

RESEARCH

Kerstin Hoenig

# Soziales Kapital und Bildungserfolg

Differentielle Renditen  
im Bildungsverlauf



Springer VS

---

# Soziales Kapital und Bildungserfolg

---

Kerstin Hoenig

# Soziales Kapital und Bildungserfolg

Differentielle Renditen  
im Bildungsverlauf

Kerstin Hoenig  
Bamberg, Deutschland

Zgl. Dissertation an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 2017

ISBN 978-3-658-24233-6      ISBN 978-3-658-24234-3 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-24234-3>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

## Danksagung

Die vorliegende Dissertation ist das Ergebnis eines langen Prozesses mit entsprechend vielen direkt und indirekt Beteiligten.

Ich danke meinem Doktorvater, Prof. Dr. Dr. hc. Hans-Peter Blossfeld, für seine Unterstützung, wichtige Denkanstöße, und nicht zuletzt für seine Geduld. Neben ihm gilt mein besonderer Dank zwei weiteren Personen, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt und beraten haben: meiner Zweitgutachterin Prof. Dr. Sandra Buchholz, auf deren Rückhalt ich sowohl in meiner täglichen Arbeit als auch in meiner Forschung in den letzten Jahren immer vertrauen konnte, und Prof. Dr. Volker Stocké, der mir den Weg in die Bildungssoziologie im Allgemeinen und in das Nationale Bildungspanel (NEPS) im Speziellen gezeigt hat. Er hat mein Verständnis von Soziologie und meine Forschungsinteressen entscheidend geprägt. Volker Stocké ist wenige Monate nach der Verteidigung meiner Dissertation unerwartet verstorben.

Diese Arbeit hätte nicht entstehen können ohne meine Mitarbeit am NEPS und später am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi). Ich danke den Kolleginnen und Kollegen der letzten Jahre – insbesondere Vanessa Obermeier und Frank Goßmann – für die gute Zusammenarbeit und den wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Austausch und meinen Vorgesetzten für das entgegengebrachte Vertrauen! Ebenso gilt mein Dank den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an den Kolloquien am Lehrstuhl für Soziologie I und an der BAGSS für Kritik und Feedback.

Schließlich bedanke ich mich bei meiner gesamten Familie – insbesondere meinen Eltern und meinem Bruder – und meinen Freunden (*you know who you are*) für viel Unterstützung, Verständnis und Zuspruch. Und ganz am Schluss bleiben zwei Menschen übrig: Mein Mann Sebastian und meine Tochter Ida. Sie haben mir die Motivation und Kraft gegeben, diese Arbeit (endlich, endlich) fertigzustellen.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Soziales Kapital – Definitionen und Theorien</b>	<b>5</b>
2.1	Die Anfänge – Erste Verwendungen des Sozialkapital-Begriffs	6
2.2	James S. Coleman . . . . .	7
2.2.1	Soziales Kapital und Bildungserfolg . . . . .	11
2.2.2	Kritik . . . . .	14
2.3	Pierre Bourdieu . . . . .	16
2.3.1	Kritik . . . . .	18
2.4	Ronald S. Burt . . . . .	19
2.4.1	Kritik . . . . .	22
2.5	Nan Lin . . . . .	23
2.5.1	Kritik . . . . .	26
2.6	Eine Integration der Perspektiven . . . . .	27
2.7	Soziales Kapital und die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit . . . . .	30
<b>3</b>	<b>Forschungsstand: Soziales Kapital und Bildung im Lebensverlauf</b>	<b>33</b>
3.1	Soziales Kapital vor der Einschulung . . . . .	33
3.1.1	Innerfamiliäres Sozialkapital . . . . .	35
3.1.2	Außerfamiliäre Netzwerke und Nachbarschaftseffekte . . . . .	36
3.2	Soziales Kapital in der Schule . . . . .	37
3.2.1	Innerfamiliäres Sozialkapital . . . . .	38
3.2.2	Kontakt zwischen Eltern und Schule . . . . .	40
3.2.3	Bezugsgruppeneffekte . . . . .	41
3.2.4	Intergenerationale Schließung . . . . .	42
3.3	Soziales Kapital in Studium und Ausbildung . . . . .	43
3.3.1	Innerfamiliäres Sozialkapital beim Übergang in die Ausbildung . . . . .	44
3.3.2	Außerfamiliäre Netzwerke beim Übergang in die Ausbildung . . . . .	44
3.3.3	Innerfamiliäres Sozialkapital und Bezugsgruppeneffekte beim Übergang ins Studium . . . . .	46

3.3.4	Soziale Netzwerke und Studienerfolg . . . . .	46
3.4	Soziales Kapital in der Weiterbildung . . . . .	47
3.5	Operationalisierung sozialen Kapitals im Nationalen Bildungspanel . . . . .	49
3.6	Diskussion . . . . .	50
<b>4</b>	<b>Soziales und kulturelles Kapital im Kindergarten</b>	<b>55</b>
4.1	Einleitung . . . . .	55
4.2	Theoretischer Hintergrund . . . . .	55
4.2.1	Intergenerationale Schließung im Kindergarten . . . . .	55
4.2.2	Kulturelles Kapital von Eltern und Kindern im Kindergarten . . . . .	59
4.2.3	Kulturelles Kapital als soziales Kapital . . . . .	60
4.3	Hypothesen . . . . .	62
4.4	Daten und Methoden . . . . .	63
4.4.1	Daten der NEPS Startkohorte 2 . . . . .	63
4.4.2	Variablen . . . . .	64
4.4.3	Definition des Analysesamples und Umgang mit fehlenden Werten . . . . .	69
4.4.4	Modellierung . . . . .	72
4.5	Ergebnisse . . . . .	73
4.6	Diskussion . . . . .	78
<b>5</b>	<b>Bezugsgruppeneffekte und Aspirationen in der Sekundarstufe I</b>	<b>83</b>
5.1	Einleitung . . . . .	83
5.2	Aspirationen und Bezugsgruppeneffekte im Wisconsin-Modell	84
5.2.1	Kurzzusammenfassung des Modells . . . . .	84
5.2.2	Kritikpunkte . . . . .	88
5.3	Alternative Erklärungen des Einflusses signifikanter Anderer .	91
5.3.1	Hypothese 1: Erwartungen sind weniger bedeutend, wenn sie sich nicht mit der Leistungsrealität decken .	92
5.3.2	Hypothese 2: Die Leistungsrealität verliert an Bedeutung in einer Umgebung mit hohen Erwartungen . . .	94
5.3.3	Hypothese 3: Erwartungen zählen bei Unsicherheit über Erfolgswahrscheinlichkeit . . . . .	95
5.3.4	Empirische Befunde . . . . .	96
5.4	Daten und Methoden . . . . .	98
5.4.1	Daten der NEPS Startkohorte 3 . . . . .	98

5.4.2	Variablen . . . . .	98
5.4.3	Definition des Analysesamples und Umgang mit fehlenden Werten . . . . .	101
5.4.4	Modellierung . . . . .	101
5.5	Ergebnisse . . . . .	103
5.6	Zusammenfassung und Diskussion . . . . .	106
<b>6</b>	<b>Soziales Kapital beim Übergang in die berufliche Ausbildung</b>	<b>109</b>
6.1	Einleitung . . . . .	109
6.2	Hintergrund – der Übergang in die Berufsausbildung . . . . .	109
6.3	Forschungsstand und Forschungsfragen . . . . .	112
6.4	Daten und Methoden . . . . .	115
6.4.1	Daten der NEPS Startkohorte 4 . . . . .	115
6.4.2	Variablen . . . . .	116
6.4.3	Umgang mit fehlenden Werten . . . . .	120
6.4.4	Modellierung und Methoden . . . . .	122
6.5	Ergebnisse . . . . .	123
6.5.1	Deskriptive Ergebnisse: Zugang zu sozialem Kapital . . . . .	123
6.5.2	Multivariate Ergebnisse . . . . .	131
6.6	Zusammenfassung und Diskussion . . . . .	140
<b>7</b>	<b>Diskussion</b>	<b>145</b>
	<b>Anhang</b>	<b>149</b>
A.1	Tabellen zu Kapitel 4 . . . . .	149
A.2	Tabellen zu Kapitel 5 . . . . .	159
A.3	Tabellen zu Kapitel 6 . . . . .	168
	<b>Literatur</b>	<b>177</b>

# Tabellenverzeichnis

4.1	Deskriptive Statistiken . . . . .	65
4.2	Mathematische Kompetenzen: Basismodell und Haupteffekte des kulturellen und sozialen Kapitals (Mehrebenenanalyse) . . . . .	73
4.3	Mathematische Kompetenzen: Interaktionsmodelle Bücher im Haushalt (Mehrebenenanalyse) . . . . .	77
4.4	Mathematische Kompetenzen: Interaktionsmodelle kognitive Aktivitäten (Mehrebenenanalyse) . . . . .	78
4.5	Mathematische Kompetenzen: Interaktionsmodelle kreativ-musische Aktivitäten (Mehrebenenanalyse) . . . . .	79
5.1	Deskriptive Statistiken . . . . .	99
5.2	Logistische Regression der Aspiration für ein Abitur . . . . .	103
6.1	Deskriptive Statistiken: Mobilisierung von Ressourcen über das persönliche Netzwerk . . . . .	125
6.2	Kreuztabellen: Bildungskomposition des Informations- und Einsatznetzwerks nach Schulabschluss und Bildung der Eltern	127
6.3	Deskriptive Statistiken: Aspirationen der Eltern . . . . .	128
6.4	Deskriptive Statistiken: Positionsgenerator Elternnetzwerk . . . . .	129
6.5	Multinomiale logistische Regression des Übergangs nach Verlassen der Schule (Base Outcome: Ausbildung) . . . . .	132
6.6	Multinomiale logistische Regression des Übergangs nach Verlassen der Schule: <i>Average Marginal Effects</i> . . . . .	133
6.7	Multinomiale logistische Regression des Übergangs nach Verlassen der Schule: <i>Average Marginal Effects</i> für unterschiedliche Operationalisierungen der Mobilisierung von Ressourcen	137
6.8	Logistische Regression des Übergangs in Ausbildung ein Jahr nach Verlassen der Schule . . . . .	141
A.1	Mathematische Kompetenzen: Interaktionsmodelle Bücher im Haushalt (Mehrebenenanalyse) . . . . .	149
A.2	Mathematische Kompetenzen: Interaktionsmodelle kognitive Aktivitäten (Mehrebenenanalyse) . . . . .	152

A.3	Mathematische Kompetenzen: Interaktionsmodelle kreativ-musische Aktivitäten (Mehrebenenanalyse) . . . . .	155
A.4	Logistische Regression der Aspiration für ein Abitur: Interaktion der Eltern-Aspiration mit dem akademischen Potenzial	159
A.5	Logistische Regression der Aspiration für ein Abitur: Interaktion der Freundes-Aspirationen mit dem akademischen Potenzial . . . . .	160
A.6	Logistische Regression der Aspiration für ein Abitur: Interaktion der Eltern-Aspiration mit dem akademischen Potenzial – Quintile . . . . .	162
A.7	Logistische Regression der Aspiration für ein Abitur: Interaktion der Freundes-Aspirationen mit dem akademischen Potenzial – Quintile . . . . .	165
A.8	Multinomiale logistische Regression des Übergangs im Jahr des Schulabgangs: Mobilisierung des Einsatzes von Ressourcen in unterschiedlicher Detailliertheit . . . . .	168
A.9	Multinomiale logistische Regression des Übergangs im Jahr des Schulabgangs: Interaktionen Sozialkapital-Indikatoren $\times$ Schulabschluss . . . . .	171

# Abbildungsverzeichnis

2.1	Messungen sozialen Kapitals, Abbildung nach Lin (2001, S. 62). . . . .	25
4.1	Predictive Margins für die Anzahl bekannter Eltern auf individueller und auf Einrichtungsebene, mit 95%-Konfidenzbändern (Modell 1.2). . . . .	75
4.2	Predictive Margins: Interaktion der kognitiven Aktivitäten auf Individual- und Einrichtungsebene (Modell 3.1). . . . .	80
5.1	Entwicklung des Wisconsin-Modells. Eigene Darstellung nach Sewell, Haller und Portes (1969), Sewell, Haller und Ohlendorf (1970) und Sewell und Hauser (1980). . . . .	85
5.2	Interaktion zwischen Leistung und Bezugsgruppeneffekten nach Hypothese 1. Eigene Darstellung. . . . .	93
5.3	Interaktion zwischen Leistung und Bezugsgruppeneffekten nach Hypothese 2. Eigene Darstellung. . . . .	94
5.4	Interaktion zwischen Leistung und Bezugsgruppeneffekten nach Hypothese 3. Eigene Darstellung. . . . .	95
5.5	Interaktionen zwischen Schulnoten und Bezugsgruppeneffekten in der <i>Wisconsin Longitudinal Study</i> . Quelle: Hoenig (2009). . . . .	97
5.6	Vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten sowie Differenz zwischen den Wahrscheinlichkeiten für die Interaktion Noten $\times$ Aspiration der Eltern. Berechnet aus Modell 2.3 (siehe Anhang A.2). . . . .	106
5.7	Differenz der Wahrscheinlichkeit einer Abitur-Aspiration für den Kontrast zwischen Kindern mit anspruchsvoller Bezugsgruppe und Kindern ohne anspruchsvolle Bezugsgruppe, nach Quintilen der Kompetenzen und Schulnoten. Berechnet aus den Modellen 4.1 bis 5.3 (siehe Anhang A.2). . . . .	107
6.1	Mobilisierung von Information und persönlichem Einsatz über das soziale Netzwerk nach Art der Beziehung . . . . .	124
6.2	Predictive Margins: Höchster ISEI der Eltern (berechnet aus Modell 1.1). . . . .	131

6.3 Predictive Margins: Interaktion von persönlichem Einsatz und Schulabschluss, mit 95-Prozent-Konfidenzbändern (berechnet aus Modell 3.1, Anhang A.3). . . . . 138

6.4 Average Marginal Effects: Mobilisierung von Information und persönlichem Einsatz ein Jahr nach Verlassen der Schule (berechnet aus Modell 4). . . . . 140



# 1 Einleitung

Die Erklärung sozialer Ungleichheiten stellt eines der wesentlichen Explananda in der Soziologie dar (Esser, 1993). Der Bildungsungleichheit kommt dabei in modernen Gesellschaften eine zentrale Rolle zu, da sie den Grundstein für weitere Ungleichheiten im folgenden Lebensverlauf legt, wie etwa im Berufsleben (Ammermüller & Weber, 2005), in der Gesundheit (Mackebach, 2006) und bei der Partnerwahl (Blossfeld & Timm, 2003). Deutschland zeichnet sich im internationalen Vergleich durch besonders hohe Bildungsungleichheit nach sozialer Herkunft aus, die im Zeitverlauf seit Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts trotz einer starken Bildungsexpansion insgesamt stabil geblieben ist (Pfeffer, 2008; Shavit & Blossfeld, 1993).

Seit den Arbeiten von Blau und Duncan (1967) ist die unterschiedliche Kapitalsausstattung von Akteuren je nach ihrer sozialen Herkunft eine der gängigsten Erklärungen dieser sozialer Ungleichheit. Unter den verschiedenen Kapitalarten, die in der Literatur diskutiert werden, sticht das soziale Kapital heraus, da es, im Unterschied zu persönlichen Kapitalien, nicht aus Ressourcen besteht, über die die Akteure direkt verfügen können, sondern aus Ressourcen, über die sie durch ihre Einbettung in soziale Netzwerke Zugriff haben. Thema dieser Arbeit ist der Zusammenhang zwischen sozialem Kapital und Bildungserfolg über den Bildungsverlauf vom Kindergarten bis zur Berufsausbildung.

Bourdieu hat die These von Blau und Duncan präzisiert, indem er zwischen verschiedenen Kapitalarten – ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital – unterscheidet und die Transmission und Transformation dieser Kapitalien untersucht (Bourdieu, 1976, 1983; Bourdieu, Boltanski & Saint Martin, 1981; Bourdieu & Passeron, 1971). Allerdings sieht Bourdieu unterschiedlichen Zugang zu *kulturellem* Kapital als Hauptursache für Bildungsungleichheit und befasst sich nicht tiefer mit der Rolle sozialen Kapitals beim Bildungserwerb. Daher wird die Einführung des Konzepts des sozialen Kapitals in die Bildungssoziologie meist Coleman (1987a, 1988, 1990) zugeschrieben. Dabei muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass interpersonale Beziehungen und Bezugsgruppeneffekte bereits lange vor Coleman (1988) eine wichtige Rolle in soziologischen *status attainment theories* eingenommen haben. An erster Stelle zu nennen ist hier das sogenannte Wisconsin-Modell (Haller & Butterworth, 1960; Hauser, 1972; Sewell, Haller & Ohlendorf, 1970, 1969; Sewell & Hauser, 1980), das versucht, den

Einfluss des sozialen Status auf Bildungsabschlüsse durch sozialpsychologische Faktoren, darunter auch den Einfluss „signifikanter Anderer“, zu erklären. Colemans Verdienst ist also nicht, dass er die Rolle sozialer Netzwerke bei der Bildungsentscheidung entdeckt hat, sondern vielmehr, dass er den Begriff des sozialen Kapitals definiert und aus der Perspektive des methodologischen Individualismus in ein kohärentes theoretisches Modell auf Basis eines Rational-Choice-Ansatzes einbettet.

Während Colemans Sozialkapitaltheorie sich auf geschlossene, durch enge Beziehungen charakterisierte Netzwerke und die in diesen Netzwerken verstärkten Normen konzentriert, setzen die Ansätze von Burt (1992, 2005) und Lin (1999, 2001), die aus der Netzwerkforschung beziehungsweise aus der Theorie sozialer Ressourcen hervorgehen, andere Schwerpunkte. Burt lenkt den Fokus auf offene Netzwerke und Kontakte, die strukturelle Lücken zwischen Akteuren überbrücken. Lin fokussiert sich auf den Zugang zu Ressourcen über das soziale Netzwerk. Die Ansätze sind in der Arbeitsmarktsoziologie populär, haben sich jedoch in der Bildungssoziologie bisher nicht gegen das Colemansche Paradigma durchsetzen können.

Allen genannten theoretischen Ansätzen ist gemein, dass sie davon ausgehen, dass der Zugang zu bildungsförderlichem sozialem Kapital umso besser ist, je höher der soziale Status beziehungsweise die soziale Herkunft und je höher die persönliche Ausstattung mit anderen Kapitalien. Sie machen jedoch unterschiedliche Annahmen, wenn es um die Interaktion zwischen sozialem Kapital und der persönlichen Kapitalausstattung – also um die Frage differentieller Renditen sozialen Kapitals in Abhängigkeit von der bestehenden Ressourcenausstattung – geht. Bourdieu (1980, 1983) und Burt (1992) zufolge besteht der wesentliche Effekt sozialen Kapitals in einer Erhöhung der Renditen für das individuelle Kapital der Akteure. Lin (2001) und Coleman (1987b) spekulieren, dass soziales Kapital – je nach Anwendungsfall – Unterschiede im Effekt der persönlichen Kapitalausstattung sowohl verstärken als auch abschwächen kann. Die Wisconsin-Schule geht schließlich davon aus, dass keine Interaktion vorliegt (Sewell & Hauser, 1980). Diese unterschiedlichen Annahmen zu differentiellen Effekten sozialen Kapitals in den verschiedenen Theorien sind bisher kaum diskutiert worden, stellen jedoch ein wichtiges Kriterium dar, wenn es um die Bewertung der Rolle sozialen Kapitals im Hinblick auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit geht.

Die bisherige Forschung weist auch aus einer Lebensverlaufsperspektive deutliche Lücken auf: Existierende Studien konzentrieren sich in der Regel nur auf einen Bildungsübergang oder -abschnitt. In fast allen Fällen geht

es dabei um die (Sekundar-)Schule und Hochschule bzw. den Übergang in diese Institutionen. Es existiert kaum Forschung zur Rolle sozialen Kapitals vor der Einschulung sowie in der nicht-tertiären Berufsausbildung und bei non-formaler Weiterbildung nach Beendigung der formalen Ausbildung. Zudem ist zu beobachten, dass in unterschiedlichen Lebensabschnitten unterschiedliche theoretische Ansätze dominieren. Forschung im schulischen Bereich beruft sich in der Regel auf Coleman (1988, 1990) bzw. auf das Wisconsin-Modell (Sewell u. a., 1970). Diese Ansätze divergieren zwar in der zugrundeliegenden Handlungstheorie und Operationalisierung, sie haben aber gemein, dass beide die Rolle sozialen Kapitals bei der Definition und Durhsetzung von Normen in den Vordergrund rücken und sich auf sogenannte „*strong ties*“ (Granovetter, 1973) – insbesondere Eltern und Freunde – konzentrieren. In diesen Ansätzen wirkt soziales Kapital vornehmlich als motivierende Kraft: Durch entsprechende Einflüsse des sozialen Umfeldes werden die Akteure dazu animiert, härter zu arbeiten und sich anspruchsvollere Ziele zu setzen. Dagegen dominieren im außerschulischen Bereich Sozialkapital-Ansätze, die von der Arbeitsmarktforschung geprägt sind. Diese Ansätze konzentrieren sich auf den Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen (insbesondere Information) über das soziale Netzwerk und schreiben „*weak ties*“ – also Personen, die den Akteuren weniger nahe stehen – eine besondere Relevanz zu (Burt, 1992; Granovetter, 1973; Lin, 1999). Hier wirkt soziales Kapital vornehmlich als ermöglichende Kraft: Akteure erhalten durch ihr soziales Umfeld die Ressourcen, die sie zur Erreichung ihrer Ziele benötigen. Eine Integration der Perspektiven würde das Sozialkapital-Paradigma bereichern.

Diese Dissertation greift die bestehenden Lücken im Forschungsstand an mehreren Stellen auf. Erstens betrachtet sie drei wichtige Abschnitte der Bildungskarriere junger Menschen – den Kindergarten, die Sekundarstufe I sowie den Übergang in die berufliche Ausbildung – und löst sich damit von der Eingrenzung auf einen einzelnen Bildungsabschnitt oder -übergang. Zweitens überträgt sie dabei Sozialkapital-Konzepte auf Lebensphasen und Kontexte, in denen diese bisher nicht oder kaum zur Anwendung kamen – so zum Beispiel das Konzept der intergenerationalen Schließung auf den Kindergarten und die Mobilisierung von Ressourcen sowie die Rolle elterlicher Aspirationen auf die Ausbildungsplatzsuche. Drittens bringt sie die zwei verschiedenen Wirkungsmechanismen sozialen Kapitals – soziales Kapital als motivierende und als ermöglichende Kraft – zusammen. Viertens widmet sie sich explizit den zwei Wegen, durch die soziales Kapital zur Entstehung von Bildungsungleichheit beiträgt: durch Unterschiede in der Ausstattung

mit sozialem Kapital und durch differentielle Renditen sozialen Kapitals in Abhängigkeit von der bestehenden Ressourcenausstattung der Akteure.

Dabei gliedert sich die Arbeit wie folgt: Kapitel 2 bietet einen Überblick über theoretische Ansätze und Definitionen von Sozialkapital. Es folgt ein kurzer Überblick über den Forschungsstand, gegliedert nach verschiedenen Bildungsabschnitten, in Kapitel 3. Die Kapitel 4 bis 6 befassen sich jeweils mit einer spezifischen Fragestellung in einem Abschnitt der Bildungskarriere und analysieren diese mithilfe der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) (Blossfeld, Roßbach & von Maurice, 2011). Kapitel 4 untersucht den Einfluss der intergenerationalen Schließung im Kindergarten und dessen Abhängigkeit von der Ausstattung mit kulturellem Kapital. Kapitel 5 befasst sich mit dem Einfluss von Bezugsgruppen auf Bildungsaspirationen in der Sekundarstufe I. Dabei wird insbesondere betrachtet, ob der Einfluss der Bezugsgruppen variiert in Abhängigkeit von den schulischen Leistungen und Kompetenzen der Kinder. In Kapitel 6 wird der Einfluss von sozialem Kapital der Akteure und ihrer Eltern auf den Übergang von der Sekundarstufe I in die berufliche Ausbildung untersucht.

Diese Fragestellungen beleuchten unterschiedliche Lebensabschnitte und Bildungsentscheidungen sowie verschiedene Facetten des heterogenen Konstrukts „soziales Kapital“. Aus der gemeinsamen Betrachtung dieser drei diskreten Analysen lassen sich aber dennoch wichtige gemeinsame Implikationen ableiten. Diese werden in Kapitel 7 besprochen, das eine abschließende Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse umfasst.



## 2 Soziales Kapital – Definitionen und Theorien

No man is an island.

*(John Donne)*

In den letzten zwanzig Jahren hat sich die Forschung zu sozialem Kapital in den verschiedenen Disziplinen der Sozialwissenschaften rasant entwickelt.<sup>1</sup> Soziales Kapital wird herangezogen zur Analyse der verschiedensten Explananda auf der Mikro-, Meso- und Makroebene, von der Suche nach einem Arbeitsplatz bis zur Performanz demokratischer Systeme. Dies hat einerseits zu einem breiten Dialog über Disziplinen und Forschungsfelder hinweg geführt, andererseits aber auch dazu, dass das Konzept zunehmend unscharf geworden ist und die verschiedenen Definitionen und theoretischen Perspektiven sowie deren empirische Überprüfung teilweise stark voneinander abweichen (siehe Castiglione, van Deth & Wolleb, 2008; Franzen & Freitag, 2007; Portes, 1998). In den Worten von Ronald S. Burt (2005, S. 5): „[S]ocial capital is the Wild West of academic work. There are no skill or intellectual barriers to entry.“

Angesichts dieser Vielfalt beschränkt sich der Überblick über Theorie und Forschungsstand in diesem und dem folgenden Kapitel auf die Arbeiten, die für die vorliegende Fragestellung, also die Renditen sozialen Kapitals im Bildungsbereich und den Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf, besonders relevant sind. Das bedeutet insbesondere, dass der Teil der Forschung, der das meiste Medienecho erzeugt hat, hier weitgehend unberücksichtigt bleibt: die durch Putnam (1993, 2001) begründete neo-kommunitaristische Forschung zur Rolle sozialen Kapitals für die demokratische Zivilgesellschaft. Ebenfalls wenig Beachtung findet Forschung, die sich explizit auf Migranten und ethnische Netzwerke bezieht.

Die Abschnitte 2.1 bis 2.5 stellen die vor dem Hintergrund der Fragestellung wichtigsten theoretischen Ansätze vor. Abschnitt 2.6 fasst die Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Ansätze zusammen und integriert sie in der Definition sozialen Kapitals, die in dieser Arbeit verwendet wird. Der letzte Abschnitt befasst sich schließlich mit den Mechanismen, über die soziales Kapital die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit beeinflusst.

---

<sup>1</sup> Siehe Ostrom und Ahn (2003) sowie Franzen und Freitag (2007) für einen quantitativen Überblick der Entwicklung der Publikationszahlen.

## 2.1 Die Anfänge – Erste Verwendungen des Sozialkapital-Begriffs

Nachdem die politischen Ökonomen des 18. und 19. Jahrhunderts den Kapitalbegriff prägten (Marx, 1885/2008; Ricardo, 1817/2004; A. Smith, 1776/2003), fanden sich bald auch Ausweitungen des Kapital-Begriffs auf die Ebene sozialer Beziehungen, Netzwerke, Kollektive und Gesellschaften. Erste Beispiele finden sich in der politischen Ökonomie selbst (Marx, 1885/2008 verwendet die Begriffe „gesellschaftliches Kapital“ und „gesellschaftliches Gesamtkapital“, im Englischen als „(total) social capital“ übersetzt, siehe Farr, 2004 für weitere Beispiele anderer politischer Ökonomen), allerdings lediglich als Bezeichnung für die Gesamtheit des in einer Gesellschaft akkumulierten Kapitals und somit recht weit entfernt von heutigen Definitionen des Begriffs. In deutlich engerer Beziehung zur heutigen Definition stehen Verwendungen des Begriffs durch die amerikanischen Reformpädagogen Dewey (1909, 1915) und Hanifan (1916, 1920), die Soziologen Seeley, Simm und Looseley (1956), die Journalistin und Aktivistin Jacobs (1961) und den Ökonomen Loury (1977).<sup>2</sup> Diesen ersten – und wahrscheinlich voneinander unabhängigen – Verwendungen und Anwendungen des Begriffs „soziales Kapital“ liegt zwar noch keine ausgearbeitete Definition, geschweige denn ein theoretisches Modell, zugrunde, sie sind aber konzeptuell eng verwandt mit der heutigen Sozialkapital-Forschung. Sie alle befassen sich mit der Idee, dass Kapital – also ein Bestand an Ressourcen, der gewinnbringend investiert werden kann (siehe Esser, 2008; Lin, 2001) – nicht nur aus rein materiellen Gütern in privatem Besitz bestehen muss, sondern dass auch die Investition in soziale Beziehungen einzelnen Akteuren (Loury, 1977; Seeley u. a., 1956) oder dem Kollektiv (Dewey, 1909, 1915; Hanifan, 1916, 1920; Jacobs, 1961) Erträge bringen kann.

Unabhängig von einem bloßen anekdotischen Interesse an der etymologischen Geschichte des Begriffs „soziales Kapital“ ist ein Blick in diese frühen Anwendungsbeispiele daher aus zwei Gründen interessant: Erstens legt die wiederholte und (vermutlich) voneinander unabhängige Genese des Begriffs in unterschiedlichen Forschungstraditionen und Kontexten nahe, dass die Ausweitung des Kapitalbegriffs auf soziale Netzwerke naheliegender ist, als von manchen Kritikern behauptet wird (siehe z.B. S. S. Smith & Kulynych, 2002). Zweitens bezogen sich bereits die ersten Anwendungen des Konzepts auf die Erklärung bzw. Reduktion sozialer und ethnischer Ungleichheit – und

---

<sup>2</sup> Für einen exzellenten Überblick über die Geschichte des Begriffs und Konzepts siehe Farr (2004).

zwar (mit Ausnahme von Jacobs, 1961) im Bildungskontext – und kommen dabei zu erstaunlich ähnlichen Schlüssen wie spätere, besser ausgearbeitete theoretische Ansätze. Obwohl sie aus völlig unterschiedlichen Perspektiven argumentieren, schreiben Coleman (1988) und Hanifan (1916, 1920) einer engen Vernetzung der Gemeinde um die örtliche Schule ähnliche positive Externalitäten zu. Und sowohl Loury (1977) als auch Bourdieu befassen sich mit dem „Multiplikatoreffekt“ (Bourdieu, 1983, S. 192) den soziales Kapital auf andere Kapitalerträge hat. Eine weitere Parallele zur heutigen Forschung – vor allem in der politischen Soziologie und Demokratieforschung begründet durch Putnam (1993, 2001) – liegt darin, dass soziales Kapital von Anfang an kein wertfreies Konzept war, sondern dass die Publikationen von Dewey, Hanifan und Jacobs moralische und politische Appelle zum Aufbau bzw. Erhalt dieses Kapitals darstellen.

Der Begriff „soziales Kapital“ hat somit eine Vorgeschichte, die bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts zurückreicht. Die ersten umfassenden theoretischen Konzeptionen wurden jedoch in der 1980er Jahren von Pierre Bourdieu und James S. Coleman entwickelt (Bourdieu, 1980, 1983; Coleman, 1987a, 1988, 1990). Dabei hat Colemans Ansatz einen deutlich stärkeren Einfluss auf die Bildungssoziologie gehabt und wird daher an dieser Stelle zuerst vorgestellt.

## 2.2 James S. Coleman

Coleman führt den Begriff des Sozialkapitals mit dem expliziten Ziel ein, das Forschungsparadigma des methodologischen Individualismus und insbesondere Theorien rationalen Handelns von „extremen individualistischen Prämissen“ zu befreien und stattdessen die soziale Struktur, in die die Akteure eingebettet sind, einzubeziehen (Coleman, 1988, S. 95, eigene Übersetzung). Soziales Kapital stellt ein „konzeptuelles Werkzeug“ dar, das die Verbindung herstellt zwischen individuell rational handelnden Akteuren (Mikroebene) und dem sozialen Kontext, in dem sie sich befinden (Meso-/Makroebene) (Coleman, 1988, S. 96, eigene Übersetzung). Damit bildet es gleichzeitig das Bindeglied für die Integration zweier Forschungsstränge: der soziologischen Tradition des *homo sociologicus*, die menschliches Handeln als Ergebnis des sozialen Kontextes in Form von Sozialisation und Normbefolgung erklärt und keine Handlungsrationale und -motivation beinhaltet, und der ökonomischen Tradition des *homo oeconomicus*, die von individuell rational handelnden Akteuren ausgeht und deren soziale Einbettung übersieht. Co-

lemans Theorie hat ihre Wurzeln also sowohl im Strukturfunktionalismus als auch im Rational-Choice-Paradigma.

Coleman definiert soziales Kapital wie folgt:

Social capital is defined by its function. It is not a single entity but a variety of entities, with two elements in common: they all consist of some aspect of social structures, and they facilitate certain actions of actors [...] within the structure. (Coleman, 1988, S.98)

Soziales Kapital zeichnet sich also durch zwei wesentliche Eigenschaften aus. Erstens durch seine Form: Während physisches Kapital in Produktionsgütern und Humankapital in individuellen Personen gebunden ist, existiert soziales Kapital in den Beziehungsnetzwerken der Akteure untereinander.<sup>3</sup> Zweitens durch seine Funktion: Soziales Kapital bildet eine produktive Ressource, die von den Akteuren zur Erreichung bestimmter Ziele eingesetzt werden kann.

Coleman (1988) beschreibt drei Formen sozialen Kapitals: i) Ausstehende Verpflichtungen („credit slips“) anderer Akteure aufgrund vergangener Gefälligkeiten, ii) Informationskanäle und iii) effektive Normen. Coleman (1990, Kap. 12) fügt drei weitere hinzu: iv) die Übertragung von Kontrollrechten – und damit von Autorität – auf einen Akteur, der somit im Namen der Gruppe handeln kann, v) die Aneignung einer bestehenden Organisation für andere Zwecke und vi) die intentionale Schaffung einer Organisation zur Bereitstellung eines Kollektivguts. Dabei konzentriert sich Coleman in seiner weiteren Diskussion hauptsächlich auf die Schaffung und Aufrechterhaltung effektiver Normen. Die Überwindung des Kollektivgutproblems zweiter Ordnung und die Emergenz effektiver Normen in einem System rationaler Akteure nimmt einen zentralen Platz in Colemans Theoriegebäude ein (Coleman, 1990, Kap. 10-11). Alle anderen Formen sozialen Kapitals dienen (zumindest teilweise) ebenfalls der Durchsetzung effektiver Normen. So begünstigt zum Beispiel Information die Kontrolle der Einhaltung von Normen durch andere Netzwerkmitglieder und die Übertragung von Autorität auf einen Akteur ermöglicht es diesem, Normverstöße besser zu sanktionieren.

Soziales Kapital unterscheidet sich in zwei wesentlichen Aspekten von anderen Kapitalarten. Erstens ist es kein privates Gut, das von einem Akteur

<sup>3</sup> Dies macht soziales Kapital die am wenigstens „greifbare“ Kapitalart (Coleman, 1990, S. 304), was Coleman bezweifeln lässt, dass sich quantitative Indikatoren zur Messung sozialen Kapitals finden lassen (ebd., S. 305f.).

alleine kontrolliert wird. Die meisten Formen sozialen Kapitals stellen ein öffentliches Gut dar, was bedeutet, dass die Gefahr einer Unterinvestition in soziales Kapital besteht (vgl. Olson, 1965).

The public-good aspect of most social capital means that it is in a fundamentally different position with respect to purposive action than are most other forms of capital. Social capital is an important resource for individuals and can greatly affect their ability to act and their perceived quality of life. They have the capability of bringing such capital into being. Yet because many of the benefits of actions that bring social capital into being are experienced by persons other than the person so acting, it is not to that person's interest to bring it into being. The result is that most forms of social capital are created or destroyed as a by-product of other activities. (Coleman, 1990, S.317f.)

Die zweite Eigenschaft, die soziales Kapital von anderen Kapitalarten unterscheidet, betrifft die Art, wie es die Nutzenkalkulation von Akteuren beeinflusst. Soziales Kapital ermöglicht nicht nur bestimmte Handlungen, es beschränkt auch den Handlungsraum, da Handlungen mit Externalitäten (positiv oder negativ) sanktioniert werden (Coleman, 1988, 1990). Mit anderen Worten: Soziales Kapital hat bei Coleman nicht nur einen Einfluss darauf, wie erfolgreich die Akteure bei der Produktion *gegebener* Zwischengüter sind, es hat auch einen Einfluss auf die *Wahl der Zwischengüter* selbst, da der Wert dieser Zwischengüter sich unterscheidet je nach der sozialen Struktur, in die die Akteure eingebunden sind. Meine Ausstattung mit finanziellem Kapital beeinflusst, wie viele Zigaretten ich mir kaufen kann, aber nicht, welchen Grenzertrag mir das Rauchen einer Zigarette bringt. Dieser Grenzertrag variiert dagegen drastisch in einem Netzwerk von 15-Jährigen im Vergleich zu einem Netzwerk junger Mütter. Dieser zweite Aspekt ist zentral um zu verstehen, durch welche Mechanismen soziales Kapital nach Coleman (Bildungs-)Entscheidungen beeinflusst und stellt eine wichtige Differenzierung zu den weiter unten besprochenen ressourcenbasierten Ansätzen der Sozialkapitalforschung dar. Er ist aber bisher in der Literatur kaum explizit gemacht worden (vgl. jedoch Roth, 2014a, S. 59ff).

Bestimmte Netzwerkstrukturen begünstigen die Entstehung von sozialem Kapital. Coleman betont hier insbesondere die Schließung der Netzwerke. Ein Netzwerk ist vollständig geschlossen, wenn zwischen allen Akteuren