

**Westfälische Wilhelms-Universität Münster**

**Institut für Soziologie**

**Wintersemester 2004/2005**

**Seminarthema: Ressourcen in der Jugend und soziale Verselbständigung im Lebenslauf**

**Dozent: Prof. Dr. Wolfgang Lauterbach**

# **Die Bedeutung der Familie im Prozess der Erwerbung von Bildung**

## **Soziales Kapital als abhängige und unabhängige Variable**

**Tim Mäkelburg**

**Dahlweg 14**

**48153 Münster**

**Telefon: 0251-4840984**

**E-Mail: [tmaekelburg@uni-muenster.de](mailto:tmaekelburg@uni-muenster.de)**

**Matrikelnummer: 293243**

**Fächer: Politikwissenschaft, Soziologie und Öffentliches Recht**

**Fachsemesteranzahl: 8**

# Inhaltsverzeichnis

|        |  |    |
|--------|--|----|
| 1.     | Einleitung .....   | 1  |
| 2.     | Begriffsdefinition des sozialen Kapitals .....             | 2  |
| 2.1.   | Soziales Kapital bei Pierre Bourdieu .....                 | 2  |
| 2.1.1. | Der Kapitalienansatz.....                                  | 2  |
| 2.1.2. | Kapitalumwandlungen .....                                  | 4  |
| 2.1.3. | Ungleichheitswirkung .....                                 | 4  |
| 2.2.   | Soziales Kapital bei James S. Coleman.....                 | 5  |
| 2.2.1. | Arten von Kapitalvermögen .....                            | 5  |
| 2.2.2. | System wechselseitiger Beziehungen.....                    | 6  |
| 2.2.3. | Gesellschaftliche Ebene .....                              | 7  |
| 2.3.   | Soziales Kapital bei Robert D. Putnam.....                 | 8  |
| 2.4.   | Zusammenfassung.....                                       | 9  |
| 3.     | Auswirkungen auf das Soziale Kapital.....                  | 9  |
| 3.1.   | Gesellschaftliche Einflussfaktoren.....                    | 10 |
| 3.2.   | Außerfamiliäre Einflussfaktoren .....                      | 11 |
| 3.3.   | Innerfamiliäre Einflussfaktoren.....                       | 13 |
| 4.     | Auswirkungen auf den Bildungserfolg.....                   | 14 |
| 4.1.   | Wirkung von außerschulischem Lernen.....                   | 15 |
| 4.2.   | Auswirkungen von Elternengagement .....                    | 16 |
| 4.3.   | Einfluss des sozialen Umfeldes bei Arbeitslosigkeit .....  | 17 |
| 4.4.   | Folgen eines Migrationshintergrundes .....                 | 18 |
| 4.5.   | Religionsanbindung, Mobilität und Schulabbruchquoten ..... | 19 |
| 4.6.   | Auswirkungen von regionalen Kontexten.....                 | 20 |
| 5.     | Fazit .....  | 20 |
| 6.     | Literatur .....  | 22 |

## 1. Einleitung

„No man is an island“: So sang es der Rockmusiker JON BON JOVI im Jahr 1990 in einer Textzeile zu seinem Lied „Santa Fe“. Gute fünf Jahre später hielt diese Floskel auch Einzug in die Wissenschaft, als der niederländische Sozialwissenschaftler HENK FLAP<sup>1</sup> eine seiner Arbeiten mit dieser plakativen Schlagzeile betitelte. Niemand ist also eine Insel – niemand steht in unserer Gesellschaft alleine dar – um jeden gesellen sich eine Reihe anderer Personen, die auf einer gemeinsamen Vertrauensbasis agieren, sich gegenseitig unterstützen, und so zusammen genommen ein mehr oder weniger geschlossenes Netzwerk bilden.

In der soziologischen Diskussion werden diese unsichtbaren Verbindungen zwischen Personen als „*soziales Kapital*“ bezeichnet. Wie ich im Folgenden noch zeigen werde, besteht über den Begriff des sozialen Kapitals aber kein grundlegender Konsens. In den vergangenen Jahren haben sich diesseits und jenseits des Atlantiks mehrere Diskussionsströmungen herausgebildet, die den Begriff des sozialen Kapitals jeweils unterschiedlich auffassen und verwenden. Dennoch gibt es aber eine Gemeinsamkeit in allen diesen Strömungen, die ich zunächst herausarbeiten und als Grundlage für meine weitere Arbeit verwenden werde.

Anschließend werde ich anhand dieser Definition der Frage nachgehen, wie sich der Besitz von sozialem Kapital auf den Bildungserwerb von Jugendlichen auswirkt. Als Grundlage dienen mir dazu mehrere Studien, in denen durch unterschiedliche Herangehensweisen versucht wurde, einen Zusammenhang zwischen sozialem Kapital und dem erfolgreichen Bildungsweg von Jugendlichen nachzuweisen.

Um diese Studien verstehen zu können, scheint es mir zunächst ratsam, jene Faktoren herauszuarbeiten, die selbst Auswirkungen auf das soziale Kapital einer Person haben. Soziales Kapital soll also zunächst als abhängige Variable benutzt werden, bevor abschließend mit ihm als unabhängiger Variable die Auswirkung auf Bildungskarrieren analysiert werden soll.

Ich beschränke mich dabei auf Studien und Veröffentlichungen zur Auswirkung von sozialem Kapital auf der Mikro-Ebene. Es stehen also Personen samt ihrer Familie und direkten Umgebung im Mittelpunkt meines Interesses und nicht die Gesellschaft als Makro-Ebene, auf die sich das individuelle soziale Kapital – wie weiter unten noch zu zeigen sein wird – auch auswirken kann.

---

<sup>1</sup> No Man is an Island. The Research Program of a Social Capital Theory, Paper pres. Workshop on Rational Choice and Social Networks, Jan. 26 to 28, Nias, Wassenaar.

## 2. Begriffsdefinition des sozialen Kapitals

Das Konzept des sozialen Kapitals hat die Eigenschaft an sich, dass es nur sehr schwer greifbar ist. Seine „Schwäche“ (Haug: 1), wie SABINE HAUG es nennt, besteht darin, dass es in keine „formale, deduktive, empirisch prüfbar Theorie eingebettet ist“ (ebd.). Zudem liegt keine einheitliche Definition dieses Schlagwortes vor. Unbekannt scheint weiterhin auch das erstmalige Auftreten des Begriffs „soziales Kapital“ in der wissenschaftlichen Literatur zu sein. Wahrscheinlicher ist aber, dass der Begriff von verschiedenen Personen unabhängig voneinander entwickelt wurde, wodurch auch die verschiedenen Strömungen erklärt werden könnten, die noch heute relativ autonom voneinander existieren und argumentieren.

Laut HAUG haben sich heute mindestens vier theoretische Diskussionsstränge herausgebildet (vgl. ebd.: 9), auf deren wichtigste Vertreter PIERRE BOURDIEU, JAMES S. COLEMAN und ROBERT D. PUTNAM ich jetzt einzeln eingehen werde, indem ich die jeweiligen Konzepte vorstelle. Ein erster grundlegender Unterschied ergibt sich bereits aus dem Namen der Konzepte: Sprechen COLEMAN und PUTNAM in den Vereinigten Staaten vom *'social capital'*, so hat sich der Begriff aus sprachlichen Gründen bei BOURDIEU umgedreht und heißt »*capital social*«. Doch auch aus der Argumentation werden entscheidende Unterschiede – aber auch Gemeinsamkeiten – in den Konzepten deutlich (vgl. Braun 2001: 339 ff.).

### 2.1. Soziales Kapital bei Pierre Bourdieu

Der Ansatz PIERRE BOURDIEUS, den Begriff des sozialen Kapitals in seine Arbeit einzuführen, basiert auf der Annahme, dass neben dem in der Wirtschaftswissenschaft verwendeten Kapitalbegriff, der die „Gesamtheit der gesellschaftlichen Austauschverhältnisse auf den bloßen Warentausch“ (Bourdieu 1983: 184) reduziert, die Betrachtung aller Erscheinungsformen von Kapital notwendig ist, um „der Struktur und dem Funktionieren der gesellschaftlichen Welt gerecht zu werden“ (ebd.). BOURDIEU argumentiert damit, dass auch scheinbar unverkäufliche Dinge einen Preis haben, welcher sich jedoch nicht in einem reinen Geldwert bemessen lässt. Neben dem „ökonomischen Kapital“ führt er in seiner Kapitalientheorie deshalb die beiden Begriffe vom „kulturellen Kapital“ und vom hier zu behandelnden „sozialen Kapital“ ein.

#### 2.1.1. Der Kapitalienansatz

Im Konzept BOURDIEUS bildet das *ökonomische Kapital* die „bedeutendste“ (Braun 2001: 341) Kapitalsorte und liegt den beiden anderen Kapital-Arten zugrunde (vgl. Haug

1997: 4). Das ökonomische ist dabei jenes Kapital, welches sich in den verschiedenen Formen materiellen Reichtums äußert und dabei direkt in Geldform vorhanden ist, oder – wie etwa beim Grund- und Immobilienbesitz – unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar ist (vgl. Bourdieu 1983: 185).

Das *kulturelle Kapital* liegt dem ökonomischen Kapital zugrunde und kommt laut BOURDIEU in drei verschiedenen Formen daher: Zum einen kann kulturelles Kapital in einem „*inkorporierten Zustand*“ in den Individuen als schlichtes „Wissen“ verinnerlicht sein, dass sich über persönliche Bildungsarbeit angeeignet wurde. Zum zweiten kommt hierfür aber auch der „*objektivierte Zustand*“ in Frage, wenn der Zugriff auf Kulturgüter wie Bücher, Bilder oder auch Computer für ein Individuum vorhanden ist. Als letzte Möglichkeit nennt Bourdieu den „*institutionalisierten Zustand*“, indem das kulturelle Kapital des Einzelnen sich durch „Bildungskapital“ in Form von Schultiteln wie Zeugnissen oder Diplomen äußert (vgl. ebd.; Braun 2001: 341).

Dem *sozialen Kapital* kommt bei Bourdieu eine herausgehobene Stellung zu, da zu dessen Akkumulierung nicht ein Individuum allein beitragen kann, sondern es durch ständige „*Beziehungsarbeit*“ (Braun 2001: 341) stets im Zusammenspiel mit anderen Personen entsteht. BOURDIEU selbst definiert soziales Kapital 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* (Bourdieu 1983: 190).

Mit anderen Worten könnte man also sagen, dass sich individuelles soziales Kapital durch die Zugehörigkeit von Gruppen entwickelt. Für die Höhe des sozialen Kapitals ist zum einen der Umfang des sozialen Netzes verantwortlich, das sich eine Person durch das Eingehen von Beziehungen erarbeitet hat. Zudem spielt aber auch das ökonomische und kulturelle Kapital der anderen Netzwerkmitglieder eine wichtige Rolle, da durch die engen Beziehungen in der Gruppe jeder vom Kapital der anderen Mitglieder profitieren kann (vgl. ebd.: 191; Haug: 4).

Das Beziehungsnetz, welches ein Individuum umgibt ist stets das „*Produkt individueller oder kollektiver Investitionsstrategien*“ (Bourdieu 1983: 192), die entweder bewusst oder unbewusst unternommen werden, um Beziehungen bewusst zu schaffen oder zu erhalten. Durch diese Beziehungsarbeit wird sich vom Einzelnen ein kurz- oder langfristiger Nutzen versprochen, der darin liegt, auf das kollektive Kapital der Gruppe zugreifen zu können. Die konkreten Handlungen innerhalb der Gruppe kommen als „*ständige Austauschakte*“ (ebd.: 193) daher – sie können nur auf der Basis von materiellen oder symbolischen Tauschbeziehungen existieren. Innerhalb der Gruppe kann jeder auf die Hilfe

eines anderen Gruppenmitglieds zählen, muss im Prozess ständigen Austausches aber auch seine Hilfe rückwirkend anbieten. Bei dieser, auf den ständigen Erhalt oder die permanente Schaffung von Beziehungsgeflechten angelegten Arbeit, wird laut BOURDIEU Zeit und Geld, und damit auch indirekt ökonomisches Kapital verausgabt (vgl. ebd.).

### **2.1.2. Kapitalumwandlungen**

Durch die Ausführungen BOURDIEUS wird zudem deutlich, dass soziales Kapital niemals unabhängig vom ökonomischen und kulturellen Kapital existieren kann, da sich jenes Kapital der Gruppenmitglieder auch auf das einzelne Individuum selbst auswirkt. Hieraus ergibt sich eine große Abhängigkeit der Kapitalien, die sich unter anderem in der Annahme BOURDIEUS widerspiegelt, dass die einzelnen Kapital-Arten gegenseitig ineinander umgewandelt werden können. Wie bereits gezeigt wurde, kann ökonomisches Kapital bei der Schaffung von sozialem Kapital unterstützend wirken – ebenso verhält es sich auch mit dem kulturellen Kapital. Das ökonomische Kapital ist also mehr oder weniger schwer in die restlichen beiden Kapitalien transformierbar:

*Die anderen Kapitalarten können mit Hilfe von ökonomischen Kapital erworben werden, aber nur um den Preis eines mehr oder weniger großen Aufwandes an Transformationsarbeit, die notwendig ist, um die in dem jeweiligen Bereich wirksame Form der Macht zu produzieren.*  
(ebd.: 195)

Unter bestimmten Umständen ergibt sich auch in der Gegenrichtung jeweils die Möglichkeit einer Umwandlung der Kapitalien. So sind sowohl kulturelles wie auch soziales Kapital in ökonomisches Kapital konvertierbar, wenn beispielsweise durch einen jahrelang erarbeiteten Schulabschluss oder der Beziehung zu einem Personalchef die Möglichkeit eines bestimmten Berufseinstiegs und der damit verbundenen monatlichen Verdienstmöglichkeit eröffnet wird (vgl. ebd.: 185).

### **2.1.3. Ungleichheitswirkung**

Die drei, von Bourdieu eingeführten und verwendeten Kapital-Arten zählen nach HEIKE FÖRSTER und JAN SKROBANEK zu den „zentralen Determinanten des Übergangs von Jugendlichen in die Ausbildung und in den Beruf“ (Förster/Skrobanek: 518). Allerdings sind diese Kapitalien nach BOURDIEU von Individuum zu Individuum derart unterschiedlich verteilt, dass sie sich gerade bei benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch negativ auf die weitere Entwicklung auswirken können (vgl. ebd.). Ökonomische Strömungen übersehen deshalb, dass:

*der schulische Ertrag sozialen Handelns vom kulturellen Kapital abhängt, das die Familie zuvor investiert hat, und daß der ökonomische und soziale Ertrag des schulischen Titels von dem ebenfalls ererbten sozialen Kapital abhängt, das zu seiner Unterstützung zum Einsatz gebracht werden kann.* (Bourdieu 1983: 186)

Durch den Mechanismus der Ungleichheit der Bildungschancen ergibt sich nach BOURDIEU in modernen Gesellschaften eine „*relativ stabile Reproduktion der Klassenstrukturen*“ (Förster/Skrobanek: 520). Da in der Gesellschaft soziales Kapital nicht gleichmäßig verteilt ist, können auch Umwandlungsprozesse in ökonomisches und kulturelles Kapital nicht immer im selben Maß wahrgenommen werden, was wiederum bei der Ausbreitung sozialer Ungleichheit verstärkend wirkt und so in einen Prozess des verminderten sozialen Zusammenhalts in modernen Gesellschaften mündet (vgl. Braun 2002: 9).

## **2.2. Soziales Kapital bei James S. Coleman**

Soziales Kapital wird von COLEMAN selbst ganz unterschiedlich bestimmt. Eine der Definitionen, die seine Thesen recht gut zusammenfasst, besagt:

*Soziales Kapital ist das gesamte Sortiment an gesellschaftlichen Mitteln, auf die ein Individuum zurückgreifen kann, um mit ihrer Hilfe ein Ziel zu erreichen. Diese gesellschaftlichen Hilfsquellen bestehen aus Vertrauen [...], dem Netz an Verpflichtungen [...], dem allgemeinen Einverständnis [...], und anderen in sozialen Beziehungen verankerten Aktivposten* (Coleman 1992: 99).

Durch dieses Zitat werden zwei Strömungen deutlich, die bei COLEMAN in das Konzept vom sozialen Kapital eingeflossen sind. Zum einen führt er den soziologischen Ansatz an, nachdem ein jeder Akteur als sozialisiertes und durch gesellschaftliche Normen gesteuertes Individuum auftritt, das die eigenen Wünsche außer Acht lässt. Zum anderen spielt bei COLEMAN aber auch der ökonomische Ansatz eine Rolle, bei dem ein jeder Akteur als unabhängiges, seine Ziele eigenständig verfolgendes Individuum gilt, welches auf die gesellschaftlichen Steuerungen und Zwänge nicht eingeht und völlig nach dem eigenen Nutzen handelt. Beide Strömungen fließen in COLEMANS Sozialkapital-Begriff ein (vgl. Coleman 1988: 95 f.).

### **2.2.1. Arten von Kapitalvermögen**

Analog zu dem von BOURDIEU entwickelten Kapitalienansatz – jedoch völlig unabhängig davon – spricht auch COLEMAN von drei Arten von Kapitalvermögen, mit denen ein jedes Kind in das Erwachsenenleben eintritt. Neben dem bei COLEMAN gleich lautenden *sozialen Kapital*, das sich in Form von sozialen Beziehungen innerhalb der Familie

oder der Gemeinschaft äußert, klingen die beiden weiteren Kapitalarten vom Namen her etwas anders. Da ist zum einen das *materielle Kapital*, welches in Form von materiellen Gütern oder schlicht Geld vorkommt. Zum anderen wird das *menschliche Kapital* oder auch *Humankapital* angeführt, das in Form von erworbenem Wissen und Fertigkeiten existiert und von seinem Namen her wiederum stark an ökonomische Ansätze aus den Wirtschaftswissenschaften erinnert (vgl. Coleman 1992: 102).

Nach der Aussage COLEMANS wird die Rolle des sozialen Kapitals bei der Produktion von Humankapital oft verkannt: „*Menschliches Kapital wurde als Produkt von Bildungseinrichtungen angesehen*“ (ebd.: 99), doch spielt grade das soziale Kapital eine nicht zu leugnende Rolle in der Bildung von Humankapital (vgl. ebd.). Versteht man es wie COLEMAN als „*intakte Familienbeziehungen oder im Sinne von Normen und Sanktionen in einer religiösen Gemeinschaft*“ (Haug: 2), dann beeinflusst es neben dem vorhandenen Humankapital der Eltern sehr wohl den schulischen Erfolg von Kindern. BERNHARD NAUCK formuliert diese unmittelbaren Konsequenzen, die COLEMAN für die Bildung von Humankapital bei Kindern zieht, so:

*Je dichter die wechselseitige Beziehung zwischen Eltern und je höher deren physische Präsenz bei ihren Kindern, je höher die Investition in gemeinsame Aktivitäten mit Kindern und je größer die Hilfe und Kontrolle bei den schulischen Aufgaben, desto wahrscheinlicher ist der Bildungserfolg der Kinder* (Nauck: 21).

Demnach kreiert die Investition der Eltern von Zeit und Geld eine Liste von Kontakten und Freundschaften, die Eltern und Kinder dann abrufen können, wenn sie sie benötigen (vgl. Büchel/Duncan: 96).

### **2.2.2. System wechselseitiger Beziehungen**

Um Hilfe von Mitgliedern aus dem sozialen Netz abrufen zu können, müssen zuvor eine Reihe von Verpflichtungen eingegangen werden, die COLEMAN als „*Gutschrift*“ (Coleman 1995: 397) bezeichnet: „*Besitzt [eine Person] eine Anzahl dieser Gutschriften von einer Anzahl von Personen, zu denen er Beziehungen unterhält, ergibt sich eine direkte Analogie zum Finanzkapital*“ (ebd.). Denn in diesem Fall stellen die Gutschriften für die Person eine große Kreditmasse dar, auf die sie bei Bedarf zurückgreifen kann. Der Mechanismus funktioniert nach HAUG so, dass – stelle man sich zwei Personen A und B vor – eine Vorleistung von A im zukünftigen Vertrauen auf das Prinzip der Gegenseitigkeit (Reziprozität) zu der Erwartung führt, dass dieses Vertrauen von B eingegangen wird und somit bei B eine moralische Verpflichtung gegenüber dem A entsteht (vgl. Haug:

3). Dieser „Kredit“, durch den bei den beteiligten Akteuren Erwartungen und Schuldkheiten entstehen, wird bei COLEMAN als soziales Kapital bezeichnet:

*Individuen in Sozialstrukturen, die sich jederzeit auf eine große Anzahl ausstehender Verpflichtungen berufen können, gleichgültig, welcher Art diese Verpflichtungen sind, können auf ein größeres soziales Kapital zurückgreifen.* (Coleman 1995: 398 f.)

Dieses soziale Kapital basiert laut COLEMAN auf zwei grundlegenden Elementen: Zum einen ist die Vertrauenswürdigkeit in die soziale Umwelt – also die Gewissheit, dass die Gutschriften irgendwann auch zurückgezahlt werden – fundamental. Aber auch das Ausmaß an angehäuften Gutschriften trägt dazu bei, wie viel Einfluss das soziale Kapital auf die Entwicklung von Humankapital ausüben kann (vgl. Coleman 1988: 102). Verschiedene Sozialstrukturen und Gesellschaften unterscheiden sich demnach durch das erste Element, dem Maß an Gegenseitigem Vertrauen. Das von COLEMAN oft angeführte Beispiel des „El Khalili Marktes“ in Kairo, in dem sämtliche Verkäufer untereinander stark verbunden sind, und Familienbeziehungen eine große Rolle spielen, macht dies deutlich (vgl. ebd.: 100). Derartige Verbindungen kommen in unserer Gesellschaft lediglich in großen Warenhäusern vor – dann aber längst nicht in dieser Intensität. Als Unterscheidungskriterium für die jeweiligen Akteure in den einzelnen Gemeinschaften kommt das zweite Element des Ausmaßes an angehäuften Gutschriften in Betracht.

### **2.2.3. Gesellschaftliche Ebene**

Hat soziales Kapital „*seinen locus*“ nach COLEMAN zwar „*in der unmittelbaren Familie, der Großfamilie oder Verwandtschaft, der ethnischen Gruppe, der Gemeinschaft*“ (Coleman 1992: 99), werden aber auch dessen Auswirkungen auf die Makro-Ebene untersucht, indem COLEMAN die Wechselwirkungen von Makro- und Mikro-Ebene beschreibt. So beeinflusst die gesellschaftliche Struktur die Handlungen einzelner Individuen – beispielsweise die im Prozess der Aneignung von sozialem Kapital – wodurch auf der Makro-Ebene wiederum die Entstehung bestimmter sozialer Strukturen erklärt werden kann (vgl. Haug: 2). Mit jeder Generation ändert sich zudem das „*Mischungsverhältnis*“ (Coleman 1992: 102) der drei Kapitalarten. Die Tendenz weist dabei in eine klare Richtung: „*Zunahme von materiellem Kapital, Zunahme des menschlichen Kapitals und Abnahme des sozialen Kapitals*“ (ebd.). Die gesellschaftlichen Folgen sind dabei abzusehen, weshalb COLEMAN auch nach Lösungen für diesen Mangel sucht. Die Investition in soziales Kapital von der Makro-Ebene aus ist dabei längst nicht so einfach ist wie jene in Humankapital – indem zum Beispiel mehr Geld für Bildungseinrichtungen bereitgestellt wird. Diese Entwicklung ist nach COLEMAN nur durch eine Neugestaltung der Umgebung zu errei-

chen, in der Kinder aufwachsen. Dies kann entweder durch die Ausweitung der Schule oder durch die Einrichtung neuer außerschulischer Institutionen geschehen und eine Verlagerung der Elternrolle zur Folge haben (vgl. ebd.).

### **2.3. Soziales Kapital bei Robert D. Putnam**

Einen ganz ähnlichen Ansatz wie COLEMAN vertritt auch PUTNAM in seinen Arbeiten, denn auch er entwirft das soziale Kapital im Gegensatz zu BOURDIEU als kollektives Gut von Gesellschaften und nicht als Individuelle Ressource (vgl. Braun 2001: 341). Neben den auch in anderen Strömungen entwickelten Eigenschaften sozialen Kapitals wie „Vertrauen“ oder „Gegenseitigkeit“ tritt bei PUTNAM deshalb auch noch ein drittes zentrales Element in den Vordergrund. Bei ihm tragen Netzwerke zivilen Engagements, welche wiederum auf gegenseitigen Normen beruhen und so Vertrauen überhaupt erst entstehen lassen, zur Entstehung von sozialem Kapital bei (vgl. Haug: 6; Braun 2001: 339).

In diesen zentralen „*traditional civic associations*“ (Braun 2001: 339 f., z.n. Putnam), die als kleine lokale Gemeinschaften wie Sportvereine oder Religionsgruppen verstanden werden können, generiere sich das soziale Kapital einer Gesellschaft:

*In der aktiven Mitgliedschaftsrolle [...] erlerne man die Tugenden und Verhaltensdispositionen, welche die Kommunikation, Kooperation und das soziale Vertrauen innerhalb wie auch außerhalb der Assoziation erhöhen. Hier entstehe und regeneriere sich soziales Kapital* (Braun 2002: 8).

Genau hier setzt PUTNAM seine empirischen Studien an, indem er das bürgerschaftliche Engagement in Vereinen und die persönlichen Beziehungen untereinander untersucht, und dabei feststellt, dass das soziale Kapital in den Vereinigten Staaten seit den 1960er Jahren erodiert sei. Seine Ergebnisse hat PUTNAM auf ein medienwirksames Schlagwort zusammengefasst: „*bowling alone*“ nennt er das Phänomen, wonach das organisierte Team-Bowling zahlenmäßig abnimmt und der Trend zum „Solo-Bowling“ steigt. Die soziale Bedeutung des Bowlings, die nach PUTNAM in der sozialen Interaktion und den gelegentlichen Gesprächen über bürgerschaftliche Angelegenheiten unter den Mitspieler liegt, verschwindet bei Einzelspielern völlig (vgl. Braun 2001: 340; Braun 2002: 6).

Diese Entwicklungen auf der Vereinsebene wirken sich laut Putnam auch auf die Makro-Ebene aus, denn individuelle Fähigkeiten wie Initiative, Vertrauen und Toleranz, die durch das Vereinsleben erworben und verstärkt werden, verbreiten sich auch über diese Ebene hinaus und können auf der gesellschaftlichen Ebene einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur demokratischen politischen Kultur leisten. PUTNAM geht sogar noch

weiter und sieht in den Mitgliedschaftsquoten einen zentralen Indikator zur Beurteilung des sozialen Zusammenhalts moderner Gesellschaften (vgl. ebd.: 8). Kann auf diese Effekte auf Grund der stärkeren Individualität der Gesellschaft nicht mehr in dem Maße wie früher zurückgegriffen werden, dann muss der Ausweg für PUTNAM lauten: „*Stärkung der Bürgergesellschaft, republikanischer Traditionen, der ‚community‘ und des lokalen Assoziationswesens*“ (ebd.: 6).

## **2.4. Zusammenfassung**

Legt man die Konzepte BOURDIEUS, COLEMANS und PUTNAMs nebeneinander, dann fällt zunächst die vielfältige Anwendung des Begriffs „soziales Kapital“ auf. Es lässt sich, wie auch HAUG meint, „*kein einheitliches Konzept vom sozialen Kapital herauskristallisieren*“ (Haug: 30), da die Verwendung des Begriffes in ganz unterschiedlichen Kontexten stattfindet. Als Gemeinsamkeit der Strömungen bezeichnet HAUG dann auch lediglich den Oberbegriff des sozialen Kapitals (vgl. ebd.).

Doch auch wenn das Konzept BOURDIEUS mehr den Ungleichheitsaspekt bei der Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen herausstellt, PUTNAM die Wichtigkeit des Vereinslebens betont und mit seinem Landsmann COLEMAN zudem auf die gesellschaftlichen Folgen der Generierung von sozialem Kapital hinweist, so bleibt den Konzepten doch eines gemeinsam: Alle betrachten doch mehr oder weniger ausdrücklich die Beziehungen eines jeden Individuums im inner- und außerfamiliären Bereich, aus denen Beziehungsnetzwerke entstehen und deren Auswirkungen – sei es auf die Gesellschaftliche Entwicklung, das Humankapital oder die generelle Kapitalausstattung des Individuums. In meinen folgenden Ausführungen möchte ich mich auf die Auswirkungen von sozialem Kapital auf den Bildungserwerb beschränken. Bezogen auf die drei vorgestellten Konzepte werde ich mich daher am ehesten an der Argumentation COLEMANS orientieren, der ja selbst diesen Beziehungszusammenhang prophezeit und untersucht hat.

## **3. Auswirkungen auf das Soziale Kapital**

Da ich nun deutlich gemacht habe, wie soziales Kapital entsteht, möchte ich, bevor ich seine Auswirkungen auf den Prozess des Bildungserwerbs darstelle, zunächst noch jene Faktoren benennen, welche die Entwicklung dieser Kapitalie befördern oder sie behindern. In der Literatur zum sozialen Kapital finden diese Faktoren immer wieder Beachtung, weshalb hier jetzt ein Überblick über die wichtigsten Einflüsse gegeben werden soll. Dabei soll zwischen gesellschaftlichen, außerfamiliären und innerfamiliären Einflussfaktoren unterschieden werden.

### 3.1. Gesellschaftliche Einflussfaktoren

Wie schon gezeigt, hat COLEMAN bei seinen Aufsätzen zum sozialen Kapital einen Schwerpunkt auf dessen gesellschaftliche Einflüsse gelegt. Bezogen auf die Sozialstruktur nennt er verschiedene Gründe für die unterschiedliche Relevanz von sozialem Kapital. So hat das „*allgemeine Maß an Vertrauenswürdigkeit*“ (Coleman 1995: 398) einer Gesellschaft, welches dazu führt, dass eingegangene Verpflichtungen überhaupt eingelöst werden, einen direkten Einfluss auf das soziale Kapital in einer Sozialstruktur. Weiterhin spielen auch Faktoren wie die Existenz staatlicher und nichtstaatlicher Hilfsquellen wie etwa Wohlfahrtsleistungen eine entscheidende Rolle. Wo diese Hilfe angeboten wird, fällt es auch leichter, auf soziales Unterstützungskapital zu verzichten. Ebenso spielt auch der Grad des Wohlstandes einer Gesellschaft mit in die Entstehung von sozialem Kapital hinein. Ist genügend Geld vorhanden, dann verringert sich auch die Abhängigkeit von der Unterstützung durch andere Personen. Aber auch kulturelle Unterschiede wirken mit auf die Herausbildung von sozialem Kapital ein, denn dort, wo die Neigung, Hilfe anzubieten oder zu erbitten nichts Ungewöhnliches ist, da formieren sich auch schneller soziale Netzwerke (vgl. ebd.).

Durch den Vergleich von US-amerikanischer und deutscher Gesellschaft kamen FELIX BÜCHEL und GREG J. DUNCAN zu dem Ergebnis, dass solch soziale Institutionen, wie beispielsweise das regelmäßige Treffen von Freunden und Nachbarn in Cafés und Kneipen in Deutschland einen viel höheren Stellenwert als in den USA hat. Besonders in ländlichen Gegenden Deutschlands kommt diese Quelle des sozialen Kapitals verstärkt vor. Mit Bezug auf eine andere Studie machen BÜCHEL und DUNCAN noch auf einen weiteren Unterscheid aufmerksam: Deutsche Frauen können aufgrund der hierzulande noch stärker vorhandenen traditionellen Mutterrolle auf breitere soziale Netzwerke zurückgreifen, als jene in den Vereinigten Staaten (vgl. Büchel/Duncan: 96). Diese Erkenntnisse zeigen deutlich auf, welche Unterschiede in den Kulturen einzelner Gesellschaften sich auf die Bildung von sozialen Netzen auswirken können.

Aber auch regional können innerhalb einer Gesellschaft unterschiedliche Bedingungen der Lebensverhältnisse die Bildung von sozialem Kapital unterschiedlich stark beeinflussen. NAUCK macht darauf aufmerksam, dass bei einem Vergleich ausgewählter Landkreise und kreisfreier Städte in Ost- und Westdeutschland im Jahr 1993 deutliche Unterschiede in den Lebensverhältnissen zu Tage traten. So variierten beispielsweise die Geburtenziffern in den untersuchten Regionen annähernd um den Faktor 4 und die Anteile nichtehelicher Geburten sogar um den Faktor 10. Bei den Anteilen von Schulentlassungen ohne Hauptschulabschluss stellte NAUCK eine Spanne von 0,5 % bis 23,6

% fest und bei den Anteilen der Schulentlassenen mit Realschulabschluss variierten die Ergebnisse zwischen 5,8 % und 94,7 %. Jene Kinder in den untersuchten Gegenden, die regelmäßig Sozialhilfe bezogen, ergaben je nach Region einen Anteil von 1 % bis 24 %. Bei der Frage nach der Kaufkraft pro Region ergab sich eine ähnlich hohe Spanne: Bei einem Bundesdurchschnitt von 100 variierte sie 1994 zwischen 54 und 144. Neben dem zu vermutenden Ost-West-Gegensatz entdeckte NAUCK anhand der Ergebnisse zudem ein Nord-Süd-Gefälle im Wohlfahrtniveau Deutschlands, indem in Norddeutschland – und hier besonders in urbanen Ballungsgebieten – eine regionale Schwerpunktbildung von besonders schlechten Werten existierte (vgl. Nauck: 17 f.). Diese Ergebnisse zeigen, dass in einer Sozialstruktur auch regional erhebliche Unterschiede bestehen, die für die Individuen stark divergierende Voraussetzungen zur Erzeugung von sozialem Kapital bedeuten.

### **3.2. Außerfamiliäre Einflussfaktoren**

Neben den durch Gesellschaft und Sozialstruktur vorhandenen Faktoren können auch solche in der direkten Umgebung der Familie auf das Vorhandensein von sozialem Kapital einwirken. COLEMAN beispielsweise betont immer wieder, dass die Eigenschaften sozialer Beziehungen für das Anwachsen von sozialem Kapital von Bedeutung ist: *„Die Beziehungen sollten von einer gewissen Dauer sein, sie sollten vielfältig, nicht einfach, sein, und sie sollten Geschlossenheit aufweisen.“* (Coleman 1992: 101) Als vielfältig können Beziehungen zwischen zwei Personen nach COLEMAN dann gelten, wenn beide Personen in mindestens zwei verschiedenen Aktivitäten einbezogen sind – also beispielsweise als Kollegen auf der Arbeit und als Nachbarn in der Freizeit. Bestehen die Beziehungen allerdings nur in einem Zusammenhang, dann sind die Chancen gegenseitiger Hilfestellung minimal.

Noch stärker verhält es sich mit der *Geschlossenheit* von sozialen Netzwerken. Diese ist nach COLEMAN dann vorhanden, wenn jene Personen, mit denen ein Individuum in Beziehung steht, auch untereinander durch Beziehungen verbunden sind. Erst wenn diese Geschlossenheit besteht, können sich gemeinsame Normen und Verhaltensregeln in der Gruppe herausbilden, da durch die Verbundenheit auch eine gewisse Kontrollinstanz vorhanden ist. Offene Netzwerke können dieses nicht bieten – in ihnen können Sanktionen längst nicht so stark greifen (vgl. Coleman 1992: 101).

Die bedeutendste Form von Geschlossenheit für die Bildung von Humankapital ist nach COLEMAN die des generationsübergreifenden Netzwerkes. Hierzu zählen die Beziehungen zwischen zwei Familien mit Eltern und Kindern untereinander: Die Eltern eines

Kindes müssen die Eltern der Kinder kennen, mit denen ihr Kind befreundet ist. Nur so „können Eltern gemeinsame Normen und Standards zur Regulierung des Verhaltens ihrer Kinder aufstellen und durchsetzen“ (ebd.: 102). Effektive Sanktionen können zudem das Verhalten der Kinder kontrollieren und steuern, da Eltern sich untereinander abstimmen und Verhaltensregeln aufstellen können. Durch diese intergenerationelle Geschlossenheit wird eine Anzahl von sozialem Kapital bereitgestellt, das gleichzeitig für jeden Elternteil in der Erziehung seiner Kinder in schulischen wie außerschulischen Angelegenheiten verfügbar ist (vgl. Coleman 1988: 106 f.).

Einen ähnlichen Ansatz wie COLEMAN verfolgen auch BÜCHEL und DUNCAN, welche die Bedeutung von *elterlichem Engagement* in sozialen und gesellschaftlichen Aktivitäten betonen. Dieses Engagement kann es den Eltern ermöglichen, für sie nützliche Beziehungen zu Individuen und Organisationen außerhalb der Familie aufzubauen, die bei Bedarf wiederum wertvolle Zeit oder finanzielle Ressourcen bereitstellen können (vgl. Büchel/Duncan 95). Mit Verweis auf COCHRAN stellen BÜCHEL und DUNCAN die Hypothese auf, dass diese außerhäuslichen Kontakte in personellen Netzwerken die Erziehung der Kinder auf drei Wegen beeinflussen. Zum einen stellen sie emotionale und instrumentelle Unterstützung für die Eltern dar, sie bieten ferner eine gewisse Rückkopplung über die eigenen Erziehungsmethoden an und schaffen Vorbilder. Doch müssen Elternbeziehungen nicht immer nur nützlich sein: Es ist auch denkbar, dass Beziehungen von Eltern lediglich zu ihrer eigenen Unterhaltung eingegangen werden und sie keinerlei Unterstützung und Hilfe bieten. In diesem Fall können elterliche Aktivitäten den Kindern auch schaden, da sie die Zeit, die Eltern mit ihren Kindern verbringen, reduzieren (vgl. ebd.: 96).

Auf einen weiteren Aspekt bezüglich außerfamiliärer Beziehungen weist auch ISOLDE HEINTZE hin. Für sie können solche *sozialen Umweltfaktoren* in der Form von Wechselbeziehungen zu anderen Personen wie beispielsweise Freundesgruppen, Bekanntenkreise oder auch Nachbarschaften als eine wichtige Ressource für die Bewältigung der Anforderungen angesehen werden, die sich an die Familie als Ort der Sozialisation stellen (vgl. Heintze: 238). Doch auch andere *sozialökologische Kontextfaktoren*, wie die sozialstrukturellen Merkmale verschiedener Stadtviertel oder die Wohn- und Umweltbedingungen haben laut HEINTZE einen bedeutenden Einfluss auf die Herausbildung von sozialem Kapital (vgl. ebd.: 239). Und auch COLEMAN betont die Bedeutung des Wohnumfeldes. Er merkt jedoch an, dass sich vieles von dem Unterstützungskapital, das einst die Familie umgab, mehr und mehr auflöse: „Vorstädte treten an die Stelle von nachbarschaftlicher Umgebung [...] und Religionsgemeinschaften verlieren ihre Kraft.“ (Coleman 1992: 100).

Hier gewinnt die Schule als soziale Einrichtung an Einfluss. Auf ihre Bedeutung als Raum zur Knüpfung von Kontakten haben PETER BÜCHNER und HEINZ-HERMANN KRÜGER hingewiesen. Sie konstatieren, dass die Heranwachsenden heutzutage nicht nur immer länger zur Schule gehen: „*Vielmehr gewinnt die Schule auch als Lebensort, als Gleichaltrigentreff und als Ausgangsbasis für außerschulische soziale Kontakte (Verabredungen) mehr und mehr an Bedeutung.*“ (Büchner/Krüger: 21) Den Schulen kommt neben dem formalen Bildungsauftrag immer öfter also auch eine wichtige Funktion bei der Sozialisation zu, die weit über den reinen Unterricht hinausgeht und sogar in die Freizeit der Kinder und Jugendlichen mit hineinspielt. Ein Großteil der sozialen Beziehungen von Kindern und Jugendlichen – also das soziale Kapital – generiert sich hier (vgl. ebd.: 22).

### **3.3. Innerfamiliäre Einflussfaktoren**

Aber auch innerhalb der Familien sind es etliche Faktoren, die – stark mit den anderen beiden Kapitalarten verbunden – auf die Höhe des innerfamiliären sozialen Kapitals wirken. So nehmen FÖRSTER und SKROBANEK an:

*Ein vielfach problematischer familiärer Hintergrund – gekennzeichnet durch massive Konflikte, ökonomische Probleme und ein geringes Bildungskapital der Eltern – bedeutet für die Jugendlichen, dass ihnen bei der Bewältigung des Übergangs in die Ausbildung und/oder Berufstätigkeit nur wenig Unterstützung durch die Herkunftsfamilie gegeben werden kann.* (Förster/Skrobaneck: 520)

Zum *familiären Hintergrund* zählt laut COLEMAN vor allem die physische Präsenz oder Abwesenheit der Eltern. Prominentestes Beispiel für einen Mangel an sozialem Kapital sei dabei die Ein-Eltern-Familie, in der heutzutage viele Kinder aufwachsen. Daran ist zum einen die sprunghaft ansteigende Rate nichtehelicher Kinder wie auch die stark steigende Scheidungsrate schuld. Aber auch in Zwei-Eltern-Familien kann ein Mangel an physischer Präsenz existieren, wenn zum Beispiel Vater und Mutter gleichsam berufstätig sind, und sie sich besorgter um ihre eigene Karriere als um die Zukunft ihrer Kinder zeigen. Doch auch wenn die Präsenz gegeben ist – solange die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern nicht fest sind, da das Kind stark in eine Jugendgruppe eingebettet ist oder die Eltern sich in einer nicht generationsübergreifenden Elterngruppe engagieren, besteht ein Mangel an innerfamiliärem sozialem Kapital (vgl. Coleman 1988: 111; Coleman 1992: 99).

Eine der einschneidendsten Faktoren auf das familieninterne soziale Kapital ist sicherlich die plötzliche *Erwerbslosigkeit* eines oder beider Elternteile. Wie HEINTZE beschreibt, verändern Arbeitslosigkeit und die damit einhergehende sozioökonomische

Deprivation vor allem das Leben und den Alltag vieler ostdeutscher Familien. Aber auch in allen anderen Regionen hat eine solche Zäsur schwerwiegende Folgen für alle Beteiligten: „Bei Eintritt von Arbeitslosigkeit und damit verbundenen Einkommensverlusten sind die Familien gezwungen, sich den neuen Bedingungen einer solchen krisenhaften Situation anzupassen.“ (Heintze: 232) Vor allem die Kinder sind von einer solch neuen Lebenssituation betroffen und können sich nur schwer an die neuen Verhältnisse gewöhnen. Zusätzlich zu den ökonomischen Verlusten klagen viele von Erwerbslosigkeit betroffene Familien ferner über eine Beeinträchtigung des Familienklimas. Auch dieser Effekt kann sich gravierend auf die persönliche Entwicklung der Kinder auswirken, denn sie erfahren oftmals zusätzlich eine „zunehmende Ausgrenzung von der Teilhabe am soziokulturellen Leben“ und damit auch „Defizite in ihrer gesundheitlichen, psychisch-kognitiven und emotionalen Entwicklung“ (ebd.: 233).

Stark mit den ansteigenden Erwerbslosenzahlen und den Folgen der Arbeitslosigkeit verbunden ist auch der Anstieg von *geographischer Mobilität*. Denn die Anzahl der Umzüge – und die damit verbundene Fülle an Schulwechselln eines Kindes – vermindert das soziale Kapital enorm. Für Familien, die oft umgezogen sind, zerbrechen die neu aufgebauten sozialen Beziehungen am Wohnort, die ja wichtiges familienexternes soziales Kapital schaffen können, mit jedem Umzug aufs Neue. Wie hoch auch immer der Grad an intergenerationeller Geschlossenheit in der Umgebung des Wohnsitzes sein mag, Eltern in mobilen Familien können davon nicht profitieren (vgl. Coleman 1988: 113).

Interessante Ergebnisse bezüglich des Einflusses von *Migration* auf das soziale Kapital haben abschließend FÖRSTER und SKROBANEK herausgefunden. Sie stellten bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine deutlich bessere Anbindung an die Familie und somit ein höheres soziales Kapital fest. So kann in der untersuchten Stichprobe bei mehr als 42 % der befragten Jugendlichen Migranten von einer sehr hohen sozialen Kapitalausstattung ausgegangen werden. Weitere 40 % haben in diesem Bereich eine mittlere Ausstattung, wodurch insgesamt deutlich höhere Werte als bei den in der Untersuchung beteiligten deutschen Heranwachsenden erzielt wurden (vgl. Förster/Skrobanek: 528).

#### **4. Auswirkungen auf den Bildungserfolg**

Nachdem ich nun aufgezeigt habe, welche unterschiedlichen Faktoren sich auf den drei Ebenen auf die Entstehung von sozialem Kapital auswirken können, möchte ich zu meiner Ausgangsfrage zurückkommen und zu klären versuchen, wie das soziale Kapital selbst die Entwicklung von Kindern beeinflussen kann. Konkret geht es darum, wie sich das Vorhandensein von inner- und außerfamiliären sozialen Beziehungsnetzen auf die

Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen auswirkt. Dazu kann ich auf mehrere Studien zurückgreifen, die jeweils Einflussfaktoren oder Indikatoren von sozialem Kapital als Grundlage genommen haben und sich der Frage nach dem Einfluss auf den Bildungserwerb auf den unterschiedlichsten Wegen genähert haben.

#### **4.1. Wirkung von außerschulischem Lernen**

In einer empirischen Untersuchung von Schülerinnen und Schülern der Klassen 5 bis 9 in Hessen und Sachsen-Anhalt haben BÜCHNER und KRÜGER – angelehnt an die Thesen von BOURDIEU – aufgezeigt, dass die herkunftsbedingten Ungleichheiten beim außerschulischen Bildungserwerb dem Ziel der Herstellung von Chancengleichheit beim Erreichen eines gewünschten Bildungsniveaus entgegenstehen. Dabei wurden drei ausgewählte Bereiche der außerschulischen Aneignung von kulturellem und sozialem Kapital untersucht. Anhand der Indikatoren Musikorientierung, Medienzentrierung und Einbindung in Vereinsaktivitäten sollte verdeutlicht werden, dass *„das schulische Lernen und der Schulerfolg durch unterschiedliche und vor allem ungleiche Teilhabechancen an außerschulischen Lern- und Bildungsmöglichkeiten entscheidend (mit)beeinflusst wird“* (Büchner/Krüger: 21).

So ergaben sich bei allen drei Indikatoren auch enge Korrelationen zur sozialen Herkunft der befragten Schüler. Demnach ist die Chance, ein Musikinstrument zu lernen, bei Familien mit höheren sozialen Status erheblich größer. Diese profitieren sodann auch von den positiven Wirkungen einer musikalischen Freizeitausrichtung: Nicht nur, dass vermehrt persönliche Kontakte durch die Musikschule oder die Mitgliedschaft in einem Orchester aufgebaut werden, die musischen Aktivitäten nützen unter schulischen Leistungsgesichtspunkten zudem dem individuellen Ansehen – es werden sozusagen nebenbei auch nützliche soziale und kulturelle Lernmöglichkeiten genutzt (vgl. ebd.: 28). Ganz konträr verhält es sich wiederum beim Indikator Medienzentrierung. Gefragt wurde hier nach der Ausstattung des Kinderzimmers mit elektronischen Geräten und dem Fernsehkonsum der Befragten. Das Ergebnis war auch hier, dass vermehrt Schüler aus Familien mit niedrigem sozialen Status, die zudem noch eher die Hauptschule besuchen, ihre Freizeit vor dem Fernseher verbringen und so in dieser Zeit keine sozialen Kontakte aufbauen können. Und auch bei der Frage nach der Einbindung in Vereinsaktivitäten zeigten sich je nach sozialer Herkunft der Eltern und besuchter Schulform erhebliche Unterschiede (vgl. ebd.: 28 f.). Diese Ergebnisse zeigen, dass die Stellung der Eltern einen entscheidenden Einfluss nicht nur auf die Art der außerschulischen Freizeitaktivitäten von Kindern und der Möglichkeit der Vergrößerung sozialen Kapitals

hat, sondern dass auch die Schulform und damit die Bildungschancen der Kinder stark mit der Herkunft verknüpft sind.

## **4.2. Auswirkungen von Elternengagement**

In dem bereits weiter oben erwähnten Aufsatz von BÜCHEL und DUNCAN wird eine Studie beschrieben, die auf der Grundlage von Daten des Sozioökonomischen Panels der Jahre 1984 bis 1994 die Annahme untersucht, dass jene Zeit, die Eltern in soziale Aktivitäten investieren, einen positiven Effekt auf die Schul-Kenntnisse ihrer Kinder haben werden. Die Stichprobe umfasste Individuen, die zum Zeitpunkt der Einzeluntersuchungen zwischen 12 und 14 Jahre alt waren. Das Maß, an dem der Kindeserfolg gemessen werden sollte, war die Einschreibung im Gymnasium im Alter von 14 Jahren. Auf der Elternseite wurde in den Erhebungen nach Aktivitäten gefragt, denen sie in ihrer freien Zeit nachgehen würden. In Frage kam die Teilnahme an Kulturveranstaltungen, an Popkultur-Events, das aktive Betreiben von Sport, das Treffen mit Freunden und Verwandten, Hilfstätigkeiten bei Freunden, Verwandten oder Nachbarn und die Mitgliedschaft in einer Bürgerbewegung oder Partei (vgl. Büchel/Duncan: 96 ff.).

Eine direkte Gegenüberstellung von Freizeitaktivitäten und Schultyp des Kindes ergibt mit Ausnahme der väterlichen Aktivitäten in Popkultur-Veranstaltungen signifikante Unterschiede in den außerfamiliären Aktivitäten von Eltern mit Kindern auf dem Gymnasium und Eltern mit Kindern von Haupt- und Realschulen. Es gibt dabei einen positiven Zusammenhang zwischen der Frequenz der elterlichen Teilnahme an Aktivitäten und dem Niveau der Schule, auf dem das Kind ist. Eltern von Kindern im Gymnasium berichten so von einer 50 % größeren durchschnittlichen Frequenz des Engagements in diesen Ereignissen als Eltern von Hauptschülern (vgl. ebd.: 100).

In einem Regressions-Modell untersuchen BÜCHEL und DUNCAN die Wahrscheinlichkeit eines Aufenthalts am Gymnasium anhand der einzelnen Aktivitäten von Müttern und Vätern. Danach sind Kinder von Eltern, die aktiv Sport betreiben und kulturelle Veranstaltungen besuchen, öfter auf dem Gymnasium zu finden. Väter, die sich öfter mit Freunden und Verwandten treffen, hatten signifikanterweise seltener Kinder auf dem Gymnasium. Ein beinahe signifikanter Effekt besteht auch bei Vätern, die des Öfteren Freunden, Verwandten oder Nachbarn helfen. Bei den Müttern sind signifikante Ergebnisse für den Besuch ihrer Kinder auf dem Gymnasium bei politischem Engagement festzustellen. Sobald BÜCHEL und DUNCAN in einem weiteren Modell aber Daten des sozialen Hintergrunds und andere demographische Angaben in ihre Untersuchung mit einbeziehen, reduzieren sich einige der scheinbar nützlichen Effekte und machen

deutlich, dass die meisten der zusätzlichen Hintergrunddaten selbst signifikant mit dem Schulerfolg in Verbindung stehen (vgl. ebd.: 102 f.).

Insgesamt betrachtet sehen BÜCHEL und DUNCAN ihre Ergebnisse weder als Beweis für den Zusammenhang von elterlichen Aktivitäten und Schulerfolg noch für dessen Gegenteil an. Sie zeigen lediglich die Frequenz von verschiedenen außerfamiliären Aktivitäten, nicht aber die Zeit, die ihnen gewidmet wird. Zudem kann keine Aussage über die Natur oder Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen getroffen werden, die sich durch die Aktivitäten aufgebaut haben. Mit diesen Erkenntnissen und den demographischen und ökonomischen Unterschieden im Hinterkopf sprechen die Autoren aber trotzdem von einer signifikanten Wirkung von väterlichem Engagement in den unterschiedlichen Aktivitäten in Bezug auf die Qualität des kindlichen Schulbesuchs (vgl. ebd.: 106).

### **4.3. Einfluss des sozialen Umfeldes bei Arbeitslosigkeit**

In ihrer Untersuchung hat HEINTZE sich mit der Fragestellung beschäftigt, inwieweit das sozialökologische Umfeld einer Familie bei Arbeitslosigkeit einen Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder ausübt. Durch eine postalische Erhebung in Dresdner Haushalten im Jahr 1999 sollten Erkenntnisse über die Art des Wechsels auf die weiterführenden Schulen im Bezug auf den sozialökologischen Kontext gewonnen werden. Zu diesem Kontext zählt HEINTZE die sozialstrukturellen Merkmale verschiedener Stadtviertel, die Wohn- und Umweltbedingungen, Nachbarschaften und soziale Netzwerke (vgl. Heintze: 232).

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Arbeitslosigkeitserfahrung der Eltern für den Bildungsweg des Kindes nur eine marginale Rolle zu spielen scheint, da hinsichtlich der Bildungschancen zwischen Kindern und Jugendlichen von Eltern ohne Erfahrung mit Arbeitslosigkeit und Heranwachsenden von Eltern mit solchen Erfahrungen nur geringe Unterschiede bestehen. Es ist vielmehr die soziale Herkunft der Familien, die für die intergenerative Weitergabe von Humankapital eine entscheidende Rolle spielt. Bezüglich des Wohnkontextes – gemessen hier durch die Anzahl von Personen pro Zimmer – ergeben sich lediglich geringe Unterschiede in der Schulwahl. Und auch der Indikator für die wechselseitigen Beziehungen zwischen der Familie und ihrer sozialen Umwelt übt alleine keinen Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder aus. Ebenso gestaltet es sich mit dem Einfluss einer Nachbarschaft mit hohem sozioökonomischem Status: Eltern aus niedrigen Sozialschichten profitieren von dem positiven Wohnumfeld bei aufgetretener Arbeitslosigkeit nicht (vgl. ebd.: 245 ff.).

Insgesamt stellt HEINTZE fest, dass *„die sozialökologischen Kontextfaktoren in der Umwelt der Familie durch auftretende Arbeitslosigkeit hinsichtlich der persönlichen Entwicklung der Kinder ihre Bedeutung verlieren“* (ebd.: 251). Das Ereignis Arbeitslosigkeit scheint im Leben der Betroffenen einen großen Stellenwert einzunehmen. Es führt laut HEINTZE offensichtlich dazu, dass andere Faktoren, die für die Entwicklung der Kinder im Normalfall bedeutend sind, zur Nebensache werden und ihre Bedeutung verlieren (vgl. ebd.).

#### **4.4. Folgen eines Migrationshintergrundes**

Einen ganz anderen Blickwinkel verfolgen FÖRSTER und SKROBANEK. Sie beobachten Teilnehmer des Modellprogramms „Freiwilliges soziales Trainingsjahr“, dessen Ziel die berufliche und soziale (Re-)Integration von mehrfach benachteiligten Jugendlichen ist. An diesem Programm nehmen vornehmlich solche Jugendliche teil, die in der Amtlichen Arbeitslosenstatistik nicht mehr auftauchen oder dort als nicht mehr „förderbar“ beziehungsweise „ausgefördert“ gelten (vgl. Förster/Skrobanek: 521).

Die Fragestellung, die FÖRSTER und SKROBANEK verfolgen, ist die, ob sich die unterschiedliche Kapitalausstattung von deutschen Jugendlichen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf eine erfolgreiche Beendigung des Trainingsjahres und die spätere Integration in Ausbildungs- und Arbeitsmarkt auswirkt. Sie verwenden dazu Längsschnitt-Daten aus drei Erhebungszeiträumen, nämlich kurz nach Beginn der Maßnahme, nach dem Verlassen und ein halbes Jahr nach dem Ausstieg. Erhoben wurden Angaben zu soziodemographischen und sozialpsychologischen Merkmalen, zur Biographie, zu Erwartungen und Einschätzungen des Trainings und zu ihren Anschlüssen an die Qualifizierungsmaßnahme. Bezogen auf das innerfamiliäre soziale Kapital wurden die Jugendlichen nach der Wichtigkeit des Rates der Eltern, der vorhandenen Zeit der Eltern für die Jugendlichen, dem Interesse der Eltern an der beruflichen Entwicklung ihrer Kinder, deren Mitspracherecht und dem Auskommen mit dem Vater und der Mutter gefragt (vgl. ebd.: 522).

Bezogen auf den vorzeitigen Abbruch der auf ein Jahr angelegten Maßnahme kann ein signifikanter Zusammenhang nur mit dem institutionalisierten kulturellen Kapital in Form von Bildungsabschlüssen und dem Geschlecht festgestellt werden. So weisen männliche Jugendliche mit niedrigem oder keinem Schulabschluss ein höheres Risiko auf, vorzeitig aus der Maßnahme auszuscheiden. Keine der übrigen in die Berechnungen einbezogenen Kapitalien weist zudem einen Effekt auf den vorzeitigen Abbruch aus (vgl. ebd.: 529 ff.). Auch in der Frage nach der Art des Anschlusses an die Qualifizierungsmaßnahme wird ein signifikanter Effekt mit dem bisher erreichten institutionalisierten

kulturellen Kapital deutlich: „*Entscheidend für die nahe strukturelle Platzierung auf dem Arbeitsmarkt [...] ist die akkumulierte schulische Bildung im Sinne eines Bildungsabschlusses.*“ (ebd.: 532). Zusätzlich können auch von der beruflichen Qualifikation des Vaters und dem Migrationshintergrund ein positiver Effekt für den weiteren Verbleib auf dem Arbeitsmarkt festgestellt werden – solche Jugendliche schaffen eher einen erfolgreichen Anschluss an das Trainingsjahr. Für das soziale Kapital der Jugendlichen kann in keinem der beiden untersuchten Fragestellungen ein direkter typischer Einfluss festgestellt werden (vgl. ebd.).

#### **4.5. Religionsanbindung, Mobilität und Schulabbruchquoten**

Auch COLEMAN führt selbst eine Untersuchung zu den Folgen von vorhandenem sozialem Kapital auf den Bildungserwerb durch, in der er auf Daten von HOFFER zurückgreift. Darin überprüft COLEMAN seine Annahme, dass die Abbrecherquoten an US-amerikanischen High Schools die Folge von mangelndem sozialem Kapital sind. Als direkte Indikatoren werden dabei zum einen die Zahl der Umzüge einer Familie und zum anderen die Zugehörigkeit zu religiösen im Vergleich zu öffentlichen Schulen gesehen. Der Aspekt der regionalen Mobilität kann für COLEMAN darum als Indikator erhalten, da mit jedem Umzug die sozialen Beziehungen wieder zerbrechen. Bei den Arten der Schulträgerschaft nimmt COLEMAN an, dass religiöse High Schools stets von einer Gemeinschaft beziehungsweise religiöser Organisation umgeben sind. Die Beziehungen jener Familien weisen eher intergenerationelle Geschlossenheit auf, da auch die Eltern Mitglieder der Gemeinschaft sind (vgl. Coleman 1988: 112 ff.).

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen COLEMAN in seinen Annahmen. Sowohl der Aspekt der regionalen Mobilität als auch die Zugehörigkeit zu einer religiösen Schule sind direkt mit den Schulabbruchszahlen verbunden. So liegt die Abbruchwahrscheinlichkeit bei Schülern ohne Umzug bei 1,8 %. Für Schüler mit einem Umzug erhöht sie sich sprunghaft auf 16,7 % und erreicht bei Schülern mit zweimaligem Umzug mit 23,1 % ihren Höchststand (vgl. ebd.: 113). Und auch die empirischen Ergebnisse auf Basis des Schulträgers weisen in dieselbe Richtung: In Schulen öffentlicher Trägerschaft liegt die Abbruchwahrscheinlichkeit bei 14,4 %. Katholische Schulen weisen mit nur 3,4 % jedoch eine erheblich geringere Quote auf. Ähnlich hoch wie in den öffentlichen Schulen verhält es sich auch bei den restlichen untersuchten Schulen aus privater Trägerschaft. Hier lag die Abbruchwahrscheinlichkeit mit 11,9 % auch recht hoch. Aus der Argumentation und Erhebung COLEMANS ist also ein deutlicher negativer Zusammenhang zwischen sozialem Kapital und Schulabbruchrisiko festzustellen – die präsentier-

ten Daten zeigen die Wichtigkeit von sozialem Kapital für die Erziehung von Jugendlichen, oder, mit COLEMAN gesprochen, die Wichtigkeit des sozialen Kapitals in der Kreation von Humankapital (vgl. ebd.: 114 ff.).

#### **4.6. Auswirkungen von regionalen Kontexten**

Über eine Regionalbefragung in sieben Landkreisen beziehungsweise kreisfreien Städten in Deutschland hat BERNHARD NAUCK angelehnt an die Studien COLEMANS die Frage zu beantworten versucht, wie sich regionale Kontexte auf das individuelle Verhalten auswirken. Aus den Angaben verschiedener regionaler Familiensurveys wurden durch NAUCK Datensätze für jedes Kind und darin jeweils Koeffizienten für das elterliche Humankapital, die Mobilität, das interne soziale Kapital, die Anzahl der Geschwister, die im Haushalt verfügbare Zeit, das familienexterne Kapital, die Kinderüberwachung, die ökonomische Versorgung und die gesundheitlichen Risiken gebildet, die anschließend durch Transmissionsmodelle miteinander in Beziehung gesetzt wurden, um so deren Wirkung auf den Bildungserfolg zu untersuchen (vgl. Nauck: 33 ff.).

In Bezug auf die Einflussfaktoren zur Schaffung oder Vernichtung von sozialem Kapital findet NAUCK zwar etliche Zusammenhänge. So zeigt sich beispielsweise in allen untersuchten Regionen ein negativer Zusammenhang von familieninternem sozialem Kapital mit regionaler Mobilität. Am intensivsten ist dieser Zusammenhang in den zwei untersuchten süddeutschen Landkreisen. Hier ist gleichzeitig auch ein schwach negativer Zusammenhang zwischen elterlichem Humankapital und familieninternem sozialen Kapital festzustellen. In den norddeutschen Regionen ist dieser Zusammenhang positiv (vgl. ebd.: 45). Bezogen auf das familienexterne soziale Kapital wird deutlich, dass regionale Mobilität dieses – besonders in den ländlichen Regionen Ostdeutschlands – vernichtet. Doch im Gegensatz zu den Annahmen COLEMANS *„bleibt der Einfluss des sozialen Kapitals gegenüber dem des kulturellen und des ökonomischen Kapitals auf den Bildungserfolg des Kindes gering“* (ebd.: 51). Demnach ist laut NAUCK weder die im Haushalt verfügbare Zeit, welche als bereitstehendes Potential der Unterstützung der Kinder beim Bildungserwerb angesehen wird, noch die tatsächliche Überwachung und Kontrolle des Kindes von ausschlaggebender Bedeutung für den Bildungserfolg (vgl. ebd.).

#### **5. Fazit**

Auch wenn die Ergebnisse COLEMANS eindeutig in eine Richtung zu zeigen scheinen – und einen signifikanten Zusammenhang zwischen angehäuftem sozialem Kapital und dem Bildungserfolg von Kindern aufzeigen – so ist doch zunächst Vorsicht geboten.

Denn bei keiner anderen der hier untersuchten Studien kamen derart klare Ergebnisse wie bei COLEMAN ans Tageslicht. Viele der aufgeführten Ergebnisse distanzieren sich sogar strikt von derartigen Zusammenhängen und stellen keine positive Wirkung fest. NAUCK kritisiert zudem das empirische Vorgehen COLEMANS, der sich einer zu schlichten Herangehensweise bedient und zudem noch eine Reihe recht zweifelhafter Variablen für seine Analyse herangezogen hätte (vgl. Nauck: 22).

Zudem ist es wenig glaubwürdig, wenn – zuvorderst von den US-amerikanischen Vätern des Konzepts vom sozialen Kapital – auf der einen Seite eine Erosion von sozialem Kapital in den westlichen Gesellschaften propagiert wird, zum anderen aber seit der Bildungsexpansion hierzulande die Zahlen von Schülerinnen und Schülern auf dem Gymnasium mehr und mehr ansteigen. Zumindest Ansätze, die den Besuch des Gymnasiums mit dem Bildungserfolg eines Kindes gleichsetzen, argumentieren hier fernab der Realität.

Die entscheidende Frage setzt zudem bereits bei der Bildung von sozialem Kapital an: Hat sich diese Messgröße überhaupt als qualitativ messbares Konzept erwiesen? SABINE HAUG lässt diese Frage offen (vgl. Haug: 1). Aus den untersuchten Studien und Aufsätzen ist jedoch deutlich geworden, dass es mannigfache Einflüsse und Einwirkungen auf das soziale Kapital eines Individuums gibt. Diese Einflussfaktoren wirken – wie der von BÜCHNER und KRÜGER, aber auch von BÜCHEL und DUNCAN aufgezeigte Einfluss der sozialen Herkunft verdeutlicht – zudem oft selbst auf die Chancen eines Bildungserfolges ein, weshalb der alleinige Blick auf das soziale Kapital als Einflussfaktor falsch wäre. Es bestehen vielmehr Wechselwirkungen zwischen den unterschiedlichen Faktoren. Durch die Besonderheit, dass das soziale Kapital keine individuelle sondern eine gemeinschaftliche Ressource ist, spielen auch Abhängigkeiten mit dem ökonomischen und kulturellen Kapital von Gruppenmitgliedern eine große Rolle – zudem sind die Kapitalien ja auch noch ineinander transformierbar.

Dennoch sind positive Effekte aus dem Vorhandensein von sozialem Kapital wahrscheinlich. Wie diese sich jedoch auf den Bildungserfolg auswirken und welche Faktoren diesen Zusammenhang eventuell noch erhöhen, das können die von mir analysierten Studien nicht abschließend zeigen. Dazu unterscheiden sich auch die Ansätze der einzelnen Studien zu sehr voneinander.

## 6. Literatur

- BOURDIEU, PIERRE 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Otto Schwartz. S. 183-199.
- BRAUN, SEBASTIAN 2001: Putnam und Bourdieu und das soziale Kapital in Deutschland. Der rhetorische Kurswert einer sozialwissenschaftlichen Kategorie. In: Leviathan 29. S. 337-354.
- BRAUN, SEBASTIAN 2002: Soziales Kapital, sozialer Zusammenhalt und soziale Ungleichheit. In: aus Politik und Zeitgeschichte 52. S. 6-12.
- BÜCHEL, FELIX und GREG J. DUNCAN 1998: Do Parents' Social Activities Promote Children's School Attainments? Evidence from the German Socioeconomic Panel. In: Journal of Marriage and the Family 60. S. 95-108.
- BÜCHNER, PETER und HEINZ-HERMANN KRÜGER 1996: Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hessen und Sachsen-Anhalt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 46. S. 21-30.
- COLEMAN, JAMES S. 1988: Social Capital in the Creation of Human Capital. In: Christopher Winship und Sherwin Rosen (Hrsg.): Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. In: American Journal of Sociology. Chicago: The University of Chicago Press. S. 95-121.
- COLEMAN, JAMES S. 1992: Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule. In: Achim Leschinsky (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz. S. 99-105.
- COLEMAN, JAMES S. 1995: Grundlagen der Sozialtheorie, Band 1: Handlungen und Handlungssysteme. München und Wien: Oldenbourg/Scientia Nova.
- FÖRSTER, HEIKE und JAN SKROBANEK 2004: Leben am Rande? Dimensionen der Benachteiligung von Jugendlichen. Eine explorative Studie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7. S. 518-536.
- HAUG, SABINE 1997: Soziales Kapital. Ein kritischer Überblick über den aktuellen Forschungsstand. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES), Arbeitsbereich II, Arbeitsbericht Nr. 15. In: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp2-15.pdf>.
- HEINTZE, ISOLDE 2004: Der Einfluss der Arbeitslosigkeit und der sozialökologischen Kontexte auf die Bildungschancen von Kindern in Ostdeutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 56. S. 232-257.
- NAUCK, BERNHARD 2000: Soziales Kapital und intergenerative Transmission von kulturellem Kapital im regionalen Kontext. In: Hans Bertram, Bernhard Nauck und Thomas Klein (Hrsg.): Solidarität, Lebensformen und regionale Entwicklung. Opladen: Leske und Budrich. S. 17-57.