitals insbesondere an sozialen Platzierungseffekten im Lebenslauf beteiligt ist. Auf Grund dieser theoretischen Vorannahmen hat das geschätzte Pfadmodell folgende Kausalstruktur:

Zunächst führte ein Pfad vom Schulabschluss der Eltern auf den des Kindes; hiermit wurde der direkte Transmissionseffekt in das Modell eingeführt, der hinsichtlich des Transmissionsweges über das kulturelle Kapital als Kontrolle diente. Sodann wurden direkte Effekte vom Schulabschluss der Eltern auf drei Summenscores zugelassen, die den ersten („Gespräche über Kultur und Politik zwischen Eltern und Kindern“), zweiten („kulturelle Praxis des Kindes“) und vierten („Lesekultur der Eltern“) Faktor der obigen Hauptkomponentenanalyse beinhalteten. Von diesen drei Unterformen kulturellen Kapitals wurde sowohl ein Pfad auf den Schulabschluss als auch auf den Status des ersten und gegenwärtigen Berufs unterstellt, um den längsschnittlichen Positionierungseffekt kulturellen Kapitals im Lebenslauf zu modellieren. Die Verschränkungs- und Institutionalisierungseffekte des Schul- bzw. Berufssystems wurden schließlich durch einen Pfad vom Schulabschluss auf den ersten Beruf und von diesem auf den gegenwärtigen Berufsstatus in das Modell eingeführt. Aus Identifikationsgründen und wegen Kollinearitätsproblemen konnte im vorliegenden Fall kein volles Strukturgleichungsmodell mit latenten Variablen geschätzt werden; aus den gleichen Gründen, wegen seiner geringen internen Konsistenz und der theoretischen Uneindeutigkeit, wurde der dritte Faktor („Bildungsorientierung“) nicht in das Pfadmodell aufgenommen. Da das wiedergegebene Modell „gerade identifiziert“ ist, (die Varianz-Kovarianz-Matrix enthält genauso viele Elemente, wie freie Parameter geschätzt wurden), können keine globalen Anpassungsmaße für das Gesamtmodell berechnet werden. Es wäre sicherlich interessant gewesen, dieses Modell für verschiedene Unter-

Abbildung 3: Pfadmodell zum Einfluss kulturellen Kapitals bis ins mittlere Erwachsenenalter



Quelle: eigene Berechnungen

gruppen (Bildungsgruppen bezüglich der Eltern und Kinder, Geschlecht, Stadt-Land etc.) zu analysieren, jedoch beinhalten die asymptotischen Eigenschaften von „maximum-likelihood“-Schätzungen, dass diese bei Stichprobengrößen, die 200 Befragte unterschreiten, zu inkonsistenten Schätzungen führen können (Hoelter, 1983, S. 331). Abbildung 3 gibt das beschriebene Pfadmodell wieder, wobei nur Effekte dargestellt werden, die mindestens auf dem 5%-Niveau signifikant sind.

Aus Abbildung 3 kann ersehen werden, dass ein direkter Transmissionseffekt zwischen dem Schulabschluss der Eltern und dem des Kindes von .27 besteht. Zwar werden gemeinsame kulturelle Aktivitäten und Gespräche hierüber zwischen Eltern und Kind vom Bildungsstand der Eltern beeinflusst (.19), jedoch üben diese keinen signifikanten Effekt auf den Schulabschluss aus. Umgekehrt verhält es sich jedoch mit der kulturellen Praxis des Kindes: Sie hängt zwar nicht vom Bildungshintergrund des Elternhauses ab, beeinflusst jedoch den Schulabschluss unabhängig hiervon. Die einzige Dimension kulturellen Kapitals, über die ein deutlicher Reproduktionseffekt festzustellen ist, ist die Lesekultur der Familie. Sie hängt sehr stark vom Bildungsstand der Eltern ab (.54) und beeinflusst gleichzeitig am zweitstärksten den Schulabschluss (.17). Betrachtet man die Wirkungsrichtung der Hintergrundvariablen bezüglich des Berufseintrittes, so wird dieser – wie zu erwarten war – am stärksten vom erreichten Schulabschluss determiniert (.36) – ein Effekt, der auf zunehmende Verrechtlichungstendenzen und institutionelle Verschränkung von Bildungs- und Berufssystem verweist. Der Bildungsstand der Eltern reduziert seine Einflussstärke um 52% (von .27 auf .13), und keine der Dimensionen kulturellen Kapitals übt einen signifikanten Einfluss auf den Status des ersten Berufs aus. Der gegenwärtige Beruf wird erwartungsgemäß am stärksten vom Status des ersten Berufs bestimmt (.54), und der Schulabschluss der Eltern hat hier seinen Einfluss verloren. Interessanterweise gewinnt jedoch, im Gegensatz zum ersten Beruf, die Lesekultur der Familie langfristig wieder an Determinationskraft (.10).

#### 4. Diskussion

Ausgangspunkt dieses Artikels war die Frage nach den soziologischen Ursachen für die ungebrochen starke soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems, wie sie etwa von der PISA-Studie, aber auch von anderen neueren Veröffentlichungen nachgewiesen wurde. Als dominanter theoretischer Erklärungsansatz dient in diesem Zusammenhang nach wie vor die Kapital- und Habitus-theorie von Pierre Bourdieu. Eine der Schwächen dieses Ansatzes liegt jedoch in seiner empirischen und messtheoretischen Unschärfe. Ein Überblick über die bisherige Forschung in diesem Bereich ergab zwar eine gewisse Unterstützung für die Bourdieusche Hypothese, jedoch stellten sich die Befunde als weit weniger eindeutig dar, als dies von Bourdieu unterstellt wird. So konnte DiMaggio seine Reproduktionshypothese nur für Frauen untermauern; bei DeGraaf (1987) war der Konsum von Hochkultur zwar abhängig vom elterlichen Schichtungshintergrund, hatte aber keinen Einfluss auf den Bildungsstand der Kinder. Im Gegensatz hierzu war das Leseklima der Familie zwar relativ unabhängig vom sozialstrukturellen Familienhintergrund, jedoch beeinflusste es (wenn auch im Kohortenzusammenhang abnehmend) sehr deutlich den Schulabschluss. Zudem konnten DeGraaf u.a. (2000) nachweisen, dass

kulturelles Kapital – gemessen über Leseverhalten – eher als Mobilitätsinstrument für untere Statusgruppen benutzt wurde als zur sozialen Schließung der Oberschicht, wie dies Bourdieu unterstellt. Alle referierten Studien hatten jedoch Mängel, die entweder in der Selektivität der Erfassung kulturellen Kapitals (so etwa bei Sullivan, 2001, die Elternverhalten bei Schülern abfragt) oder in einer zeitlichen Begrenzung auf den Schulabschluss und die Schulnoten zu sehen sind. Realistisch kann der Positionierungseffekt kulturellen Kapitals jedoch nur längsschnittlich und über einen längeren Zeitraum erfasst werden. Hierzu sollte die vorliegende Analyse einen Beitrag liefern.

Wie in der bisherigen Literatur und Forschung ergaben sich bei der Erfassung kulturellen Kapitals zwei Subdimensionen, nämlich die Partizipation an Hochkultur (wenn auch aufgefächert in gemeinsame Teilnahme von Eltern und Kindern sowie die Praxis des Kindes selbst) und das Leseklima der Familie. Im Gegensatz zu den oben referierten Befunden übte die kulturelle Praxis des Kindes, alleine oder gemeinsam mit Peers, einen substanziellen Effekt auf den Schulabschluss aus; dies galt jedoch nicht für die gemeinsame Praxis mit den Eltern. Dies kann entweder daran liegen, dass im entsprechenden Alter von 15 Jahren auf Grund der Pubertät und der entsprechenden Identitätsproblematik die Reproduktionspfade unterbrochen wurden, oder aber auf Modernisierungsprozesse von Jugend verweisen, in denen die Peer-Group eine eigene Ressource sozialer Mobilität unabhängig vom Elternhaus geworden ist. Hier wäre zu fragen, ob Bourdieu in seiner Reproduktionstheorie – sowohl was das Konzept legitimer Kultur als auch was seine Auffassung der Jugendphase angeht – nicht zu traditionalistischen Konzepten anhängt, die heute nur noch bedingt zutreffend sind.

Ein geschlossener Reproduktionspfad von Schichtungsmerkmalen der Eltern über kulturelles Kapital bis hin zum Schulerfolg ließ sich nur bei der Lesekultur der Familie nachweisen. Diese wird zu .54 vom Bildungsstand der Eltern bestimmt und beeinflusst wiederum mit einem Effekt von .17 den Schulabschluss des Kindes. Es scheinen vor allem linguistische und kognitive Kompetenzen zu sein, die über die Lesekultur vermittelt werden und die als allgemeines Schema auf die schulischen Leistungsanforderungen transponiert werden können.

Betrachtet man die Effekte der Hintergrundvariablen auf den sozio-ökonomischen Status des ersten Berufs, so wird dieser, wie bereits oben beschrieben, vor allem vom vorhergehenden Schulabschluss definiert (.36), und der Bildungsstand der Eltern halbiert seine Prädiktionskraft. An diesem Punkt scheint es – in teilweiser Übereinstimmung mit der meritokratischen Legitimation sozialer Ungleichheit – in unserer Gesellschaft so zu sein, dass Merkmale des Elternhauses zwar die Höhe des Schulabschlusses beeinflussen, sich nach diesem Zeitpunkt aber institutionsinterne Selektionsmechanismen durchsetzen und der soziale Vererbungseffekt nachlässt. Das kulturelle Kapital des Elternhauses hat seinen direkten Einfluss an dieser Schwelle im Lebenslauf vollständig verloren. Interessanterweise stellt sich dies beim Status des gegenwärtigen Berufs anders dar. Dieser wird zwar, erwartungskonform, am stärksten von der vorherigen Positionierung im Berufssystem bestimmt (.54), jedoch ist jetzt ein vorher nicht vorhandener, wenn auch schwacher Effekt der familialen Lesekultur feststellbar (.10). Dieser Befund ist konform mit der Bourdieuschen

Annahme einer über die Bildungsinstitutionen hinausreichenden Wirkung des inkorporierten Kulturkapitals, das im Sinne von Verhaltenssicherheit und der Beherrschung komplexer sprachlicher, kultureller und sozialer Codes die berufsinternen Aufstiegsprozesse unterstützt. Jugendsoziologisch kann man vermuten, dass Reproduktionseffekte des Elternhauses zwar in der Adoleszenz und Postadoleszenz unterbrochen werden, aber als „hidden curriculum“ im frühen und mittleren Erwachsenenleben wieder virulent werden.

## Literatur

- Allmendinger, J. & Aisenbrey, S. (2002). Soziologische Bildungsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch der Bildungsforschung* (S. 41-60). Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 450-474.
- Blau, P.M. & Duncan, O.D. (1967). *The American occupational structure*. New York, London, Sydney: Wiley.
- Blossfeld, H.-P. & Shavit, Y. (1993). Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30, 25-52.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital und soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt (Sonderband 2)* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Coleman, J. (1988). Social capital and the creation of human capital. *American Journal of Sociology* (Beiheft), 94, 95-120.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Wegner.
- DeGraaf, N.D., DeGraaf, P.M. & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73, 92-111.
- DeGraaf, P. (1986). The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, 59, 5, 237-246.
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenz von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dillmann, D.A. (1978). *Mail and telephone surveys. The total design method*. New York: Wiley.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of US high school. *American Sociological Review*, 47, 189-201.
- Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung: Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsbeteiligungen*. Weinheim: Juventa.
- Erikson, R., Goldthorpe, J.H. & Portocarero, L. (1979). International class mobility in three Western European Societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30, 341-415.
- Fend, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne (Bd. 1)*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Bern: Huber.

- Ganzeboom, H.B.G., DeGraaf, P.M., Treiman, D.J. & Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Goldthorpe, J. (2000). On sociology: numbers, narratives and the integration of research and theory. Oxford: Oxford University Press.
- Handl, J. (1985). Mehr Chancengleichheit im Bildungssystem. Erfolg der Bildungsreform oder statistisches Artefakt? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 698-729.
- Hartmann, M. (2002). *Das Mythos von den Leistungseliten: Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*. Frankfurt a. Main: Campus.
- Henz, U. & Maas, I. (1993). Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 47, 605-633.
- Hoelter, J.W. (1983). The analysis of covariance structures: Godness-of-fit indices. *Sociological Methods and Research*, 11, 325-344.
- Köhler, H. (1992). *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik Deutschland. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Meulemann, H. (1992). Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik. In W. Glatzer (Hrsg.), *Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur* (S. 123-157). Frankfurt a. Main: Campus.
- Müller, W. (1998). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 38, 50, 81-112.
- Müller, W. & Haun, D. (1994). Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, 1-42.
- Parkin, F. (1983). Strategien sozialer Schließung und Klassenbildung. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt (Sonderband 2)* (S. 121-135). Göttingen: Schwartz.
- Peisert, H.-G. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Sandmeier, A. (2003). *Repräsentativität der Hauptstudie*. Projektpapier.
- 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.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35, 893-912.
- Vester, M. (2004). *Die Illusion der Bildungsexpansion*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Weber, M. (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.
- Zinnecker, J. & Georg, W. (1996). Soziale Interaktion in der Familie und ihre Wirkung auf Schulleistung und Schulerfolg der Kinder. In J. Zinnecker & R.K. Silbereisen (Hrsg.), *Kindheit in Deutschland* (S. 303-314). Weinheim, München: Juventa.

Prof. Dr. Werner Georg, Universität Konstanz, Fachbereich Geschichte und Soziologie, Universitätsstr. 10, 78457 Konstanz, E-Mail: [Werner.Georg@uni-konstanz.de](mailto:Werner.Georg@uni-konstanz.de)