

# **Ökonomisches Kapital und Chancengleichheit in der Bildung**

**Wössner, Jochen**

**Eingereicht bei: Professor Linus Marcello Schumacher**

Bachelor Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz, Basel

Eingereicht im Juli 2016 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

**Abstract**

Die vorliegende Bachelor Thesis ermöglicht einen Einblick in die Thematik „Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen unter dem Aspekt der vorhandenen ökonomischen Ressourcen der Eltern“, hierbei steht folgende Fragestellung im Schwerpunkt:

Welche Auswirkungen hat das unterschiedlich vorhandene ökonomische Kapital von Eltern auf die Bildungschancen derer Kinder und Jugendlicher und welche Schlussfolgerungen lassen sich hieraus für die Soziale Arbeit ableiten?

Der Fokus bei der Beantwortung der Fragestellung wurde auf die deutschsprachigen Länder Schweiz, Österreich und Deutschland gelegt.

Im Hauptteil werden die ausschlaggebenden Faktoren zum Verständnis der Chancengleichheit in der Bildung und der damit einhergehenden Beantwortung der Fragestellung definiert, hierbei unter anderem die Kapitaltheorie, Bildungstheorie und ausgewählte Aspekte der Sozialisationstheorie. Nach einer Zusammenführung der ausschlaggebenden theoretischen Grundlagen werden die für die Soziale Arbeit resultierenden Erkenntnisse dargestellt und Handlungsmöglichkeiten und Maximen bestimmt.

Das ökonomische Kapital der Eltern hat einen maßgeblichen Einfluss auf die Bildungschancen derer Kinder. Hierbei konnte festgestellt werden, dass ökonomisch großzügiger ausgestattete Familien ihren Kindern umfangreichere Handlungsspielräume ermöglichen können.

Die Soziale Arbeit ist aufgerufen eine Sensibilisierung in dieser Thematik anzustreben und an einer Chancengleichheit in der Bildung unabhängig von vorhandenem ökonomischem Kapital für Alle, weiterhin zu verfolgen.

# Inhaltsverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| <b>1. Einleitung</b> .....  | 3  |
| 1.1 Erläuterung der Problemstellung.....                              | 4  |
| 1.2 Fragestellung und Zielsetzung.....                                | 4  |
| 1.3 Methodisches Vorgehen.....  | 5  |
| 1.4 Gliederung der Thesis.....  | 5  |
| <b>2. Schlüsselbegriffe</b> .....                                     | 6  |
| 2.1 Chancengleichheit.....  | 6  |
| 2.2 Migrationshintergrund.....  | 7  |
| 2.3 Milieu.....   | 7  |
| 2.4 soziale Ausgrenzung.....  | 8  |
| 2.5 Sozialraum.....   | 8  |
| 2.6 soziale Ungleichheit.....   | 9  |
| 2.7 Teilhabe/Partizipation.....                                       | 9  |
| <b>3. Kapitaltheorie</b> .....  | 10 |
| 3.1. Kapitaltheoretische Grundsätze nach Pierre Bourdieu.....         | 10 |
| 3.1.2 Der soziale Raum.....   | 10 |
| 3.1.3 Habitus.....  | 12 |
| 3.2 Ökonomisches Kapital.....   | 12 |
| 3.3 Kulturelles Kapital.....  | 13 |
| 3.3.1 Inkorporiertes Kulturkapital.....                               | 13 |
| 3.3.2 Objektiviertes Kulturkapital.....                               | 14 |
| 3.3.3 Institutionalisiertes Kulturkapital.....                        | 14 |
| 3.4 Soziales Kapital.....   | 14 |
| 3.5 Symbolisches Kapital.....   | 15 |
| 3.6 Die Kapitalumwandlung.....  | 15 |
| 3.7 Festlegung auf ökonomisches Kapital.....                          | 16 |
| <b>4. Verortung des Armuts- und Reichtumsbegriffs</b> .....           | 18 |
| 4.1 Armut.....  | 18 |
| 4.2 Reichtum.....   | 21 |
| 4.3 Mittelschicht.....  | 22 |
| <b>5. Wahrnehmung von ökonomischem Kapital im sozialen Raum</b> ..... | 24 |
| 5.1 Armut.....  | 24 |
| 5.2 Reichtum.....   | 25 |
| 5.3 Mittelschicht.....  | 26 |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>6. Auswirkungen des ökonomischen Kapitals auf das gesellschaftliche und individuelle Handeln von Einzelpersonen.....</b> | <b>27</b> |
| 6.1 Armut.....  | 27        |
| 6.2 Reichtum.....   | 29        |
| 6.3 Mittelschicht.....  | 30        |
| 6.4 Aufstiegschancen.....   | 30        |
| <b>7. Bildung.....</b>  | <b>32</b> |
| 7.1 Definition Bildung.....   | 32        |
| 7.2 Grundsätze des Bildungssystems und des Bildungsverständnisses.....  | 33        |
| 7.3 Bildungsmöglichkeiten und Systemrelevanz.....   | 34        |
| 7.4 Bildung im Kontext von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft.....  | 35        |
| 7.5 Sozialräumliche Aspekte von Bildung.....  | 36        |
| 7.6 Ökonomische Vergleiche.....   | 38        |
| 7.7 Bildung im Kontext von ökonomischem Kapital.....  | 39        |
| 7.8 Bildung im Kontext von Geschlecht.....  | 40        |
| <b>8. Sozialisationsaspekte.....</b>  | <b>42</b> |
| 8.1 Definition Familie.....   | 42        |
| 8.2 Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bezüglich Bildung.....   | 43        |
| 8.3 Erschwerende Faktoren für gleiche Bildungschancen.....  | 43        |
| <b>9. Bezug zur Sozialen Arbeit.....</b>  | <b>46</b> |
| 9.1 Relevanz der Thematik für die Soziale Arbeit.....   | 46        |
| 9.2 Auswirkungen auf die Handlungsmaxime der Sozialen Arbeit.....   | 47        |
| <b>10. Beantwortung der Fragestellung.....</b>  | <b>49</b> |
| 10.1. Chancen und Herausforderungen bezüglich der Fragestellung.....  | 52        |
| <b>11. Schluss und Ausblick.....</b>  | <b>53</b> |
| <b>12. Resümee.....</b>   | <b>54</b> |
| <b>13. Quellenverzeichnis.....</b>  | <b>55</b> |
| 13.1 Literaturverzeichnis.....  | 55        |
| 13.2 Abbildungsverzeichnis.....   | 61        |

## 1. Einleitung

Die Thematik Bildung und die damit verknüpften Institutionen und Möglichkeiten werden in regelmäßigen Abständen von den Massenmedien aufgegriffen und finden unter anderem dadurch eine erhöhte Aufmerksamkeit in der Gesellschaft. Hierbei ist auffällig, dass die zeitliche Präsenz in den deutschsprachigen Medien bezüglich des Aufgreifens der Thematik zwar unterschiedlich ist, jedoch der Themeninhalt und die Schlagworte verblüffende Ähnlichkeiten aufweisen. So titelt die schweizerische „Neue Züricher Zeitung: „Bildung schafft Wohlstand. Schuljahre und Geld sind nicht alles“ (Wössmann 21.10.2015: o.S.), ebenfalls um die gleichen Themeninhalte drehte sich ein Artikel des Standards aus Österreich: „Österreicher finden Bildung unverzichtbar für Wohlstand“ (Der Standard, 08.06.2010). In Deutschland betitelt Die Zeit im Januar 2006 einen Artikel mit folgenden Worten: „Der Wohlstand von morgen. Wer die Bildungsmisere in Schulen und Kindergärten überwinden will, braucht die Hilfe der Wirtschaft. Sie hat das Geld und das Know-how“ (Tenbrock/Brost 2006: o.S.).

Die Debatten zum Thema Bildung werden in der Öffentlichkeit hitzig geführt und erfreuen sich einer unterschiedlichen programmatischen Auslegung der Ansichten bzw. Argumentationen.

Seit der Einführung der Schulpflicht im 19. Jahrhundert in den deutschsprachigen Ländern werden die verschiedenen Einflüsse bezüglich einer erfolgreichen und zielgerichteten Bildung kontrovers diskutiert. Hierbei unterliegt die Bildung stets den Strömungen der jeweiligen zeitlichen Epoche bzw. deren Einordnung.

Seit Anfang der 2000er Jahren fand das Abschneiden der schulischen Bildung bei der PISA Studie (Studie über Leistungsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen in einzelnen Wissensbereichen der Gemeinschaft für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)), ein breites Medienecho und den darauf folgenden politischen Willen, diese an die gegenwärtigen Bedürfnisse anzupassen.

In einer im Jahr 2012 beendeten Studie der OECD wurden die Veränderungen und Leistungsfähigkeiten der Schulen der Mitgliedsstaaten seit dem Jahr 2003 eruiert und dokumentiert (vgl. OECD 2014: 4). Im Band zwei dieser Erhebung wurden die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bildung unter dem Aspekt der Chancengleichheit untersucht.

Das Phänomen, das die Herkunft und die damit einhergehenden Voraussetzungen und Rahmenbedingungen ein wesentlicher Anlass für die schulische und außerschulische Leistungsfähigkeit der Kinder hat, wurde seither wiederholt medial aufbereitet. Unlängst titelte der Spiegel (vgl. Müller/Neubacher 2015: 1) publikumswirksam: „... und raus/rauf bist du! Die Lüge von der Chancengleichheit – warum schon die Geburt über Bildung und Aufstieg entscheidet“.

### **1.1 Erläuterung der Problemstellung**

Wie bereits in der Einleitung angedeutet, besteht ein scheinbar gesellschaftlicher Konsens bezüglich des Themas Bildung und den Möglichkeiten an Bildungsangeboten teilzuhaben. Dieser eher negativistische Ansatz, dass gute Bildung rein den Eliten zugänglich ist, und das Schul- und Bildungssystem grundsätzlich stark selektiv agiert, scheint fest in der öffentlichen Wahrnehmung zementiert.

Häufig werden im medialen Kontext die genauen Hintergründe bezüglich einer Chancengleichheit in der Bildung nicht dargestellt. Zudem sind diese fast ausnahmslos ungenau und scheuen eine Auseinandersetzung mit grundlegenden Kernbegriffen und Definitionen, wie zum Beispiel der Armutsgrenze. Stattdessen erscheinen die Darstellungen verschwommen und teilweise auf ein bestimmtes Meinungsbild ausgerichtet.

Der Verfasser der vorliegenden Arbeit absolviert die studienbegleitende Praxisausbildung an der Hochschule für Soziale Arbeit in Basel. Die Praxisorganisation, in welcher der Verfasser arbeitet, ist ein Durchgangs- und Beobachtungsheim für Kinder und Jugendliche im Alter von fünf bis dreizehn Jahren mit Sitz im Kanton Basel-Stadt. Aufgrund der hohen Fluktuation von Kindern und Jugendlichen und weil sich die Klientel in Bezug auf Alter, Geschlecht und Herkunft stark unterscheiden, war es dem Verfasser möglich genauere Beobachtungen bezüglich der individuellen Beschulung im Kontext der sozialen Herkunft anzustellen. Diese Beobachtungen bezüglich der Schulformen, welche die jeweiligen Klienten und Klientinnen besuchten und die Kooperation mit dem Bezugssystem ermöglichten es, eine erste Verknüpfung zwischen dem ausgeübten Beruf der Eltern, der Familienkonstellation und den besuchten Bildungseinrichtungen der Kinder und Jugendlichen herzustellen. Bedingt durch eigene Beobachtungen und dem Interesse des Verfassers an den faktischen Hintergründen bezüglich der Bildung von Kindern und Jugendlichen im Kontext von ökonomischen Ausstattungen, mündete in der aufgegriffenen Fragestellung.

### **1.2 Fragestellung und Zielsetzung**

Die vorliegende Bachelor Thesis befasst sich mit der Thematik der Bildung unter dem Einbezug des Aspekts der Chancengleichheit und den zur Verfügung stehenden ökonomischen Ressourcen der Eltern von Kindern und Jugendlichen. Wie bereits erwähnt, besteht gegenwärtig ein hohes mediales Interesse an Bildung und dem jeweiligen Bildungssystem, aktuell auch unter der Prämisse der anhaltenden Flüchtlingsströme. Da sich die mediale und gesellschaftliche Wahrnehmung und Aufbereitung sehr selektiv und von der Perspektive abhängig gestaltet, hat sich der Verfasser entschlossen, sich eben dieser Thematik in einem wissenschaftlichen Bezug zu nähern und hierbei Schlüsselthematiken, welche die Fragestellung beinhalten zu erläutern. Auch möchte er eine Positionierung der Sozialen Arbeit in diesem Handlungsfeld vornehmen. Um einen jeweiligen Vergleich der Chancengleichheit auf nationaler Ebene zu ermöglichen, wurde der räumliche Faktor der deutschsprachigen Länder gewählt: also Deutschland, Schweiz und Österreich.

Wissentlich wurde hierbei eine Eingrenzung der Fragestellung auf das vorherrschende ökonomische Kapital gelegt. Dies unter dem Aspekt, dass sich materielle Güter zwar durch Geldmittel beschaffen lassen, jedoch

nichtmonetäre Ressourcen wie Bildung und Gesundheit von ökonomischem Kapital zwar beeinflusst werden, aber nicht grundsätzlich verwirklichen lassen (vgl. Kleimann 2005: 283-284).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Einflussnahme von ökonomischem Kapital auf die Bildungschancen zu erläutern und hieraus eine Handlungsmaxime und Aufgabenstellung für die Soziale Arbeit zu formulieren. Mithilfe der Arbeit soll es möglich sein, eine differenzierte und detailliertere Perspektive auf die in der Fragestellung aufgeworfene Thematik zu erhalten.

Die Fragestellung lautet wie folgt:

*Wie wirkt sich vorhandenes ökonomisches Kapital der Eltern auf die Chancengleichheit in der Bildung derer Kinder und Jugendlicher aus?*

### **1.3 Methodisches Vorgehen**

Um eine größtmögliche Differenzierung und anschließende Beantwortung der Fragestellung vornehmen zu können ist es bedeutend, sich zunächst einen Überblick über die Themenbeschaffenheit anzueignen. Hierfür wird nebst den gängigen Informationsbeschaffungsmethoden, wie unterschiedlichen Bibliotheken, das Internet und aktuelle Printmedien, auch die Möglichkeit genutzt, direkt mit Lehrpersonal in Kontakt zu treten und hierbei eine erste Wertung der Aktualität und des Inhalts bzw. der Perspektive des Lehrkörpers zu erhalten.

Auf der Grundlage der ersten Annäherung und Sondierung wird die Thematik und die damit einhergehende Problemstellung erläutert, fixiert und anschließend in dem angefertigten Konzept ausformuliert.

Die konzeptionelle Organisation und schlussendliche Festlegung und Aufbereitung der Ausrichtung wird gemeinsam mit dem begleitenden Dozenten gefasst.

Dem Verfasser ist es ein Anliegen, eine fundierte theoretische Literaturarbeit zu erstellen, welche auf empirischen Fakten basiert und eine für die Soziale Arbeit ableitende Handlungsperspektive bietet.

### **1.4 Gliederung der Thesis**

Vor Beginn des Hauptteils werden die Kernbegriffe erläutert und definiert.

Im ersten Schritt des Hauptteils vermittelt die vorliegende Arbeit einen Einblick in die Kapitaltheorie nach Pierre Bourdieu. Hierdurch soll sichergestellt werden, dass der Komplexität dieses mehrschichtigen Ansatzes Rechnung getragen wird und eine für den Leser fundamentale Basis geschaffen wird, welche es ermöglicht eine differenzierte Betrachtung bzw. Perspektive diesbezüglich einzunehmen. Darauf aufbauend folgt eine umfangreiche Verortung des Kapitals im sozialen Raum und die damit einhergehenden Chancen und Risiken. Anschließend erfolgt in Kapitel sieben eine Übersicht bezüglich des gegenwärtigen Bildungsbegriffes und dessen Einbettung in einen historischen aber auch bildungssystemischen Kontext. Hierbei erfolgt eine erste Verknüpfung zwischen Bildung und Kapital.

In Kapitel acht wird ein Bezug zur Sozialisation hergestellt. In einer differenzierten Auswahl werden gegenwärtige Familienmodelle betrachtet und mit dem bereits erläuterten Kapital und Bildungstheorie bzw. der Chancengleichheit verknüpft.

In Kapitel neun finden die bereits angedeuteten Aufgaben- und der Handlungsleitsatz für die Soziale Arbeit ihre Relevanz. Hierbei entsteht eine Sensibilisierung für die gegebene Thematik und die damit einhergehende Stellungnahme in diesem Spannungsfeld.

In Kapitel zehn erfolgt die Beantwortung der Fragestellung. Anschließend findet in Kapitel 10.1 eine Verortung der gegebenen und beantworteten Fragestellung für die Soziale Arbeit unter dem Aspekt der Chancen und Herausforderungen statt. In den abschließenden Kapiteln elf und zwölf folgt der Schluss bzw. Ausblick und ein Resümee.

Im Anhang findet sich das Quellen- und Abbildungsverzeichnis.

## **2. Schlüsselbegriffe**

Die in diesem Kapitel aufgeführten Schlüsselbegriffe haben eine übergeordnete Rolle für das Verständnis der vorliegenden Thesis. Gebundene Begriffe und Definitionen, welche in einem Kontext der in der Thesis enthaltenen Quellen oder der jeweiligen Theorie stehen, werden in dem jeweiligen Kapitel erläutert.

### **2.1 Chancengleichheit**

Gemäß Hopf (2010: 55) besteht gegenwärtig keine einheitliche Definition von Chancengleichheit. Der Begriff Chancengleichheit hat durch seine politische und pädagogische handlungsorientierte Ausrichtung eine wichtige Rolle, auch wenn Missverständnisse aufgrund einer nicht einheitlichen Definition möglich sind (vgl. ebd.). Die für die vorliegende Bachelor Thesis verwendete Definition von Chancengleichheit basiert auf den Überlegungen des Psychologen Heinz Heckhausen. Dieser begreift Chancengleichheit als Prinzip der Zuteilung von knappen Gütern in einem gesellschaftlichen Prozess. Hierbei bezieht er auch immaterielle Faktoren mit ein, so unter anderem höhere Bildungsabschlüsse. Die Zuteilung von knappen Gütern erfolgt unter der Prämisse des gesellschaftlichen Interesses und einer Erfüllung individueller Verwirklichungschancen. Eine Verteilung der knappen Güter an nicht voll Leistungsfähige (u.a. Kinder, Alte, Kranke) erfolgt nach dem Bedürftigkeitsprinzip. Dieser Prozess beinhaltet auch die Sicherung von Chancen für Personen und Individuen, welche unter Ressourcenarmut leiden. Das Gleichheitsprinzip in der Chancengleichheit nach Heckhausen unterscheidet nicht nach Leistungsfähigkeit und Leistungsstatus, sondern schreibt allen Mitgliedern einer Gesellschaft die gleichen Rechte zu (vgl. Hopf 2010: 58f.).

Ergänzend zu den Bestimmungen nach Heckhausen ist zu erwähnen, dass Chancen keine messbare Größe darstellt und auch keine gegenwärtigen Prognosen abgeben. Chancen stellen in ihrer Eigenschaft eine Definierung in der Zukunft dar und können somit gegenwärtig keine definitiven Angaben machen, sondern



lediglich erwartete Wahrscheinlichkeiten projizieren (vgl. ebd.: 67).

Die Chancengleichheit bezieht sich auf die gleichen physischen und psychischen Voraussetzungen eines Individuums, so unter anderem die gleichen kognitiven Fähigkeiten bei unterschiedlicher sozialer Herkunft (vgl. ebd.: 68f.).

Ist Chancengleichheit die strukturelle Ausrichtung auf eine gerechte und gleichmäßige Verteilung von Gütern, Ressourcen und Dienstleistungen und dessen Wahrnehmung, so stellt die Chancenungleichheit den direkten Gegenpol zu dieser dar.

## 2.2 Migrationshintergrund

Je nach nationalstaatlicher Auslegung und Perspektive unterscheidet sich die Definition eines Migrationshintergrundes. Sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland gelten Personen, die im Ausland geboren sind und/ -oder einen Elternteil besitzen, welcher im Ausland geboren ist, als Personen mit Migrationshintergrund (StaBu 2008, zit. nach vgl. Gerull 2012: 198; Bundesamt für Statistik 2016c). In Österreich wird diese Definition durch eine weitere Dimension erweitert, hier müssen beide Elternteile im Ausland geboren sein, um einen Migrationshintergrund festzustellen (vgl. Statistik Austria 2016c: o.S.). Hieraus wird ersichtlich, dass die Begrifflichkeit des Migrationshintergrundes eine generationsübergreifende Bestimmung beinhaltet. Diese bezieht sich meist auf Migranten und Migrantinnen der ersten und zweiten Generation. Eine Perspektive, welche eine dritte Generation in die Definition hinzuzieht, wird in der Fachliteratur meist abgelehnt (vgl. Brake/Büchner 2012: 168). Dies unter dem Aspekt, dass eine differenzierte Bestimmung und Anwendung der Begrifflichkeit hierdurch erschwert scheint. Migrationshintergrund sagt demzufolge nichts über eine Verweildauer in dem jeweiligen Land aus, diese kann sich unter anderem durch eine große Zeitspanne und somit einer größtmöglichen Differenz auszeichnen (vgl. ebd.). Kinder und Jugendliche, welche keine eigene Migrationserfahrung haben, werden demzufolge zum Personenkreis der Migration hinzugezählt (vgl. ebd.).

## 2.3 Milieu

Milieu bezeichnet das Auffinden von identischen Gemeinsamkeiten von Individuen in einer Personengruppe bezüglich des Verhaltens und Denkens. Diese Gemeinsamkeiten sind nicht explizit an den äußeren Lebensbedingungen zu manifestieren. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass die äußeren Lebensbedingungen eine mehr oder minder eng definierte Haltung der jeweiligen Individuen produziert. Hierzu gehört unter anderem ein Bewusstsein bezüglich einer Zugehörigkeit einer Gruppe im sozialen Raum, ein habitusgerechtes Denken und Verhalten, welches sich durch die Zugehörigkeit zu einer Personengruppe im sozialen Raum äußert (vgl. Hradil 2005: 425). Diese Zugehörigkeiten werden evident in einer gemeinsamen Werthaltung und Mentalität, zudem zeigt sich diese Verbundenheit in der Gestaltung bezüglich der Beziehungen zu Mitmenschen und die umgebene Umwelt ähnlich zu interpretieren und zu betrachten

(vgl. ebd.: 45). Diese Interpretation und Deutung der Umwelt grenzt soziale Milieus voneinander ab und macht diese unterscheidbar (vgl. ebd.: 426). Ein verstärkter Binnenkontakt und in kleineren Milieus, unter anderem Stadtviertel, weisen einen inneren Zusammenhang auf und bestärken ein gewisses „Wir-Gefühl“ (vgl. Schulze 1992, zit. nach Hradil 2005: 426). Hradil (2006: 426) stellt für Westdeutschland zudem fest, dass Milieus keinesfalls von einer Dimension der Zugehörigkeit im sozialen Raum abzukoppeln sind, weil die Zugehörigkeit zu einer Personengruppe von der Einkommenshöhe und dem Bildungsstand abhängig bzw. der Berufsstellung ist.

#### **2.4 soziale Ausgrenzung**

Soziale Ausgrenzung beschreibt einen biographischen unumkehrbaren Prozess oder einen Zustand aus einem wirtschaftlichen, kulturellen, politischen oder sozialen System ausgeschlossen zu werden oder dies bereits zu sein. Hierbei stellt der Mangel an materiellen Ressourcen nur eine Dimension dar. Eine Einheitsdefinition liegt bei der sozialen Ausgrenzung gegenwärtig nicht vor (vgl. Gerull 2011: 59, Kessl 2013: 33). Diese Ausgrenzung oder auch Exklusion genannt, bezieht sich nach dem systemtheoretischen Ansatz jeweils nur auf Teilsysteme eines gesellschaftlichen Gefüges. Teilsysteme können hierbei unter anderem die Erwerbsarbeit oder das Bildungssystem darstellen (vgl. ebd.: 60). Soziale Ausgrenzung kann auch sozialräumliche Aspekte beinhalten und beschreibt Ausgrenzungsprozesse in einem sozialen Raum, so zum Beispiel auf dem Wohnungsmarkt.

Oftmals geht eine soziale Ausgrenzung mit einer Stigmatisierung einher. Dies beschreibt einen Status, dass ein Individuum oder eine Personengruppe von vollständiger sozialer Akzeptanz ausgeschlossen ist (vgl. ebd.: 61). Eine Stigmatisierung beschreibt immer auch eine Diskreditierung, ob dies als Norm oder als Stigmatisierung angesehen wird, hängt mit der Betrachtungsweise und der Zuschreibung gegenüber der jeweiligen Person oder Personengruppe ab (vgl. ebd.). Soziale Ausgrenzung und damit mögliche Stigmatisierung kann bei den betroffenen Personen und Personengruppen zur Annahme der unterstellten Eigenschaften führen, sodass diese Menschen im Laufe der Zeit den gesellschaftlichen Zuschreibungen entsprechen (vgl. ebd.: 62).

#### **2.5 Sozialraum**

Sozialraum beschreibt die Verräumlichung der sozialen Frage (vgl. Deinet/Derecik 2013: 80). Für administrative Aspekte des Bildungswesens, aber auch für Aspekte der Sozialen Arbeit sind hierbei unter anderem Stadtteile, Wohnviertel und der grundsätzliche Einzugsbereich von Relevanz. In einem kleinräumigeren Verständnis von Sozialraum können auch Schulen, mit den verschiedenartigen Bereichen und Aufgaben, hierzu gewertet werden. Mit dem Sozialraumbegriff wird die fokussierte Wahrnehmung auf Lebensräume z.B. Stadtteil und den damit einhergehenden sozialstrukturellen Gegebenheiten bezeichnet. Diese Einblicke schlagen sich meist in Erkenntnissen bezüglich der Bevölkerungsstrukturen, Armuts-,

Gesundheits-, Migrationsaspekten und weiteren möglichen Optionen nieder. Aus einer sozialraumorientierten Perspektive in Bezug auf Kinder und Jugendliche richtet sich der Fokus zudem auf subjektive Handlungsmöglichkeiten (non-formale Bildung), welche Kinder und Jugendliche im öffentlichen Raum auffinden (vgl. ebd.: 79-81). Sozialräume verknüpfen die Entstehung von Räumen durch menschliches Handeln (vgl. Löw 2001, zit. nach Deinet/Derecik 2013: 82). Sozialräume spielen bezüglich der informellen Bildung, also der Bildung ohne konkreten Auftrag, bei Kindern und Jugendlichen eine wesentliche Rolle (vgl. Deinet/Derecik 2013: 88f.)

## **2.6 soziale Ungleichheit**

Soziale Ungleichheit geht von den Basisdimensionen Wohlstand, Macht und Prestige aus. Hinzu kommen weitere immaterielle Dimensionen wie Bildung und Gesundheit sowie individuelle Handlungsmöglichkeiten. Erhält ein Mitglied oder eine Personengruppe in einer Gesellschaft regelmäßig weniger oder mehr als andere Personen oder Personengruppen in eben dieser Gesellschaft, wird von einer sozialen Ungleichheit ausgegangen. Die Begrifflichkeit der sozialen Ungleichheit ist nicht zwangsläufig negativ zu verstehen. Ungleichheiten können auch als berechtigt und legitim erscheinen, so unter anderem bei Bildungsabschlüssen und die damit häufig einhergehenden besser entlohnten Berufschancen. Eine enge Verbindung zwischen der Begrifflichkeit der sozialen Ungleichheit und des sozialen Status besteht. Mit sozialem Status sind die sozioökonomischen bedingten Stellungen von Individuen und Personengruppen in dem hierarchischen Gefüge der Gesellschaft gemeint. Ausschlaggebend hierfür ist das gegebene Einkommen und der damit verbundene Beruf sowie das sich daraus ableitende Prestige (vgl. Gerull 2011: 56f.). Im Bezug zur Bildung ist nicht jede soziale Ungleichheit, welche herkunftsabhängig scheint, letztlich auch einer geringen Bildungsteilhabe verschuldet (vgl. Brake/Büchner 2012: 37).

## **2.7 Teilhabe/Partizipation**

Teilhabe beschreibt den Gegenpart zur sozialen Ausgrenzung (vgl. Kessl 2013: 32f.). Hierbei steht der Anteil eines Individuums oder einer Personengruppe an „Etwas“ im Fokus (vgl. Kessl 2013: 32). Chancen und Handlungsspielräume der Teilhabe sind messbar und beschreiben eine individuelle oder gesellschaftliche Realisation einer gängigen Lebensweise (vgl. Bartelheimer 2004, zit. nach Kessl 2013: 32). Teilhabe charakterisiert eine positive Feststellung und führt eine gesellschaftliche Zugehörigkeit aus (vgl. ebd.).

Partizipation im Sinne von Teilhabe und Teilnahme stellt ein Menschenrecht dar und ist ein unverzichtbarer Garant für eine Demokratie und die darin stattfindenden Prozesse (vgl. Krüger 2006, zit. nach Gerull 2011: 158). Teilhabe oder Partizipation bedeutet zudem: „Mitgestaltung, Mitwirkung, Mitbestimmung, Mitverantwortung, Selbstorganisation, Koproduzentenschaft“ (vgl. Gintzel 2008, zit. nach Gerull 2011: 161). Aufgrund der Verbindung von Teilhabe und Partizipation mit Armut und Armutsgefährdung wird eine Abstufung von Partizipation im Kapitel sechs differenzierter ausgeführt.

### 3. Kapitaltheorie

Im Kapitel drei werden die von Pierre Bourdieu stammenden Kapitalsorten erläutert. Die daraus resultierenden Erkenntnisse begründen die Eingrenzung der Fragestellung auf das ökonomische Kapital nach dem Verständnis von Bourdieu.

Bourdieu benutzte in keinem seiner Werke die Begrifflichkeit der „sozialen Ungleichheit“, alle im folgenden Text im Zusammenhang mit Ungleichheit stehenden Begrifflichkeiten dienen dem Verständnis und der Nachvollziehbarkeit und beruhen auf literarischen Quellen (vgl. Barlösius 2004: 116).

#### 3.1. Kapitaltheoretische Grundsätze nach Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieus (1930-2002) Arbeiten zum Ungleichheitsverhältnis in der gegenwärtigen Gesellschaft gilt als einer der Meilensteine aller soziologischen Werke. Das von ihm im Jahr 1979 veröffentlichte Hauptwerk „Die feinen Unterschiede“ beschäftigte die Ungleichheitssoziologie nachhaltig und bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt (vgl. Barlösius 2004: 116). In Bourdieus Theorie zum Kapital geht es um bestehende gesellschaftliche Strukturen und Verhältnisse, welche er stets in einer Auseinandersetzung bzw. Kampf um Interesse und der Positionen von Gruppen sieht (vgl. ebd.).

Bourdieu unterscheidet bei seiner Kapitaltheorie zwischen drei unterschiedlichen Kapitalarten, welchen er differenzierte Merkmale zuschreibt. Bourdieu unterteilt den Kapitalbegriff in einen ökonomischen, kulturellen und sozialen Teil. Grundsätzlich geht er davon aus, dass Kapital in materieller oder verinnerlichter also „inkorporierter“ Form Auftritt (vgl. Bourdieu 2015: 49). Die Verfügbarkeit von Ressourcen definiert die Position einer Person im sozialen Raum. Desto mehr Ressourcen zur Verfügung stehen, umso höher ist die Position einer Person im beschriebenen sozialen Raum (vgl. Brake/Büchner 2012: 56). Bourdieu (2015: 52) geht davon aus, dass das Auftreten der einzelnen Kapitalarten vom jeweiligen Anwendungsbereich und den gegebenen Transformationskosten abhängt und eine Voraussetzung für die Wirksamkeit darstellt. Unter Transformationskosten versteht er den Wechselwert oder den Einsatz, welcher für einen Tausch einer Kapitalsorte in eine andere Kapitalsorte nötig ist. Diese Transformationskosten fallen je nach der angestrebten Transformation unterschiedlich hoch aus (vgl. Bourdieu 2015: 52). Bourdieu nennt die Anwendung einer solchen Transformation den Erwerb eines Kapitals durch das Einbringen einer anderen Kapitalart, konvertieren (vgl. ebd.).

#### 3.1.2 Der soziale Raum

Die von Bourdieu differenzierten Kapitalsorten und deren Verfügbarkeit stellen die elementare Positionierung des Individuums im sozialen Raum dar. Der soziale Raum ist nach Bourdieu eine Positionsbestimmung des Individuums in der Gesellschaft. Ausschlaggebend hierfür ist deren Verfügbarkeit bezüglich des Kapitals und deren Zusammensetzung aus den jeweiligen Kapitalarten (vgl. Brake/Büchner 2012: 59). Je mehr Kapital dem einzelnen Individuum zur Verfügung steht, desto höher ist dessen Position

im sozialen Raum. Um eine differenzierte Positionierung in sozialen Raum vornehmen zu können, unterscheidet er in der Verfügbarkeit von kulturellem und ökonomischem Kapital. Der soziale Raum übt gemäß Bourdieu große Zwänge auf das Individuum aus. Nach Bourdieu benötigt eine im sozialen Raum schlecht positionierte Person einen enorm hohen Kraftaufwand, um einen sozialen Aufstieg zu bewerkstelligen. In der Definition des sozialen Raums geht Bourdieu davon aus, dass es neben Personen die weit „oben“ und „unten“ positioniert sind, ebenso Personen gibt, welche sich in der „Mitte“ befinden (vgl. Bourdieu 2015: 35-37). Bourdieu zieht die Verortung der Individuen, in dem von ihm vorgebrachten sozialen Raum, dem klassischen sozialen Klassenbegriff vor. Dies unter dem Aspekt, dass hierdurch statische und säuberlich voneinander getrennte Klassenzuschreibungen ein undeutliches Bild der gegenwärtigen Gesellschaft widerspiegeln (vgl. Bourdieu 2015: 35). Die Herkunft spielt indes hierbei eine nicht zu missachtende Größe, weil diese direkt oder indirekt mit der Reproduktion und somit mit dem sozialen Raum in Verbindung steht (Brake/Büchner 2012: 51). Der soziale Raum stellt sich exemplarisch wie folgt dar:

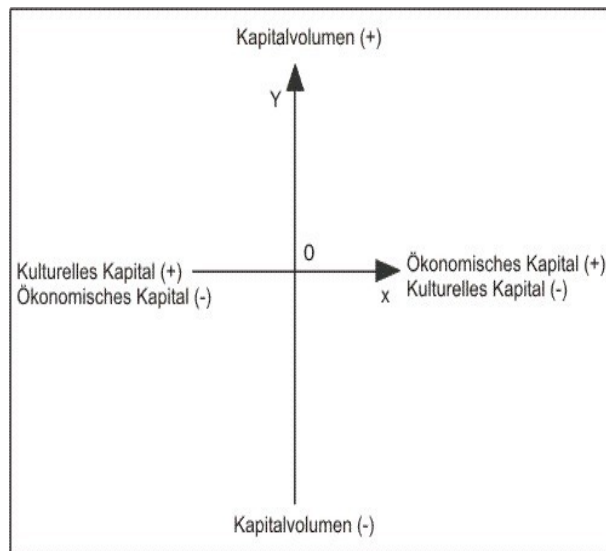


Abb. 1: Der soziale Raum nach Bourdieu, eine graphische Darstellung (in Anlehnung an Brake/Büchner 2012: 59).

### 3.1.3 Habitus

Der soziale Raum steht in einem direkten Bezug zu Pierre Bourdieus Habitusverständnis. Die im sozialen Raum zum Ausdruck kommende Position eines Individuums in der Gesellschaft schränkt diese Individuen gleichfalls ein. Nach Bourdieu ist der Habitus eine Grundhaltung, welche zu einer systematischen Stellungnahme führt (vgl. Bourdieu 2015: 31). Daraus schlussfolgert Bourdieu (2015: 33), dass Individuen nur im Rahmen ihrer Möglichkeiten (Sozialisation) agieren können. Dieser Habitus setzt demnach dem Akteur und der Akteurin Grenzen, welche dieser/diese nicht überschreiten kann. Der Habitus eines Individuums lässt sich unter anderem daraus herleiten wie jemand spricht, was er mag, was er liest und welche Bekannten oder Freunde er hat (vgl. Bourdieu 2015: 32).

Finden die nach dem Habitus erlernten Eigenschaften, Haltungen und Gepflogenheiten Anwendung, spricht Bourdieu von einem sozialen Feld. In welchem exakt diese verinnerlichten Werte und Normen gelebt werden (vgl. Bourdieu 1987: 164). Ist der Habitus nach Bourdieu ein inkorporiertes Merkmal, so ist das soziale Feld ein klassengebundenes Merkmal der Wert und Wirksamkeit dieses inkorporierten Habitus (vgl. Bourdieu 1987: 175/194). Die in einem Habitus erlernten Praktiken können in einem anderen sozialen Feld eine differenzierte Bedeutung aufweisen und dessen Gestalt und Funktion verändern (vgl. Bourdieu 1987: 164). Das Kapital wird ausschließlich in einem sozialen Feld produziert und reproduziert, in welchem sich der Wert und die Wirksamkeit als brauchbar erweisen (vgl. Bourdieu 1987: 194). Jedes soziale Feld folgt somit seinen eigenen Gesetzen und Regeln. Das soziale Feld steht in einem direkten Zusammenhang zum Kapitalbegriff. Das Kapital bestimmt die Zugehörigkeit zu einem spezifischen Feld und ist bedingt durch die mögliche Verfügbarkeit und Mobilisierung von Kapital durch seine Individuen (vgl. Bourdieu 1987: 194).

### 3.2 Ökonomisches Kapital

Unter ökonomischem Kapital versteht Bourdieu Kapital, welches in einem direkten Zusammenhang zu Geldmitteln steht (vgl. Bourdieu 2015: 52). Unter anderem gehören hierzu Mittel oder Güter, welche in einer direkten Beziehung zu Finanzmitteln stehen, so wie etwa „Einkommen, Kapitalerträge, Besitz aus beweglichen Werten, Grundbesitz“ (vgl. Brake/Büchner 2012: 57). Als weitere ökonomische Größe wird von Bourdieu die verfügbare Zeit aufgeführt. Er verweist darauf, dass zeitliche Ressourcen, welche direkt mit dem Erwerb der anderen Kapitalarten in Verbindung stehen, nur dann von Individuen für eben dessen Erwerb genutzt werden können, wenn diese Zeit keinen ökonomischen Zwängen unterliegt und somit ungebunden ist (vgl. Bourdieu 2015: 58f., Kleimann 2005: 291). Das ökonomische Kapital ist nach Bourdieu das dominierende Kapital, welches die anderen Kapitalarten direkt oder indirekt beeinflusst (vgl. Bourdieu 2015: 60). Die Theorie des ökonomischen Kapitals nach Bourdieu lehnt eine Definition des „ökonomischen“, wie ihn die Wirtschaftswissenschaft benutzt, ab. Da hierbei sozialen Beziehungen eine Uneigennützigkeit zugeschrieben wird (vgl. Bourdieu 2015: 50f.).

### 3.3 Kulturelles Kapital

Das kulturelle Kapital nimmt bei Bourdieu einen hohen Stellenwert ein. Durch die Theorie eines bestehenden kulturellen Kapitals erweitert er die Ansätze der Wirtschaftstheorie (u.a. von Karl Marx) um diese Dimension und klammert somit eine ausschließlich auf ökonomischen Maximen basierende Gesellschaftsordnung aus (vgl. Bourdieu 2015: 50). Das von Bourdieu dargestellte kulturelle Kapital und dessen Unterteilungen, basieren auf seinen Untersuchungen zu Klassenzugehörigkeit und Schulerfolg (vgl. ebd.: 53). Bourdieu unterteilt seine Ansätze des kulturellen Kapitals in drei Kategorien. Zum einen eine verinnerlichte Form, diese benennt er inkorporiertes Kulturkapital. Auf das inkorporierte Kulturkapital folgt das objektiviertes Kulturkapital, welches kulturelle Güter widerspiegelt, also Güter mit einer physischen Präsenz. Das dritte Kulturkapital ist nach Bourdieu ein institutionalisiertes Kulturkapital, dieses beinhaltet erworbene Titel und Zertifikate (vgl. ebd.).

**3.3.1 Inkorporiertes Kulturkapital** definiert Bourdieu als grundsätzlich körpergebunden und verinnerlicht. Eine Anhäufung von inkorporiertem Kulturkapital wird als Bildung bezeichnet. Es schließt jegliche Anreicherung von Wissen ein, welche durch einen Verinnerlichungsprozess erworben wurde (vgl. ebd.: 55). Zeitliche Aspekte spielen bei dem Erwerb von inkorporiertem Kulturkapital einen wesentlichen Faktor. Da der Investor oder die Investorin, also die Person welche sich um den Erwerb bemüht, diese aufbringen muss. Es ist nicht möglich, eine Inkorporation von Bildungskapital durch eine dritte Person zu erhalten bzw. davon direkt einen Nutzen zu ziehen. Das Aneignen von Bildung und der damit in Verbindung stehende Prozess kann als Arbeit an dem eigenen Selbst begriffen werden. Das am meisten eingebrachte Investitionsgut ist Zeit, welche der Bildungserwerb benötigt. Zum Anderen weist Bourdieu (ebd.) darauf hin, dass auch soziale Faktoren und Entbehrungen einen Bestandteil des Aufwandes mit einschließen. Das inkorporierte Kulturkapital klammert eine Vererbung, Kauf, Tausch oder Schenkung aus, da es personengebunden ist und somit ein Bestandteil eben dieser ist. Durch die personengebundene Bindung von Bildungskapital ist es für Personen mit ökonomischem oder sozialem Kapital eine Herausforderung dies für sich einzunehmen bzw. nutzbar zu machen (vgl. ebd.). Inkorporiertes Kulturkapital spiegelt konstant die Umstände der ersten Aneignung wieder, so fließen typische Sprechweisen, Klassenzugehörigkeit und Region mit ein. Die Reproduktion von inkorporiertem Kapital steht in einem engen Zusammenhang zwischen sozialem und ökonomischem Kapital, weil das generell vorhandene und gelebte Kulturkapital in einer Familie, aber auch die dafür zur Verfügung stehenden zeitlichen Rahmenbedingungen eine Sozialisation und Akkumulation also gewissermaßen eine Anhäufung von Wissen, ermöglichen (vgl. Bourdieu 2015: 53-59). Der bereits erwähnte zeitliche Aspekt zum Aneignen des Bildungskapitals bezeichnet Bourdieu, als Bindeglied zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital, weil es vom ökonomischen Status der Familie abhängt, wie lange es selbigen möglich ist, ihr Kind bzw. ihre Kinder von ökonomischen Zwängen befreien zu können (vgl. ebd.).

**3.3.2 Unter objektiviertem Kulturkapital** versteht Bourdieu kulturelle Güter, welche materiell verfügbar sind, also unter anderem Schriften, Gemälde, Denkmäler und Instrumente (vgl. Bourdieu 2015: 59). Eine Übertragung von objektiviertem Kulturkapital auf andere Individuen ist ebenso wie beim ökonomischen Kapital möglich. Diese Übertragung beinhaltet jedoch ausschließlich den physischen Gegenstand und nicht das damit im Zusammenhang stehende inkorporierte Wissen. Aus diesem Vorgang schließt Bourdieu das kulturelle Güter, also objektiviertes Kulturkapital, ökonomisches Kapital bei der Aneignung voraussetzt. Es sei denn, diese werden durch einen Bildungsprozess angeeignet, was inkorporiertes Kulturkapital voraussetzt (vgl. ebd.). Durch ökonomisches Kapital angeeignetes, objektiviertes Kulturkapital beinhaltet nicht selbstverständlich eine Aneignung des inkorporierten Kulturkapitals des Gegenstandes, sondern setzt einen Prozess der Aneignung voraus bzw. der Aneignung des inkorporierten Wissens durch ein vom Eigentümer und der Eigentümerin beauftragtes Individuum (vgl. Bourdieu 2015: 60). Fähigkeiten und Fertigkeiten der Nutzung des objektivierten Kulturkapitals positionieren den Inhaber und Inhaberin, des damit verknüpften inkorporierten Kulturkapitals, im Feld der sozialen Klassen und definieren dessen Profitanteile (vgl. ebd.: 61).

**3.3.3 Institutionalisiertes Kulturkapital** ist nach Bourdieu (2015: 61) die Objektivierung von inkorporiertem Kulturkapital, was bedeutet, dass Wissens und Bildungsbestände zertifiziert sind und damit das zertifizierte Individuum als Träger/Trägerin eines Titels deklariert (vgl. ebd.). Titel bilden ein Zeugnis für die kulturelle Kompetenz des Titelträgers ab und schreiben diesem einen rechtlich zugesicherten konventionellen Wert bei. Träger und Trägerinnen von Titeln stehen unter keinem allgegenwärtigen Beweiszwang der vorhandenen Fähigkeiten bzw. kulturellen Kapitalien. Das institutionalisierte Kulturkapital steht dahingehend mit dem ökonomischen Kapital in Verbindung als, dass die erworbenen Titel unmittelbar auf dem Arbeitsmarkt in einen ökonomischen Geldwert transferiert (Konvertibilität) werden und eine Bestimmung des kulturellen Wertes vornehmen (vgl. Bourdieu 2015: 62). Hierbei findet eine Anerkennung des bereits geleisteten inkorporierten Kulturkapitals in ökonomischem Kapital statt, was einer Umwandlung oder einem Tauschwert gleichkommt (ebd.). Bourdieu verweist darauf, dass umso mehr Absolventen und Absolventinnen denselben Titel erreichen, eine Wertminderung des selbigen stattfindet (vgl. ebd.: 34) und somit der Wechselkurs (von kulturellem in ökonomisches Kapital) de facto eine Veränderung erfährt, welcher die ursprüngliche Investition nicht widerspiegelt und Profitancen mindert (vgl. ebd.: 63).

### **3.4 Soziales Kapital**

Das soziale Kapital ist ein auf Beziehungen basierendes Kapital. Hierbei stehen die aktuellen oder potenziellen Ressourcen, welche ein Individuum innerhalb seines Netzwerkes mobilisieren kann im Mittelpunkt. Die Gruppenzugehörigkeit und die damit verbundenen Ressourcen bilden die Grundlage des sozialen Kapitals. Die Verfügbarkeit von Sozialkapital ist mit der Größe und Intensität des Netzwerkes verknüpft und hängt davon ab, wie viel tatsächliche Ressourcen mobilisiert werden können. Hinzu kommt



die Verfügbarkeit von ökonomischem, sozialem und symbolischem Kapitals, welche die Individuen besitzen, mit denen eine Beziehung besteht (vgl. Bourdieu 2015: 63f.). Das soziale Kapital sollte jedoch nicht ausschließlich aus einer Perspektive der Abhängigkeit der genannten Kapitalarten stehen, sondern vielmehr verweist Bourdieu (2015: 64), dass das soziale Kapital niemals völlig losgelöst von diesen Kapitalarten existiert. Der aus sozialem Kapital gewonnene Profit bildet das Fundament einer solidarischen Haltung gegenüber der Gruppe, welche diesen Profit erst ermöglichte. Das soziale Kapital ist ein fortlaufender Prozess, in welchen immerwährend investiert werden muss, um dieses zu erhalten oder auszubauen. Bourdieu nennt diesen Prozess Institutionalisierungsarbeit (vgl. ebd.: 65). Zur Erhaltung und Reproduktion dieser Beziehungen und Kontakte wird direkt oder indirekt auch ökonomisches Kapital eingebracht (Geschenke, Aufmerksamkeiten usw.) (vgl. ebd.: 67). Individuen und Personengruppen, welchen ein großes soziales Kapital zugeschrieben wird, so unter anderem Würdenträger oder Träger bzw. Trägerinnen eines bekannten Familiennamens ist es möglich, aus diesem Vorteil möglichst hohe Profite abzuschöpfen. Dies beruht auf der Annahme, dass das zugeschriebene hohe Sozialkapital diese dazu befähigt, auch flüchtige Bekanntschaften in dauerhafte Beziehungen umzuwandeln. Und daraus resultierend, mit wenig eigenem Einsatz, einen hohen Profit bzw. Ertrag zu generieren (vgl. ebd.).

### **3.5 Symbolisches Kapital**

Die gesellschaftliche Wirksamkeit der vorangegangenen Kapitalsorten werden als symbolisches Kapital bezeichnet. Diese Inwertsetzung, also die Umsetzung einer Kapitalsorte in einen Ansehens- oder Reputationsgewinn (vgl. Brake/Büchner 2012: 58f.) basieren hierbei auf dem Prinzip, dass allein die Aneignung und Anhäufung einer Kapitalsorte bei einem Individuum dessen Ansehen und Geltung steigert. Dies schließt insofern eine anderweitige gesellschaftliche Wirksamkeit, welche direkt auf der angeeigneten Kapitalform basieren nicht aus (vgl. Brake/Büchner 2012: 59). Die Positionierung des Individuums im sozialen Raum spiegelt hierbei den Reputations- und Ansehensgewinn wieder, also die Inwertsetzung und Platzierung in der Gesellschaft (siehe: sozialer Raum) (vgl. ebd.).

### **3.6 Die Kapitalumwandlung**

Die Kapitalumwandlung beschreibt die Transformation von Kapitalarten. Grundsätzlich sind alle Kapitalarten durch ökonomisches Kapital erwerbbar und das ökonomische Kapital liegt allen Kapitalarten zugrunde. Dieses beinhaltet jedoch einen mehr oder minder beträchtlichen Aufwand der Transformation, um das Angestrebte zu erreichen. Bourdieu geht davon aus, dass es neben einer rein ökonomischen Komponente auch solche Kapitalumwandlungen gibt, welche sich zwar ökonomisch orientieren, jedoch eine Beziehungs- oder Verpflichtungskomponente eine Rolle spielt, ohne die keine Kapitalumwandlung möglich gewesen wäre. Die durch ökonomisches Kapital erworbene andere Kapitalart lässt sich nie gänzlich auf das ökonomische Kapital zurückführen, weil hierbei der Umwandlungsprozess diese verschleiert und eine

spezifische Wirkung hervorbringt (vgl. Bourdieu 2015: 70f.). Der persönliche Einsatz von Ressourcen bei der Kapitalumwandlung läuft einem starr auf dem ökonomischen Blickwinkel basierten Ansatz zuwider, da hierbei die soziale Komponente ausgeklammert wird, diese jedoch unter dem Blickwinkel eines längerfristig, auf Beziehung basierten Profits, nicht gerecht wird. Ein weiterer wichtiger Faktor, welcher in der Theorie der Kapitalumwandlung eine herausragende Position einnimmt, ist der zeitliche Faktor, welcher eingebracht werden muss, um eine Kapitalumwandlung zu verfolgen und umzusetzen. Dieser zeitliche Faktor basiert ebenfalls auf einem ökonomischen Ansatz, weil ökonomisches Kapital eingebracht werden muss, um zeitliche Ressourcen zu schaffen (da in dieser Zeit z.B. keinem Arbeitsverhältnis nachgegangen werden muss), welche eine Kapitalumwandlung erst ermöglichen. In ihrer Reproduzierbarkeit unterscheiden sich die einzelnen Kapitalarten, insofern wie leicht diese sich übertragen lassen (vgl. Bourdieu 2015: 72f.). Die Kapitalumwandlung von kulturellem Kapital ist wesentlich unsicherer als die von ökonomischem Kapital. Beim kulturellen Kapital ist die Wirksamkeit nicht garantiert und schlägt immer mehr in der Transformation in Form von schulischen Titeln nieder (vgl. ebd.: 74). Bourdieu (2015: 75) misst dem Unterrichtssystem einen besonderen Stellwert zu; da hierbei die Verschleierung von Kapital bei der Reproduktion eine eigene Funktion einnimmt. Das Unterrichtssystem ermöglicht es unter anderem an begehrte Titel zu gelangen, welche anschließend eine Berechtigung für den Eintritt in eine begehrte Position legitimiert (vgl. ebd.).

### **3.7 Festlegung auf ökonomisches Kapital**

Die vorliegende Arbeit trägt in ihrem Titel und ihrer Zielsetzung die Ausrichtung und Eingrenzung auf die Auswirkungen des ökonomischen Kapitals auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. Diese Eingrenzung wurde bewusst gewählt und gründet sich auf der von Bourdieu beschriebenen Annahme, dass alle Kapitalarten dem ökonomischen Kapital zugrunde liegen (vgl. Bourdieu 2015: 70). Davon ausgehend bildet das ökonomische Kapital ein grundlegendes Element unseres sozialen Raums und der damit einhergehenden Bildungschancen. Zudem beschreibt Bourdieu (vgl. ebd.), dass es grundsätzlich möglich ist, durch ökonomisches Kapital eine andere Kapitalart zu erwerben. Diese Bestimmung wiederum ermöglicht es, den komplexen Kapitalbegriff nach Bourdieu, auf eine kleinstmögliche Dimension zu beschränken. Diese Beschränkung ist hinsichtlich der Ausrichtung dieser Arbeit von elementarer Bedeutung, weil der Fokus, wie bereits in Kapitel 1.2 beschrieben, sich auf die Auswirkungen konzentriert und somit eine bis ins Detail nuancierte Trennung der einzelnen Kapitalarten verunmöglicht bzw. der Fragestellung nicht gerecht wird. Hiermit soll ausdrücklich nicht eine Verallgemeinerung vorangetrieben werden, sondern der direkte Fokus auf verfügbares Geldvolumen und Geldströme in Verbindung mit Bildungschancen gelenkt werden. In den kommenden Kapiteln und der anschließenden Schlussfolgerung wird dem Kapitalbegriff Rechnung getragen und sofern relevant die unterschiedlichen Kapitalarten benannt.

Eine weitere Ausrichtung und Beschränkung der vorliegenden Arbeit auf das ökonomische Kapital ist die wie bereits bei Bourdieu beschriebene schlechte bis schlicht unmögliche Messbar- und Wirksamkeit (und

somit auch die kontinuierliche Verwendung dieser Kapitalart) von kulturellem und sozialem Kapital (vgl. Brake/Büchner 2012: 61).

Die gegenwärtige Forschung und aktuelle Studien bilden meist die Auswirkungen von ökonomischem Kapital auf die Bildungschancen ab. Dies auch unter dem bereits erwähnten Aspekt des schlechten Messbar- und Wirksamkeitsnachweises der anderen Kapitalarten. Das ökonomische Kapital ist in dieser Hinsicht klar definier- und messbar und eignet sich deshalb explizit für Forschungszwecke. Wobei hierbei erwähnt werden muss, dass kulturelle und soziale Kapitalarten und Aspekte stets eine Rolle spielen, jedoch weniger offensichtlich und/oder weniger repräsentativ fungieren bzw. in Erscheinung treten. Zudem stellt der sozioökonomische Status der Eltern und Familien als Grundmuster einer verwertbaren Definition als relativ stabil dar (vgl. Müller 1998, zit. nach Hopf 2010: 18).

Die Ausdifferenzierung von Bourdieus theoretischen Grundsätzen der Kapitalarten an dem Unterrichtssystem und Bildungserfolgen, begünstigt es erheblich diese Kapitaltheorie anzuwenden. Hierbei kann auf bereits von Bourdieu geleistete Ausführungen aufgebaut und in einen direkten gegenwärtigen Vergleich übergeleitet werden.

## 4. Verortung des Armuts- und Reichtumsbegriffs

### 4.1 Armut

Eine Armutsdefinition ist ein komplexer und vielschichtiger Sachverhalt. Die gegenwärtige Definition von Armut ist stark vom Fokus geprägt, aus welchem die Armut betrachtet und interpretiert wird (vgl. Schneider 1989, zit. Nach Gerull 2011: 13). Die hier aufgeführte Armutsdefinition gilt nicht als vorbehaltlos, vielmehr basiert sie auf einem mehrheitlich geteilten Verständnis des Armutsbegriffs und der damit verbundenen Symptomatiken.

Die Definition von Armut als reine Absolute- oder Extremearmut basiert auf der Perspektive, dass Armut ausschließlich eine auf Ressourcenverfügbarkeit begrenzte Maxime ist. Das physische Existenzminimum gilt hierbei als Verständnis. Der rein ökonomische Aspekt dieses Ansatzes von Armut orientiert sich am Existenzminimum und basiert ausschließlich auf der Verfügbarkeit von Einkommen oder Kapital. Konkret bedeutet dies, dass die absolute oder extreme Armut das Existenzminimum ausschließlich auf Ernährung, Obdach und Gesundheit begrenzt, welche zum reinen Überleben befriedigt werden müssen (vgl. Gerull 2011: 14).

In den meisten wirtschaftlich starken Industrienationen greift diese Armutsdefinition nicht weitreichend genug, weil sich die soziale Existenz von Individuen nicht auf die genannten drei Merkmale reduzieren lässt und sich differenzierter und komplexer darstellt. So stellt sich der von der World Bank 2008 generierte Betrag von 1,25 Dollar pro Tag als Überlebensgrenze bzw. Existenzminimum für Länder wie Österreich, Schweiz und Deutschland als nicht repräsentativ dar (vgl. World Bank 2008, zit. nach Gerull 2011: 14).

Zum Beispiel erweitert das Bundesamt für Statistik der Schweiz deshalb die Begrifflichkeit der absoluten Armut und dem damit verknüpften sozialen Existenzminimum unter anderem um die Relevanz der Güter und Dienstleistungen welche benötigt werden, um ein gesellschaftlich integriertes Leben zu führen (vgl. Bundesamt für Statistik 2016b).

Das Sozialstaatsprinzip gewährt jedem Hilfebedürftigen und jeder Hilfebedürftigen diejenigen materiellen Voraussetzungen, welche es eben diesem Individuum erlauben eine menschenwürdige Existenz zu führen. Also am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben, nebst den drei Existenzminimumprinzipien teilzuhaben. Hierbei orientiert sich diese Umverteilung am Mittelwert der Einkommen des jeweiligen Landes. Personen, welche 60 Prozent (oder weniger) des ökonomischen Kapitals zur Verfügung haben, gelten als armutsgefährdet. Armut am Existenzminimum wird als relative Armut definiert (vgl. Gerull 2011: 19). Also Armut, die die Grundbedürfnisse befriedigt, jedoch größere Investitionen nicht erlaubt und auch übrige Handlungsmöglichkeiten begrenzt. Ist der Mittelwert unter 40 Prozent des durchschnittlichen Einkommens des nationalen Vergleichs wird von einer strengen Armut ausgegangen (vgl. ebd.). Die Auffassung der relativen Einkommensarmut ist somit ebenfalls (wie der absolute Armutsbegriff) ein rein ressourcenorientierter Armutsbegriff. Die Armutsrisikogrenze für eine einzelne alleinstehende Person liegt in

Österreich bei 1163 Euro monatlich (vgl. Statistik Austria 2016e: o.S.). In der Schweiz beträgt der Mittelwert der relativen Armut gegenwärtig 2219 CHF monatlich (vgl. Bundesamt für Statistik 2016a: o.S.). In Deutschland beträgt der derzeitige Ansatz zu einer Armutsgefährdung 987 Euro monatlich (vgl. Statistisches Bundesamt 2016a). In Deutschland sind 16,7 Prozent der Gesamtbevölkerung armutsgefährdet (vgl. ebd.), in Österreich sind es 18,3 Prozent (vgl. Statistik Austria 2016e: o.S.) und in der Schweiz 17,3 Prozent (vgl. Bundesamt für Statistik 2016a). Neben den bekannten Zahlen der für den Sozialtransfer von Kapital zuständigen staatlichen Einrichtungen kann davon ausgegangen werden, dass es eine erhebliche Dunkelziffer an Individuen gibt, welche zwar grundsätzlich Ansprüche geltend machen könnten, dies aber aus verschiedensten Gründen nicht tun. Diese Grauzone der Erfassbarkeit wird in der Fachliteratur als die verdeckte bzw. verschmähte Armut determiniert (vgl. Gerull 2011: 17).

In den vergangenen Jahren öffnete sich der Armutsbegriff deutlich. Bereits in den 80er Jahren beschloss unter anderem die Europäische Union den klassischen, also rein an ökonomischen Ressourcen und Güter orientierten Armutsbegriff zu erweitern und hierbei auch kulturelle und soziale Kapitalien mit heranzuziehen. Auch die Thematik der gesellschaftlichen Ausgrenzung und Ungleichheit durch Armut findet in diesem Kontext erstmalig größere Beachtung. Dieses Lebenslagenkonzept, also die Inklusion der subjektiven Interessenerfüllung von Individuen, gilt als Rahmenbedingung welche für ein erfülltes Leben gegeben sein müssen. Das Lebenslagenkonzept basiert jedoch weiterhin auf ökonomischen Rahmenbedingungen, weil dies alle anderen Lebensbereiche beeinflusst (vgl. ebd.). Armut kann dementsprechend als stark einschränkend beschrieben werden, weil Interessen nicht im gewünschten Maße nachgegangen werden können (vgl. Gerull 2011: 22).

Eine weitere Annäherung an die gegenwärtige Armutsdefinition ist das Konzept der Verwirklichungschancen nach Amartya Sen. Dieser fügt zu dem Lebenslagenkonzept eine starke Gewichtung des gesellschaftlichen Einflusses hinzu. Verwirklichungschancen sieht Sen in der Umwandlung von gesellschaftlich bedingten Chancen in politische Freiheiten, ökonomische Einrichtungen, soziale Chancen und soziale Sicherheit. Für die vorliegende Arbeit ist hierbei die soziale Chance nach Sen eine der essenziellen Verwirklichungsmöglichkeiten, weil diese den Zugang und Verfügbarkeit von Wohnraum und Bildung darstellt, dies in Verbindung zu der ökonomischen Einrichtung, da das verfügbare ökonomische Kapital und den damit einhergehenden Zugang zu Arbeit, beschreibt. Sen geht davon aus, dass Armut ein Mangel an Verwirklichungschancen darstellt (vgl. Gerull 2011: 21-23).

Zusammenfassend wird festgestellt, dass ein einheitlicher Armutsbegriff derzeit noch aussteht und der Begriff stark an die jeweilige Perspektive geknüpft ist. Der in der vorliegenden Arbeit verwendete Armutsbegriff orientiert sich an dem Konzept der relativen Armut, weil diese in den Ländern Deutschland, Österreich und der Schweiz als Armutsdefinition weitestgehend gleichartig praktiziert wird. Somit soll ebenfalls eine facettenreiche und detaillierte Perspektive auf die jeweilige Situation oder Gegebenheit

entstehen, welche für bzw. von der Sozialen Arbeit von Relevanz ist.

Ein weiterer Grund für die Beschränkung der vorliegenden Arbeit auf die relative Armut ist die schwere Messbarkeit von Armut im Sinne von immateriellen Gütern oder Kapitalarten (vgl. Kapitel 3.1). Schwellenwerte liegen hierfür nicht vor. Auch die Auswertung von immateriellen Kapitalarten und deren Auswirkungen auf das jeweilige Individuum sind kaum zu verorten und länderübergreifend kaum zu bestimmen (vgl. Gerull 2011: 37).

Mehrere Personengruppen sind besonders von Armut bedroht. Insbesondere Arbeitslose gelten als besonders armutsgefährdet (vgl. Pioch 2011: 21). Einem erhöhten Armutsrisiko sind auch Individuen ohne Berufsausbildung ausgesetzt. Zudem sind Migranten und Migrantinnen und Einelternhaushalte einem höheren Armutsrisiko ausgesetzt (vgl. ebd.). Eine weitere Personengruppe mit gesteigertem Armutsrisiko sind Kinder und alte Menschen (vgl. Gerull 2011: 174,186). Auch alleinlebende Personen sind dem Umstand einer Armut häufiger ausgesetzt (vgl. Bundesamt für Statistik 2016a), sowie kinderreiche Familien (vgl. Statistik Austria 2016d: o.S.). Die aufgeführten Personengruppen sind keine in sich geschlossene und homogene Gruppe, so sind Überschneidungen und mehrfache Zuschreibungen von Eigenschaften möglich, unter anderem Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. Gerull: 174).

Armut hat auf das Individuum und die betreffende Personengruppe ausschlaggebende Effekte und Dimensionen. Unter anderem wirkt sich Armut direkt oder indirekt auf die Gesundheit (vgl. ebd.: 99), die Wohnsituation (vgl. ebd.: 113), Bildung (vgl. ebd.: 130), Konsum (vgl. ebd.:145) und die Partizipation (vgl. ebd.: 158). Diese Effekte unterliegen nationalstaatlichen Eigenschaften bzw. Rahmenbedingungen und können daher in einem Ländervergleich variieren.

Prozentual zur Gesamtbevölkerung sind in der Schweiz Einzelpersonen über 65 Jahren mit über 20 Prozent die gefährdest Personengruppe, welche von Armut betroffen sein können. Grundsätzlich sind in der Schweiz Frauen einem höheren Risiko als Männer ausgesetzt. Bei Kindern und Jugendlichen sind annäherungsweise 5 Prozent im Alter von 0-17 Jahren von Armut betroffen (vgl. Bundesamt für Statistik 2016a: o.S.).

In Deutschland lag die Armutsgefährdungsquote bei Kindern und Jugendlichen bis 17 Jahren bei annähernd 15 Prozent im Vergleich zu Gleichaltrigen. Sowohl bei der Altersgruppe zwischen 18 und 64 Jahren als auch bei 65 Jahren und älter sind die prozentualen Anteile einer Armutsgefährdung, gemessen an der Gesamtbevölkerung im Zeitraum zwischen 2013 und 2014 gestiegen (vgl. Statistisches Bundesamt 2016a: o.S.).

In Österreich sind Kinder und Jugendliche mit einem prozentualen Anteil von 22 Prozent eine der größten Armutsgefährdungsgruppen. Zudem sind auch in Österreich Frauen (25%) häufiger als Männer (22%) von Armut betroffen, auch wenn lediglich ein prozentualer Unterschied von drei Prozent besteht. Eine weitere gewichtige Gruppe nehmen Pensionäre mit 14 Prozentpunkten ein (vgl. Statistik Austria 2016d: o.S.).

## 4.2 Reichtum

Reichtum und dessen Definition ist ebenso wie die Definition von Armut, eine von der Perspektive stark abhängende Auslegung. Die hier aufgeführte Reichtumsdefinition bezieht sich auf den Status des Reichtumsverständnisses im deutschsprachigen Raum und steht somit im Kontext von stark industrialisierten Ländern. Reichtum bezeichnet, nach dem Verständnis der Verwirklichungschancen von Amartya Sen (siehe Armutsdefinition), ein gesteigertes Ausmaß an Handlungsspielraum und Handlungsmöglichkeiten. Reichtum kann somit als Indikator für die jeweiligen, zur Verfügung stehenden Handlungschancen gewertet werden. Das hierbei eingebrachte Kapital ist ökonomischen Ursprungs und bezieht sich direkt auf Geldmittel (vgl. ebd.). Diese Handlungschancen sind nicht uneingeschränkt nutzbar und unterliegen Einschränkungen des Marktes (vgl. Mäder/Streuli 2002: 13f.). Mäder und Streuli (2002: 14) untergliedern den Reichtumsbegriff und die damit einhergehenden Handlungschancen in drei Kategorien, welche direkt mit Reichtum einhergehen. Der Erwerb von Besitz und Gütern, als das direkte Umsetzen von Geldmitteln in ebendiese. Zudem ein theoretisch möglicher Gestaltungsfreiraum, welcher es dem Individuum ermöglicht, nach seinem/ihrem Willen und Bedürfnissen zu gestalten, ebenso die Position der Macht und Einflussnahme. Individuen, welche über ein höheres ökonomisches Kapital als andere verfügen können dieses einsetzen, um Handlungen und Ziele nach dem eigenen Willen bzw. Vorstellungen auszukleiden und Dritte sich ebenfalls an diesen auszurichten.

Wird von dem Konstrukt ausgegangen, dass Armut am unteren Ende der materiellen Verteilung angesetzt ist, so handelt es sich bei Reichtum um das obere Ende. Hierbei fällt eine genauere Definition von Reichtum an einer bestimmten Summe schwer, welche eine Allgemeingültigkeit aufweisen kann (vgl. Mäder/Streuli 2002: 15). Als Bestimmungsgröße für eine Messbarkeit lässt sich Reichtum auf einen Einkommens- und Vermögensbegriff vereinfachen. Bei der Einkommensperspektive spielt das wirtschaftliche Niveau des jeweiligen Landes eine gewichtige Funktion (vgl. Mäder/Streuli 2002: 16). Es gibt diverse Ansätze über die Eingrenzung und Messung von Reichtum bezüglich des Einkommens. In der deutschsprachigen Reichtumsforschung wird meist eine Reichtumsgrenze von 200 Prozent des durchschnittlichen Einkommens der Bevölkerung der jeweiligen Nation zugrunde gelegt (vgl. Huster: 1993: 13). Wird davon ausgegangen, dass die Reichtumsgrenze bei 200 Prozent des durchschnittlichen Einkommens festzusetzen ist, so ergeben sich folgende Reichtumsgrenzen: für die Schweiz 7333 Schweizer Franken, Österreich 3876 Euro und Deutschland 3290 Euro. Diese Reichtumsgrenze wurde auf der Basis der in der Armutsdefinition aufgeführten relativen Einkommensarmut berechnet. Eine höhere Gewichtung als das relative Einkommen bei einer Annäherung an den Reichtumsbegriff, ist das vorhandene Vermögen, also das bereits zur Verfügung stehende ökonomische Kapital, welches nicht erst erwirtschaftet werden muss (vgl. Huster 1993: 111, Mäder/Streuli 2002: 17). Da das vorhandene Vermögen gegenwärtig nur schwer schätz- und messbar ist, weil es sich aus Gütern, materiellem Besitz und exklusiven Gegenständen speist, welche sich einer genauen Erfassung entziehen, kann dieser Faktor jeweils nur als hypothetische Größe berücksichtigt werden (vgl.

Mäder et al. 2010: 141). Huster versteht unter Reichtum (Vermögensreichtum) oder einer gehobenen Lebensführung die Möglichkeit, seinen exklusiven Lebensstandard rein aus Erträgen zu finanzieren, welche sich aus Kapitalrenditen speisen, ohne hierbei jedoch die bestehenden Vermögenssubstanzen anzugreifen (vgl. Mäder/Streuli 2002, zit. nach Huster 1997: 13). Ob die möglichen Optionen der Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen werden oder nicht, ist nicht relevant, zur Armutsdefinition unterscheidet sich der Reichtumsbegriff auch dahingehend, dass es eine Option gibt, welche sich für schlechter gestellte Individuen nicht eröffnet und diesen aufgrund ihres nicht vorhandenen Kapitals verwehrt bleibt (vgl. Mäder/Streuli 2002: 27).

Eine Reichtumsgrenze, also eine Reichtumsdefinition, welcher ein bestimmter Geldbetrag zugrunde liegt, stellt sich nur dann als sinnvoll dar, wenn dieser wie bei der Armutsgrenze (menschenwürdige Existenz), mit einem speziellen Sinn verbunden ist. Möglich wäre hierbei unter anderem eine Steuer (vgl. Mäder/Streuli 2002: 18). Reichtum ist ein sich reproduzierendes Phänomen, welches sich von Generation zu Generation regeneriert. Kinder, die in eine reiche Familie hineingeboren werden, erlangen in ihrem Leben meist eine einflussreiche Position, welche ohne den Reichtum und die Beziehungen der Familie weniger wahrscheinlich gewesen wäre (vgl. ebd.: 29-32). Reichtum ist bei Männern deutlich öfter vertreten als bei Frauen und der männliche Reichtum zeigt sich wesentlich prestigeträchtiger als der weibliche (vgl. ebd.: 39).

Ähnlich wie bei der bereits aufgeführten Armutsdefinition hat Reichtum ausschlaggebende Effekte auf die Wohnsituation, die Gesundheit, Bildung (vgl. ebd.: 21) und den Konsum (vgl. ebd.: 25). Zudem stellen bereits Mäder und Streuli (2002: 11f.) fest, dass die Armut und die damit einhergehende Armutsdefinition ein gut untersuchtes und erforschtes Metier ist, es jedoch bezüglich der Forschung und Untersuchung von Reichtum deutlich weniger Publikationen und scheinbar wissenschaftliches Interesse besteht. Ein Beispiel hierfür stellt der Armuts- und Reichtumsbericht in Deutschland dar. Von 226 Seiten umfasst die Berichterstattung über Reichtum lediglich 10 Seiten, der Rest widmet sich der Armut (vgl. Herrmann 2012: 31).

### 4.3 Mittelschicht

Ist Armut und deren Erscheinungsformen im unteren Bereich und Reichtum im oberen Bereich des sozialen Raums angesiedelt, findet sich die Mittelschicht im Raum dazwischen wieder. Bereits Bourdieu geht von der Existenz einer Mittelschicht aus (vgl. Bourdieu 2014: 35). Ebenso wie die Armuts- bzw. Reichtumsdefinition ist für die Definition der *ökonomischen Mitte* keine Definition vorhanden, welche eine allgemeingültige Relevanz aufweist. Vielmehr gibt es, ähnlich wie bei den vorangegangenen Definitionen, ein Bezug zum relativen Einkommen. Hierbei stützt sich die im deutschsprachigen Raum verbreitete (vgl. Eidgenössische Steuerverwaltung ESTV 2015: iii) Definition der Mittelschicht auf eine Annahme, dass Individuen ab einem Einkommen von 70 bis 150 Prozent des durchschnittlichen Bruttoeinkommens als in der ökonomischen Mitte zu verorten sind (vgl. Eidgenössische Steuerverwaltung ESTV 2015: 3, Herrmann 2012: 11). Diese



Definition der relativen Mitte beschränkt sich ebenfalls wie die Armut- und Reichtumsdefinition auf eine rein durch reales Einkommen erwirtschaftete Definition und schließt sonstiges Vermögen und Kapitalien aus. Aufgrund der vorliegenden Zahlen bezüglich der Armutsgrenze lässt sich ein relatives Einkommen der Mitte berechnen: Dieses liegt in der Schweiz zwischen 2566 Schweizer Franken und 5499 Schweizer Franken, in Österreich zwischen 1357 Euro und 2907 Euro und in Deutschland zwischen 1152 Euro und 2468 Euro. Zur Mittelschicht werden auf diesen Grundlagen rund 54 Prozent der deutschen Gesamtbevölkerung gezählt (vgl. Herrmann 2012: 37). In der Schweiz zählen aufgrund des relativen Einkommens rund 57 Prozent der Bevölkerung zur Mittelschicht (vgl. Eidgenössische Steuerverwaltung ESTV 2015: iii). In Österreich sind es ebenfalls 57 Prozent der Bevölkerung (vgl. Rauscher 2014: o.S.). Die mittleren Einkommen stellen in allen drei Ländern somit die meisten Wahlberechtigten. Als auffällig lässt sich die Berechnung einer Mittelstandsdefinition ausmachen. Grenzt sich der Mittelstand beim relativen Einkommen mit 50 Prozent zur Reichtumsdefinition ab, so sind es gegenüber der Armutgefährdungsgrenze lediglich 10 Prozentpunkte. Daraus abgeleitet lässt sich festhalten, dass auch Einkommen, welche 30 Prozent unter dem landesdurchschnittlichen relativen Einkommen liegen, noch zur Mittelschicht gezählt werden. In ihrer Ausrichtung im sozialen Raum orientiert sich die Mittelschicht an den ökonomisch bessergestellten Individuen der Gesellschaft. Gegenüber der Unterschicht, also den ökonomisch schlechter gestellten Personen, grenzt sich die Mittelschicht mehrheitlich ab (vgl. Herrmann 2012: 13).

## 5. Wahrnehmung von ökonomischem Kapital im sozialen Raum

### 5.1 Armut

Armut wird von Personen, welche diese erleben oder in dieser zurechtkommen müssen, differenzierter wahrgenommen, als Personen, welche Armut lediglich durch eine Fremdwahrnehmung definieren. Wird bei ökonomisch sehr gut gestellten Personen davon ausgegangen, dass Reichtum die Handlungsspielräume weit öffnet, kann bei Armut genau das Gegenteil festgestellt werden (vgl. Mäder/Streuli: 2002: 14). Armut ist eine Mangelerfahrung, welche auf Verzicht und eingeschränkten Entscheidungs- und Handlungsspielräumen basiert. Individuen, welche in diesem sozialem Raum leben, erleben diese Gegebenheiten als gravierend (vgl. Andresen/Galic 2015: 39). Armut, also ein Zustand sozialer Ungleichheit, welcher auf einer Mangel bei materiellem Wohlstand, Macht und Prestige, Bildung und weiteren Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten beruht, wird als Ausgrenzungserfahrung von Betroffenen wahrgenommen (vgl. Gerull 2011: 57-59). Die Ausgrenzung an Teilhabemöglichkeiten führt bei Betroffenen zu einem Gefühl der Nutzlosigkeit. Individuen, welche von Armut betroffen sind, erleben oft eine Stigmatisierung, also eine Zuschreibung von Eigenschaften aufgrund der Lebensbedingungen und Lebensweise. Diese Stigmatisierung durch das Umfeld und die Gesellschaft kann bei den Betroffenen zu einer Annahme eben dieser Erwartungen und Verhaltensmuster führen (vgl. ebd.: 61f.). „Glück und Zufriedenheit hängen von der Zufriedenheit in relevanten Lebensbereichen wie Beruf, Gesundheit, Wohnen, Familie ab.“ (vgl. Leu, Burri und Priester 1997, zit. nach Mäder/Streuli 2002: 21). Da diese Zuschreibungen allesamt in einem direkten Zusammenhang zu ökonomischen Mitteln stehen, ist eine Ableitung bei der Zufriedenheit und Glück von Armut betroffenen nicht schwer auszumachen. Von Armut betroffene sind in jedem der aufgeführten Punkte benachteiligt und werden aufgrund ihrer nicht verfügbaren Ressourcen bei der Partizipation benachteiligt. Mäder und Streuli (2002: 21) gehen davon aus, dass eben diese soziale Ungleichheit bei ökonomisch schlechter gestellten Personen zu Unzufriedenheit, Einsamkeit und mehr Ängsten und Sorgen führt. Durch das Permanente vor Augen führen der eigenen Situation und dem scheinbaren Reichtum der Anderen wird das Unglücksgefühl bei von Armut betroffenen Personen zusätzlich gefördert (vgl. ebd.: 22). Um eine selbst empfundene Wertlosigkeit und ihre tatsächliche Armut zu verdecken, nehmen viele von Armut betroffene an der Prestige- und Werthierarchisierung der Gesellschaft teil und versuchen ihre Armut beispielsweise durch teure Markenklamotten und Autos zu verschleiern (vgl. ebd.: 25).

## 5.2 Reichtum

Reichtum als Maßstab für Verwirklichungschancen und Handlungsmöglichkeiten bietet eine effektive Grundlage, die Selbst- und Fremdwahrnehmung einzugrenzen und zu bestimmen. Reichtum ist wie bereits beschrieben eine relative Größe. Fixiert in der allgemeinen Wahrnehmung sind die Reichen mit einem Vermögen von einer Million der landesüblichen Währung. Als einziges Mittel eine Reichtumsverortung bezüglich der allgemeinen Wahrnehmung reicht dies jedoch nicht aus (vgl. Mäder/Streuli 2002: 15). Wie bereits bei der Armut aufgeführt, hat das verfügbare ökonomische Kapital unmittelbare Auswirkungen auf relevante Lebensbereiche wie Beruf, Gesundheit, Wohnen und Familie (vgl. Leu, Burri und Priester 1997, zit. nach Mäder/Streuli 2002: 21). Wird dies in einen Kontext von Reichtum gesetzt, müssten die Handlungs- und Verwirklichungschancen die betreffenden Individuen glücklich und zufrieden machen, weil sie in dieser eine größtmögliche Freiheit entfalten und die eigenen Vorstellungen einer Lebensgestaltung gestalten können (vgl. Mäder/Streuli 2002: 21). Reichere Personen geben tendenziell ein höheres Wohlbefinden an als ökonomisch schlechter gestellte im selben Land (vgl. ebd.: 21). Reiche Individuen können auf eine bedeutende Wahlfreiheit zugreifen, ihre Verwirklichungschancen dementsprechend zu nutzen, gleichzeitig steigt jedoch auch der Zwang die Chancen wahrzunehmen und eine bestmögliche Position einzunehmen (vgl. ebd.: 28). Reiche Individuen versuchen mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln, unter anderem auch politischen, ihr Vermögen zu bewahren. Häufig aus der Furcht heraus, nicht zu wissen, wie sie mit weniger Vermögen und Verwirklichungschancen zurechtkommen sollen (vgl. Kleimann 2005: 293). Ökonomische Bessergestellte unterliegen auch, oder gerade aufgrund der ihnen zur Verfügung stehenden Kapitalien, einem weiteren Leistungsdruck. Wie bereits Mäder und Streuli (2002: 33) feststellten, bedeutet „gewöhnlicher“ Reichtum Luxus und Konsum und großer Reichtum Macht. Im Gegensatz zur Armut, in welcher die Bedürfnisbefriedigung einen Notwendigkeitscharakter aufweist, wird dem Reichtum die Befriedigung von Bedürfnissen und Wünschen und zudem ein Hauch von luxuriösem nachgesagt (vgl. Skidelsky 2013: 127). Von Individuen, die im Reichtum leben, wird selbiger nicht als Selbstzweck verstanden, sondern vielmehr als Mittel, Zielen näher zu kommen und diese zu erreichen (vgl. Kleimann 2005: 285). Werden Reiche meist mit ökonomischen Ressourcen und materiellen Gütern in Verbindung gebracht, findet eine Verknüpfung von Reichtum und Gesundheit in der öffentlichen Wahrnehmung eher selten Beachtung (vgl. ebd.: 294-295). Eine positive gesellschaftliche Wahrnehmung lässt sich durch die Beteiligung und Gründung von Stiftungen und durch das Auftreten als Sponsor erreichen. Hierbei ist der Zweck an wissenschaftliche, kulturelle und soziale Zwecke gekoppelt und erhöht somit die Reputation, das Prestige und das Ansehen des Sponsors (vgl. ebd.: 297).

### 5.3 Mittelschicht

Individuen der Mittelschicht nehmen einen intensiven Bezug zum Reichtum, über diese Orientierung hinaus ist der Mittelschicht der reale Abstand gegenüber den Individuen im Reichtum nicht bewusst. Die Mittelschicht orientiert sich stark in seiner Ausrichtung an Leistungen, dies basiert auf der Annahme, dass es durch eigene Anstrengungen möglich ist, zur „Elite“ zu gehören. Die Mittelschicht hat im Gegensatz zur Gemeinschaft der Reichen und Armen kein Gefühl der Verbundenheit untereinander. Die Mittelschicht wägt sich bereits auf dem Weg zum Reichtum und grenzt sich hierbei stringent von den Armen ab. Die Mittelschicht zählt sich dahin gehend bereits am Reichtum kratzend, dass diese mehrheitlich angeben nur wenig zum eigenen Einkommen hinzu zu brauchen, um sich als reich zu bezeichnen (vgl. Herrmann 2002: 12f.). Dies zeigt auch, dass in der Mittelschicht kein geläufiger Reichtumsbegriff vorherrscht, weil die einzelnen Einkommen der Mittelschicht starken Schwankungen unterliegt. Die Mittelschicht definiert sich stark über ihre Leistungen, hierbei sind anerkannte Angehörige der Mittelschicht berufstätig (vgl. ebd. 88). Die Fremdwahrnehmung der Mittelschicht ist ebenfalls Perspektiven abhängig. So suggerieren die Inhaber und Inhaberinnen des Reichtums der Mittelschicht einen möglichen Aufstieg, dies auch unter dem Bewusstsein, dass sich faktisch der Reichtum nach unten abschließt (vgl. Herrmann 2002: 12).

## **6. Auswirkungen des ökonomischen Kapitals auf das gesellschaftliche und individuelle Handeln von Einzelpersonen**

### **6.1 Armut**

Wird bei der Reichtumsdefinition davon ausgegangen, dass Personen welche im Reichtum leben eine größtmögliche Option haben ihr Leben nach den eigenen Vorstellungen zu gestalten, so kann für von Armut Betroffene genau das Gegenteilige ausgesagt werden (vgl. Gerull 2011: 22, zit. nach Sen 2002: 79). Armut schränkt in diesem Kontext die Betroffenen in vielen Lebensbereichen ein.

Fällt die Arbeitsstelle weg oder befindet sich eine Person in einem prekären Arbeitsverhältnis, hat dies einen hohen individuellen und gesellschaftlichen Einfluss. Nebst den ökonomischen Einkünften hat Arbeit auch soziale Aspekte. Arbeitstätige Menschen befinden sich in der Regel in einem sozialen Netzwerk, welches bei einem Verlust der Arbeitsstelle meist seine Bedeutung verliert (vgl. Gerull 2011: 88,167). Prekäre Arbeitsverhältnisse, beispielsweise die Arbeit unter erschwerten körperlichen und somit aus einer langfristig betrachtenden Perspektive gesundheitlich schädliche Arbeit, sowie Arbeit im Kontext von befristeten Arbeitsverträgen und Leiharbeit wird als Armutsrisiko beurteilt. Aber auch die Arbeit, welche beinahe ausschließlich Grundbedürfnisse befriedigt, working poor oder Niedriglohnarbeit genannt, gilt als Anstoß bzw. möglicher Katalysator für eine Armutsgefährdung oder ein Leben an der Armutsgrenze (vgl. Kleimann 2005: 289, Gerull 2011: 84-95). Der Verlust einer Arbeitsstelle oder eines Beschäftigungsverhältnisses für Personen am Existenzminimum wirkt sich auf die physische und psychische Gesundheit der Betroffenen merklich negativ aus. Individuen ohne Arbeit verhalten sich gesundheitlich riskanter als Erwerbstätige. Dies zeigt sich unter anderem am Konsum von Alkohol- und Tabakwaren, zudem treiben arbeitslose Menschen weniger Sport (vgl. ebd.: 94,105). Personen mit niedrigem Einkommen oder niedrigem beruflichen Status und/oder niedriger Bildung sind häufiger von Krankheit betroffen als der gesellschaftliche Durchschnitt. Gesundheitsfördernde oder Vorsorgeprogramme nehmen Individuen tendenziell weniger in Anspruch (vgl. ebd.: 103,105).

Von Armut betroffene Individuen sind oftmals mit einer Unterversorgung im Lebensbereich Wohnen konfrontiert. Die Notlage gliedert sich hierbei in Wohnungsarmut, eine Einschränkung am gesellschaftlichen Wohlstand und dessen Strukturen, durch die gegebenen Wohnbedingungen, und Wohnungsnotfälle, also Individuen die in einer zeitlich überblickbaren Frist die eigene Wohnung verlassen müssen und/oder diese bauliche, soziale oder ökonomische Ursachen haben. In extremen Fällen sind von Armut betroffene Personen ohne eine eigene Unterkunft. Einschränkungen und Restriktionen im Bereich Wohnen können sich auf andere Lebensbereiche auswirken und umgekehrt, was bedeutet, dass materielle Armut die Wohnungssuche maßgeblich einschränkt (vgl. ebd.: 116-118). Wodurch von Armut Betroffene oftmals gezwungen sind, in „sozialen Brennpunkten“ zu leben. Soziale Brennpunkte zeichnen sich dadurch aus, dass eine hohe Armutskonzentration besteht und diese Lebensbedingungen eine soziale Ausgrenzung und Stigmatisierung

nach sich ziehen (vgl. Albert 2009, zit. nach Gerull 2011: 117). Soziale Brennpunkte entstehen bei dem Wegzug von ökonomisch Bessergestellten und dem Zuzug von weiteren von Armut betroffenen Menschen; eine Konzentration von ähnlichen Problemlagen entsteht (vgl. ebd.: 124). Familien mit Kindern oder Haushalte von Minderheiten fällt es besonders schwer eine adäquate Wohnung zu finden (vgl. Erbslöh/Krummacher 1997: 304). Sozialkontakte leiden unter beengten und mangelhaften Wohnverhältnissen (vgl. ebd.: 118).

Nebst den bereits benannten Auswirkungen auf das individuelle und gesellschaftliche Handeln von Individuen, welche von Armut betroffen sind, ist Bildung ein weiterer relevanter Lebensbereich. Aufgrund der noch folgenden Schlussfolgerung und bereits geleisteten Fragestellung wird dieser Themenkomplex in diesem Zusammenhang nur überblickend betrachtet. Festzuhaltend gilt jedoch, dass Armut explizit Auswirkungen auf Bildung hat. Unter anderem kann festgestellt werden, dass Kinder aus einkommensschwachen Familien wahrscheinlicher von einer ungünstigen Schullaufbahn betroffen sind als ökonomisch Bessergestellte (vgl. ebd.: 134). Kinder und Jugendliche, welche mit einer geringen ökonomischen Ausstattung aufwachsen, haben aufgrund der nicht wahrgenommenen Bildung und der daraus erworbenen Titel auch im Erwachsenenalter schlechtere Einkommensaussichten (vgl. Esping-Andersen 2003, zit. nach Gerull 2011: 134). Bei Personen mit einer geringen Schul- und Berufsbildung besteht eine wesentlich höhere Gefahr von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein (vgl. Gerull 2011: 136). Individuen mit einem geringen Bildungsniveau haben zudem schlechtere Aussichten eine besser bezahlte Anstellung zu erhalten (vgl. ebd.: 136).

Von Armut Betroffene sind direkt durch den Konsum in ihren Freiheiten bezüglich des individuellen und gesellschaftlichen Handelns eingeschränkt. Während betroffene Personen Mieten und Nahrungsmittelpreise nicht beeinflussen können, sind andere Investitionen, unter anderem in der Gesundheitspflege den eigenen Entscheidungen überlassen (vgl. Gerull 2011: 149). Überschuldung führt bei von Armut betroffenen Menschen oftmals auch zu sozialer Isolation weil ökonomische Ressourcen fehlen, welche es ermöglichen könnten, Kontakte aufrecht zu erhalten oder weiterhin zu pflegen (vgl. ebd.: 153).

Armut hat darüber hinaus Auswirkungen auf die kulturelle, politische und soziale Partizipation. Armut und die damit einhergehende Beschränkung von ökonomischen Ressourcen haben dämpfende Effekte auf das Kultur- und Freizeitverhalten. Deutlich wird zudem, dass die kulturelle Partizipation in der Informations- und Kommunikationstechnologie stark einschränkend ist, weil nicht allen Individuen die ökonomischen Ressourcen zur Verfügung stehen, um unter anderem Computer und Internetzugänge zu finanzieren (vgl. ebd.: 162). Ebenfalls haben die ökonomischen Einschränkungen Auswirkungen auf das persönliche Engagement in Vereinen. Hier können sich von Armut Betroffene zum Beispiel Aufwendungen bezüglich der Mitgliedsbeiträge nicht leisten und scheiden deswegen aus den Vereinen aus (vgl. ebd.: 163). Da demokratische Wahlen kostenfrei sind, beschränken sich die Einschränkungen der politischen Partizipation auf die Mitgliedschaften bei Parteien und Gewerkschaften. Die Mitgliedsaufwendungen stellen in diesem

Kontext eine ökonomische Dimension dar, welche von Armut Betroffene nicht leisten können. Grundsätzlich beteiligen sich von Armut betroffene Personen weniger an demokratischen Entscheidungsprozessen als einkommensstärkere Personengruppen (vgl. ebd.: 164).

## 6.2 Reichtum

Die Grundannahme, dass Verwirklichungschancen mit der Ausstattung des ökonomischen Kapitals einhergeht, führt unweigerlich zu der Schlussfolgerung, dass die Einkommens- und Vermögensgröße einen erheblichen Einfluss auf eben diese individuellen Verwirklichungschancen haben. Wie bereits bei Mäder (vgl. 2002: 14) beschrieben, ist die Gestaltungsfreiheit der im Reichtum lebenden Individuen äußerst groß. Neben diesen Gestaltungsfreiheiten, also den Möglichkeiten das eigene Leben theoretisch frei zu gestalten, besteht für reiche Menschen die Chance, Güter und Waren nach der eigenen Fassung und ohne größere Anstrengungen zu konsumieren. Dies auch unter dem Aspekt einer Prestige orientierten Gesellschaft (vgl. ebd.: 14). Weitere Privilegien lassen sich hierbei erkennen, so haben reiche Personen die Möglichkeit direkt Einfluss auf Bildung und Gesundheit zu nehmen und hierbei das vorhandene gesellschaftliche Potential vollumfänglich zu nutzen (vgl. Kleimann 2005: 297). Reiche Individuen leiden weniger unter psychosozialen Stress und werden aufgrund dessen seltener krank (vgl. Smith 1999, zit. nach Mäder/Streuli 2002: 20). Neben der Möglichkeit eine öffentliche staatliche Schule zu besuchen besitzen reiche Individuen die Möglichkeit, ihre Kinder auf exklusive Bildungsinstitutionen zu schicken. Hierbei bieten private Internate eine Basis, in welcher nicht nur eine exzellente Ausbildung vermittelt wird, sondern auch eine Identitätsbildende Funktion erfüllen (vgl. Mäder et al. 2010: 344f.). Eine höhere Bildung führt häufig zu einem Status der Besserverdienenden, welche oftmals Führungskräfte darstellen (vgl. Mäder/Steuli 2002: 75). Neben diesen individuellen Möglichkeiten und größtmöglichen Freiheiten besteht für die in Reichtum lebenden Personen die Möglichkeit das vorhandene Vermögen in gesellschaftliche Positionen, Macht und Einflussnahme umzuwandeln (vgl. ebd.: 14, Kleimann 2005: 284). Durch die mit Reichtum in Verbindung stehenden Kontakte zu einflussreichen gesellschaftlichen Entscheidungsträgern bestehen Kooperationsmöglichkeiten, welche direkt die vorhandenen Spielräume der Mitbestimmung und Mitentscheidung beeinflussen und somit die Verwirklichungschancen erhöhen (vgl. Kleimann 2005: 297). Steigende Ansprüche und Wohnraum als Statussymbol führen bei reichen Individuen zur komfortablen Situation, sich in der Wohnraumversorgung individualisiert und als Mittel sozialer Destinktion, also die Abgrenzung gegenüber anderen Personengruppen im sozialen Raum, zu bewegen (vgl. Erbslöh/Krummacher 1997: 289). Reiche Personen neigen wie Arme oder Angehörige der Mittelschicht zu einer sozialräumlichen Milieubildung. Diese begrenzen sich bei in Reichtum lebenden Individuen auf bestimmte Stadtteile und kleinere Gemeinden im Umland größerer Städte (vgl. ebd.: 303). Diese Areale im städtischen Kontext befinden sich oft in vornehmen und auf Abstand und Distanz bedachten Wohnflächen am Stadtrand. Die Wohngegenden bieten viel Wohnfläche bei geringer Wohndichte. Das Bild wird zudem geprägt durch einen

hohen Anteil an Freiflächen (vgl. ebd.: 304). Zygmund Bauman (2009: 67) geht davon aus, dass reiche Individuen, welche sich der „chaotischen Intimität“ des Großstadtlebens durch den Einkauf in so genannte „gated communities“, Wohnviertel die durch Kameras, Patrouillen und Pförtner bewacht werden, entziehen. Hierbei sind im Kontext dieser Bachelor Thesis super oder extrem reiche Personen gemeint. Diese ausgewählten Orte, auf welchen sich Reichtum konzentriert, fördert das soziale Netzwerk der reichen Individuen untereinander, weil räumliche Barrieren aufgehoben sind (vgl. Mäder et al. 2012: 313). Reichen Personen ist es möglich, mehr als eine Wohnung oder ein Haus zu ihrem Vermögen zu zählen. Unter anderem bietet sich hierfür für selbige Persönlichkeiten sowohl ein Stadt- als auch ein Landwohnsitz an. Ebenso zählen hierzu Ferienhäuser im In- und Ausland (vgl. ebd.: 289,303).

### **6.3 Mittelschicht**

Das ökonomische Kapital wirkt sich auch bei der Mittelschicht auf deren individuelles und gesellschaftliches Handeln aus. Aufgrund der bereits erwähnten starken Orientierung an Reichen und der klaren Abgrenzung gegenüber den Armen und Armutsgefährdeten, investiert die Mittelschicht viel, um einen möglichen Aufstieg zu erhalten oder diesen zumindest ihren Kindern zu ermöglichen (vgl. Herrmann 2012: 117). Die Mittelschicht investiert unter anderem intensiv in die Bildung der eigenen Kinder, diese Risikobereitschaft der Investition in eine nicht abschätzbare Zukunft beruht auf der Hoffnung und Aussicht auf Reichtum durch ein gehobenes Einkommen (vgl. Kleimann 2005: 298, Herrmann 2012: 117). Persönliche ökonomische Ressourcen der Mittelschicht werden unter anderem so eingesetzt, um einen gehobenen Konsum und eine private Vorsorge weitestgehend zu verwirklichen (vgl. Kleimann 2005: 293). Angehörige der Mittelschicht, welche es sich finanziell leisten können, zieht es aus den Kernstädten in das angrenzende Umland. Da hier, im Gegensatz zu der Kernstadt, familiengerechte Wohnungen und Einfamilienhaushalte vorhanden sind oder Boden- und Baupreise aufweisen, welche dem gegebenen finanziellen Rahmen gerecht wird. Durch die Aussiedlung der gut verdienenden Mittelschicht entstehen in den Randbezirken der Kernstädte und den Gemeinden in der näheren Umgebung Siedlungen, dessen Bürger als Arbeitsmarktpendler zurück in die Stadt drängen (vgl. Erbslöh/Krummacher 1997: 305).

### **6.4 Aufstiegschancen**

Wie bereits bei Bourdieu (2015: 37) angedeutet, ist ein Aufstieg im sozialen Raum grundsätzlich möglich. Dieser stellt sich jedoch als herausfordernd dar, weil der Aufstieg nur durch einen enormen Kraftaufwand geleistet werden kann (vgl. ebd.).

Mäder und Streuli (2002: 29) stellen fest, dass der Aufstieg zu großem Reichtum weitestgehend ein Mythos ist und nicht den realen Gegebenheiten entspricht. Durch den sich reproduzierenden Reichtum ist die Chance reich zu werden von der sozioökonomischen Herkunft geprägt (vgl. ebd.). Die durch die Familie, Schule und Arbeitsplatz vermittelte Vorstellung, dass durch Arbeitseifer und Fleiß eine einflussreiche Position



eingenommen werden kann, liegt meist außerhalb der Möglichkeiten dieser in einer ungünstigen sozialräumlichen Position befindlichen Individuen (vgl. ebd.: 30). Trotz dieser Realität ist der Glaube an die Leistungsgesellschaft weiterhin stark eingebettet (vgl. Herrmann 2012: 47). Losgelöst von der Vorstellung einer sich reproduzierenden Reichtumszugehörigkeit hat der berufliche Status der Eltern einen erheblichen Einfluss auf die berufliche Konstitution derer Kinder (vgl. Herrmann 2012: 47).

Während sich reproduzierender Reichtum meist an wirtschaftliche Standpunkte drängt, um dort eine einflussreiche Position einzunehmen und hierfür das benötigte „Startkapital“ mitbringt, ist es tendenziell wahrscheinlicher für Individuen aus der Mittel- und Armutsschicht eine Position mit Einfluss in den Bereichen Wissenschaft, Justiz oder Politik einzunehmen bzw. versuchen zu erreichen (vgl. ebd.: 46). Ein Garant eine besser bezahlte Arbeitsstelle zu bekommen ist für Individuen wahrscheinlicher, welche über ein höheres Qualifikationsniveau verfügen (vgl. Anger u.a. 2006, zit. nach Gerull 2011: 136).

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die stark propagierten „Tellerwäscherkarrieren“ beinahe unmöglich scheinen und die soziale Herkunft eine entscheidende Rolle für die spätere Verortung im sozialen Raum einnimmt (vgl. Mäder/Streuli 2002: 29).

Ebenso wie theoretische Aufstiegschancen sind Abstiegschancen möglich. Als relative konstante Größe können hierbei in einem schweizerischen Kontext die Armut und der Reichtum betrachtet werden. Je weiter eine Positionierung im sozialen Raum von der Mitte entfernt ist, desto konstanter ist dieser Zustand. Die Mittelschicht ist somit am ehesten Veränderungen ausgesetzt (vgl. ebd.: 81f.).

## 7. Bildung

Um eine begriffliche Einordnung zu ermöglichen und einen expliziten Kontext zwischen ökonomischem Kapital und Bildung zu schaffen, liegt der Fokus im folgenden Kapitel auf der Bildung und dessen gesellschaftlicher Einbettung. Hierbei soll der Mehrdimensionalität des gegenwärtigen Bildungsverständnis Rechnung getragen werden und eine spätere Klassifikation in Bezug auf die aufgeworfene Fragestellung ermöglicht werden.

### 7.1 Definition Bildung

Ein gesellschaftlich breit gefächelter Diskurs bezüglich der Definition des Bildungsbegriffes vermittelt einen differenzierten und spannungsgeladenen Diskurs (vgl. Andresen 2013: 20). Bildung als Begrifflichkeit und dessen Darstellung ist eng mit den geltenden zeitlichen, wirtschaftlichen und politischen Faktoren verknüpft. Über die vergangenen Jahrhunderte, angefangen in der Antike bis hin zu Humboldt, wurde der Begriff der Bildung neu interpretiert und den gegebenen Rahmenbedingungen angepasst (vgl. ebd.). Der gegenwärtige Bildungsbegriff stützt sich auf die gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen, ausgehenden des 18. Jahrhunderts (vgl. Löw/Geier 2014: 21). Der in dieser Bachelor Thesis verwendete Bildungsbegriff bezieht sich auf den Bildungsbegriff aus sozialpädagogischer und soziologischer Perspektive.

Bildung bezieht sich in erster Linie auf den kognitiven Bereich (vgl. Hörner 2010: 12), welcher sich lebenslang und selbstreflexiv gestaltet (vgl. Gerull 2012: 132). Die heutige Bildungsauffassung beschreibt meist die Beschäftigung mit Sprache und Literatur, Wissenschaft und Kunst (vgl. Lenzen 1989: 208). Die Bildungsanschauung schwingt in den aktuellen gesellschaftlichen und politischen sowie wirtschaftlichen Gegebenheiten zwischen individueller Bildung als Ideal und persönliche Ressource im Verwertungsprozess, also im Spannungsfeld zwischen Ideal und Kapital (vgl. Löw/Geier 2014: 21). Mit dem Bildungsbegriff geht nebst der aktuellen Dilemmasituation zwischen Kapital und Ideal eine Vorstellung von Freiheit einher, dies unter dem Aspekt der Selbstverwirklichung. Bildung ist in diesem freiheitlichen Kontext der Prozess als auch das Resultat des Gebildetseins (vgl. Fuhmann 1999, zit. nach Löw/Geier 2014: 23). Bildung wird vermehrt durch verschiedene Faktoren bezüglich der Nutzbarkeit der Bildung definiert; hierbei unter anderem an den Faktoren des ökonomischen, technischen und industriellen Nutzens (vgl. Löw/Geier 2014: 23). Durch Bildung werden einerseits die Grundlagen für Entscheidungen und Urteilsvermögen geschaffen, ebenso dient Bildung der Selbstformung und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ebd.). Zudem ist Bildung ein wichtiger Gesichtspunkt der Emanzipation und Demokratie. Die gesellschaftliche Benennung von gebildeten Bevölkerungsgruppen schreibt unweigerlich anderen Bevölkerungsgruppen oder Individuen Unbildung zu, wobei diese Unbildung meist nicht freiwillig gewählt ist. Bildung gilt als Grenzziehungsprozess der Verortung von Individuen und Personengruppen im sozialen Raum, ebenso trennt Bildung die Geschlechter voneinander. Über Bildungszugänge werden die Stellungen im sozialen Raum definiert und somit die Vorherrschaft von Geld, Prestige und Macht. Bildung hat nebst der Gegebenheit der Selbstentfaltung auch

eine gesellschaftliche notwendige Komponente (vgl. ebd.).

In einem Kontext von Erziehung und Bildung, in welchem die Erziehung eine Gewöhnung darstellt, ist Bildung eher auf Seite der Belehrung zu verorten (vgl. Lenzen 1989: 209). Nicht ausschließlich schulische Inhalte werden als Bildung verstanden, sondern auch non-formale oder informelle Bildung. Bildung aufgrund dessen nicht grundsätzlich an Institutionen oder Organisationen bzw. Aufträge gebunden (vgl. Gerull 2012: 133). Non-formale Bildung ist somit auch strukturell bedingt und findet unter anderem durch familiäre Prägung und den Kontakt zu Gleichaltrigen statt. Nebst der Erziehung ist die Bildung ein Sozialisationsprozess (vgl. Löw/Geier 2014: 27).

Eng mit dem gesellschaftlichen Diskurs bezüglich Bildung stehen die Begrifflichkeiten bildungsnah und bildungsfern. Beide Begriffe beschreiben die Entfernung von Individuen oder Personengruppen zur Thematik Bildung und die Möglichkeiten, welche sich für eben diese dort ergeben. Insbesondere bildungsfern ist hierbei stark vom gesellschaftlichen Diskurs geprägt und spiegelt eine sich reproduzierende soziale Ungleichheit wieder. Dabei wird unter anderem ersichtlich, dass Individuen und Personengruppen, welche im sozialen Raum schlechtergestellt sind, ihre soziale Herkunft bezüglich der Bildungsnähe kaum kompensieren können (vgl. Solga/Wagner 2004: 195). Solga und Wagner (ebd.: 195f.) erklären den sich reproduzierenden Bildungseffekt, indem sie herausstellen, dass in den heutigen Lernprozessen der Kinder die „Mitarbeit“ der Eltern vorausgesetzt wird. Hierbei sind Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren Familien benachteiligt, weil sie bereits auf schlechtere familiäre Ressourcen zurückgreifen müssen und somit eine vom Leistungsniveau geringere weiterführende Schule besuchen können. Dort ist das Lernklima bei geringerer Ausstattung schlechter. Im Umkehrschluss sind Kinder und Jugendliche aus sozial stärkeren Familien diesbezüglich klar bevorteilt.

## **7.2 Grundsätze des Bildungssystems und des Bildungsverständnisses**

Sowohl das schweizerische als auch das deutsche Schulsystem wurden stark in ihrer Entwicklung durch die Französische Revolution (1789) beeinflusst. Diese Umbrüche stärkten die Abkehr von einer Rein durch kirchliche und geistliche Träger und Trägerinnen sowie Lehrkräfte getragenes Schulsystem bzw. dessen vor gängigen Organisationen. Die Phase der Neuausrichtung der Schulentwicklung bestand in der Schaffung eines flächendeckenden Systembildung und einer Stärkung des staatlichen Akteurs (vgl. Fend 2006: 181). In Österreich nimmt die Schulreform von 1774 unter Maria Theresia eine herausstellende Position in der Entwicklung des nationalen Bildungswesens ein (vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen 2016: o.S.). Ein wichtiger Erfolg für das Bürgertum in allen deutschsprachigen Staaten war die Einführung der allgemeinen Schulpflicht (vgl. Fend 2006: 155). Diese drei Voraussetzungen, auf welchen das gegenwärtige Verständnis von Schulentwicklung aufbaut; Loslösung kirchlichen Trägern, Systembildung und Stärkung des Staates, stehen zeitlich in einem zum Teil differenten national staatlichen Zusammenhang. In keinem der drei deutschsprachigen Länder entwickelten sich die Bildungseinrichtungen und die Ausrichtung, in welcher wir

diese heutzutage kennen, in einem ähnlichen zeitlichen Spektrum. Dies hat insbesondere mit den unterschiedlichen Entwicklungsphasen der einzelnen Nationalstaaten und den darin herrschenden politischen Strömungen zu tun (vgl. ebd.: 181f.). Die Basis der gegenwärtigen Bildungsidee entstand in den 80er und 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts und basiert auf den drei Maximen, dass Bildung eine grundsätzliche Akzeptanz bezüglich des normativ-rechtlichen Gemeinwesens bildet, dass Bildung zur Individualisierung und somit zur eigenen Lebensgestaltung beiträgt und dass Bildung eine ökonomische Funktion erfüllt, welche eine Rahmenbedingung für die Lebensgestaltung darstellt (vgl. Fend 2006: 198f.). Die Aufhebung der Klassengesellschaft und die Wahrnehmung von Chancengleichheit stellten eine Kernentwicklung der Bildungsinitiativen des 19. und 20. Jahrhunderts dar. Hierbei sollte eine soziale Selektion aber auch eine soziale Teilhabe durch die Schaffung von Prüfungen und die damit verknüpften Berufszugänge geschaffen werden. Soziale Aufstiege sollten unter anderem damit vereinheitlicht und grundsätzlich für alle Individuen und Personengruppen möglich sein (vgl. ebd.: 206f.). Diese Ausrichtung steht in einem engen zeitlichen Kontext mit der Professionalisierung des Lehrkörpers und der Konkretisierung und Installation von Lehr- und Bildungsplänen (vgl. ebd.: 224-226).

Rückblickend stellt Fend (2006: 169) fest, dass in den vergangenen 200 Jahren im Kampf um das Bildungswesen ein Kampf zwischen Inklusion und Exklusion, also zwischen Ausschluss und Teilhabe, war. Weiblichen Schülerinnen und Studentinnen blieb die Teilnahme an schulischer Bildung wesentlich länger verwehrt als ihren männlichen Mitschülern und Studenten (vgl. ebd.: 207).

### **7.3 Bildungsmöglichkeiten und Systemrelevanz**

Wie bereits in dem vorhergehenden Kapitel angedeutet basiert das gegenwärtige Bildungswesen auf der Ausrichtung, dass es tendenziell allen Individuen und Personengruppen möglich sein sollte, alle zur Verfügung stehenden Angebote, sofern dies den kognitiven Voraussetzungen entspricht, wahrzunehmen. Die gewichtige gesellschaftliche Perspektive auf eine am Bildungssystem und Bildungsinstitutionen wird dem Bildungsbegriff jedoch nicht in all seinen Dimensionen gerecht. Obwohl dem Bildungswesen eine hohe Systemrelevanz zukommt, finden Bildungsprozesse zu einem gewichtigen Anteil in Familien und außerschulischen Sozialisationsinstanzen statt (vgl. Brake/Büchner 2012: 71). Die sich im gegenwärtigen Diskurs befindende Systemrelevanz von Bildung in Bezug auf Bildungssysteme und Bildungsinstanzen hat ihren Ursprung in meist ökonomischen, wirtschaftlichen und partizipativen Interessen (vgl. Fend 2006: 233). Die gegenwärtige Ausrichtung von Bildungsinstitutionen und Bildungssystemen, in den im deutschsprachigen Raum anzutreffenden Wohlfahrtsstaaten, orientiert sich bezüglich der Ausrichtung und Zielsetzung an der wirtschaftlichen Konkurrenzfähigkeit. Für diese wirtschaftlichen Interessen ist ein qualitatives und hochwertiges Bildungswesen eine Schlüsselinstanz in eben dieser Orientierung. Eine an ökonomischen Maximen ausgerichtete Bildungslandschaft ermöglicht es der Bevölkerung einer jeweiligen Nation Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, welche wiederum eine Voraussetzung darstellen um ein

kulturell mannigfaltige Lebensgestaltung zu ermöglichen. Diese individuellen Optionen sind jedoch stark von den politischen Gegebenheiten abhängig, welche die Handlungs- und Gestaltungsmaxime abhängen. Bildungspolitik erhält somit eine staatspolitische Dimension. Diese staatspolitische Dimension spiegelt sich in der Gestaltung und Ausrichtung des Bildungswesens wieder. Hierbei stehen die Interessen des Gemeinwesens im Vordergrund. Diese sind unter anderem die Schaffung einer gerechten Teilhabe und Frieden im Inneren, welche sich durch eine leistungsorientierte Anlehnung konkretisieren. Zudem steht die Vermittlung und Weitergabe eines gemeinsamen kulturellen Erbes im gesellschaftlichen Interesse. Überdies steht die bereits erwähnte ökonomische Wettbewerbsfähigkeit in einem zentralen Fokus des gesellschaftlichen Interesses, welches durch eine hochwertige Ausbildung gewährleistet werden soll (vgl. ebd.). Durch die Schaffung einer verbindlichen Schulpflicht und die Zugangsberechtigung für Mädchen und Frauen zu schulischen Institutionen und staatlichen Lehranstalten, wird den Einforderungen eines breiten gesellschaftlichen Interesses Rechnung getragen (vgl. ebd. und Becker/Lauterbach 2004: 21f.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Bildungsmöglichkeiten in den gegenwärtigen deutschsprachigen Ländern, Österreich, Deutschland und der Schweiz, grundsätzlich bestehen. Diese Bildungsmöglichkeiten haben eine staatspolitische Relevanz. Hierbei steht im Kern des Interesses, das Fähigkeiten und Fertigkeiten bezüglich des eigenen Potenzials entfaltet werden können, dies unter dem Aspekt einer sich zunehmend vernetzenden globalen wirtschaftlichen Lage und der damit verbundenen Schaffung bzw. Erhaltung von qualitativ hochstehenden Arbeitsplätzen und dem damit prognostizierten substantiellen Lebens (vgl. OECD: 3).

#### **7.4 Bildung im Kontext von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft**

Die Dimensionen, in welchen Bildung in politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontexten auftritt, sind mannigfaltig. Bildung stellt hierbei eine Schlüsselposition, Schanierfunktion und Ausgangsposition dar. Bildung ist Baustein und Fundament für die Teilhabe und Teilnahme der jeweiligen Teilbereiche. Diese Teilbereiche sind nicht stringent voneinander getrennt oder abgekapselt, vielmehr gehen diese eine Synergie bzw. eine Verquickung ein, welche die einzelnen Dimensionen in ein Abhängigkeitsprinzip stellen und sich wechselseitig beeinflussen. So kann festgestellt werden, dass eine politische Beteiligung von Individuen und Personengruppen mit einer höheren Qualifikation im Bereich Bildung deutlich häufiger ist als bei Individuen oder Personengruppen, welche eine größere bildungsferne aufweisen (vgl. Gerull 2012: 163). Diese politische Mitwirkung zeichnet sich dadurch aus, dass die Beteiligung an demokratisch organisierten Wahlen von Personen und Personengruppen mit einer tendenziell höheren Bildung häufiger wahrgenommen werden als von bildungsfernen Individuen und Personengruppen. Aber auch die Beteiligung an gewerkschaftlichen Prozessen und der Mitgestaltung in Organisationen variiert durch den vorhandenen Bildungsstand. Nicht nur die Mitwirkung auch das Verständnis der gegenwärtigen politischen Formen und Strukturen setzt eine hinreichende Bildung voraus (vgl. Schneider/Volkert 2005:

265). Aus politischer Sicht werden seit einigen Jahrzehnten die demokratischen Grundhaltungen und die Teilhabe neuer Bildungsansprüche sowie die bestehenden Bildungsprivilegien diskutiert. Dies unter dem Ausblick einer möglichst ausgewogenen Bildungsgerechtigkeit. Die Chancengleichheit und der damit einhergehende Bildungszugang sollte an möglichst allen Bildungsorten möglich sein (vgl. Brake/Büchner 2012: 23). Ein sozial unwirksames Bildungssystem legitimiert und reproduziert herrschende Machtverhältnisse (vgl. Kuhnhenne et al. 2012: 7).

Schulen und Bildungseinrichtungen bilden einen großen ökonomischen und somit wirtschaftlichen Faktor. Durch die Zunahme einer nationalen ökonomischen Konkurrenz in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts konnte sich Bildung und die damit einhergehenden Bildungssysteme als ausschlaggebender Faktor bei der Produktion von technischem und industriellem Wissen im wirtschaftlichen Sektor vollumfänglich etablieren (vgl. Fend: 2006: 169). Auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt stellt Bildung und die damit verknüpften Bildungsabschlüsse eine wirtschaftliche Größe dar, welche in zunehmenderweise selektiert und spezialisiert und somit bildungsferne Personen von einer wirtschaftlichen Partizipation weitestgehend ausschließt (vgl. Gerull 2012: 136f.).

Bildung stellt in einem gesellschaftlichen Kontext, nebst den bereits ausführlich benannten Dimensionen, ein Bürgerrecht in einem demokratische legitimierten Staat dar (vgl. Hörner 2010: 42). Bildung nimmt in diesem Bezugsrahmen eine Funktion der Gesellschaft bezüglich der Eigenschaft, des Zustandes und des Statusmerkmals des Einzelnen bzw. der Einzelnen ein. Bildung ist in diesem Kontext eine Grundfunktion, welche die Gesellschaft lebensfähig hält und nachkommende Generationen befähigt in der vielfältigen und modernen Industriegesellschaft die notwendige Rolle zu übernehmen (vgl. Lemberg 1963, zit. nach Hörner 2010: 42).

### **7.5 Sozialräumliche Aspekte von Bildung**

Sozialräumliche Aspekte spielen eine wesentlich Rolle für die Sozialisation und die Bildung von Kindern und Jugendlichen. Hierbei kann unterschieden werden zwischen *formellen*, also sozialräumlichen Institutionen, wie unter anderem die Schule oder Kindertagesstätte, welche einen Bildungsauftrag erfüllen und *informellen*, also sozialräumlichen Gegebenheiten, welche bildend auftreten jedoch einen informellen also auftragsunabhängigen Charakter aufweisen, wie zum Beispiel ein Spielplatz oder sonstige Spielräume im öffentlichen Raum. Beide Eingrenzungen der Bildung auf formell und informell in Bezug auf sozialräumliche Aspekte spiegeln die Idee einer Bildungslandschaft wieder (vgl. Deinet/Derecik 2013: 78). Die Familie als zeitlich konstanter Bildungsraum kann ein essenzieller Stellenwert bei der Vermittlung von Wissen zugeschrieben werden. Dies nicht nur in der Begleitung, Unterstützung und Förderung der institutionalisierten Bildungsprozesse. (vgl. Brake/Büchner 2012: 125). Die Familie stellt in diesem Kontext nicht nur die langfristige Bildungsinstanz dar, sie ist zudem die umfangreichste und ganzheitlichste vorhandene Bildungskonstante. Dieses informelle und situationsabhängige Lernen in Familien basiert

mehrheitlich an Anknüpfungspunkten bei der Alltagsbewältigung und die damit einhergehende vorgelebte Verhaltensweisen und Werte (vgl. ebd.: 127). Sozialräumliche Aspekte bezüglich der Familie als Bildungsinstanz kommen hierbei zum Tragen, werden die sozialräumlichen Gesichtspunkte von Personen, welche von Reichtum, Mittelschicht oder Armut betroffen sind, betrachtet. Im Zusammenschluss von Bildung und Familie als Bildungsinstanz kann hieraus gefolgert werden, dass die Wohnsituation der Familie großen Einfluss auf Bildungsaspekte von Kindern und Jugendlichen haben. Bildung in Familien kann aus der sozialräumlichen Perspektive betrachtet positiv, wie auch hemmend, wirken. Unter anderem sind von Armut betroffene Familien, wie bereits erwähnt, stark eingeschränkt bei der Wohnungssuche, was zu einer Milieubildung im Sinne von sozialen Brennpunkten führt. Die Wohnverhältnisse sind häufig beengt (vgl. Erbslöh/Krummacher 1997: 304) und bieten wenig Handlungs- und Gestaltungsspielräume (vgl. Brake/Büchner 2012: 125). Diese Ausgestaltung von Bildungsprozessen in der Familie ist dementsprechend stark davon abhängig inwieweit materielle, zeitliche, soziale, kulturelle und unter dem Aspekt des Sozialraums räumliche Ressourcen zur Verfügung stehen und genutzt werden können (vgl. ebd.: 128).

Die Schule oder das Schulsystem als formeller Bildungsbereitsteller stellt nebst der Familie eine wichtige sozialräumliche Komponente bezüglich einer erfolgreichen Wissensvermittlung dar. Wird davon ausgegangen, dass Kinder bis zum Besuch einer weiterführenden Schule den Sozialraum eines Stadtviertels für die ersten Jahre einer Beschulung nutzen, sind unter dem Aspekt des Sozialraums die Bildungschancen weitestgehend vorgegeben. Die Sozialraumgliederung eines Stadtviertels oder einer Region spielen hierbei maßgebliche bei der Definierung von Rahmenbedingungen eine Rolle. Dabei sind Bevölkerungsstrukturen, Armuts-, Gesundheits-, Migrations- und weitere Aspekte von einer Relevanz (vgl. Deinet/Derecik 2013: 80). Befinden sich von Armut betroffene Personen und Familien, wie bereits erläutert, in sozialen Brennpunkten, gehen meist auch die Kinder und Jugendlichen bis zum Übertritt in eine weiterführende Schule in einem in eben diesem kritischen Milieu zur Schule. Es ist ein Zusammenhang zwischen von Armut betroffenen Erwachsenen und dem Bildungsniveau derer Kinder festzustellen (vgl. Gerull 2012: 134). Hierfür ursächlich ist das eigene Bildungsniveau von Erwachsenen und die damit einhergehende Arbeitsmarkt- und Einkommenssituation (vgl. Europäische Kommission 2008, zit. nach Gerull 2012: 134). Schlussfolgernd ist eine Wahrscheinlichkeit, dass von Armut betroffene Kinder in eine Schule im unteren Leistungsniveau eintreten erhöht gegeben. Sozialräumlich hat dies unter anderem die Konsequenz, dass eben diese unteren Schulformen oft schlechter ausgestattet und vom Austausch unterschiedlicher sozialer Milieus losgelöst sind (vgl. Huster 2006, zit. nach Gerull 2012: 130).

## 7.6 Ökonomische Vergleiche

Die in den jeweiligen deutschsprachigen Ländern verankerten Bildungssysteme sind stark auf ökonomische Ressourcen angewiesen. Diese sind darauf ausgerichtet den formellen Bildungsauftrag zu erfüllen, bzw. diesen weiter auszubauen. Um eine Übersicht und einen Vergleich über die Kosten und Aufwendungen zu erhalten, folgen in diesem Kapitel Daten und Fakten der jeweiligen Nationen, welche das Ausmaß des Bildungsetats widerspiegeln. Die folgenden Daten und Erhebungen basieren auf Veröffentlichungen von staatlichen Institutionen. Ein länderübergreifender Vergleich ist dabei jedoch nur grob und nicht generalisiert möglich, weil die Art der Erhebung sowie die systemischen Voraussetzungen der einzelnen Nationen und Staatshaushalt variieren. Die aufgeführten Daten beziehen sich ausschließlich auf schulische Institutionen, weil eine vorschulische Teilnahme an Angeboten in den deutschsprachigen Ländern unterschiedlicher Regelungen unterliegt, und somit einen mehr oder minder direkten Vergleich des Kostenaufwands im Vorschulalter verunmöglicht.

Auf Staatsebene belaufen sich die Ausgaben, gemäß den aktuellen Zahlen, in Deutschland pro Schüler und Schülerin auf jährlich durchschnittlich 6500 Euro (vgl. Statistisches Bundesamt 2016b: 6). Hierbei schwanken die Ausgaben jedoch zwischen den Schulformen und Bundesländern bzw. einzelnen Regionen (vgl. ebd.: 8). Das entspricht Ausgaben für den gesamten Bereich Bildung und Forschung an Hochschulen von 181,4 Mrd. Euro (2012). Insgesamt gab die Bundesrepublik Deutschland 2012 6,6 Prozent des Bruttoinlandsprodukts für Bildung und Forschung aus (vgl. Statistische Bundesamt 2015: 17). Die Bildungsausgaben steigen stetig, im Jahr 2005 betrug das Kostenvolumen pro Schüler und Schülerin 4900 Euro (vgl. Statistisches Bundesamt 2016b: 9). Schwankungen zwischen den einzelnen Bundesländern lassen sich unter anderem auf unterschiedliche Personalkosten, Klassengrößen und Lernmittelfreiheit zurückführen (vgl. ebd.: 5). Zudem besteht eine Aufteilung der Kosten zwischen Bund, Länder und Gemeinden (vgl. Statistisches Bundesamt 2015a: 18).

In Österreich teilen sich der Bund und die Länder die Bildungsausgaben. Diese betragen im Jahr 2014 18,168 Mrd. Euro. 4,9 Prozent des Bruttoinlandsproduktes gab Österreich demnach 2014 für sein Bildungswesen aus. Eine genau Bemessung der durchschnittlichen pro Kopf Aufwendungen für die Schülerinnen und Schüler legt die Statistik Austria nicht vor. Diese verweist jedoch darauf, dass schulformabhängige Faktoren die Kosten pro Schüler oder Schülerin erhöhen oder senken. So kostete die Beschulung an einer Sonderschule jährlich rund 28785 Euro und stellt dadurch den größten Kostenaufwand im österreichischen Bildungswesen pro individuellem Schüler oder Schülerin dar. Demgegenüber steht ein Kostenaufwand von 7308 Euro pro Schüler und Schülerin einer Volksschule, welche mit einem Unterschied von 297 Euro Mehrkostenaufwand pro Jahr sich von Lehrerbildenden der mittleren und höheren Schule absetzt und sich somit auf Platz zwei der geringsten pro Kopf Aufwendungen befindet (vgl. Statistik Austria 2016b: 86-87).



Die Schweiz gab 2012 5,5 Prozent des Bruttoinlandsprodukts für das Bildungswesen aus (vgl. Bundesamt für Statistik 2015b: 2). Dies entspricht einem Betrag von 4300 Schweizer Franken pro Kopf der ständigen Wohnbevölkerung. Auch hier sind die Unterschiede auf regionaler Ebene verschieden, so gibt der Kanton Schwyz für das Jahr 2012 eine Summe von 2578 Schweizer Franken an, wohingegen in Basel-Stadt eine pro Kopf Ausgabe für das Jahr 2012 von 6575 Schweizer Franken veranschlagt wurde (vgl. Bundesamt für Statistik 2015b: 8). Insgesamt kostete das nationale Bildungswesen die Schweiz 34,7 Mrd. Schweizer Franken (2012) (vgl. Bundesamt für Statistik 2015b: 4). Mit 53 Prozent sind die Kantone die größten Geldgeber des Bildungswesens, gefolgt von den Gemeinden mit 30 Prozent und dem Bund mit 17 Prozent (vgl. ebd.).

Aufgrund fehlender statistischer Erhebungen bezüglich der Wahrnehmung bzw. Inanspruchnahme von privaten Förderprogramme und Ergänzungsleistungen der Familien und Eltern für deren Kinder und Jugendlichen, ist es nicht möglich eine Aussage über die ökonomischen Belastungen der Familien bzw. Eltern unter diesem Aspekt zu treffen. Aufgrund der Herleitung, welche bisher in dieser Bachelor Thesis erfolgte, kann jedoch davon ausgegangen werden, dass ökonomisch schlechter gestellten Eltern und Familien, solche finanziellen Aufwendungen stark belasten oder sich eine Teilhabe ausschließt.

### **7.7 Bildung im Kontext von ökonomischem Kapital**

Wird davon ausgegangen, dass Bildung ein lebenslanger Prozess darstellt, muss auch in diesem Kapitel davon ausgegangen werden, dass bereits vor der schulisch organisierten Bildung eine non-formale Bildung stattfindet (vgl. Brake/Büchner 2012: 74). Nebst dieser vorschulischen Bildung findet ein Großteil der Bildung in Familien oder unter sonstigen sozialen Aspekten statt (vgl. ebd.: 72). Wie bereits im Kapitel der Bildungsdefinition (7.1) erwähnt, wird im heutigen schulischen Lernprozess eine Mitarbeit der Eltern bzw. der Familien an der Bildungsbiographie der Kinder und Jugendlichen eingefordert. Aus diesen Dimensionen der schulischen und außerschulischen Bildung in Verknüpfung mit verfügbaren ökonomischen Ressourcen der Familien und Eltern lassen sich Rückschlüsse bezüglich der Verfügbarkeit und Wahrnehmung von Dienstleistungsangeboten bei der Wissensvermittlung von Kindern und Jugendlichen feststellen.

Hinsichtlich der vorschulischen Bildung zum Beispiel im Rahmen von Kindertageseinrichtungen grenzen ökonomische Ressourcen die Teilnahme an solchen Angeboten ein. Lediglich Personen und Eltern, welche über die nötigen ökonomischen Ressourcen verfügen, ist es möglich ihre Kinder an solchen bildungsrelevanten Angebotsspektren teilhaben zu lassen (vgl. Brake/Büchner 2012: 132). Dieser Kontext der vorschulischen Bildungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit verfügbaren ökonomischen Ressourcen der Eltern ist von regionalen und nationalen Abhängigkeiten und Unterschieden geprägt und trifft nicht einheitlich für alle deutschsprachigen Länder zu.

In einem späteren bildungsbiographischen Kontext bestehen mannigfaltige Möglichkeiten einer

außerschulischen Förderung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern. Diese sind in der Regel kostenpflichtig, außer diese Angebote werden durch die Bildungseinrichtungen bzw. ehrenamtlich engagierte Personen organisiert und durchgeführt. Diese Förderprogramme müssen nicht explizit auf Bildungsinhalte ausgelegt sein, sondern schließen auch anderweitige Aktivitäten mit ein, welchen ein fördernder Effekt zugeschrieben wird. Häufig bleibt Kindern und Jugendlichen, deren Eltern zu wenig ökonomisches Kapital besitzen, die Teilnahme an solchen Angeboten, wie zum Beispiel Sport- oder Musikvereinen, verwehrt, aber auch bildungsergänzende oder weiterführende Angebote und Dienstleistungen können nur von Familien mit den ausschlaggebenden ökonomischen Kapitalen in Anspruch genommen werden. Dazu zählen nebst der individuellen Nachhilfe, auch die Teilhabe an mit Kosten verbundenen kulturellen Angeboten (vgl. Gerull 2011: 176f.).

Auch materielle Ausstattungskriterien ergänzen die schulische Bildung. Die Verfügbarkeit und Vernetzung von Massenmedien stellen einen relevanten Faktor dar, welcher die schulische Bildung bei adäquatem Einsatz, ergänzt. Fehlen materielle Güter oder die Vernetzung von elektronischen Endgeräten, aufgrund des nicht verfügbaren Kapitals der Eltern (vgl. Brake/Büchner 2012: 128), kann daraus geschlossen werden, dass eine außerschulische Teilhabe und Teilnahme an eben diesen Lernprozessen stark eingeschränkt bis unmöglich ist.

Wird die Ressourcenausstattung der Eltern und Familien in einem privatschulischen Setting gesehen, ist es auch hierbei nur den Personen und Personenkreisen möglich, ihre Kinder und Jugendlichen auf solche meist sehr kostspieligen Schulen besuchen zu lassen, welche über die nötigen ökonomischen Ressourcen verfügen.

### **7.8 Bildung im Kontext von Geschlecht**

Herkunftsbezogene Bildungsbenachteiligung hat in den vergangenen Jahrzehnten kaum abgenommen. Es konnte jedoch eine Änderung bezüglich des Zusammenhangs von Bildung und Geschlecht für alle deutschsprachigen Länder festgestellt werden. Ein deutlicher Abbau von Bildungsungleichheit aufgrund des Geschlechts lässt sich feststellen. Das vormalig bis in die 1960er Jahre traditionell dargestellte Bild vom Mann als Familienernährer und der damit einhergehenden Logik, dass Männer eine gehobene schulische Bildung bedürfen, hat sich weitestgehend determiniert. Gelten Mädchen und Frauen gegenwärtig als Bildungsgewinner, kann festgestellt werden, dass Jungen sich hinsichtlich des Bildungserfolgs als Verlierer darstellen (vgl. Brake/Büchner 2012: 197f.). Dies erklärt sich damit, dass sich in den vergangenen 40 Jahren der weibliche Anteil an gehobenen Qualifikationen deutlich erhöht hat, wohingegen der männliche Anteil an den „Kelleretagen“ des Bildungssystems eine zunehmende Größe darstellt (vgl. ebd.: 202). Im allgemeinbildenden Schulsystem werden gegenwärtig Jungen häufiger von der Einschulung zurückgestellt sowie seltener frühzeitig eingeschult und erhalten seltener eine Empfehlung für eine höhere weiterführende Schule. Zudem stellen Jungen den Großteil an Schulen mit weniger hohen Qualifikationsmerkmalen (vgl. ebd.: 215). Diese von Brake und Büchner für Deutschland konzipierten Maxime gelten hinsichtlich der

Legitimität im deutschsprachigen Raum ebenfalls für die Schweiz (vgl. Bundesamt für Statistik: 2015a) und Österreich (vgl. Statistik Austria 2016a).

## 8. Sozialisationsaspekte

Um das Fundament des theoretischen Teils dieser Bachelor Thesis abzurunden und somit eine vertiefte Beantwortung der Fragestellung zu ermöglichen, wird im kommenden Kapitel auf die Bildungssozialisation von Kindern und Jugendlichen in deren Familien Bezug genommen. Dabei entsteht ein differenziertes Abbild der Kausalität zwischen ökonomischen Ressourcen, Bildungsmöglichkeiten und familiärer Sozialisationsinstanz. Um dieses differenzierte Abbild aufzuzeigen, wird auf unterschiedliche Familienstrukturen der modernen Gesellschaft eingegangen. In einem zweiten Teil richtet sich der Fokus auf grundsätzliche Sozialisationsaspekte der Familie als Bildungsinstanz.

### 8.1 Definition Familie

Die Vorstellungen bzw. Definitionen von Familie und deren Familienleben basiert und wandelt sich aufgrund historischer, politischer, kultureller und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen und Gegebenheiten (vgl. Jobst 2010: 178). Das traditionelle Familienverständnis welches eine monogame Partnerschaft zwischen Mann und Frau, basierend auf einer staatlichen und kirchlichen Eheschließung, mit gemeinsam in einem Haushalt wohnenden Kindern, spiegelt gegenwärtig nicht das breit gefächerte gesellschaftliche Familienverständnis wieder (vgl. Stein 2013a: 18). Eine moderne Familiendefinition umfasst mindestens ein Elternteil und ein Kind, welche sich dauerhaft und durch eine solidarische Prägung in einer persönlichen Verbundenheit befinden (vgl. Peuckert 2007, zit. nach Stein 2013a: 18). Dieses Definitionsverständnis schließt unter anderem auch Patchworkfamilien und Alleinerziehende mit ein (vgl. Bütow 2013: 205). Familien sind also mindestens zwei Personen, welche mindestens zwei Generationen entstammen (vgl. Stein 2013a: 18). Familien erfüllen aus der gesellschaftlichen Perspektive in erster Linie zwei variable Aufgaben: Zum einen, die einer Reproduktions- und Sozialisationsfunktion, zum anderen verbindet die einzelnen Familienangehörigen ein herausstehendes Kooperations- und Solidaritätsverhältnis. Familie trägt zur physischen und psychischen Zufriedenstellung bei und ermöglicht somit die Teilhabe am gesellschaftlichen Produktionsprozess. Familie dient in diesem Kontext des Produktionsprozesses zudem als Ort der Regeneration, Krafterneuerung und Selbstverwirklichung (vgl. Jobst 2012: 178f.). Familie auf einer funktionalen Ebene betrachtet, ist ein Beziehungsmuster, welches sich durch Intimität, einer Dauerhaftigkeit, einer hohen emotionalen Nähe und einer Abgrenzung gegenüber Anderen auszeichnet. Durch einen gemeinsamen familiären Lebensvollzug, welcher Interaktion und Kommunikation voraussetzt, entsteht das soziale Gebilde „Familie“. Zwischen Eltern und Kindern herrscht ein Autoritätsverhältnis, welche die Beziehung klar und eindeutig definiert (vgl. Stein 2013a: 18f.). Neue Familienformen der Moderne, welche neue Möglichkeiten des Zusammenlebens eröffnen, sind sogenannte Inseminationsfamilien. Dies sind Familien, in welchen Reproduktionstechnologie genutzt wurde und somit zwar eine biologische Verwandtschaft besteht, diese aber meist nicht sozial in einer Interaktion verankert ist. Zudem kommen gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften, hierbei stammen Kinder entweder aus vorherigen

heterosexuellen Beziehungen oder aus der eben erwähnten Reproduktionstechnologie (vgl. Ecarius et al. 2011: 28f.).

## **8.2 Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bezüglich Bildung**

Wie bereits im Kapitel Bildung mehrfach erwähnt und angedeutet, gilt die Familie nebst der Schule oder sonstigen Einrichtungen eines nationalen Bildungswesens, als Sozialisations- und Bildungsinstanz, welcher eine ausschlaggebende Größe zugeschrieben wird. Verschiedene Wissenschaftsdisziplinen, wie die Soziologie, Psychologie und die Neurobiologie gehen davon aus, dass die aktive Ausgestaltung des familiären Lebens einen starken Einfluss auf die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung eines Kindes hat (vgl. Parsons 1997, zit. nach Jobst 2010: 185). Im Elternhaus wird die Einstellung des Kindes gegenüber der Schule und Bildungsgütern geprägt und bestimmt, ebenso seine/ihre Fähigkeiten zum Perspektivwechsel, die Entwicklung von Problemlösestrategien und seine/ihre Leistungsmotivation (vgl. Jobst 2010: 188). Erschwerend für eine Sozialisation in der Schule sieht Jobst (2010: 185) die milieuspezifische Ausrichtung des Bildungswesens an den Bedürfnissen der Mittel- und Reichtumsschicht. Kinder aus ökonomisch benachteiligten Familien fällt es aufgrund ihrer Herkunft besonders schwer gute Ergebnisse und einen höheren Abschluss zu erreichen. Durch die im Habitus angeeigneten milieuspezifischen erfahrungsbezogenen Bildungsinhalte und Strategien von Familien und den Anforderungen der Schule ist von einer allgemeingültigen unmittelbaren Sozialisation nicht auszugehen (vgl. ebd.). Die von einer Familie zur Verfügung gestellten sozialen und kulturellen Kapitalien haben einen unmittelbaren und mittelbaren Einfluss auf den Bildungserfolg derer Kinder. In diesem Kontext von Sozialisation, werden die Bildungsentscheidungen getroffen und eine Bildungsorientierung manifestiert. Eine negative familiäre Einstellung gegenüber einer höheren Schulbildung können eben diese ausbremsen oder verunmöglichen (vgl. Stein 2013b: 222).

## **8.3 Erschwerende Faktoren für gleiche Bildungschancen**

Faktoren, welche für eine Bildungsungleichheit Relevanz aufweisen, sind breit gefächert und nicht allesamt in diesem Kontext der Bachelor Thesis auszuführen. Die für die Fragestellung zentralen Faktoren, wurden bereits in vorherigen Kapiteln ausgeführt und erläutert. So unter anderem Sozioökonomische- und Armutsverhältnisse, Geschlechtsspezifische- und auch räumliche Aspekte. Wie bereits in Kapitel 4.1 angedeutet, besteht auch eine Relation zwischen Armut und Migration. Ebenso wie Armut gelten Migration und Migrationshintergründe als bildungser schwerend. Um der Fragestellung auch in dieser Hinsicht gerecht zu werden, werden diese Aspekte im folgenden Abschnitt fokussiert.

Eine generalisierte Aussage bezüglich den Auswirkungen und Nachteile einer Migrationsbiographie im Hinblick auf den Bildungserfolg und die Gleichheit besteht gegenwärtig nicht. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass sich Ursachen, Biographien und Lebenslagen nicht kategorisieren lassen und eine

differenzierte Aussage über Migration als Bildungsnachteil nicht ermöglicht wird (vgl. Brake/Büchner 2012: 165f.). Zudem kommt es zu Überschneidungen bei den Faktoren, welchen ein Bildungshemmnis nachgesagt und nachgewiesen wird. Der aktuelle Forschungsstand geht dennoch davon aus, dass Migrationszusammenhängen grundsätzlich ein erschwerender Faktor bei der Partizipation im Bereich Bildung zugeschrieben werden kann, dieser ist jedoch stark perspektivisch beeinflusst (vgl. ebd.: 169). Bei Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen lassen sich bei der Einschätzung einer Benachteiligung einige Anhaltspunkte bestimmen welche es ermöglichen sollen, eine differenzierte Aussage über eben diese zu treffen. So ermöglicht unter anderem das Geburtsland des Kindes bzw. das Einreisealter eine Aussage über Leistungen im Bildungswesen. Aber auch das Geburtsland der Eltern und die in der Familie gesprochene Sprache stellt eine zentrale Größe dar, welche eine Aussage über die Sprachkompetenz der Kinder gibt (vgl. Brake/Büchner 2012: 169). Nebst diesen Anhaltspunkten des soziologischen Prozesses stellen die bereits aufgeführten Rahmenbedingungen eine elementare Dimension dar: Zum Beispiel die Wohnsituation, der sozioökonomische Status und das Bildungsniveau der Eltern. Die Teilnahme an vorschulischen Bildungsangeboten in Institutionen und Kindertageseinrichtungen stellt eine wichtige Instanz bei der Teilhabe einer kulturellen Integration dar (vgl. ebd.: 174). Geringe sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten gelten als einer der wesentlichsten Faktoren, welcher den Bildungsweg und den Bildungserfolg determinieren (vgl. ebd.: 188). Eine sprachliche Sozialisation hat meist größere Chancen erfolgreich und positiv zu verlaufen, wenn Kinder aus Migrantenfamilien im Unterricht und Schulsystem die Landessprache sprechen müssen und die Klasse eine geringe Anzahl von Migrantenkindern aufweist, welche die selbige Herkunftssprache besitzen (vgl. ebd.: 192). Die Verhaltensweisen, Kenntnisse und Fähigkeiten von Migrantenkindern, welche von institutioneller Seite gefordert werden, können diese nicht von Beginn an einbringen und so mit einem Entwicklungsstand der entopischen Kinder und Jugendlichen nicht folgen (vgl. Gogolin 2002, zit. nach Diefenbach 2004: 231). Als Nachteilig kann sich auch ein familiäres Umfeld mit mehreren Kindern herausstellen weil Zuwendung, Zeit, sowie ökonomische Ressourcen auf mehrere Kinder verteilt werden müssen und somit gegebenenfalls für das Einzelne weniger Ressourcen zur Verfügung stehen (vgl. Leibowitz 1977, Becker 1993, zit. nach Diefenbach 2004: 234). Ebenso können sich Entscheidungspraktiken der Schule und des Bildungswesens negativ auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auswirken. Empfehlungen orientieren sich in diesem Kontext oftmals an den in der Herkunftsfamilie zur Verfügung stehenden Ressourcen, anstatt an dem tatsächlichen Leistungsniveau der Schülerin bzw. des Schülers (vgl. ebd.: 241). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Bildungsungleichheiten bezüglich Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vielschichtig sind, sich jedoch auf Ressourcen der Familie und Bildungsbenachteiligung bzw. Diskriminierung seitens des Bildungs- und/oder Schulwesens klassifizieren lässt.

Werden die maßgeblichen Zahlen von Personen mit Migrationshintergründen an der Gesamtbevölkerung bemessen, lässt sich das Ausmaß einer möglichen Benachteiligung erahnen. Ob und inwiefern die oben

genannten ausschlaggebenden Dimensionen, welche eine Benachteiligung in der Bildung darstellen können, sich auf Migranten und Migrantinnen der ersten oder zweiten Generation auswirken bzw. niederschlagen, lässt sich gegenwärtig nicht ausreichend differenzieren. Aus diesem Grund sind die folgenden Angaben zu Personen mit Migrationshintergründen nicht dahingehend bestimmt, sondern geben lediglich einen Anhaltspunkt. Dieser Anhaltspunkt ermöglicht es, dass Ausmaß als nicht marginal, sondern als Ausschluss von ganzen Gesellschaftsgruppen zu betrachten. In Österreich lebten 2015 1,81 Mil. Personen mit Migrationshintergrund, dies ergibt einen prozentualen Anteil an der Gesamtbevölkerung von 21,35 (vgl. Statistik Austria 2016c). In Deutschland gelten 2014 20,3 Prozent der Gesamtbevölkerung als Personen mit Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2015b: 7). Das Bundesamt für Statistik der Schweiz (Bundesamt für Statistik 2014: 9) gibt für das Jahr 2013 einen Prozentsatz von 34,8 bezogen auf die ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren als Personen mit Migrationshintergrund an.

## **9. Bezug zur Sozialen Arbeit**

Die aufgeworfene Fragestellung bezüglich des Einflusses von ökonomischem Kapital auf die Chancengleichheit in der Bildung weist eine hohe Relevanz für die Soziale Arbeit auf. Die bereits in dieser Bachelor Thesis beschriebenen Dimensionen der einzelnen Begrifflichkeiten beinhalten in sich mannigfaltige und facettenreiche Spannungsfelder, in welchen sich die Soziale Arbeit gegenwärtig bewegt und positioniert bzw. eine Positionierung noch aussteht. Werden die signifikanten Begrifflichkeiten der Fragestellung herausgelöst, stellt jede der Begrifflichkeit (Chancengleichheit, Kapital, Bildung) ein für die Disziplin relevanter Tätigkeits- und Forschungsbereich dar. Eben diese Bezeichnungen sind so multiperspektivisch und vielfältig wie die Aufgabenfelder selbst und reichen vom Schulsozialarbeiter bzw. Schulsozialarbeiterin, über die Beratungsstelle bis hin zum Sozialarbeiter bzw. Sozialarbeiterin einer Wohngegend oder eines Stadtteils. Hierbei ist es möglich das mehrere der benannten Spannungsfelder und Herausforderungen überschneidend in Erscheinung treten und somit die Signifikanz bezüglich der Fragestellung aus der Perspektive für und von der Sozialen Arbeit zunimmt, so unter anderem kann die Option eines Migrationshintergrundes und eines Einelternhaushaltes gleichzeitig bestehen. Die vorliegende Bachelor Thesis kann bezüglich der Fragestellung keine detaillierten Handlungsvorgaben geben, hierfür sind die einzelnen Themenfelder zu umfangreich und tiefgreifend. Es scheint jedoch möglich die bestehende Positionierung der Disziplin zu hinterfragen bzw. gegebenenfalls neu zu justieren. Die Profession Soziale Arbeit agiert an der Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft. Hierbei muss die Soziale Arbeit Spannungsfelder und Dilemmasituationen sowie Positionierungen aushalten und sich in dieser adäquat platzieren und bewegen. Die in der Fragestellung aufgeworfene Thematik der Chancengleichheit in der Bildung beinhaltet solch ein Aktionismus der Profession der Sozialen Arbeit. Hierbei spiegelt sich die Relevanz der Sozialen Arbeit in den Abwägungsprozessen bezüglich der gesellschaftlichen, soziokulturellen, individuellen Interessen und Bedürfnissen wieder. Eine wichtige Zuschreibung bezüglich des Aufgabenbereichs der Sozialen Arbeit findet in der Begegnung von maßgebenden Ungleichheiten statt welche sich aufgrund der beschriebenen Dimensionen einer Positionierung und klarer Ausrichtung entziehen und sich somit die Profession mit eben selbigen befasst oder befassen sollte.

### **9.1 Relevanz der Thematik für die Soziale Arbeit**

Die Themenstellung, welche die Bildung bezüglich der Chancengleichheit im Fokus des ökonomischen Kapitals darstellt, hat für die Soziale Arbeit eine hohe Signifikanz. Wie bereits im vorherigen Kapitel angedeutet, agiert die Disziplin in Spannungsfeldern, in welchen sie eine Scharnierfunktion bezüglich der individuell persönlichen und gesellschaftlichen Interessen einnimmt. Die zunehmende Pluralisierung der individuellen Lebensführung von Menschen unter den Aspekten einer sich ebenfalls veränderten Gesellschaft und Umfeldes. Die Zunahme von ökonomischen Zwängen führen zu Unsicherheiten und einem Gefühl von Heimatlosigkeit in der gegenwärtigen Gesellschaft. Eine empirisch nachgewiesene Sekretion zwischen Arm



und Reiche eine sich immer weiter dezimierende Mittelschicht führt zu einer Zuständigkeitszunahme für die Soziale Arbeit. Dies auch unter dem Aspekt einer Teilhabe bzw. Partizipation in der Bildung. Die Reproduktion von sozialer Herkunft führt zu einer Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen in formellen und informellen Bildungsbiographien. Ist sich die Soziale Arbeit dieser Situation bewusst ist es der Profession möglich hierbei im Sinne einer Chancengleichheit zu agieren und Bildungschancen zu ermöglichen bzw. soziale Ungleichheiten und die damit einhergehende soziale Herkunft bezüglich der Bildung zu dämpfen und diesem entgegenzutreten. Ausschließlich, wenn sich die Profession dieser Stellung bewusst ist, ist es möglich einen professionellen Habitus zu entwickeln, oder die bereits vorhandene Positionierung auszubauen bzw. den sich verändernden Gegebenheiten anzupassen. Hinzu kommt, dass die Soziale Arbeit über die Ressourcen, wissenschaftlich fundierten und empirisch belegten Informationen verfügt, welche es der Profession ermöglichen sich den eigenen Widersprüchen, aber auch dem gesellschaftlichen Diskurs und den individuellen Interessen ihrer Klientel zu stellen.

Auch die Frage inwieweit die Soziale Arbeit als Disziplin und Profession an der Reproduktion von sozialer Ungleichheit und strukturellen Benachteiligung beteiligt ist, steht zur Diskussion.

## **9.2 Auswirkungen auf die Handlungsmaxime der Sozialen Arbeit**

Die in der Fragestellung angesprochenen und in der Arbeit definierten Begrifflichkeiten sowie die damit einhergehenden Handlungsfelder haben eine zentrale Stellung auf das von der Sozialen Arbeit getätigte gesellschaftliche, individuelle und wissenschaftliche Mandat. Die Soziale Arbeit ist darauf ausgerichtet, gesellschaftlicher Ungleichheit zu begegnen und dieser entsprechend entgegenzuwirken. Durch die Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft, mit welcher die Disziplin unweigerlich konfrontiert wird, gerät die Soziale Arbeit beinahe automatisiert in eine Dilemmasituation bezüglich der Interessen. In solchen Situationen ist die Profession angehalten sich nicht starr an bestehenden Systemen zu orientieren, sondern sich diesen Gegebenheiten individuell entgegenzustellen und eine professionsbezogene und systemabhängige Konfrontation zu suchen bzw. Lösungsstrategien zu definieren. Die Profession ist aufgrund der Vielschichtigkeit der Ursachen, welche durch mangelndes ökonomisches Kapital zu einer Bildungsbenachteiligung und Einschränkung der Chancengleichheit führen, angehalten sich eben diesen Ursachen fachlich zu nähern und deren Hintergründe zu erörtern. Hierbei liegt der Fokus auf der Erarbeitung einer Strategie, welche erst empirisch möglich wird, wenn eine intensive Auseinandersetzung und wissenschaftlicher Diskurs stattfand. Zudem sollte die Soziale Arbeit die Gestaltung von Rahmenbedingungen initiieren und befürworten, welche eine vom ökonomischem Kapital und sozialer Herkunft unabhängige Chancengleichheit anstrebt.

Die zunehmende Ökonomisierung der Sozialen Arbeit sollte überdacht und gegebenenfalls überarbeitet werden, weil hier oftmals ausschließlich die äußeren Wirkungsweisen im Zentrum des Interesses stehen. Stattdessen sollte sich die Profession nicht auf dieses Handlungsmaxim reduzieren lassen, sondern

erforschend und reflexiv an den Bedürfnissen des gesellschaftlichen und individuellen Interesses verpflichtet fühlen. Die Vernetzung mit anderen Disziplinen und die Strukturierung der eigenen professionsbezogenen Engagements sollte in einer grundlegenden sozialpolitischen Haltung münden. Dies aus der Perspektive, dass die Soziale Arbeit alleine eine Lösung der Ungleichheit nicht erreichen kann, sich jedoch bei der Ursachenbekämpfung multiperspektivisch positioniert und in einem Kooperations- verhältnis bzw. -verständnis agiert.

Bei der Erarbeitung von strukturellen Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen bezüglich der Eindämmung von Bildungsungleichheiten, ist die Profession der Sozialen Arbeit angehalten, diese realisierbar, individuell und in Entwicklung und Form der Klientel anzupassen. Zudem sollte eine zu strikte Fokussierung dieser Angebote auf mögliche wirtschaftliche Interessen bezüglich des „Humankapitals“ unterbleiben.

Individuen und Personengruppen, welche aus Scham oder sonstigen Beweggründen die Hilfestellung oder weiteren Leistungen der Sozialen Arbeit nicht in Anspruch nehmen, obwohl diese Angebote eben diesen zustehen, sollten unter anderem durch Aufklärung und Beratung über etwaige Hilfestellungen in Kenntnis gesetzt werden, ohne dass sich die Profession hierbei aufdrängt.

Falls bisher nicht im ausreichenden Maße geschehen, sollte sich die Soziale Arbeit auf sozialpolitischer Ebene dahingehend positionieren, als dass sie ihre Ausrichtung so gestaltet, dass soziale Ungleichheit möglichst frühzeitig in einer Bildungsbiographie abgedeckt werden kann. Hierbei muss die Soziale Arbeit jedoch äußerst diffizil und sensibel vorgehen um eine Bevormundung bzw. ein Drängen hinsichtlich der Annahme von Hilfsangeboten nicht über individuelle Wünsche und Lebensentwürfe bzw. Vorstellungen hinweg zu intervenieren.

## 10. Beantwortung der Fragestellung

Die Verfügbarkeit des ökonomischen Kapitals auf gesamtgesellschaftliche Handlungsspielräume ist immens. Ökonomisches Kapital beeinflusst nahezu jeden Lebensbereich jedes einzelnen Gesellschaftsmitglieds. Nebst den sich durch die Verfügbarkeit eingrenzenden Entscheidungs- und Handlungsspielräumen kann ökonomisches Kapital in andere Kapitalarten, wie dem kulturellen oder sozialen, umgewandelt werden. Dieser Umwandlungsprozess ermöglicht demnach eine Erweiterung der Verwirklichungschancen für Personengruppen und Individuen, welche über genügend ökonomische Ressourcen verfügen und diese nach eigenem Befinden einsetzen können. Somit teilt ökonomisches Kapital die Position jedes Gesellschaftsmitglied ein und bestimmt dadurch indirekt seine Handlungsspielräume und Möglichkeiten partizipativ an Prozessen und Verwirklichungschancen teilzunehmen. Diese Zumessung von Verwirklichungschancen durch ökonomisches Kapital bestimmt die Position des Individuums im sozialen Raum und demzufolge den sich aneignenden Habitus durch Sozialisation. Die durch ökonomisches Kapital im soziologischen Kontext entstehenden Milieus lassen sich in eine Reichtums-, also Personen, denen viel ökonomisches Kapital, eine Armut-, also Personen deren ökonomisches Kapital gering ist und einer Mittelschicht, also Personen, die sich zwar an der Reichtumsvorstellung orientieren jedoch weniger ökonomisches Kapital besitzen, einteilen. Die Bewegungsmöglichkeiten von Reichtum spiegeln sich in der Möglichkeit wider, Gestaltungsfreiräume nach eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen zu nutzen und hierbei auf ökonomische Ressourcen kaum Rücksicht nehmen zu müssen. Dem gegenüber steht die Armut, welche bezüglich der eigenen Gestaltungsmöglichkeiten und Verwirklichungschancen ein exaktes Visavis bildet.

Die Umstände, in welchen sich eine Person im sozialen Raum befindet und somit die ökonomische Ausstattung des selbigen, bestimmen nicht nur die durch den Habitus bedingte Haltungen und Gepflogenheiten, sondern hat direkte Auswirkungen auf elementare Dimensionen dieses Individuums oder der Personengruppe.

Eine dieser Dimensionen ist die Bildung. Auch die formelle und informelle Bildung unterliegt den starken ökonomischen Gegebenheiten. Hierbei sind Bildungserfolge stark an die soziale Herkunft geknüpft und verbinden somit die Bildungschancen mit der Ausstattung von ökonomischem Kapital der Eltern und Familien. Diese Verknüpfung spiegelt dementsprechend die Chancengleichheit im Bildungswesen in Bezug auf die ökonomische Ausstattung von Eltern und Familien bei der Bildung derer Kinder und Jugendlicher wieder. Personen, welche über beachtliche ökonomische Ressourcen verfügen, ist es möglich alle in der Gesellschaft und im Dienstleistungssektor zur Verfügung stehenden Förderungsmaßnahmen und Stützungssysteme bei der Bildung derer Kindern und Jugendlicher in Anspruch zu nehmen. Demgegenüber stehen die Handlungsspielräume von Armut betroffener Eltern und Familien, diesem Personenkreis ist es aufgrund der mangelnden ökonomischen Ausstattung nicht möglich fördernd bzw., unter dem Einsatz von Geldmitteln, auf die Bildungsentwicklung derer Kinder und Jugendlicher einzugreifen. Hierbei gilt jedoch zu

differenzieren, dass nicht jede Fördermaßnahme oder Dienstleistung in einem direkten Bezug bezüglich der wahrgenommenen Chancen steht. Auch sozialräumliche Aspekte spielen hierbei eine wichtige Rolle. Personen und Personengruppen mit einer schlechten ökonomischen Ausstattung sammeln sich aufgrund der Wohnungspreise in prekären sozialräumlichen Milieus. Lehrbetriebe und Schulen in solchen Stadtbezirken sind meist schlechter ausgestattet als Schulen und Lehrbetriebe in Stadtteilen, in denen Personen oder Personengruppen mit einer soliden ökonomischen Ausstattung wohnen. Auch dieser Aspekt unterstreicht, dass die Chancengleichheit in der Bildung nicht gegeben ist und sich dementsprechend höchst selektiv zeigt. Der bereits beschriebene Habitus und die damit einhergehende Denk- und Handlungsweise definieren das Spektrum, in welchem sich die Bildungsbiographien von Eltern und Familien und dementsprechend auch deren Kinder und Jugendlichen bewegen. Schlussfolgernd lässt sich jedoch auch hier ein direkter Bezug zu ökonomischen Kapitalien ziehen. Der Habitus, also die Gewohnheiten und Gepflogenheiten von Familien und Eltern, basiert auf milieuspezifischen und somit indirekt auf in ökonomisch hintergründig verankerten Sozialisierungen.

Ökonomische Ressourcen und deren gegenwärtige Verteilung im gesellschaftlichen und sozialpolitischen Kontext unterbinden eine stringente Chancengleichheit in der Bildung. Die gegenwärtige Beschaffenheit bei der Verteilung von ökonomischen Ressourcen in der Gesellschaft stellt für große Teile der Bevölkerung eine Barriere bei der Wahrnehmung einer Chancengleichheit in der Bildung dar. Diese Chancenungerechtigkeit spiegelt sich im späteren Verlauf der Biographien, unter anderem bei der Möglichkeit der Arbeitsplatzwahl und der damit einhergehenden Bezahlung, wider. Die Auswirkungen lassen sich dementsprechend im Prestige und der Machtposition des Arbeitsverhältnisses ablesen. Eine wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Teilhabe bezieht sich somit direkt auf die ökonomische Ausstattung der jeweiligen Bildungsbiographie und hat dementsprechend einen immensen Einfluss auf die späteren Lebensprozesse.

Den durch die Kapitalumwandlung möglichen Transfer von ökonomischem Kapital in kulturelles Kapital, also unter anderem Bildung, ist grundsätzlich möglich. Dies ist jedoch, nebst des ökonomischen Aufwandes, mit weiterem Engagement und Investitionen verbunden. Die Effekte zeigen, dass sich dieser Aufwand lohnt, weil eine in der Gesellschaft legitimierte Stellung eingenommen werden kann, welche es Individuen und Personengruppen ermöglicht, dieses Prestige erneut einzusetzen und somit eine Reproduktion, auch von Bildungschancen für die eigenen Kinder und Jugendlichen, zu gewährleisten.

Mehrere Personengruppen werden durch strukturelle und systemische Voraussetzungen der einzelnen deutschsprachigen Staaten und deren Gesellschaftsstrukturen in Verbindung mit der ökonomischen Ausstattung im Bereich Bildung benachteiligt. Dies trifft insbesondere auf bestimmte Familienkonstellationen, wie alleinerziehende Eltern und Personen mit einem Migrationshintergrund, zu. Hierbei stellen ökonomische Voraussetzungen eine elementare Zugangsberechtigung zu höherer Bildung dar. Bildung widerspiegelt in diesem Kontext die Zugangsberechtigung zu einer Aufwertung im sozialen Raum

und somit zu einem aus der Verwirklichungsperspektive her betrachteten facettenreicheren und ökonomisch solideren Lebensgestaltung.

Die in einem historischen Kontext gewachsenen Bildungswesen der einzelnen deutschsprachigen Nationen stehen in einem engen Zusammenhang bezüglich des Ideals einer Bildungsgerechtigkeit für alle Personen einer Gesellschaft zu ermöglichen. Diese Chancengleichheit in der formalen Bildung ist gegenwärtig stark durch ökonomische Gegebenheiten und Zwänge beeinflusst. Hierbei spielen komplexe ökonomische, systemische und gesellschaftliche Faktoren eine relevante Größe. Diese Dimensionen einer formalen Bildung lassen sich nicht akribisch von einer ökonomischen Ausstattung der Familien und Eltern von Kindern und Jugendlichen trennen, welche dieses Bildungswesen frequentieren. Die Ausstattung der Familien und Eltern mit ökonomischen Ressourcen beeinflussen indirekt die Chancenwahrnehmung und Gerechtigkeit bei der formellen Bildung der Kinder und Jugendlichen. So ist unter anderem der Wohnort und die sich darin befindenden Bildungsinstitutionen den ökonomischen Gegebenheiten unterworfen.

Geschlechtsspezifische Differenzierungen bezüglich ökonomischer Voraussetzungen und Bildung konnten nicht festgestellt werden. In diesem Zusammenhang kommt der Autor zur Erkenntnis, dass eine ökonomische Verknappungen beide Geschlechter gleichermaßen beeinflusst und in der Bildungsentwicklung beeinträchtigt. In der Tendenz scheint sich die vormalige männliche Dominanz in der Bildung und den Bildungssystemen bei schulischen Leistungen zu Gunsten einer weiblichen Superiorität zu verschieben.

Die Benachteiligung bezüglich der Chancen in der Bildung ist stark von der sozioökonomischen Prägung des Elternhauses und der Familie abhängig. Es kann somit auch unter dem Aspekt einer informellen Bildung bestätigt werden, dass eine Benachteiligung bei der Wahrnehmung von Chancen bereits von Geburt an besteht und sich auch durch bereits bestehende staatliche Hilfe- oder Stützmaßnahmen nicht retuschieren und beheben lassen.

Der Autor kommt zu dem Fazit, dass eine stringente Trennung von non-formaler und formaler Bildung unter dem Aspekt der ökonomischen Ausstattung der Eltern und Familien nicht vorgenommen werden kann. Dieses Fazit basiert auf der Erkenntnis, dass eine enge Verflechtung bezüglich der ökonomischen Ressourcen und Bildung bereits in vorschulischen Kontexten gegeben ist und dahingehend auch die Möglichkeiten und Chancen der formalen Bildung signifikant beeinflussen.

In einem vorschulischen Kontext werden bereits essenzielle Rahmenbedingungen geschaffen, welche die zeitlich später einsetzende formale Bildung und somit das gesellschaftlich dominierende Bildungscharakteristikum gewichtig tangieren.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die ökonomischen Ressourcen von Familien und Eltern auf Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen einen exorbitanten Einfluss haben. Dieses Prestige spiegelt sich nicht nur in einer individuellen vorschulische Bildungswahrnehmung wider, sondern auch in den von staatlicher Seite organisierten und initiierten Bildungswesen. Ökonomisches Kapital zeigt einen hohen Einfluss in alle Lebensbereiche unserer gegenwärtig westlich geprägten Gesellschaftsordnung. Bereits die

ökonomische Ausstattung der Herkunftsfamilie bestimmt in großen Teilen die späteren Bildungsprozesse und die Möglichkeiten einer Chancenwahrnehmung. Diese Voraussetzungen lassen schlussendlich nur ein Votum zu: Die Chancengleichheit in der Bildung sind für Kinder und Jugendlichen exorbitant, beinahe ganzheitlich, durch die Ausstattung von ökonomischem Kapital bestimmt. Hierbei unterscheiden sich die deutschsprachigen Länder, Schweiz, Österreich und Deutschland hinsichtlich dieses Aspektes nur marginal. Die durch fehlende ökonomische Ausstattung gelebte Chancenungleichheit in der Bildung wirkt sich zudem negativ auf die Teilhabe in den Dimensionen des politischen Engagement, der wirtschaftlichen Partizipation und des gesellschaftlichen Nimbus aus.

### **10.1. Chancen und Herausforderungen bezüglich der Fragestellung**

Die in der Fragestellung aufgeworfenen Aspekte beinhalten nebst einer Fülle von Herausforderungen auch Chancen. Der immer wieder aufkommende gesellschaftliche Diskurs bezüglich einer Chancengleichheit in der Bildung und den damit einhergehenden düsteren und negativistisch angehauchten Ergebnissen liegt eine zentrale Botschaft zu Grunde: Bildung ist stark herkunftsabhängig. Einer hohen Systemrelevanz von Bildung im Allgemeinen ist es zu verdanken, dass diese Resultate ein breites gesellschaftliches, politisches und wirtschaftliches Echo zugeteilt. Hier beginnt bereits eine Chance und Herausforderung gleichermaßen, weil ein Diskurs bereits die Chance und Herausforderung enthält, an den gegebenen Umständen eine Veränderung anzumahnen und diese auch in den gegenwärtigen Bedarf zu transferieren.

Große ökonomische Aufwendungen der deutschsprachigen Länder im Bildungsbereich sollte auf die Tauglichkeit und nachhaltige Wirkungsweise analysiert werden. Verzichtbare und Entbehrliche Ausgaben beinhalten die Chance diese frei werdenden ökonomischen Ressourcen in Programme zu investieren, welche eine Chancengleichheit anstreben oder stützende Funktionen in deren Sinn erfüllen. Auch dieser Aspekt enthält gleichzeitig eine Herausforderung, weil Interesse und Bedarf in solch einer Umverteilung nie individualisiert und auf die einzelne Person betrachtet werden können. Hierbei besteht die Gefahr wiederum Personen und Personengruppen zu benachteiligen und/oder auszuschließen.

Nebst diesen gesellschaftlichen Dimensionen bestehen auch für die Soziale Arbeit Chancen und Herausforderungen. Die Tätigkeit in dem Spannungsfeld Kapital und Bildung eröffnet die Möglichkeit, sich zielgerichtet und unter der Teilnahme von empirischem Wissen für die Chancengleichheit und die damit ineinandergreifenden Mechanismen einzusetzen. Hierbei besteht die Option, sich durch eine intensive Vernetzung mit anderen Disziplinen und unter den Professionellen selbst einen politischen Diskurs weiter zu tragen, welcher es ermöglicht, sich einem weiteren Auseinanderdriften von Teilen der Bevölkerung entgegenzustellen und im Sinne einer erstrebenswerten Chancengleichheit zu agieren. Die Herausforderungen diesbezüglich sind komplex und breit aufgestellt, jedoch erachtet der Autor es als erstrebenswert sich diesen entgegenzustellen, um auch eine Irrelevanz und Systemabhängigkeit der Sozialen Arbeit zu vermeiden.

## 11. Schluss/Ausblick

Sollte sich der gegenwärtig immer wieder aufflammende Diskurs in den Massenmedien bewahrheiten und ein Auseinanderklaffen bezüglich der ökonomisch verfügbaren Ressourcen in der Gesellschaft schleichend festigen, steht die gesellschaftliche Ordnung mit einer starken Mittelschicht vor gravierenden Veränderungen. Diese Veränderungen und Ausblicke lassen einschneidende Modifizierungen erwarten. Der bereits große und scheinbar unüberbrückbare Graben zwischen Armut und Reichtum würde sich verfestigen bzw. in seinen Dimensionen noch zunehmen. In den vergangenen Jahren erodiert die Mittelschicht in den deutschsprachigen Ländern. Dieser Trend erfolgt langsam aber stetig. Einige Wenige schaffen den ökonomischen Aufstieg, doch für den Großteil tritt eine ökonomische Verschlechterung ein. Diese Entwicklung scheint auf eine Benachteiligung von großen Bevölkerungsgruppen hinaus zulaufen, wohingegen sich reiche Persönlichkeiten weiter abschotten und ihre Verwirklichungschancen vollumfänglich nutzen können. Diese Entwicklung scheint konträr zu dem demokratisch legitimierten Ziel, eine Chancengleichheit für möglichst alle Individuen und Gesellschaftsgruppen zu schaffen und sich somit über die Zwänge von ökonomischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen hinwegzusetzen. In diesem Spannungsfeld zwischen Zielsetzung bzw. Wunschzustand wird sich auch die Soziale Arbeit weiterhin bewegen. Hierbei werden die Herausforderungen steigen und die Profession in ihrem Grundverständnis gefragt sein. Die Soziale Arbeit, welche grundsätzlich daraufhin ausgerichtet ist eine größtmögliche Gerechtigkeit für alle gesellschaftlichen Maxime zu schaffen, muss mit einer Zunahme dieses Spannungsfeldes rechnen. Das Ausmaß der Veränderungen würde auch das Bildungswesen und die Bildung im Allgemeinen treffen. Sich verknappende ökonomische Ressourcen führen dabei unweigerlich zu einer ungünstigen Entwicklung im Bereich Bildung. Hierbei sind nicht ausschließlich schulische Kontexte und räumliche Dimensionen gemeint, sondern auch außerschulische Angebote, welche in einem engen Kontext zu dem in der Familie oder Elternhaus zur Verfügung stehenden ökonomischen Ressourcen steht. Nachfolgende politische und gesellschaftliche Programme, welche die Bildung hinsichtlich Chancenungleichheit korrigieren sollen, werden voraussichtlich eine reparaturähnliche Dimension einnehmen. Hierbei sollte sich die Soziale Arbeit dahingehend positionieren, eine präventive Ausrichtung zu befürworten. Durch systembedingte Sparzwänge und die zunehmende Ökonomisierung der Sozialen Arbeit droht ein Verlust der Autonomie und eine Einschränkung in den bestehenden Handlungsmaximen. Sich dadurch verschlechternde Arbeitsbedingungen bedarf es durch innovative Konzepte und Fachverbände entgegenzutreten. Ein übernatürlicher Verschleiß der Professionellen der Sozialen Arbeit, aufgrund der sich verändernden Rahmenbedingungen und Kontexte, sollte vermieden werden. Zudem gilt es die allfälligen Fragen zu beantworten, welche eine Zuspitzung der gegenwärtigen Situation determinieren könnten bzw. diesen gesellschaftlich relevanten Dimensionen entgegentreten. Auch die Frage, inwiefern das gemeinsame Ziel der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen, einer Chancengleichheit für die breite Bevölkerung zu gewährleisten ist, ohne Personen und Personengruppen auszuschließen, gilt es fachlich zu klären.

## 12. Resümee

Die in der Fragestellung enthaltenen Schlagworte stellen eine hohe Komplexität dar. Zu jeder dieser Dimensionen gibt es eine Vielzahl, beinahe unüberschaubare wissenschaftliche Literatur. Jede fachliche Komponente wäre es wert gewesen die vorliegende Bachelor Thesis zu widmen und sich mit den tiefgreifenden Hintergründen intensiv zu beschäftigen. Die Varianz bei der Entstehung dieser Arbeit lag deshalb auch in der Auswahl der relevanten Themenbereiche und deren Einordnung in die Beantwortung der Fragestellung. Hierbei mussten Gewichtungen vorgenommen werden, welchen eine umfangreiche Recherche vorausging um somit die Relevanz für diese Bachelor Thesis zu klären.

Die sich aus der Fragestellung entwickelten Erkenntnisse bezüglich des ökonomischen Kapitals und der eigenen biographischen Herkunft des Autors, mit der damit einhergehenden Einordnung im sozialen Raum regte dazu an, die eigene Sozialisation hinsichtlich dieser Dimension zu hinterfragen. Diese Erkenntnisse konnten zudem in eigene Überlegungen eingebracht werden, welche in dem Kapitel „Relevanz für die Soziale Arbeit“ und deren Unterkapitel zu Schlussfolgerungen und Aufforderungen mündeten.

Bei der Erstellung des Konzeptes, im Vorfeld dieser Bachelor Thesis, konnten bereits erste Anzeichen ausgemacht werden. Es wurde deutlich, dass das ökonomische Kapital einen zentralen Einfluss bei Bildungsprozessen und Entwicklungen einnimmt. Dass jedoch das ökonomische Kapital eine solche elementare und fundamentale Rolle in der gegenwärtigen Bildungslandschaft einnimmt, wurde dem Verfasser erst bei der weiteren Erarbeitung bewusst. Hierbei besonders auffällig ist, dass nicht nur im vorschulischen Bildungskontext dem ökonomischen Kapital eine fokussierte Rolle zugeschrieben wird, sondern auch in den nationalstaatlichen Bildungseinrichtungen und dem ganzheitlichen Bildungswesen. Diese Dimension in einer Verknüpfung mit den in der Herkunftsfamilie herrschenden ökonomischen Verhältnissen zeichnete im Prozess der Entstehung dieser Bachelor Thesis ein düsteres Bild der gegenwärtig bestehenden Bildungslandschaft und deren hohe Selektivität nach sozialer Herkunft.

Die Arbeiten an dieser Bachelor Thesis waren ein kraftaufwendiger, interessanter und manchmal auch zermürender Prozess über mehrere Monate, welche in ihren Rahmenbedingungen vieles dem Verfasser und seinem Umfeld abverlangte. Reflexiv betrachtet scheint dieser Prozess erforderlich, weil er exemplarisch den Werdegang und die Spannungsfelder widerspiegelt, welche die Soziale Arbeit in ihrem tagtäglichem Handeln begleitet und diese im selben Rhythmus auf die Probe stellt.



### 13. Quellenverzeichnis

#### 13.1 Literaturverzeichnis

Andresen, Sabine (2013). Bildung. Zur sozialpädagogischen Verortung eines Schlüsselbegriffs. In: Spatscheck, Christian/Wagenblaus, Sabine (Hg.). Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 20-30.

Andresen, Sabine/Galic, Danijela (2015). Kinder. Armut. Familie. Alltagsbewältigung und Wege zu wirksamer Unterstützung. 2. Aufl. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Armutskonferenz (2015). Armut in Österreich. Aktuelle Armuts- und Verteilungszahlen. URL: <http://www.armutskonferenz.at/armut-in-oesterreich/aktuelle-armuts-und-verteilungszahlen.html> [Zugriffsdatum: 27.03.2016]

Barlösius, Eva (2004). Kämpfe um soziale Ungleichheit. Machttheoretische Perspektiven. 1. Aufl. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bauman, Zygmunt (2009). Gemeinschaften. Frankfurt am Main: edition suhrkamp.

Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2004). Dauerhafte Bildungungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.). Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.9-41.

Bourdieu, Pierre (1987). Die feinen Unterschiede. Kritik an der gesellschaftlichen Urteilskraft. 24. Aufl. 2014. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre (2015). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Neuauflage der Erstauflage 1992. Hamburg: VSA Verlag.

Brake, Anna/Büchner, Peter (2012). Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Bundesamt für Statistik (2014). Methodenbericht zum Indikatorensystem der Integration der Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Konzepte, Methoden, Auswahlverfahren. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Bundesamt für Statistik (Hg.) (2015a). Bildung, Wissenschaft - Die wichtigsten Zahlen. Bildungsstand. Höchste abgeschlossene Ausbildung nach Geschlecht, 2014. URL:

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/01/key/blank/01.html>

[Zugriffsdatum: 05.05.2016]

Bundesamt für Statistik (2015b). Bildungsfinanzen. Ausgabe 2015. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Bundesamt für Statistik (Hg.) (2016a). Lebensstandard, soziale Situation und Armut – Daten, Indikatoren.

URL: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/03/blank/key/07/01.html>

[Zugriffsdatum: 27.03.2016]

Bundesamt für Statistik (Hg.) (2016b). Lebensstandard, soziale Situation und Armut – Daten, Indikatoren.

URL: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/03/blank/key/07.html>

[Zugriffsdatum: 27.03.2016]

Bundesamt für Statistik (2016c). Migration und Integration – Indikatoren Bevölkerung mit Migrationshintergrund. URL:

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/04.html>

[Zugriffsdatum: 22.05.2016]

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2016). Geschichte des österreichischen Schulwesens. URL:

[https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/sw\\_oest.html](https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/sw_oest.html)[Zugriffsdatum: 27.05.2016]

Bütow, Birgit (2013). Arbeit, Liebe und Care im Kontext der Geschlechterverhältnisse. Aktuelle Befunde und interdisziplinäre Analysen. In: Spatscheck, Christian/Wagenblass, Sabine (Hg.). Bildung Teilhabe und Gerechtigkeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S.200-217.

Deinet, Ulrich/Derecik, Ahmet (2013). Sozialräume als Bildungssettings. In: Spatscheck, Christian/Wagenblass, Sabine (Hg.). Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S.77-92.

Der Standard (2010) (Hg.). Österreicher finden Bildung unverzichtbar für Wohlstand. URL:

<http://derstandard.at/1271378394877/Bildungsstudie-Oesterreicher-finden-Bildung-unverzichtbar-fuer-Wohlstand> [Zugriffsdatum: 24.04.2016]

Diefenbach, Heike (2004). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.). Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 1.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.225-251.

Ecarius, Jutta/Köbel, Nils/Wahl, Katrin (2011). Familie, Erziehung und Sozialisation. 1.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Eidgenössische Steuerverwaltung ESTV (2015). Erodiert die Mittelschicht?. Hintergrundstudie zum Bericht in Erfüllung des Postulats 10.4023 von Susanne Leutenegger Oberholzer. Bern: Schweizerische Eidgenossenschaft.

Erbslöh, Barbara/Krummacher, Michael (1997). Wohnen im Überfluß und der politische Umgang damit. In: Huster, Ernst-Ulrich (Hg.). Reichtum in Deutschland. Die Gewinner in der sozialen Polarisierung. 2. aktualisierte und erweiterte Aufl. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag. S.289-321.

Fend, Helmut (2006). Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. 1.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gerull, Susanne (2011). Armut und Ausgrenzung im Kontext Sozialer Arbeit. Weinheim /Basel: Beltz Juventa.

Herrmann, Ulrike (2012). Hurra, wir dürfen zahlen. Der Selbstbetrug der Mittelschicht. München: Piper Verlag.

Hopf, Wulf (2010). Freiheit-Leistung-Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland. 2. Aufl. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Hörner, Wolfgang (2010). Bildung. Kapitel 1. Begriffliche und historische Grundlagen. In Hörner, Wolfgang/Drinck, Barbara/Jobst, Solvejg. Bildung, Erziehung, Sozialisation. 2.Auflage. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S.11-26.

Hörner, Wolfgang (2010). Bildung. Kapitel 3. Die Soziologisierung des Bildungsbegriffs. In Hörner, Wolfgang/Drinck, Barbara/Jobst, Solvejg. Bildung, Erziehung, Sozialisation. 2.Auflage. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S.40-52.

- Hradil, Stefan (2005). Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huster, Ernst-Ulrich (1993). Reichtum in einer reichen Gesellschaft. In Huster, Ernst-Ulrich (Hg.). Reichtum in Deutschland. Der diskrete Charme der sozialen Distanz. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, S. 13.
- Jobst, Solvejg (2010). Sozialisation. Kapitel 10. Sozialisationsfeld: Familie. In Hörner, Wolfgang/Drinck, Barbara/Jobst, Solvejg. Bildung, Erziehung, Sozialisation. 2. Aufl. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S.178-192.
- Kessl, Fabian (2013). Teilhabe. Die Vermeidung von Ausgrenzung als zivilgesellschaftliche Gemeinschaftsaufgabe. In Spatscheck, Christian/ Wagenblaus, Sabine (Hg.). Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit. Weinheim/Basel. Beltz Juventa. S.30-41.
- Kleimann Rolf (2005). Reichtum als sehr hohes Maß der Verwirklichungschancen. In: Volkert, Jürgen (Hg.). Armut und Reichtum an Verwirklichungschancen. Amartya Sens Capability- Konzept als Grundlage der Armuts- und Reichtumsberichterstattung. 1.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 283-300.
- Kuhnhenne, Michaela/ Mieth, Ingrid/Sünker, Heinz/Venzke, Oliver (2012). Einleitung. Bildung als soziale und politische Frage. In: Kuhnhenne, Michaela/Mieth, Ingrid/Sünker, Heinz/Venzke, Oliver (Hg.). (K)eine Bildung für alle- Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S.7-17.
- Lenzen, Dieter (Hg.)(1989). Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Aggression bis Interdisziplinarität. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Löw, Martina/Geier, Thomas (2014). Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Mäder, Ueli/Streuli, Elisa (2002). Reichtum in der Schweiz. Porträts. Fakten. Hintergründe. 1. Aufl. Zürich: Rotpunktverlag.

Mäder, Ueli/Jey Aratnam, Ganga/Schilliger, Sarah (2010). *Wie Reiche denken und lenken. Reichtum in der Schweiz: Geschichte, Fakten, Gespräche*. 3. leicht aktualisierte Auflage. Zürich: Rotpunktverlag.

Müller, Ann-Katrin/Neubacher, Alexander (2015). ...und raus/rauf bist du!. Die Lüge von der Chancengleichheit – warum schon die Geburt über Bildung und Aufstieg entscheidet. *Bildung. Kinder armer Eltern haben kaum eine Chance auf den Aufstieg*. In: *Der Spiegel*. Erschienen am 09.05.2015. Nr 20. (o.Jg.). S.1:66-73.

OECD (2014). *PISA 2012 Ergebnisse: Exzellenz durch Chancengleichheit (Band II): Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzung zum Erfolg sichern*. Bielefeld: PISA, W. BertelsmannVerlag.

Pioch, Roswitha (2011). *Armut in Deutschland – ihre Ursachen und ihre sozialen, ökonomischen und gesellschaftlichen Dimensionen*. In: Braches-Chyrek, Rita/Lenz, Gaby (Hg.). *Armut verpflichtet – Positionen in der Sozialen Arbeit*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S.21-22.

Rauscher, Hans (13.10.2014). *Mittelstand unter Leidensdruck. Rund 60 Prozent der österreichischen Haushalte gehören zur Mittelschicht. Eine Bestandsaufnahme*. URL: <http://derstandard.at/2000006666583/Mittelschicht-unter-Leidensdruck> [Zugriffsdatum: 11.04.2016]

Schneider, Friedrich/Jürgen Volkert (2005). *Politische Chancen, Armut und Reichtum*. In Volkert, Jürgen (Hg.). *Armut und Reichtum an Verwirklichungschancen. Amartya Sens Capability-Konzept als Grundlage der Armuts- und Reichtums Berichterstattung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 259-283.

Skidelsky, Robert und Edward (2012). *Wie viel ist genug? Vom Wachstumswahn zu einer Ökonomie des guten Lebens*. München: Antje Kunstmann Verlag.

Solga, Heike/Wagner, Sandra (2004). *Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern*. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.). *Bildung als Privileg?. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.195-225.

Statistik Austria (2015). Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Überblick (Jahresdurchschnitt 2015).

URL:

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_migrationshintergrund/033240.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/033240.html)[Zugriffsdatum: 22.05.2016]

Statistik Austria (2016a). Bildung. URL:

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/soziales/gender-statistik/bildung/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/gender-statistik/bildung/index.html)[Zugriffsdatum: 24.04.2016]

Statistik Austria (2016b). Bildung in Zahlen 2014/15. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: Bundesanstalt Statistik Österreich (Hg.).

Statistik Austria (2016c). Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund. URL:

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_migrationshintergrund/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html)  
[Zugriffsdatum: 22.05.2016]

Statistik Austria (2016d). Armuts- oder Ausgrenzungsgefährdung. URL:

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/soziales/gender-statistik/armutsgefaehrdung/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/gender-statistik/armutsgefaehrdung/index.html)[Zugriffsdatum: 27.05.2016]

Statistik Austria (2016e). Armut und soziale Eingliederung. URL:

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/soziales/armut\\_und\\_soziale\\_eingliederung/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/armut_und_soziale_eingliederung/index.html)[Zugriffsdatum: 26.05.2016]

Statistisches Bundesamt (2015a). Bildungsfinanzbericht 2015. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt (2015b). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. – Ergebnisse des Mikrozensus – . Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt (2016a). Armutsrisiko in Deutschland bei 16,7 %. URL:

[https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/EinkommenKonsumLebensbedingungen/LebensbedingungenArmutsgefaehrdung/Aktuell\\_Hauptindikatoren\\_SILC.html;jsessionid=65D8D5DCD8FB5F750894409E05BFF1B9.cae3](https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/EinkommenKonsumLebensbedingungen/LebensbedingungenArmutsgefaehrdung/Aktuell_Hauptindikatoren_SILC.html;jsessionid=65D8D5DCD8FB5F750894409E05BFF1B9.cae3)[Zugriffsdatum: 26.05.2016]

Statistisches Bundesamt (2016b) (Hg.). Bildungsausgaben. Ausgaben je Schülerin und Schüler 2013. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Stein, Margit (2013a). Familie und Familienentwicklung in Zahlen. Ein Überblick über aktuelle Studien und Statistiken. In: Boos-Nünning, Ursula/Stein Margit (Hg.). Familie als Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation. Münster: Waxmann. S.17-59.

Stein, Margit (2013b). Familie als Ort der Weiterentwicklung. Strukturelle, soziokulturelle und erzieherische Bedingungen. In: Boos-Nünning, Ursula/Stein Margit (Hg.). Familie als Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation. Münster: Waxmann. S.175-217.

Tenbrock, Christian/Brost Marc (2006). Der Wohlstand von morgen. Wer die Bildungsmisere in Schulen und Kindergärten überwinden will, braucht die Hilfe der Wirtschaft. Sie hat das Geld und das Know-how. URL: [http://www.zeit.de/2006/05/Bildung\\_\\_Spezial\\_](http://www.zeit.de/2006/05/Bildung__Spezial_) [Zugriffsdatum: 24.04.2016]

Wössmann, Ludger (2015). Bildung schafft Wohlstand. Schuljahre und Geld sind nicht alles. URL: <http://www.nzz.ch/wirtschaft/wirtschaftspolitik/schuljahre-und-geld-sind-nicht-alles-1.18632990> [Zugriffsdatum: 24.04.2016]

### **13.2 Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Der soziale Raum nach Bourdieu, eine graphische Darstellung (In Anlehnung an Brake/Büchner 2012: 59)