

Freie Universität Berlin

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

**Zur Bedeutung kultureller Bildung für
soziale Stratifikation: Reproduktion und
Mobilität?**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doctor Philosophiae (Dr. phil.)

im Fach Erziehungswissenschaft

vorgelegt von:

Jannis Burkhard

[0000-0001-7624-9548](#) 

j.burkhard@dipf.de

Berlin 2023

Erstgutachter:

Prof. Dr. Rainer Watermann

Zweitgutachter:

Prof. Dr. Kai Maaz

Tag der Disputation:

16. Februar 2024

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	v
Zusammenfassung	vi
Abstract	vii
1 Einleitung	1
2 Theoretischer Rahmen und empirischer Forschungsstand	5
2.1 Soziale Stratifikation und Bildung	5
2.1.1 Soziale Ungleichheit	5
2.1.2 Bildungsungleichheit	7
2.1.3 Reproduziert oder kompensiert das Bildungssystem?	9
2.2 Bildungserwerb und Kultur	13
2.2.1 Begriffsbestimmungen	13
2.2.2 Reproduktion und Mobilität	18
2.2.3 Aktuelle theoretische Entwicklungen	19
2.3 Empirischer Forschungsstand	23
2.3.1 Operationalisierung kulturellen Kapitals	23
2.3.2 Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital	25
2.3.3 Außerfamiliärer Erwerb von kulturellem Kapital	26
2.3.4 Effekte kulturellen Kapitals auf den Bildungserwerb	28
3 Zwischenfazit und Fragestellungen der vorliegenden Arbeit	31
4 Empirische Teilstudien	51
4.1 Kulturelle Bildung – hausgemacht? Zum Effekt elterlichen kulturellen Kapitals auf die kulturellen Aktivitäten von Jugendlichen	52

4.2	Towards a Dynamic Model of Cultural Reproduction and Mobility: Exploring Agency for the Acquisition of Cultural Capital	83
4.3	Beyond Family Influence: On Students' Cultural Participation as a Determinant of Educational Attainment	110
5	Gesamtdiskussion	139
5.1	Zusammenfassung und Diskussion der Teilstudien	139
5.2	Limitationen	148
5.3	Implikationen für Forschung und Politik	151
5.4	Fazit und Ausblick	153
A	Anhang zu den Teilstudien	163
A.1	Anhang zu Teilstudie 1	164
A.2	Anhang zu Teilstudie 3	167
B	Erklärung zum Eigenanteil und Selbstständigkeitserklärung	171
B.1	Erklärung zum Eigenanteil	172
B.2	Selbstständigkeitserklärung	175

Danksagung

Ohne die Mitwirkung einer Vielzahl von Menschen wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Mein Dank gilt allen Beteiligten des Promotionsverfahrens an der Freien Universität, zunächst Prof. Dr. Rainer Watermann und Prof. Dr. Kai Maaz für ihre Unterstützung und die Begutachtung dieser Arbeit. Prof. Dr. Martin Neugebauer, Prof. Dr. Marianne Schüpbach und Dr. Susanne Bergann danke ich für ihre Bereitschaft, die Promotionskommission zu vervollständigen.

Zusätzlich danke ich Herrn Maaz für die anregenden inhaltlichen Diskussionen und die vielfältige Förderung, die ich als wissenschaftlicher Mitarbeiter am DIPF | Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation erfahren durfte. Ein besonderer Dank gilt Dr. Stefan Kühne, der die Entstehung meiner Arbeit intensiv begleitet und mir viele Nuancen wissenschaftlichen Schreibens gezeigt hat. Sein Vertrauen in meine Fähigkeiten hat mir in kritischen Momenten den Rücken gestärkt. Von Dr. Marko Neumann und Dr. Markus Lörz habe ich insbesondere in der Endphase viel Unterstützung erfahren, dafür möchte ich mich herzlich bedanken. Auch gilt mein Dank den weiteren Koautor:innen meiner Studien, Dr. Jan Scharf, Prof. Dr. Michael Becker und Prof. Dr. Annabell Daniel – unser fachlicher Austausch war für mich bereichernd und inspirierend. Darüber hinaus möchte ich mich bei Dr. Margot Belet, Katharina Nuss und Juliane Baumann vom InKuBi-Team bedanken, die die Projekt- und Qualifikationsarbeit für mich miteinander vereinbar gemacht haben. Auch Jingyu Zhang gilt ein Dank für seine Unterstützung und den ein oder anderen R-Kniff, den ich von ihm gelernt habe. Außerdem möchte ich mich bei meinen aktuellen und ehemaligen Ko-Promovierenden bei SteuBis für die schöne Gemeinschaft bedanken und bei Nora Wazinski zusätzlich für die motivierende Bürogesellschaft und ihr Lektorat.

Während meiner Promotionszeit habe ich neben fachlicher auch viel persönliche Unterstützung erfahren. Dafür möchte ich mich zunächst bei Dr. Maria Zimmermann bedanken, deren Mentoring für mich von unschätzbarem Wert war. Mein Dank gilt meiner Familie und insbesondere meinen Eltern, deren Unterstützung und Urvertrauen mich bis heute tragen. Schließlich möchte ich mich bei Zynthia Masra bedanken, die mir als meine sichere Basis das Vertrauen gibt, alle Herausforderungen meistern zu können.

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, inwiefern kulturelle Bildung zu sozialer Stratifizierung beitragen kann. In der Literatur haben sich zwei theoretische Vorstellungen etabliert, in denen dieses Verhältnis unterschiedlich betrachtet wird. In der Reproduktionstheorie Bourdieus wird davon ausgegangen, dass Eltern kulturelles Kapital an ihre Kinder weitergeben und dass dieses im Bildungssystem vorteilhaft ist. Dies führe zur Persistenz von gesellschaftlichen Ungleichheiten über die Generationen hinweg. Im Gegensatz dazu wird in der auf DiMaggio zurückgeführten Mobilitätsthese konstatiert, dass kulturelles Kapital insbesondere für diejenigen Schüler:innen zu Vorteilen führe, die aus benachteiligten Sozialschichten stammen. Der Erwerb kulturellen Kapitals außerhalb der Familie wird unter dieser Perspektive zur Gelegenheit für soziale Aufwärtsmobilität. Die beiden Modelle werden in der Literatur häufig als gegensätzlich dargestellt. Gleichzeitig gilt die Erforschung der genauen Wirkungsweisen kulturellen Kapitals im aktuellen Diskurs weiterhin als Desiderat. In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, inwiefern es zu einem besseren Verständnis der Wirkungsweisen kulturellen Kapitals beiträgt, die Theorien zu einem gemeinsamen Modell zu integrieren.

Ausgehend von dem Zusammenhang zwischen Bildungs- und sozialer Ungleichheit wird die Frage erörtert, inwiefern bestehende Ungleichheiten im Bildungssystem reproduziert oder kompensiert werden. Die Arbeit greift anschließend bereits bestehende Modellvorstellungen zu kultureller Reproduktion und Mobilität auf. Zur Weiterentwicklung dieser werden aktuelle Debatten im Forschungsfeld aufgegriffen. Schließlich kumulieren die Betrachtungen des Forschungsstands in der Herleitung eines eigenen theoretischen Modells, in dessen Zentrum die Unterscheidung zwischen dem kulturellen Kapital der Eltern und der Individuen selbst steht.

Die empirische Untersuchung des hergeleiteten Modells erfolgt anhand von drei Leitfragen. Zunächst wird untersucht, inwiefern die These der intergenerationalen Weitergabe kulturellen Kapitals auf verschiedene Formen kultureller Bildung zutrifft. Dann wird analysiert, in welchem Ausmaß kulturelles Kapital auch außerhalb der eigenen Familie erworben werden kann. Schließlich wird geprüft, inwiefern das kulturelle Kapital des Individuums selbst mit dem Bildungserfolg assoziiert ist. Diesen drei Fragen wird jeweils in einer Teilstudie nachgegangen. Alle empirischen Analysen werden auf Basis der NEPS-Daten mit quantitativen Methoden durchgeführt. Die Arbeit endet in einer übergreifenden Diskussion der Ergebnisse und deren Implikationen.

Abstract

This study examines the extent to which arts education can contribute to social stratification. Two theoretical concepts have been established in the literature, in which this relationship is viewed differently. Bourdieu's reproduction theory assumes that parents pass on cultural capital to their children and that this is advantageous in the education system. This is supposed to lead to the persistence of social inequalities across generations. In contrast, the mobility model based on DiMaggio's works states that cultural capital leads to advantages especially for those students who come from disadvantaged social classes. From this perspective, the acquisition of cultural capital outside the family becomes an opportunity for upward social mobility. The two models are often presented as contradictory in the literature. At the same time, research into the precise effects of cultural capital is still considered a desideratum in the current debate. This work examines the extent to which integrating both theories into a common model contributes to a better understanding of how cultural capital works.

Based on the relationship between educational and social inequality, the question of the extent to which existing inequalities are reproduced or compensated for in the education system is discussed. The work then takes up existing models that integrate cultural reproduction and mobility. Current developments in the research area are considered in order to develop these further. Finally, the considerations of the current state of research culminate in the derivation of a new theoretical model, at the center of which is the distinction between the cultural capital of the parents and the individuals themselves.

The empirical investigation of the derived model is based on three key questions. First, the extent to which the thesis of intergenerational transmission of cultural capital applies to different forms of arts education is examined. Then the extent to which cultural capital can also be acquired outside one's own family is analyzed. Finally, it is examined in how far the individual's own cultural capital is associated with educational success. These three questions are each investigated in a sub-study. All empirical analyses are carried out on the basis of NEPS data using quantitative methods. The work ends with an overarching discussion of the results and their implications.

Kapitel 1

Einleitung

Wie muss ein Bildungssystem beschaffen sein, damit es den Gerechtigkeitsvorstellungen der Gesellschaft entspricht? Zur Beantwortung dieser Frage braucht es zunächst eine gemeinsame normative Vorstellung von Gerechtigkeit im Bildungskontext, die mit den tatsächlichen Bildungsungleichheiten abgeglichen werden kann. Es ist dann Aufgabe des politischen Systems zu bewerten, inwiefern die Vorstellungen mit der Realität übereinstimmen und daraus gegebenenfalls Änderungsbedarfe abzuleiten. Doch um evidenzbasiertes politisches Handeln möglich zu machen, braucht es wissenschaftliche Erkenntnisse, die über die bloße Beschreibung von Ungleichheiten hinausgehen und die zugrundeliegenden Mechanismen aufzeigen.

Die Forschung zu Bildungsungleichheiten erlebt über die Jahrzehnte immer wieder Phasen des konjunkturellen Auf- und Abschwungs (Krüger et al., 2011), doch sie kann insgesamt als eines der „Megathemen“ der Bildungsforschung bezeichnet werden. Die Wurzeln dafür lassen sich in die Zeit der Aufklärung zurückführen. Die Privilegien der Stände wurden angefochten und die Ideale von Freiheit und Gleichheit gewannen an Bedeutung (Roth, 1975). Doch auch nach der französischen Revolution war der Zugang zu hoher Bildung zunächst den gehobenen bürgerlichen Schichten vorbehalten. Mit der Einführung der Schulpflicht wurde ein zentraler Meilenstein für die Demokratisierung des Bildungssystems gelegt (Hadjar und Becker, 2009). Es folgten weitere Reformen, die das Bildungssystem immer mehr für verschiedene gesellschaftliche Gruppen öffneten. In den 1960er Jahren wurde dann die „Bildungskatastrophe“ ausgerufen (Picht, 1964), was in die Bildungsexpansion der 1960er und 70er Jahren mündete. Als Meilenstein der jüngeren Vergangenheit können schließlich die Ergebnisse der ersten PISA-Studie bezeichnet werden (Baumert et al., 2001), die das Thema der sozialen Bildungsungleichheiten in das Bewusstsein großer Teile der deutschen Öffentlichkeit rückten.

Seitdem hat die Forschung den Wissensstand zu Bildungsungleichheiten bereits stark ausgebaut und steht gleichzeitig vor der Anforderung, sich auch „in den kommenden Jahren entscheidend weiterentwickeln“ (Bachsleitner, Lämmchen, Lühe und Maaz, 2022, S. 217) zu müssen. Als eine solche Entwicklung wird die detailliertere Analyse der Wirkketten betrachtet, die der Entstehung von Bildungsungleichheiten zugrunde liegen. In ihrer Übersichtsarbeit kommen Bachsleitner, Lämmchen, Lühe und Maaz (2022, S. 216) unter anderem zu dem Fazit, die Wirkungsweisen von kulturellem Kapital – verstanden als kulturelle Manifestation sozialer Ungleichheiten – sollten näher untersucht werden. Diesem wird eine positive Wirkung auf den Bildungserwerb zugeschrieben (Bourdieu, 2012). Die traditionsreiche Debatte darüber, inwiefern das Bildungssystem bestehende Ungleichheiten verstärkt oder kompensiert (vgl. Dumont und Ready, 2019), findet sich auch in diesem Forschungsfeld wieder. Einerseits wird argumentiert, dass Kinder in privilegierten Familien mehr kulturelles Kapital erwerben würden, sodass kulturelles Kapital eine Quelle sozialer Reproduktion sei (Bourdieu und Passeron, 1971). Andererseits findet sich in der Literatur auch die These, dass kulturelles Kapital soziale Aufwärtsmobilität ermögliche (DiMaggio, 1982). Die beiden Thesen werden oft als gegensätzlich dargestellt, was auch deren häufige Gegenüberstellung mit der Formulierung „Reproduktion *oder* Mobilität“ suggeriert (vgl. Blaskó, 2003; Maaz und Watermann, 2007; Zhu, 2020). Doch bei genauerer Betrachtung drängt sich die Frage auf, ob die beiden Thesen tatsächlich widersprüchlich sind und auf welche ihrer Bestandteile dies zutrifft (Hu et al., 2022).

Die vorliegende Arbeit bewegt sich damit im Themenfeld sozialer Disparitäten im Bildungserwerb (vgl. Abb. 1.1). Es soll ausgelotet werden, inwiefern es zu einem besseren Verständnis der Wirkungsweisen kulturellen Kapitals beitragen kann, die Annahmen der beiden Thesen miteinander zu kombinieren. Kann also die Aneignung kulturellen Kapitals sowohl die Reproduktion bestehender sozialer Ungleichheiten, als auch individuelle soziale Mobilität ermöglichen? Die Arbeit fokussiert drei zentrale Stellen in kulturellen Stratifikationsprozessen. Zunächst wird der Frage nachgegangen, inwiefern die These der intergenerationalen Transmission auf verschiedene Formen kulturellen Kapitals zutrifft. Darüber hinaus soll geprüft werden, welche außerfamiliären Faktoren zur Akkumulation kulturellen Kapitals beitragen können. Ziel ist es schließlich zu analysieren, inwiefern sich kulturelles Kapital auf den Bildungserwerb auswirkt.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut. In Kapitel 2 wird der theoretische Rahmen zu Bildungs- und sozialen Ungleichheiten aufgespannt (Abschnitt 2.1), der dann auf kulturelle Stratifizierungsfragen fokussiert (Abschnitt 2.2) und in den empirischen Forschungsstand dazu mündet (Abschnitt 2.3). In Kapitel 3 werden ein Zwischenfazit gezogen und die

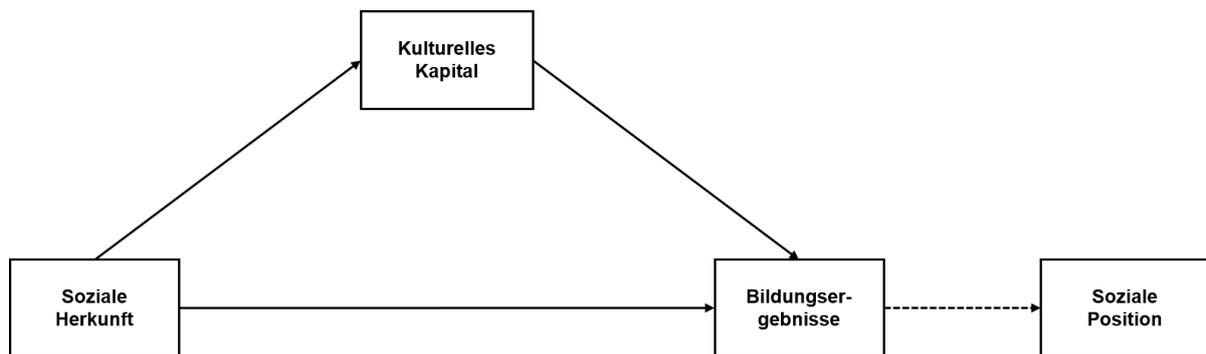


Abbildung 1.1: Schematische Darstellung des Themenkomplexes der vorliegenden Arbeit

Fragestellungen für die vorliegende Arbeit abgeleitet. Die empirischen Teilstudien, die sich auf Grundlage der Daten des Nationalen Bildungspanels (Blossfeld und Roßbach, 2019) jeweils einer Annahme des Reproduktions- und Mobilitätsmodells widmen, finden sich in Kapitel 4. Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse in Kapitel 5 übergreifend diskutiert und kontextualisiert.

Kapitel 2

Theoretischer Rahmen und empirischer Forschungsstand

Als Ausgangspunkt dieses Kapitels dient der theoretische Zusammenhang zwischen sozialer Stratifikation und Bildungsungleichheiten (Abschnitt 2.1). Dafür wird zunächst soziale Ungleichheit definiert (2.1.1) und der Bezug zwischen Bildungs- und sozialer Ungleichheit hergestellt (2.1.2). Anschließend wird die Frage erörtert, inwiefern das Bildungssystem zur Reproduktion oder Kompensation von Ungleichheiten beiträgt (2.1.3). Danach fokussiert das Kapitel auf kulturelle Ungleichheiten (Abschnitt 2.2). Dafür werden zunächst die Begriffe *kulturelles Kapital*, *kulturelle Bildung* und *kulturelle Teilhabe* erörtert und zueinander ins Verhältnis gesetzt (2.2.1). Dann werden die bereits erwähnten Thesen zu kultureller Reproduktion und Mobilität im Detail erläutert (2.2.2) sowie aktuelle theoretische Entwicklungen dargelegt (2.2.3). Schließlich wird der Stand der empirischen Forschung zu den Annahmen der beiden Thesen dargelegt (Abschnitt 2.3).

2.1 Soziale Stratifikation und Bildung

2.1.1 Soziale Ungleichheit

In den theoretischen Vorstellungen zu kultureller Reproduktion wird davon ausgegangen, dass kulturelle Ungleichheiten zu Bildungs- und schließlich zu sozialen Ungleichheiten führen. Bevor die Arbeit auf kulturelle Stratifikation fokussieren kann, wird daher zunächst erörtert, was unter letzteren beiden zu verstehen ist. Soziale Ungleichheit ist unter einer strukturfunktionalistischen Perspektive in modernen Gesellschaften universell und erforderlich (R. Becker und Hadjar, 2009; Parsons, 2020). Der ungleiche Zugang zu Meriten

ist an gesellschaftliche Aufgaben geknüpft und erfüllt die Funktion, Individuen in die soziale Struktur einzugliedern (Davis und Moore, 1945). Nach Hradil (2006, S. 206) bezeichnet soziale Ungleichheit „vorteilhafte und nachhaltige Lebensbedingungen von Menschen, die ihnen aufgrund ihrer Positionen in gesellschaftlichen Beziehungsgefügen zukommen“. Hradil nennt drei Voraussetzungen für das Vorliegen von sozialer Ungleichheit: Die betrachteten Lebensbedingungen müssen erstens ein begehrtes Gut wie beispielsweise das Erwerbseinkommen betreffen, das zweitens ungleich verteilt sein muss. Drittens muss diese ungleiche Verteilung auf „überpersönliche Verteilungsmechanismen“ (Hradil, 2006, S. 207) zurückzuführen sein. Demnach sind z. B. Einkommensunterschiede, die auf Gewinne im Glücksspiel zurückzuführen sind, nicht als soziale Ungleichheit zu betrachten. Wäre die Wahrscheinlichkeit für manche gesellschaftliche Gruppen bei diesem Glücksspiel höher als für andere, so würde man hingegen von sozialer Ungleichheit sprechen.

Weiter wird zwischen Verteilungs- und Chancenungleichheit unterschieden (Hradil, 2006). Erstere meint Ergebnisunterschiede in der Verbreitung von begehrten Gütern zwischen gesellschaftlichen Gruppen. Letztere hingegen bezeichnet gruppenbezogene Unterschiede in den Chancen, diese Güter zu erwerben – bevor sie tatsächlich erworben werden. Anhand des Beispiels zum Erwerbseinkommen lässt sich dies verdeutlichen. Verteilungsungleichheit bezeichnet tatsächliche Unterschiede darin, welche Gruppen über wie viel Einkommen verfügen. Chancenungleichheit hingegen setzt früher an und ist dann gegeben, wenn Personen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen diese Güter mit höherer oder niedriger Wahrscheinlichkeit erhalten. Liebig und May (2009, S. 4) benennen weitere gesellschaftliche Güter und definieren Chancen als „Möglichkeiten, seine eigenen Lebenspläne zu verwirklichen. Dies umfasst nicht nur die materielle Absicherung oder einen Anteil am gesellschaftlichen Wohlstand, sondern vor allem auch den Zugang zu Bildung, Kultur und die Ermöglichung politischer Teilnahme“.

Außerdem werden die vertikale und die horizontale Dimension sozialer Ungleichheiten unterschieden (Esser, 2002). Erstere bezeichnet schichtspezifische Ungleichheiten, während letztere Unterschiede innerhalb einer Sozialschicht bezeichnet (Reimer und Pollak, 2009). Ein Beispiel für eine vertikale Ungleichheit aus der Bildungssoziologie findet sich in der Frage, ob jemand einen Studienabschluss erwirbt oder nicht. Eine horizontale Ungleichheit, die auch als qualitativ bezeichnet werden kann (Lucas, 2001), ließe sich dann darin sehen, welches Fach genau die Person studiert hat. Auch kulturelle Ungleichheiten werden zu horizontalen Ungleichheiten gezählt.

2.1.2 Bildungsungleichheit

Bildungs- und soziale Ungleichheiten können sich gegenseitig bedingen. Einerseits können soziale Ungleichheiten zu sozialen Disparitäten im Bildungserwerb führen. Andererseits bedingt der Bildungserwerb auch die spätere soziale Position. Die gesellschaftliche Legitimation von sozialer Ungleichheit orientiert sich häufig am Leitbild der *Meritokratie*. Der ursprünglich satirisch geprägte Begriff (Young, 2011) hat inzwischen in den alltäglichen Sprachgebrauch im Englischen Einzug gefunden und ist auch in der Bildungssoziologie weit verbreitet (Goldthorpe, 1996). Meritokratie beruht auf drei Prinzipien (R. Becker und Hadjar, 2009): Das erste Prinzip nimmt an, dass soziale Positionen und damit der Zugang zu begehrten Gütern allein nach dem Leistungsprinzip verteilt werden. Demnach sollten Beziehungen zu einflussreichen Personen, die soziale Herkunft und askriptive Merkmale dabei keine Rolle spielen. Stattdessen sollen zertifizierte Kompetenzen, die in einem kompetitiven Bildungssystem erworben wurden, über die Positionsallokation entscheiden. Die Möglichkeiten zum Bildungserwerb wiederum sollen laut dem zweiten Prinzip ebenfalls nur vom Leistungspotenzial des Individuums abhängen. Das Bildungssystem hat demnach die Funktion, die Leistungsfähigkeit von Individuen festzustellen, ihnen entsprechend angemessene weiterführende Qualifikationsmöglichkeiten zu eröffnen und die Fähigkeiten mit Zertifikaten zu bestätigen. Das dritte Prinzip bezieht sich auf die Legitimation von sozialer Ungleichheit und beinhaltet daher eine normative Komponente. Wenn Unterschiede im Zugang zu Gütern auf askriptive Merkmale zurückzuführen sind, seien sie als ungerecht zu verstehen. Hingegen sei es in westlichen Gesellschaften Konsens, dass auf Leistung zurückzuführende Unterschiede gerecht seien. Dies solle Individuen zu hohen Leistungen motivieren und damit letztlich der Gesellschaft insgesamt dienlich sein (R. Becker und Hadjar, 2009).

Das Bildungssystem hat unter dieser Perspektive die Funktion, bestimmte Leistungen für die Gesellschaft zu erfüllen (Berkemeyer et al., 2014). Zu diesen Leistungen gehört neben der kulturellen und sozialen Integration der Individuen auch die Vergabe von Leistungsnachweisen und Bildungszertifikaten („Allokationsfunktion“, vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Berkemeyer et al., 2014; Fend, 2009). Dem meritokratischen Leitbild entsprechend wird der Bildungserwerb als Voraussetzung für den Zugang zu sozialem Status verstanden (Abb. 2.1). Der Einfluss des Bildungserfolgs gilt dabei als einziger legitimer Einfluss auf die spätere soziale Position (Pfad b). Im Gegensatz dazu sind die Einflüsse der sozialen Herkunft auf den Bildungserwerb (Pfad a) sowie auf die eigene soziale Position (Pfad c) aus meritokratischer Perspektive unerwünscht (R. Becker

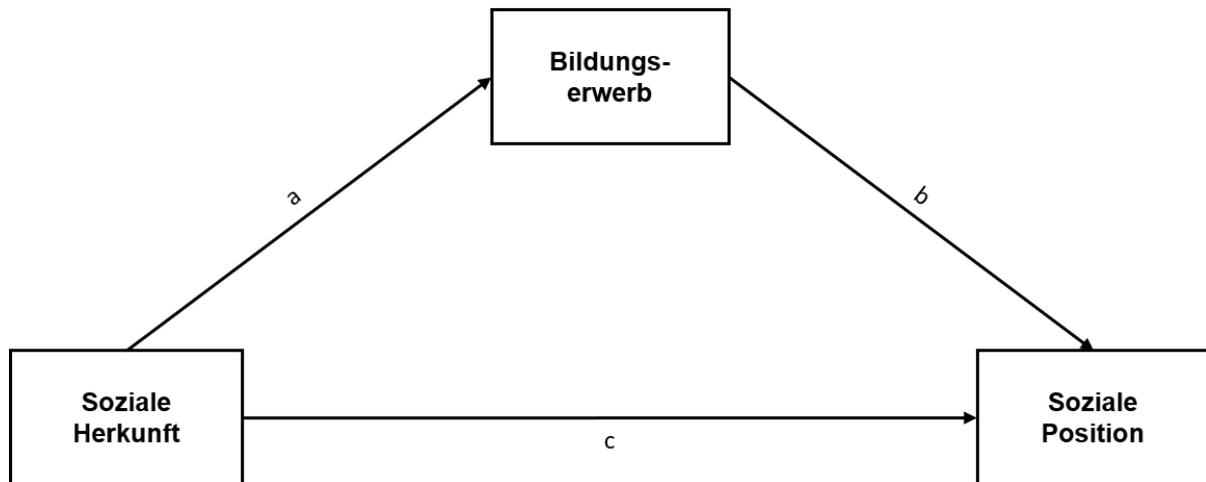


Abbildung 2.1: Schematische Darstellung von Annahmen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Bildungserwerb und sozialem Status (eigene Darstellung in Anlehnung an R. Becker & Hadjar, 2009, S. 43)

und Hadjar, 2009).

Im Kontext des Bildungserwerbs lässt sich soziale Herkunft in Struktur- und Prozessmerkmale ausdifferenzieren (Watermann und Baumert, 2006, 65f.). Erstere bezeichnen strukturelle Gegebenheiten in der Familie wie den sozioökonomischen Status, den Bildungsstand der Eltern und den Migrationsstatus der Familie. Mit Prozessmerkmalen werden in Anlehnung an die Kapitalarten Bourdieus (2012) Verhaltensweisen beschrieben, die mit den Strukturmerkmalen zusammenhängen, beispielsweise das konsumptive Verhalten sowie die kulturellen und sozialen Praxen der Familie. Oft werden die Prozessmerkmale als Mediatoren zwischen den Strukturmerkmalen und dem Bildungserfolg verstanden (Hu et al., 2022; Watermann und Baumert, 2006).

Darüber hinaus kann sich Bildungsungleichheit sowohl auf Ausgangslagen, Prozesse und Ergebnisse im Bildungswesen beziehen („Bildungsverlaufsschema“, vgl. Heid, 1988; Klieme und Tippelt, 2008). So können nicht nur begünstigende oder hemmende Ausgangslagen unterschiedlich verteilt sein, sondern auch bei gleichen Ausgangslagen unterschiedliche Bildungsprozesse (z. B. Unterrichtsstunden und -methoden) initiiert oder unterschiedliche Ergebnisse hervorgebracht werden (z. B. Zeugnisse). Für soziale Stratifikationsprozesse sind insbesondere die Bildungsergebnisse relevant. Deren ungleiche Verteilung wird unter der strukturfunktionalistischen Perspektive zum Ausgangspunkt und zur Legitimationsgrundlage für daraus hervorgehende soziale Ungleichheiten.

Inwiefern das Bildungsverlaufsschema Ko-Konstruktion und Ko-Produktion von Bildungsprozessen anerkennt, wurde in der Literatur kontrovers diskutiert. So wurde bei-

spielsweise die Kritik geäußert, es sei eine „Trivialmaschine“ (Luhmann, 1985, S. 82), weil davon ausgegangen werde, dass Input, Prozess und Output in einem linearen Zusammenhang zueinander stünden und für alle Individuen gleichermaßen funktionierten. Luhmann schlägt vor, „Selbstreferenz“ in Bildungsprozessen anzuerkennen, also die aktiv gestaltende Rolle der Lernenden.

Zunächst ist festzuhalten, dass das Modell ursprünglich tatsächlich von linearen Annahmen geprägt war. Auch auf die schematische Darstellung der Annahmen zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Bildungserwerb sowie eigener sozialer Position (Abb. 2.1) trifft die Kritik zu – den Individuen wird hier kein Gestaltungsspielraum zuerkannt. In einem ersten Entwicklungsschritt wurden in der Unterrichtsforschung Modelle definiert, die zwischen dem Vorhandensein von Bildungsangeboten und der Art ihrer tatsächlichen Nutzung unterscheiden (Heid, 1988; Helmke, 2012). Hier findet sich bereits eine weitaus weniger lineare Vorstellung der Wirkrichtungen. Allerdings beinhalten diese Modelle weiter überwiegend unidirektionale Zusammenhänge. Daher wurde in viele neuere Modelle die Ko-Konstruktion von Bildungsprozessen in Form vielfältiger Interdependenzen integriert (Seidel, 2014; Vieluf et al., 2020). Auch in den Modellvorstellungen von Maaz und Kühne (2018), die auf das Systemmonitoring bezogen und daher zur Untersuchung von Ungleichheitsfragen besonders relevant sind, wird die Ko-Konstruktion der Prozessdimension in Form einer Interaktionsebene zwischen Individuum und Institution anerkannt. Angesichts dieser Fortschritte kann Luhmanns Kritik heute in ihrer Pauschalität als nicht mehr zutreffend bewertet werden. Dennoch wirft sein Hinweis auf die Ko-Konstruktion von Bildungsprozessen eine zentrale Frage auf, die im folgenden Abschnitt erörtert wird: Inwiefern haben Individuen *Agency* über ihren eigenen Bildungserwerb?

2.1.3 Reproduziert oder kompensiert das Bildungssystem?

Der Diskurs zu kulturellen, sozialen und Bildungsungleichheiten ist stets mit der Frage verbunden, wer oder was diese verursacht. Die Literatur zur Lebensverlaufsforschung liefert hierzu aufschlussreiche Erkenntnisse. So wird dort zwischen „sozialer Struktur“ und „menschlicher Agency“ unterschieden (Settersten und Gannon, 2005, S. 35). Erstere entspricht dem Einfluss von systemischen und institutionellen Rahmenbedingungen, die den Lebensverlauf des Individuums mitbestimmen. Letzteres bezeichnet den Handlungsspielraum, den Individuen selbst über die Gestaltung ihres eigenen Lebens haben. Lange herrschte in Europa die Vorstellung vor, dass die individuelle Entwicklung maßgeblich durch äußere Strukturen bestimmt werde, während in Arbeiten aus Nordamerika mensch-

licher Agency der größere Einfluss zugeschrieben wurde (Settersten und Gannon, 2005). Doch inzwischen wird in der Lebensverlaufsforschung von *agency within structure* (Settersten und Gannon, 2005, S. 36) ausgegangen. Damit wird betont, dass die Lebensgestaltung sowohl durch äußere Rahmenbedingungen als auch individuellen Handlungsspielraum bestimmt wird.

Dieser Gedanke lässt sich auf die Untersuchung von Bildungsungleichheiten übertragen, was anhand der verschiedenen Ebenen des Bildungswesens veranschaulicht werden kann. Die in der Soziologie weit verbreitete Unterscheidung der Makro-, Meso- und Mikroebene findet sich hier in der Unterscheidung zwischen der systemischen, institutionellen und individuellen Ebene (Maaz und Kühne, 2018). Dabei ist die Systemebene, also das Bildungssystem insgesamt, in der Regel mit der Vorstellung assoziiert, dass sie soziale Ungleichheiten reproduziert (Bourdieu und Passeron, 1971; Gomolla und Radtke, 2009). Über Institutionen des formalen Bildungswesens gibt es seit langer Zeit die Diskussion, inwiefern sie „sorting machines“ (Domina et al., 2017) oder „great equalizer“ (Downey und Condon, 2016; Raudenbush und Eschmann, 2015) sind. Mit der Individualebene sind nicht nur die Lernenden selbst gemeint, sondern alle Individuen, die für den Bildungserwerb eine Rolle spielen. Auch Lehrkräfte werden beispielsweise zur Individualebene gezählt, obwohl sie gleichzeitig institutionelle Einflüsse transportieren können (Maaz und Kühne, 2018). Die Individualebene wird in der Regel mit sozialer Mobilität assoziiert (Breen und Jonsson, 2005). Insgesamt ist der Diskurs zu Struktur und Agency im Bildungswesen also auch ein Diskurs darüber, welche dieser drei Ebenen den Bildungserwerb am stärksten beeinflusst.

Stellt man die Ebenen des Bildungssystems dem Bildungsverlaufsschema gegenüber, so spannt sich ein Rahmen auf, mit dem sich Ungleichheitsfragen im Bildungswesen gut untersuchen lassen. Dieser kann anhand eines Koordinatensystems mit dem Bildungsverlaufsschema auf der x-Achse und den Ebenen des Bildungssystems auf der y-Achse visualisiert werden (Abb. 2.2). Dadurch wird deutlich, dass alle Ebenen jeweils über eigene Input-, Prozess- und Ergebnismerkmale verfügen. Beispielsweise ließen sich kulturelle Bildungsaktivitäten, denen Schüler:innen in ihrer Freizeit nachgehen, unter der Prozessdimension auf der Individualebene verorten. Kulturelle Angebote an Schulen wie Schulorchester oder auch eine kulturelle Schwerpunktsetzung können als Input auf der Institutionsebene verstanden werden. Als Output auf der Systemebene kann z. B. die Verteilung kulturellen Kapitals in der Gesellschaft betrachtet werden. Die Ebenen stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander. So ergibt sich die gesellschaftliche Verteilung kulturellen Kapitals letztlich aus dessen Erwerb durch die Individuen. Andersherum

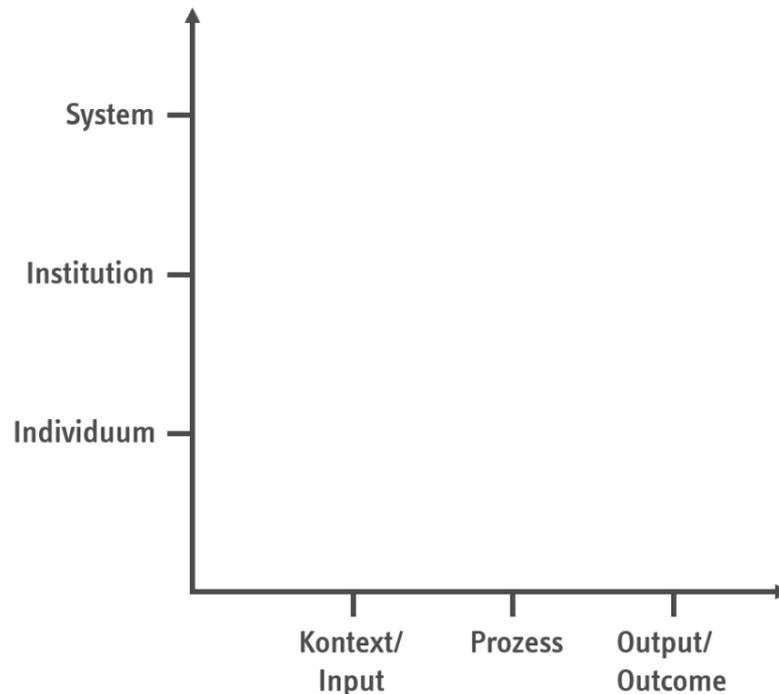


Abbildung 2.2: Systematik zur Untersuchung von Ungleichheit im Bildungssystem

können sich auch systemische Steuerungsinstrumente aus der Kultur- und Bildungspolitik auf die kulturelle Bildung der Individuen auswirken. Für die Dimensionen des Bildungsverlaufsschemas ergibt sich die Besonderheit, dass sich Ausgangslagen und Ergebnisse überschneiden können. Das kulturelle Kapital der Individuen kann je nach Analyseperspektive und Fragestellung sowohl als Input als auch als Output von Bildungsprozessen fungieren. Die Beispiele lassen sich für die verschiedenen Kombinationen aus Ebenen und Dimensionen fortführen. Doch an dieser Stelle genügen sie zur Veranschaulichung der zentralen analytischen Grundlage für die Frage, wie im Bildungssystem Ungleichheiten reproduziert oder kompensiert werden.

Inwiefern das Bildungssystem reproduktiv oder kompensatorisch wirken sollte, ist Gegenstand politisch-normativer Auseinandersetzungen zu Bildungsgerechtigkeit. Die Ungleichheitsforschung erlangt ihre gesellschaftliche Relevanz dadurch, dass sie empirische Ergebnisse hervorbringt, die zur Diskussion von Gerechtigkeitsfragen herangezogen werden können. Es ist zwar zu bezweifeln, dass alle Mitglieder der Gesellschaft einen Konsens darüber teilen, inwiefern beispielsweise eine Bevorzugung von Schüler:innen aufgrund ihrer Ausstattung mit kulturellem Kapital gerecht ist. Zusätzlich wandeln sich Gerechtigkeitsvorstellungen stetig. Doch empirische Ergebnisse zu Ungleichheiten ermöglichen erst die Debatte darüber, inwiefern die Realität mit dem Gerechtigkeitsempfinden in der

Gesellschaft übereinstimmt. Gerechtigkeitsvorstellungen sind normative Konstrukte und individuell sehr verschieden. Doch es lassen sich übergeordnete Prinzipien und Konzepte unterscheiden, die im Folgenden kurz diskutiert werden.

Ausgangspunkt bildet das bereits vorgestellte Leitbild der Meritokratie, dessen inhärente Leistungsorientierung nach wie vor für das Gerechtigkeitsempfinden vieler Menschen sowie staatliches Handeln prägend ist (vgl. Nerowski, 2017; Schammann, 2019). Vor dem Hintergrund, dass bereits vor dem Eintritt in das formale Bildungswesen soziale Disparitäten in kognitiven Kompetenzen bestehen (Skopek und Passaretta, 2020), sieht sich das meritokratische Leitbild auch Kritik ausgesetzt. Sowohl in der wissenschaftlichen Literatur (vgl. Dumont und Ready, 2023, S. 2) als auch in politischen Steuerungsinstrumenten (vgl. Busch und Lehmann-Wermser, 2019), finden sich Gerechtigkeitsvorstellungen, die das Leistungsprinzip um weitere Prinzipien ergänzen. Dabei handelt es sich um das *Gleichheits-* und das *Bedarfsprinzip*. Ersteres fordert, allen Menschen „den gleichen Anteil an Gütern [...] zuzuweisen“ (Liebig und May, 2009, S. 5), während letzteres zum Ziel hat, die Grundbedürfnisse aller Menschen abzusichern (vgl. I. Becker und Hauser, 2004). Beide finden sich in den unterschiedlichen Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit wieder.

Im aktuellen deutschsprachigen Diskurs zu Bildungsgerechtigkeit wird zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit unterschieden (Bellmann, 2019; Berkemeyer et al., 2014; Kraul, 2019). *Verteilungsgerechtigkeit* richtet den Fokus auf die Verteilung von (Bildungs-)Gütern. Je nach politischem Standpunkt werden Leistungs-, Gleichheits- und Bedarfsprinzip unterschiedlich stark gewichtet (vgl. Nozick, 1976; Rawls, 2006). Für den Bildungsbereich kann beispielsweise die Verteilung von Bildungsabschlüssen in der Gesellschaft unter dieser Perspektive betrachtet werden. Daher werden Rawls' Arbeiten auch im deutschen Diskurs zu Bildungsgerechtigkeit entsprechend häufig rezipiert (Berkemeyer et al., 2014). In ihrem Verständnis von *Teilhabe*gerechtigkeit distanzieren sich deren prominente Vertreter:innen explizit von Rawls' Gerechtigkeitstheorie und schlagen vor, Gerechtigkeit stattdessen über die Befähigung zum Führen eines „guten“ Lebens zu definieren (Nussbaum, 2016; Schrödter, 2013; Sen, 2008). Zentral ist hier die Vorstellung, Individuen so zu befähigen, dass sie selbst über die Agency verfügen, ihre Ziele anhand ihrer eigenen Präferenzen und Wahlmöglichkeiten zu erreichen (vgl. Bartelheimer, 2007; Hasselhorn et al., 2022). Chancengleichheit wird hier stärker fokussiert als Verteilungsgleichheit, sodass der Ansatz insgesamt mit der Idee von Grundbildung und Mindeststandards verknüpft ist (vgl. Berkemeyer et al., 2014) und das Leistungsprinzip im Vergleich zur rawls'schen Theorie weniger bedeutsam ist. Mit dem Konzept von *Anerkennungsgerechtigkeit* wird der Fokus auf die sozialen Beziehungen zwischen Subjekten

gerichtet. Fragen der Ungleichheit in der Verteilung von Chancen und Gütern, die für Verteilungs- und Teilhabegerechtigkeit noch zentral stehen, spielen für dieses Konzept eine untergeordnete Rolle (Stojanov, 2013) und werden als Kämpfe um Anerkennung umgedeutet (Berkemeyer et al., 2014; Honneth, 1992). Durch den Fokus auf zwischenmenschliche Interaktionen rücken hier die stattfindenden Prozesse stärker in den Fokus als Ausgangslagen oder Ergebnisse von Bildung. Das Konzept ist somit auch stärker an einem philosophischen Verständnis von Bildung orientiert (Koller, 2020). Alle drei Konzeptionen von Gerechtigkeit an sich sowie deren Verhältnis zueinander gehen mit Kontroversen und Diskursen einher, über deren Einordnung Bellmann (2019) einen guten Überblick gibt. Für die vorliegende Arbeit dienen sie letztlich als Meta-Perspektive auf Bildungsungleichheiten.

2.2 Bildungserwerb und Kultur

Dieser Abschnitt dient der Fokussierung auf die Bedeutung von Kultur für Bildungs- und soziale Ungleichheiten. Dafür werden zunächst die begrifflichen Grundlagen gelegt. Anschließend werden die Reproduktions- und die Mobilitätsthese gegenübergestellt. Schließlich werden aktuelle theoretische Entwicklungen im Kontext der beiden Thesen erörtert.

2.2.1 Begriffsbestimmungen

Kultur

Bevor auf den Zusammenhang zwischen Bildungserwerb und Kultur eingegangen werden kann, werden im Folgenden zunächst zugrundeliegende Begriffe definiert. Diese beziehen sich alle auf *Kultur*, sodass sich zunächst eine Annäherung an den Kulturbegriff anbietet. Die Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ des Deutschen Bundestags umschreibt Kultur in ihrem viel rezipierten Abschlussbericht als „die Gesamtheit der materiellen und ideellen Lebensbedingungen und Strukturen“ (Deutscher Bundestag, 2007, S. 47). In einer differenzierten Betrachtung wird deutlich, dass der Kulturbegriff sowohl eng als auch weit gefasst werden kann. In einem engen Verständnis kann Kultur als normativer Maßstab für „kultiviert sein“ verstanden werden, der stark von bürgerlichen Normen geprägt ist („normativer Kulturbegriff“, s. Reckwitz, 2010). In diesem Verständnis ist der Begriff unmittelbar mit Stratifizierungsfragen verwoben und findet sich im Verständnis von sogenannter „Hoch“kultur. Ein weiter gefasster Kulturbegriff kann sich auf die Lebensform von

Gesellschaften insgesamt beziehen und dadurch neben hochkulturellen auch populär- und soziokulturelle Phänomene einschließen („totalitätsorientierter Kulturbegriff“). Außerdem lässt sich der Begriff unter einer strukturfunktionalistischen Perspektive betrachten. Dann bezieht er sich auf das gesellschaftliche Teilsystem, das die Aufgabe hat, kulturelle Deutungsmuster herauszubilden, was den Kulturbegriff im Wesentlichen auf Kunst, Bildung und Wissenschaft reduziert (Ort, 2008; Reckwitz, 2010). In einem sehr weiten Verständnis wird Kultur schließlich als „handlungskonstitutive[r] Hintergrund aller sozialen Praktiken“ verstanden (Reckwitz, 2010, S. 25, „bedeutungsorientierter Kulturbegriff“). Dann bezieht er sich auf das System an kulturellen Symbolen, mit dem in Gesellschaften Bedeutung attribuiert wird. Insgesamt spannt sich ein Kontinuum zwischen engem und weitem Begriffsverständnis auf, das von einer Verengung auf Kunst nach bürgerlich-normativen Vorstellungen hin zu soziokulturellen Praktiken und der wertfreien Beschreibungen der Lebensweisen von Menschen reicht.

Kulturelles Kapital

Der Begriff des kulturellen Kapitals wurde durch Bourdieus Kapitaltheorie geprägt, die seit geraumer Zeit eine der zentralen Theorien im Kontext der Untersuchung von Bildung und sozialer Ungleichheit darstellt (Bachsleitner, Lämmchen und Maaz, 2022; Dumais, 2015; Nash, 1990; Reay, 2020). Ein zentraler Gedanke seiner Theorie liegt in der Weiterentwicklung des bis dato rein ökonomischen Verständnisses von Kapital zu einem dreiteiligen Konzept. Neben ökonomischem definiert Bourdieu (2012) auch soziales und kulturelles Kapital, wobei insbesondere Letzteres für diese Arbeit von Bedeutung ist. Bourdieu unterteilt kulturelles Kapital wiederum in drei Formen: inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kulturkapital.

Unter *inkorporiertem* kulturellem Kapital versteht er eine langanhaltende Disposition, die Individuen sich durch die Verinnerlichung von Kultur aneignen und die Bestandteil des Habitus einer Person wird, also ihrer Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen (vgl. Kraus, 2012). Nach Bourdieu wird inkorporiertes kulturelles Kapital in Sozialisationsprozessen oft unbewusst erworben und äußert sich unter anderem in Verhaltensweisen wie beispielsweise einer spezifischen Sprechweise. Es kann nur über einen langen Zeitraum akkumuliert werden, da eine solche körpergebundene Disposition nicht wie ein Gegenstand kurzfristig weitergegeben werden könne.

Als *objektiviertes* kulturelles Kapital bezeichnet Bourdieu kulturelle Besitztümer wie beispielsweise Gemälde und Schriften. Entscheidend ist hier das Verhältnis zu ökonomi-

schem und inkorporiertem Kapital: Ökonomisches Kapital ist notwendig, um kulturelle Besitztümer zu erwerben. Umgekehrt sind diese auch kurzfristig in ökonomisches Kapital konvertierbar, indem sie verkauft werden. Außerdem hängt objektiviertes direkt von inkorporiertem kulturellem Kapital ab. Nur wer über gewisse Fähigkeiten und Kenntnisse im Umgang mit Gemälden verfügt, kann sie als objektiviertes kulturelles Kapital „beherrschen“. Inkorporiertes kulturelles Kapital wird dadurch zum „Grad [der] Fähigkeit zur Beherrschung objektivierten Kulturkapitals“ (Bourdieu, 2012, S. 236).

Unter *institutionalisiertes* kulturelles Kapital fallen laut Bourdieu Bescheinigungen über Kompetenzen in Form von Zertifikaten. Fähigkeiten und Kenntnisse werden demnach erst dann durch eine Signalwirkung zu institutionalisiertem Kapital, wenn sie offiziell bestätigt werden. Sie werden dadurch gesellschaftlich anerkannt und grenzen sich von autodidaktisch erworbenen Kompetenzen ab. Insbesondere durch schulische und akademische Abschlüsse wird ein dauerhafter und rechtlich bedeutsamer Wert verliehen, der im gesellschaftlichen Berechtigungswesen zum Vorteil wird. Allen drei Formen kulturellen Kapitals liegt ein normatives Begriffsverständnis von Kultur zugrunde, die als Mittel zur sozialen Distinktion betrachtet wird.

Kulturelle Bildung

„Kulturelle Bildung“ stützt sich neben dem Kultur- auch auf den Bildungsbegriff, der eine lange bildungstheoretische Tradition hat und zu dem es entsprechend eine Fülle an verschiedenen Vorstellungen gibt (Koller, 2020). Konsens scheint darüber zu bestehen, dass der Subjektivationsbegriff elementar für den Bildungsbegriff ist. So bezeichne Bildung „letztlich den Prozess der Entwicklung individueller Autonomie, welche die Voraussetzung für Subjektivität, für eine aktive und selbstbestimmte Lebensführung ist“ (Stojanov, 2013, S. 62).

Dieses Verständnis wird mit einem Kulturbegriff kombiniert, der sich explizit von rein normativen und auf Hochkultur reduzierten Vorstellungen abgrenzt. Seit sich in den 1970er Jahren die Forderung nach „Kultur für alle und von allen“ im Feld der kulturellen Bildung durchgesetzt hat, umschließt der Begriff heute alle Kulturbegriffe (Reinwand-Weiss, 2013). Die Wortkombination kann als „Allgemeinbildung im Medium der Künste“ (Rat für Kulturelle Bildung, 2013, S. 15) umschrieben werden. Doch auch über die Künste hinausgehende soziokulturelle Praktiken sind im Begriff der kulturellen Bildung inbegriffen (Liebau, 2018). Während teilweise der produktive, also aktiv gestaltende Umgang mit den Künsten als Kern kultureller Bildung betrachtet wird (Fuchs, 2009, S. 35), werden

darunter auch rezeptive und kommunikative Aktivitäten gefasst (Freide, 2020; Kühne et al., 2023). Mit der von Einigen auch großgeschrieben „Kulturellen“ Bildung werden sowohl Angebote eines Bildungsfeldes, individuelle Ausgangslagen als auch Bildungsergebnisse bezeichnet (Bockhorst et al., 2012; Kröner et al., 2021). In vielen Arbeiten ist eine Nähe zur erziehungswissenschaftlich-bildungstheoretischen Tradition erkennbar, sodass der Begriff insbesondere die Prozessdimension betont und sich dadurch von „kulturellem Kapital“ und „kultureller Teilhabe“ abhebt.

Kulturelle Teilhabe

„Teilhabe als sozialstaatliches Leitkonzept bezeichnet [...] die Schwelle, deren Unterschreiten öffentliches Handeln und soziale Sicherungsleistungen auslösen soll“ (Bartelheimer, 2007, S. 5). „Teilhabe“ bildet also das positive Gegenstück zu „Armut“ und beschreibt den Bereich oberhalb dieser. Der Teilhabebegriff wird als Weiterentwicklung klassischer Klassen- und Schichtungsmodelle verstanden und vollzieht einen Perspektivwechsel. Der Blick wird nicht primär auf die System-, sondern die Individualebene gerichtet. Zentral ist die Befähigung der Individuen durch das System mit daran anschließendem individuellem Handlungsspielraum – eine Vorstellung, die sich im Konzept der Teilhabegerechtigkeit wiederfindet (vgl. Abschnitt 2.1.3).

Teilhabe kann sich nach Bartelheimer (2007) auf kulturelle, soziale, ökonomische, und rechtliche Aspekte beziehen. Für diese Bereiche lassen sich jeweils Minimalansprüche definieren, beispielsweise in Bezug auf Erwerbsbeteiligung, soziale Nahbeziehungen oder politische Partizipation. Kulturelle Teilhabe äußert sich nach Bartelheimer zum Beispiel in Werteorientierungen. Auffällig ist der Umfang, in dem in der Literatur auf die Bedeutung von kultureller Teilhabe in den Konventionen der Vereinten Nationen verwiesen wird (UN, 1948, 1989, 2005, 2006, vgl. Fuchs, 2012). Es wird häufig betont, dass Teilhabe über bloße Teilnahme hinausgehe. Doch bisweilen wirkt es so, als würde der Teilhabebegriff womöglich lediglich wegen eines grammatikalischen Vorteils gegenüber „kulturelle Teilnahme“ verwendet werden. Letztere wirft unmittelbar die Frage auf, *woran* teilgenommen wird, während „kulturelle Teilhabe“ als Wortkombination in sich abgeschlossen ist und ohne Präposition auskommt – möglicherweise ein Grund für die vermehrte Verwendung des Teilhabebegriffs, obwohl nur Teilnahme gemeint sein könnte. Die verschiedenen Teilhabeformen können sich Bartelheimer (2008) zufolge gegenseitig kompensieren. So könnte beispielsweise höhere kulturelle Teilhabe zum Aufbau von sozialen Nahbeziehungen beitragen, die wiederum für die Stellensuche und damit die Teilhabe am Erwerbssystem

relevant werden können.

Schnittmengen

Die skizzierten Begriffe bringen jeweils eigene Definitionen und Konnotationen mit sich, haben aber auch Gemeinsamkeiten. So finden sich zentrale Elemente aller drei Begriffe in dem Begriff der „kulturellen Praxen“ (vgl. Watermann und Baumert, 2006) wieder, der ohne eine spezifische Bedeutung oder Zuordnung zu Bildung, Teilhabe oder soziale Stratifikation auskommt. Stattdessen liegt ihm ein sehr weiter Kulturbegriff zugrunde, sodass er insgesamt die kulturellen Denk- und Verhaltensmuster von Menschen bezeichnet. Doch auch die einzelnen Konzepte weisen Schnittmengen miteinander auf. So wird in der Literatur ausgiebig diskutiert, inwiefern kulturelle Teilhabe Voraussetzung für oder Ergebnis von kultureller Bildung ist (Connemann, 2008; Konsortium des JeKi-Forschungsschwerpunkts, 2010). Insgesamt scheint Einigkeit darüber zu herrschen, dass sich beide gegenseitig bedingen (Bockhorst, 2008; Fuchs, 2008). In Bezug auf das Verhältnis von kultureller Bildung und kulturellem Kapital besteht der Konsens, dass kulturelle Bildung auch Distinktionspotenzial birgt (Liebau, 2015). Bestimmte Formen kultureller Bildung können also gesellschaftlich als kulturelles Kapital fungieren. Gleichwohl wird diese Funktion in der Literatur zu kultureller Bildung häufig normativ als problematisch bewertet, da kulturelle Bildung allen offen stehen sollte (Ermert, 2012), was wiederum der Vorstellung von kultureller Teilhabe entspricht. Die von Bartelheimer (2007) formulierten Formen der ökonomischen, sozialen und kulturellen Teilhabe erinnern stark an die Kapitalarten Bourdieus, zu denen aber kein expliziter Bezug hergestellt wird. Auch die „Kompensation“ der verschiedenen Teilhabeformen untereinander ähnelt der Idee der „Konversion“ von einer Kapitalart in die andere bei Bourdieu.

Letztlich lassen sich viele Aktivitäten je nach Perspektive mit allen drei Begriffen in Verbindung bringen. Die Teilnahme an Instrumentalunterricht wäre per se zunächst als Aktivität kultureller Bildung zu verstehen. Doch die Frage, ob es sich dabei um Geigen- oder E-Gitarren-Unterricht handelt, wirft auch Fragen der sozialen Stratifizierung auf, womit dann auch der Begriff des kulturellen Kapitals relevant wird. Kulturelle Teilhabe richtet den Fokus darauf, ob allen Kindern der Zugang zum Instrumentalunterricht offen steht. Unter dieser Perspektive wird auf sozialpolitische Instrumente wie beispielsweise das Bildungs- und Teilhabepaket¹ abgezielt, mit denen der Zugang zum Instrumentalunterricht auch denen ermöglicht werden kann, die ihn sich anderenfalls aus finanziellen Gründen

¹ soziale Leistung in Deutschland, die darauf abzielt, Kindern und Jugendlichen aus einkommensschwachen Familien die Teilnahme an Bildung, Sport und Kultur zu ermöglichen

nicht leisten könnten. Insgesamt lassen sich viele Untersuchungsgegenstände je nach Perspektive mit allen drei Begriffen beschreiben, die dann jeweils mit eigenen Konnotationen einhergehen. Bestehende terminologische Unschärfen können möglicherweise sowohl aus theoretischer als auch empirischer Sicht überwunden werden, wenn der Frage nach den Wirkungszusammenhängen nachgegangen wird. Im Folgenden werden die Annahmen zu diesen Zusammenhängen im Kontext der Reproduktions- und der Mobilitätsthese näher betrachtet.

2.2.2 Reproduktion und Mobilität

Anknüpfend an die Kapitaltheorie Bourdieus haben sich zwei große Forschungsstränge herausgebildet, die das Verhältnis zwischen kulturellem Kapital und Bildungs- bzw. sozialen Ungleichheiten untersuchen. Ausgangspunkt für einen dieser Forschungsstränge sind die Arbeiten von Bourdieu und Passeron (1971), die kulturelles Kapital als Mittel sozialer Reproduktion verstehen. Das zentrale Argument ist dabei, dass kulturelles Kapital innerhalb von Familien weitergegeben werde. Teilweise wird die Reproduktionsthese sehr stilisiert dargestellt mit der Behauptung, dass der Erwerb kulturellen Kapitals außerhalb der Familie fast ausgeschlossen sei (Nagel et al., 2010, S. 368; Georg, 2016, S. 113). Doch Bourdieu unterscheidet zwischen „inherited properties [...] and acquired properties“ (Bourdieu, 1986, S. 18) und erkennt damit die Möglichkeit an, kulturelles Kapital prinzipiell auch außerhalb der Familie zu erwerben (s. auch Bourdieu, 1986, S. 19). Insgesamt verfügen Kinder aus privilegierten Familien über mehr kulturelles Kapital, was wiederum im Bildungssystem zum Vorteil werde. Weiter wird in der Sekundärliteratur an vielen Stellen argumentiert, dass nicht nur das höhere Volumen an kulturellem Kapital vorteilhaft sei, sondern dass Kinder aus privilegierten Familien bei gleichem Volumen an kulturellem Kapital höhere Erträge erreichten als Kinder aus benachteiligten Familien („Interaktionsmechanismus“, vgl. Hu et al., 2022). Durch die bessere kulturelle Passung der Kinder mit den latenten Normvorstellungen im Bildungswesen erführen diese Kinder dann eine erhöhte Förderung und erreichten letztlich höhere Kompetenzen und Abschlüsse. Diese würden dann über größere Möglichkeiten bei der Berufswahl in eine erhöhte sozioökonomische Position übersetzt. Mit der Familiengründung starte dieser Prozess dann von vorne, sodass die intergenerationale Weitergabe von kulturellem Kapital letztlich zur Persistenz von sozialen Ungleichheiten über Generationen hinweg führe („Reproduktionsthese“).

Der zweite große Forschungsstrang zu Kultur und Bildungsungleichheiten bezieht sich auf Arbeiten von DiMaggio (1982). Hier wird davon ausgegangen, dass kulturelles Kapital

neben der Weitergabe innerhalb der Familie auch unabhängig von der Familie in substantiellem Umfang erworben werden kann. Sowohl in Hinblick auf diesen außerfamiliären Erwerb von kulturellem Kapital als auch in Bezug auf die Erträge, die sich aus kulturellem Kapital im Bildungssystem ergeben, wird dann ein Aufholeffekt angenommen (Nagel et al., 2010). Der außerfamiliäre Erwerb kulturellen Kapitals führe also zum einen bei Kindern aus benachteiligten Familien zu einem schnelleren Zuwachs an kulturellem Kapital als bei Kindern aus privilegierten Familien („Interaktion 1“, vgl. Kisida et al., 2014). Zum anderen wird hier in Bezug auf den Interaktionsmechanismus zwischen kulturellem Kapital und Bildungserfolg der im Vergleich zur Reproduktionsthese entgegengesetzte Zusammenhang angenommen („Interaktion 2“). Das gleiche Volumen an kulturellem Kapital führe bei Kindern aus benachteiligten Familien zu höheren Bildungserträgen als bei Kindern aus privilegierten Familien, weil dieses ihnen überhaupt erst die Möglichkeit zur Aufwärtsmobilität schaffe („Mobilitätsthese“). Teilweise gilt letztere Interaktion in der Literatur nicht als zwingende Voraussetzung für Mobilität. Demnach ermögliche kulturelles Kapital auch ohne jegliche Interaktion Mobilitätsprozesse, also wenn kulturelles Kapital für alle Kinder gleiche Effekte auf den Bildungserwerb hat (vgl. Hu et al., 2022; Maaz und Watermann, 2007).

Der dargestellte Kontrast zwischen Reproduktions- und Mobilitätsthese lässt sich anhand von drei Fragen verdichten (Tab. 2.1, vgl. Aschaffenburg und Maas, 1997; Hu et al., 2022; Nagel et al., 2010). Der zentrale Unterschied liegt für viele Fragestellungen darin, wie kulturelles Kapital erworben wird. Würde kulturelles Kapital ausschließlich in der Familie erworben, wären dessen Effekte reine Reproduktionseffekte. Würde kulturelles Kapital hingegen ausschließlich unabhängig von der Familie erworben, wären dessen Effekte reine Mobilitätseffekte. Dabei ist in Einklang mit der Lebensverlaufshypothese davon auszugehen, dass familiäre Einflüsse generell mit steigendem Lebensalter ab-, und außerfamiliäre Einflüsse zunehmen (Blossfeld und Shavit, 1993).

2.2.3 **Aktuelle theoretische Entwicklungen**

Insbesondere die Arbeiten zur Reproduktionsthese werden inzwischen von Vielen als „classic“ (Jäger, 2022, S. 127) angesehen. Die Bezeichnung macht zum einen deutlich, wie stark die Kapitaltheorie Bourdieus die Ungleichheitsforschung geprägt hat. Zum anderen impliziert sie auch, dass es seit der ursprünglichen Ausformulierung der Ideen einige theoretische Weiterentwicklungen dazu gegeben hat. Sowohl die Reproduktions- als auch die Mobilitätsthese bleiben letztlich vage in der Hinsicht, wie genau kulturelles Kapital

Frage	Reproduktion	Mobilität
1) Wie wird kulturelles Kapital erworben?	hauptsächlich in Familien	sowohl inner- als auch außerhalb der eigenen Familie
2) Wer akkumuliert kulturelles Kapital außerhalb der Familie schneller? („Interaktion 1“)	Kinder mit privilegiertem Hintergrund	Kinder mit benachteiligtem Hintergrund
3) Wer profitiert stärker von kulturellem Kapital im Bildungssystem? („Interaktion 2“)	Kinder mit privilegiertem Hintergrund	Kinder mit benachteiligtem Hintergrund bzw. alle gleich

Tabelle 2.1: Vergleich zentraler Aspekte des Reproduktionsmodells und des Mobilitätsmodells

seine Wirkung entfalten soll. Hier setzen Folgearbeiten an, indem sie die zugrundeliegenden Mechanismen ausdifferenzieren.

Die Wirkmechanismen der Reproduktionsthese wurden in einer viel rezipierten Arbeit expliziert und systematisiert, die als *Dynamic Model of Cultural Reproduction* bezeichnet wird (DMCR, Jæger und Breen, 2016). Das DMCR bietet ein umfangreiches Rahmenkonzept, das sowohl im Hinblick auf den Erwerb von kulturellem Kapital als auch dessen Wirkungsweise im Bildungssystem neuere Ideen integriert. Bourdieu geht noch davon aus, dass Kinder kulturelles Kapital hauptsächlich passiv erwerben, also durch unbewusste Sozialisationsprozesse in der Familie. Das DMCR unterscheidet hingegen zwischen passivem Erwerb und aktiver Investition der Eltern, also einer gezielten Förderung des kulturellen Kapitals durch die Eltern – eine Differenzierung, die sich als produktiv erwiesen hat (vgl. van Hek und Kraaykamp, 2015). Die aktuelle Forschung greift auch die These Bourdieus auf, dass Lehrkräfte Schüler:innen mit hohem kulturellem Kapital stärker förderten. Dieser Mechanismus wird von Bourdieu auf Passungsfragen zwischen den Kapitalien der Lehrkräfte und der Schüler:innen zurückgeführt – die Schule als Institution der Mittelschicht fördere auch Kinder aus eben dieser (vgl. Ostermann und Neugebauer, 2021). Im aktuellen Diskurs wird der Effekt kulturellen Kapitals auf die Wahrnehmung von Lehrkräften unter den Bezeichnungen „signal of academic brilliance“ (Breinholt und Jæger, 2020), als „symbolic function of cultural capital“ (Mikus et al., 2019) oder „teacher-selection effect“ (Raudenská, 2022) diskutiert. Dem wird die neuere These gegenübergestellt, dass kulturel-

les Kapital über die Ausbildung von (non-)kognitiven Fähigkeiten einen direkten Effekt auf Schulleistungen habe, der unabhängig von den Urteilen von Lehrkräften sei (Jæger, 2022). Dieser Effekt wird in der Literatur einheitlich als „skill-generating“, teilweise auch als „real“ bezeichnet (Breinholt und Jæger, 2020; Mikus et al., 2019; Raudenská, 2022). Insgesamt hat die Forschung zu kulturellem Kapital damit die Ideen Bourdieus sowohl in Hinblick auf den Erwerb von kulturellem Kapital als auch auf dessen Wirkungsweise im Bildungssystem weiter ausgebaut.

Weitere theoretische Perspektiven ergeben sich auch durch die Verbindung mit *Rational-Choice*-Ansätzen. Diese basieren auf der Idee, dass Individuen Kosten und Nutzen verschiedener Bildungswege gegeneinander abwägen und auf dieser Basis eine rationale Entscheidung treffen. Bis heute bilden sie gemeinsam mit Bourdieus Kapitaltheorie die beiden prominentesten Erklärungsansätze in der Forschung zu Bildungsungleichheiten (Bachsleitner, Lämmchen und Maaz, 2022). Lange Zeit wurden die Rational-Choice-Ansätze als konkurrierende Alternative zu Bourdieus Kapitaltheorie wahrgenommen (van de Werfhorst und Hofstede, 2007). Doch insbesondere die Unterscheidung in primäre und sekundäre Herkunftseffekte (Boudon, 1974), die zu den Rational-Choice-Ansätzen gezählt wird, eignet sich auch in Verbindung mit Bourdieus Kapitaltheorie. Primäre Herkunftseffekte bezeichnen die direkten Auswirkungen des sozialen Hintergrunds auf leistungsbezogene Merkmale des Bildungserfolgs, während sich sekundäre Effekte in allen Bildungsungleichheiten äußern, die darüber hinaus noch bestehen, insbesondere durch Aspirationen und Entscheidungen (Schindler und Lörz, 2012; van de Werfhorst und Hofstede, 2007). Auch für kulturelles Kapital werden primäre und sekundäre Effekte unterschieden, sodass sowohl Effekte auf die Schulleistung als auch auf Bildungsentscheidungen untersucht werden (Maaz und Watermann, 2007; van de Werfhorst und Hofstede, 2007). Gleichzeitig wird der Zusammenhang zwischen kulturellem Kapital und Bildungsaspirationen in der Literatur zwar als relevanter zugrundeliegender Mechanismus erkannt, allerdings ohne eine Trennung zwischen primären und sekundären Effekten vorzunehmen (Raudenská, 2022; Wildhagen, 2009). Insgesamt scheint das Potenzial der Verbindung dieser beiden Perspektiven zur genaueren Analysen der Wirkungsweisen kulturellen Kapitals noch nicht ausgeschöpft zu sein.

Eine zentrale Einschränkung in den bisher skizzierten Entwicklungen besteht darin, dass die Rolle der Individuen selbst zu einem Großteil unberücksichtigt bleibt. Diese Einschränkung ist nicht neu (Chin und Phillips, 2004), doch sie besteht weiterhin fort (vgl. Jæger, 2022). Dass selbst im umfangreichen DMCR Kinder nicht als Akteur:innen betrachtet werden, leuchtet zunächst ein, da die darin beschriebenen Wirkmechanismen

kultureller Reproduktion in erster Linie die System- und nicht die Individualebene in den Blick nehmen (vgl. Abschnitt 2.2.2). Doch auch in der Literatur zum Mobilitätsmodell spielt die Frage nach der individuellen Agency bislang kaum eine Rolle. Dabei gibt es gute theoretische Argumente dafür, individuelle Agency in der Forschung zu kultureller Reproduktion zu berücksichtigen (Chin und Phillips, 2004), was ein Blick in die Sozialisationsliteratur verdeutlicht.

Der Erwerb kulturellen Kapitals wird auf Sozialisationsprozesse zurückgeführt, ist ohne diese gar undenkbar. Dies gilt für den innerfamiliären und außerfamiliären Erwerb gleichermaßen. Sozialisation meint zunächst den Prozess, durch den Individuen die Normen einer Gruppe kennenlernen, die ihnen vorher unbekannt waren (Ochs, 1991, S. 143). Daher ist es auch unstrittig, dass die Akkumulation von kulturellem Kapital durch die Umwelt beeinflusst wird. Doch in der Sozialisationsliteratur wird auch die umgekehrte Richtung anerkannt. So können Individuen gleichzeitig Sozialisandum und Sozialisierende sein und somit ihre eigene Sozialisation beeinflussen (Morawski und Martin, 2011). In der Tradition des symbolischen Interaktionismus stehende Sozialisationstheorien gehen davon aus, dass Individuen die „Dinge“ anstreben, die ihnen selbst bedeutsam erscheinen und dass diese Bedeutung durch Interaktionen mit „significant others“ generiert wird (Potts, 2015). Dadurch wird das Individuum verstanden als „constructor and creator who continually interacts with the world being influenced by and influencing structures“ (Potts, 2015, 634f.). Auch für den Erwerb von kulturellem Kapital spielt es demnach eine zentrale Rolle, inwiefern dieser den Individuen selbst als bedeutsam erscheint.

Darüber hinaus hängt die Funktionsweise von kulturellem Kapital im Bildungswesen sowohl von individuellem Verhalten als auch von institutionellen Begebenheiten ab. Folgt man den Rational-Choice-Theorien, können Individuen als rational agierende Akteur:innen verstanden werden. Unter dieser Perspektive wird ihnen zugeschrieben, dass sie versuchen den Ertrag zu maximieren, der aus ihrem kulturellen Kapital entsteht (Jæger, 2022). Dies steht im Einklang mit den Vorstellungen der Bildungstheorie, dass auch Heranwachsende als Subjekte zu verstehen sind, die ihre Bildungsprozesse selbst steuern (Koller, 2020). Diese Bildungsprozesse finden jedoch gleichzeitig innerhalb der Rahmenbedingungen statt, die von Institutionen geschaffen werden. Bildungseinrichtungen können sowohl für den Bildungserwerb, als auch für die Akkumulation von kulturellem Kapital als zentrale Akteure verstanden werden. So spielen sich Sozialisationsprozesse nicht nur zwischen Individuen ab, sondern auch innerhalb von Institutionen. In diesen kann eine Subkultur entstehen, denen die Individuen sich anpassen, was als institutionelle Sozialisation bezeichnet wird (Potts, 2015). Es ist also davon auszugehen, dass auch Bildungseinrichtungen kulturelle

Werte, Normen und Geschmäcker beeinflussen können. Als Orte der Sozialisation erscheinen insbesondere Schulen hierfür bedeutsam, da Kinder und Jugendliche hier einen beachtlichen Teil ihrer Zeit außerhalb der eigenen Familie verbringen.

Insgesamt sprechen diese theoretischen Erkenntnisse dafür, dass sowohl Individuen als auch Bildungseinrichtungen die Akkumulation von kulturellem Kapital und dessen Bedeutung für den Bildungserwerb beeinflussen können. Vor diesem Hintergrund wirkt es verkürzend, die Funktionsweise von kulturellem Kapital ausschließlich der Systemebene zuzuschreiben. Stattdessen scheint es zielführend, zusätzlich auch Institutionen und Individuen als Akteur:innen anzuerkennen und damit die Annahmen von Individuen als rational agierenden Akteur:innen mit den Annahmen des Reproduktions- und des Mobilitätsmodells zu verbinden.

2.3 Empirischer Forschungsstand

Wie bereits deutlich wurde, ist für die Untersuchung von kulturellen Reproduktions- und Mobilitätsprozessen zentral, wie kulturelles Kapital erworben wird. Nach einer Darstellung der Operationalisierung kulturellen Kapitals in quantitativ-empirischen Studien folgt daher eine Betrachtung des empirischen Forschungsstands zur intergenerationalen Weitergabe von kulturellem Kapital. Anschließend wird der Forschungsstand dazu dargelegt, inwiefern kulturelles Kapital unabhängig von der Familie akkumuliert werden kann. Der Abschnitt schließt mit einer Darstellung der empirischen Befunde zu den Effekten kulturellen Kapitals im Bildungssystem.

2.3.1 Operationalisierung kulturellen Kapitals

Das *inkorporierte* kulturelle Kapital wird sowohl auf Seite der Eltern als auch der Kinder in einer Vielzahl an unterschiedlichen Operationalisierungen verwendet. Am häufigsten wird für beide der Besuch hochkultureller Veranstaltungen wie klassischer Konzerte oder Kunstaussstellungen herangezogen (Huth und Weishaupt, 2009; Kallunki und Purhonen, 2017; Kröner et al., 2012; Maaz und Watermann, 2007; Raudenská und Bašná, 2021; Rössel und Beckert-Zieglschmid, 2002; Willekens und Lievens, 2014). Auch sehr oft werden Lesegewohnheiten genutzt (Breinholt und Jæger, 2020; Georg, 2016; Jæger, 2011; Raudenská und Bašná, 2021), die sich ebenso sowohl für Kinder als auch Erwachsene gut messen lassen. Ähnlich häufig werden auch Kurse kultureller Bildung des Kindes in der Freizeit verwendet, jedoch ohne zwischen elterlichem und eigenem kulturellem Kapital zu diffe-

renzieren (Aschaffenburg und Maas, 1997; Breinholt und Jæger, 2020; Georg, 2016; Jæger, 2011). Eine sehr breite Operationalisierung leisten Rössel und Beckert-Zieglschmid (2002). Hier wird kulturelles Kapital auch über populär- und soziokulturelle Aktivitäten wie Besuche in Kneipen und Gaststätten, die Vorliebe für Schlagermusik, Vereinstätigkeiten (s. auch Breinholt und Jæger, 2020) oder das Lesen von Comics gemessen.

Objektiviertes kulturelles Kapital wird oft über kulturelle Besitztümer gemessen (Georg, 2016; Maaz und Watermann, 2007). Dabei wird häufig in binärer Form abgefragt, ob im Elternhaus Kunstwerke, Gemälde oder Musikinstrumente vorhanden sind (Goßmann, 2018). Doch am öftesten wird diese Form über den Bücherbesitz operationalisiert. Teilweise wird auch die Anzahl der eigenen Bücher des Kindes zusätzlich zum elterlichen Buchbesitz erhoben, jedoch ohne die eigenen Bücher des Kindes als dessen eigenes kulturelles Kapital zu verstehen (Heppt et al., 2022). Der Bücherbesitz wird in vielen Bildungsstudien auch als generischer Proxy für soziale Herkunft verwendet (Schwippert, 2019). Objektiviertes kulturelles Kapital und der sozioökonomische Status insgesamt werden daher in der Literatur teilweise je nach theoretischer Rahmung miteinander konfundiert.

Das *institutionalisierte* Kulturkapital wird in der Regel nur auf Seite der Eltern gemessen. Dafür werden meist die höchsten erreichten Bildungsabschlüsse herangezogen (Kallunki und Purhonen, 2017; Maaz und Watermann, 2007). Auch hier wird die Operationalisierung in der empirischen Forschung teilweise mit dem sozioökonomischen Status insgesamt konfundiert. Den Bildungsabschlüssen der Eltern kommt schon aus theoretischer Sicht eine Doppelrolle zu. Sie werden einerseits in vielen Fällen als institutionalisiertes kulturelles Kapital verstanden (Kallunki und Purhonen, 2017). Andererseits werden sie auch als Strukturmerkmal der sozialen Herkunft (Watermann und Baumert, 2006) betrachtet und daher zur Operationalisierung des sozioökonomischen Status herangezogen (vgl. Bachsleitner, Lämmchen und Maaz, 2022). Diesem wird in der Literatur zusätzlich zum kulturellen Kapital der Eltern ein eigener Effekt bei der intergenerationalen Weitergabe kulturellen Kapitals zugesprochen (Jæger und Breen, 2016), wofür die empirische Evidenz jedoch widersprüchlich ist (Katsillis und Rubinson, 1990; Kröner et al., 2012). Die Nomenklatur ist in Bezug auf objektiviertes und institutionalisiertes kulturelles Kapital also heterogen. Dies ist aufgrund der unterschiedlichen theoretischen Bezugspunkte zwar nachvollziehbar, erschwert aber auch die Verständigung über bestehende Mechanismen.

2.3.2 Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital

Hinsichtlich der Frage, wie kulturelles Kapital erworben wird, fokussiert ein Großteil der empirischen Forschung die intergenerationale Weitergabe in Familien. So konnte international und national bereits ausgiebig untersucht und bestätigt werden, dass Eltern kulturelles Kapital an ihre Kinder weitergeben, Bourdieus These also nach wie vor zutrifft (Jæger, 2022; Kallunki und Purhonen, 2017; Kröner et al., 2012; Raudenská und Bašná, 2021; Willekens und Lievens, 2014). In einem Vergleich zwischen passiver Weitergabe und aktiver Investition der Eltern in das kulturelle Kapital des Kindes konnten van Hek und Kraaykamp (2015) auf Basis der Daten des Family Survey of the Dutch Population zeigen, dass letzterem eine höhere Bedeutung zukommt.

Die Effekte der elterlichen Kapitalien wurden bereits auf eine Vielzahl an kulturellen Betätigungsformen der Kinder untersucht. Deutliche Effekte zeigen sich auf die bereits erwähnten Betätigungsformen der Kinder, also hochkulturelle Aktivitäten (Huth und Weishaupt, 2009; Kallunki und Purhonen, 2017; Kröner et al., 2012; Raudenská und Bašná, 2021), Lesegewohnheiten (Georg, 2016; Raudenská und Bašná, 2021) und den Besuch von Kursen kultureller Bildung in der Freizeit (Koal et al., 2016; Tarazona und Tillmann, 2013). Darüber hinaus werden auch die Effekte auf weitere Betätigungsformen untersucht, die weniger häufig als Operationalisierung für kulturelles Kapital verwendet werden.

Für formale Bildungseinrichtungen wird die Teilnahme an außerunterrichtlichen kulturellen Angeboten untersucht. Hierzu finden sich in Deutschland positive Zusammenhänge mit der sozialen Herkunft – sowohl auf Basis großangelegter Surveys (MediKuS-Daten, Züchner und Grgic, 2013) als auch auf Grundlage spezifischer Datensätze aus dem musikpädagogischen Bereich (JeKi- bzw. JeKits-Daten, Busch und Lehmann-Wermser, 2019; Busch et al., 2014). Im internationalen Raum gibt es dazu insofern widersprüchliche Befunde, als dass hier teilweise ein negativer Zusammenhang festgestellt wird (Mak und Fancourt, 2021). Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass außerschulische Kurse stärker von der Herkunft abhängig sind als außerunterrichtliche (Nonte und Lehmann-Wermser, 2010). Bezüglich des Besuchs von Schulen mit künstlerischen Profilen kommen Schwarz et al. (2018) für Grundschulen in Berlin zu dem Schluss, das kulturelle Kapital der Eltern sei nicht ausschlaggebend für die Schulwahl. Doch die Mehrheit der empirischen Befunde findet hierzu anhand verschiedenster Datengrundlagen positive Effekte, die sich darauf zurückführen lassen, dass die verstärkten kulturellen Angebote an solchen Schulen den Erwerb von kulturellem Kapital begünstigen können (Keßler und Nonte, 2020; Sawert, 2019; Weishaupt et al., 2013; Zunker und Neumann, 2020).

Auch populär- und soziokulturelle Betätigungsformen werden untersucht. Kulturelle Vereinsaktivitäten spielen für kulturelle Reproduktionsmechanismen auf dem Land eine größere Rolle als in der Stadt (Büdel und Kolleck, 2023; Fobel, 2022). Auf Basis der StEG-Daten konnte gezeigt werden, dass Vereinsangebote eher von Kindern aus privilegierteren Familien genutzt werden (Züchner und Arnoldt, 2011). Doch gleichzeitig zeigt sich in qualitativen Untersuchungsdesigns, dass kulturelle Praktiken privilegierter Milieus in Musikvereinen auf dem Land häufig auf Ablehnung stoßen (Bons et al., 2022). Kulturelle Aktivitäten, die wenig oder gar nicht institutionell organisiert sind, sind generell weniger stark von der sozialen Herkunft abhängig (Rössel und Beckert-Zieglschmid, 2002; Züchner und Arnoldt, 2011). Gleichzeitig werden diese Aktivitäten deutlich weniger beforscht.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass die hochkulturellen Aktivitäten der Kinder in vergleichsweise hohem Maße von der Herkunft abhängig sind (Rössel und Beckert-Zieglschmid, 2002) und dass das elterliche kulturelle Kapital auch die Betätigung an außerschulischen Kursen kultureller Bildung begünstigt (Ermert, 2012; Lareau und Weininger, 2003). Für die Teilhabe an kultureller Bildung in formalen Bildungseinrichtungen liegt ebenfalls empirische Evidenz vor, die jedoch je nach konkreter Operationalisierung differenziert ausfällt. Die Bedeutung von populär- und soziokulturellen Praktiken, die als integraler Bestandteil von kultureller Bildung verstanden werden (Kühne et al., 2023; Liebau, 2018; Reinwand-Weiss, 2013), bleibt im Kontext kultureller Reproduktionsmechanismen bislang empirisch untererforscht.

2.3.3 Außerfamiliärer Erwerb von kulturellem Kapital

Neben der intergenerationalen Transmission von kulturellem Kapital, die in der Literatur als unumstritten betrachtet wird, wird auch dessen Erwerb außerhalb der eigenen Familie erforscht. Dessen Effekt auf das Gesamtvolumen an kulturellem Kapital gilt im Vergleich zur Weitergabe in Familien als weniger stark (Nagel, 2009; Nagel und Ganzeboom, 2002), gleichzeitig jedoch als gut etabliert (Georg, 2016; Purhonen et al., 2011). Mit Blick auf intraindividuelle längsschnittliche Entwicklungen in der Altersspanne von 15 bis 45 Jahren konnte bereits gezeigt werden, dass das kulturelle Kapital eher stabil ist (Georg, 2004; Georg, 2016). In einer Untersuchung von Kohorteneffekten konnte für Finnland allerdings auch festgestellt werden, dass ältere Kohorten stärker an Hochkultur interessiert sind als jüngere (Purhonen et al., 2011). Dies deutet darauf hin, dass Kohorteneffekte und intraindividuelle Entwicklung im Bereich kulturellen Kapitals differenziert betrachtet werden müssen.

Generell gelten Bildungseinrichtungen als potenzielle Quelle für den außerfamiliären Erwerb von kulturellem Kapital. Der Schule kommt unter allen Bildungseinrichtungen eine herausragende Rolle zu, da hier Reproduktionseffekte prinzipiell durch die Schulpflicht kompensiert werden können (Bayer und Süßlin, 2017). Kracman (1996) konnte auf Grundlage von Survey-Daten aus den USA zeigen, dass außerunterrichtliche Angebote kultureller Bildung an Schulen mit höherer Teilhabe an Hochkultur im Erwachsenenalter assoziiert sind. Um den Effekt von außerschulischen und außerunterrichtlichen Aktivitäten zu trennen, wurden hier nur Individuen analysiert, die zwar an außerunterrichtlichen, nicht jedoch an außerschulischen Angeboten kultureller Bildung teilgenommen hatten. Der positive Effekt von außerunterrichtlichen Aktivitäten konnte durch Kisida et al. (2014) ebenfalls für die USA bestätigt werden. Kraaykamp (2003) bestätigten mittels Daten des Family Survey of the Dutch Population einen ähnlichen Effekt auf das Leseinteresse. In der Studie wurde aufgezeigt, dass der Anteil an kulturellen Inhalten im Schulcurriculum mit einem später höheren Leseinteresse zusammenhängt. Kontrastierende Ergebnisse zeigen sich ebenfalls für die Niederlande bei Nagel et al. (2010), die die Effekte verpflichtender Veranstaltungsbesuche in externen kulturellen Institutionen untersuchten. Diese wurden den Jugendlichen im Rahmen ihrer Schulbildung auferlegt und mit entsprechenden Gutscheinen gefördert. Die Autor:innen konnten keine nachhaltigen Effekte auf die späteren kulturellen Aktivitäten nachweisen. Darüber hinaus konnte für die Bremer Schulpopulation bereits gezeigt werden, dass der Besuch eines Gymnasiums positive Effekte auf die Teilnahme an hochkulturellen Veranstaltungen hat (Kröner et al., 2012). Dies wird damit begründet, dass an Gymnasien mehr kulturelle Angebote gemacht werden als an anderen Schulformen (Nuss et al., 2023; Weishaupt et al., 2013).

Neben Bildungseinrichtungen können auch Individuen selbst als Akteur:innen im Erwerb von kulturellem Kapital verstanden werden. In einer ethnografischen Untersuchung zeigen Chin und Phillips (2004), dass Kinder in dieser Hinsicht über Agency verfügen und weisen auf die Bedeutung der Unterscheidung zwischen dem kulturellen Kapital der Eltern und der Kinder hin. Der empirische Forschungsstand dazu ist jedoch lückenhaft. Als relevante Konstrukte können das künstlerische Interesse des Kindes (de Graaf et al., 2000), kognitive Dispositionen (Jæger und Breen, 2016), das Persönlichkeitsmerkmal Offenheit aus den „Big Five“ (Gatzka, 2021; Kröner et al., 2012) sowie die eigene kulturelle Teilhabe (Kisida et al., 2014) identifiziert werden. Empirische Analysen zu den ersten beiden liegen bislang nicht vor. Der Zusammenhang zwischen Offenheit und dem Erwerb von kulturellem Kapital wurde ebenfalls für Bremen untersucht, jedoch konnte kein Effekt nachgewiesen werden (Kröner et al., 2012). Für Schüler:innen von Grund- und weiter-

führenden Schulen wurde in den USA ein Effekt von Museumsbesuchen inklusive eines pädagogischen Begleitprogramms auf den Erwerb von kulturellem Kapital nachgewiesen (Kisida et al., 2014). Größtenteils unerforscht bleibt darüber hinaus der Interaktionseffekt zwischen sozialer Herkunft und außerfamiliärem Erwerb von kulturellem Kapital (vgl. Tab. 2.1, „Interaktion 2“). Einzig Kisida et al. (2014) untersuchten diesen und kamen zu dem Schluss, dass Individuen aus benachteiligten Familien durch eigene kulturelle Teilhabe verstärkt kulturelles Kapital akkumulieren.

Bildungseinrichtungen sind insgesamt als Akteure in der Forschung zum außerfamiliären Erwerb von kulturellem Kapital gut in der Forschung etabliert, während die Rolle der Individuen selbst bislang wenig beforscht wurde. In Vergleichen von elterlichen und schulischen Einflüssen auf die Sozialisation von Jugendlichen konnte darüber hinaus festgestellt werden, dass beide einen Effekt auf die kulturelle Partizipation haben (Nagel, 2009; Willekens und Lievens, 2014). Längsschnittliche Untersuchungen zum Erwerb kulturellen Kapitals liegen insgesamt vergleichsweise wenige vor.

2.3.4 Effekte kulturellen Kapitals auf den Bildungserwerb

Die Literatur zu Effekten kulturellen Kapitals auf den Bildungserwerb ist umfangreich. In den meisten Fällen gilt das Interesse dem Zusammenhang mit der Schulleistung, die in der Regel über standardisierte Testergebnisse oder Schulnoten operationalisiert wird (Blaabæk, 2020; Gaddis, 2013; Jæger, 2011; Kloosterman et al., 2011; Roscigno und Ainsworth-Darnell, 1999; Sikora et al., 2018; Wildhagen, 2009). Dazu wurden in den vergangenen Jahren zwei Metaanalysen publiziert, die einen guten Überblick über die Effekte verschiedener Operationalisierungen von kulturellem Kapital auf Leseleistung (Jheng et al., 2023) bzw. Sprach- und Mathematikkompetenzen in verschiedenen Altersstufen (Tan et al., 2019) geben. Die Effekte sind insgesamt in der Regel positiv und abhängig von der gewählten Operationalisierung kulturellen Kapitals (Rössel und Beckert-Zieglschmid, 2002; Tan et al., 2019). Beispielsweise konnte mit repräsentativen Survey-Daten aus den USA gezeigt werden, dass der Effekt auf den Bildungserwerb für kulturelle Partizipation in der Schule kleiner ist als für diejenige außerhalb der Schule (Aschaffenburg und Maas, 1997). Generell gilt der Effekt hochkultureller Formen im Vergleich mit anderen als robuster (Rössel und Beckert-Zieglschmid, 2002). Kloosterman et al. (2011) konnten darüber hinaus in einer Panelstudie für die Niederlande zeigen, dass der Effekt auf die Sprachkompetenz größer ist als auf die Mathematikkompetenz. Neben der Schulleistung werden auch weitere Variablen des Bildungserwerbs untersucht (vgl. Jæger, 2011). Für die Anzahl an Bildungsjahren

(de Graaf et al., 2000; Kraaykamp und Notten, 2016) sowie den Erwerb von Bildungsabschlüssen (de Graaf und de Graaf, 2002; Evans et al., 2010; Jæger und Møllegaard, 2017) und die Studienintention (Maaz und Watermann, 2007) werden dabei ebenfalls positive Zusammenhänge nachgewiesen.

Auch die zugrundeliegenden Mechanismen werden bereits untersucht. Das Argument der Reproduktionsthese, dass die Schule als Institution der Mittelschicht die Kinder eben dieser aus kulturellen Passungsgründen besonders fördere, lässt sich auf Basis einer deutschen Erweiterung der PISA-Daten nicht aufrechterhalten (Ostermann und Neugebauer, 2021). Die weitere These, dass kulturelles Kapital die Wahrnehmung pädagogischer Fachkräfte positiv beeinflusse, kann für den vorschulischen Bereich in den USA aufrechterhalten werden (Dumais, 2006). Für den schulischen Bereich wird die These in einigen Studien aus den USA und Europa verworfen (Breinholt und Jæger, 2020; Wildhagen, 2009), in anderen zumindest für manche Operationalisierungen auf Grundlage der NEPS-Daten aufrechterhalten (Mikus et al., 2019). Direkte Effekte von kulturellem Kapital auf die Schulleistung, die unabhängig von Urteilen der Lehrkräfte angenommen werden, werden in der Literatur bestätigt (Breinholt und Jæger, 2020; Mikus et al., 2019). Auf Basis der tschechischen PISA-Daten (Raudenská, 2022) sowie der NELS-Daten aus den USA (Wildhagen, 2009) konnte gezeigt werden, dass diese zu einem substantiellen Anteil von Bildungsaspirationen mediiert werden. Gleiches konnte für die beruflichen Aspirationen der US-amerikanischen Population nachgewiesen werden (Dumais, 2002). Generell gelten die konkreten Mechanismen, mit denen kulturelles Kapital in Bildungserfolg umgesetzt wird, jedoch als zu wenig beforscht (Bachsleitner, Lämmchen, Lühe und Maaz, 2022; Kingston, 2001; Raudenská, 2022).

Reproduktions- und Mobilitätsthese konstatieren eine gegensätzliche Interaktion zwischen der sozialen Herkunft und dem Effekt kulturellen Kapitals auf den Bildungserwerb (Tab. 2.1, „Interaktion 2“). Die Reproduktionsthese geht davon aus, dass das kulturelle Kapital für Schüler:innen aus privilegierten Verhältnissen stärkere Effekte auf den Bildungserwerb entfaltet. Diese Interaktion konnte mit Daten aus den USA bereits für den Hochschulzugang (Aschaffenburg und Maas, 1997) sowie Mathematik- und Leseleistung (Jæger, 2011) nachgewiesen werden. Für die gegensätzliche Annahme des Mobilitätsmodells, dass Individuen aus sozial benachteiligten Familien stärker von kulturellem Kapital profitieren, liegt insgesamt mehr Evidenz vor (vgl. Hu et al., 2022). Diese Interaktion wurde bereits für die Mathematik- und Leseleistung in den USA (Dumais, 2008; Jæger, 2011) sowie Kanada, Deutschland und Schweden (Andersen und Jæger, 2015) nachgewiesen. Außerdem konnte die Interaktion in einer Studie aus den Niederlanden für die

Anzahl an Bildungsjahren im formalen Bildungssystem (de Graaf et al., 2000) und die Aufnahme eines Hochschulstudiums in den USA (Aschaffenburg und Maas, 1997; Dumais und Ward, 2010) aufgezeigt werden. Einige Studien finden sowohl für Schüler:innen aus privilegierten als auch aus benachteiligten Elternhäusern Evidenz für die Interaktion (Hu et al., 2022; Jæger, 2011), sodass insgesamt gemischte Evidenz vorliegt.

In der Gesamtschau verdeutlicht der empirische Forschungsstand, dass sowohl Annahmen der Reproduktions- als auch der Mobilitätsthese bestätigt werden können. Dass kulturelles Kapital in Familien weitergegeben wird, ist ein sehr gut belegter Befund. Eingeschränkt wird er lediglich durch die Frage der Messung von kulturellem Kapital – für viele Operationalisierungen finden sich sehr deutliche Effekte, auf manche weniger deutliche oder gar keine. In Bezug auf die Akkumulation kulturellen Kapitals außerhalb der Familie ergibt sich ein differenziertes Bild. Generell gelten Bildungseinrichtungen als Orte, an denen kulturelles Kapital erworben werden kann. Weiter lässt sich festhalten, dass die Agency der Individuen selbst für den Erwerb von kulturellem Kapital bislang kaum empirisch beforscht wurde. Gleiches gilt für den Interaktionseffekt zwischen sozialer Herkunft und dem außerfamiliären Erwerb von kulturellem Kapital. Auch in Bezug auf die Effekte kulturellen Kapitals auf den Bildungserwerb ergibt sich ein detailreiches Bild, das dafür spricht, dass kulturelles Kapital zu beidem führen kann – sozialer Reproduktion und Mobilität. Auch hier wurde die Agency der Individuen selbst als relevant identifiziert, jedoch allenfalls punktuell hypothesenprüfend (Dumais und Ward, 2010) beforscht.

Kapitel 3

Zwischenfazit und Fragestellungen der vorliegenden Arbeit

In der Gegenüberstellung des theoretischen und empirischen Forschungsstands zur Reproduktions- und Mobilitätsthese werden die Kontraste aus allen vorausgegangenen Kapiteln in kumulierter Form erkennbar. Zunächst trifft auch für den Bereich der kulturellen Ungleichheiten die Erkenntnis aus der Lebensverlaufsforschung (Settersten und Gannon, 2005) zu, dass der Einfluss von „Struktur“ auf die Lebensgestaltung von Individuen in der europäischen Tradition als vorherrschend angesehen wird (Bourdieu/Frankreich). Auch für die Forschung zu kulturellem Kapital gilt, dass in der nordamerikanischen Tradition die Bedeutung von individueller Agency und Mobilität betont wird (DiMaggio/USA). Bourdieu schreibt den Reproduktionsmechanismus vor allem systemischen Einflussgrößen zu. Im Gegensatz dazu hebt DiMaggio hervor, dass Bildungsinstitutionen und individuelle Agency systemische Einflüsse kompensieren können (vgl. Abschnitt 2.1.3). Aus theoretischer Sicht lässt sich gut argumentieren, dass alle drei Ebenen des Bildungssystems sowohl für die Akkumulation von kulturellem Kapital als auch für den Bildungserwerb bedeutsam sind (vgl. Abschnitt 2.2.3).

Weiter haben beide Thesen gemeinsam, dass sie kulturelles Kapital sowohl als Ausgangslage als auch als Ergebnis von Bildungsprozessen begreifen (vgl. Abschnitt 2.1.2). Dabei trifft die von Luhmann formulierte Kritik der „Trivialmaschine“ in Teilen auf die Reproduktionsthese zu, die von einem linearen Verhältnis zwischen sozialer Herkunft, kulturellem Kapital und Bildungserwerb ausgeht und die Agency der Individuen selbst nicht anerkennt.

Die Thesen stimmen darüber hinaus in ihren Annahmen bezüglich der Wirkmechanismen überein, mit denen kulturelles Kapital in Bildungserfolg umgesetzt wird (Abschnitt

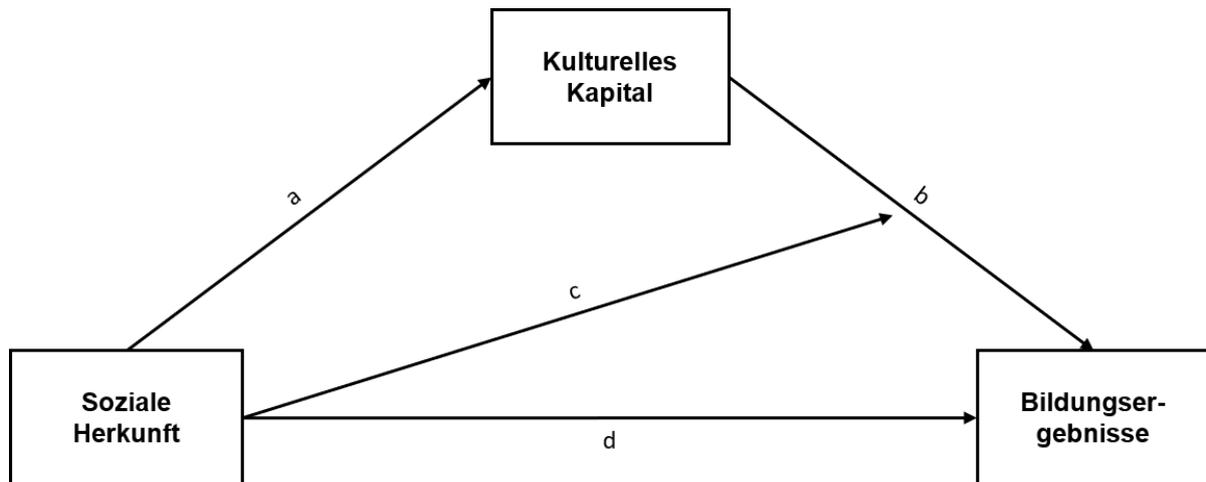


Abbildung 3.1: Modell von Hu et al. (2022) zur Kombination der Annahmen der Reproduktions- und der Mobilitätsthese

Anmerkung: Eigene Darstellung

2.2.3). Lediglich für die Interaktionseffekte zwischen sozialer Herkunft und kulturellem Kapital werden entgegengesetzte Richtungen angenommen (vgl. Tab. 2.1).

In Bezug auf den gesamtgesellschaftlichen Kontext haben sie die Annahme gemeinsam, dass kulturelles Kapital über Bildungsungleichheiten zur Herausbildung von sozialer Ungleichheit (vgl. Abschnitt 2.1.1) führe. Insgesamt deutet sich ein Gesamtbild an, in dem die beiden Thesen sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern zu großen Teilen miteinander vereinbar sind.

In der Literatur wurde bereits ein Modell vorgeschlagen, das die Annahmen der beiden Thesen integriert (Hu et al., 2022; Abb. 3.1). Die Reproduktionsthese wird hier als positive Mediation verstanden: kulturelles Kapital vermittele den Effekt der sozialen Herkunft auf die Bildungsergebnisse (Pfeile $a*b$). Die Mobilitätsthese wird von den Autor:innen so verstanden, dass die Mediation negativ oder nicht signifikant ist. Inwiefern letzteres zielführend ist, kann hinterfragt werden. So findet sich in der Literatur auch die Vorstellung, es sei eine hinreichende Bedingung für kulturelle Mobilität, wenn das kulturelle Kapital unabhängig von der sozialen Herkunft einen Effekt auf den Bildungserwerb hat (Pfeil b unter Kontrolle von a , vgl. Maaz und Watermann, 2007). Eine negative oder nicht signifikante Mediation zur Bedingung zu machen, fügt sich zwar gut in die Analyselogik der Publikation von Hu et al. ein, erscheint aber voraussetzungsvoll.

Außerdem gehen Hu et al. davon aus, dass die soziale Herkunft mit dem Effekt des kulturellen Kapitals auf die Bildungsergebnisse interagiere (Pfeil c). Wie bereits darge-

stellt, findet sich in beiden Thesen die Vorstellung einer solchen Interaktion, jedoch in gegensätzliche Richtungen: Laut der Reproduktionsthese profitieren die Schüler:innen mit privilegierter Herkunft am stärksten (positive Interaktion); laut Mobilitätsthese diejenigen mit benachteiligtem familiären Hintergrund (negative Interaktion). Schließlich nimmt das Modell einen direkten Effekt der sozialen Herkunft auf die Bildungsergebnisse an (Pfeil *d*). Dieser bestehe über die Effekte kulturellen Kapitals hinaus und wird aus dieser Perspektive auch als Residualeffekt bezeichnet. Das Modell bildet insgesamt zentrale Aspekte der Reproduktions- und der Mobilitätsthese ab.

Die Autor:innen überprüfen ihr Modell auch empirisch in einem globalen Vergleich. Mittels der PISA-Daten wird aufgezeigt, dass die positive Mediation (Pfeile $a*b$) als Annahme der Reproduktionsthese in einer Mehrzahl der teilnehmenden Staaten bzw. Regionen zutrifft. Im Gegensatz dazu findet sich der Interaktionseffekt (Pfeil *c*) nur in einer Minderheit der Länder. Weiter können die Autor:innen nachweisen, dass die Effekte kulturellen Kapitals in den Ländern schwächer sind, die stärker sozial stratifiziert sind (gemessen am Gini-Koeffizienten, de Maio, 2007). Für Deutschland zeigt sich im Bereich der Mathematikkompetenzen sowohl ein positiver Mediations- als auch Interaktionseffekt. Bezüglich der Kompetenzen in Lesen und Naturwissenschaften weisen die Autor:innen einen positiven Mediationseffekt, aber keinen signifikanten Interaktionseffekt nach. Die Autor:innen gelangen zu dem Schluss, dass das aufgestellte Modell zielführend sei.

Anhand des skizzierten Stands der Forschung lässt sich das Modell von Hu et al. weiterentwickeln (Abb. 3.2). Die Annahmen in deren Modell können grundsätzlich übernommen werden; gleichzeitig kann das Modell an verschiedenen Stellen ergänzt werden. Die bedeutsamste Neuerung liegt darin, dass die Agency des Kindes mitmodelliert wird. Diese äußert sich zum einen darin, dass das kulturelle Kapital nun als das des Kindes verstanden wird und das elterliche kulturelle Kapital unter der Herkunft subsummiert wird. Zum anderen findet sich die Agency im außerfamiliären Erwerb von kulturellem Kapital wieder, der grundsätzlich durch eine Vielzahl an Faktoren beeinflusst werden kann, zu denen die eigene Agency sowie institutionelle und Peer-Einflüsse gezählt werden können. Aus dieser Modellierung ergibt sich, dass das kulturelle Kapital des Kindes sich aus den inner- und außerfamiliär erworbenen Anteilen zusammensetzt. In der Literatur wird angenommen, dass auch beim außerfamiliären Erwerb kulturellen Kapitals eine Interaktion mit der Herkunft vorliegt (Kisida et al., 2014), sodass auch diese mitmodelliert wird („Interaktion 1“). Der Interaktionseffekt aus dem Modell von Hu et al. kann übernommen werden und wird hier als „Interaktion 2“ bezeichnet. Schließlich findet sich ein neues Verständnis der Beziehung zwischen dem kulturellen Kapital des Kindes und den Bildungsergebnissen.

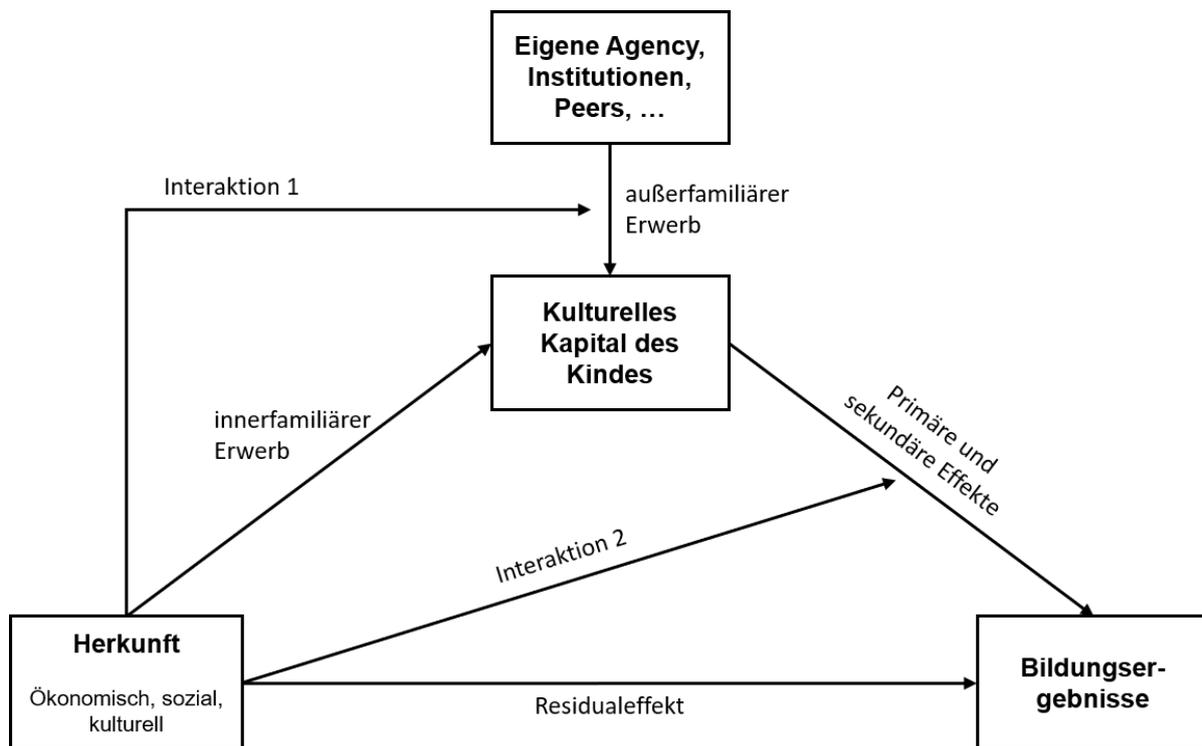


Abbildung 3.2: Eigenes theoretisches Modell

Anmerkung: Weiterentwicklung des Modells von Hu et al. (2022), vgl. Abb. 3.1

Dieses berücksichtigt die Vorstellung, dass Individuen ihr kulturelles Kapital mittels ihrer Agency als rational agierende Akteure nutzen (vgl. Abschnitt 2.2.3). Daher wird der Effekt des kulturellen Kapitals auf die Bildungsergebnisse im Anschluss an Boudon (1974) in primäre und sekundäre Effekte ausdifferenziert. Alles in allem lassen sich die Annahmen des Reproduktions- und des Mobilitätsmodells also auch dann integrieren, wenn zwischen dem kulturellen Kapital der Eltern und des Kindes unterschieden wird.

Die übergeordnete Fragestellung der vorliegenden Arbeit liegt darin zu untersuchen, inwiefern das neu formulierte theoretische Modell tragfähig ist. Wie lassen sich gesellschaftliche Reproduktion und individuelle Mobilität als parallel vorkommende Phänomene miteinander vereinbaren, wenn zwischen dem Kapital der Eltern und der Kinder unterschieden wird? Die im Vergleich zum Modell von Hu et al. (2022) neuen Elemente sowie darüber hinaus bestehende Desiderata (vgl. Abschnitt 2.3) lassen sich anhand von drei Hauptfragen untersuchen (vgl. auch Tab. 2.1). (1) Wie wird kulturelles Kapital innerhalb der Familie weitergegeben? Der bereits vielfach beforschte innerfamiliäre Erwerb kulturellen Kapitals kann auf verschiedene Operationalisierungen ausgeweitet werden. Neben der hochkulturellen Dimension sind dabei auch populär- und soziokulturelle Praktiken einzu-

beziehen, deren Bedeutung weitgehend unerforscht ist (Rössel und Beckert-Zieglschmid, 2002). Ziel ist hierbei auch auszuloten, welche Konsequenzen sich für die Operationalisierung von kulturellem Kapital durch die Unterscheidung zwischen dem Kapital der Eltern und Kinder ergeben.

(2) In welchem Ausmaß kann kulturelles Kapital auch außerhalb der Familie erworben werden? Das Anliegen ist es hier, das Verhältnis von inner- und außerfamiliärem Erwerb kulturellen Kapitals zu untersuchen. Dafür ist zu prüfen, welche Akteur:innen für den außerfamiliären Erwerb kulturellen Kapitals relevant sind (Chin und Phillips, 2004) – die Individuen selbst mittels eigener Agency, Bildungseinrichtungen, Peers? Außerdem wird beim Erwerb kulturellen Kapitals außerhalb der Familie eine Interaktion mit der sozialen Herkunft angenommen („Interaktionseffekt 1“, vgl. Abb. 3.2). Kann empirisch nachgewiesen werden, dass ein privilegierter (Reproduktionsthese) oder benachteiligter (Mobilitätsthese) Hintergrund tatsächlich damit assoziiert ist, dass Individuen schneller kulturelles Kapital erwerben (vgl. Kisida et al., 2014)?

(3) Welche Konsequenzen hat die Unterscheidung zwischen dem Kapital der Eltern und der Kinder für dessen Effekt auf den Bildungserwerb? Hier sind anhand des formulierten Modells zwei Analysestrategien denkbar: Zum einen mit einem Verständnis des kulturellen Kapitals der Kinder als Mediator zwischen dem familiären Hintergrund und den erreichten Bildungsergebnissen (Reproduktionsthese). Zum anderen die Analyse des Effekts des kulturellen Kapitals der Kinder, wenn der familiäre Hintergrund einschließlich des kulturellen Kapitals der Eltern konstant gehalten wird (Mobilitätsthese). Unter letzterer Perspektive lässt sich der Effekt des außerfamiliär erworbenen Kapitals analysieren. Außerdem bietet diese Herangehensweise besonderes Potenzial zur Überprüfung des Modells insgesamt, da hier im Vergleich zu ersterer Perspektive noch deutlicher wird, inwiefern das kulturelle Kapital des Kindes eigenständige Effekte auf den Bildungserwerb hat und inwiefern die Unterscheidung von elterlichem kulturellem Kapital generell zielführend ist. Letztlich lässt sich so herausarbeiten, ob die Individuen über Agency in kulturellen Stratifikationsprozessen verfügen. Dabei bietet sich eine weiterführende Analyse der zugrundeliegenden Wirkmechanismen kulturellen Kapitals an (vgl. Raudenská, 2022). Außerdem ist auch hier die Interaktion mit der sozialen Herkunft zu überprüfen („Interaktion 2“, vgl. Abb. 3.2).

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, sowohl einen theoretischen als auch einen empirischen Beitrag zur Klärung dieser bislang offenen Forschungsfragen über den Erwerb kulturellen Kapitals sowie dessen Funktionsweise im Bildungssystem zu leisten. Im Folgenden widmet sich daher jeweils eine empirische Teilstudie einer der drei Forschungsfragen (Abschnitte 4.1, 4.2 und 4.3). Dafür werden Daten des Nationalen Bildungspanels heran-

gezogen (Blossfeld und Roßbach, [2019](#)), die in den Teilstudien detaillierter beschrieben werden.

Literatur

- Andersen, I. G., & Jæger, M. M. (2015). Cultural capital in context: Heterogeneous returns to cultural capital across schooling environments. *Social Science Research*, 50, 177–188. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.11.015>
- Aschaffenburg, K., & Maas, I. (1997). Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Review*, 62(4), 573. <https://doi.org/10.2307/2657427>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Bachsleitner, A., Lämmchen, R., Lühe, J., & Maaz, K. (2022). Fazit – Was wissen wir (noch nicht) über soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs? In A. Bachsleitner, R. Lämmchen & K. Maaz (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996248>
- Bachsleitner, A., Lämmchen, R., & Maaz, K. (Hrsg.). (2022). *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996248>
- Bartelheimer, P. (2007). *Politik der Teilhabe: ein soziologischer Beipackzettel*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bartelheimer, P. (2008). Was bedeutet Teilhabe? In J. Maedler (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Bd. 4. TeilHabeNichtse: Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung (Bd. 4)*. Kopäd Verlag.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiss, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske und Budrich.
- Bayer, S., & Süßlin, W. (2017). Eltern/Kinder/Kulturelle Bildung. Horizont 2017. *Rat für Kulturelle Bildung / Institut für Demoskopie Allensbach*.

- Becker, I., & Hauser, R. (2004). *Soziale Gerechtigkeit - eine Standortbestimmung*. Edition Sigma.
- Becker, R., & Hadjar, A. (2009). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 35–59). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_2
- Bellmann, J. (2019). Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Einleitung in den Band. In J. Bellmann & H. Merkens (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts* (S. 9–22). Waxmann.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V., Bonitz, B. H. M., & Semper, I. (2014). *Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme* (Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund & Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Hrsg.). Bertelsmann Verlag.
- Blaabæk, E. H. (2020). Reading when the sun does not shine: The effect of reading on children's academic performance. *Research in Social Stratification and Mobility*, 67, 100485. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100485>
- Blaskó, Z. (2003). Cultural Reproduction or Cultural Mobility? *Review of Sociology*, 9(1), 5–26. <https://doi.org/10.1556/revsoc.9.2003.1.1>
- Blossfeld, H.-P., & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). (2019). *Education as a Lifelong Process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* (2. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0>
- Blossfeld, H.-P., & Shavit, Y. (1993). Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. <https://doi.org/10.25656/01:11164>
- Bockhorst, H. (2008). Kulturelle Bildung - Schlüssel für Lebenskunst und Teilhabe. In J. Maedler (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Bd. 4. TeilHabeNichtse: Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung (Bd. 4)*. Kopäd.
- Bockhorst, H., Reinwand, V.-I., & Zacharias, W. (2012). Einführung der HerausgeberInnen. In *Handbuch Kulturelle Bildung*.
- Bons, V., Borchert, J., Buchborn, T., & Lessing, W. (2022). Doing Music. Musikvereine and Their Concept(s) of Community. In T. Buchborn, T. De Baets, G. Brunner & S. Schmid (Hrsg.), *Music is What People Do* (S. 277–293). Helbling.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. Wiley.

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Hrsg.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (S. 241–58). Greenwood.
- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 229–242). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31(1), 223–243. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.31.041304.122232>
- Breinholt, A., & Jæger, M. M. (2020). How does cultural capital affect educational performance: Signals or skills? *The British Journal of Sociology*, 71(1), 28–46. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12711>
- Büdel, M., & Kolleck, N. (2023). Rahmenbedingungen und Herausforderungen kultureller Bildung in ländlichen Räumen – ein systematischer Literaturüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(3), 779–811. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01144-0>
- Busch, T., Kranefeld, U., & Koal, S. (2014). Klasseneffekte oder individuelle Einflussgrößen. Was bestimmt die Teilnahme am Instrumentallernen im Grundschulalter. In B. Clausen (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung. Bd. 35. Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 57–75, Bd. 35). Waxmann.
- Busch, T., & Lehmann-Wermser. (2019). Evaluation des Programms Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen (JeKits).
- Chin, T., & Phillips, M. (2004). Social Reproduction and Child-Rearing Practices: Social Class, Children’s Agency, and the Summer Activity Gap. *Sociology of Education*, 77(3), 185–210.
- Connemann, G. (2008). Chancengerechtigkeit und Integration als kulturpolitische Aufgabe und Strategie? In J. Maedler (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Bd. 4. TeilHabeNichtse: Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung (Bd. 4)*. Kopäd Verlag.
- Davis, K., & Moore, W. E. (1945). Some Principles of Stratification. *American Sociological Review*, 10(2), 242–249.
- de Graaf, N. D., & de Graaf, P. M. (2002). Formal and popular dimensions of cultural capital: Effects on children’s educational attainment. *The Netherlands’ journal of social sciences*, 38(2), 167–186.

- de Graaf, N. D., de Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 92–111.
- de Maio, F. G. (2007). Income Inequality Measures. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 61(10), 849–852.
- Deutscher Bundestag. (2007). *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“* (Drucksache 16/7000).
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47(2), 189–201.
- Domina, T., Penner, A., & Penner, E. (2017). Categorical inequality: Schools as sorting machines. *Annual Review of Sociology*, 43, 311–330.
- Downey, D. B., & Condrón, D. J. (2016). Fifty Years since the Coleman Report. *Sociology of Education*, 89(3), 207–220. <https://doi.org/10.1177/0038040716651676>
- Dumais, S. A. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44. <https://doi.org/10.2307/3090253>
- Dumais, S. A. (2006). Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetics*, 34(2), 83–107. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2005.09.003>
- Dumais, S. A. (2008). Adolescents' Time Use and Academic Achievement: A Test of the Reproduction and Mobility Models. *Social Science Quarterly*, 89(4), 867–886.
- Dumais, S. A. (2015). Cultural Capital and Education. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (S. 375–381). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.10433-7>
- Dumais, S. A., & Ward, A. (2010). Cultural capital and first-generation college success. *Poetics*, 38(3), 245–265. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2009.11.011>
- Dumont, H., & Ready, D. D. (2019). Do Schools Reduce or Exacerbate Inequality? How the Associations Between Student Achievement and Achievement Growth Influence Our Understanding of the Role of Schooling. *American Educational Research Journal*, 57(2), 728–774. <https://doi.org/10.3102/0002831219868182>
- Dumont, H., & Ready, D. D. (2023). On the promise of personalized learning for educational equity. *npj Science of Learning*, 8(26). <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00174-x>
- Ermert, K. (Hrsg.). (2012). *Kultur für alle oder Produktion der „feinen Unterschiede“? Wozu kulturelle Bildung dient*. Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel.
- Esser, H. (2002). *Soziologie. Spezielle Grundlagen (Band 2). Die Konstruktion der Gesellschaften*. Campus.

- Evans, M., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171–197. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.01.002>
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Fobel, L. (2022). Non-Formal Cultural Infrastructure in Peripheral Regions: Responsibility, Resources, and Regional Disparities. *Urban Planning*, 7(4). <https://doi.org/10.17645/up.v7i4.5675>
- Freide, S. (2020). Portale Kultureller Bildung. In M. Fleige, J. Gassner & M. Schams (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung. Bedeutung, Planung und Umsetzung* (S. 31–36). wbv Media. <https://doi.org/10.3278/43/0059w>
- Fuchs, M. (2008). Kulturelle Teilhabe und kulturelle Bildung. In J. Maedler (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Bd. 4. TeilHabeNichtse: Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung (Bd. 4)*. Kopäd.
- Fuchs, M. (2009). Sozialer Zusammenhalt und kulturelle Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 47, 33–38. <https://www.bpb.de/system/files/pdf/W1C8PC.pdf>
- Fuchs, M. (2012). Kulturelle Bildung als Menschenrecht? In *Kulturelle Bildung Online*. Bundesakademie für Kulturelle Bildung. <https://doi.org/10.25529/92552.246>
- Gaddis, S. M. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research*, 42(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.08.002>
- Gatzka, T. (2021). Aspects of openness as predictors of academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 170, 110422. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110422>
- Georg, W. (2004). Cultural Capital and Social Inequality in the Life Course. *European Sociological Review*, 20(4), 333–344. <https://doi.org/10.1093/esr/jch028>
- Georg, W. (2016). Transmission of cultural capital and status attainment – an analysis of development between 15 and 45 years of age. *Longitudinal and Life Course Studies*, 7(2), 106–123. <https://doi.org/10.14301/llcs.v7i2.341>
- Goldthorpe, J. H. (1996). Problems of "meritocracy". In R. E. und Jan O. Jonsson (Hrsg.), *Can Education be Equalized?* (S. 255–287). Westview Press.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Goßmann, F. (2018). *Measuring Cultural Capital in the NEPS (NEPS Survey Paper No. 48)*. LIfBi Leibniz Institute for Educational Trajectories. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SP48:1.0>

- Hadjar, A., & Becker, R. (2009). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 195–213). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_7
- Hasselhorn, J., Krupp, V., Lin, H.-R., Beisiegel, J., & Kopiez, R. (2022). Musikalisch-kulturelle Teilhabe als Prädiktor für allgemeine Lebenszufriedenheit: Sind Persönlichkeitsausprägungen bedeutsam? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(3), 603–628. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01104-0>
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(1), 1–17.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Franz Emanuel Weinert gewidmet. 4. Aufl.* (F. E. Weinert, Hrsg.). Klett Kallmeyer.
- Heppt, B., Olczyk, M., & Volodina, A. (2022). Number of books at home as an indicator of socioeconomic status: Examining its extensions and their incremental validity for academic achievement. *Social Psychology of Education*, 25(4), 903–928. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09704-8>
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.
- Hradil, S. (2006). Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90032-2>
- Hu, A., Wu, X., Li, D., & Chen, T. (2022). Cultural Reproduction and Cultural Mobility from a Comparative Perspective: Mechanism-Based Elaboration and Decomposition. *Comparative Education Review*, 66(2), 253–279. <https://doi.org/10.1086/718803>
- Huth, R., & Weishaupt, H. (2009). Bildung und hochkulturelle Freizeitaktivitäten. *Journal for Educational Research Online*, 1(1), 224–240.
- Jæger, M. M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. *Sociology of Education*, 84(4), 281–298. <https://doi.org/10.1177/0038040711417010>
- Jæger, M. M. (2022). Cultural capital and educational inequality: an assessment of the state of the art. In K. Gërkhani, N. de Graaf & W. Raub (Hrsg.), *Handbook of Sociological Science: Contributions to Rigorous Sociology* (S. 121–134). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781789909432>
- Jæger, M. M., & Breen, R. (2016). A Dynamic Model of Cultural Reproduction. *American Journal of Sociology*, 121(4), 1079–1115. <https://doi.org/10.1086/684012>

- Jæger, M. M., & Møllegaard, S. (2017). Cultural capital, teacher bias, and educational success: New evidence from monozygotic twins. *Social Science Research*, 65, 130–144. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.04.003>
- Jheng, Y.-J., Lin, C.-W., & Liao, Y.-K. (2023). The way cultural capital works: A meta-analysis of the effects of cultural capital on student's reading performance. *International Journal of Educational Research*, 122, 102259. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102259>
- Kallunki, J., & Purhonen, S. (2017). Intergenerational transmission of cultural capital in Finland. *Research on Finnish Society*, 10, 101–111.
- Katsillis, J., & Rubinson, R. (1990). Cultural Capital, Student Achievement, and Educational Reproduction: The Case of Greece. *American Sociological Review*, 55(2), 270. <https://doi.org/10.2307/2095632>
- Keßler, C. I., & Nonte, S. (Hrsg.). (2020). *(Neue) Formen der Differenzierung. Schul- und Klassenprofilierung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Ungleichheit*. Waxmann.
- Kingston, P. W. (2001). The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory. *Sociology of Education*, 74, 88. <https://doi.org/10.2307/2673255>
- Kisida, B., Greene, J. P., & Bowen, D. H. (2014). Creating Cultural Consumers: The Dynamics of Cultural Capital Acquisition. *Sociology of Education*, 87(4), 281–295. <https://doi.org/10.1177/0038040714549076>
- Klieme, E., & Tippelt, R. (2008). Qualitätssicherung im Bildungswesen. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen*. (S. 7–13). <https://doi.org/10.25656/01:7266>
- Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J., & Kraaykamp, G. (2011). The Effects of Parental Reading Socialization and Early School Involvement on Children's Academic Performance: A Panel Study of Primary School Pupils in the Netherlands. *European Sociological Review*, 27(3), 291–306. <https://doi.org/10.1093/esr/jcq007>
- Koal, S., Busch, T., & Kranefeld, U. (2016). Teilhabe am Instrumentallernen und Selbstregulation des Übens: Ergebnisse aus der Studie Teilhabe am Instrumentallernen. Eine Längsschnittstudie zu Aspekten musikalischer Bildungsverläufe in der späten Kindheit (TIAMu). In U. Kranefeld (Hrsg.), *Musikalische Bildungsverläufe nach der Grundschulzeit* (S. 40–54).
- Koller, H.-C. (2020). Problems and Perspectives of a Theory of Transformational Processes of Bildung. *Educational Theory*, 70(5), 633–651. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/edth.12448>

- Konsortium des JeKi-Forschungsschwerpunkts. (2010). Der BMBF-Forschungsschwerpunkt ‚Jedem Kind ein Instrument‘ in Nordrhein-Westfalen und Hamburg. In N. Knolle (Hrsg.), *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik*. Die Blaue Eule.
- Kraaykamp, G. (2003). Literary socialization and reading preferences. Effects of parents, the library, and the school. *Poetics*, 31(3-4), 235–257. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(03\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(03)00033-0)
- Kraaykamp, G., & Notten, N. (2016). Parental cultural socialization and educational attainment. Trend effects of traditional cultural capital and media involvement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 45, 63–71. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.08.003>
- Kracman, K. (1996). The effect of school-based arts instruction on attendance at museums and the performing arts. *Poetics*, 24(2), 203–218. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(96\)00009-5](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(96)00009-5)
- Krais, B. (2012). Habitus und soziale Praxis. In M. Streinrücke (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: politisches Forschen, Denken und Eingreifen* (S. 91–106). VSA.
- Kraul, M. (2019). Private Schulen und Bildungsgerechtigkeit. Ein Widerspruch? In J. Bellmann & H. Merkens (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts* (S. 205–234). Waxmann.
- Kröner, S., Christ, A., & Penthin, M. (2021). Stichwort: Digitalisierung in der kulturell-ästhetischen Bildung – eine konfigurierende Forschungssynthese. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(1), 9–39. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00989-7>
- Kröner, S., Vock, M., Robitzsch, A., & Köller, O. (2012). Highbrow cultural activities, social background, and openness in lower-secondary level students. *Journal for Educational Research Online*, 4(2), 3–28. <https://doi.org/10.25656/01:7479>
- Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T., & Budde, J. (2011). Bildungsungleichheit revisited? – eine Einleitung. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 7–21). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93403-7_1
- Kühne, S., Burkhard, J., Maaz, K., Belet, M., & Nuss, K. (2023). Konzeptioneller Rahmen der Indikatorenentwicklung. In S. Kühne & K. Maaz (Hrsg.), *Indikatorenentwicklung im Feld der kulturellen Bildung (InKuBi). Konzeptionelle Grundlagen und erste Befunde* (S. 7–32). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004954w>
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32, 567–606.

- Liebau, E. (2015). Kulturelle Bildung für alle und von allen? Über Teilhabe an und Zugänge zur Kulturellen Bildung. Bundesakademie für Kulturelle Bildung. <https://doi.org/10.25529/92552.359>
- Liebau, E. (2018). Kulturelle und Ästhetische Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1219–1239). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_54
- Liebig, S., & May, M. (2009). Dimensionen sozialer Gerechtigkeit. *Soziale Gerechtigkeit*, 47, 3–8.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690. <https://doi.org/10.1086/321300>
- Luhmann, N. (1985). Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In J. Diederich (Hrsg.), *Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum? Bericht über die Jahrestagung 1984 der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 25. u. 26. Oktober in der Theodor-Heuss-Akademie, Gummersbach* (114 S.). GPPF.
- Maaz, K., & Kühne, S. (2018). Indikatoren gestützte Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 375–396). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_15
- Maaz, K., & Watermann, R. (2007). Reproduktion oder Mobilität? Zur Wirkung familiärer Prozessmerkmale auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(3), 285–303.
- Mak, H. W., & Fancourt, D. (2021). Do socio-demographic factors predict children’s engagement in arts and culture? Comparisons of in-school and out-of-school participation in the Taking Part Survey (K. A. Corrigan, Hrsg.). *PLOS ONE*, 16(2), e0246936. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246936>
- Mikus, K., Tieben, N., & Schober, P. S. (2019). Children’s conversion of cultural capital into educational success: the symbolic and skill-generating functions of cultural capital. *British Journal of Sociology of Education*, 41(2), 197–217. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1677454>
- Morawski, J. G., & Martin, J. S. (2011). The evolving vocabulary of the social sciences: The case of “socialization”. *History of Psychology*, 14(1), 1–25. <https://doi.org/10.1037/a0021984>
- Nagel, I. (2009). Cultural Participation Between the Ages of 14 and 24: Intergenerational Transmission or Cultural Mobility? *European Sociological Review*, 26(5), 541–556. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp037>

- Nagel, I., Damen, M.-L., & Haanstra, F. (2010). The arts course CKV1 and cultural participation in the Netherlands. *Poetics*, 38(4), 365–385. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2010.05.003>
- Nagel, I., & Ganzeboom, H. (2002). Participation in legitimate culture: Family and school effects from adolescence to adulthood. *Netherlands Journal of Social Sciences*, 38(2), 102–120.
- Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431–447. <https://doi.org/10.1080/0142569900110405>
- Nerowski, C. (2017). Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 441–464. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0775-x>
- Nonte, S., & Lehmann-Wermser, A. (2010). Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung* (S. 125–145). Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:25134>
- Nozick, R. (1976). Anarchie, Staat, Utopia. In C. Horn & N. Scarano (Hrsg.), *Philosophie der Gerechtigkeit: Texte von der Antike bis zur Gegenwart* (6. Aufl., S. 387–401). Suhrkamp.
- Nuss, K., Burkhard, J., Schrot, P., & Kühne, S. (2023). Gelegenheitsstrukturen – Ergebnisse zur Verfügbarkeit von Angebotsstrukturen und Personalressourcen der kulturellen Bildung. In S. Kühne & K. Maaz (Hrsg.), *Indikatorenentwicklung im Feld der kulturellen Bildung (InKuBi). Konzeptionelle Grundlagen und erste Befunde* (S. 33–50). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004954w>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben* (H. Pauer-Studer, Hrsg.; I. Utz, Übers.; Deutsche Erstausgabe, 9. Auflage, Bd. 739). Suhrkamp.
- Ochs, E. (1991). Socialization through Language and Interaction: A Theoretical Introduction. *Issues in Applied Linguistics*, 2(2). <https://doi.org/10.5070/l422005140>
- Ort, C.-M. (2008). Kulturbegriffe und Kulturtheorien. In A. Nünning & V. Nünning (Hrsg.), *Einführung in die Kulturwissenschaften*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05057-1>
- Ostermann, C., & Neugebauer, M. (2021). Macht Ähnlichkeit den Unterschied? Wenn sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler von sozial ähnlichen Lehrkräften unterrichtet werden. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 73(2), 259–283. <https://doi.org/10.1007/s11577-021-00779-3>
- Parsons, T. (2020). Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_6-1

- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation*. Walter.
- Potts, A. (2015). A theory for educational research: Socialisation theory and symbolic interaction. *Education Research and Perspectives*, 42(2015), 633–654.
- Purhonen, S., Gronow, J., & Rahkonen, K. (2011). Highbrow Culture in Finland: Knowledge, Taste and Participation. *Acta Sociologica*, 54(4), 385–402. <https://doi.org/10.1177/0001699311422092>
- Rat für Kulturelle Bildung. (2013). *Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung*.
- Raudenbush, S. W., & Eschmann, R. D. (2015). Does Schooling Increase or Reduce Social Inequality? *Annual Review of Sociology*, 41(1), 443–470. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043406>
- Raudenská, P. (2022). Mediation effects in the relationship between cultural capital and academic outcomes. *Social Science Research*, 102, 1–14. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2021.102646>
- Raudenská, P., & Bašná, K. (2021). Individual's cultural capital: Intergenerational transmission, partner effect, or individual merit? *Poetics*, 89, 101575. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2021.101575>
- Rawls, J. (2006). *Gerechtigkeit als Fairneß – Ein Neuentwurf*. Suhrkamp.
- Reay, D. (Hrsg.). (2020). *Bourdieu and Education*. Routledge.
- Reckwitz, A. (2010). Die Kontingenzperspektive der »Kultur«. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In *Unscharfe Grenzen* (S. 15–46). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839409176-001>
- Reimer, D., & Pollak, R. (2009). Educational Expansion and Its Consequences for Vertical and Horizontal Inequalities in Access to Higher Education in West Germany. *European Sociological Review*, 26(4), 415–430. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp029>
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2013). Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In *Kulturelle Bildung Online*. <https://doi.org/10.25529/92552.269>
- Roscigno, V. J., & Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Race, Cultural Capital, and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns. *Sociology of Education*, 72(3), 158. <https://doi.org/10.2307/2673227>
- Rössel, J., & Beckert-Zieglschmid, C. (2002). Die Reproduktion kulturellen Kapitals. *Zeitschrift für Soziologie*, 31(6), 497–513.
- Roth, H.-G. (1975). *25 Jahre Bildungsreform in der Bundesrepublik: Bilanz und Perspektiven*. Klinkhardt.
- Sawert, T. (2019). Das schulische Fremdsprachenprofil als soziale Segregationslinie. Historische Entstehung und gegenwärtige Relevanz der schulischen Fremdsprachenwahl

- als horizontal differenzierende Bildungsentscheidung. *Berliner Journal für Soziologie*, 28(3-4), 397–425. <https://doi.org/10.1007/s11609-019-00381-7>
- Schammann, H. (2019). Aufenthalt gegen Leistung? Der Einzug meritokratischer Elemente in die deutsche Flüchtlingspolitik. In *Flucht – Bildung – Integration?* (S. 43–61). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23591-8_3
- Schindler, S., & Lörz, M. (2012). Mechanisms of Social Inequality Development: Primary and Secondary Effects in the Transition to Tertiary Education Between 1976 and 2005. *European Sociological Review*, 28(5), 647–660. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr032>
- Schrödter, M. (2013). Der Capability Approach als Referenzrahmen von Gerechtigkeitsurteilen in der Sozialen Arbeit. In *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 71–88). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_4
- Schwarz, J., Habeck, C., Gruehn, S., & Koinzer, T. (2018). "Welche Schule passt zu meinem Kind?". Elterliche Schulwahlentscheidungen und die Frage der Passung im öffentlichen und privaten Grundschulwesen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(5), 612–634. <https://doi.org/10.25656/01:22166>
- Schwippert, K. (2019). Was wird aus den Büchern? Sozialer Hintergrund von Lernenden und Bildungsungleichheit aus Sicht der international vergleichenden Erziehungswissenschaft. *Journal for Educational Research Online*, 11(1), 92–117. <https://doi.org/10.25656/01:16789>
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 850–866.
- Sen, A. (2008). The Idea of Justice. *Journal of Human Development*, 9(3), 331–342. <https://doi.org/10.1080/14649880802236540>
- Settersten, R., & Gannon, L. (2005). Structure, agency, and the space between: On the challenges and contradictions of a blended view of the life course. *Advances in life course research*, 10(05), 35–55.
- Sikora, J., Evans, M., & Kelley, J. (2018). Scholarly culture: How books in adolescence enhance adult literacy, numeracy and technology skills in 31 societies. *Social Science Research*, 77, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.10.003>
- Skopek, J., & Passaretta, G. (2020). Socioeconomic Inequality in Children's Achievement from Infancy to Adolescence: The Case of Germany. *Social Forces*. <https://doi.org/10.1093/sf/soaa093>

- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 57–69). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_3
- Tan, C. Y., Peng, B., & Lyu, M. (2019). What types of cultural capital benefit students' academic achievement at different educational stages? Interrogating the meta-analytic evidence. *Educational Research Review*, 28, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100289>
- Tarazona, M., & Tillmann, K. (2013). Der Einfluss kulturellen und sozialen Kapitals auf die kulturellen Aktivitäten im Aufwachsen junger Menschen. In M. Grgic & I. Züchner (Hrsg.), *Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie*. (S. 195–216). Beltz Juventa.
- UN. (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.
- UN. (1989). Konvention über die Rechte des Kindes.
- UN. (2005). Übereinkommen über den Schutz und die Vielfalt kultureller Ausdrucksformen.
- UN. (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.
- van de Werfhorst, H. G., & Hofstede, S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *The British Journal of Sociology*, 58(3), 391–415. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2007.00157.x>
- van Hek, M., & Kraaykamp, G. (2015). How do parents affect cultural participation of their children?: Testing hypotheses on the importance of parental example and active parental guidance. *Poetics*, 52, 124–138. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.poetic.2015.06.001>
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M., & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (S. 63–80). Beltz Juventa.
- Watermann, R., & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 61–94). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Weishaupt, H., Scherer, R., Tarazona, M., Richter, M., Krätschmer-Hahn, R., & Zimmer, K. (2013). *Zur Situation kultureller Bildung an Schulen. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung 2011*. GPPF ; DIPF.
- Wildhagen, T. (2009). Why Does Cultural Capital Matter for High School Academic Performance? An Empirical Assessment of Teacher-Selection and Self-Selection Mechanisms as Explanations of the Cultural Capital Effect. *The Sociological Quarterly*, 50(1), 173–200. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2008.01137.x>
- Willekens, M., & Lievens, J. (2014). Family (and) culture: The effect of cultural capital within the family on the cultural participation of adolescents. *Poetics*, 42, 98–113. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2013.11.003>
- Young, M. (2011). *The Rise of the Meritocracy* (Bd. 1). Transaction Publishers.
- Zhu, B. (2020). Cultural Reproduction or Cultural Mobility? Unequal Education Achievement Among Chinese College Students. *The Journal of Chinese Sociology*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40711-020-00119-6>
- Züchner, I., & Arnoldt, B. (2011). Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:19199>
- Züchner, I., & Grgic, M. (2013). Organisiert aktiv - außerschulische und außerunterrichtliche musikalisch-künstlerische und sportliche Aktivitäten. In M. Grgic & I. Züchner (Hrsg.), *Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie*. (S. 217–236). Beltz Juventa.
- Zunker, N., & Neumann, M. (2020). Stratifizierung durch Profilierung? Das Zusammenspiel von inhaltlichen Profilen und Merkmalen der Schülerkomposition an nichtgymnasialen weiterführenden Schulen in Berlin. In C. I. Keßler & S. Nonte (Hrsg.), *(Neue) Formen der Differenzierung. Schul- und Klassenprofilierung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Ungleichheit* (S. 35–54).

Kapitel 4

Empirische Teilstudien

4.1 Kulturelle Bildung – hausgemacht? Zum Effekt elterlichen kulturellen Kapitals auf die kulturellen Aktivitäten von Jugendlichen¹

Abstract

Im vorliegenden Beitrag wird aufgezeigt, dass elterliches kulturelles Kapital für den Zugang zu kultureller Bildung von Jugendlichen eine wesentliche Rolle spielt. Es wird argumentiert, dass die intergenerationale Weitergabe von kulturellem Kapital einen Mechanismus darstellt, der ungleiche Chancen auf Teilhabe an kultureller Bildung von Generation zu Generation perpetuieren kann. Der Beitrag stützt sich auf die Kapitaltheorie Pierre Bourdieus und leitet zum einen eine eng daran angelehnte, elaborierte Operationalisierung für kulturelles Kapital her. Zum anderen wird auch kulturelle Bildung differenzierter als üblich in hoch- und soziokulturellen Facetten erfasst, die sowohl formale, non-formale als auch informelle Lernkontexte in allen Sparten einschließen. Die Effekte von elterlichem kulturellem Kapital auf die kulturellen Aktivitäten der Befragten werden auf Basis von NEPS-Daten mit Strukturgleichungsmodellen analysiert. Es zeigt sich, dass hochkulturelle Aktivitäten am stärksten mit der elterlichen Kapitalausstattung zusammenhängen, aber auch außerschulische Kurse, die Teilnahme an Angeboten in Kulturvereinen und der Besuch einer Schule mit musikalischem Profil, während für kulturelle Aktivitäten in Jugendzentren keine Zusammenhänge mit dem kulturellen Kapital der Eltern nachgewiesen werden können. Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit weiterführender Forschung, um Möglichkeiten aufzuzeigen, wie mehr Chancengleichheit in der kulturellen Bildung herbeigeführt werden kann.

¹Hier ist die Fassung des Artikels enthalten, die zur Publikation angenommen wurde und Grundlage zur Bewertung der Dissertation war. Für die anschließende Publikation in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft wurden lediglich wenige sprachliche Änderungen vorgenommen, die der besseren Lesbarkeit dienen. Die publizierte Version des Artikels wurde unter der [Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz](#) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie die ursprünglichen Autor:innen und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Schlagwörter

Kulturelle Bildung, Distinktion, soziale Ungleichheit, kulturelles Kapital, intergenerationale Transmission

Acknowledgements

Wir danken Marko Neumann für seine Anmerkungen zu früheren Versionen dieses Beitrags und Jingyu Zhang für seine Unterstützung bei der Literaturrecherche sowie den empirischen Analysen.

Die vorliegende Arbeit wurde durch die Förderung der Stiftung Mercator unter der Projektnummer 190280 ermöglicht.

Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS; vgl. Blossfeld und Roßbach, 2019). Das NEPS wird vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi, Bamberg) in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk durchgeführt.

4.1.1 Einleitung

Chancengleichheit beim Zugang zu kultureller Bildung – oft gefordert und viel beforscht, scheint sie dennoch bisweilen kaum erreichbar. Was bereits die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012) feststellte, bescheinigt deren damaliger Sprecher Horst Weishaupt dem deutschen Bildungssystem auch Jahre später: „Nicht alle Heranwachsenden in Deutschland haben in gleicher Weise die Möglichkeit, an Angeboten der kulturellen Bildung teilzunehmen“ (Lehmann-Wermser, Weishaupt & Konrad, 2020, S. 14). Doch wie kommen solche Bildungsbarrieren zustande?

Der vorliegende Beitrag wirft einen Blick auf zugrundeliegende Mechanismen. Als theoretischer Rahmen dient der Diskurs zu sozialer Ungleichheit im Bildungswesen, die einen Kerngegenstand der Bildungssoziologie darstellt (vgl. Baumert et al., 2019), aber auch in erziehungswissenschaftlichen Kontexten zu kultureller Bildung diskutiert wird (Ermert, 2012). Zur Untersuchung von Ungleichheiten in der kulturellen Bildung bietet es sich an, auf das Konzept von Prozessmerkmalen sozialer Herkunft zurückzugreifen (vgl. Baumert et al., 2006). Als ein solches Prozessmerkmal kann das kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie verstanden werden (Bourdieu, 2012). Die bourdieu'sche Kapitaltheorie bietet großes Erklärungspotenzial für die Untersuchung von Disparitäten in der kulturellen Bildung und dient folglich als theoretischer Ausgangspunkt. Zum einen liefert sie Argumente dafür, dass es für Eltern ein Distinktionsmerkmal sein könnte, wenn ihre Kinder kulturelle Bildungsangebote wahrnehmen. Zum anderen bietet Bourdieu eine Erklärung dafür, wieso es viel Zeit braucht, um in puncto Chancengleichheit Veränderungen herbeizuführen: Durch die intergenerationale Weitergabe von kulturellem Kapital können sich die Ungleichheiten beim Zugang zu kultureller Bildung in den nachfolgenden Generationen reproduzieren oder sogar verstärken. Das elterliche kulturelle Kapital wird also sowohl für den Zugang zu kultureller Bildung als auch für den Zeithorizont, innerhalb dessen es zu Veränderungen kommen kann, zur zentralen Einflussgröße.

In der bisherigen empirischen Forschung zur Herkunftsabhängigkeit kultureller Bildung überwiegen Untersuchungen von einzelnen Aktivitäten bzw. Sparten kultureller Bildung (z.B. bildende Kunst, Medien, Literatur), ohne dass verglichen wurde, inwieweit die Aktivitäten stärker oder weniger stark von der sozialen Herkunft abhängig sind. Im vorliegenden Beitrag wird daher unter Rückgriff auf Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS-Netzwerk, 2022) eine vergleichende Perspektive eingenommen. Ziel ist es, anders als in bisherigen Studien sowohl formale, non-formale als auch informelle Formen kultureller Bildung zu untersuchen, die alle Sparten einschließen und neben hochkulturellen

auch soziokulturelle Aspekte umfassen. Damit soll ausgelotet werden, inwiefern sich der Facettenreichtum kultureller Bildung empirisch differenzierter abbilden lässt als in bisherigen Studien. Auch soll geprüft werden, inwiefern die Operationalisierung von elterlichem kulturellen Kapital enger als bisher an Bourdieus Theorie angelehnt und dadurch elaborierter erfasst werden kann. Die Effekte des elterlichen kulturellen Kapitals auf die kulturellen Aktivitäten der Kinder werden mit Strukturgleichungsmodellen untersucht. Abschließend wird diskutiert, welche Implikationen sich daraus für die Forschung zu kulturellen Aktivitäten und zur Operationalisierung von kulturellem Kapital ableiten lassen.

4.1.2 Kulturelles Kapital & kulturelle Bildung

Kulturelles Kapital

Im Kontext der Untersuchung sozialer Ungleichheit im Bildungssystem hat sich Bourdieus Kapitaltheorie seit geraumer Zeit als eine der grundlegenden Theorien etabliert (vgl. Nash, 1990; Reay, 2020). Ein zentraler Gedanke dieser liegt in der Weiterentwicklung des bis dato rein ökonomischen Verständnisses von Kapital zu einem dreiteiligen Konzept. Neben ökonomischem definiert Bourdieu (2012) auch soziales und kulturelles Kapital, wobei insbesondere Letzteres für diese Studie von Bedeutung ist. Bourdieu unterteilt kulturelles Kapital wiederum in drei Formen: inkorporiertes (Geschmack, Verhalten, Werthaltungen), objektiviertes (kulturelle Besitztümer) und institutionalisiertes (Bildungszertifikate) Kulturkapital (vgl. Jæger, 2022).

Daran anknüpfend haben sich zwei große Forschungsstränge herausgebildet, einer in der Tradition des Modells kultureller Reproduktion (Bourdieu und Passeron, 1990), der andere in der Tradition des Modells kultureller Mobilität (DiMaggio, 1982). Beide Modelle bieten Erklärungspotenzial für Bildungsungleichheiten, fokussieren jedoch verschiedene Aspekte. Im Reproduktionsmodell wird eine starke Abhängigkeit des kulturellen Kapitals von der sozialen Herkunft angenommen. Als zentraler Mechanismus zum Erwerb von kulturellem Kapital wird die Weitergabe innerhalb der Familie betrachtet. Bourdieu selbst beschreibt den passiven Erwerb durch familiäre Sozialisation als primären Weg, um kulturelles Kapital zu akkumulieren, während neuere Forschung zwischen passivem Erwerb und aktiven Investitionen der Eltern in das kulturelle Kapital des Kindes unterscheidet (Jæger und Breen, 2016; van Hek und Kraaykamp, 2015). Im Reproduktionsmodell wird in der Hinsicht ein Matthäuseffekt angenommen, dass Kinder aus privilegierten Familien kulturelles Kapital schneller erwerben, welches ihnen in Bildungskontexten wiederum größere Vorteile bringe. In der Tradition des Mobilitätsmodells wird hingegen betont,

dass kulturelles Kapital auch unabhängig von der Herkunftsfamilie erworben werden kann. Weiter wird ein Aufholeffekt angenommen – Kinder aus sozial benachteiligten Familien seien durch den außerfamiliären Erwerb von kulturellem Kapital in der Lage zu anderen aufzuschließen, was zu verstärkten positiven Effekten auf den Bildungserwerb führe (Aschaffenburg und Maas, 1997; A. Hu et al., 2022; Nagel et al., 2010).

Kulturelle Bildung

Die Frage danach, was kulturelle Bildung ist, erscheint auf den ersten Blick zwar banal, auf den zweiten Blick aber als ausgesprochen komplex. „Allgemeinbildung im Medium der Künste“ (Rat für Kulturelle Bildung, 2013, S. 15) ist eine gängige Umschreibung kultureller Bildung. Die Künste stehen also zentral, doch an vielen Stellen findet sich der Hinweis darauf, dass neben den Künsten auch soziokulturelle Praktiken eingeschlossen sind (z.B. Liebau, 2018). Ein Blick in die Kulturtheorie macht deutlich, dass dies unter anderem durch die Dehnbarkeit des Kulturbegriffs erklärbar ist (vgl. Fuchs, 2008; Ort, 2008; Reckwitz, 2010): ein enges/normatives Kulturverständnis reduziert Kultur auf die (hochkulturellen) Künste, wohingegen ein symbol-/bedeutungsorientiertes Verständnis den Begriff auf den „handlungskonstitutiven Hintergrund aller sozialen Praktiken“ (Reckwitz, 2010, S. 25) ausweitet. Historisch gesehen erweitert „kulturelle Bildung“ Begriffe wie ästhetische, musische oder künstlerische Bildung, die bereits seit längerer Zeit bestehen, und schließt heute als Dachbegriff alle verschiedenen Kulturbegriffe mit ein (Reinwand-Weiss, 2013). Kulturelle Bildung wird im vorliegenden Beitrag als Bildung in ästhetisch-expressiven Praxen verstanden, die vorwiegend im Kontext von Künsten stattfindet. Dies schließt neben sämtlichen Formen des eigenen, selbsttätig-kreativen künstlerischen Ausdrucks auch rezeptive oder kommunikative Aneignungsmodi, kulturelle Werte, Orientierungen und Handlungsmuster ein (vgl. Freide, 2020; Kühne et al., 2023).

Kapital trifft Bildung – zum Verhältnis zweier Begriffe

Wo aber berühren sich kulturelles Kapital und kulturelle Bildung? So liegen eigentlich zunächst die Unterschiede auf der Hand: Kulturelles Kapital ist als eine Facette sozialer Herkunft zu betrachten, die sich vor allem auf die Vertrautheit mit Hochkultur bezieht (Watermann et al., 2016). Kulturelle Bildung hingegen beschreibt Bildungsprozesse im Medium von Kunst und Kultur. Sie wurde darüber hinaus in den 1970er Jahren durch den Leitspruch „Kultur für alle und von allen“ geprägt (Reinwand-Weiss, 2013), der bis heute fortwirkt. Der im Feld stark ausgeprägte egalitaristische Selbstanspruch äußert sich

in dem Ziel, die Teilhabe an kultureller Bildung von sozialer Herkunft zu entkoppeln und steht daher in Kontrast zu kulturellem Kapital als Merkmal sozialer Herkunft.

Die Schnittmenge der beiden Begriffe liegt im jeweiligen Verhältnis zu kulturellen Symbolen und damit der gemeinsamen Bezugsgröße Kultur. Folgt man der Definition von Broer et al. (2019, S. 19), kann kulturelles Kapital als „knowledge of cultural symbols and ability to decode cultural messages“ aufgefasst werden. Kulturelle Bildung hingegen „könnte dann als (angeleiteter) Entwicklungsprozess des Subjekts in jeder einzelnen symbolischen (=Kultur-)Form verstanden werden“ (Fuchs, 2008, S. 7). Kulturelles Kapital als Kompetenz im Umgang mit kulturellen Symbolen ist demnach eine Disposition, während kulturelle Bildung einen Prozess darstellt, in dem der Umgang mit kulturellen Symbolen erlernt werden kann. Dies legt die Vermutung nahe, dass das Erlernen des Umgangs mit kulturellen Symbolen im Rahmen kultureller Bildungsprozesse das Potenzial der sozialen Distinktion in Form von kulturellem Kapital birgt, was auch bereits an anderer Stelle diskutiert wurde (vgl. Ermert, 2012; Liebau, 2015). In einem weitreichenderen Verständnis kann kulturelle Bildung neben individuellen Bildungsprozessen auch Angebote eines Bildungsfeldes sowie deren Auswirkungen auf Individuum und Gesellschaft bezeichnen (Bockhorst et al., 2012; Büdel und Kolleck, 2023; Kröner et al., 2021; Kühne et al., 2023). Daher können damit sowohl Rahmenbedingungen bzw. individuelle Ausgangslagen, Prozesse als auch Ergebnisse von Bildung gemeint sein. Unter dieser Perspektive kann kulturelles Kapital als Zustand des „kulturell gebildet seins“ und damit als Ergebnis kultureller Bildung verstanden werden, das im Bildungssystem insgesamt wiederum als Ausgangslange für weitere Bildungsprozesse fungieren kann.

Darüber hinaus kann kulturelle Bildung sowohl in formalen, non-formalen als auch in informellen Lernkontexten stattfinden. Die Grenzen dieser Lernkontexte sind jedoch fließend, sodass sich konkrete Angebote durch ihren Grad der Institutionalisierung (z.B. in- oder außerhalb der Schule), Formalisierung (z.B. zertifizierte Abschlüsse als Ziel) und Professionalisierung (z.B. Qualifikation des pädagogischen Personals) differenzierter beschreiben lassen (Kühne und Maaz, 2023, S. 23). Vor dem Hintergrund, dass institutionalisiertes Kulturkapital den Unterschied zwischen autodidaktisch erworbenen und offiziell zertifizierten Fähigkeiten markiert, lässt sich vermuten, dass kulturelle Bildungsergebnisse durch stärkere Institutionalisierung, Formalisierung und Professionalisierung auch eher als kulturelles Kapital wahrgenommen werden. Im formalen Bereich könnte also beispielsweise die Wahl einer Schule mit musikischem Profil zur kulturellen Distinktion dienen, wobei Distinktion nur einen von vielen Gründen in der Wahl einer Schule darstellt (Sawert, 2019; Schwarz et al., 2018; Zunker und Neumann, 2020). Im Kontrast dazu steht die

Bedeutung der sogenannten „concerted cultivation“ (Lareau, 2003). Diese versteht die kulturelle Freizeitgestaltung als den wichtigsten Bereich, um „feine Unterschiede“, also bestimmte habituelle Verhaltens- und Deutungsmuster, herauszubilden und einen hohen Sozialstatus zu signalisieren – wobei der Freizeitbereich in der Regel mit einem geringeren Grad an Institutionalisierung und Formalisierung einhergeht als der Bereich der formalen Bildungseinrichtungen. Auch dem informellen Bereich kann eine hohe Bedeutung für den Erwerb kulturellen Kapitals zukommen. So kann generell der Umgang mit Anderen über Sozialisationsmechanismen auch ohne jeglichen Grad an Institutionalisierung, Formalisierung und Professionalisierung zur Akkumulation von kulturellem Kapital beitragen. Insgesamt ist folglich davon auszugehen, dass sowohl formale, non-formale als auch informelle Lernkontexte im Erwerb von kulturellem Kapital bedeutsam sind.

4.1.3 Forschungsstand

Dem Einfluss der familiären Herkunft auf die kulturelle Bildung wurde in zahlreichen empirischen Studien nachgegangen (vgl. im Überblick Jæger, 2022; Jæger und Breen, 2016). Dabei wird kulturelles Kapital häufig über die rezeptive Teilnahme an hochkulturellen Aktivitäten wie klassischen Konzerten, Theateraufführungen und Kunstaustellungen operationalisiert (Aschaffenburg und Maas, 1997; Huth und Weishaupt, 2009). Insgesamt lässt sich die Reproduktionsthese in einer Vielzahl an Studien sowohl im deutschen (Georg, 2016; Jacob und Kalter, 2011; Kröner et al., 2012; Maaz und Watermann, 2007; Rössel und Beckert-Zieglschmid, 2002; Steinbach und Nauck, 2004) als auch internationalen Raum (Kallunki und Purhonen, 2017; Nagel, 2009; Raudenská und Bašná, 2021) bestätigen. Gleichzeitig findet sich auch Evidenz für die Mobilitätsthese (Aschaffenburg und Maas, 1997; Jæger, 2011; Maaz und Watermann, 2007).

Neben der rezeptiven Teilnahme an hochkulturellen Veranstaltungen liegt ein Fokus vor allem soziologisch geprägter Arbeiten auch auf der Untersuchung von non-formalen kulturellen Aktivitäten. So wird kulturelles Kapital oft über die aktiv-kreative Teilnahme an außerschulischen Kursen kultureller Bildung operationalisiert (Aschaffenburg und Maas, 1997; Breinholt und Jæger, 2020; Georg, 2016). Der Effekt des kulturellen Kapitals der Eltern auf den Besuch solcher Kurse in der Freizeit konnte ebenfalls bereits nachgewiesen werden (Koal et al., 2016; Tarazona und Tillmann, 2013). Dieser wird auf die sogenannte „concerted cultivation“ zurückgeführt, also die statusbewusste Freizeitgestaltung von Kindern durch deren („kulturell gebildete“) Eltern (Lareau, 2003). Die Untersuchungen hier beschränken sich allerdings häufig auf die Sparte Musik.

Neben Aktivitäten in der Freizeit sind auch kulturelle Aktivitäten in der Schule Gegenstand der Ungleichheitsforschung. Kinder und Jugendliche gehen in der Schule im Vergleich zur Freizeit jedoch seltener kulturellen Aktivitäten nach (Grgic und Rauschenbach, 2013), wenngleich der Schule insbesondere vor dem Hintergrund oftmals mangelnder Unterstützungsmöglichkeiten sozial benachteiligter Eltern (vgl. Bayer und Süßlin, 2017) eine zentrale Rolle in teilhabepolitischen Bemühungen zukommt. Effekte elterlichen kulturellen Kapitals wurde neben außerschulischen auch auf außerunterrichtliche Aktivitäten an der Schule bereits nachgewiesen (Busch und Lehmann-Wermser, 2019; Busch et al., 2014; Züchner und Grgic, 2013), mit teilweise widersprüchlichen Befunden im internationalen Raum (Mak und Fancourt, 2021). Aus einer vergleichenden Perspektive wurde in einer Untersuchung zur Ganztagsgestaltung festgestellt, dass außerschulische kulturelle Aktivitäten stärker vom elterlichen kulturellen Kapital abhängig sind als außerunterrichtliche (Nonte und Lehmann-Wermser, 2010). Neben der Ausübung von konkreten Aktivitäten wird im Bereich Schule auch die musische Profilbildung beforscht, durch die Gelegenheitsstrukturen für kulturelle Teilhabe geschaffen werden können. So konnten Zunker und Neumann (2020) nachweisen, dass der Besuch von Schulen mit „akademischem“ Profil (zu denen Schulen mit künstlerisch-kulturellem Schwerpunkt gezählt wurden), von der sozialen Herkunft abhängig ist. Im Gegensatz dazu konstatieren Schwarz et al. (2018), die Wahl einer Schule mit künstlerisch-kulturellem Schwerpunkt sei durch die in ihrer Studie gewählten Prädiktoren – zu denen das kulturelle Kapital der Eltern und des Kindes gehörten – nicht ausreichend zu erklären. Generell ist davon auszugehen, dass die Schulwahl von Eltern und Kindern auch von der sozialen Herkunft abhängig ab ist (Keßler und Nonte, 2020).

Ebenfalls bereits beforscht wurden auch kulturelle Praktiken, die in noch weniger formalisierten bzw. institutionalisierten Kontexten stattfinden. Die Partizipation in kulturellen Vereinen und Jugendzentren wurde dabei bislang vor allem deskriptiv beschrieben (Belet et al., 2023; Grgic und Rauschenbach, 2013; Grgic und Züchner, 2013) und nur teilweise nach Herkunftsmerkmalen differenziert. Dabei kommt Vereinen insbesondere in ländlichen Räumen eine hohe Bedeutung zu (Büdel und Kolleck, 2023). In einer qualitativen Studie wurde festgestellt, dass in Musikvereinen die Selbstwahrnehmung verbreitet ist, alle sozialen Schichten zu erreichen – dass sie aber gleichzeitig von ihren Mitgliedern als Orte verstanden werden, „in which the members speak the regional dialect [...], eating vegetarian food is unusual and academics are the exception“ (Bons et al., 2022, S. 251). Dies spricht zunächst dafür, dass kulturelle Vereine auch Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern erreichen können. Jedoch konnte gezeigt werden, dass diese sich insgesamt öfter in weniger institutionalisierten Kontexten wie Jugendzentren aufhalten, während

es eher Kinder aus privilegierten Familien sind, die ihre Freizeit in Vereinen und mit kulturellen Aktivitäten verbringen (Züchner und Arnoldt, 2011). Da kulturelle Bildung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit eine nachgeordnete Rolle spielt (Treptow, 2021), lässt der reine Besuch eines Jugendzentrums noch keine Rückschlüsse in der Hinsicht zu, ob und wie dort auch kulturellen Aktivitäten nachgegangen wird. Nach ausgiebiger Recherche sind uns keine empirischen Ergebnisse dazu bekannt, inwiefern künstlerische Aktivitäten in Jugendzentren vom elterlichen kulturellen Kapital abhängig sind.

In der Gesamtbetrachtung scheint es ein gut gesicherter Befund, dass das elterliche kulturelle Kapital sowohl auf hochkulturelle Aktivitäten als auch auf den Besuch non-formaler Kurse der Kinder einen positiven Effekt hat. Dabei wird das elterliche kulturelle Kapital oft durch rezeptive hochkulturelle Aktivitäten operationalisiert. Gleiches gilt für das Kulturkapital der Kinder, das bisweilen auch durch den Besuch non-formaler Kurse operationalisiert wird. Bei non-formalen Kursen überwiegt jedoch die Forschung zur Sparte Musik, während andere Sparten oft unberücksichtigt bleiben. Wenngleich der Forschungsstand zu Aktivitäten in kulturellen Vereinen deutlich geringer ausfällt als zu rezeptiven hochkulturellen Aktivitäten und außerschulischen Kursen, deuten die vorhandenen Untersuchungen darauf hin, dass auch kulturelle Vereinsaktivitäten von der Herkunft abhängig sind. Zur Operationalisierung von kulturellem Kapital werden diese jedoch üblicherweise nicht herangezogen. Auch der Besuch einer Schule mit musikalischem Profil stellt keine gängige Operationalisierung von kulturellem Kapital dar. Zur Abhängigkeit der Wahl einer Schule mit musikalischem Profil von kulturellem Kapital liegen gemischte Ergebnisse vor, sodass hier weitere empirische Evidenz erforderlich ist. Im Gegensatz dazu legen bisherige Analysen einen kompensatorischen Effekt von Jugendzentren nahe, da dort insbesondere Jugendlichen aus sozial benachteiligten Elternhäusern ein Angebot zur kulturellen Betätigung gemacht werden kann. Ein Vergleich der Abhängigkeit der verschiedenen Aktivitäten vom elterlichen Kulturkapital wurde bislang nur vereinzelt vorgenommen. Zusammenfassend lassen sich daher die drei nachfolgenden Forschungsfragen ableiten: 1) Wie gestaltet sich die soziale Selektivität der verschiedenen kulturellen Aktivitäten im Vergleich zueinander? 2) Wie stark sind außerschulische Kurse in der kulturellen Bildung insgesamt, also in all ihren Sparten, von der Herkunft abhängig? 3) Inwiefern können auch die Wahl einer Schule mit musikalischem Schwerpunkt sowie kulturelle Aktivitäten in Vereinen und Jugendzentren als intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals verstanden werden?

Hypothesen

Ausgehend vom dargelegten theoretischen und empirischen Forschungsstand sowie den skizzierten offenen Forschungsfragen adressiert die vorliegende Studie die übergreifende Frage, inwiefern das elterliche kulturelle Kapital verschiedene Formen kultureller Teilhabe von Jugendlichen prägt. Dabei wird davon ausgegangen, dass rezeptive hochkulturelle Aktivitäten, die Wahl einer Schule mit musikischem Profil, außerschulische Kurse sowie kulturelle Vereinsaktivitäten von der Herkunft abhängig sind. Als zugrundeliegender Mechanismus wird hier der passive Erwerb kulturellen Kapitals durch familiäre Sozialisation angenommen. Im Gegensatz dazu legt der Forschungsstand nahe, dass Jugendzentren durch ihre sozialpolitische Aufgabe eher einen kompensatorischen Ansatz verfolgen und die Teilnahme an kulturellen Angeboten dort nicht vom kulturellen Kapital der Eltern abhängig ist. Dies entspricht in der Hinsicht der Mobilitätsthese, als dass dort Jugendlichen die Möglichkeit gegeben wird, sich unabhängig von familialer Sozialisation kulturell zu betätigen. Insgesamt lassen sich daher folgende Hypothesen ableiten:

1. Je höher das elterliche Kulturkapital, desto öfter gehen Jugendliche hochkulturellen Aktivitäten nach.
2. Je höher das elterliche Kulturkapital, desto eher besuchen Jugendliche eine Schule mit musikischem Profil.
3. Je höher das elterliche Kulturkapital, desto eher besuchen Jugendliche Kurse kultureller Bildung außerhalb der Schule.
4. Je höher das elterliche Kulturkapital, desto eher partizipieren Jugendliche an Angeboten kultureller Vereine.
5. Das elterliche Kulturkapital hat keinen Effekt darauf, ob Jugendliche künstlerischen Tätigkeiten in Jugendzentren nachgehen.

Des Weiteren soll der Frage nachgegangen werden, wie sich die Abhängigkeit der verschiedenen Formen kultureller Teilhabe vom elterlichen Kulturkapital im Vergleich zueinander gestaltet. So liefert der bisherige Forschungsstand am meisten Evidenz dafür, dass hochkulturelle Aktivitäten und der Besuch außerschulischer Kurse vom elterlichen Kulturkapital abhängig sind. Doch sind hochkulturelle Aktivitäten stärker durch die Herkunft bedingt als außerschulische Kurse? Wie stark sind Aktivitäten im Verein und Jugendzentrum sowie die Wahl einer Schule mit musikischem Profil im Vergleich dazu vom elterlichen Kulturkapital abhängig? Diese Fragen bleiben bislang unbeantwortet. Konkrete

Hypothesen dazu, wie sich die Vergleiche gestalten, lassen sich anhand des bisherigen Forschungsstands nicht formulieren. Im Folgenden wird diesen Forschungsfragen jedoch in explorativer Weise nachgegangen.

4.1.4 Datengrundlage, Operationalisierung & Methode

NEPS: Startkohorte 3

Für die Analysen des vorliegenden Beitrags wurden Daten der Startkohorte 3 des Nationalen Bildungspanels (NEPS, NEPS-Netzwerk, 2022) sekundäranalytisch ausgewertet. Die Stichprobe dafür wurde deutschlandweit anhand von Schulen gezogen, wobei neben den Schüler*innen selbst auch deren Eltern befragt wurden. Die Daten bieten sowohl für die Kinder (Wellen 4, 5 und 8) als auch deren Eltern (Wellen 1 und 6) geeignete Operationalisierungen der Konstrukte, sodass die innerfamiliäre bzw. intergenerationale Weitergabe von kulturellem Kapital mit den NEPS-Daten gut untersucht werden kann. Insgesamt wurden in Welle 5 (Herbst/Winter 2014) von 5.778 Schüler*innen Daten erhoben, die zu diesem Zeitpunkt durchschnittlich 15 Jahre alt waren und die 9. Klassenstufe besuchten. In Welle 1 (Herbst/Winter 2010/2011) liegen Daten von 4.154 Eltern vor, darüber hinaus werden teilweise auch Angaben von 3.262 Eltern aus Welle 6 (Frühjahr 2015) verwendet. Generell gilt, dass die Variablen auf Elternseite mit Elternangaben operationalisiert wurden und die Angaben auf Seite der Jugendlichen mit deren Angaben. Auf Seite der Eltern wurden, sofern möglich, die Angaben aus Welle 1 verwendet. Ausnahmen hiervon bilden die Variablen zu objektiviertem kulturellem Kapital, die nur in Welle 6 erhoben wurden. Daraus ergibt sich zwar, dass bei der untenstehenden Modellierung manche unabhängigen Variablen zeitlich nach den abhängigen Variablen erhoben wurden. Dies ist jedoch als unproblematisch zu betrachten, da die Zeitpunkte (Welle 5 und 6) sehr nah beieinander liegen und das objektivierte kulturelle Kapital auf Elternseite als zeitstabil angenommen werden kann. Einen guten Überblick über die Messung von kulturellem Kapital im NEPS gibt Goßmann (2018). Im Folgenden wird kurz erläutert, wie die Operationalisierung der Konstrukte für diesen Beitrag vorgenommen wurde.

Operationalisierung kulturelles Kapital (Prädiktorvariablen)

In der Literatur wird die Definition und Operationalisierung von kulturellem Kapital im Anschluss an Bourdieu kontrovers diskutiert (Cardona et al., 2015; Sieben und Lechner, 2019; Vryonides, 2007). Insbesondere die Messung von inkorporiertem kulturellem Kapi-

tal gestaltet sich anspruchsvoll. Für diesen Beitrag wurden zur Operationalisierung drei Variablen aus der Skala „Partizipation an Hochkultur“ ausgewählt, die hochkulturelle Aktivitäten (Museums-, Konzert-, und Theaterbesuche) abbilden (vgl. Goßmann, 2018). Die Häufigkeit dieser Aktivitäten dient hier als Proxy für die Vertrautheit mit hochkulturellen Symbolen und damit das inkorporierte kulturelle Kapital. Objektiviertes kulturelles Kapital wurde über drei Items (Literatur, Gedicht, Kunst) der Skala „HOMEPOS“ (Home Possessions) sowie die Anzahl der Bücher im Elternhaus abgebildet. Durch die Items wird der Besitz von kulturellen Gütern gemessen. Das institutionalisierte kulturelle Kapital wurde über die Bildungsabschlüsse der Eltern operationalisiert. Diese fanden mit der CASMIN-Skala Eingang in die Analysen (Bildung Elternteil 1 = höchster Abschluss des befragten Elternteils; Bildung Elternteil 2 = höchster Abschluss Partner*in des befragten Elternteils). Die Skalenbezeichnungen werden im Einklang mit dem NEPS verwendet. In Anhang A.1 findet sich ein Überblick über die Variablen, die zur Operationalisierung von kulturellem Kapital verwendet wurden.

Operationalisierung kulturelle Bildung (Kriteriumsvariablen)

Üblicherweise werden in groß angelegten Bildungsstudien nur wenig differenzierte Informationen zu Aktivitäten kultureller Bildung erfasst. Im NEPS bestand jedoch die Möglichkeit, mehrere Facetten kultureller Bildung abzubilden. Dafür wurden fünf Variablen ausgewählt bzw. gebildet: [1] Rezeptive hochkulturelle Aktivitäten („Wie oft hast du in den vergangenen 12 Monaten folgende Dinge getan? – ein Museum oder eine Kunstaustellung besucht“), [2] der Besuch einer Schule mit musischem Profil („Hat Ihre Schule ein spezifisches Profil? Wenn ja, welches? – musische Fächer“, Schulleitungsfragebogen), [3] der Besuch von Kursen kultureller Bildung außerhalb der Schule („Hast du in diesem oder im vergangenen Schuljahr Kurse außerhalb der Schule besucht (ohne Sport)? Wenn ja, welche?“), [4] die Teilnahme an Angeboten in Kulturvereinen („Nehmen Sie an einem Kulturverein wie Theaterring, Jugendorchester, Heimatverein, Folkloreverein etc. teil?“) und [5] Jugendzentren („Welche Angebote gibt es dort [im Jugendzentrum] und welche davon nutzt du? – Musik machen, Tanzen, Theater oder andere künstlerische Tätigkeiten“). Die hochkulturellen Aktivitäten werden analog zum inkorporierten kulturellen Kapital der Eltern gemessen und daher auch als solches bezeichnet. Die anderen Kriteriumsvariablen sind jeweils binär kodiert (bzw. so umkodiert worden), sodass sie miteinander vergleichbar sind. Eine Besonderheit stellt die Variable zum Kursbesuch außerhalb der Schule dar. Um diese bilden zu können, wurden insgesamt 11.853 offene Angaben der Kinder bzw.

Jugendlichen mit einem selbst entwickelten Kategoriensystem kodiert.

Die Schüler*innen wurden zunächst gefragt, ob sie im aktuellen oder vergangenen Schuljahr einen Kurs an einer Musik-, Jugendkunst- oder Volkshochschule besucht haben. Wurde die Frage mit Ja beantwortet, sollten sie jeweils in ein offenes Antwortfeld eintragen, was für einen Kurs sie genau besucht haben. Darüber hinaus wurde auch die Möglichkeit gegeben, weitere Kursbesuche in offenen Antwortfeldern einzutragen. Obwohl nur nach außerschulischen Aktivitäten gefragt wurde, wurden auch außerunterrichtliche Tätigkeiten bei der Kodierung einbezogen. „Schulradio“ wurde beispielsweise als *Mediengestaltung* kodiert, obwohl die Angabe eigentlich keine außerschulische Aktivität darstellt. Bei der Neukodierung wurde jeweils kodiert, in welche Kategorie die offene Angabe fällt, wobei 16 Kategorien zur Auswahl standen, wie Tabelle 4.1 zeigt.

Kurse kultureller Bildung	Weitere Kurse
1. Musik	11. Sprachlernen
2. Tanz	12. Technik
3. Sprechtheater/Schauspiel	13. Gesellschaftliches Engagement
4. Bildende Kunst/(Kunst-)Handwerk	14. Religion
5. Literatur	15. Nachhilfe/schulbezogene Inhalte
6. Film/Fotografie	16. Sonstige / nicht kulturelle Bildung
7. Mediengestaltung	
8. Museum/kulturelles Erbe	
9. Zirkus	
10. Sonstige / kulturelle Bildung	

Tabelle 4.1: Kategorien bei der Rekodierung offener Antworten

Die Kategorien wurden zunächst deduktiv hergeleitet und nach einer Probekodierung überarbeitet. Diese Überarbeitung führte zu einem dazu, dass die Kategorien 13 bis 15 im Kodierleitfaden hinzugefügt wurden. Zum anderen wurde im Zuge der Überarbeitung die Kategorie *Sonstige* unterteilt in *Sonstige / kulturelle Bildung* und *Sonstige / nicht kulturelle Bildung*. Darüber hinaus stand auch die Kategorie *nicht ermittelbar* zur Auswahl, mit der inhaltslose Angaben kodiert wurden und die einem fehlenden Wert entspricht. Mehrfachkodierungen waren möglich, sodass beispielsweise die Antwort „Musical einstudieren“ dazu führte, dass die Angabe sowohl mit der Kategorie *Musik*, als auch mit den Kategorien *Tanz* und *Sprechtheater/Schauspiel* kodiert wurde. Nicht berücksichtigt hingegen wurde bei der Kodierung, wenn eine Zielperson mehrere Kurse der gleichen Kategorie in derselben offenen Angabe nannte. Wurde z.B. in einem freien Textfeld „Chor, Drumset, Geige“ angegeben, wurde die Kategorie *Musik* nur insgesamt einmal vergeben, nicht

für jeden genannten Kurs einmal. Daher lässt sich mit der Kodierung nicht die Anzahl von Kursen bestimmen. Allerdings kann abgebildet werden, ob und welche Kategorie(n) genannt wurde(n) oder nicht. Die Kodierung erfolgte mit dem Kodiertool CODI, bei dem es sich um ein eigenes Softwareprodukt des NEPS handelt.²

Analysemethode

Der Zusammenhang zwischen den Konstrukten wurde mit Strukturgleichungsmodellen untersucht (vgl. Hair et al., 2019). Das kulturelle Kapital der Eltern und Jugendlichen wurde latent modelliert, während der Besuch einer Schule mit musischem Profil, außerschulische Kurse, kulturelle Vereinsaktivitäten sowie künstlerische Aktivitäten im Jugendzentrum in manifester Form in die Analysen eingingen. Zur Modellierung des elterlichen Kulturkapitals wurden das inkorporierte, objektivierte und institutionalisierte kulturelle Kapital zunächst jeweils getrennt latent modelliert. Die drei Unterformen wurden dann wiederum zu einem Faktor zweiter Ordnung zusammengefasst, der das gesamte kulturelle Kapital der Eltern abbildet und die exogene („unabhängige“) Variable darstellt. Ein Vorteil dieser Modellierung ist, dass dadurch vorhandene Messfehler berücksichtigt werden. Dies verbessert wiederum die Genauigkeit der Analyse, da die Beziehung zwischen den Variablen nicht durch zufällige Messfehler verzerrt wird. Außerdem ist davon auszugehen, dass diese Modellierung das gesamte kulturelle Kapital adäquater abbildet als einzelne manifeste Indikatoren, die eher als Proxys fungieren. Die kulturellen Aktivitäten des Kindes bilden die endogenen („abhängigen“) Variablen. Die hochkulturellen Aktivitäten wurden als inkorporiertes Kulturkapital analog zu dem der Eltern latent modelliert. Der Besuch einer Schule mit musischem Profil, Kursbesuche, sowie kulturelle Aktivitäten in Vereinen und Jugendzentren gingen jeweils als manifeste Variablen in dichotomer Form in das Modell ein.

Stichprobe für die Analyse sind alle Fälle, für die in Welle 5 Befragungsdaten der Jugendlichen vorliegen. Ausgeschlossen wurden lediglich die Fälle, bei denen in der GewichtungsvARIABLE fehlende Werte vorliegen. Daraus ergibt sich eine Gesamtstichprobe

²Kurze weiterführende Erläuterung zum Vorgehen bei der Kodierung: Alle Angaben wurden von zwei Personen kodiert, die zuvor sowohl eine inhaltliche Schulung zum Kategoriensystem als auch eine Schulung zum Kodiertool durch einen Mitarbeiter des NEPS durchlaufen hatten. Bei den Angaben, die beide Personen gleich kodiert hatten, wurde die jeweilige Kategorie ohne weitere Überprüfung übernommen („validiert“). Bei unterschiedlich kodierten Angaben wurde die Validierung durch eine dritte Person oder im Gespräch gemeinsam vorgenommen. Grundlage für die Analyse in diesem Beitrag ist jeweils die validierte Kodierung. Die Daten der Kodierung wurden mit der Datensatz-Version 12.0.0 publiziert und sind daher öffentlich zugänglich. Grundlage für die Analysen des empirischen Teils der vorliegenden Studie ist jedoch eine überarbeitete Version der Daten, die mit dem nächsten NEPS-Datenrelease im Herbst 2023 publiziert wird. Ein flankierender Technical Report legt das Vorgehen bei der Kodierung im Detail dar (Burkhard und Lampel, 2023).

von 5.520 Fällen. Bei allen Berechnungen wurde die Verzerrung der Standardfehler korrigiert, die durch die Mehrebenenstruktur der Daten (Schüler*innen genestet in Schulen) entsteht. Um die Repräsentativität so weit wie möglich zu gewährleisten, wurden die Surveygewichte aus Welle 5 verwendet. Zum Umgang mit fehlenden Werten wurde Full Information Maximum Likelihood (FIML) gewählt, in Welle 1 fehlende Elternangaben wurden jedoch (sofern verfügbar) vorher mit Angaben aus Welle 6 ersetzt. Detailliertere methodische Erläuterungen finden sich in Anhang A.1.

Datenaufbereitung und -analyse wurden in der Statistik-Software *R* (R Core Team, 2021) mit den Paketen *tidyverse* (Wickham et al., 2019), *lavaan* (Rosseel, 2012) und *semTools* (Jorgensen et al., 2021) vorgenommen. Der vollständige R-Code vom Einlesen der Daten über die Aufbereitung bis hin zu den Analyseergebnissen ist unter [Link zu Supplements](#) verfügbar und ermöglicht es, die einzelnen Arbeitsschritte im Detail nachzuvollziehen. Die Ergebnisse sind somit, den Zugang zur Remote-NEPS-Umgebung sowie zu den Daten des kommenden NEPS-Datenreleases vorausgesetzt, vollständig reproduzierbar.

4.1.5 Ergebnisse

Deskriptiva

Genauere Erläuterungen zu den verwendeten Variablen finden sich in Anhang A.1. Dort finden sich auch deren insgesamt unauffällige deskriptive Statistiken (Tabelle A.1) sowie deren bivariate Zusammenhänge (Tabelle A.2). Generell zeigen sich die größten Korrelationen zwischen den Variablen auf Elternebene. Die Assoziation zwischen Eltern- und Kindervariablen ist bei hochkulturellen Aktivitäten und dem außerschulischen Kursbesuch am stärksten ausgeprägt. Auffällig ist weiterhin, dass insbesondere die Zusammenhänge mit künstlerischen Aktivitäten in Jugendzentren schwach ausgeprägt sind und oft nicht zufallskritisch abgesichert werden können.

Strukturgleichungsmodellierung

Die Daten wurden mit Strukturgleichungsmodellen analysiert. Diese setzen das elterliche kulturelle Kapital in Beziehung zu den kulturellen Aktivitäten der Kinder, sodass geprüft werden kann, wie diese miteinander zusammenhängen. Die Analyse wurde in zwei Schritten vollzogen. Im ersten Schritt wurde in einem Messmodell zunächst die Faktorenstruktur mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse untersucht, um zu prüfen, inwiefern die unterschiedlichen Kapitalformen mit den Daten abgebildet werden können

(Abb. 4.1). Die Ladungen der Indikatoren auf die Faktoren erster Ordnung (Lambda-Werte) sind insgesamt als gut zu bewerten, die einzelnen Items lassen sich also jeweils zum entsprechenden latenten Faktor zusammenfassen. Um die Reliabilität der Faktoren zu prüfen, wurde McDonalds Omega berechnet (Hayes und Coutts, 2020). Hier ergeben sich Werte zwischen 0,679 und 0,7, die damit im Bereich des oft berichteten Schwellenwert von 0,7 liegen, was auf eine akzeptable Reliabilität verweist. Das inkorporierte, objektivierte und institutionalisierte kulturelle Kapital der Eltern laden jeweils auch hoch auf den Faktor zweiter Ordnung (Lambda-Werte). Das bedeutet, dass sich ein großer Anteil der Varianz in den einzelnen Formen kulturellen Kapitals auf einen Gesamtfaktor Kulturkapital zurückführen lässt. Insgesamt bestätigt das Messmodell die Voraussetzungen für eine weiterführende Modellierung mit Regressionspfaden.

Im zweiten Schritt wurde der Effekt des elterlichen kulturellen Kapitals als latenter Gesamtfaktor 2. Ordnung auf die verschiedenen Facetten kultureller Bildung der Kinder untersucht (Abb. 4.2). Für das inkorporierte kulturelle Kapital des Kindes zeigt sich ein mittelstark positiver, statistisch signifikanter Effekt (vgl. Hair et al., 2019). Am zweitstärksten hängt der außerschulische Kursbesuch mit dem elterlichen Kulturkapital zusammen, auch hier kann der Effekt noch als mittelstark bezeichnet werden. Auf die Teilnahme an kulturellen Angeboten in Kulturvereinen sowie den Besuch einer Schule mit musikalischem Schwerpunkt hat das kulturelle Kapital der Eltern einen positiven, wenngleich schwächeren Effekt. Hingegen lässt sich für die Teilnahme an künstlerischen Angeboten in Jugendzentren kein Effekt nachweisen. Insgesamt zeigt sich also, dass das kulturelle Kapital der Eltern am stärksten mit demjenigen des Kindes assoziiert ist, gefolgt vom Kursbesuch außerhalb der Schule. Aber auch, ob die Jugendlichen eine Schule mit musikalischem Profil besuchen oder sich in Kulturvereinen betätigen, hängt mit dem kulturellen Kapital der Eltern zusammen. Hingegen scheint das elterliche kulturelle Kapital keinen Einfluss darauf zu haben, ob die Jugendlichen in Jugendzentren kulturellen Aktivitäten nachgehen.

Entsprechend der Regressionskoeffizienten gestaltet sich auch die Varianzaufklärung in den abhängigen Variablen: 28,1 % für das inkorporierte kulturelle Kapital des Kindes, 11 % für den Kursbesuch, 3,6 % für die Variable zu Kulturvereinen, 2,2 % für den Besuch einer Schule mit musikalischem Profil sowie 0 % für die Teilnahme an künstlerisch-kulturellen Angeboten in einem Jugendzentrum (R^2 -Werte). Die Werte bestätigen die Erkenntnisse, die sich aus den Regressionskoeffizienten ergeben.

Um darzulegen, wie gut Modell und Daten zueinander passen, sind die Fit-Indizes der Modelle jeweils direkt unterhalb der Abbildungen aufgeführt. Für CFI und TLI werden

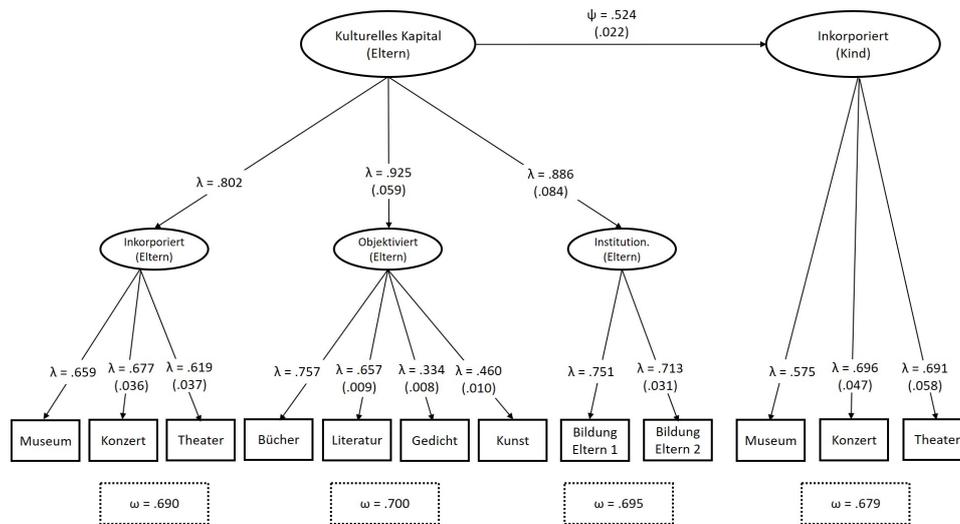


Abbildung 4.1: Messmodell für das kulturelle Kapital der Eltern mit Faktor 2. Ordnung und das inkorporierte kulturelle Kapital der Kinder. Abgetragen sind Faktorladungen und Korrelationskoeffizienten der frei geschätzten Parameter mit Standardfehlern in Klammern sowie Reliabilitäten (McDonalds Omega)

Robuste Fit-Indices: CFI = .943, TLI = .925, RMSEA = .058, SRMR = .042; Hinweis: Die Intercepts und Residualvarianzen werden hier aus Gründen der Lesbarkeit nicht mit abgebildet, wurden aber mitmodelliert.

Werte „close to“ 0,95 (L.-t. Hu und Bentler, 1999, S. 1), für SRMR „close to“ 0,08 (ebd.) und für RMSEA „close to“ (ebd.) 0,06 empfohlen. Die Fit-Indizes ergeben das Bild, dass die aufgestellten Modelle die Daten insgesamt gut abbilden.

4.1.6 Diskussion

Unser Ziel war es, mit diesem Beitrag intergenerationale Zusammenhänge ungleicher kultureller Teilhabe zu analysieren und daraus Implikationen für die Operationalisierung kulturellen Kapitals abzuleiten. Wir vermuteten positive Effekte des elterlichen Kulturkapitals auf das inkorporierte kulturelle Kapital – operationalisiert über hochkulturelle Aktivitäten – des Kindes (Hypothese 1), den außerschulischen Kursbesuch (Hypothese 2) sowie die Wahl eines musischem Schulprofils (Hypothese 3) und die kulturelle Partizipation in Vereinen (Hypothese 4). Darüber hinaus erwarteten wir, dass das Kulturkapital der Eltern keine Rolle für die Teilnahme an künstlerischen Angeboten in Jugendzentren spielt (Hypothese 5). Die empirischen Ergebnisse unserer Studie stehen im Einklang mit allen aufgestellten Hypothesen.

Durch das kulturelle Kapital der Eltern lässt sich ein substantieller Anteil des kulturellen Kapitals der Kinder erklären: Je höher das gesamte kulturelle Kapital der Eltern, desto höher das inkorporierte Kapital der Kinder. Damit stützen die vorliegenden Befunde

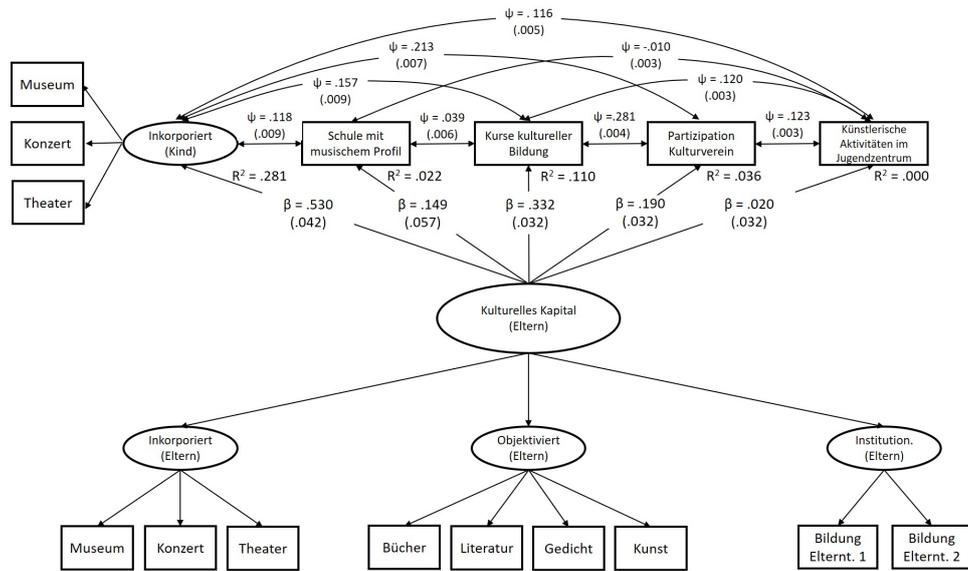


Abbildung 4.2: Mess- und Strukturmodell zur Vorhersage kultureller Bildung der Kinder durch das kulturelle Kapital der Eltern. Abgetragen sind Regressionskoeffizienten und Korrelationskoeffizienten mit Standardfehlern in Klammern sowie R^2 .

Robuste Fit-Indices: CFI = .944, TLI = .925, RMSEA = .046, SRMR = .037; Hinweis: Die Intercepts und Residualvarianzen werden hier aus Gründen der Lesbarkeit nicht mit abgebildet, wurden aber mitmodelliert.

Bourdieu's These der intergenerationalen Weitergabe von kulturellem Kapital (vgl. Nash, 1990). Ähnliches gilt für die Teilnahme der Kinder an außerschulischen Kursen kultureller Bildung. Der Zusammenhang mit dem elterlichen kulturellen Kapital ist zwar nicht so stark wie für die hochkulturellen Aktivitäten des Kindes. Doch auch hier konnte gezeigt werden, dass signifikante Effekte bestehen, ein höheres Kapital der Eltern also positiv mit der Teilnahme an Kursen der kulturellen Bildung assoziiert ist. Ebenso lässt sich für den Besuch einer Schule mit musikischem Schwerpunkt sowie die Teilnahme an Angeboten von Kulturvereinen ein positiver Effekt nachweisen, der jedoch nochmals deutlich kleiner ausfällt. Das elterliche Kulturkapital scheint keinen Erklärungswert für die Teilnahme an kulturellen Angeboten in Jugendzentren aufzuweisen.

Die Befunde sind als weitestgehend theoriekonform einzustufen und reihen sich gut in den bisherigen Forschungsstand ein. Dass kulturelles Kapital innerhalb von Familien von einer Generation zur nächsten weitergegeben wird, wird seit langem diskutiert und untersucht. Unsere Ergebnisse dazu unterstreichen, erweitern und differenzieren die empirische Befundlage. Auch der Befund, dass kulturelles Kapital von Eltern förderlich für die Teilnahme von Kindern an kulturellen Bildungsaktivitäten ist, kann durch unsere Analysen insgesamt bekräftigt werden. Es zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede in den Herkunftseffekten auf die verschiedenen Formen kultureller Bildung: Kurse im non-

formalen Bereich scheinen neben rezeptiven hochkulturellen Aktivitäten am stärksten von der Herkunft abhängig zu sein, während das elterliche Kulturkapital für die formale und informelle(re) kulturelle Bildung eine kleinere bzw. im Fall von Jugendzentren keine Rolle zu spielen scheint. Dieses Ergebnis verdeutlicht die Bedeutung der „concerted cultivation“ (Lareau, 2003) für die Forschung zu Freizeitaktivitäten. Die Ergebnisse deuten weiter darauf hin, dass die „feinen Unterschiede“ (Bourdieu, 1987) am stärksten durch den Besuch hochkultureller Veranstaltungen herausgebildet werden können, die hier zur Operationalisierung des inkorporieren kulturellen Kapitals der Jugendlichen verwendet wurden. Aber auch außerschulische Kurse scheinen Distinktionspotenzial zu bieten, während dies für kulturelle Bildung in Schulen und Kulturvereinen nur eingeschränkt sowie für Jugendzentren gar nicht zutrifft. Oft wird betont, dass kulturelle Bildung auch soziokulturelle Praktiken umfasse (Liebau, 2018; Reinwand-Weiss, 2013), was die Bedeutung von Jugendzentren für kulturelle Teilhabe unterstreicht und mit Implikationen zur Mobilitätsthese einhergeht: Wenn künstlerische und soziokulturelle Angebote in Jugendzentren Jugendliche erreichen, die ansonsten keinen Zugang zu kultureller Bildung haben, geht damit die Chance zum herkunftsunabhängigen Aufbau von kulturellem Kapital einher. Auch wenn bislang nicht erforscht ist, inwiefern diese Aktivitäten auch als kulturelles Kapital fungieren, können sie unter Teilhabegesichtspunkten Zugänge zu Kultur und Kunst eröffnen, die wiederum potenziell zum Erwerb von kulturellem Kapital beitragen können.

Die Befundlage wird durch den vorliegenden Beitrag in dreifacher Hinsicht erweitert: Erstens konnte das elterliche kulturelle Kapital empirisch elaborierter abgebildet werden als üblich. In vielen Studien werden je nach Datenverfügbarkeit und persönlicher Neigung wahlweise entweder kulturelle Aktivitäten, die Anzahl der Bücher oder elterliche Bildungsabschlüsse als Proxy für das kulturelle Kapital herangezogen. Unser Beitrag leistet hingegen eine Operationalisierung von kulturellem Kapital, die alle drei Formen einschließt und dadurch sehr nah an der theoretischen Konzeption von Bourdieu liegt. Zweitens konnten die kulturellen Aktivitäten der Kinder differenzierter und umfangreicher erfasst werden als in anderen Studien. Die von uns erarbeitete Operationalisierung umschließt zum einen sowohl formale, non-formale als auch informellere Bildungskontexte und ermöglicht es dadurch, auch bislang kaum empirisch erforschte Formen kultureller Teilhabe zu untersuchen und zu vergleichen, wie stark die Aktivitäten im Verhältnis zueinander vom elterlichen Kulturkapital abhängig sind. Zum anderen schließt sie alle Sparten kultureller Bildung ein. Dies gilt auch für die Kursvariable, die durch die eigene Kodierung der offenen Angaben in ihrer Anlage zwar keinen direkten Fokus auf ein-

zelne Sparten legt, wenngleich sich empirisch zeigt, dass Musikkurse mit Abstand am häufigsten besucht wurden. Diese Offenheit für die verschiedenen Facetten kultureller Bildung in Verknüpfung mit den für viele Fragestellungen gut geeigneten NEPS-Daten macht den Beitrag an den interdisziplinären Diskurs zu kultureller Bildung anschlussfähig. Drittens ergeben sich aus unseren Ergebnissen Implikationen für die Operationalisierung kulturellen Kapitals. Während die Messung der objektivierten und institutionalisierten Form weniger umstritten ist, stellt die Messung von inkorporiertem Kulturkapital ein komplexeres Vorhaben dar. Aschaffenburg und Maas (1997, S. 577) beschreiben die Teilhabe an „high culture (art and literature) [...] as the best proxy for cultural capital“. Dies unterstützen unsere Ergebnisse zunächst: Dass der Besuch hochkultureller Veranstaltungen deutlich stärker von der Herkunft abhängig ist als die anderen untersuchten Variablen, kann unter dem Gesichtspunkt der Kriteriumsvalidität als Indiz dafür verstanden werden, dass er zur Operationalisierung von kulturellem Kapital besser geeignet ist als die auch oft verwendeten Variablen zu außerschulischen Kursen (vgl. Aschaffenburg und Maas, 1997; Breinholt und Jæger, 2020; Georg, 2016) oder gar Vereinsaktivitäten, die Wahl einer Schule mit musikischem Profil oder künstlerische Aktivitäten in Jugendzentren.

Limitationen unserer Studie ergeben sich sowohl im Hinblick auf methodische Fragen als auch in Bezug zur Operationalisierung der Konstrukte. Methodische Einschränkungen bestehen aufgrund der Umstände zur Verwendung nicht optimaler Schätzer (vgl. Anhang A.1) und der insgesamt noch akzeptablen, jedoch nicht idealen Reliabilitäten. Eine weitere methodische Einschränkung liegt in der Natur von Sekundärdatenanalysen begründet, bei denen der Handlungsspielraum zur Entwicklung neuer Instrumente stark eingeschränkt ist. Hinsichtlich der Operationalisierung der Konstrukte ergeben sich weitere Limitationen. Insgesamt lässt sich zwar die Tendenz ausmachen, dass sich die Varianzanteile in substantiellem (hochkulturelle Aktivitäten), moderatem (außerschulische Kurse) bzw. vernachlässigbarem Umfang (Profilschule, Kulturvereine, Jugendzentren) durch das elterliche Kapital erklären lassen. Der direkte Vergleich bleibt jedoch dadurch eingeschränkt, dass die hochkulturellen Aktivitäten der Jugendlichen latent und messfehlerbereinigt operationalisiert wurden, während die anderen Aktivitäten in manifester, dichotomer Form in die Analysen eingingen. Trotz der auf Basis unserer Befunde ableitbaren Erkenntnisse zur Operationalisierung von kulturellem Kapital bleiben auch dazu wichtige Fragen offen. Die Grundproblematik besteht darin, dass der verschiedentlich konstatierte Mangel an inhaltlicher Klarheit in Bourdieus Schriften zu einem „mushrooming of alternative interpretations of what cultural capital is“ (Jæger, 2022, S. 122) geführt habe. In der Literatur besteht keine Einigkeit darüber, was inkorporiertes kulturelles Kapital ist – wahlwei-

se wird es als Verhalten, Geschmack, Werthaltungen oder auch Kompetenz verstanden. Darüber hinaus stellen Forschungsergebnisse, wonach kulturelles Kapital weniger über Signalwirkungen als über tatsächlich erhöhte Kompetenzen zu höherer Bildung führe (Breinholt und Jæger, 2020), die von Bourdieu angenommenen Reproduktionsmechanismen infrage. Vor diesem Hintergrund schlägt Jæger (2022) gar vor, kulturelles Kapital als ein Set von non-kognitiven Fähigkeiten bzw. Persönlichkeitsmerkmalen wie beispielsweise Kreativität, akademisches Selbstvertrauen oder Persistenz zu verstehen. Auch methodisch vielversprechende Messansätze, wie der in diesem Beitrag verwendete Faktor zweiter Ordnung oder Instrumente, die kulturelles Kapital mit Mitteln der Item-Response-Theorie operationalisieren (vgl. Otte et al., [im Druck](#)), können bei einer solch großen Uneinigkeit über die inhaltliche Definition und mechanismenbezogene Funktionsweise von kulturellem Kapital keine finale Klarheit bringen. In dieser Hinsicht ist weitere Theorie- und Entwicklungsarbeit nötig. Unserer Auffassung nach sollten bei der Weiterentwicklung der Messinstrumente zwei Aspekte Berücksichtigung finden. Zum einen stellt sich die Frage, wie adäquat die Messung von kulturellem Kapital hierzulande über „hoch“kulturelle Aktivitäten unter einer tendenziell eurozentristischen Perspektive ist, wenn bedacht wird, dass Deutschland inzwischen weltweit das Land mit der zweitgrößten Nettozuwanderung ist (McAuliffe und Triandafyllidou, 2022). Eine zukunftsfähige Operationalisierung von inkorporiertem kulturellem Kapital müsste der zunehmenden kulturell-ethnischen Pluralisierung der Gesellschaft Rechnung tragen. Zum anderen sollten die Messinstrumente idealerweise auch weitere Bereiche erfassen, in denen „feine Unterschiede“ abgebildet werden können, wie Reisen, Sportarten oder Überzeugungen. So bietet beispielsweise für den Bereich Musik nicht nur der Instrumentalunterricht per se Distinktionspotenzial, sondern auch die Frage welches Instrument wie erlernt wird (Wießnet et al., 2018). Insgesamt scheint es, da die Erforschung kultureller Ungleichheiten „durch disziplinäre Zersplitterung gekennzeichnet [ist]“ (Kröner, 2013, S. 233), gewinnbringend und wünschenswert, die Expertise der verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen stärker zusammenzuführen.

Unsere Studie wirft die Frage auf, inwiefern sich die Ungleichheiten in der Teilhabe an kultureller Bildung, die durch die intergenerationale Weitergabe von kulturellem Kapital entstehen, verringern lassen – eine Frage, die nicht Gegenstand dieser Arbeit ist, sondern zukünftigen Arbeiten vorbehalten bleibt. Möglicherweise kann, wie im Feld der kulturellen Bildung vermutet wird, kulturelle Bildung selbst dazu beitragen, dass Individuen kulturelles Kapital unabhängig von der eigenen Herkunftsfamilie aufbauen. Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, dass Jugendzentren oder andere gering formalisierte Lernorte eine solche kulturelle Mobilität ermöglichen könnten. Dadurch böte sich das

Potenzial, durch gezielte Förderung die Teilhabe an kultureller Bildung von der Vererbung kulturellen Kapitals zu entkoppeln. Jedoch ist zu vermuten, dass „feine Unterschiede“ selbst bei einer Angleichung der kulturellen Kapitalien zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Milieus weiter existieren bzw. sich neu herausbilden werden. Es bedarf also auch einer gesamtgesellschaftlichen Verständigung darüber, wie viel kulturelle Vielfalt und damit einhergehende soziale Disparitäten aus normativer Sicht gewünscht bzw. akzeptabel sind.

Literatur

- Aschaffenburg, K., & Maas, I. (1997). Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Review*, 62(4), 573. <https://doi.org/10.2307/2657427>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bertelsmann Verlag.
- Baumert, J., Maaz, K., Lühe, J., & Schulz, S. (2019). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 261–285). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_10
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bayer, S., & Süßlin, W. (2017). Eltern/Kinder/Kulturelle Bildung. Horizont 2017. *Rat für Kulturelle Bildung / Institut für Demoskopie Allensbach*.
- Belet, M., Stelter, Y., & Kühne, S. (2023). Nutzung – Individuelle Zugänge zu und Beteiligung an kultureller Bildung. In S. Kühne & K. Maaz (Hrsg.), *Indikatorenentwicklung im Feld der kulturellen Bildung (InKuBi). Konzeptionelle Grundlagen und erste Befunde* (S. 51–68). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004954w>
- Bockhorst, H., Reinwand, V.-I., & Zacharias, W. (2012). Einführung der HerausgeberInnen. In *Handbuch Kulturelle Bildung*.
- Bons, V., Borchert, J., Buchborn, T., & Lessing, W. (2022). Doing Music. Musikvereine and Their Concept(s) of Community. In T. Buchborn, T. De Baets, G. Brunner & S. Schmid (Hrsg.), *Music is What People Do* (S. 277–293). Helbling.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.

- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 229–242). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Bd. 4). Sage.
- Breinholt, A., & Jæger, M. M. (2020). How does cultural capital affect educational performance: Signals or skills? *The British Journal of Sociology*, 71(1), 28–46. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12711>
- Broer, M., Bai, Y., & Fonseca, F. (2019). *Socioeconomic Inequality and Educational Outcomes*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-11991-1>
- Büdel, M., & Kolleck, N. (2023). Rahmenbedingungen und Herausforderungen kultureller Bildung in ländlichen Räumen – ein systematischer Literaturüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(3), 779–811. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01144-0>
- Burkhard, J., & Lampel, G. (2023). *Report on the Coding of Verbatim Answers About Courses Outside School from the Perspective of Arts Education* [NEPS Technical Report]. Leibniz Institute for Educational Trajectories, National Educational Panel Study. Bamberg.
- Busch, T., Kranefeld, U., & Koal, S. (2014). Klasseneffekte oder individuelle Einflussgrößen. Was bestimmt die Teilnahme am Instrumentallernen im Grundschulalter. In B. Clausen (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung. Bd. 35. Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 57–75, Bd. 35). Waxmann.
- Busch, T., & Lehmann-Wermser. (2019). Evaluation des Programms Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen (JeKits).
- Cardona, A., Diewald, M., Kaiser, T., & Osmanowski, M. (2015). Measuring cultural capital: Sense of entitlement, concerted cultivation, leisure activities, gatekeeper bias and skills. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/SFB882.2014.19>
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47(2), 189–201.
- Ermert, K. (Hrsg.). (2012). *Kultur für alle oder Produktion der "feinen Unterschiede"? Wozu kulturelle Bildung dient*. Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel.
- Freide, S. (2020). Portale Kultureller Bildung. In M. Fleige, J. Gassner & M. Schams (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung. Bedeutung, Planung und Umsetzung* (S. 31–36). wbv Media. <https://doi.org/10.3278/43/0059w>

- Fuchs, M. (2008). Kulturelle Teilhabe und kulturelle Bildung. In J. Maedler (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Bd. 4. TeilHabeNichtse: Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung (Bd. 4)*. Kopäd.
- Georg, W. (2016). Transmission of cultural capital and status attainment – an analysis of development between 15 and 45 years of age. *Longitudinal and Life Course Studies*, 7(2), 106–123. <https://doi.org/10.14301/llcs.v7i2.341>
- Goßmann, F. (2018). *Measuring Cultural Capital in the NEPS (NEPS Survey Paper No. 48)*. LIfBi Leibniz Institute for Educational Trajectories. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SP48:1.0>
- Grgic, M., & Rauschenbach, T. (2013). Kulturelle Bildung im Horizont der Bildungsberichterstattung des Bundes. *Kulturelle Bildung Online*. <https://doi.org/10.25529/92552.262>
- Grgic, M., & Züchner, I. (2013). Musikalische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(S3), 123–141. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0427-8>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2019). *Multivariate Data Analysis*. Cengage Learning EMEA.
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use Omega Rather than Cronbach's Alpha for Estimating Reliability. But... *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Hu, A., Wu, X., Li, D., & Chen, T. (2022). Cultural Reproduction and Cultural Mobility from a Comparative Perspective: Mechanism-Based Elaboration and Decomposition. *Comparative Education Review*, 66(2), 253–279. <https://doi.org/10.1086/718803>
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huth, R., & Weishaupt, H. (2009). Bildung und hochkulturelle Freizeitaktivitäten. *Journal for Educational Research Online*, 1(1), 224–240.
- Jacob, K., & Kalter, F. (2011). Die intergenerationale Transmission von hochkulturellen Lebensstilen unter Migrationsbedingungen. *Lebensstilforschung. Sonderband*, 51, 223–246.
- Jæger, M. M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. *Sociology of Education*, 84(4), 281–298. <https://doi.org/10.1177/0038040711417010>
- Jæger, M. M. (2022). Cultural capital and educational inequality: an assessment of the state of the art. In K. Gërkhani, N. de Graaf & W. Raub (Hrsg.), *Handbook of*

- Sociological Science: Contributions to Rigorous Sociology* (S. 121–134). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781789909432>
- Jæger, M. M., & Breen, R. (2016). A Dynamic Model of Cultural Reproduction. *American Journal of Sociology*, 121(4), 1079–1115. <https://doi.org/10.1086/684012>
- Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., & Rosseel, Y. (2021). *semTools: Useful tools for structural equation modeling* [R package version 0.5-5]. <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>
- Kallunki, J., & Purhonen, S. (2017). Intergenerational transmission of cultural capital in Finland. *Research on Finnish Society*, 10, 101–111.
- Keßler, C. I., & Nonte, S. (Hrsg.). (2020). *(Neue) Formen der Differenzierung. Schul- und Klassenprofilierung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Ungleichheit*. Waxmann.
- Koal, S., Busch, T., & Kranefeld, U. (2016). Teilhabe am Instrumentallernen und Selbstregulation des Übens: Ergebnisse aus der Studie Teilhabe am Instrumentallernen. Eine Längsschnittstudie zu Aspekten musikalischer Bildungsverläufe in der späten Kindheit (TIAMu). In U. Kranefeld (Hrsg.), *Musikalische Bildungsverläufe nach der Grundschulzeit* (S. 40–54).
- Kröner, S. (2013). Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(S3), 233–256. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0432-y>
- Kröner, S., Christ, A., & Penthin, M. (2021). Stichwort: Digitalisierung in der kulturell-ästhetischen Bildung – eine konfigurierende Forschungssynthese. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(1), 9–39. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00989-7>
- Kröner, S., Vock, M., Robitzsch, A., & Köller, O. (2012). Highbrow cultural activities, social background, and openness in lower-secondary level students. *Journal for Educational Research Online*, 4(2), 3–28. <https://doi.org/10.25656/01:7479>
- Kühne, S., Burkhard, J., Maaz, K., Belet, M., & Nuss, K. (2023). Konzeptioneller Rahmen der Indikatorenentwicklung. In S. Kühne & K. Maaz (Hrsg.), *Indikatorenentwicklung im Feld der kulturellen Bildung (InKuBi). Konzeptionelle Grundlagen und erste Befunde* (S. 7–32). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004954w>
- Kühne, S., & Maaz, K. (Hrsg.). (2023). *Indikatorenentwicklung im Feld der kulturellen Bildung (InKuBi). Konzeptionelle Grundlagen und erste Befunde*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004954w>
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. University of California Press.

- Lehmann-Wermser, A., Weishaupt, H., & Konrad, U. (2020). *Musikunterricht in der Grundschule*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020007>
- Liebau, E. (2015). Kulturelle Bildung für alle und von allen? Über Teilhabe an und Zugänge zur Kulturellen Bildung. Bundesakademie für Kulturelle Bildung. <https://doi.org/10.25529/92552.359>
- Liebau, E. (2018). Kulturelle und Ästhetische Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1219–1239). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_54
- Maaz, K., & Watermann, R. (2007). Reproduktion oder Mobilität? Zur Wirkung familiärer Prozessmerkmale auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(3), 285–303.
- Mak, H. W., & Fancourt, D. (2021). Do socio-demographic factors predict children's engagement in arts and culture? Comparisons of in-school and out-of-school participation in the Taking Part Survey (K. A. Corrigan, Hrsg.). *PLOS ONE*, 16(2), e0246936. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246936>
- McAuliffe, M., & Triandafyllidou, A. (Hrsg.). (2022). *World Migration Report 2022*. International Organization for Migration (IOM).
- Nagel, I. (2009). Cultural Participation Between the Ages of 14 and 24: Intergenerational Transmission or Cultural Mobility? *European Sociological Review*, 26(5), 541–556. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp037>
- Nagel, I., Damen, M.-L., & Haanstra, F. (2010). The arts course CKV1 and cultural participation in the Netherlands. *Poetics*, 38(4), 365–385. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2010.05.003>
- Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431–447. <https://doi.org/10.1080/0142569900110405>
- NEPS-Netzwerk. (2022). *NEPS-Startkohorte 3: Klasse 5 (SC3 12.0.0)*. IIfBi Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC3:12.0.0>
- Nonte, S., & Lehmann-Wermser, A. (2010). Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung* (S. 125–145). Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:25134>
- Ort, C.-M. (2008). Kulturbegriffe und Kulturtheorien. In A. Nünning & V. Nünning (Hrsg.), *Einführung in die Kulturwissenschaften*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05057-1>
- Otte, G., Lübke, H., & Balzer, D. (Im Druck). *Kulturpartizipation in Deutschland*. Campus.

- R Core Team. (2021). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. <https://www.R-project.org/>
- Rat für Kulturelle Bildung. (2013). *Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung*.
- Raudenská, P., & Bašná, K. (2021). Individual's cultural capital: Intergenerational transmission, partner effect, or individual merit? *Poetics*, 89, 101575. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2021.101575>
- Reay, D. (Hrsg.). (2020). *Bourdieu and Education*. Routledge.
- Reckwitz, A. (2010). Die Kontingenzzperspektive der »Kultur«. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In *Unscharfe Grenzen* (S. 15–46). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839409176-001>
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2013). Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In *Kulturelle Bildung Online*. <https://doi.org/10.25529/92552.269>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rössel, J., & Beckert-Zieglschmid, C. (2002). Die Reproduktion kulturellen Kapitals. *Zeitschrift für Soziologie*, 31(6), 497–513.
- Sawert, T. (2019). Das schulische Fremdsprachenprofil als soziale Segregationslinie. Historische Entstehung und gegenwärtige Relevanz der schulischen Fremdsprachenwahl als horizontal differenzierende Bildungsentscheidung. *Berliner Journal für Soziologie*, 28(3-4), 397–425. <https://doi.org/10.1007/s11609-019-00381-7>
- Schwarz, J., Habeck, C., Gruehn, S., & Koinzer, T. (2018). "Welche Schule passt zu meinem Kind?". Elterliche Schulwahlentscheidungen und die Frage der Passung im öffentlichen und privaten Grundschulwesen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(5), 612–634. <https://doi.org/10.25656/01:22166>
- Sieben, S., & Lechner, C. M. (2019). Measuring cultural capital through the number of books in the household. *Measurement Instruments for the Social Sciences*, 1(1). <https://doi.org/10.1186/s42409-018-0006-0>
- Steinbach, A., & Nauck, B. (2004). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(1), 20–32.
- Tarazona, M., & Tillmann, K. (2013). Der Einfluss kulturellen und sozialen Kapitals auf die kulturellen Aktivitäten im Aufwachsen junger Menschen. In M. Grgic & I. Züchner (Hrsg.), *Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie*. (S. 195–216). Beltz Juventa.
- Treptow, R. (2021). Ästhetisch-kulturelle Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.),

- Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 773–785). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_53
- van Hek, M., & Kraaykamp, G. (2015). How do parents affect cultural participation of their children?: Testing hypotheses on the importance of parental example and active parental guidance. *Poetics*, 52, 124–138. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2015.06.001>
- Vryonides, M. (2007). Social and cultural capital in educational research: issues of operationalisation and measurement. *British Educational Research Journal*, 33(6), 867–885. <https://doi.org/10.1080/01411920701657009>
- Watermann, R., Maaz, K., Bayer, S., & Roczen, N. (2016). Social Background. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude & D. Kaplan (Hrsg.), *Methodology of Educational Measurement and Assessment* (S. 117–145). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6_5
- Wickham, H., Averick, M., Bryan, J., Chang, W., McGowan, L., François, R., Grolemund, G., Hayes, A., Henry, L., Hester, J., Kuhn, M., Pedersen, T., Miller, E., Bache, S., Müller, K., Ooms, J., Robinson, D., Seidel, D., Spinu, V., ... Yutani, H. (2019). Welcome to the Tidyverse. *Journal of Open Source Software*, 4(43), 1686. <https://doi.org/10.21105/joss.01686>
- Wießnet, V., Penthin, M., Fritzsche, E. S., & Kröner, S. (2018). Who plays a musical instrument in elementary school? The explanatory value of the family economic and cultural capital in the musical domain. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 9, 1–12. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/166>
- Züchner, I., & Arnoldt, B. (2011). Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:19199>
- Züchner, I., & Grgic, M. (2013). Organisiert aktiv - außerschulische und außerunterrichtliche musikalisch-künstlerische und sportliche Aktivitäten. In M. Grgic & I. Züchner (Hrsg.), *Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie*. (S. 217–236). Beltz Juventa.
- Zunker, N., & Neumann, M. (2020). Stratifizierung durch Profilierung? Das Zusammenspiel von inhaltlichen Profilen und Merkmalen der Schülerkomposition an nichtgymnasialen weiterführenden Schulen in Berlin. In C. I. Keßler & S. Nonte (Hrsg.),

(Neue) Formen der Differenzierung. Schul- und Klassenprofilierung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Ungleichheit (S. 35–54).

4.2 Towards a Dynamic Model of Cultural Reproduction and Mobility: Exploring Agency for the Acquisition of Cultural Capital³

Abstract

This contribution presents both a conceptual framework and an empirical approach to researching the acquisition of cultural capital during adolescence. We draw from ideas of the models of cultural reproduction and mobility. By referring to socialization and education theory, we argue that both can be integrated and formulate a new model focusing on the child as a central agent in the acquisition of cultural capital. Data from the German National Educational Panel Study (NEPS) are analyzed using entropy balancing methods. Results show that the effects during adolescence are multifaceted and that parents, schools and the adolescents themselves should be understood as agents in the accumulation of cultural capital. Investigating socioeconomic disparities in multigroup analyses, we can neither find evidence for students from privileged backgrounds acquiring cultural capital faster nor for students from socioeconomically disadvantaged families. Overall, our contribution provides a more comprehensive understanding of cultural capital acquisition during adolescence to the existing literature.

Keywords

Cultural capital acquisition, Cultural activities, Arts education, Agency, Longitudinal design, Adolescence

Acknowledgements

This paper uses data from the National Educational Panel Study (NEPS; see Blossfeld and Roßbach, 2019). The NEPS is carried out by the Leibniz Institute for Educational Trajectories (LifBi, Germany) in cooperation with a nationwide network.

We further thank Jingyu Zhang for his support in carrying out the analyses presented.

³Burkhard, J., Kühne, S. & Becker, M. (zur Publikation eingereicht am 25.08.2023). Towards a Dynamic Model of Cultural Reproduction and Mobility: Exploring Agency for the Acquisition of Cultural Capital. *Sociology of Education*.

4.2.1 Introduction

Cultural habits have a crucial impact on educational success – but how do they evolve? The investigation of cultural capital has been highly recognized in academia and has been a major area in the sociology of education for decades. While a large body of research deals with the question how cultural capital translates into educational success, the present study presents theoretical work and an empirical approach to separate effects of multiple influences during the development of cultural capital in adolescents over time.

Two well-known models provide theoretically relevant insights: the model of cultural reproduction (Bourdieu and Passeron, 1990) and the model of cultural mobility (DiMaggio, 1982). In many research articles the models are considered to be contradictory. It is noteworthy how many authors explicitly compare the two models in the titles of their articles, employing phrases such as "cultural reproduction *or* cultural mobility". While it is true that the models differ in some of their core assumptions, the literature has proven both to be highly relevant. In order to better understand the many ways in which cultural capital is acquired, it seems important to integrate both research strands. Thus, we will examine to what extent it is helpful to combine the two models in order to gain a better understanding of the acquisition of cultural capital.

First, we provide a review of the current state of research. Next, we build on ideas of the dynamic model of cultural reproduction (DMCR, Jæger and Breen, 2016). The DMCR emphasizes the importance of familial socialization by understanding parents as the main source of cultural capital for children. We then draw from socialization and education theory (Koller, 2020; Potts, 2015) to identify further agents that can play a role in socialization. Afterwards, we analyze which variables affect the development of cultural capital in adolescents using longitudinal data from the German National Educational Panel Study (NEPS, 2022). We conclude our contribution by presenting the empirical results and discussing their implications.

4.2.2 State of Research

Numerous studies have investigated the role of cultural capital in the educational system, which is generally subdivided into its embodied (i.e. tastes, values), objectified (i.e. possession of artworks) and institutionalized (i.e. education certificates) forms (Bourdieu, 1986). While most studies focus on the effect of cultural capital on educational outcomes (Aschaffenburg and Maas, 1997; Kloosterman et al., 2011), studies in the field of cultural sociology also investigate cultural capital as a dependent variable. Generally speaking,

there seem to exist only few longitudinal studies. However, it was found that cultural capital is fairly stable between the ages of 15 and 45 (Georg, 2004; Georg, 2016). Researching cohort differences, Purhonen et al. (2011) found that older age cohorts seem to be more interested in highbrow culture than younger ones. While the evidence of those two studies seems contradictory at first, their difference might be due to different effects: development during life course versus cohort differences. After all, the authors of both studies agree that cultural capital can be acquired both in and out of one's family of origin.

The intergenerational transmission of cultural capital appears to be the most thoroughly researched aspect regarding the acquisition of cultural capital. It is well documented that children can acquire cultural capital within their families (e.g. Kallunki and Purhonen, 2017; Nagel, 2009; Raudenská and Bašná, 2021). Besides parental cultural capital, socioeconomic resources have been shown to affect children's cultural capital (Katsillis and Rubinson, 1990), with contradictory evidence by Kröner et al. (2012), who could not find direct effects of social background. Furthermore, it has been shown that parents foster their child's acquisition of cultural capital by active investment (van Hek and Kraaykamp, 2015). Overall, familial socialization is commonly accepted to play a role in the acquisition of cultural capital.

Some studies explicitly compare the effects of familial and institutional socialization, finding that both have an impact on cultural participation during adolescence and early adulthood (Nagel, 2009; Willekens and Lievens, 2014). Kröner et al. (2012) found that attending a higher secondary school track has a positive effect on participation in highbrow culture. The findings in Nuss et al. (2023) support this claim: students attending academic track schools in Germany ("Gymnasium") receive more hours of teaching in arts education than students in other secondary school tracks. Furthermore, Burkhard et al. (2023) found that the frequency of cultural activities conducted by early childhood educators in daycare centers is associated with the frequency of the child's later cultural activities at primary school age. Thus, educational institutions can be considered relevant in the acquisition of cultural capital.

Regarding the effect of the individuals' dispositions and activities, empirical evidence is mixed overall. Investigating the impact of motivational dispositions of a child, the child's openness as measured in personality psychology can be considered relevant for engagement in cultural-aesthetic matters (Gatzka, 2021). But Kröner et al. (2012) found no empirical evidence for it having an impact on cultural capital acquisition. A child's interest in arts is sometimes considered to be a measurement of cultural capital (de

Graaf et al., 2000) and thus can be expected to foster its accumulation, too. But to our knowledge, there are no empirical studies investigating the effect of interest in arts on cultural capital acquisition. The same applies to cognitive dispositions: they have been identified as relevant for the acquisition of cultural capital (Jæger and Breen, 2016). However, their impact has not been investigated empirically to our knowledge. Regarding cultural participation, Nagel et al. (2010) found that it cannot be increased through compulsory arts courses at school, whereas the majority of studies does find positive effects for arts education programs on later cultural participation (Kisida et al., 2014; Kraaykamp, 2003; Kracman, 1996). Aschaffenburg and Maas (1997, p. 584) stated that "cultural education that takes place out of school always has a greater effect than in-school cultural education" – implying that leisure time activities can be expected to have a bigger effect on the development of cultural capital than school programs. Generally, socialization outside one's family of origin can be expected to have an effect, too, but it was found to be smaller than the effect of familial socialization (Nagel, 2009; Nagel and Ganzeboom, 2002).

In summary, the state of research does provide evidence for parental, school and individual effects on the acquisition of cultural capital. However, the literature seems limited in three regards. First, longitudinal studies appear to be rather seldom, restricting the conclusions that can be drawn. Second, the effects of cognitive and motivational dispositions have been identified as relevant but empirically their effects remain unclear. Third, generally few of the effects are investigated without considering the confounding with other constructs, which calls for a separation of each effect.

4.2.3 Theory: How can cultural capital be acquired?

In the literature related to cultural capital acquisition two lines of research have been established: one following the model of cultural reproduction (RM, Bourdieu and Passeron, 1990) and the other following the model of cultural mobility (MM, DiMaggio, 1982). Both models provide insights into how cultural practices are transmitted and evolve over time, but they focus on different aspects. The two models are often presented as contradictory. Some authors in the secondary literature have stylized the RM to the point where the possibility to acquire cultural capital outside one's family is viewed to be insignificant and appears to be subsumed under an error term in a model for cultural capital acquisition (Jæger and Breen, 2016). However, Bourdieu acknowledges the distinction between "inherited properties [...] and acquired properties" (Bourdieu,

Question	RM	MM
1) Where is cultural capital acquired?	primarily in families	both in and outside of families
2) Who acquires cultural capital faster?	children from privileged backgrounds	children from disadvantaged backgrounds
3) Who benefits most from cultural capital in the educational system?	children from privileged backgrounds	children from disadvantaged backgrounds

Table 4.2: Comparison of key aspects of the RM and the MM

1986, p. 18) and further writes that "the length of time for which a given individual can prolong his acquisition process depends on the length of time for which his family can provide him with the free time, i.e., time free from economic necessity" (Bourdieu, 1986, p. 19) and thus does recognize that cultural capital can be acquired outside one's family of origin. Generally, the RM focuses on reproduction and postulates a Matthew effect, while the MM emphasizes the possibility of acquiring cultural capital independently from one's family of origin and postulates a catch-up effect in educational settings. More specifically, the two models differ in three key aspects (Table 4.2), see Aschaffenburg and Maas, 1997; Hu et al., 2022; Nagel et al., 2010).

Since in this contribution we focus on the acquisition of cultural capital, we omit question 3). With regard to question 1), the two models seem complementary considering that cultural capital can be acquired both within and without one's family of origin. With regard to question 2), the assumptions of both models seem plausible and can be considered to be compatible, too, since Blaskó (2003, p. 5)) found that "cultural assets have both helped the upper classes to maintain their existing positions but they have also provided a possible source for those occupying lower positions in the social hierarchy to support their children getting forward". In summary, both models emphasize different aspects of cultural capital acquisition and can be considered compatible when analyzing the development of cultural capital. In the following section, we give further insights into why we think the two models should be integrated in order to gain a more nuanced understanding of cultural (re-)production processes.

Reproduction

The theory of cultural reproduction proposes that societal inequalities are perpetuated through the intergenerational transmission of cultural capital (Bourdieu, 1986; Bourdieu and Passeron, 1990). According to Bourdieu, growing up in a family with high cultural capital leads to high cultural capital in children as well. This advantage in cultural capital is assumed to be beneficial in educational contexts, resulting in higher educational qualifications and social status. Many ideas have been presented to extend Bourdieu's classic theory (Jæger, 2022), some of which have been formulated as a dynamic model of cultural reproduction (DMCR, Jæger and Breen, 2016). The DMCR offers a comprehensive framework of how cultural reproduction is assumed to work and proposes that five variables determine a child's cultural capital at time t : parents' socio-economic resources, parents' stock of cultural capital, parents' active investment in the child's cultural capital, the child's stock of cultural capital at time $t-1$ and the child's academic ability. Thus, the DMCR mostly follows Bourdieu's assumption on the intergenerational transmission of cultural capital. While Bourdieu assumed that children acquire cultural capital mostly unconsciously by being exposed to their parents, more recent research suggests that parents also actively invest in their children's cultural capital (van Hek and Kraaykamp, 2015) – an idea that the DMCR incorporates. A child's academic ability is assumed to be constant over time. However, the DMCR does not specify what exactly is to be understood as academic ability. Is it genetic dispositions, cognitive ability or even basic competencies such as math and language skills? While the former probably can be assumed to be constant over time, the latter two are malleable (Hartig et al., 2008; Klingberg, 2010). While we think "academic ability" in this context is meant to be understood as a disposition, the term itself could also refer to an outcome of education. For the purpose of clarification, we will use the term "cognitive dispositions" instead. Ultimately, the DMCR's authors acknowledge that their set of variables cannot explain the entire process of acquiring cultural capital and hence include an error term, too.

The comprehensive framework provided with the DMCR is of great value for research on cultural reproduction but also has limitations. One of them is addressed in a later publication by one of its authors: "An important limitation in our model is that it does not address if other actors, in particular children and teachers, also act as utility maximizers" (Jæger, 2022, p. 126). While the limitation here refers to children actively using cultural capital to their advantage at school, we understand it in an even broader sense: the DMCR does not view children as agents in cultural reproduction processes at all. In the

following section, we argue that not only parents but also the individuals themselves and educational institutions should be understood as agents in the acquisition of cultural capital.

Mobility

The MM recognizes the possibility to acquire cultural capital irrespective of one's social origin, e.g. in educational institutions or through individual agency. According to educational theory we can understand educatees as subjects rather than objects (Koller, 2020), which implies that children can have agency in socialization processes, too. This is in line with the socialization literature, which acknowledges the potential of institutional socialization (Potts, 2015) and individual agency (Morawski and Martin, 2011; Potts, 2015) to affect socialization processes. Furthermore, artistic experiences can be expected to affect cultural capital acquisition. We argue that individuals are either more or less inclined towards arts. This inclination can include motivational dispositions such as a genuine interest in arts, a personality that is open to new artistic experiences and pursuing cultural activities in one's leisure time. Individuals with such an inclination can be assumed to have a stronger affinity towards art and culture and thus might also be more inclined to acquire cultural capital. According to Veale (1992, p. 5)) the purpose of education at large and, more specifically, arts education can be viewed in "introduc[ing] children to the symbol systems of our culture".

Connecting this thought to the definition of cultural capital as "knowledge of cultural symbols" (Broer et al., 2019, p. 19), it becomes evident that arts education and cultural capital are related. Understanding arts education as a process in which individuals learn about cultural symbols and cultural capital as the disposition to know about them, we can expect arts education to foster the development of individuals' cultural capital. Hence, we conclude that individuals' culture-related motivational disposition and cultural participation can foster the accumulation of cultural capital.

This also applies to educational institutions, which can shape individuals' socialization generally (Potts, 2015) and affect cultural capital acquisition by providing opportunities related to arts education. As described in the literature review, previous studies show that the accumulation of cultural capital can be affected by arts activities at a school. It can be expected that schools with an arts profile place an emphasis on the arts. Also, students attending an academic track school are taught more hours in arts subjects, which can lead to more exposure to arts and thus foster the acquisition of cultural capital.

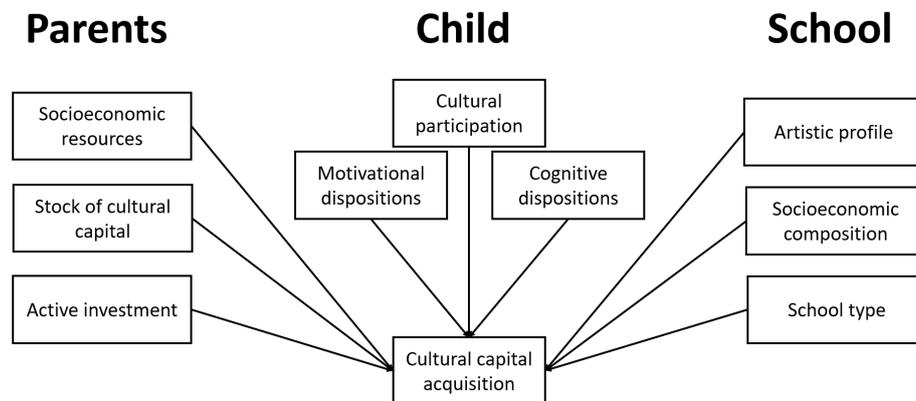


Figure 4.3: Analytical Model

The socioeconomic composition of a school could have an impact through the passive exposure to the cultural capital of other students and their families. Overall, we conclude that schools and the individuals themselves can be viewed as agents in cultural capital acquisition.

4.2.4 Analytical Model and Hypotheses

Based on the theoretical considerations above, we propose a model of cultural capital acquisition that considers multiple agents (Figure 4.3). We view individuals to be the central agents in their acquisition of cultural capital. Thus, we argue that it is primarily the individuals who are capable of causing changes in cultural capital. We refer to this as cultural capital acquisition to emphasize that individuals start life with no cultural capital at all and then acquire such capital constantly over the life course. How they acquire cultural capital can be influenced by external agents of socialization. From the RM we take the idea that parents affect the acquisition of cultural capital. We implement ideas of the MM in including schools as one further agent of socialization, too. We investigate the development of cultural capital during adolescence since it is a phase in life, in which all three agents can play a role and individuals' cultural capital is anticipated to undergo further development following its initial establishment within the home environment. Our central research question is how adolescents acquire their cultural capital and to what extent the effects of three different agents of socialization (parents, schools and adolescents) can be separated.

As an additional research question, we investigate two further assumptions of the RM and the MM: The RM proposes that students from privileged backgrounds acquire cultural capital faster than others, while the MM suggests that it is students from disadvantaged

families (see Table 4.2). Considering that both can hold true, we integrate the assumptions and investigate whether students from both groups acquire cultural capital faster than students from average socioeconomic backgrounds. Taken together, we will follow four hypotheses in our empirical analyses:

1. Parental socioeconomic resources, stock of cultural capital and active investment in the child's cultural capital have a positive effect on the development of adolescents' cultural capital between grades 5 and 9.
2. The higher the secondary school track, the socioeconomic composition and the importance of arts at a school, the more cultural capital students will acquire between grades 5 and 9.
3. Adolescents' cognitive and culture-related motivational dispositions as well as their prior cultural capital and cultural participation have a positive effect on their development of cultural capital between grades 5 and 9.
4. All the above effects are greater for students from high and low SES backgrounds than for students with an average socioeconomic origin.

The current state of research does not allow to derive concrete hypotheses on how the impact of these three agents compares. However, as a more general research question we can define: Which agent of socialization has the strongest effect on the acquisition of cultural capital during adolescence – parents, schools or adolescents themselves?

4.2.5 Data and Methods

Data: NEPS Starting Cohort 3

To investigate the aforementioned effects of the different agents of socialization we conducted secondary analyses with data from the German National Educational Panel Study (NEPS, Blossfeld and Roßbach, 2019) starting cohort 3 (SC3, dataset version 12.0.0, NEPS, 2022). The data were sampled from schools in all federal states of Germany starting in 2010/11. Cultural capital measures are available for 2010/11 (grade 5/wave 1) and 2014/15 (grade 9/wave 5) thus allowing for longitudinal analyses.

Grade 9 being the measurement point of interest, all students with available data in wave 5 were included in the sample along with information gathered from their parents and school principals. Students attending special needs schools and students in the federal states of Berlin and Brandenburg were not measured at both times of measurement so

that they had to be excluded from the sample to avoid systematic bias. In total, data from 6,892 students are used with the amount of available data from parents or school principals respectively varying from variable to variable (Table 4.3).

Instruments

For most of our constructs data are available in multiple waves. As a general rule, we used the first available wave containing valid values for each case. Descriptive statistics of all used constructs can be found in the appendix (Table 4.3). While the NEPS data provide a broad variety of measures and thus are very well suitable to investigate the questions at hand, they do not provide any adequate measures for peer inputs, which is why these had to be excluded from the analyses.

Socioeconomic resources. To measure parental socioeconomic resources, we used information on parental occupation provided as International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) by NEPS (waves 1–4 and 6). We then calculated the highest ISEI of both parents (“HISEI”) for usage in our analyses (see FDZ-LIfBi, 2023).

Stock of cultural capital. Parental stock of cultural capital was operationalized in two ways (see Goßmann, 2018): First, using information on parental highbrow cultural activities (“How many times have you done the following things in the last 12 months? a) visited a museum or an art exhibition, b) visited an opera, ballet or classic concert, c) been to the theater”, waves 1 and 6), which was measured on a scale from 1 (“never”) to 5 (“more than 5 times”). The reliability of the scale was checked using McDonald’s Omega ($\omega = .70$). For our analyses, we computed the mean of the three highbrow cultural activities included in the scale. Second, we used information on parental educational qualifications provided as CASMIN by NEPS (waves 1–4 and 6) ranging from 0 (“no qualification”) to 8 (“university degree”) and again computed the highest parental value for usage in our analyses (see FDZ-LIfBi, 2023).

Active investment. To measure parental investment in the child’s cultural capital, we used two constructs again. First, we use the frequency of joint cultural activities between the parent(s) and the child in the past 12 months (waves 2 and 3). The activities are measured on a scale from 1 (“never”) to 7 (“more often [than monthly]”). We checked the scale’s reliability using McDonald’s Omega ($\omega = .64$). Here, we computed the mean of four items of the scale (classical concerts, theater, exhibitions and making music together) across both waves. Second, we used information on the frequency of discussions between parents and child (wave 1). Children reported how often they discussed books, movies,

political/social issues and art in general with their parents on a scale from 1 ("never or seldom") to 5 ("daily"). The reliability of the scale was checked using McDonald's Omega ($\omega = .65$). For our analyses, we calculated the mean of the four items.

School inputs. Three measurements of school inputs were generated on the school level and applied to all students attending the respective school. First, we used information on profiles. The school principals were asked whether their school had an arts profile, which resulted in a dichotomous variable (waves 1 and 5). Second, to operationalize the school's socioeconomic composition we calculated the mean parental HISEI of the school. Third, we used sampling information on the type of the school to build a dichotomous variable depicting whether a school's type is academic or not (*Gymnasium* vs. other school types).

Adolescents' cultural capital. To measure the adolescents' cultural capital, we used information on the frequency of engaging in highbrow cultural activities (waves 1 and 5). We employed the same scale that we utilized for measuring the highbrow cultural activities of their parents (see above, "stock of cultural capital"). We used McDonald's Omega to analyze the scale's reliability ($\omega = .69$).

Cognitive disposition. A child's cognitive ability was operationalized using the Picture Symbol Test (NEPS-BZT) measuring perceptual speed and the matrices test (NEPS-MAT) measuring reasoning (Haberhorn and Pohl, 2013).

Motivational dispositions. Adolescents' culture-related motivational dispositions were operationalized using their openness as well as their interest in arts. Openness was measured using a short scale of the Big 5 inventory (waves 3 and 5, Rammstedt and John, 2007). Interest in arts was measured using the Interest Inventory Life Span scale (IILS, wave 6). Wordings of this instrument were not published due to copyright restrictions but its construction is explained in Wohlkinger et al. (2011).

Child cultural participation. Cultural participation was operationalized using information on three variables: courses outside school, participation in culture clubs and arts activities in youth centers. Arts education courses outside school were operationalized using codings of verbatim answers to open questions (Burkhard and Lampel, 2023). Doing so, the following coding categories were regarded as arts education: music, dance, theater, visual arts, literature, photography, media design, circus, other/arts education. We created a dichotomous variable indicating if the student attended at least one arts education course in wave 4 or 5. Participation in culture clubs was measured using a binary response in the questionnaire by the students (waves 6 and 8; "Do you participate in a culture club such as a theater group, youth orchestra, club cultivating local history, folklore club, etc."), as was participation in arts activities in youth centers (wave 6, "Which activities do

you use at the youth center? - making music, dancing, acting or other artistic activities”).

Analyses

Following our hypotheses, our goal is to estimate and differentiate the effects of multiple agents of socialization on cultural capital development in adolescents, which means that our methods had to meet three central requirements: to allow for controlling many covariates simultaneously, for the estimation of longitudinal effects and for controlling further background variables. In order to meet all three requirements, we chose to preprocess the data by using entropy balancing (Hainmueller, 2012) before estimating the effects. In this framework, independent variables are understood as treatment variables. Entropy balancing computes weights for all covariates, which one can then use in analogy to survey weights when estimating effects. Using the generated weights during later analysis will guarantee that the covariates included are balanced between those who received the treatment and those who did not (or various degrees of treatment for continuous treatments, see Tübbicke, 2021). That way, numerous covariates can be controlled for, allowing for a conservative approximation of the causal effect of each treatment variable.

Besides ensuring the separation of the effects of each variable, our hypotheses required longitudinal analyses. Thus, the initial values of cultural capital in wave 1 were included as a covariate during balancing. With the initial values being balanced, the effects on cultural capital in wave 5 can now be understood to indicate the longitudinal development.

In order to control for further bias, more background variables were specified as covariates during balancing: gender, immigrant background, educational qualifications of further relatives, school settlement structure and community size of the catchment area of the school.⁴⁾

Entropy balancing requires repeating the covariate balancing for each treatment variable individually. The weights could be computed during all steps of analysis, which means the balancing was successful with regard to separating effects, analyzing the longitudinal development and controlling for further background variables.

After successful balancing, we z-standardized all treatment variables and estimated their effects with the respective weights generated using average treatment effects on the treated (ATTs). The results can be understood in analogy to regression effects: An

⁴At first, we attempted to make the analyses representative for Germany. Thus, we included the respective strata variables, that were used by NEPS to construct the survey weights (see Steinhauer and Zinn, 2016) during balancing. However, that resulted in the algorithm failing to balance all covariates. Thus, we decided to accept limited representativeness and excluded the strata variables from balancing.

example ATT of 0.5 indicates that, on average, an increase of one standard deviation in the treatment results in a rise of cultural capital between grades 5 and 9, that equals 0.5 standard deviations of cultural capital in grade 9. Generally, the interpretation of ATTs is limited to the population that received the treatment (Garrido et al., 2016).

We organized our analysis in four steps following our hypotheses. First, we were interested in the effects of parental variables on the development of cultural capital in the child. We picked one parental variable at a time to be the treatment variable. Then we included all other parental, school and child variables in the balancing in order to isolate the effect of the treatment variable. Finally, we estimated the ATT of the treatment variable on the child's cultural capital in grade 9 (wave 5) and repeated this whole process until we had estimated ATTs for all parental variables. Second, we investigated the effects of school variables. Similar to the parental variables, we picked one school variable at a time to be the treatment variable, balanced the other variables, estimated the ATT for the treatment variable and repeated this process for each school variable. Third, we proceeded likewise with all child variables. Fourth, we were interested in social disparities in the effects. Thus, we split the HISEI variable into quartiles and ran all analyses of the previous three steps again, separately for each quartile.

Software, Imputation and Open Science

All data wrangling and analysis procedures were carried out in the statistical environment R (R Core Team, 2021) using its packages tidyverse (Wickham et al., 2019), corrplot (Wei and Simko, 2021), mice (van Buuren and Groothuis-Oudshoorn, 2011), miceadds (Robitzsch and Grund, 2023), survey (Lumley, 2023) and MatchThem (Pishgar et al., 2021). Missing data were imputed $m = 100$ times using the approach illustrated by van Buuren and Groothuis-Oudshoorn (2011) and van Buuren (2018). The dataset used is publicly available as a Scientific Use File and all scripts needed to run the analyses can be found in the supplements to this contribution. Thus, given access to the Remote NEPS environment, all analyses presented in this paper are reproducible.

4.2.6 Results

Before the hypothesis-driven analysis, we descriptively examined the variables used (see Figure 4.4 and Table 4.3 in the appendix). Since we report many different estimates, we decided to illustrate them using figures with ATTs and their confidence intervals in order to facilitate comparisons.

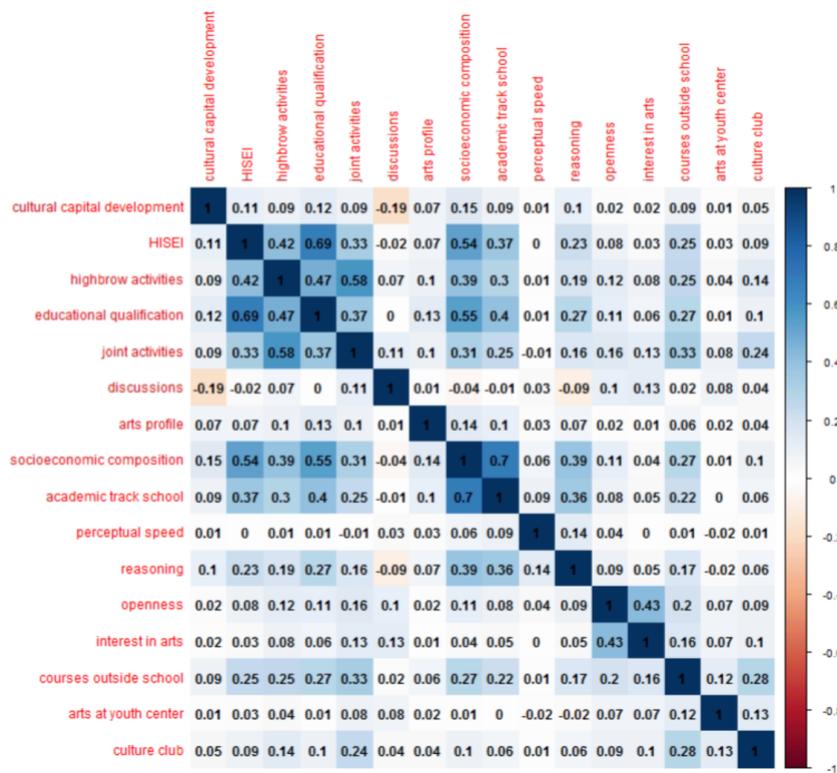


Figure 4.4: Correlation matrix of all used variables

Note: The two measurement points of the adolescents' cultural capital are reported as a difference score in order to represent the development in cultural capital.

Item	Min	Max	M	SD	Skew	Kurtosis	n valid values
cultural capital wave 1	1	5	2.06	0.85	0.99	9.90	4360
cultural capital wave 5	1	5	1.80	0.71	1.20	4.73	5024
cultural capital development	-4	4	-0.23	0.94	-0.32	1.85	3190
HISEI	11.74	88.96	55.38	20.37	-0.22	-1.06	4634
highbrow activities	1	5	2.05	0.87	0.92	0.54	4309
educational qualification	0	8	4.62	1.94	0.07	-0.75	4307
joint activities	1	7	2.32	0.99	0.77	0.26	4364
discussions	1	5	2.41	0.94	0.59	-0.12	4445
arts profile	0	1	0.23	0.42	1.26	-0.42	5224
socioeconomic composition	14.21	76.85	53.93	11.40	-0.41	-0.20	6886
academic track school	0	1	0.43	0.50	0.26	-1.93	6892
perceptual speed	1	93	44.00	13.29	0.72	1.57	4880
reasoning	0	12	6.90	2.61	-0.39	-0.40	4863
openness	1	5	3.44	0.95	-0.20	-0.52	6389
interest in arts	1	5	2.48	1.01	0.36	-0.62	4784
courses outside school	0	1	0.38	0.49	0.47	-1.77	6329
culture club	0	1	0.13	0.34	2.20	2.83	5280
arts at youth center	0	1	0.07	0.25	3.38	9.41	4874

Table 4.3: Summary statistics

Note: In addition to the two measurement points of the adolescents' cultural capital, the difference score (wave 5 – wave 1) is reported in order to represent the development in cultural capital.

Step 1: Parental Effects

First, we were interested in how parents affect cultural capital acquisition in adolescents (hypothesis 1). The majority of parental variables show a positive effect on the development of cultural capital in their children (Figure 4.5). Having balanced all other parental variables as well as school and child variables, we find the strongest ATT for parental highbrow cultural activities. Parental education and discussions with the child also have positive effects. In contrast, the confidence intervals of the effects of joint activities and parental HISEI cross the red zero line, which means their effects are not statistically significant. Thus, we cannot find an additional effect of socioeconomic resources and engaging in activities together. Overall, we can find evidence that the acquisition of cultural capital is fostered by parental stock of cultural capital and active investment – depending on its operationalization –, while no additional effect can be found for socioeconomic resources.

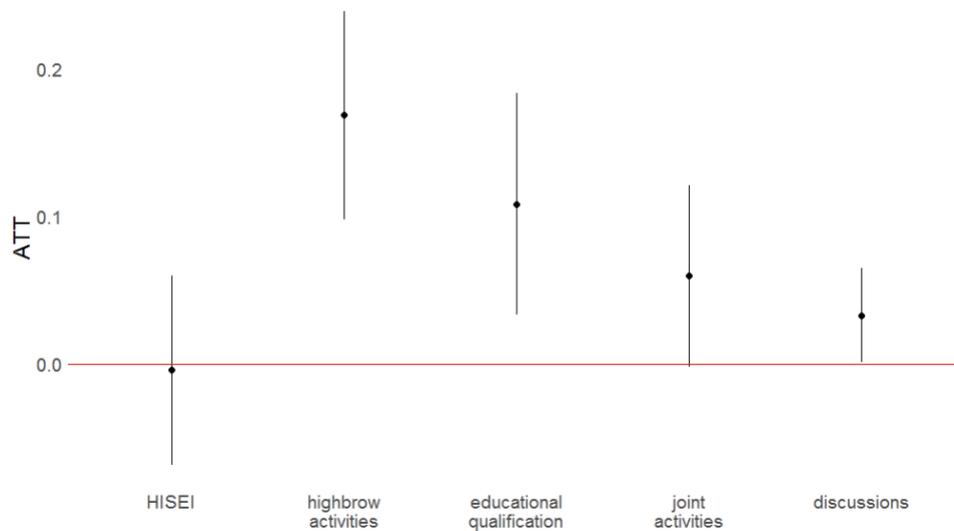


Figure 4.5: Parental effects on the development of students’ cultural capital between grades 5 and 9 (average treatment effects on the treated, ATT)

Step 2: School Effects

Besides parents affecting the development in cultural capital, we assumed school socialization to have an effect, too (hypothesis 2). Analyzing each individual school input while controlling for the other school inputs as well as parental and child influences, mixed effects are found (Figure 4.6). Attending a school with an arts profile and the mean HISEI of a school have positive effects. This indicates that schools offering more arts opportunities and having a more privileged socioeconomic composition positively affect the development of cultural capital in students. Contrary to expectations, attending the academic school type has a negative effect, meaning that this type of school negatively impacts the development of cultural capital after controlling for all other school, parental and child influences of our model. Overall, the impact of schools seems to be rather mixed compared to the parental effects.

Step 3: Child Effects

Having investigated the role of parents and schools, we also analyzed to what extent adolescents themselves can impact their development of cultural capital (hypothesis 3). Investigating the effects of the adolescents’ initial score in cultural capital, cognitive and motivational dispositions as well as their cultural participation, mixed effects are found again (Figure 4.7). The cultural capital score has a negative effect: The more students attended highbrow cultural activities in grade 5, the less they attended them in grade 9.

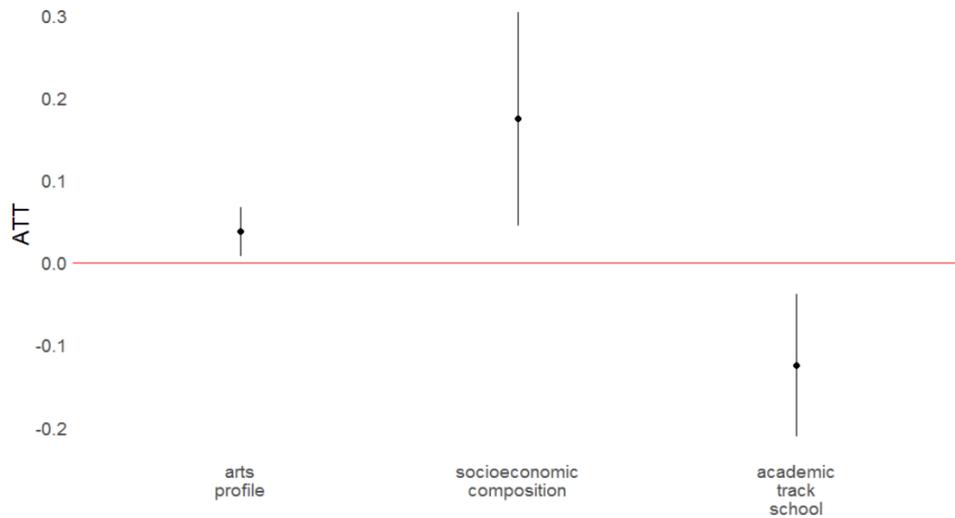


Figure 4.6: School effects on the development of students' cultural capital between grades 5 and 9 (average treatment effects on the treated, ATT)

Both measures of cognitive ability show no significant effect, meaning that we do not find any evidence for their impact. However, openness and interest in arts as well as courses outside school, participation in culture clubs and arts activities in youth centers show positive effects. This means that an adolescents' culture-related motivational dispositions and cultural participation can foster the development of their cultural capital after having accounted for effects of their parental home and school. In summary, child effects on the acquisition of cultural capital are partly negative, partly non-significant and partly positive.

Step 4: Social disparities

Finally, we differentiated all effects estimated by parental HISEI quartiles (hypothesis 4). Results are unsystematic (Figure 4.8), meaning that we cannot find evidence for neither low nor high SES students accumulating cultural capital faster than students from middle SES backgrounds during adolescence. This means that assumptions from neither the RM nor the MM hold.

Summarizing, we can find mostly positive effects for parental, school and child variables. Parental socioeconomic resources and cognitive ability do not have any effect, while the initial score and attending the academic school type even have a negative effect. No systematic differences can be found between students from low, middle and high SES backgrounds.

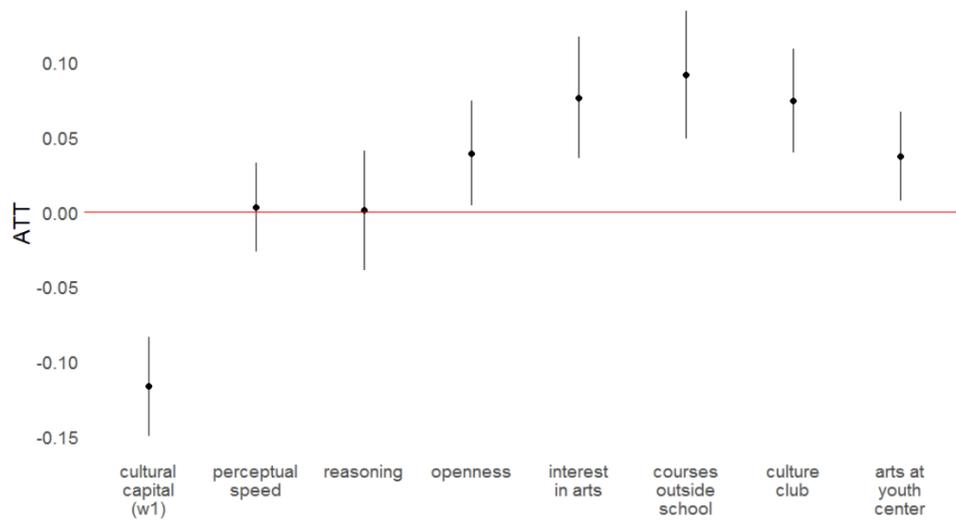


Figure 4.7: Child effects on the development of students' cultural capital between grades 5 and 9 (average treatment effects on the treated, ATT)

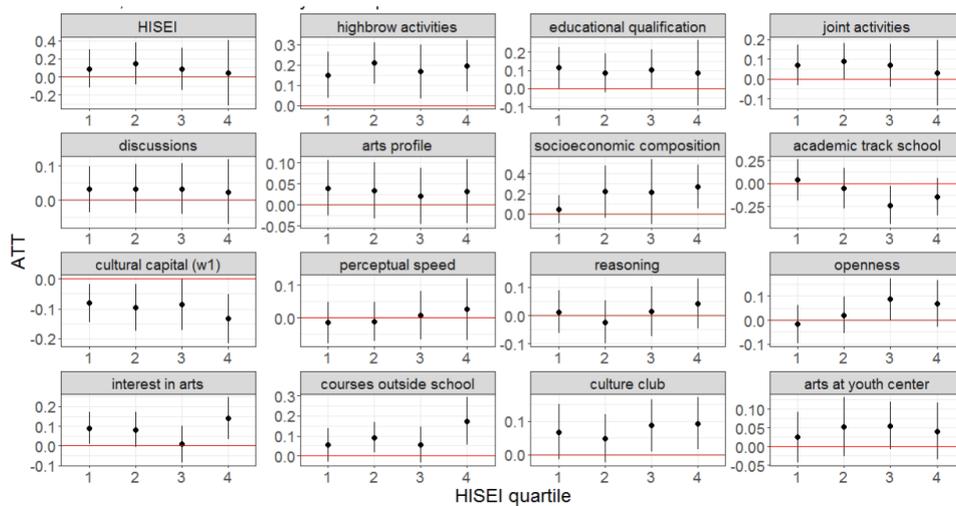


Figure 4.8: Child effects on the development of students' cultural capital between grades 5 and 9 (average treatment effects on the treated, ATT)

4.2.7 Discussion

In this study, we have taken a novel approach by proposing a child-centered model of cultural capital acquisition, integrating ideas from both the cultural reproduction and the mobility model. Our aim was to gain a more nuanced theoretical understanding of the development of cultural capital in individuals over time and empirically explore the impact of parents, schools and the individuals themselves.

Our results suggest that all three agents of socialization separately affect adolescents' development in cultural capital over time. With regard to hypothesis 1 (parental effects) we find that parents' stock of cultural capital and active investment in the child's cultural capital do have an effect, while we could not prove an additional effect for socioeconomic resources. Hence, our findings contribute additional empirical evidence to the ongoing discourse within the literature, which has produced contradictory results concerning the impact of socioeconomic resources (see Katsillis and Rubinson, 1990; Kröner et al., 2012). Also, our results contradict van Hek and Kraaykamp (2015), who found that active investment has a greater impact than passive exposure. Generally, the assumption of the reproduction model (RM) can be confirmed once again. The more privileged the adolescents' background, the more cultural capital they acquire.

Concerning hypothesis 2 (school effects) we find that a school's arts profile and a higher SES-composition stimulate the acquisition of cultural capital, which is in line with expectations. In contrast, attending an academic track school seems to lead to a decrease in cultural capital. This stands in conflict with other findings in the literature (Kröner et al., 2012; Nuss et al., 2023) and is contrary to expectations. Since the absolute correlation is positive, the negative effect might be caused by overcontrolling due to the high number of covariates. In total, our results support the mobility model's assumption that socialization in schools can affect the acquisition of cultural capital.

Hypothesis 3 (child effects) can be partly confirmed, too. The positive effects of cultural activities and motivational dispositions, after having controlled for parental variables, highlight that children do have agency for the acquisition of cultural capital. However, our results do not support two assumptions formulated in Jæger and Breen (2016): We find no empirical evidence that cognitive dispositions nurture the acquisition of cultural capital. Also, a higher initial cultural capital in grade 5 even causes a decrease by grade 9. The initial score showing a negative effect can have various causes: the analysis by HISEI quartiles shows that especially the children from privileged families are negatively impacted by their initial score in cultural capital. This might indicate that they break

away from their family home. Other reasons might include methodological issues such as different development in responding patterns from grade 5 to 9 between SES groups – more research is needed to analyze this negative impact of prior cultural capital.

Last, hypothesis 4 (different effects by social origin) has to be rejected. We cannot find any systematic differences regarding the speed in the acquisition of cultural capital for students from low or high SES backgrounds. This does neither support assumptions from the MM nor the RM.

Altogether, we conclude that the assumptions formulated in our model of cultural capital acquisition provide a productive framework to gain a more nuanced understanding of cultural capital acquisition. Our empirical results illustrate that the influences on cultural capital acquisition are multifaceted and that an integration of both the RM and the MM is needed to properly model the acquisition of cultural capital. Our results further indicate that besides the societal and institutional influences, individuals do have agency for cultural mobility. Thus, both structural and individual factors play a role in cultural capital acquisition, which is in line with approaches in life course research, where the interplay of individual and systemic influences is referred to as "agency within structure" (Settersten and Gannon, 2005, p. 36). The effect sizes being similar between the different agents shows that no agent is predominant in cultural capital acquisition during adolescence. Given the participation in arts (education) activities and the arts profile of a school showing positive effects after controlling for the other constructs, the question arises whether arts education has the potential to decouple cultural capital acquisition from social origin. This indicates that enacting policies to make arts education more accessible for students from disadvantaged backgrounds might improve their chances of accumulating cultural capital. Care needs to be taken when implementing such potential programs for two reasons. First, we cannot find evidence for low (or high) SES students to acquire cultural capital faster. This means that providing all students with better access to arts education irrespective of their social origin might not lead to an equalization in cultural capital. Secondly, Nagel et al. (2010) found that compulsory participation in cultural activities does not increase students' cultural involvement long-term – a finding that challenges the potential effects of obligatory programs.

Limitations of our study arise from multiple circumstances. First, peer effects can be expected to have a large influence on individuals' development of cultural capital – especially during adolescence. The fact that our data do not provide any information on peer socialization can be considered a drawback of this study. Second, three of the treatment variables used (interest in arts, participation in culture clubs and arts activities

in youth centers) were measured after the outcome, which means we can only assume covariance but not causality. While we decided to use the variables because they still provide new insights, future research needs to be based on better data in this regard. Third, the scales we used to measure parental investment in the child's cultural capital showed acceptable but not ideal reliabilities.

A more general limitation of our research concerns the operationalization of cultural capital. Our measurement of cultural capital is to be understood as a proxy of cultural rather than a comprehensive operationalization. This derives partly from the conceptual fuzziness of embodied cultural capital, that is controversially discussed in the literature. Bourdieu (1986, p. 18) emphasizes that cultural capital is bound to the body of its holder and that it takes time to acquire it, suggesting that its operationalization should consider the length of acquisition and that others might recognize it as competence. However, others have arguably been right stating that Bourdieu's writings should not be taken literally because they are too unclear (Jæger, 2022). Thus, embodied cultural capital is understood in many different ways from "taste and behavior" (Jæger, 2022, p. 124) to "knowledge of cultural symbols" (Broer et al., 2019, p. 19). Because of its conceptual uncertainty it has been suggested that "cultural capital comprises a set of non-cognitive skills [... and] manifests in, for example, creativity, academic confidence, and persistence" (Jæger, 2022, 130f.) – which would raise the question whether the investigation of cultural capital becomes obsolete since the non-cognitive skills mentioned can be accounted for without measuring cultural capital. With (especially embodied) cultural capital lacking conceptual clarity, it has been operationalized in many different ways. The frequency of highbrow cultural activities has been established as one of the most common ways (Aschaffenburg and Maas, 1997) but it is flawed. The mere frequency of visits to cultural events does not seem an adequate operationalization of any of the understandings of embodied cultural capital, since it does not grasp their nuances. The fact that students on average report to engage highbrow cultural activities less frequently in grade 9 compared to grade 5 (Table 4.3 in the appendix) illustrates one further aspect of why the operationalization is problematic: From Bourdieu's idea of accumulating cultural capital it follows that cultural capital does not decrease over time, but can only be stable or increase until one reaches the point of physical decay (Bourdieu, 1986, p. 18). Given the empirical evidence here, it seems cultural capital decreased for some people during adolescence (Table 4.3), which is not in line with Bourdieu. This might also be due to different responding patterns or simply different priorities in the two age groups. Following the understanding of cultural capital as cultural competence, it seems promising

to operationalize embodied cultural capital using item response theory methods that are used in educational studies to assess students' competencies. Such an operationalization is already being developed in the context of a research project on cultural participation in Germany (Otte et al., [in press](#)). However, even elaborate methods of measuring cultural capital cannot make up for the lack of conceptual clarity. Thus, we emphasize that more theoretical work is needed in order to develop more adequate operationalizations of cultural capital.

Our results are linked to several implications for future research. Generally, they can be seen as a first step towards a deeper understanding of the complex patterns in the development of cultural capital over the life course. For example, it remains unclear to what extent the influences of the agents identified in our study are interrelated. Their interdependencies should be analyzed in future research. An interdisciplinary collaboration of experts from sociology, (developmental) psychology and educational sciences could be fruitful, since the acquisition of cultural capital touches all respective areas of expertise. In our study we only explored agency for the acquisition of cultural capital. As already pointed out by Jæger ([2022](#)) more research is needed on agency for utilizing cultural capital in educational settings. Further research could combine the existing theoretical ideas with a meta-analysis of the empirical evidence to possibly build a bridge between educational theory (Koller, [2020](#)) and sociology (Potts, [2015](#)). Such a study could generate further insights regarding the extent to which the models of cultural reproduction and mobility are compatible.

References

- Aschaffenburg, K., & Maas, I. (1997). Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American Sociological Review*, 62(4), 573. <https://doi.org/10.2307/2657427>
- Blaskó, Z. (2003). Cultural reproduction or cultural mobility? *Review of Sociology*, 9(1), 5–26. <https://doi.org/10.1556/revsoc.9.2003.1.1>
- Blossfeld, H.-P., & Roßbach, H.-G. (Eds.). (2019). *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* (2nd ed.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–58). Greenwood.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.
- Broer, M., Bai, Y., & Fonseca, F. (2019). *Socioeconomic inequality and educational outcomes*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-11991-1>
- Burkhard, J., & Lampel, G. (2023). *Report on the coding of verbatim answers about courses outside school from the perspective of arts education* [NEPS Technical Report]. Leibniz Institute for Educational Trajectories, National Educational Panel Study. Bamberg.
- Burkhard, J., Zhang, J., & Kühne, S. (2023). Wirkungen – Ergebnisse zum Zusammenhang von kultureller Bildung und Aspekten der individuellen Entwicklung und Lebensführung. In S. Kühne & K. Maaz (Eds.), *Indikatorenentwicklung im Feld der kulturellen Bildung (InKuBi). Konzeptionelle Grundlagen und erste Befunde* (pp. 69–84). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004954w>
- de Graaf, N. D., de Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 92–111.

- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189–201.
- FDZ-LifBi. (2023). *Data manual NEPS starting cohort 3 – grade 5, paths through lower secondary school, scientific use file version 12.1.0*. Bamberg, Germany, Leibniz Institute for Educational Trajectories, National Educational Panel Study.
- Garrido, M. M., Dowd, B., Hebert, P. L., & Maciejewski, M. L. (2016). Understanding treatment effect terminology in pain and symptom management research. *Journal of pain and symptom management*, 52(3), 446–452.
- Gatzka, T. (2021). Aspects of openness as predictors of academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 170, 110422. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110422>
- Georg, W. (2004). Cultural capital and social inequality in the life course. *European Sociological Review*, 20(4), 333–344. <https://doi.org/10.1093/esr/jch028>
- Georg, W. (2016). Transmission of cultural capital and status attainment – an analysis of development between 15 and 45 years of age. *Longitudinal and Life Course Studies*, 7(2), 106–123. <https://doi.org/10.14301/llcs.v7i2.341>
- Goßmann, F. (2018). *Measuring Cultural Capital in the NEPS (NEPS Survey Paper No. 48)*. LifBi Leibniz Institute for Educational Trajectories. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SP48:1.0>
- Haberkorn, K., & Pohl, S. (2013). Cognitive basic skills – data in the scientific use file. *University of Bamberg, National Educational Panel Study*.
- Hainmueller, J. (2012). Entropy balancing for causal effects: A multivariate reweighting method to produce balanced samples in observational studies. *Political Analysis*, 20(1), 25–46. <https://doi.org/10.1093/pan/mpr025>
- Hartig, J., Klieme, E., & Leutner, D. (2008). *Assessment of competencies in educational settings*. Göttingen: Hogrefe.
- Hu, A., Wu, X., Li, D., & Chen, T. (2022). Cultural reproduction and cultural mobility from a comparative perspective: Mechanism-based elaboration and decomposition. *Comparative Education Review*, 66(2), 253–279. <https://doi.org/10.1086/718803>
- Jæger, M. M. (2022). Cultural capital and educational inequality: An assessment of the state of the art. In K. Gërkhani, N. de Graaf, & W. Raub (Eds.), *Handbook of sociological science: Contributions to rigorous sociology* (pp. 121–134). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781789909432>
- Jæger, M. M., & Breen, R. (2016). A dynamic model of cultural reproduction. *American Journal of Sociology*, 121(4), 1079–1115. <https://doi.org/10.1086/684012>

- Kallunki, J., & Purhonen, S. (2017). Intergenerational transmission of cultural capital in Finland. *Research on Finnish Society*, 10, 101–111.
- Katsillis, J., & Rubinson, R. (1990). Cultural capital, student achievement, and educational reproduction: The case of Greece. *American Sociological Review*, 55(2), 270. <https://doi.org/10.2307/2095632>
- Kisida, B., Greene, J. P., & Bowen, D. H. (2014). Creating cultural consumers: The dynamics of cultural capital acquisition. *Sociology of Education*, 87(4), 281–295. <https://doi.org/10.1177/0038040714549076>
- Klingberg, T. (2010). Training and plasticity of working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(7), 317–324. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.05.002>
- Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J., & Kraaykamp, G. (2011). The effects of parental reading socialization and early school involvement on children's academic performance: A panel study of primary school pupils in the netherlands. *European Sociological Review*, 27(3), 291–306. <https://doi.org/10.1093/esr/jcq007>
- Koller, H.-C. (2020). Problems and perspectives of a theory of transformational processes of Bildung. *Educational Theory*, 70(5), 633–651. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/edth.12448>
- Kraaykamp, G. (2003). Literary socialization and reading preferences. effects of parents, the library, and the school. *Poetics*, 31(3-4), 235–257. [https://doi.org/10.1016/s0304-422x\(03\)00033-0](https://doi.org/10.1016/s0304-422x(03)00033-0)
- Kracman, K. (1996). The effect of school-based arts instruction on attendance at museums and the performing arts. *Poetics*, 24(2), 203–218. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(96\)00009-5](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(96)00009-5)
- Kröner, S., Vock, M., Robitzsch, A., & Köller, O. (2012). Highbrow cultural activities, social background, and openness in lower-secondary level students. *Journal for Educational Research Online*, 4(2), 3–28. <https://doi.org/10.25656/01:7479>
- Lumley, T. (2023). Survey: Analysis of complex survey samples [R package version 4.2].
- Morawski, J. G., & Martin, J. S. (2011). The evolving vocabulary of the social sciences: The case of “socialization”. *History of Psychology*, 14(1), 1–25. <https://doi.org/10.1037/a0021984>
- Nagel, I. (2009). Cultural participation between the ages of 14 and 24: Intergenerational transmission or cultural mobility? *European Sociological Review*, 26(5), 541–556. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp037>

References

- Nagel, I., Damen, M.-L., & Haanstra, F. (2010). The arts course CKV1 and cultural participation in the Netherlands. *Poetics*, 38(4), 365–385. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2010.05.003>
- Nagel, I., & Ganzeboom, H. (2002). Participation in legitimate culture: Family and school effects from adolescence to adulthood. *Netherlands Journal of Social Sciences*, 38(2), 102–120.
- NEPS. (2022). *NEPS-starting cohort 3: Grade 5 [data set]* (Version 12.0.0). LifBi Leibniz Institute for Educational Trajectories. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC3:12.0.0>
- Nuss, K., Burkhard, J., Schrot, P., & Kühne, S. (2023). Gelegenheitsstrukturen – Ergebnisse zur Verfügbarkeit von Angebotsstrukturen und Personalressourcen der kulturellen Bildung. In S. Kühne & K. Maaz (Eds.), *Indikatorenentwicklung im Feld der kulturellen Bildung (InKuBi). Konzeptionelle Grundlagen und erste Befunde* (pp. 33–50). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004954w>
- Otte, G., Lübke, H., & Balzer, D. (In press). *Kulturpartizipation in Deutschland*. Campus.
- Pishgar, F., Greifer, N., Leyrat, C., & Stuart, E. (2021). MatchThem:: Matching and Weighting after Multiple Imputation. *The R Journal*, 13(2), 292–305. <https://doi.org/10.32614/RJ-2021-073>
- Potts, A. (2015). A theory for educational research: Socialisation theory and symbolic interaction. *Education Research and Perspectives*, 42(2015), 633–654.
- Purhonen, S., Gronow, J., & Rahkonen, K. (2011). Highbrow culture in Finland: Knowledge, taste and participation. *Acta Sociologica*, 54(4), 385–402. <https://doi.org/10.1177/0001699311422092>
- R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. <https://www.R-project.org/>
- Rammstedt, B., & John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the big five inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 203–212.
- Raudenská, P., & Bašná, K. (2021). Individual's cultural capital: Intergenerational transmission, partner effect, or individual merit? *Poetics*, 89, 101575. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2021.101575>
- Robitzsch, A., & Grund, S. (2023). *miceadds: Some additional multiple imputation functions, especially for 'mice'* [R package version 3.16-18]. <https://CRAN.R-project.org/package=miceadds>

- Settersten, R., & Gannon, L. (2005). Structure, agency, and the space between: On the challenges and contradictions of a blended view of the life course. *Advances in life course research*, 10(05), 35–55.
- Steinhauer, H. W., & Zinn, S. (2016). *NEPS Technical report for weighting: Weighting the sample of starting cohort 3 of the national educational panel study (waves 1 to 3) (NEPS working paper no. 63)* (tech. rep.). Leibniz-Institut für Bildungsverläufe.
- Tübbicke, S. (2021). Entropy balancing for continuous treatments. *Journal of Econometric Methods*, 11(1), 71–89. <https://doi.org/10.1515/jem-2021-0002>
- van Buuren, S., & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1–67. <https://www.jstatsoft.org/v45/i03/>
- van Hek, M., & Kraaykamp, G. (2015). How do parents affect cultural participation of their children?: Testing hypotheses on the importance of parental example and active parental guidance. *Poetics*, 52, 124–138. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.poetic.2015.06.001>
- van Buuren, S. (2018). *Flexible imputation of missing data* (2nd ed.). CRC press.
- Veale, A. (1992). *Arts education for young children of the 21st century*. ERIC.
- Wei, T., & Simko, V. (2021). *R package 'corrplot': Visualization of a correlation matrix* [Version 0.92]. <https://github.com/taiyun/corrplot>
- Wickham, H., Averick, M., Bryan, J., Chang, W., McGowan, L., François, R., Grolemund, G., Hayes, A., Henry, L., Hester, J., Kuhn, M., Pedersen, T., Miller, E., Bache, S., Müller, K., Ooms, J., Robinson, D., Seidel, D., Spinu, V., ... Yutani, H. (2019). Welcome to the tidyverse. *Journal of Open Source Software*, 4(43), 1686. <https://doi.org/10.21105/joss.01686>
- Willekens, M., & Lievens, J. (2014). Family (and) culture: The effect of cultural capital within the family on the cultural participation of adolescents. *Poetics*, 42, 98–113. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2013.11.003>
- Wohlkinger, F., Ditton, H., von Maurice, J., Haugwitz, M., & Blossfeld, H.-P. (2011). 10 motivational concepts and personality aspects across the life course. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(S2), 155–168. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0184-5>

4.3 Beyond Family Influence: On Students' Cultural Participation as a Determinant of Educational Attainment⁵

Abstract

In this study, we integrate the differentiation between parental and child cultural capital into the models of cultural reproduction and cultural mobility. We examine the impact of children's individual cultural capital on educational success, applying Boudon's distinction between primary and secondary effects to investigate underlying mechanisms. Utilizing data from the German National Educational Panel Study in logistic regression analyses, we report three main findings. Firstly, students' individual cultural capital has an effect on educational attainment when controlling for parental socioeconomic status and cultural capital. Depending on the specific cultural activity, this association can be positive and negative. Secondly, both primary and secondary effects contribute to these dynamics. Thirdly, the effects do not vary by social origin, i.e. neither students from privileged nor from disadvantaged backgrounds benefit more from their cultural capital. We conclude that the differentiation between parental and child cultural capital enriches the discourse on cultural stratification.

Keywords

Cultural capital, Degree attainment, Mediation, Achievement, Aspirations

Acknowledgements

This paper uses data from the National Educational Panel Study (NEPS; see Blossfeld and Roßbach, 2019). The NEPS is carried out by the Leibniz Institute for Educational Trajectories (LIfBi, Germany) in cooperation with a nationwide network.

⁵Burkhard, J., Lörz, M., Daniel, A., Kühne, S. & Maaz, K. (zur Publikation eingereicht am 15.12.2023). Beyond Family Influence: On Students' Cultural Participation as a Determinant of Educational Attainment. *Sociology of Education*.

4.3.1 Introduction

In the course of educational expansion access to higher education has broadened worldwide (Schofer and Meyer, 2005). This also holds true for the case of Germany (P. N. Blossfeld et al., 2015), where today almost every second student obtains an upper secondary degree (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). In this context social inequalities in secondary education have decreased. A closer look at further educational pathways, however, shows that the mechanisms of social reproduction have changed over time and inequalities are becoming more apparent in the transition to university and doctoral studies (P. N. Blossfeld et al., 2015; Jaksztat and Lörz, 2018). Nevertheless, there are still considerable social disparities in the participation in secondary education and the acquisition of competencies (Niemietz et al., 2023).

With regard to the claim to equal opportunities, socially unequal participation in education is a challenge for modern societies. Across the globe, and in Germany in particular, career options, opportunities for social participation and individual life satisfaction are highly dependent on the level of education attained (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Besides individual consequences, education can impact whole societies, too. From an economic perspective, educational inequalities may have undesirable effects on a country's competitiveness and innovative strength (Aghion et al., 1999).

Research on social inequalities and social stratification has therefore addressed the question of how educational inequalities arise in a variety of studies (Jæger and Breen, 2016; Lareau, 2003). Social inequalities in educational attainment are often seen as the result of class-specific socialization (Kohn and Schooler, 1969) and different performance-related preconditions (Neumann et al., 2014; Skopek and Passaretta, 2020). Parents are often seen as central actors in the creation of educational inequalities in terms of support, expectations and decisions (Boudon, 1974; Dumont et al., 2019). Moreover, the role of schooling in this reproduction process is critically discussed in the literature (Bourdieu and Passeron, 1990; Dumont and Ready, 2019). In particular, Gomolla and Radtke (2009) attribute an active and institutionally discriminatory effect to the education system itself in creating social inequality. In the interplay between the education system, institutions, parents and children Bourdieu and Passeron (1990) argue that cultural resources offer a central explanation for the reproduction of educational inequalities. Children from less privileged families would experience lower levels of support due to their cultural background and would be less able to cope with the academic language in school. Simi-

larly, Lucas (2001) argues that in the context of the “Effectively Maintained Inequality Thesis” qualitative characteristics that hold potential for distinction beyond mere academic attainment are becoming increasingly important in the course of educational expansion.

In empirical studies, the focus often lies on the cultural resources of the parental home. However, it is less clear which cultural resources children possess and how their cultural resources affect educational success. This paper focuses on children’s cultural capital and examines the processes by which students’ cultural resources contribute to differences in educational attainment. We will use Germany as an example of education systems with a largely school exam-based university admission. The upper secondary degree (“Abitur”) determines German universities’ choice of students to a great extent. Thus, the grades that one receives at high school are generally crucial for university entry.

To answer the research questions, we first outline the state of research (section 2) and derive empirically testable hypotheses based on Bourdieu’s (1990) cultural reproduction theory, DiMaggio’s (1982) mobility model as well as Boudon’s (1974) distinction between primary and secondary effects (section 3). Section 4 describes the data and operationalizations used in this paper. Utilizing logistic regression and non-linear decomposition methods, we analyze the extent to which cultural resources of students are related to educational attainment as well as underlying mechanisms (section 5). Finally, section 6 discusses the results in light of the theoretical considerations and outlines implications.

4.3.2 State of Research

The effect of cultural capital on educational achievement has been studied many times with grades or standardized test scores being the variable of interest (Blaabæk, 2020; Gaddis, 2013; Jæger, 2011; Roscigno and Ainsworth-Darnell, 1999; Sikora et al., 2018; Wildhagen, 2009). Typically, positive associations are found (Jheng et al., 2023), while in an overview Tan et al. (2019) find that the effects are very dependent on the operationalization of cultural capital. They review the effects of 17 different ways of measuring cultural capital ranging from cultural participation, cultural possessions, parental educational qualifications and parental learning support to reading frequency as well as parent-teacher communication. The variety of operationalizations of cultural capital is controversially discussed in the literature (Vryonides, 2007) and has been identified as problematic (Jæger, 2022). There also is literature on the effect of cultural capital on educational attainment (for an overview see Jæger, 2011). Commonly, researchers find

positive effects on years of schooling (de Graaf et al., 2000; Kraaykamp and Notten, 2016) and completion of degrees (de Graaf and de Graaf, 2002; Evans et al., 2010; Jæger and Møllegaard, 2017).

Previous research also suggests that effects of cultural capital on academic success can vary between children from different socioeconomic backgrounds. The reproduction model assumes that students from privileged families have higher returns to cultural capital, whereas the mobility model proposes that students from disadvantaged families benefit more. Evidence has been found for both (Aschaffenburg and Maas, 1997; de Graaf et al., 2000; Jæger, 2011) so that Blaskó (2003, p. 5) concludes that “cultural assets have both helped the upper classes to maintain their existing positions but they have also provided a possible source for those occupying lower positions in the social hierarchy to support their children getting forward”.

With the literature being extensive on educational achievement, speaking in Boudon (1974, infix='s) words, mainly primary effects of cultural capital are investigated. In order to gain a better understanding of the mechanisms at work, the question arises whether cultural capital can also affect educational decision-making (“secondary effects”). Educational aspirations often precede such decisions so that they are commonly examined in research on secondary effects in educational research (see Schindler and Lörz, 2012, p. 648). In empirical research, aspirations have so far typically been understood as a mediator between cultural capital and academic achievement, finding that aspirations mediate the relationship between the two (Raudenská, 2022; Wildhagen, 2009). Acknowledging the importance of aspirations for educational transitions (Mare, 1981), it seems necessary to better distinguish between primary and secondary effects of cultural capital.

Further, research on cultural capital often (implicitly or explicitly) refers to the capital of parents (de Graaf et al., 2000; Jæger and Møllegaard, 2017; Kraaykamp and Notten, 2016). Measurements of parental social status are often part of the analytic models (Raudenská, 2022; Wildhagen, 2009). Parental social status is highly relevant for cultural capital research because social status and cultural capital are linked with each other and because, in addition to parental cultural capital, parental social status can be expected to foster cultural capital acquisition (Jæger and Breen, 2016). A distinction can be made between parental and child cultural capital (Chin and Phillips, 2004; Sullivan, 2001). However, researchers often do not clearly distinguish between the two. Instead, studies seem to depend on the variables that are present in the dataset used, often without considering the differences between parent and child variables (see Heppt et al., 2022). Investigating the role of children in cultural (re-)production processes still is a research

gap (Jæger, 2022, p. 126), meaning the effects of parental and child cultural capital should be separated. In order to analyze the effects of children's cultural capital, one can control for parental resources. Doing so, children's agency of acquiring educational credentials, which can allow for social mobility (DiMaggio, 1982), can be elaborated on.

Taken together, empirical research investigating the associations between cultural capital and educational success so far has been limited in three ways. First, studies often do not clearly separate between the effects of parental and child cultural capital. From the mobility perspective, it seems promising to investigate how students' cultural capital can affect educational attainment when controlling for parental socioeconomic status and cultural capital. Second, to our knowledge aspirations have been investigated only as a mediator between cultural capital and school achievement so far (Dumais, 2002; Raudenská, 2022; Wildhagen, 2009), thus mingling primary and secondary effects. Since there still is little research on the mechanisms that translate cultural capital into educational success (Kingston, 2001; Raudenská, 2022), it seems promising to integrate Boudon's ideas and analyze both achievement and aspirations as mediators between cultural capital and educational success. Third, contrary results have been found regarding the differentials in the effects of cultural capital by low and high status backgrounds, providing evidence for both the assumptions of the mobility and the reproduction model. This calls for providing additional evidence.

4.3.3 Theory

The theoretical framework of this study focuses on three aspects. First, we discuss the operationalization of cultural capital and argue that it should be operationalized more broadly. Second, we elaborate on how cultural capital is assumed to affect educational attainment according to the reproduction (Bourdieu and Passeron, 1990) and the mobility (DiMaggio, 1982) model. Lastly, we draw from rational choice theory using Boudon's (1974) distinction between primary and secondary effects to examine the underlying mechanisms.

Cultural Capital and its Operationalization

Bourdieu (1986) distinguishes three forms of cultural capital: the embodied (tastes, behavior), institutionalized (educational certificates) and objectified (cultural possessions) state (see Jæger, 2022). Cultural capital is commonly operationalized using participation in highbrow culture, which Aschaffenburg and Maas (1997, p. 577) have called "the best

proxy for cultural capital”. However, the measurement of cultural capital is complex and has received a lot of scholarly attention (Sullivan, 2007; Vryonides, 2007). The fundamental issue lies in the fact that the repeatedly noted lack of conceptual clarity in Bourdieu’s writings has led to a “mushrooming of alternative interpretations of what cultural capital is” (Jæger, 2022, p. 122). In the literature, there is no consensus on a definition of cultural capital – it is sometimes understood as cultural taste, values, behavior or even competence (Dumais, 2015). According to the definition by Broer et al. (2019, p. 19), cultural capital can be understood as “knowledge of cultural symbols and ability to decode cultural messages”. Following Veale (1992, p. 5), the purpose of arts education can be seen in “introduc[ing] children to the symbol systems of our culture” – irrespective of the social stratification dimensions that arts education activities are associated with. Considering both, one can argue that education in lowbrow and middlebrow arts practices can function as cultural capital, too, besides the commonly investigated highbrow cultural practices. This perspective is more inclusive and allows for a better representation of actual arts education practices in three regards. First, the perspective allows for including sociocultural and popcultural practices, which have long been an integral part of arts education (Rosenblum, 1981). Including them has implications for social stratification (“omnivore thesis”, see Peterson, 1992), but in empirical studies they are not typically utilized as operationalizations of cultural capital. Second, the perspective considers that arts education infrastructure differs greatly between urban and rural areas (Fobel, 2022), which means in different regions different cultural practices could function as cultural capital and has implications for social mobility research (Connor et al., 2023). Third, it considers that arts education practices are not only limited to non-formal activities but also include formal and informal learning (Kraehe et al., 2016). Thus, it seems worth investigating to what extent these different dimensions of arts education can function as cultural capital in the education system.

Cultural Capital and Inequality in Educational Attainment

Two models have been established for many years when analyzing the effect of cultural capital on educational attainment: the reproduction model (Bourdieu, 1986; Bourdieu and Passeron, 1990) and the mobility model (DiMaggio, 1982). While both models have been proven to provide valuable insights and have been considered to be compatible rather than contradictory (Blaskó, 2003), they focus on different aspects of how cultural capital affects educational attainment. The reproduction model proposes that the societal

hierarchy is perpetuated over generations by parents passing on their cultural capital to their children. The children's cultural capital is assumed to be advantageous in the education system (Jæger and Breen, 2016). This means that children from privileged families will attain higher educational qualifications as well as occupational status and that later the same process will repeat with the next generation.

The mobility model, however, proposes that cultural capital allows for social mobility. It assumes that cultural capital can be acquired outside one's family of origin and that it is especially advantageous for students from disadvantaged backgrounds. Thus, the model proposes that cultural capital allows for those students to catch up in the education system. All in all, the reproduction model emphasizes the intergenerational transmission of capital and persistence of inequalities, while the mobility model focuses on the potential of cultural capital for social upward movement (Aschaffenburg and Maas, 1997; Hu et al., 2022; Jæger, 2022; Nagel et al., 2010, see). While Bourdieu's and DiMaggio's works remain rather vague on the concrete mechanisms through which cultural capital translates to educational success, recent literature has proposed more detailed ideas (Jæger, 2022; Jæger and Breen, 2016; Raudenská, 2022) that we will elaborate on in the following section.

Cultural Capital, Achievement and Aspirations

Besides theory on cultural reproduction processes, rational choice theory has also been productive for the investigation of educational stratification, particularly the distinction between primary and secondary effects (Boudon, 1974). Primary effects refer to "the association between children's class backgrounds and their actual levels of academic performance" (Jackson et al., 2007, p. 212). The debate on how exactly this primary effect manifests through cultural capital is ongoing. A distinction is made between biasing teachers' perceptions and direct effects on achievement. The former is assumed to take place via signaling academic brilliance and thus receiving more support by teachers. In line with the latter, it is argued that cultural capital fosters a set of non-cognitive skills that then improve educational achievement (Breinholt and Jæger, 2020; Jæger, 2022; Mikus et al., 2019).

In contrast, secondary effects refer to differences in educational choices that are due to the children's social background even when keeping constant their academic performance. These choices can lead to different transitions and are typically preceded by aspirations (see Schindler and Lörz, 2012, p. 648). According to the Wisconsin model (Sewell et al., 1969) students' social environment can shape their educational aspirations. Since

cultural practices have typical social settings, one can expect them to have an impact on students' educational aspirations. This can take place via socialization processes, through which peers and generally significant others can affect individuals' beliefs and values (Potts, 2015). Valuing education highly can then shape individuals' motivations and expectations (Eccles and Wigfield, 2020), which can affect educational aspirations. In sum, both educational achievement and aspirations can be expected to mediate the relationship between cultural capital and educational attainment.

4.3.4 The Present Study

Considering the theoretical and empirical findings outlined above, we can formulate an analytical model (Figure 4.9) and three goals for this research paper. First, we propose to make a clear distinction between parental and student cultural capital. Our goal is to investigate whether student cultural participation has a positive effect on attaining the upper secondary degree when controlling for parental socioeconomic status and cultural capital (hypothesis 1). We suggest that formal and informal as well as sociocultural and popcultural arts education participation can function as cultural capital. Thus, we aim to operationalize cultural capital more broadly and distinctive than in previous studies.

Second, we want to further analyze the mechanisms how cultural capital affects educational outcomes. Prior findings suggest that primary effects are at work, i.e. achievement mediates the relationship between cultural participation and attaining the upper secondary degree (hypothesis 2). Also, we assume that secondary effects can explain the association and thus hypothesize that aspirations mediate the relationship between cultural participation and educational attainment (hypothesis 3).

Third, we aim to test further assumptions of the reproduction and the mobility model. Both expect the effects of cultural capital on educational attainment to vary between students from disadvantaged and privileged backgrounds. The reproduction model proposes a "Matthew effect", meaning students from privileged families benefit more from cultural capital in the education system. The mobility model assumes the opposite, i.e. that students from disadvantaged backgrounds have higher returns to cultural capital and thus can catch up in the education system. While the two theses are often considered to be contrary, they can be combined, assuming that students from both disadvantaged and privileged socioeconomic backgrounds benefit more from cultural capital than students from families of average status (hypothesis 4).

Due to a lack of previous findings some of our assumptions can only be investigated

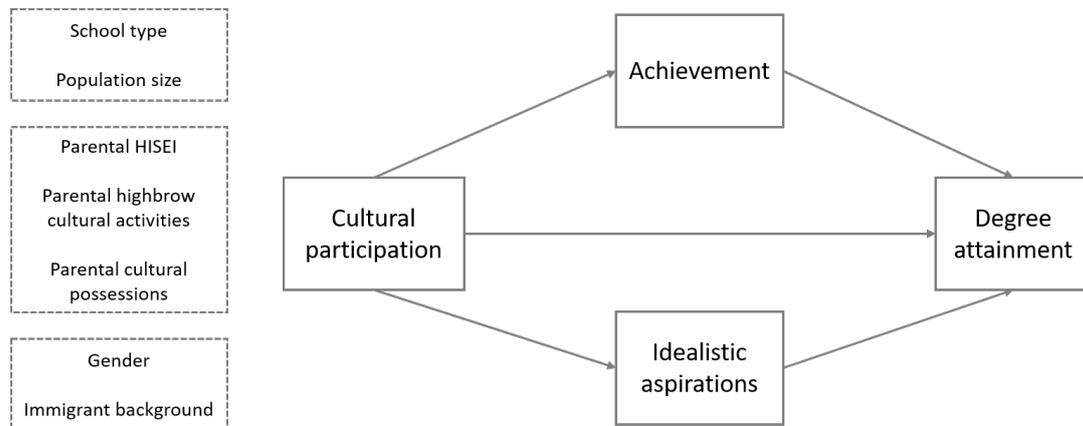


Figure 4.9: Analytical model

Note: Control variables in dashed lines.

in an exploratory way by following more general research questions rather than concrete hypotheses: How do the effects of different forms of cultural participation compare to each other? To what extent do achievement and aspirations mediate the relationship between cultural participation and educational attainment? Which of them mediates a larger share of the effect? Thus, we will conduct both hypothesis-driven and exploratory analyses.

4.3.5 Data and Methods

In order to examine the above-mentioned effects of student cultural participation on attaining the upper secondary degree we perform secondary analyses using data from starting cohort 3 (SC3) of the German National Educational Panel Study (NEPS, see H.-P. Blossfeld and Roßbach, 2019), dataset version 12.1.0 (NEPS, 2022). The sample was drawn from German schools starting in 2010/11 (grade 5/wave 1). Data collection is still ongoing using individual tracking since the target persons have left the secondary school system by now. Through their longitudinal design, the data allow for analyzing the effects of cultural participation on later attainment of the upper secondary degree. For variables with data available at multiple waves we chose one time-point for each variable (Figure 4.10). For a few constructs, data on mediator variables were collected after data on independent variables. As a result, the findings presented in section 6 cannot be interpreted causally. All available cases from all types of schools were included, which resulted in a sample of 8,317 students, who on average were 11 years old in wave 1.

	Grade	5	6	7	8	9	9	10	11	12	13/individual tracking		
	Wave	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Year	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15	15/16	16/17	17/18	18/19	19/20	20/21
Upper secondary degree												x	x
Highbrow activities		x				x							
Courses outside school				x	x	x							
Arts profile		x				x							
Culture club							x		x				
Arts at youth centre							x						
Math achievement		x		x		x							
Reading achievement		x		x			x						
Aspiration		x	x	x	x	x							
Male		x	x	x	x	x	x	x	x	x			
Immigrant background		x	x	x									
Parental HISEI		x	x	x	x		x						
Parental highbrow activities		x					x						
Parental cultural possessions							x						
Population size		x				x							
Academic track school		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Figure 4.10: Overview of time-points used for measurement

Note: Cells marked with a gray background and the letter x were used for the analysis. Cells marked with the letter x but without gray background were used as auxiliary variables during the imputation of the same variable

Instruments

Dependent variable. To determine whether an individual has obtained the *upper secondary degree* (“Abitur”), we use a variable generated by the NEPS research data center that integrates information from various sources regarding the attainment of educational qualifications. The academic track is usually completed after 12 or 13 grades in Germany, depending on the federal state. Thus, we needed information from after regular completion of grade 13 (= waves 11 or 12) in order to gain a valid operationalization. The data stem from episode data, which offers positive information indicating the acquisition of a qualification but lacks information on the absence of said qualification. In order to create a valid measurement, we established a binary variable through a three-step process: [1] If there is available information confirming that the target person has acquired the upper secondary degree, we utilize these data as-is. [2] In cases where the data do not explicitly confirm the individual’s attainment of the upper secondary degree, but they have participated in either wave 11 or wave 12 of the study, we deduce that the absence of information is indicative of the individual not having obtained the degree. [3] For individuals lacking data on the acquisition of the upper secondary degree and not having participated in either wave 11 or wave 12, we consider it highly likely that the

information is missing and therefore assign a missing value. By employing this method, we aim to provide a robust assessment of educational attainment within our dataset.

Independent variables. Students' *highbrow activities* were operationalized using three items ("How many times have you done the following things in the last 12 months? a) visited a museum or an art exhibition, b) visited an opera, ballet or classic concert, c) been to the theater"), that were measured from 1 ("never") to 5 ("more than 5 times"). We computed the mean of these three activities for our analyses (for an overview of cultural capital measures in NEPS see Goßmann, 2018). Reliability of the scale was checked using McDonald's omega ($\omega = .69$). To assess formal arts education, we used information on the presence of an *arts profile* at the school provided by the school principals ("Does your school have a special profile? If so, which one? – Artistic subjects"). This information was subsequently attributed to students enrolled in those respective schools. We measured arts education *courses outside school* using data derived from verbatim responses (Burkhard and Lampel, 2023). These data capture whether a student had engaged in various artistic disciplines. The categories considered as part of arts education encompass music, dance, theater, visual arts, literature, photography, media design, circus arts, as well as the category "other/arts education". Subsequently, we constructed a binary variable to indicate whether the student had participated in at least one course within these artistic domains. Measurement of involvement in *cultural clubs* was determined through a binary response recorded in the student questionnaire ("Do you participate in a culture club such as a theater group, youth orchestra, club cultivating local history, folklore club, etc."). Similar to cultural clubs, engagement in *arts activities at youth centers* was assessed in the questionnaire ("Which activities do you use at the youth center? - making music, dancing, acting or other artistic activities"), resulting in a binary response.

Mediator variables. To measure individuals' academic *achievement*, we used standardized test scores of their math and reading competence (see Fuß et al., 2021), which were provided as WLE-estimates. We dichotomized students' *idealistic educational aspirations* ("Regardless of which school you attend and how good your grades are, what kind of school-leaving qualification would you like to obtain?") so that the variable represents whether they would like to obtain the upper secondary degree or not.

Parental control variables. We employed data on *parental socioeconomic status* as measured by the International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI-08, Ganzeboom, 2010). Subsequently, we computed the highest ISEI score among both parents, referred to as "HISEI", for utilization in our analytical procedures (see FDZ-LifBi, 2023).

To measure *parental embodied cultural capital*, we employed the identical scale utilized for measuring highbrow activities among students. We again used McDonald's omega to assess the scale's reliability ($\omega = .70$). *Parental objectified cultural capital* was measured using information on three cultural goods ("At home, do you have ... a) classic literature (e.g. by Goethe)? b) books with poems? c) works of art (e.g. paintings)?"). We created a binary variable for our analyses that indicates whether at least one of the three cultural goods is present at home.

Individual control variables. We used information on students' *gender* provided at multiple time-points. In order to harmonize the available information, we calculated the mode across all available waves. The variable takes on the value of 1 for males and 0 for females (non-binary gender was not assessed). We established a binary variable to indicate the presence of *immigrant status* among students. Immigrant status was deemed to be present if either the students themselves or at least one of their parents were born outside Germany.

School control variables. To quantify the *population size* within the school's catchment area, we relied on data supplied by the school principals ("How big is the community forming the main catchment area of your school?"), who answered on a scale from 1 ("less than 200 inhabitants") to 7 ("more than 500,000 inhabitants"). Lastly, we used sampling information about the *type of school* to construct a binary variable indicating whether students attended an academic track school ("Gymnasium") or not.

Analyses

In order to estimate the effects of student cultural participation on attaining the high school diploma, we follow three steps as outlined in our hypotheses (see section 4.3.4). First, we model the effect of student cultural participation on attaining the upper secondary degree using all control variables but no mediators in a logistic regression (model 1). Second, to analyze the underlying mechanisms, we include the mediator variables in a step-wise manner: we add achievement as a mediator (primary effect, model 2), then remove achievement but include aspiration as a mediator (secondary effect, model 3). Subsequently, we use both mediators simultaneously in our analyses (model 4) and decompose primary and secondary effects using the KHB-method (Karlson et al., 2012). Third, to investigate whether students from privileged and disadvantaged backgrounds have higher returns to cultural capital than students from average socioeconomic backgrounds, we repeat the analysis conducted in model 1 but now differentiate between

HISEI quartiles.

All coefficients are reported as average marginal effects (AME). These can be understood as increase (or decrease) in the probability of attaining the upper secondary degree. An example AME of 5% indicates that an increase of one unit in the independent variable is associated with a 5% increase in the probability to attain the degree. For the binary independent variables, the effect can be attributed to participation compared to non-participation. The variable on highbrow cultural activities, however, was not dichotomized but z-standardized so that here the AMEs refer to an increase of one standard deviation in the independent variable.

Data processing and descriptive analyses were conducted within the R statistical environment (R Core Team, 2021) utilizing the packages *misty* (Yanagida, 2023), *tidyverse* (Wickham et al., 2019), *psych* (Revelle, 2023) and *corrplot* (Wei and Simko, 2021). We imputed missing data $m = 10$ times using the package *mice* with the approach explained in van Buuren and Groothuis-Oudshoorn (2011) and van Buuren (2018). For variables with data collection at multiple waves we used information from other time-points as auxiliary variables during imputation (see Figure 4.10). Then, we exported the data for analysis in Stata (version 17, StataCorp, 2021) incorporating user-written commands *mimrgns* (Klein, 2014) and *khb* (Kohler and Karlson, 2010). As the sampling was conducted within schools, observations are not independent, potentially leading to bias when estimating standard errors. To address this, we applied cluster-robust estimation of standard errors in our analyses. The Scientific Use Files containing the data are available to scholars and the complete set of scripts required to replicate the analyses can be downloaded from OSF ⁶. Given access to the Remote NEPS environment, all statistical procedures presented in this article can be reproduced.

4.3.6 Results

We descriptively examined the data with summary statistics (Table A.3), finding that around three quarter of the students do attain the upper secondary degree – before imputation of missing values. On average, students report to have participated in highbrow activities less than once in the past twelve months. Out of the four dichotomous variables on cultural participation, courses outside school are the most frequented activity (38% of all students), followed by attending a school with an arts profile (21%), participation in a culture club (13%) and arts activities at youth centers (7%).

⁶https://osf.io/6u5zj/?view_only=fbe1678f6c2746299a071596b8b5d2f3

Turning to bivariate correlations (Figure A.1), we find that students' highbrow activities (.21) and courses outside school (.18) are substantially associated with attaining the upper secondary degree. Correlations between degree attainment and participation in cultural clubs (.08), attending a school with an arts profile (.04) and arts activities at youth centers (-.01) are lower. The different forms of student cultural participation are overall rather weakly correlated with each other. The mediator variables (.34-.59) along with parental (.19-.3) and school (.15-.45) control variables are positively correlated with obtaining the upper secondary degree. Individual control variables, however, show zero or negative correlations with most other variables including educational attainment. After descriptively analyzing the dataset, we applied three steps following our hypotheses.

	Model 1	Model 2				Model 3				Model 4			
	None	Achievement				Aspirations				Achievement and aspirations			
Mediator R ²	0.251	0.292				0.346				0.369			
Effect	Total	Direct	Indirect	Total	% mediated	Direct	Indirect	Total	% mediated	Direct	Indirect	Total	% mediated
<i>Predictors</i>													
Highbrow activities	4.91* (1.30)	3.72* (1.28)	1.03	4.75* (1.13)	21.7	2.31* (1.24)	1.50	3.81* (1.21)	39.4	1.77 (1.24)	2.09	3.86* (1.20)	54.1
Arts profile	-1.00 (2.35)	-0.46 (2.32)	-0.86	-1.32 (2.18)	65.2	-1.84 (2.08)	0.45	-1.39 (2.08)	-	-1.30 (2.12)	-0.21	-1.50 (2.01)	14
Courses outside school	6.72* (1.41)	4.32* (1.32)	2.27	6.59* (1.36)	34.5	3.81* (1.35)	2.02	5.82* (1.34)	34.7	2.39 (1.30)	3.43	5.83* (1.30)	58.8
Culture club	2.96 (2.23)	1.89 (2.21)	1.15	3.30 (2.20)	34.8	2.75 (2.18)	-0.06	2.69 (2.08)	-	2.06 (2.20)	0.77	2.83 (2.09)	27.2
Arts at youth center	-8.02* (3.67)	-4.96 (3.72)	-3.14	-8.10* (3.62)	38.8	-6.01 (3.41)	-1.36	-7.38* (3.50)	18.4	-4.05 (3.46)	-3.45	-7.51* (3.46)	45.9

Table 4.4: Logit regression of upper secondary degree attainment on child cultural participation in % (average marginal effects, AMEs, with standard errors in brackets)

Note: Standard errors for mediation effects using AMEs are unknown, see Kohler and Karlson (2010). Control variables were parental HISEI, parental highbrow activities, parental cultural possessions, gender, immigrant background, population size and school type, n = 8,317.

Step 1: Independent and control variables

In the first step, we include all five variables of cultural participation and all control variables in order to examine the effects of students' cultural participation on attaining the upper secondary degree (hypothesis 1). Results show that the probability of attaining the upper secondary degree (average marginal effects) can be increased through courses outside school (6.7%) and highbrow activities (4.91%), while pursuing arts activities at youth centers is associated with a smaller probability (-8.02%, see model 1 in Table 4.4). Results for participation in culture clubs (2.96%) and attending a school with an arts profile (-1.0%) are non-significant at the 5%-level. For contextualization purposes, the effects of the predictors can be compared to those of all other variables in our model using table A.4 in the appendix. All in all, we conclude that, depending on the specific activity, child cultural participation can have both positive and negative effects on attaining the upper secondary degree when controlling for parental cultural capital and socioeconomic status.

Step 2: Including mediators step-wise

Turning to mediation effects, we find that both achievement and aspirations mediate the effects. While in table 4.4 we do report results for the variables that showed non-significant effects, in the following description, we will refer merely to the mediation of effects that were significant in model 1. First including only achievement in math and reading representing primary effects (hypothesis 2), we find that between 22% and 39% of the effects of child cultural participation on upper secondary degree attainment that were previously significant are mediated (model 2). Investigating secondary effects by removing the achievement variables and including educational aspirations (hypothesis 3), the indirect effects mediate between 18% and 39% of the relationship between cultural participation and educational attainment (model 3). It is noteworthy that the effect of courses outside school is mediated to a similar extent by both mediators, whereas for highbrow activities aspirations mediate a larger share compared to achievement and for arts activities at youth centers vice versa. Simultaneously modeling the two mediators (model 4) results in a mediation of approximately half of the effects of the independent variables (46-59%). In addition, to separate the indirect effects into primary and secondary effects, we decompose the effects found in model 4 using the KHB-method (Figure 4.11). For highbrow activities, the mediation effect is largely due to secondary effects. The opposite applies to the negative effect of arts activities at youth centers – here, primary effects are larger than secondary. Primary and secondary effects explain a similar share

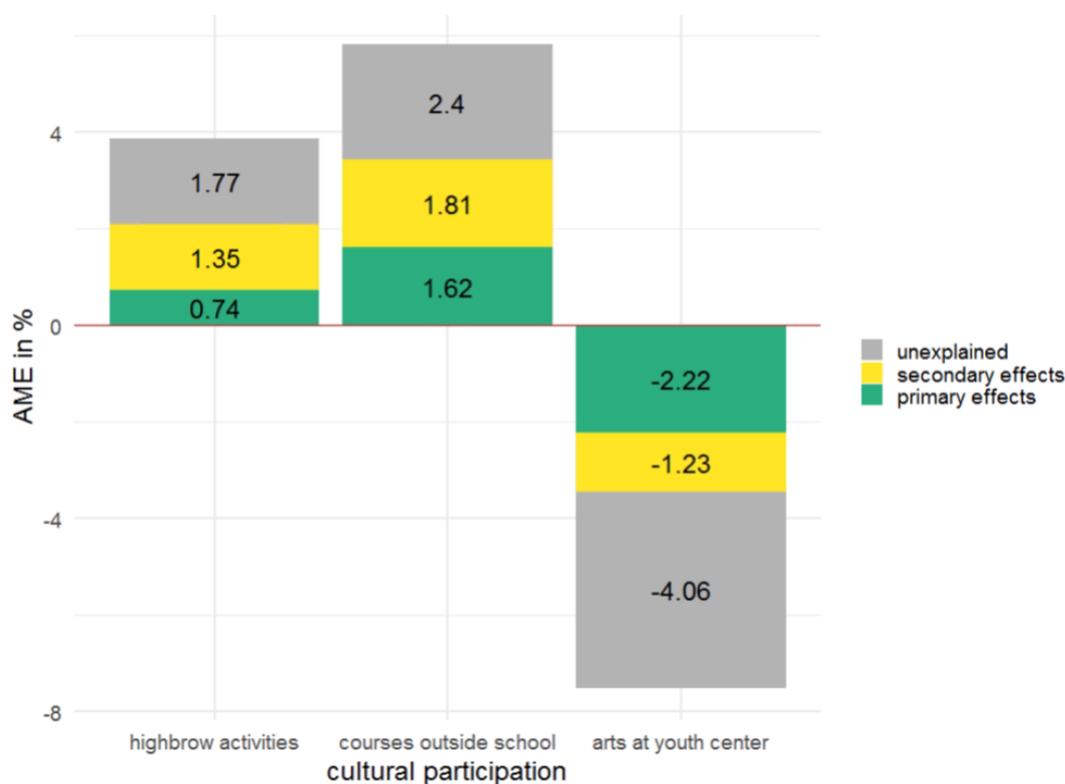


Figure 4.11: Decomposition of the indirect effect into primary and secondary effects

Note: “unexplained” refers to the effect of cultural participation on educational attainment that is not mediated by achievement or aspirations (aka direct effect). Control variables were parental HISEI, parental highbrow activities, parental cultural possessions, gender, immigrant background, population size and school type, n = 8,317.

of the effect of attending arts education courses outside school. The decomposition confirms the results found through step-wise integration of mediators. Taken together, both primary and secondary effects are at work.

Step 3: Differentiation by HISEI quartiles

To test the combined assumptions from the reproduction and mobility models whether students from privileged and disadvantaged backgrounds benefit more from cultural capital in the education system than students from average status families (hypothesis 4), we repeat the analysis presented in step 1, but now differentiate the effects by HISEI quartiles (Figure 4.12). For this analysis, we excluded parental HISEI as a control variable. The resulting pattern for courses outside school does slightly resemble our hypothesis. In other cases, point estimates tend to be higher for students from privileged (highbrow activities, arts profile, arts at youth centers) or disadvantaged (culture club) backgrounds. Overall, however, the differences are small and the confidence intervals overlap to a large

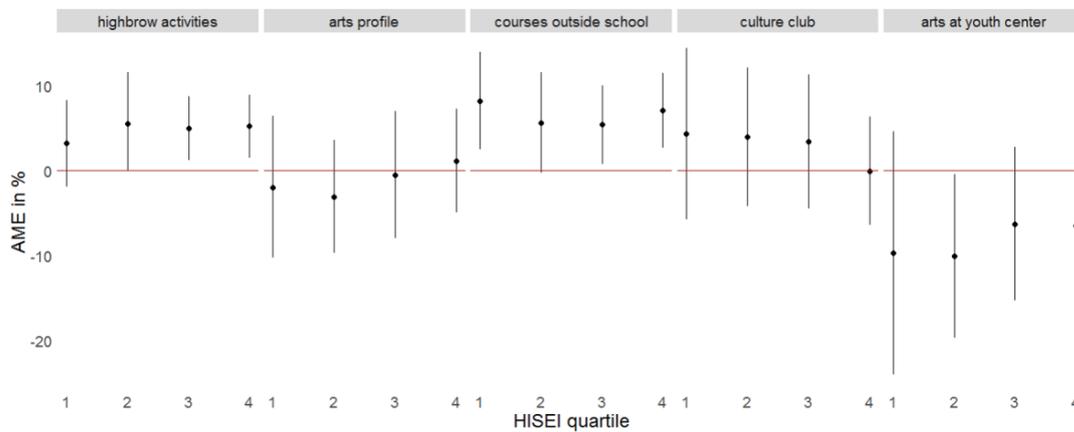


Figure 4.12: Differentiation of the effects of student cultural participation on attaining the upper secondary degree by HISEI quartiles (from 1 = lowest to 4 = highest) with 95% confidence intervals

Note: Control variables were parental highbrow activities, parental cultural possessions, gender, immigrant background, population size and school type, $n = 8,317$.

extent, which indicates that there are no significant differences between the different family backgrounds. The results are inconclusive, meaning we find no evidence neither for students from privileged nor from disadvantaged families making more use of cultural capital in the education system.

4.3.7 Discussion

The association between children's individual cultural capital and educational attainment had thus far hardly been explicitly considered in the inequality literature. Intending to close this research gap, we explored the extent of and mechanisms underlying the relationship between students' cultural activities and their attainment of upper secondary degrees. For this purpose, we combined the considerations of Bourdieu and Passeron (1990, infix='s) cultural reproduction theory, DiMaggio (1982, infix='s) mobility model and Boudon (1974, infix='s) distinction between primary and secondary effects. Using a large-scale panel dataset, we could show that children's cultural activities have an effect on educational attainment even when controlling for parental socioeconomic status as well as parental cultural capital. Also, we found that the effects and their underlying mechanisms are highly dependent on the type of cultural activity. Which central findings can now be highlighted with regard to the theoretical considerations and the empirical findings?

First, our results show that students can have agency of attaining upper secondary

degrees through cultural participation, which can have both negative and positive effects depending on the specific cultural activity. Irrespective of the socioeconomic and cultural conditions in the parental home, one's own cultural activities have a direct effect on the acquisition of an upper secondary degree. Overall, the impact of child cultural activities ranges between 5–8 percentage points, which does not seem very large at first but is remarkable given the control of parental resources. In particular, students who attend arts education courses outside school and highbrow activities have a higher probability of acquiring the upper secondary degree, which supports hypothesis 1.

Although there are origin-specific differences in participation in culture clubs and in the choice of a school with an arts profile (Bons et al., 2022; Züchner and Arnoldt, 2011; Zunker and Neumann, 2020), these do not have a significant effect on educational success. Our results indicate that such “middlebrow” cultural practices (see Jæger, 2022) are not as effective in fostering educational success as the highbrow ones. However, it is quite possible that the effects of cultural clubs differ according to regional conditions (e.g. in rural areas), since cultural infrastructure varies greatly between urban and rural areas (Fobel, 2022). Surprisingly, our results show a negative effect of cultural activities at youth centers. This might be due to the fact that it is generally mostly adolescents from disadvantaged backgrounds who visit youth centers (Züchner and Arnoldt, 2011). According to the Wisconsin model (Sewell et al., 1969) the social environment shapes one's aspirations, which may explain that secondary effects have a negative impact. However, primary effects are larger here – it requires further research to analyze the reasons why.

Our findings suggest that prestigious leisure time activities at cultural or pedagogical institutions have a larger impact on educational success than cultural practices in the formal education system or sociocultural sector. This is in line with previous research (Aschaffenburg and Maas, 1997; Nonte and Lehmann-Wermser, 2010) and might be due to the same reasons that “concerted cultivation” (Lareau, 2003) is considered effective – leisure time activities can hold more potential for distinction than formal ones. Sociocultural activities, on the other hand, are likely to be less oriented towards building distinctive attitudes and performing well academically, which would explain why they are less relevant for educational attainment. Accordingly, our results support that cultural capital is often operationalized by highbrow leisure time cultural activities in the field of inequality research rather than formal and sociocultural practices (Aschaffenburg and Maas, 1997; Breinholt and Jæger, 2020; Georg, 2016). However, our findings reveal that the operationalization issues had thus far mostly been discussed for parental cultural

capital. When assessing children's cultural capital, several questions emerge: At what age do individuals grasp the distinction between lowbrow and highbrow cultural activities, and what implications does this hold for operationalizing child capital? How should institutionalized and objectified capital of children be measured? Does it generally depend on the life course which cultural practices function as cultural capital in society? Further exploring these questions remains a desideratum for future research.

Second, our results provide insights into the underlying mechanisms. Primary and secondary effects can each explain around a third of the relationship between students' cultural activities and their attainment of upper secondary degrees (support of hypotheses 2 and 3). However, the mechanisms vary between the different cultural activities. While the relationship between highbrow activities and educational success is more strongly related to secondary effects, the relationship between courses outside of school and educational success is more strongly related to primary effects. There also remains an unexplained part, which is either due to other processes or an insufficient operationalization of the theoretical considerations. Our understanding of primary and secondary effects was conservative in the sense that only the mediation via aspirations was considered a secondary effect. Sometimes secondary effects are not even modeled explicitly, but are simply understood as the share of the effect that cannot be explained by achievement (see Jackson et al., 2007, p. 212; Scharf et al., 2020, p. 1259). However, in order to advance the understanding of the mechanisms through which cultural capital is translated into educational success, unexplained shares and secondary effects should be separated. Future research will therefore have to investigate the processes that are at work but still unknown.

Third, we find no evidence of differential effects of cultural activities by social background. Based on the reproduction thesis (Bourdieu and Passeron, 1990) and mobility thesis (DiMaggio, 1982) we expected that the effects of cultural activities on educational success would differ between social groups. However, we find no empirical evidence for this assumption. Hypothesis 4 must therefore be rejected. Though effects might still be found in more heterogeneous samples or for more extreme percentiles.

Limitations in our study arise for several reasons. Our study could not fully explain the observed association between children's cultural activities and attainment of upper secondary degrees. This can result from data limitations. For instance, in some cases the mediator variables were collected after the dependent variable (see Figure 4.10). Thus, effects should not be interpreted in a causal sense. Also, other constructs such as grades or occupational interests, that were not included in our analyses, might contribute to

the explanation. In addition, cultural capital and in particular secondary effects could potentially be operationalized in better ways, which is being debated in the literature (Jæger, 2022). However, our operationalization options were limited, given that we conducted secondary analysis of already existing data. Future research will also need to work theoretically on the concept of cultural capital and its impact on educational success. The present study provides initial starting points for such a conceptualization. Furthermore, the role of cultural capital in social stratification needs to be better embedded in contrast to other influencing factors (e.g. parental aspirations, financial and social resources). In addition, it would be worth investigating how the role of cultural activities changes over time – as education expands, are cultural resources becoming an increasingly distinguishing feature? Finally, the question arises whether our findings only appear in highly stratified education systems such as our example of Germany or whether these patterns of inequality are robust internationally.

Overall, this article provides deeper insights into the connection between adolescents' own cultural activities and educational success, going beyond the current state of research. Previous research has often focused on the cultural resources of the parental home and has not shown the underlying processes in detail. This article provides more precise insights into how children's cultural activities affect the attainment of upper secondary degrees and which processes explain these relationships – besides the socioeconomic and cultural conditions in the family. For research on social inequality and social stratification, the findings of this article will help future research to better understand the precise ways in which cultural resources contribute to the reproduction of social inequality.

References

- Aghion, P., Caroli, E., & García-Peñalosa, C. (1999). Inequality and economic growth: The perspective of the new growth theories. *Journal of Economic Literature*, 37(4), 1615–1660. <https://doi.org/10.1257/jel.37.4.1615>
- Aschaffenburg, K., & Maas, I. (1997). Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American Sociological Review*, 62(4), 573. <https://doi.org/10.2307/2657427>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022. ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Blaabæk, E. H. (2020). Reading when the sun does not shine: The effect of reading on children's academic performance. *Research in Social Stratification and Mobility*, 67, 100485. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100485>
- Blaskó, Z. (2003). Cultural reproduction or cultural mobility? *Review of Sociology*, 9(1), 5–26. <https://doi.org/10.1556/revsoc.9.2003.1.1>
- Blossfeld, H.-P., & Roßbach, H.-G. (Eds.). (2019). *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* (2nd ed.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0>
- Blossfeld, P. N., Blossfeld, G. J., & Blossfeld, H.-P. (2015). Educational expansion and inequalities in educational opportunity: Long-term changes for east and west Germany. *European Sociological Review*, 31(2), 144–160. <https://doi.org/10.1093/esr/jcv017>
- Bons, V., Borchert, J., Buchborn, T., & Lessing, W. (2022). Doing music. Musikvereine and their concept(s) of community. In T. Buchborn, T. De Baets, G. Brunner, & S. Schmid (Eds.), *Music is what people do* (pp. 277–293). Helbling.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. Wiley.

References

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–58). Greenwood.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.
- Breinholt, A., & Jæger, M. M. (2020). How does cultural capital affect educational performance: Signals or skills? *The British Journal of Sociology*, 71(1), 28–46. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12711>
- Broer, M., Bai, Y., & Fonseca, F. (2019). *Socioeconomic inequality and educational outcomes*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-11991-1>
- Burkhard, J., & Lampel, G. (2023). *Report on the coding of verbatim answers about courses outside school from the perspective of arts education* [NEPS Technical Report]. Leibniz Institute for Educational Trajectories, National Educational Panel Study. Bamberg.
- Chin, T., & Phillips, M. (2004). Social reproduction and child-rearing practices: Social class, children’s agency, and the summer activity gap. *Sociology of Education*, 77(3), 185–210.
- Connor, D., Hunter, L., Jang, J., & Uhl, J. (2023). Family, community, and the rural social mobility advantage. *Research in Social Stratification and Mobility*, 100844. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2023.100844>
- de Graaf, N. D., & de Graaf, P. M. (2002). Formal and popular dimensions of cultural capital: Effects on children’s educational attainment. *The Netherlands’ journal of social sciences*, 38(2), 167–186.
- de Graaf, N. D., de Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 92–111.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189–201.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44. <https://doi.org/10.2307/3090253>
- Dumais, S. A. (2015). Cultural capital and education. In *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 375–381). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.10433-7>
- Dumont, H., Klinge, D., & Maaz, K. (2019). The many (subtle) ways parents game the system: Mixed-method evidence on the transition into secondary-school tracks

- in Germany. *Sociology of Education*, 92(2), 199–228. <https://doi.org/10.1177/0038040719838223>
- Dumont, H., & Ready, D. D. (2019). Do schools reduce or exacerbate inequality? how the associations between student achievement and achievement growth influence our understanding of the role of schooling. *American Educational Research Journal*, 57(2), 728–774. <https://doi.org/10.3102/0002831219868182>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Evans, M., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171–197. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.01.002>
- FDZ-LifBi. (2023). *Data manual NEPS starting cohort 3 – grade 5, paths through lower secondary school, scientific use file version 12.1.0*. Bamberg, Germany, Leibniz Institute for Educational Trajectories, National Educational Panel Study.
- Fobel, L. (2022). Non-formal cultural infrastructure in peripheral regions: Responsibility, resources, and regional disparities. *Urban Planning*, 7(4). <https://doi.org/10.17645/up.v7i4.5675>
- Fuß, D., Gnambs, T., Lockl, K., & Attig, M. (2021). *Competence data in NEPS: Overview of measures and variable naming conventions (starting cohorts 1 to 6)* [Revised version 2021]. LifBi Leibniz Institute for Educational Trajectories. https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/Kompetenzen/Overview_NEPS_Competence-Data.pdf
- Gaddis, S. M. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research*, 42(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.08.002>
- Ganzeboom, H. (2010). A new international socio-economic index (ISEI) of occupational status for the international standard classification of occupation 2008 (ISCO-08) constructed with data from the ISSP 2002–2007. *Annual conference of international social survey programme, Lisbon*.
- Georg, W. (2016). Transmission of cultural capital and status attainment – an analysis of development between 15 and 45 years of age. *Longitudinal and Life Course Studies*, 7(2), 106–123. <https://doi.org/10.14301/llcs.v7i2.341>

References

- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Goßmann, F. (2018). *Measuring Cultural Capital in the NEPS (NEPS Survey Paper No. 48)*. LIfBi Leibniz Institute for Educational Trajectories. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SP48:1.0>
- Heppt, B., Olczyk, M., & Volodina, A. (2022). Number of books at home as an indicator of socioeconomic status: Examining its extensions and their incremental validity for academic achievement. *Social Psychology of Education*, 25(4), 903–928. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09704-8>
- Hu, A., Wu, X., Li, D., & Chen, T. (2022). Cultural reproduction and cultural mobility from a comparative perspective: Mechanism-based elaboration and decomposition. *Comparative Education Review*, 66(2), 253–279. <https://doi.org/10.1086/718803>
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Yaish, M. (2007). Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment. *Acta Sociologica*, 50(3), 211–229. <https://doi.org/10.1177/0001699307080926>
- Jæger, M. M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? new evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84(4), 281–298. <https://doi.org/10.1177/0038040711417010>
- Jæger, M. M. (2022). Cultural capital and educational inequality: An assessment of the state of the art. In K. Gërkhani, N. de Graaf, & W. Raub (Eds.), *Handbook of sociological science: Contributions to rigorous sociology* (pp. 121–134). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781789909432>
- Jæger, M. M., & Breen, R. (2016). A dynamic model of cultural reproduction. *American Journal of Sociology*, 121(4), 1079–1115. <https://doi.org/10.1086/684012>
- Jæger, M. M., & Møllegaard, S. (2017). Cultural capital, teacher bias, and educational success: New evidence from monozygotic twins. *Social Science Research*, 65, 130–144. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.04.003>
- Jaksztat, S., & Lörz, M. (2018). Ausmaß, Entwicklung und Ursachen sozialer Ungleichheit beim Promotionszugang zwischen 1989–2009. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(1), 46–64. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1003>
- Jheng, Y.-J., Lin, C.-W., & Liao, Y.-K. (2023). The way cultural capital works: A meta-analysis of the effects of cultural capital on student's reading performance. *International Journal of Educational Research*, 122, 102259. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102259>

- Karlson, K. B., Holm, A., & Breen, R. (2012). Comparing Regression Coefficients Between Same-sample Nested Models Using Logit and Probit: A New Method. *Sociological Methodology*, 42(1), 286–313. <https://doi.org/10.1177/0081175012444861>
- Kingston, P. W. (2001). The unfulfilled promise of cultural capital theory. *Sociology of Education*, 74, 88. <https://doi.org/10.2307/2673255>
- Klein, D. (2014). MIMRGNS: Stata module to run margins after mi estimate. <https://ideas.repec.org/c/boc/bocode/s457795.html>
- Kohler, U., & Karlson, K. (2010). KHB: Stata module to decompose total effects into direct and indirect via KHB-method. <https://ideas.repec.org/c/boc/bocode/s457215.html>
- Kohn, M. L., & Schooler, C. (1969). Class, occupation, and orientation. *American Sociological Review*, 34(5), 659. <https://doi.org/10.2307/2092303>
- Kraaykamp, G., & Notten, N. (2016). Parental cultural socialization and educational attainment. trend effects of traditional cultural capital and media involvement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 45, 63–71. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.08.003>
- Kraehe, A. M., Acuff, J. B., & Travis, S. (2016). Equity, the arts, and urban education: A review. *The Urban Review*, 48(2), 220–244. <https://doi.org/10.1007/s11256-016-0352-2>
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. class, race, and family life*. University of California Press.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690. <https://doi.org/10.1086/321300>
- Mare, R. D. (1981). Change and stability in educational stratification. *American sociological review*, 72–87.
- Mikus, K., Tieben, N., & Schober, P. S. (2019). Children’s conversion of cultural capital into educational success: The symbolic and skill-generating functions of cultural capital. *British Journal of Sociology of Education*, 41(2), 197–217. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1677454>
- Nagel, I., Damen, M.-L., & Haanstra, F. (2010). The arts course CKV1 and cultural participation in the Netherlands. *Poetics*, 38(4), 365–385. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2010.05.003>
- NEPS. (2022). *NEPS-starting cohort 3: Grade 5 [data set]* (Version 12.0.0). LIfBi Leibniz Institute for Educational Trajectories. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC3:12.0.0>
- Neumann, M., Becker, M., & Maaz, K. (2014). Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe i. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S2), 167–203. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0468-z>

- Niemietz, J., Jindra, C., Schneider, R., Schumann, K., Schipolowski, S., & Sachse, K. A. (2023). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel, & K. A. Sachse (Eds.), *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (pp. 261–298). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997771>
- Nonte, S., & Lehmann-Wermser, A. (2010). Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. In N. Schläbitz (Ed.), *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung* (pp. 125–145). Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:25134>
- Peterson, R. A. (1992). Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore. *Poetics*, 21(4), 243–258. [https://doi.org/10.1016/0304-422x\(92\)90008-q](https://doi.org/10.1016/0304-422x(92)90008-q)
- Potts, A. (2015). A theory for educational research: Socialisation theory and symbolic interaction. *Education Research and Perspectives*, 42(2015), 633–654.
- R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. <https://www.R-project.org/>
- Raudenská, P. (2022). Mediation effects in the relationship between cultural capital and academic outcomes. *Social Science Research*, 102, 1–14. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2021.102646>
- Revelle, W. (2023). *Psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research* [R package version 2.3.9]. Northwestern University. Evanston, Illinois. <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Roscigno, V. J., & Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Race, cultural capital, and educational resources: Persistent inequalities and achievement returns. *Sociology of Education*, 72(3), 158. <https://doi.org/10.2307/2673227>
- Rosenblum, P. (1981). The popular culture and art education. *Art Education*, 34(1), 8. <https://doi.org/10.2307/3192515>
- Scharf, J., Becker, M., Stallasch, S. E., Neumann, M., & Maaz, K. (2020). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte über den Verlauf der Sekundarstufe: Eine Dekomposition an drei Bildungsübergängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(6), 1251–1282. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00981-7>
- Schindler, S., & Lörz, M. (2012). Mechanisms of social inequality development: Primary and secondary effects in the transition to tertiary education between 1976 and 2005. *European Sociological Review*, 28(5), 647–660. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr032>

- Schofer, E., & Meyer, J. W. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70(6), 898–920. <https://doi.org/10.1177/000312240507000602>
- Sewell, W. H., Haller, A. O., & Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34, 82–92.
- Sikora, J., Evans, M., & Kelley, J. (2018). Scholarly culture: How books in adolescence enhance adult literacy, numeracy and technology skills in 31 societies. *Social Science Research*, 77, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.10.003>
- Skopek, J., & Passaretta, G. (2020). Socioeconomic inequality in children’s achievement from infancy to adolescence: The case of Germany. *Social Forces*. <https://doi.org/10.1093/sf/soaa093>
- StataCorp. (2021). *Stata statistical software, release 17*. College Station.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893–912.
- Sullivan, A. (2007). Cultural capital, cultural knowledge and ability. *Sociological Research Online*, 12(6), 91–104. <https://doi.org/10.5153/sro.1596>
- Tan, C. Y., Peng, B., & Lyu, M. (2019). What types of cultural capital benefit students’ academic achievement at different educational stages? interrogating the meta-analytic evidence. *Educational Research Review*, 28, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100289>
- van Buuren, S., & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1–67. <https://www.jstatsoft.org/v45/i03/>
- van Buuren, S. (2018). *Flexible imputation of missing data* (2nd ed.). CRC press.
- Veale, A. (1992). *Arts education for young children of the 21st century*. ERIC.
- Vryonides, M. (2007). Social and cultural capital in educational research: Issues of operationalisation and measurement. *British Educational Research Journal*, 33(6), 867–885. <https://doi.org/10.1080/01411920701657009>
- Wei, T., & Simko, V. (2021). *R package 'corrplot': Visualization of a correlation matrix* [Version 0.92]. <https://github.com/taiyun/corrplot>
- Wickham, H., Averick, M., Bryan, J., Chang, W., McGowan, L., François, R., Grolemund, G., Hayes, A., Henry, L., Hester, J., Kuhn, M., Pedersen, T., Miller, E., Bache, S., Müller, K., Ooms, J., Robinson, D., Seidel, D., Spinu, V., ... Yutani, H. (2019). Welcome to the tidyverse. *Journal of Open Source Software*, 4(43), 1686. <https://doi.org/10.21105/joss.01686>

- Wildhagen, T. (2009). Why does cultural capital matter for high school academic performance? an empirical assessment of teacher-selection and self-selection mechanisms as explanations of the cultural capital effect. *The Sociological Quarterly*, 50(1), 173–200. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2008.01137.x>
- Yanagida, T. (2023). *Misty: Miscellaneous functions 'T. Yanagida'* [R package version 0.5.3]. <https://CRAN.R-project.org/package=misty>
- Züchner, I., & Arnoldt, B. (2011). Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher, & I. Züchner (Eds.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:19199>
- Zunker, N., & Neumann, M. (2020). Stratifizierung durch Profilierung? das Zusammenspiel von inhaltlichen Profilen und Merkmalen der Schülerkomposition an nichtgymnasialen weiterführenden Schulen in Berlin. In C. I. Keßler & S. Nonte (Eds.), *(Neue) Formen der Differenzierung. Schul- und Klassenprofilierung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Ungleichheit* (pp. 35–54).

Kapitel 5

Gesamtdiskussion

In der Forschung zu sozialen Bildungsungleichheiten ist die Kapitaltheorie Bourdieus seit vielen Jahren eine der am häufigsten verwendeten Theorien. Gleichzeitig wird die Ausdifferenzierung der Wirkungsweisen von kulturellem Kapital im Bildungswesen weiterhin als Desiderat angeführt (Bachsleitner et al., 2022; Jæger, 2022; Raudenská, 2022). Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur Klärung dieser Forschungsbedarfe, indem sie auf den weit verbreiteten Theorien zu kultureller Reproduktion und Mobilität aufbaut und deren kontroverse Annahmen zueinander ins Verhältnis setzt. Die drei Teilstudien nehmen verschiedene Perspektiven ein, durch die sich ein Gesamtbild vom innerfamiliären Erwerb kulturellen Kapitals über dessen weitere Entwicklung in der Adoleszenz bis hin zu Effekten auf den Bildungserwerb nachzeichnen lässt. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse zu kulturellen Stratifikationsprozessen übergreifend diskutiert.

5.1 Zusammenfassung und Diskussion der Teilstudien

In der Gesamtschau der Teilstudien wird deutlich, dass sowohl der inner- und außerfamiliäre Erwerb kulturellen Kapitals als auch dessen Effekte im Bildungssystem für soziale Schichtungsprozesse bedeutsam sind. In Teilstudie 1 konnte gezeigt werden, dass die kulturelle Betätigung von Kindern vom elterlichen kulturellen Kapital abhängig ist. Für hochkulturelle Aktivitäten und die Teilnahme an außerschulischen Kursen konnte eine substantielle Abhängigkeit vom kulturellen Kapital der Eltern nachgewiesen werden. Dieser Zusammenhang ließ sich in moderatem Ausmaß auch für Vereinsaktivitäten und den Besuch von Schulen mit musikalischem Schwerpunkt aufzeigen, während die Teilnahme an künstlerischen Aktivitäten im Jugendzentrum nicht durch das kulturelle Kapital der Eltern erklärt werden konnte. Die Effekte sind also abhängig von Operationalisierungsfragen,

was im Einklang mit vorherigen Erkenntnissen steht (Rössel und Beckert-Zieglschmid, 2002).

Teilstudie 2 verdeutlicht, dass Eltern, Schulen und die Individuen selbst die Entwicklung kulturellen Kapitals in der Adoleszenz fördern oder hemmen können. Das Gesamtvolumen an kulturellem Kapital der Eltern sowie deren aktive Investition in dasjenige der Kinder erwiesen sich als Prädiktoren für eine Zunahme an kulturellem Kapital. Auf Schulebene konnten für den Besuch einer Schule mit musikischem Profil sowie die soziale Komposition der Schülerschaft ein Effekt nachgewiesen werden. Auf der Individualebene zeigten sich Effekte für die Variablen kultureller Partizipation und motivationaler Disposition. Dass die soziale Herkunft mit dem Erwerb von kulturellem Kapital in der Adoleszenz interagiert, konnte nicht bestätigt werden. Die Ergebnisse dieser Studie veranschaulichen, dass das kulturelle Kapital nicht allein in der Herkunftsfamilie erworben wird und dann in einen statischen Zustand übergeht. Stattdessen kann kulturelles Kapital als dynamisches Konstrukt verstanden werden, das sich über die gesamte Lebensspanne weiterentwickelt (vgl. auch Georg, 2016).

Schließlich illustriert Teilstudie 3, dass das kulturelle Kapital der Individuen auch unter Kontrolle von elterlichem sozioökonomischen Status und elterlichem kulturellem Kapital Effekte auf den Abiturserwerb hat. Die Ergebnisse zeigen, dass eigene kulturelle Aktivitäten unter Konstanthaltung des familiären Hintergrunds die Wahrscheinlichkeit, das Abitur zu erwerben, je nach spezifischer Aktivität erhöhen oder verringern können. Insbesondere Schüler:innen, die hochkulturelle Aktivitäten oder außerschulische Kurse besuchen, haben höhere Chancen auf den Abiturserwerb. Kulturelle Vereine und der Besuch einer Schule mit musikischem Profil haben hingegen keinen signifikanten Effekt. Für kulturelle Aktivitäten in Jugendzentren wurden negative Effekte nachgewiesen. Diese Zusammenhänge werden sowohl durch Schulleistungen (primäre Effekte) als auch Bildungsaspirationen (sekundäre Effekte) mediiert. Wie auch in Teilstudie 2 konnte keine Evidenz für die Interaktion mit sozialer Herkunft gefunden werden, wonach Schüler:innen aus verschiedenen sozialen Herkunftsgruppen unterschiedlich stark von ihrem kulturellen Kapital profitieren würden. Während in den meisten Studien die Datenlage die Operationalisierung von kulturellem Kapital zu diktieren scheint, konnte in dieser Studie insgesamt aufgezeigt werden, dass eine analytische Trennung des Kapital der Eltern und der Kinder zielführend ist.

5.1.1 Erkenntnisse zur Tragfähigkeit des theoretischen Modells

Die empirischen Ergebnisse sprechen dafür, dass das in Kapitel 3 formulierte theoretische Modell zu kultureller Stratifikation tragfähig ist. Die Ergebnisse der Teilstudien lassen sich in diesem Modell grafisch darstellen (Abb. 5.1). Auf gepunkteten Pfaden konnte Evidenz für die Reproduktionsthese nachgewiesen werden, auf gestrichelten für die Mobilitätsthese. Graue Pfade bedeuten, dass keine der Annahmen der beiden Modelle bestätigt werden konnte. Der Residualeffekt wurde nur am Rande empirisch untersucht, sodass hierfür keine neuen Erkenntnisse generiert wurden.

Aus dem Modell von Hu et al. (2022) wurde der innerfamiliäre Erwerb von kulturellem Kapital übernommen. Effekte der Eltern auf das kulturelle Kapital des Kindes zeigen sich sowohl auf das Initialniveau (Teilstudie 1) als auch auf dessen Entwicklung im Laufe der Adoleszenz (Teilstudie 2). Die Ergebnisse unterstützen somit die bereits vielfach untersuchte These der intergenerationalen Weitergabe von kulturellem Kapital (Kallunki und Purhonen, 2017; Raudenská und Bašná, 2021). Auch konnte bestätigt werden, dass sich je nach Operationalisierung ein spezifisches Bild ergibt (vgl. Rössel und Beckert-Zieglschmid, 2002).

Die bedeutsamste Neuerung des Modells liegt in der analytischen Trennung der Kapitalien von Eltern und Kindern. Diese lässt sich durch ethnografische Untersuchungen (Chin und Phillips, 2004), Sozialisationstheorien des symbolischen Interaktionismus (Potts, 2015) sowie bildungstheoretische Vorstellungen (Koller, 2020) begründen (vgl. Abschnitt 2.2.3). Es konnte gezeigt werden, dass Individuen durch das Zusammenspiel von Effekten der Eltern (Teilstudien 1 und 2) sowie Bildungseinrichtungen und individueller Agency (Teilstudie 2) kulturelles Kapital akkumulieren. Darüber hinaus ist aber gleichwohl auch von weiteren Effekten auszugehen. So legen die Annahmen der sogenannten Lebensverlaufshypothese (Blossfeld und Shavit, 1993) nahe, dass die Bedeutung von elterlichen Merkmalen für die eigene Lebensgestaltung mit zunehmendem Alter geringer wird. Für die Adoleszenz kann davon ausgegangen werden, dass die Relevanz der Peer-Sozialisation steigt (Choukas-Bradley et al., 2015). Diese könnte auch für den Erwerb von kulturellem Kapital eine zentrale Rolle spielen, was jedoch anhand der verwendeten Daten nicht empirisch untersucht werden konnte und daher zukünftiger Forschung vorbehalten bleibt. Insgesamt sprechen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit dafür, dass die Trennung der Kapitalien von Eltern und Kindern eine produktive Weiterentwicklung der bisherigen Modelle darstellt.

Der Einbezug der individuellen Agency für den Erwerb von kulturellem Kapital wirkt

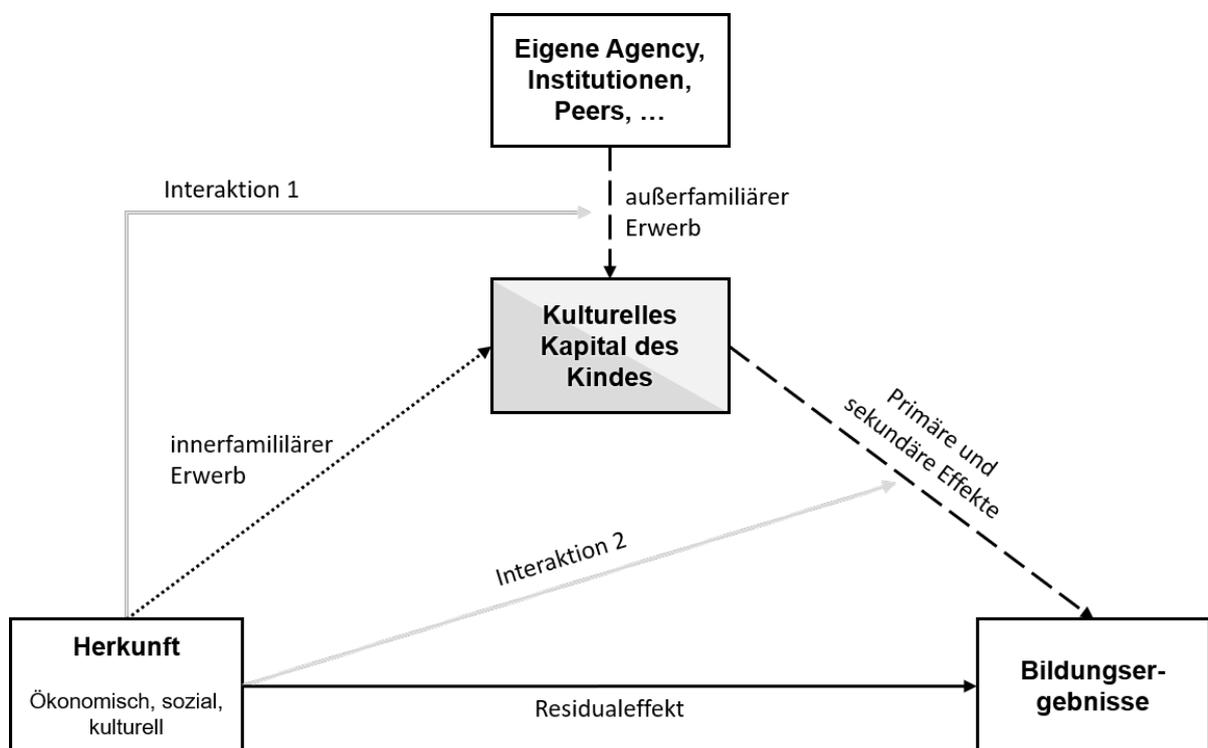


Abbildung 5.1: Überblick über die Ergebnisse der Dissertation

Anmerkung zur Gestaltung der Pfade: gepunktet = Evidenz für Reproduktion, gestrichelt = Evidenz für Mobilität, grau = weder Evidenz für Reproduktion noch für Mobilität

die Frage auf, inwiefern Agency auch für den bewussten Einsatz kulturellen Kapitals im Bildungswesen besteht. Die vorliegende Arbeit konnte bestätigen, dass das kulturelle Kapital der Kinder unter Kontrolle der sozioökonomischen und kulturellen Herkunft einen Effekt auf den Bildungserwerb hat (Teilstudie 3). Dieses Ergebnis stellt sich damit in die Tradition des Mobilitätsmodells, indem es einen vom Elternhaus unabhängigen Effekt bestätigt. Dieser weist auf einen gewissen eigenen Handlungsspielraum hin, der durch den außerfamiliären Erwerb von kulturellem Kapital entsteht (vgl. Abb. 5.1). Der außerfamiliäre Erwerb kann jedoch wie bereits diskutiert auch durch Bildungseinrichtungen oder Peers angeregt werden, sodass die Agency der Individuen selbst insgesamt nur einen Teil der berichteten Effekte ausmacht.

Die Analyse der Effekte kulturellen Kapitals wurde darüber hinaus um die Perspektive ergänzt, dass Jugendliche als rational agierende Akteur:innen verstanden werden können. Unter Einbezug der Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten nach Boudon (1974) zeigte sich, dass beide in etwa vergleichbare Anteile des Effektes erklären. Diese Ergebnisse leisten einen Beitrag zu einem besseren Verständnis, wie Individuen kulturelles Kapital für ihren Bildungserwerb konkret nutzen (vgl. Jæger, 2022). Der Ansatz, hierfür Reproduktions- und Rational-Choice-Theorien miteinander zu verbinden, erscheint produktiv und könnte daher in zukünftiger Forschung weiter ausgebaut werden.

Schließlich wurden in das Modell auch zwei Interaktionseffekte integriert. Allerdings zeigt sich empirisch weder zwischen der sozialen Herkunft und dem außerfamiliären Erwerb kulturellen Kapitals (Teilstudie 2) noch zwischen der sozialen Herkunft und dem Effekt kulturellen Kapitals auf den Bildungserwerb (Teilstudie 3) eine Interaktion. Dies steht im Kontrast zu vorherigen Forschungsergebnissen, die teilweise verschiedene Effekte für unterschiedliche Herkunftsgruppen fanden (Andersen und Jæger, 2015; Aschaffenburg und Maas, 1997; de Graaf et al., 2000; Dumais, 2008; Dumais und Ward, 2010; Jæger, 2011; Kisida et al., 2014). Die dort berichteten Interaktionen sind jedoch insofern widersprüchlich, als sie sowohl für Individuen mit privilegierter als auch mit benachteiligter Herkunft größere Effekte bestätigen. Insgesamt stellt sich daher die Frage, inwiefern die Konzentration auf Interaktionen zielführend ist. Auch die Ergebnisse von Hu et al. (2022) stellen die Bedeutung der Interaktionseffekte in Frage. Die Ergebnisse dieser Arbeit sprechen dafür, dass sich die unterschiedlichen Annahmen der Reproduktions- und Mobilitätsthese stattdessen besser untersuchen lassen, indem man zwischen dem inner- und außerfamiliär erworbenen kulturellen Kapital unterscheidet.

5.1.2 Reproduktion und Mobilität im Bildungssystem

Auf Grundlage der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit kann davon ausgegangen werden, dass sowohl äußere Rahmenbedingungen als auch individuelle Agency für kulturelle Stratifikationsprozesse relevant sind. Die Bedeutung externaler Rahmenbedingungen zeigt sich zum einen in der intergenerationalen Transmission von kulturellem Kapital (Teilstudie 1). Diese ist nach wie vor als einer der zentralen Reproduktionsmechanismen zu betrachten. Zum anderen werden sie aber auch daran sichtbar, dass institutionelle Merkmale mit dem außerfamiliären Erwerb kulturellen Kapitals zusammenhängen (Teilstudie 2). Auch die Entwicklung von kulturellem Kapital im Laufe der Adoleszenz wird also von äußeren Gegebenheiten geprägt. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Individuen innerhalb dieser Rahmenbedingungen über Agency verfügen. Zusätzlich zu den elterlichen und institutionellen können auch individuelle Merkmale den außerfamiliären Erwerb von kulturellem Kapital prägen (Teilstudie 2). Dies verdeutlicht, dass die Individuen nicht nur aufgrund äußerer Begebenheiten kulturelles Kapital erwerben, sondern auch über eigenen Handlungsspielraum verfügen. Gleiches gilt auch für den Bildungserwerb (Teilstudie 3). In der Gesamtbetrachtung der Studien wird also deutlich, dass sowohl äußere Strukturen als auch individuelle Agency für den Erwerb von kulturellem Kapital und von Bildungsabschlüssen bedeutsam sind. Dies entspricht der Vorstellung von „agency within structure“ (Settersten und Gannon, 2005, S. 36) aus der Lebensverlaufsforschung.

In der Regel werden die institutionelle und systemische Ebene des Bildungssystems mit Reproduktionsprozessen verbunden, während Mobilität der individuellen Agency zugeschrieben wird (vgl. Abschnitt 2.1.3). Bei genauerer Betrachtung ergibt sich jedoch ein detailreicheres Bild. Individuelle Merkmale können Bildungsmobilität unabhängig von der Herkunft fördern (Teilstudie 3). Auch der außerfamiliäre Erwerb kulturellen Kapitals lässt sich als Mobilitätsprozess verstehen und kann durch Individualmerkmale begünstigt werden (Teilstudie 2). Gleichzeitig sind nicht nur die Heranwachsenden selbst, sondern auch deren Eltern der Individualebene zuzuordnen (Maaz und Kühne, 2018). Die empirischen Befunde zur intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals, und damit kultureller Reproduktionsprozesse (Teilstudie 1), werden von Bourdieu der Systemebene zugeordnet, aber letztlich über die Individualebene transportiert. Insgesamt finden auf der Individualebene somit Reproduktions- und Mobilitätsprozesse statt.

Der institutionellen Ebene wird seit jeher sowohl eine reproduzierende als auch eine kompensatorische Funktion zugesprochen („sorting machines“ vs. „great equalizer“, vgl. Abschnitt 2.1.3). Darin zeigt sich die doppelte Rolle der Institutionen. Einerseits werden

formale Bildungsinstitutionen durch das System gesteuert, sodass sie (ähnlich wie auch Eltern) systemische Reproduktionsmechanismen begünstigen oder gar erzeugen können. Andererseits wird Schulen seit geraumer Zeit mehr Autonomie zugestanden (Rürup, 2019). Anhand des Besuchs von Schulen mit musikischem Profil konnte in der vorliegenden Arbeit gezeigt werden, dass diese Autonomie den außerfamiliären Erwerb von kulturellem Kapital begünstigen kann (Teilstudie 2). Ein institutionelles Merkmal trägt hier also zu Mobilitätsprozessen bei. Auch Institutionen können somit insgesamt zu kultureller Reproduktion und Mobilität beitragen.

Erreicht ein Phänomen auf der Individual- oder Institutionsebene eine bestimmte Größenordnung bzw. Reichweite, ergeben sich daraus Implikationen für den Zustand und die Entwicklung des Systems insgesamt. Wie bereits deutlich wurde, können sowohl Eltern als auch Institutionen systemische Einflüsse transportieren. Der innerfamiliäre Erwerb kulturellen Kapitals stellt den zentralen Reproduktionsmechanismus dar (Teilstudie 1). Doch stellt sich die Frage, inwiefern auch Mobilitätsprozesse als Phänomen der Systemebene gelten können. Im Allgemeinen lassen sich Aspekte systemischer Mobilität beispielsweise in „durchlässigen“ Schulstrukturen (vgl. Baumert et al., 2019) oder bedarfsorientierter Ressourcenausstattung (Böse et al., 2018; Weishaupt, 2016) finden. Für den kulturellen Bereich kann beispielsweise das Programm „Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen“ (Busch und Lehmann-Wermser, 2019) als politisches Steuerungsinstrument verstanden werden, mit dem kulturelle Mobilität durch kulturelle Bildung ermöglicht werden soll. Diese systemischen Mechanismen scheinen letztlich aber doch in erster Linie auf Durchlässigkeit – also die Abwesenheit von Reproduktionsmechanismen – und Befähigung der Individuen abzielen, deren eigenes Verhalten dann schließlich für Mobilitätsprozesse ausschlaggebend ist. Insgesamt können auf allen drei Ebenen des Bildungswesens kulturelle Ungleichheiten sowohl reproduziert als auch kompensiert werden.

5.1.3 Gesamtbetrachtung der Formen kultureller Bildung

Übergreifende Erkenntnisse ergeben sich auch bei der Betrachtung der einzelnen Formen kultureller Bildung über die Teilstudien hinweg. Fünf Variablen auf Kinderebene konnten in allen drei Teilstudien untersucht werden: Hochkulturelle Aktivitäten, Besuch einer Schule mit musikischem Profil, außerschulische Kurse, Partizipation in Kulturvereinen und kulturelle Aktivitäten in Jugendzentren. Zunächst lässt sich feststellen, dass die Ergebnisse zu hochkulturellen Aktivitäten und Kursen außerhalb der Schule erwartungstreu sind. Beide sind im Vergleich zu den anderen untersuchten Formen kultureller Bildung stark

vom elterlichen Kulturkapital abhängig (Teilstudie 1). Die Partizipation an hochkulturellen Aktivitäten als typischer Operationalisierung für kulturelles Kapital lässt sich durch Kurse kultureller Bildung fördern (Teilstudie 2). Und schließlich zeigen beide positive Effekte auf den Abiturserwerb (Teilstudie 3). Die Ergebnisse unterstreichen, dass diese beiden Formen den theoretisch postulierten Wirkungen von kulturellem Kapital entsprechen und daher zurecht oft zu dessen Messung herangezogen werden (vgl. Abschnitt 2.3).

Die Ergebnisse zum Besuch von Schulen mit musikalischem Profil und kulturellen Vereinsaktivitäten sind hingegen heterogen. Beide sind zwar von der Herkunft abhängig (Teilstudie 1) und können die Akkumulation von kulturellem Kapital fördern (Teilstudie 2) – jedoch beides nicht in so deutlichem Ausmaß wie hochkulturelle Aktivitäten bzw. Kurse außerhalb der Schule. Weiter sind ihre Effekte auf den Bildungserwerb nicht statistisch signifikant (Teilstudie 3). Dadurch ergibt sich das Gesamtbild, dass den beiden Variablen eine gewisse Relevanz für soziale Stratifikationsprozesse zukommt, die jedoch im Vergleich zu hochkulturellen Aktivitäten oder Kursen außerhalb der Schule als geringer einzuschätzen ist.

Die Ergebnisse zur Bedeutung von kulturellen Aktivitäten in Jugendzentren für soziale Stratifikationsprozesse sind schließlich durchmischelt. Einerseits sind sie nicht von der Herkunft abhängig (Teilstudie 1) und können die Akkumulation von kulturellem Kapital begünstigen (Teilstudie 2). Dies spricht zunächst dafür, dass sie Aufwärtsmobilität ermöglichen können. Doch auf den Erwerb des Abiturs haben sie dann unter Kontrolle der sozialen Herkunft einen negativen Effekt (Teilstudie 3), was gegen ihr Potenzial spricht, soziale Mobilität zu ermöglichen. Somit scheint diese Variable für soziale Stratifikationsprozesse insgesamt das geringste Potenzial mitzubringen.

Insgesamt zeigt sich damit in den Analysen der vorliegenden Arbeit, dass trotz der Pluralisierung von Lebensstilen („Omnivoritätsthese“, Peterson, 1992) und dem damit konstatierten Verlust an Distinktionspotenzial (vgl. Rössel und Beckert-Zieglschmid, 2002), weiterhin den kulturellen Praxen die größte Bedeutung für soziale Stratifikationsprozesse zukommt, die am stärksten von der Herkunft abhängig sind. Zwar wird in der Literatur berechtigte Skepsis dazu geäußert, inwiefern Bourdieus Konzepte ohne Weiteres auf die heutige Zeit übertragbar sind (vgl. Jæger, 2022). Dennoch verdeutlichen die Ergebnisse dieser Arbeit, dass noch heute die kulturellen Praxen, deren Zugang am stärksten selektiv ist, den sozialen Aufstieg auch am stärksten zu fördern scheinen. Dies steht im Einklang mit der Erkenntnis, dass hochkulturellen Praxen wie der Besuch von Opern oder Kunstmuseen auch heute noch stark mit Prestige (Jæger, 2022, S. 127) sowie Kompetenz und hohem sozialem Status (Thomas, 2022) assoziiert werden.

5.1.4 Verteilung, Teilhabe oder Anerkennung?

Die Neuausrichtung des theoretischen Modells wirft die Frage auf, inwiefern sich die gewonnenen Ergebnisse unter den Perspektiven von Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit einordnen lassen (vgl. Abschnitt 2.1.3). Zunächst kann festgehalten werden, dass die Reproduktionsthese typische Aspekte von Verteilungsfragen behandelt. Je unterschiedlicher beispielsweise das Gesamtvolumen an kulturellem Kapital der Eltern ist, desto ungleicher ist auch die Verteilung von kulturellem Kapital und damit Bildungschancen bei deren Kinder (vgl. Teilstudie 1). Die Integration von Annahmen der Mobilitätsthese ermöglicht es nun, die stattfindenden Prozesse zusätzlich unter teilhabetheoretischen Aspekten zu betrachten. Dies ergibt sich insbesondere aus dem Einbezug der eigenen Agency des Individuums, die für Teilhabegerechtigkeit zentral ist. So bleibt die Ressourcenausstattung im Elternhaus zunächst weiter eine zentrale Einflussgröße, die die Verteilung von kulturellem Kapital mitbestimmt. Gleichzeitig wird den Individuen auch eigener Handlungsspielraum zuerkannt, den sie anhand der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen nutzen können. Je mehr sich die Kinder auf Basis eigener Entscheidungen kulturell bilden, desto größer werden ihre Chancen, durch eigenes Zutun kulturelles Kapital zu erwerben (Teilstudie 2) und dadurch ihre Bildungschancen zu steigern (Teilstudie 3). Hier zeigt sich, wie fruchtbar die Integration von Rational-Choice-Ansätzen in die Forschung zu kulturellem Kapital ist. Die Individuen können dadurch auch in kulturellen Stratifikationsprozessen als rational agierende Akteur:innen verstanden werden.

Aus der Öffnung für teilhabetheoretische Gesichtspunkte ergeben sich mehrere Anschlussfragen. Zunächst bleibt die Herausforderung bestehen, dass Chancen im Gegensatz zu Verteilungen kaum empirisch beobachtet werden können. In der Regel greift empirische Forschung daher auf Verteilungen zurück, um Rückschlüsse auf die zuvor bestehenden Chancen zu ziehen, was keine adäquate Messung von Chancen darstellt (Bartelheimer, 2007). Dies wirft die Frage auf, wie die individuellen Chancen für den Aufbau kulturellen Kapitals operationalisiert werden können – eine Frage, die zukünftiger Forschung vorbehalten bleibt.

Versteht man Teilhabe unter Bezug auf das Bedarfsprinzip als eine Mindestschwelle (vgl. Abschnitt 2.1.3), müsste diese definiert werden. Mit der Implementation von Bildungsstandards wurden solche Mindeststandards für die Schulleistung in einigen Fächern definiert. Diese zielen in erster Linie auf die Qualifikationsfunktion des Bildungswesens ab, während kulturelle Bildung sich stärker auf die Enkulturationsfunktion bezieht (vgl. Fend, 2009). Zur empirischen Messung von kulturellen Kompetenzen liegen zwar Vorschläge vor

(Timmerberg und Schorn, 2009). Doch die normative Bewertung unter der Perspektive von Teilhabegerechtigkeit würde neben der Messung von Kompetenzen auch die Definition von Mindeststandards im Bereich der Enkulturation voraussetzen, die aktuell nicht gegeben sind.

Schließlich stellt sich die Frage, inwiefern auch das Konzept der Anerkennungsgerechtigkeit auf kulturelle Stratifikationsprozesse angewendet werden kann. Aus theoretischer Sicht ist es plausibel, dass Individuen aufgrund kultureller Bildungsprozesse Anerkennung erfahren (Fuchs, 2005, 160f.). Doch auch hier liegt die Herausforderung in der empirischen Messung, für die aktuell noch keine Konzepte vorliegen. Alles in allem ist die Verteilung kultureller Güter bereits heute gut messbar, sodass die Bewertung unter Aspekten der Verteilungsgerechtigkeit möglich ist. Zur empirischen Messbarkeit von Teilhabe bestehen weitere Hürden, wenngleich die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Überwindung dieser leistet. Schließlich bleibt zu konstatieren, dass bislang keine empirische Grundlage vorliegt, aufgrund derer diskutiert werden könnte, inwiefern kulturelle Ungleichheiten anerkennungsgerecht sind.

5.2 Limitationen

Eine erste Limitation findet sich, wie bereits in den Teilstudien diskutiert wird, in der Frage der Messung kulturellen Kapitals. Die Pluralität an verschiedenen Vorstellungen dazu, was kulturelles Kapital ist, erschwert dessen konsistente Operationalisierung (vgl. Jäger, 2022). Diese ist weiter eingeschränkt, wenn wie in der vorliegenden Arbeit auf bereits erhobene Daten zurückgegriffen wird. Infolgedessen ist auch das Verständnis kulturellen Kapitals über die drei Studien nicht vollständig konsistent. In Teilstudie 1 wird das elterliche kulturelle Kapital in allen drei Formen (inkorporiert, objektiviert, institutionalisiert) gemessen. In den Teilstudien 1 und 2 werden alleine hochkulturelle Aktivitäten als kulturelles Kapital der Kinder verstanden, womit implizit die inkorporierte Form gemeint ist. Die anderen kulturbezogenen Tätigkeiten werden als „Aktivitäten“ oder „Partizipation“ bezeichnet. In Teilstudie 3 werden die kulturellen Variablen zu formalen Bildungseinrichtungen und soziokulturellen Aktivitäten hingegen als weitere Facetten kulturellen Kapitals konzeptualisiert. In der Gesamtschau der Studien wird also erneut deutlich, dass sowohl theoretisch-konzeptionelle wie auch empirische Arbeit nötig ist, um in der Forschung zu einem konsistenten Verständnis von kulturellem Kapital zu gelangen.

Zudem sind direkte Vergleiche zwischen den Variablen bzw. deren Interpretation in den Studien aus methodischen Gründen eingeschränkt. In den Teilstudien 1 und 3 gingen

hochkulturelle Aktivitäten auf einer metrischen Skala in die Modelle ein, während die anderen vier kulturellen Aktivitäten jeweils in binärer Form verwendet wurden. Folglich können die Effekte zwischen den Variablen nicht direkt miteinander verglichen werden. In Teilstudie 2 wurden alle Variablen hingegen z-standardisiert, sodass die Effekte der Variablen besser miteinander vergleichbar sind. Hieraus ergeben sich jedoch Limitationen in Bezug auf die Interpretation: (Wie) Kann eine Erhöhung einer binären Variable um eine Standardabweichung interpretiert werden? Die Vor- und Nachteile der verschiedenen Skalenniveaus mussten je nach Fragestellung in Bezug auf die Interpretierbarkeit und Vergleichbarkeit der Ergebnisse miteinander abgewogen werden. Zusätzlich sind die Reliabilitäten in den Teilstudien 1 und 2 teilweise nicht ideal, was die Verlässlichkeit der Ergebnisse weiter einschränkt.

Darüber hinaus ergeben sich auch Limitationen, die auf einer Metaebene zu den Teilstudien zu verorten sind. Eine solche eher globale Limitation der Erkenntnisse dieser Arbeit findet sich in der Frage nach dem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang zwischen Bildungs- und sozialen Ungleichheiten. Nach meritokratischen Vorstellungen sind Bildungsungleichheiten die Ursache für soziale Ungleichheiten (vgl. Abschnitt 2.1.1). Auch dem Reproduktions- und dem Mobilitätsmodell liegt das Verständnis zugrunde, dass der Bildungserwerb über die spätere soziale Position entscheidet. Zu einem gewissen Grad trifft diese Annahme auch zu – höhere Bildungsabschlüsse gehen mit verbesserten arbeitsmarktbezogenen und generell einer Vielzahl an erhöhten Lebenschancen einher (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

Doch umgekehrt sind auch soziale Ungleichheiten in Form von Herkunftseffekten ausschlaggebend für Bildungsungleichheiten. Die historisch stattgefunden Angleichung der Bildungsbeteiligung verschiedener Schichten könnte demnach vielmehr eine Folge sozialer Egalisierungsprozesse sein (vgl. Geißler, 2006). Boudon (1974, S. 115) kommt zu dem Schluss, die beste Strategie zur Herstellung gleicher Bildungschancen liege „outside rather than inside schools, in social and economic change rather than in educational change“. Auch in seinem Fazit betrachtet er soziale Stratifikation als „the principal factor responsible for inequality of educational opportunity as well as for inequality of social opportunity“ (Boudon, 1974, S. 193). In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft wird unter dem Schlagwort der „Pädagogisierung sozialer Probleme“ ebenso skeptisch hinterfragt, inwiefern gesellschaftlicher Wandel über das Bildungssystem induziert werden kann (vgl. Keiner, 2023). Letztlich ist davon auszugehen, dass Bildungs- und soziale Ungleichheiten in einem wechselseitig abhängigen Verhältnis zueinander stehen, was die Möglichkeiten einschränkt, über die Steuerung des Bildungswesens Einfluss auf soziale

Stratifikationsprozesse zu nehmen. Wie die bestehenden Möglichkeiten dennoch genutzt werden können, ist Gegenstand zahlreicher Forschungsvorhaben, beispielsweise in den Bereichen individualisiertes Lernen (Dumont und Ready, 2023) und Schulentwicklung (Marx und Maaz, 2023) sowie in den Projekten der BMBF-Förderrichtlinie „Abbau von Bildungsbarrieren“. Mit dem Startchancenprogramm wird aktuell auch ein umfangreiches Steuerungsinstrument angelegt.

Für ein vollständiges Bild zu Bildungsungleichheiten sind darüber hinaus Erkenntnisse anderer Disziplinen bzw. Forschungsstränge nötig. Die vorliegende Arbeit befasst sich in erster Linie damit, wie sich individuelles Verhalten in sozialen Strukturen manifestiert und welche Rückschlüsse daraus für die Gesellschaft insgesamt gezogen werden können. Dadurch steht die Erforschung gesellschaftlicher Wirkmechanismen im Vordergrund, während institutionelle und individuelle Prozesse weniger im Fokus stehen. Wie kulturelle Ungleichheiten in Bildungsinstitutionen im Detail wirken, lässt sich letztlich durch Arbeiten der Schulentwicklungs- und Unterrichtsforschung genauer ergründen. Um die Wirkungsweisen kulturellen Kapitals auf der Individualebene besser zu verstehen, kann auch entwicklungspsychologische Forschung einen entscheidenden Beitrag leisten. Die soziologisch geprägten Fragestellungen dieser Arbeit erfassen also letztlich die zugrundeliegenden Mechanismen nur zum Teil, sodass auch die Erkenntnisse anderer Forschungsstränge nötig sind, um ein umfassendes Verständnis der Wirkungsweisen kulturellen Kapitals zu erlangen.

Nicht zuletzt stellt sich die Frage, inwiefern die berichteten Ergebnisse kausal interpretiert werden können. Für die soziologische Bildungsforschung ergibt sich grundsätzlich die Herausforderung, dass randomisierte Kontrollstudien mit mehreren tausend Teilnehmer:innen zum einen nur mit enormem finanziellem Aufwand durchführbar wären. Zum anderen bestehen ethische Bedenken in der Hinsicht, mit einer Intervention manchen Schüler:innen einen Vorteil zu verschaffen, der womöglich langfristige Konsequenzen für deren Lebensgestaltung hat. Diese den Schüler:innen der Kontrollgruppe zu verwehren, wirft Gerechtigkeitsfragen auf (vgl. Gambrill, 2011). Bildungssoziologische Arbeiten basieren daher in der Regel auf Befragungsdaten, die neben deskriptiven auch mit multivariaten Verfahren analysiert werden. Deskriptive Verfahren ermöglichen es, Zusammenhänge aufzuzeigen, die in Kombination mit theoretischen Vorstellungen bereits zu aussagekräftigen Befunden führen können (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Multivariate Analysen ermöglichen zusätzlich, den Einfluss von Störfaktoren zu „kontrollieren“, sodass sie sich dem Nachweis von Kausalität annähern. Doch ab wann werden diese hinreichend berücksichtigt, um von Kausalität sprechen zu können? Ab wann können

alternative Erklärungen ausgeschlossen werden?

Die Forschung stößt hier an erkenntnistheoretische Grenzen. Dies gilt auch für Methoden kausaler Inferenz wie das in dieser Arbeit verwendete Entropy Balancing (Hainmueller, 2012, Teilstudie 2). Diese Methode ermöglicht zwar die Annäherung an randomisierte Interventionsstudien und die Kontrolle einer Vielzahl von Kovariaten. Doch die erkenntnistheoretischen Limitationen bestehen weiter. Oft findet sich in Studien auch der pauschale Hinweis, dass für eine kausale Interpretation längsschnittliche Analysen notwendig seien. Doch auch diese sind keine hinreichende Bedingung für den Nachweis von Kausalität (vgl. Teilstudie 3). In der Forschung scheint daher die Konvention zu bestehen, kausale Sprache zu vermeiden. Dies wird wiederum kritisiert, weil die Forschung dadurch ihren Ansprüchen nicht gerecht werde (King et al., 1994, S. 76, zitiert nach Gangl, 2010, S. 22). Letztlich bleibt der Nachweis von Kausalität für die vorliegende Arbeit wie die Bildungsforschung insgesamt ein kontroverses Thema, das sich methodologischen und erkenntnistheoretischen Herausforderungen gegenüber sieht.

5.3 Implikationen für Forschung und Politik

Aus dem entwickelten theoretischen Ansatz gehen weitere Fragestellungen für zukünftige Forschungsarbeiten hervor. Die Analysen dieser Arbeit dazu, inwiefern das kulturelle Kapital des Kindes den Bildungserwerb begünstigt, fanden unter Kontrolle der sozialen Herkunft statt (Teilstudie 3). Daher stehen sie in Einklang mit der Mobilitätsthese. Daran knüpft unmittelbar die Frage an, inwiefern das kulturelle Kapital des Kindes auch als Mediator zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserwerb verstanden werden kann. Solche Mediationsmodelle stehen in der Tradition der Reproduktionsthese (vgl. Hu et al., 2022) und werden in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht. Darüber hinaus erscheint es lohnenswert, diesen vermittelten Effekt mit dem direkten Effekt von der sozialen Herkunft auf die Bildungsergebnisse zu vergleichen. So könnte analysiert werden, in welchem Ausmaß das kulturelle Kapital des Kindes auch für Reproduktionsprozesse verantwortlich ist.

Darüber hinaus könnten mit anderen methodischen Zugängen zusätzliche Erkenntnisse generiert werden. Kontrafaktische Studien bieten die Möglichkeit, über die Schätzung real existierender Effekte hinauszugehen und hypothetische Zukunftsszenarios zu untersuchen: Wie würden sich die sozialen Disparitäten im Bildungserwerb verändern, wenn alle Kinder und Jugendlichen mindestens ein Mal pro Jahr eine hochkulturelle Veranstaltung besuchen würden? Solche Fragen lassen sich mittels modernster Methoden beantworten.

So ermöglicht es etwa die Schätzung sogenannter „gap-closing estimands“, Interventionen im gesamtgesellschaftlichen Maßstab zu simulieren (Lundberg, 2022). Insbesondere politische Steuerungsinstrumente, die solche Interventionen darstellen, lassen sich mittels solcher Methoden vorab auf ihre Wirksamkeit überprüfen. Auch Mehrebenenanalysen bieten weiterführendes Analysepotenzial. In den Teilstudien wurden zwar clusterrobuste Standardfehler verwendet, die die Verzerrung aufgrund der hierarchischen Datenstruktur korrigieren. Doch „echte“ Mehrebenenmodelle würden darüber hinaus auch die Interaktion zwischen den Ebenen analysierbar machen: Haben Kurse außerhalb der Schule einen anderen Effekt auf den Bildungserwerb, wenn die Person gleichzeitig eine Schule mit musikischem Profil besucht? Insbesondere die Bedeutung der Individualebene im Kontext der Institutionsebene könnte dadurch noch besser herausgearbeitet werden. Insgesamt könnten durch andere methodische Zugänge also zusätzliche Analysemöglichkeiten für das Forschungsfeld erschlossen werden.

Aus der vorliegenden Arbeit ergibt sich weiterhin die Frage, welche Rolle nicht nur die individuelle Agency von Kindern, sondern auch diejenige von Eltern und Lehrkräften für kulturelle Stratifikationsprozesse spielt. Beiden Gruppen kommt die doppelte Funktion zu, dass sie einerseits als Individuen über Agency verfügen und andererseits auch systemische bzw. institutionelle Einflüsse transportieren. Für Eltern lässt sich grundsätzlich annehmen, dass sie die bestmögliche Förderung ihrer Kinder anstreben, um ihnen größtmögliche Lebenschancen zu eröffnen. Doch transportieren Eltern um jeden Preis Einflüsse sozialer Reproduktion? Wie verhalten sich egalitär eingestellte Eltern, die eine „unfaire“ Bevorzugung von Kindern alleine aufgrund kultureller Signale ablehnen? Die Diskussion hierzu steht in der Literatur noch am Anfang. Die individuellen Handlungslogiken von Lehrkräften im Bereich kultureller Reproduktionsprozesse wurden bereits als Forschungsdesiderat identifiziert (Jæger, 2022). Für viele Lehrkräfte gehört es zum Ethos ihrer Profession, alle Schüler:innen individuell und bestmöglich zu fördern (vgl. Harder, 2014). Dies steht in Kontrast zu der Annahme, dass „falsche“ Signale akademischer Kompetenzen dazu führen können, dass Lehrkräfte manche Kinder bevorzugen (vgl. Mikus et al., 2019). Daher würde es sich anbieten, empirisch zu erforschen, wie Lehrkräfte sich in diesem Spannungsfeld verhalten. Insgesamt sind die Rollen von Eltern und Lehrkräften stärker ambivalent als es zunächst scheint, sodass die Bedeutung ihrer individuellen Agency für kulturelle Reproduktions- und Mobilitätsprozesse weiter erforscht werden sollte.

Auch für die politische Steuerung ergeben sich Implikationen aus den Ergebnissen dieser Arbeit. Die analytische Trennung des inner- und außerfamiliär erworbenen kulturellen Kapitals verdeutlicht die Möglichkeit, durch politische Steuerungsinstrumente

Einfluss auf die Verteilung kulturellen Kapitals bei Kindern und Jugendlichen zu nehmen. In Ausschreibungen für Förderprogramme wird zwar häufig postuliert, dass kulturelle Bildung neben einer Vielzahl an sogenannten Transfereffekten auf andere Domänen auch zu mehr Chancengleichheit im Bildungswesen beitragen könne (vgl. Burkhard et al., 2023). Doch die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass nicht alle Formen kultureller Betätigung mit höherem Bildungserfolg assoziiert und daher zur Kompensation von Herkunftseffekten geeignet sind (Teilstudie 3). In der Konsequenz ergibt sich für solche Förderprogramme, wie beispielsweise die Programme „Kultur macht stark“ (vgl. Hornberger, 2015) und „Je-Kits“ (vgl. Busch und Lehmann-Wermser, 2019), dass sie den an sie gestellten Ansprüchen nur dann gerecht werden, wenn sie entsprechende Formen kultureller Bildung fördern.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche Rolle Kultur für Steuerungsinstrumente spielen sollte, die weniger auf die Erreichung kultureller Teilhabeziele ausgerichtet sind, sondern auf den Abbau von Bildungsbarrieren. Dass kulturelles Kapital den Bildungserwerb unabhängig von der sozialen Herkunft fördern kann, wurde in dieser Arbeit deutlich. Doch welche Bedeutung kommt kulturellen Praxen zu, wenn man die Vielzahl an potenziellen Maßnahmen zum Abbau von Bildungsbarrieren bedenkt, die von der bedarfsorientierten Ressourcenallokation bis hin zu Lesediagnostik sowie Unterrichts- und Schulentwicklung reichen? Hierfür könnten die bereits erwähnten kontrafaktischen Studien aufschlussreich sein: Welche Maßnahme bietet welche potenziellen Effekte? Die Programme zur Förderung kultureller Bildung und zum Abbau von Bildungsbarrieren scheinen bislang weitgehend unabhängig voneinander zu verlaufen – kulturelle Stratifikationsprozesse spielen jedoch für beide eine Rolle.

5.4 Fazit und Ausblick

Die öffentliche Debatte darüber, inwiefern Bildungsergebnisse durch äußere Strukturen und individuelle Agency zustande kommen, bleibt bis heute unvermindert aktuell. Die im Dezember 2023 veröffentlichten Ergebnisse der neuesten PISA-Erhebung, die ein starkes Medienecho auslösten, bescheinigen dem deutschen Bildungssystem erneut einen im internationalen Vergleich starken Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg (OECD, 2023). Betitelt wurde die deutschsprachige OECD-Publikation mit „Lernstände und Bildungsgerechtigkeit“. Letztere wird in einer Karikatur aus dem Jahr 2022 wiederum auf pointierte Weise mit strukturellen Barrieren und individueller Agency in Verbindung gebracht (Abb. 5.2).

Der Hürdenlauf in der Karikatur veranschaulicht die Leistungserwartungen im Bil-

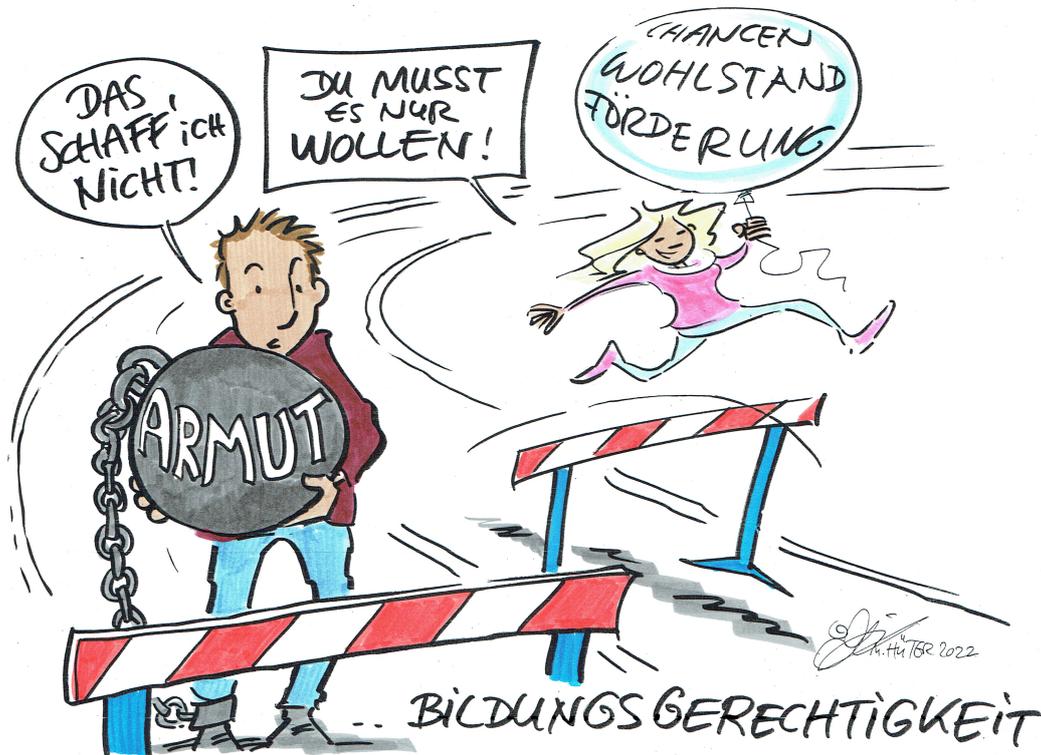


Abbildung 5.2: Karikatur „Bildungsgerechtigkeit“, ©Michael Hüter, Verwendung mit freundlicher Genehmigung des Urhebers, Quelle: jugend-und-bildung.de.

dungswesen – alle sollen es „schaffen“, über die Hürden zu springen. Das groß dargestellte Gewicht, das am Bein des Jungen festgemacht ist, steht für strukturelle Bildungsbarrieren, die durch Armut entstehen. Ein Mädchen, das den Sprung über die Hürde problemlos zu meistern scheint und offensichtlich auf der Innenspur zum Überholen ansetzt, ist hingegen mit einem Luftballon ausgestattet, der mit „Chancen, Wohlstand und Förderung“ gefüllt ist. Die Aussage des Jungen, er schaffe den Sprung über die Hürde nicht, kommentiert sie mit „Du musst es nur wollen!“

Die Pointe der Karikatur scheint zu sein, dass Appelle an die individuelle Agency in Anbetracht der Unterschiede in den Ausgangslagen von Schüler:innen verfehlt wirken. Unter der Darstellung, dass der Junge mit einer derart schweren Kugel „gefesselt“ den Sprung über die Hürde schaffen soll, wirkt die Aussage des Mädchens beinahe zynisch. Letztlich lässt sich die Karikatur als Kritik am Leistungsprinzip des formalen Bildungswesens verstehen. Als Alternativen dazu drängen sich das Gleichheits- sowie das Bedarfsprinzip auf, die zum Ziel haben, die strukturellen Barrieren zu reduzieren, damit sich die Chancen auf Bildungserfolg für die verschiedenen Herkunftsgruppen angleichen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit verdeutlichen anhand des Beispiels der kultu-

rellen Bildung, dass sowohl strukturelle Rahmenbedingungen als auch individuelle Agency für den Bildungserwerb bedeutsam sind. Letztendlich geht es nicht um die Frage, ob Mobilitäts- *oder* Reproduktionsmechanismen, Leistung *oder* Gleichheit bzw. grundsätzlicher Bedarf, individuelle Agency *oder* strukturelle Rahmenbedingungen über den Bildungserfolg entscheiden – beide sind und werden relevant bleiben. Die theoretische Vorstellung, strukturelle Barrieren abzubauen und gleichzeitig dem Individuum Eigenverantwortung zuzuschreiben, ist im gesellschaftlichen Diskurs derzeit prominent. Inwiefern beides in der Bildungspraxis und -steuerung ausbalanciert werden kann, bleibt Gegenstand normativ-politischer Aushandlungsprozesse.

Literatur

- Andersen, I. G., & Jæger, M. M. (2015). Cultural capital in context: Heterogeneous returns to cultural capital across schooling environments. *Social Science Research*, 50, 177–188. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.11.015>
- Aschaffenburg, K., & Maas, I. (1997). Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Review*, 62(4), 573. <https://doi.org/10.2307/2657427>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Bachsleitner, A., Lämmchen, R., & Maaz, K. (Hrsg.). (2022). *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996248>
- Bartelheimer, P. (2007). *Politik der Teilhabe: ein soziologischer Beipackzettel*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Baumert, J., Neumann, M., Dumont, H., Becker, M., Bachsleitner, A., Maaz, K., & Köller, O. (2019). Platzierungsentscheidungen beim Übergang in die gymnasiale Oberstufe – Folgen der Umstellung auf Zweigliedrigkeit des Sekundarschulsystems in Berlin. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(3), 721–763. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00880-6>
- Blossfeld, H.-P., & Shavit, Y. (1993). Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. <https://doi.org/10.25656/01:11164>
- Böse, S., Neumann, M., & Maaz, K. (Hrsg.). (2018). *BONUS-Studie. Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms zur Unterstützung von Schulen*

- in schwieriger Lage in Berlin: Zweiter Ergebnisbericht über die Erhebungen aus den Schuljahren 2013/2014, 2015/2016 und 2016/2017.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. Wiley.
- Burkhard, J., Zhang, J., & Kühne, S. (2023). Wirkungen – Ergebnisse zum Zusammenhang von kultureller Bildung und Aspekten der individuellen Entwicklung und Lebensführung. In S. Kühne & K. Maaz (Hrsg.), *Indikatorenentwicklung im Feld der kulturellen Bildung (InKuBi). Konzeptionelle Grundlagen und erste Befunde* (S. 69–84). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004954w>
- Busch, T., & Lehmann-Wermser. (2019). Evaluation des Programms Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen (JeKits).
- Chin, T., & Phillips, M. (2004). Social Reproduction and Child-Rearing Practices: Social Class, Children's Agency, and the Summer Activity Gap. *Sociology of Education*, 77(3), 185–210.
- Choukas-Bradley, S., Giletta, M., Cohen, G. L., & Prinstein, M. J. (2015). Peer Influence, Peer Status, and Prosocial Behavior: An Experimental Investigation of Peer Socialization of Adolescents' Intentions to Volunteer. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2197–2210. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0373-2>
- de Graaf, N. D., de Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 92–111.
- Dumais, S. A. (2008). Adolescents' Time Use and Academic Achievement: A Test of the Reproduction and Mobility Models. *Social Science Quarterly*, 89(4), 867–886.
- Dumais, S. A., & Ward, A. (2010). Cultural capital and first-generation college success. *Poetics*, 38(3), 245–265. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2009.11.011>
- Dumont, H., & Ready, D. D. (2023). On the promise of personalized learning for educational equity. *npj Science of Learning*, 8(26). <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00174-x>
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Fuchs, M. (2005). Kulturelle Bildung und die Bildungsreform. Beiträge zu Grundlagen und Einsatzfeldern der Kulturpädagogik.
- Gambrill, E. (2011). Ethical Aspects of Outcome Studies in Social, Behavioral, and Educational Interventions. *Research on Social Work Practice*, 21(6), 654–663. <https://doi.org/10.1177/1049731511404437>

- Gangl, M. (2010). Causal Inference in Sociological Research. *Annual Review of Sociology*, 36(1), 21–47. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102702>
- Geißler, R. (2006). Bildungsexpansion und Wandel der Bildungschancen. Veränderungen im Zusammenhang von Bildungssystem und Sozialstruktur. In *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung* (4. Aufl., S. 273–300). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Georg, W. (2016). Transmission of cultural capital and status attainment – an analysis of development between 15 and 45 years of age. *Longitudinal and Life Course Studies*, 7(2), 106–123. <https://doi.org/10.14301/llcs.v7i2.341>
- Hainmueller, J. (2012). Entropy Balancing for Causal Effects: A Multivariate Reweighting Method to Produce Balanced Samples in Observational Studies. *Political Analysis*, 20(1), 25–46. <https://doi.org/10.1093/pan/mpr025>
- Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern: Empirische Studie zu Annahmen über den „guten“ Lehrer* (Bd. 12). University of Bamberg Press.
- Hornberger, B. (2015). Bildung in der Idiot Box? Über informelle Bildung und populäre Kultur im Kontext kultureller Bildung. *Medienimpulse*, 53(3).
- Hu, A., Wu, X., Li, D., & Chen, T. (2022). Cultural Reproduction and Cultural Mobility from a Comparative Perspective: Mechanism-Based Elaboration and Decomposition. *Comparative Education Review*, 66(2), 253–279. <https://doi.org/10.1086/718803>
- Jæger, M. M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. *Sociology of Education*, 84(4), 281–298. <https://doi.org/10.1177/0038040711417010>
- Jæger, M. M. (2022). Cultural capital and educational inequality: an assessment of the state of the art. In K. Gërkhani, N. de Graaf & W. Raub (Hrsg.), *Handbook of Sociological Science: Contributions to Rigorous Sociology* (S. 121–134). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781789909432>
- Kallunki, J., & Purhonen, S. (2017). Intergenerational transmission of cultural capital in Finland. *Research on Finnish Society*, 10, 101–111.
- Keiner, E. (2023). Ent|grenz|ungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Grenzen, Übergänge, Übersetzungen, Anschlüsse. In A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose & T. Sturm (Hrsg.), *Entgrenzungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 321–333). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742750>
- King, G., Keohane, R. O., & Verba, S. (1994). *Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Qualitative Research*. Princeton University Press.

- Kisida, B., Greene, J. P., & Bowen, D. H. (2014). Creating Cultural Consumers: The Dynamics of Cultural Capital Acquisition. *Sociology of Education*, 87(4), 281–295. <https://doi.org/10.1177/0038040714549076>
- Koller, H.-C. (2020). Problems and Perspectives of a Theory of Transformational Processes of Bildung. *Educational Theory*, 70(5), 633–651. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/edth.12448>
- Lundberg, I. (2022). The Gap-Closing Estimand: A Causal Approach to Study Interventions That Close Disparities Across Social Categories. *Sociological Methods & Research*. <https://doi.org/10.1177/0049124121110557>
- Maaz, K., & Kühne, S. (2018). Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 375–396). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_15
- Marx, A., & Maaz, K. (2023). Wie lassen sich Bildungsungleichheiten effektiv verringern? Ein Forschungsüberblick zu Schulentwicklung in herausfordernden Lagen. *Die Deutsche Schule*, 115(3), 189–200. <https://doi.org/https://doi.org/10.25656/01:27993>
- Mikus, K., Tieben, N., & Schober, P. S. (2019). Children’s conversion of cultural capital into educational success: the symbolic and skill-generating functions of cultural capital. *British Journal of Sociology of Education*, 41(2), 197–217. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1677454>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I)*. <https://doi.org/10.3278/6004956w>
- Peterson, R. A. (1992). Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore. *Poetics*, 21(4), 243–258. [https://doi.org/10.1016/0304-422x\(92\)90008-q](https://doi.org/10.1016/0304-422x(92)90008-q)
- Potts, A. (2015). A theory for educational research: Socialisation theory and symbolic interaction. *Education Research and Perspectives*, 42(2015), 633–654.
- Raudenská, P. (2022). Mediation effects in the relationship between cultural capital and academic outcomes. *Social Science Research*, 102, 1–14. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2021.102646>
- Raudenská, P., & Bašná, K. (2021). Individual’s cultural capital: Intergenerational transmission, partner effect, or individual merit? *Poetics*, 89, 101575. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2021.101575>
- Rössel, J., & Beckert-Zieglschmid, C. (2002). Die Reproduktion kulturellen Kapitals. *Zeitschrift für Soziologie*, 31(6), 497–513.
- Rürup, M. (2019). Schulautonomie in Deutschland – ein Dauerthema der Schulreform. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), *Schulautonomie –*

- Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS* (S. 61–75). Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01:18141>
- Settersten, R., & Gannon, L. (2005). Structure, agency, and the space between: On the challenges and contradictions of a blended view of the life course. *Advances in life course research*, 10(05), 35–55.
- Thomas, K. (2022). The psychology of distinction: How cultural tastes shape perceptions of class and competence in the U.S. *Poetics*, 93, 101669. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2022.101669>
- Timmerberg, V., & Schorn, B. (Hrsg.). (2009). *Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis*. kopaed.
- Weishaupt, H. (2016). Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108(4), 354–369.

Anhang A

Anhang zu den Teilstudien

A.1 Anhang zu Teilstudie 1

Operationalisierung und Deskriptiva

Item	Min	Max	Mean	SD	Schiefe	Kurtosis
Museum (Eltern)	1 = „nie“	5 = „mehr als 5 mal“	2.58	1.21	0.31	2.31
Konzert (Eltern)	1 = „nie“	5 = „mehr als 5 mal“	1.73	1.06	1.40	4.20
Theater (Eltern)	1 = „nie“	5 = „mehr als 5 mal“	1.95	1.08	0.96	3.24
Bücher	1 = „0 – 10 Bücher“	6 = „mehr als 500 Bücher“	4.20	1.26	-0.30	2.41
Literatur	0 = „nein“	1 = „ja“	0.57	0.50	-0.27	1.08
Gedicht	0 = „nein“	1 = „ja“	0.83	0.37	-1.79	4.21
Kunst	0 = „nein“	1 = „ja“	0.48	0.50	0.09	1.01
Bildung Elternteil 1	0 = „kein Abschluss“	8 = „Universitätsabschluss“	4.94	2.00	0.01	2.21
Bildung Elternteil 2	0 = „kein Abschluss“	8 = „Universitätsabschluss“	4.68	2.21	0.11	1.88
Museum (Kind)	1 = „nie“	5 = „mehr als 5 mal“	2.35	1.09	0.52	2.70
Konzert (Kind)	1 = „nie“	5 = „mehr als 5 mal“	1.40	0.75	2.17	7.93
Theater (Kind)	1 = „nie“	5 = „mehr als 5 mal“	1.70	0.89	1.28	4.42
Profilschule	0 = „nein“	1 = „ja“	0.22	0.41	1.35	2.83
Kursbesuch	0 = „nein“	1 = „ja“	0.42	0.49	0.33	1.11
Kulturverein	0 = „nein“	1 = „ja“	0.16	0.37	1.82	4.31
Jugendzentrum	0 = „nein“	1 = „ja“	0.07	0.25	3.39	12.51

Tabelle A.1: Univariate deskriptive Statistiken der verwendeten Variablen

	Museum (Eltern)	Konzert (Eltern)	Theater (Eltern)	Bücher	Literatur	Gedicht	Kunst	Bildung 1. Elternteil	Bildung 2. Elternteil	Museum (Kind)	Konzert (Kind)	Theater (Kind)	Profilschule	Kursbesuch	Kulturverein	Jugendzentrum
Museum (Eltern)	-															
Konzert (Eltern)	.42	-														
Theater (Eltern)	.41	.45	-													
Bücher	.39	.36	.31	-												
Literatur	.34	.32	.25	.48	-											
Gedicht	.18	.17	.13	.26	.25	-										
Kunst	.28	.26	.19	.32	.30	.16	-									
Bildung Elternteil 1	.35	.33	.29	.50	.41	.12	.27	-								
Bildung Elternteil 2	.33	.33	.27	.44	.38	.18	.27	.53	-							
Museum (Kind)	.35	.25	.20	.46	.22	.11	.15	.29	.28	-						
Konzert (Kind)	.21	.36	.22	.29	.20	.10	.15	.22	.23	.37	-					
Theater (Kind)	.17	.24	.25	.20	.13	.05	.08	.18	.19	.39	.50	-				
Profilschule	.10	.13	.08	.11	.09	.02	.10	.13	.12	.08	.14	.10	-			
Kursbesuch	.19	.25	.15	.25	.19	.11	.16	.25	.23	.20	.22	.18	.07	-		
Kulturverein	.12	.19	.09	.10	.10	.05	.08	.11	.11	.14	.22	.17	.06	.30	-	
Jugendzentrum	.03	.05	.01	.02	.05	.03	-.01	.01	.03	.07	.09	.08	.02	.12	.13	-

Tabelle A.2: Bivariate Korrelationsmatrix aller verwendeten Variablen

Anmerkung: Alle auf dem 5%-Niveau statistisch signifikanten Korrelationen sind fett gedruckt.

Methodische Anmerkungen

Die Stichprobe der NEPS-Daten wurde anhand von Schulen gezogen. Dadurch sind die Fälle nicht unabhängig voneinander, sondern in Schulen geclustert. Diese hierarchische Datenstruktur kann zu verzerrten Schätzungen führen, wenn nicht adäquat mit ihr umgegangen wird (Pötschke, 2019). Um dem entgegenzuwirken wurde die Mehrebenenstruktur im Modell berücksichtigt, indem die Schul-ID als Clustervariable angegeben wurde. Einige Fälle weisen in dieser Variable fehlende Werte auf, wofür es unterschiedliche Gründe gibt. Beispielsweise kann es sich dabei um Personen handeln, die eine Berufsausbildung begonnen und daher die NEPS-Schule verlassen haben, aber dennoch individuell nachverfolgt werden. Um die Problematik der fehlenden Werte zu lösen, wurden diese durch den Modus der Clustervariable über die Wellen 1 bis 5 ersetzt. Dadurch erhalten die zugehörigen Fälle die Schul-ID, die sie in den Wellen 1 bis 5 am häufigsten hatten. Neben der hierarchischen Datenstruktur muss auch die Gewichtung der Stichprobendaten Beachtung finden: Sowohl der Einsatz von Gewichten bei nicht-informativen Designs als auch das Fehlen von Gewichten bei informativen Designs kann zu verzerrten Schätzungen führen (Pfeffermann, 1993). Das NEPS bietet verschiedene Gewichte für Datenanalysen an, deren Einsatz davon abhängig ist, ob ein informatives Design vorliegt. Um zu testen, ob dies der Fall ist (also ob in dem Design ein Zusammenhang zwischen Outcome und der GewichtungsvARIABLE besteht, vgl. Carle, 2009; DuMouchel und Duncan, 1983), wurde das Surveygewicht für Zielpersonen in Welle 5 als Kovariate in das Modell aufgenommen. Die Ergebnisse fallen nicht eindeutig aus: Das Gewicht zeigte nur auf manche endogenen Variablen einen signifikanten Effekt, CFI und TLI zeigen für das Modell mit Gewichten leicht verschlechterte, SRMR gleiche und RMSEA leicht verbesserte Werte. Aufgrund des signifikanten Effekts des Gewichts auf manche Variablen wurde entschieden, die Analysen zu gewichten. Die Gewichte korrigieren für fehlende Werte, die auf unit nonresponse der Zielpersonen zurückzuführen sind. Zum Umgang mit fehlenden Werten, die aus item nonresponse folgen, wurde Full Information Maximum Likelihood (FIML) als Vorgehen gewählt. Dieses führt zu vergleichbaren Ergebnissen wie multiple Imputation und ist listenweisem sowie paarweisem Ausschluss von Fällen vorzuziehen (Lee und Shi, 2021).

Methodische Einschränkungen ergaben sich durch Limitierungen der Software. In die Analysemodelle gehen kategoriale und dichotome Variablen ein. Für erstere existieren spezielle Schätzer, wie beispielsweise der Diagonally-Weighted-Least-Squares-Schätzer (DWLS); letztere könnten mit logistischen Modellen besser abgebildet werden. Allerdings unterstützt die Software für diese Schätzer bislang weder die Berücksichtigung der

hierarchischen Datenstruktur noch steht FIML für den Umgang mit fehlenden Werten zur Verfügung. Daher werden Maximum-Likelihood-Schätzer (ML) verwendet, die beides unterstützen. Um sicherzugehen, dass sich durch die unterschiedlichen Schätzer keine gravierenden Unterschiede ergeben, wurden die Modelle mit den genannten Einschränkungen sowohl mit ML- als auch mit DWLS-Schätzer berechnet. Beim Vergleich der Ergebnisse ergab sich, dass die Werte der Regressionskoeffizienten und R^2 teilweise leicht verändert sind, wenn der DWLS-Schätzer verwendet wird. Darüber hinaus wurden die Ergebnisse auch auf Veränderungen bei Signifikanzen und Vorzeichen der Koeffizienten geprüft, die jedoch nicht festgestellt werden konnten. Insgesamt ist der adäquate Umgang mit fehlenden Werten und der hierarchischen Datenstruktur als wichtig zu betrachten, sodass im Ergebnisteil die ML-Schätzungen berichtet werden.

Literatur

- Carle, A. C. (2009). Fitting multilevel models in complex survey data with design weights: Recommendations. *BMC Medical Research Methodology*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-9-49>
- DuMouchel, W. H., & Duncan, G. J. (1983). Using Sample Survey Weights in Multiple Regression Analyses of Stratified Samples. *Journal of the American Statistical Association*, 78(383), 535–543. <https://doi.org/10.1080/01621459.1983.10478006>
- Lee, T., & Shi, D. (2021). A comparison of full information maximum likelihood and multiple imputation in structural equation modeling with missing data. *Psychological Methods*, 26(4), 466–485. <https://doi.org/10.1037/met0000381>
- Pfeffermann, D. (1993). The Role of Sampling Weights When Modeling Survey Data. *International Statistical Review / Revue Internationale de Statistique*, 61(2), 317. <https://doi.org/10.2307/1403631>
- Pötschke, M. (2019). Mehrebenenanalyse. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 1493–1509). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_111

A.2 Anhang zu Teilstudie 3

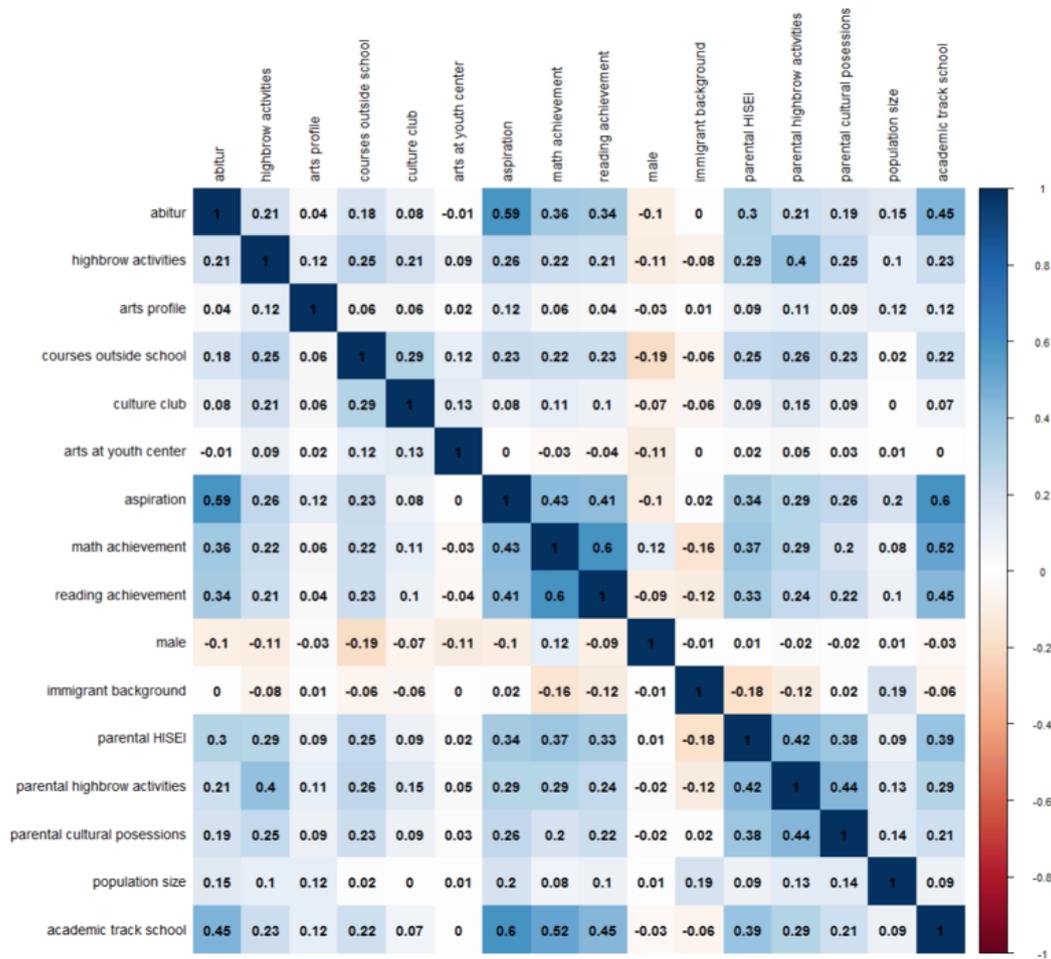


Figure A.1: Correlation matrix of all variables used (Pearson correlations)

Variable	Min	Max	Mean	SD	Skewness	Kurtosis	n valid values
Abitur	0	1	0.77	0.42	-1.28	-0.36	3800
Highbrow activities	1	5	1.81	0.71	1.17	1.60	5590
Arts profile	0	1	0.21	0.41	1.40	-0.04	6309
Courses outside school	0	1	0.38	0.49	0.47	-1.78	7019
Culture club	0	1	0.13	0.34	2.20	2.83	5122
Arts at youth center	0	1	0.07	0.25	3.39	9.52	5419
Math achievement	-4.15	5.26	0.01	1.19	0.28	0.07	4888
Reading achievement	-3.26	4.84	0.01	1.11	0.26	0.19	4578
Aspiration	0	1	0.63	0.48	-0.52	-1.73	5495
Male	0	1	0.52	0.50	-0.08	-1.99	8286
Immigrant background	0	1	0.26	0.44	1.12	-0.75	8083
Parental HISEI	11.74	88.96	54.32	20.67	-0.17	-1.10	5521
Parental highbrow activities	1	5	2.01	0.88	0.95	0.61	4146
Parental cultural possessions	0	1	0.62	0.32	-0.35	-0.95	3249
Population size	1	7	3.90	1.35	0.52	-0.12	6277
Academic track school	0	1	0.39	0.49	0.44	-1.81	8289

Table A.3: Summary statistics of all variables used

Variable	Effect (AME in %)	SE
<i>Predictors</i>		
Highbrow activities	1.77	1.24
Arts profile	-1.31	2.12
Courses outside school	2.39	1.30
Culture club	2.06	2.20
Arts at youth center	-4.06	3.46
<i>Mediators</i>		
Math achievement	3.67 *	0.92
Reading achievement	4.30 *	1.13
Aspirations	25.32 *	1.15
<i>Control variables</i>		
Parental HISEI	0.11	0.05
Parental highbrow activities	1.07	1.16
Parental cultural possessions	0.31	2.21
Immigrant background	0.56	1.24
Gender (male)	-2.64 *	1.03
Academic track school	14.64 *	1.79
Population size	0.68	0.56

Table A.4: Logit regression of upper secondary degree attainment on all variables used in % (Average Marginal Effects, AMEs, and standard errors)

Note: n = 8,317

Appendix B

Erklärung zum Eigenanteil und Selbstständigkeitserklärung

B.1 Erklärung zum Eigenanteil

Anlage

Erklärung gemäß § 7 Abs. 3 Satz 4 der Promotionsordnung über den Eigenanteil an den veröffentlichten oder zur Veröffentlichung vorgesehenen eingereichten wissenschaftlichen Schriften im Rahmen meiner publikationsbasierten Arbeit

I. Name, Vorname: Burkhard, Jannis

Institut: DIPF | Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Promotionsfach: Erziehungswissenschaft

Titel: Zur Bedeutung kultureller Bildung für soziale Stratifikation: Reproduktion und Mobilität?

II. Nummerierte Aufstellung der eingereichten Schriften (Titel, Autoren, wo und wann veröffentlicht bzw. eingereicht):

1. Burkhard, J., Kühne, S., Scharf, J. & Maaz, K. (zur Publikation angenommen am 26.09.2023).

Kulturelle Bildung – hausgemacht? Zum Effekt elterlichen kulturellen Kapitals auf die kulturellen Aktivitäten von Jugendlichen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.

2. Burkhard, J., Kühne, S. & Becker, M. (zur Publikation eingereicht am 25.08.2023). Towards a

Dynamic Model of Cultural Reproduction and Mobility: Exploring Agency for the Acquisition of Cultural Capital. *Sociology of Education*.

3. Burkhard, J., Lörz, M., Daniel, A., Kühne, S. & Maaz, K. (zur Publikation eingereicht am 15.12.2023).

Beyond Family Influence: On Students' Cultural Participation as a Determinant of Educational Attainment. *Sociology of Education*.

III. Darlegung des eigenen Anteils an diesen Schriften:

Erläuterung: Legen Sie dar, welche Arbeiten Ihrerseits diese Schriften enthalten (z. B. Entwicklung der Konzeption, Literaturrecherche, Methodenentwicklung, Versuchsdesign, Datenerhebung, Datenauswertung, Ergebnisdiskussion, Erstellen des Manuskriptes, Programmierung, Beweisführung) und welchen Anteil (z. B. vollständig, überwiegend, mehrheitlich, in Teilen) Sie daran hatten.

Zu II. 1.: Entwicklung der Konzeption (überwiegend), Literaturrecherche (überwiegend), Auswahl der Methoden (überwiegend), Datenauswertung (vollständig), Verfassen des Erstentwurfs des Manuskriptes (vollständig), Überarbeitung des Manuskriptes (überwiegend)

Zu II. 2.: Entwicklung der Konzeption (überwiegend), Literaturrecherche (überwiegend), Auswahl der Methoden (überwiegend), Datenauswertung (vollständig), Verfassen des Erstentwurfs des Manuskriptes (vollständig), Überarbeitung des Manuskriptes (überwiegend)

Zu II. 3.: Entwicklung der Konzeption (überwiegend), Literaturrecherche (überwiegend), Auswahl der Methoden (überwiegend), Datenauswertung (vollständig), Verfassen des Erstentwurfs des Manuskriptes (überwiegend), Überarbeitung des Manuskriptes (überwiegend)

IV. Die Namen und Anschriften nebst E-Mail oder Fax der jeweiligen Mitautorinnen oder Mitautoren:

Zu II. 1: Stefan Kühne (s.kuehne@dipf.de)¹,
Jan Scharf (j.scharf@dipf.de)¹,
Kai Maaz (k.maaz@dipf.de)¹

Zu II. 2.: Stefan Kühne (s.kuehne@dipf.de)¹,
Michael Becker (michael.becker@tu-dortmund.de)^{2,1}

Zu II. 3: Markus Lörz (m.loerz@dipf.de)¹,
Annabell Daniel (a.daniel@edu.lmu.de)^{3,1},
Stefan Kühne (s.kuehne@dipf.de)¹,
Kai Maaz (k.maaz@dipf.de)¹

¹ DIPF | Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Warschauer Str. 34-38,
10243 Berlin

² TU Dortmund, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund

³ Ludwig-Maximilians-Universität München, Department Pädagogik und Rehabilitation, Leopoldstr.
13, 80802 München

Datum, Unterschrift der Doktorandin/des Doktoranden

15.12.2023 _____

Die Angaben zu III. müssen von den Mitautorinnen oder Mitautoren schriftlich bestätigt werden.

Ich bestätige die von Jannis Burkhard unter III. abgegebene Erklärung:

Name: Michael Becker _____

Name: Annabell Daniel _____

Name: Stefan Kühne

Name: Markus Lörz

Name: Kai Maaz

Name: Jan Scharf

B.2 Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich,

- die vorliegende Dissertation selbstständig verfasst und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt habe.
- dass ich die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken (dazu zählen auch Internetquellen und KI-basierte Tools) entnommen sind, unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht habe.
- Alle Hilfsmittel, die verwendet wurden, habe ich angegeben. Die Dissertation ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Berlin, 20.12.2023

Jannis Burkhard