

Bildung und die Reproduktion von Klassen

Auswirkungen der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen,
Bildungsabschlüsse und die beruflichen Positionen

Simone Schaub

Eingereicht bei: Frau Prof. Sigrid Schilling

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

Eingereicht im Dezember 2018 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer
Arbeit

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit vermittelt einen Einblick in die Thematik der sozialen Ungleichheit aufgrund der sozialen Herkunft und wie diese die Bildungschancen beeinflusst. Es werden die gesellschaftlichen Strukturen, insbesondere das Wachstumsgesetz des kapitalistischen Systems und die vorhandenen Mechanismen und Strukturen des Bildungssystems aufgezeigt. Anhand der Klassentheorie von Karl Marx und Friedrich Engels wird die Einteilung der Gesellschaft in zwei Klassen diskutiert und auf die aktuelle Gültigkeit überprüft. Bourdieus Kapitaltheorie erweitert das Verständnis von Kapital über ökonomisches Kapital hinaus und verdeutlicht, dass soziale Ungleichheit mehrdimensional betrachtet werden muss. Dabei wird in der Thesis folgende Fragestellung beantwortet:

Wie wirkt sich die soziale Herkunft auf die Bildungschancen, die Bildungsabschlüsse und die beruflichen Positionen aus und wie tragen diese zu einer Reproduktion der sozialen Klassen bei?

Die frühe Selektion im Schulsystem verstärkt den Effekt der sozialen Ungleichheit aufgrund der sozialen Herkunft. Es wird statistisch aufgezeigt, wie das schweizerische Bildungssystem trotz Durchlässigkeit für die Reproduktion von Klassen mitverantwortlich ist und somit direkten Einfluss auf berufliche Positionen und gesellschaftliche Teilhabe hat. Es wird dargelegt, wie die Ökonomisierung der Bildungslandschaft zu einer zunehmenden Entwertung der Bildungstitel führt.

Á

Inhaltsverzeichnis

1Á	Einleitung.....	1Á
1.1Á	Ausgangslage	2Á
1.2Á	Fragestellung	3Á
1.3Á	Relevanz für die Soziale Arbeit	3Á
1.4Á	Methodisches Vorgehen zur Beantwortung der Fragestellung.....	4Á
2Á	Begriffserklärungen	5Á
2.1Á	Sozialstruktur	5Á
2.2Á	Soziale Ungleichheit.....	5Á
2.3Á	Soziale Herkunft.....	6Á
2.4Á	Berufliche Positionen.....	6Á
3Á	Entwicklung des Kapitalismus und die Bedeutung von Kapital.....	7Á
4Á	Klassentheorie nach Karl Marx	10Á
4.1Á	Bourgeoisie	10Á
4.2Á	Proletariat.....	12Á
4.3Á	Klassenkämpfe.....	13Á
5Á	Klassentheorie nach Pierre Bourdieu	15Á
5.1Á	Das Kapitalkonzept nach Bourdieu.....	16Á
5.2Á	Sozialer Raum.....	16Á
5.3Á	Habitus.....	18Á
5.4Á	Ökonomisches Kapital.....	19Á
5.5Á	Soziales Kapital.....	19Á
5.6Á	Kulturelles Kapital	20Á
5.6.1Á	Inkorporiertes Kapital	20Á
5.6.2Á	Objektiviertes Kapital.....	21Á
5.6.3Á	Institutionalisiertes Kapital	22Á
5.7Á	Symbolisches Kapital	22Á
5.8Á	Kapitalumwandlung.....	23Á

6	Das Bildungssystem der Schweiz	25
6.1	Gewichtung und Verortung von Bildung in der Gesellschaft	26
6.2	Organisation des Bildungswesens.....	27
6.2.1	Obligatorische Schule	28
6.2.2	Nachobligatorische Bildung.....	29
6.3	Mechanismen des Bildungssystems in den jeweiligen Schulstufen	31
6.3.1	Schnittstelle Primarschule – Sekundarstufe I.....	31
6.3.2	Schnittstelle Sekundarstufe I – Sekundarstufe II	34
6.4	Tertiärstufe – Höhere Berufsbildung.....	37
7	Schlussfolgerungen	39
7.1	Beantwortung der Fragestellung	39
7.2	Kritische Würdigung der theoretischen Positionen	42
7.3	Ausblick auf die Soziale Arbeit	44
7.4	Schlusswort.....	48
	Literaturverzeichnis	49
	Quellenverzeichnis	
	Anhang.....	
	Ehrenwörtliche Erklärung	

1 Einleitung

In Anbetracht der rasanten technischen Entwicklungen und des damit einhergehenden schnellen gesellschaftlichen Wandels, erlangt der Zugang zu zeitgenössischer Bildung und Weiterbildung eine enorme Relevanz um am gesellschaftlichen Leben partizipieren zu können. Das Ausbleiben einer solchen Bildung oder Ausbildung ist wesentlich gravierender als früher. Für Personen, die eine geringe Qualifizierung aufweisen können, werden die Beschäftigungsmöglichkeiten immer rarer (vgl. Kampshoff 2002: 11). So haben die Bildungsinstitutionen, insbesondere die Grundschulen, eine hohe Bedeutung für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler. In diesem Lebensabschnitt entwickeln sie entscheidende Einstellungen zu sich selbst und zu ihrer Umwelt. Bildungsinstitutionen vermitteln Normen und Werte, die den Schülerinnen und Schülern eine Orientierung im gesellschaftlichen Miteinander vermitteln und sie haben die Aufgabe, ihr Selbstwertgefühl, ihre Zukunftserwartungen und ihre Lebenszuversicht zu stärken (vgl. Hempel 2002: 45).

Im Bildungssystem sollen sich die Kinder zu jungen Menschen entwickeln die auf dem Weg in die Arbeitswelt befähigt werden, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entdecken und weiterzuentwickeln. Sie sollen nicht Angepasstheit, sondern die Fähigkeit zur Anpassung lernen und dadurch die eigene Lernbereitschaft ausbauen. Doch gerade Kinder und Jugendliche, die aus einer erschwerten Lebenssituation kommen, haben dabei in unserer Wissensgesellschaft einen schweren Stand (vgl. Schmetz 2002: 153f).

Die beruflichen und die gesellschaftlichen Positionen sind in unserer Gesellschaft so eng miteinander verknüpft, dass das Ausbleiben von oder eine Einschränkung in der Erwerbsarbeit massive Auswirkungen auf die soziale Teilhabe hat. Aus niedrigen Bildungsabschlüssen und niedrigen Qualifikationen resultieren Arbeitsmöglichkeiten mit geringen Erwerbseinkommen und tiefen beruflichen Positionen.

Die Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit sind in Anbetracht der heutigen politischen, kulturellen und sozialen Situation oft Menschen, welche von der gesellschaftlichen Teilhabe ausgegrenzt und in ihrer Autonomie eingeschränkt werden. Menschen, welche situationsbedingt nicht auf dem Arbeitsmarkt bestehen können (wie z.B. alleinerziehende Personen) werden ebenso von der Teilhabe ausgegrenzt wie Menschen, die nicht über qualifizierende Bildungsabschlüsse verfügen (z.B. Migrantinnen und Migranten, Obdachlose ohne Bildungsabschluss usw.)

1.1 Ausgangslage

Bildung ist in unserer Gesellschaftsstruktur zum wichtigsten wirtschaftlichen Motor geworden. Die moderne Gesellschaft setzt nicht mehr alleine auf eine maschinelle Ausrüstung, sondern vielmehr auf Grundlagen der Bildung. Diese Grundlagen dienen dazu, den immer komplexer werdenden Anforderungen der wirtschaftlichen Umwelt gerecht werden zu können. Die Begriffe „Wissensgesellschaft“ und „Informationsgesellschaft“ verdeutlichen den hohen Stellenwert, den die Bildungsgüter und Bildungsstätten in unserer modernen Gesellschaft innehaben (vgl. Hradil 2005: 148f).

Mit dem Modernisierungs- und Industrialisierungsprozess wurden laufend neue Berufe geschaffen, welche eine entsprechende Qualifikation verlangen. Wo früher eine Person ohne spezifische Bildungs- oder Berufsqualifizierung eine bestimmte Position erhalten konnte, welche unter anderem mit Einfluss, Ansehen und Einkommen gekoppelt war, braucht es heute entsprechende schulische und berufliche Qualifikationen. Diese Entwicklung zeigt auf, dass Chancengleichheit im Bildungswesen mit der Verteilung von Lebenschancen gleichzusetzen ist (vgl. ebd. 152).

Anstelle der Bourgeoisie, die sich früher nach Belieben der Arbeitskräfte aus dem Proletariat bedienen konnte, tritt die heutige Ökonomie, welche mit ihrer Struktur des Arbeitsmarktes fortwährende Anpassungen und Veränderungen der technischen Bedingungen hervorruft. Neue Berufe, die neue, zuvor nie dagewesene Bildungsabschlüsse erfordern, sorgen dafür, dass ein unermüdlicher Verwirklichungsdrang erzeugt wird, um eine „perfekte“ Arbeitnehmerin oder ein „perfekter“ Arbeitnehmer zu werden (vgl. Adorno/Horkheimer 2003: 229).

Bei genauer Betrachtung der ökonomischen und gesellschaftlichen Strukturen wird dabei augenscheinlich, dass insbesondere die Bildungschancen ausschlaggebend sind für eine Annäherung an die „perfekte“ Arbeitnehmerin und den „perfekten“ Arbeitnehmer und sowohl der Beruf wie auch das daraus resultierende Kapital an die Stelle des Proletariats bzw. der Bourgeoisie gerückt sind (vgl. Hradil 2005: 360f).

Die Klassentheorie untersucht die ökonomischen Ursachen von sozialer Ungleichheit. Dabei steht der Beruf im Zentrum und dient als massgebliche Determinante zur Bestimmung von sozialer Ungleichheit (vgl. Hradil 2005: 363).

In der vorliegenden Arbeit soll anhand von unterschiedlichen theoretischen Positionen die Bedeutung von ungleichen Bildungschancen und ihre Auswirkungen auf die beruflichen Positionen aufgezeigt werden. Insbesondere soll erörtert werden, ob das schweizerische Bildungssystem die Reproduktion von sozialen Klassen fördert und welche Aktualität den theoretischen Positionen zukommt.

1.2 Fragestellung

Durch die zuvor beschriebene Einleitung und Ausgangslage hat sich folgende Fragestellung entwickelt:

Wie wirkt sich die soziale Herkunft auf die Bildungschancen, die Bildungsabschlüsse und die beruflichen Positionen aus und wie tragen diese zu einer Reproduktion der sozialen Klassen bei?

Das Erkenntnisinteresse der Autorin liegt darin, aufzuzeigen, wie sich die Mechanismen des schweizerischen Schulsystems auf die individuellen Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern auswirken und welche Auswirkungen die Bildungsmöglichkeiten für die spätere Teilhabe am Erwerbsleben haben.

1.3 Relevanz für die Soziale Arbeit

In einem historischen Kontext zeigt sich, dass die Soziale Arbeit aus der Not der unteren Klasse, der Armen und Obdachlosen, Verwaisten und Verstossenen entstand. Noch heute sind Personen aus der unteren Klasse zu einem grossen Teil potenzielle Klientinnen und Klienten, quasi das „typische Klientel“, der Sozialen Arbeit. In der Fachliteratur werden die Klassen stets aufgrund von Unterschieden der „äusseren Lebensbedingungen“ bzw. der „inneren Merkmale“ klassifiziert und entsprechend eingeordnet (vgl. Kessl/ Reutlinger/ Ziegler 2007: 7).

Die Frage „gibt es das Proletariat heute noch?“ stellt sich im jetzigen Wandel, mit der Digitalisierung und Globalisierung wieder neu. Menschen, die sich in einer Prekarität wiederfinden, befinden sich oftmals in der Situation, dass sie mit den Beschleunigungen der kapitalistischen Veränderungen nicht mithalten können und sind oftmals von wohlfahrtsstaatlichen Transferleistungen abhängig. Ein Zugang zu stabiler Beschäftigung bleibt ihnen verwehrt. Sie verfügen über keine „brauchbaren“ Bildungsabschlüsse und über wenig soziale Beziehungen und Interaktionen (vgl. Vogel 2009: 199f). Insbesondere die Veränderungen der Strukturen des Arbeitsmarktes und der daraus resultierende Zwang, sich ständig den aktuellen Marktverhältnissen anzupassen, führt zwangsläufig dazu, dass nicht alle Menschen diesen Ansprüchen genügen und mit diesen schnellen Entwicklungen mithalten können. Wer den Anschluss verliert, wird aus dem System ausgeschlossen und gehört zu den „Verlierern“ oder gar zu sogenannten „Überflüssigen“ dieser Gesellschaft. Noch zynischer ausgedrückt, können sich die Betroffenen gar glücklich schätzen, wenn sie nur als Verlierer bezeichnet werden. Denn die Verlierer gehören im Vergleich zu den Überflüssigen noch zum System, während sich die Überflüssigen bereits im Exklusionsbereich, ausserhalb des

Systems befinden (vgl. Schorer 2008: 182f). Prinzipiell sind die Verlierer und die Überflüssigen geprägt von einem Mangel an Möglichkeiten zur Gestaltung der eigenen Lebenspraxis. Die zentrale Aufgabe der Sozialen Arbeit ist es, die Herstellung und den Erhalt sozialer Gleichheit und Gerechtigkeit zu ermöglichen (vgl. Hauptert 2012: 138). Unter diesem Gesichtspunkt ist es essentiell, Systeme und Mechanismen aufzuzeigen, welche dazu beitragen, dass Menschen exkludiert werden.

1.4 Methodisches Vorgehen zur Beantwortung der Fragestellung

Um eine grösstmögliche Differenziertheit für die anschliessende Beantwortung der Fragestellung zu erreichen, wird diese Arbeit in Form einer Literaturarbeit verfasst. Mit den statistischen Daten aus empirischen Erhebungen werden die Positionen des Diskurses verdeutlicht.

Nachdem in der Einleitung und der Ausgangslage das Thema dargelegt, eingegrenzt und die Relevanz für die Soziale Arbeit herausgearbeitet wurde, folgt im Hauptteil der Arbeit ein Einblick in die geschichtliche Verortung des Kapitalismus und die Auswirkungen des Kapitals auf die heutige Gesellschaftsstruktur. Die Klassentheorie nach Marx und Engels verdeutlicht den gesellschaftlichen Wandel und die zunehmende Bedeutung der Erwerbsarbeit. Bourdieu's Erläuterungen zum sozialen Raum, dem Habitus und dem Kapitalkonzept erweitern und differenzieren das Verständnis von Kapital und zeigen auf, dass das Kapital nicht nur aus einer rein ökonomischen Perspektive betrachtet werden sollte. Im zweiten Teil des Hauptteils wird das schweizerische Bildungssystem erklärt und anhand von Statistiken wird verdeutlicht, inwiefern die soziale Herkunft eine Auswirkung auf die Bildungschancen hat und wie diese die soziale Position beeinflusst. Der Schlussteil beinhaltet die Beantwortung der Fragestellung, mögliche Lösungsansätze, eine kritische Würdigung der theoretischen Positionen sowie einen Ausblick, mit welchem die Relevanz für die Soziale Arbeit dargelegt wird.

2 Begriffserklärungen

Die in diesem Abschnitt ausformulierten Begriffserklärungen sind für das Verständnis der vorliegenden Thesis wesentlich. Weitere Definitionen, welche mit den jeweiligen Theorien zusammenhängen, werden in den entsprechenden Kapiteln ausgeführt und definiert.

2.1 Sozialstruktur

Der Begriff *Sozialstruktur* bezeichnet das System der sozialen Beziehungen innerhalb einer Gesellschaft. Der Mensch wird in diesem System stets als Mitglied und als Teil von sozialen Gruppen oder Kategorien verstanden, welche sich wiederum ein sozial relevantes Merkmal teilen. Innerhalb und ausserhalb dieser Gruppen gibt es regelhafte und dauerhafte Beziehungen. Diese Regelmässigkeiten und Dauerhaftigkeiten in Beziehungen können durch soziale Normen und Werte erzeugt werden, deren Einhaltung belohnt wird oder deren Verletzung zu Sanktionierung führt, was beides zur Aufrechterhaltung der Sozialstruktur beiträgt. Die Sozialstrukturanalyse betrachtet die Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Gruppen und deren sozialen Veränderungen (vgl. Solga/Powell/Berger 2009: 13).

2.2 Soziale Ungleichheit

Soziale Ungleichheit bezeichnet die Vor- resp. die Nachteile, die durch die ungleiche Verteilung der wichtigsten gesellschaftlichen Ressourcen entstehen. Dazu gehört die Verteilung von Kapital, Einkommen, Macht oder Bildung. Von sozialer Ungleichheit wird dann gesprochen, wenn die Menschen einen ungleichen Zugang zu wichtigen gesellschaftlichen Ressourcen und Gütern haben und dies einen Einfluss auf ihre Handlungsmöglichkeiten und Lebensbedingungen hat. Dabei geht es um regelmässige und dauerhafte Benachteiligung aufgrund von schlechterem Zugang zu knappen Ressourcen (vgl. Solga/Powell/Berger 2009: 14f). Menschen die über „wertvolle Güter“ verfügen, haben den Vorteil, dass sie besser- oder höhergestellt erscheinen als andere Menschen. Dabei definiert die Gesellschaft selbst, dass Güter wie z.B. Wohlstand, Sicherheit, Gesundheit, individuelle Autonomie, usw. wertvoll sind. Die Wunschvorstellungen des „guten Lebens“ lassen sich innerhalb der spezifischen Gesellschaft durch das „Haben“ von unterschiedlichen „Gütern“ erwerben. Kapital in Form von Geld trägt dazu bei, den Erwerb von Bildung zu unterstützen und erhöht die Wahrscheinlichkeit auf eine beruflich attraktive Position. Eine beruflich attraktive Position kann beispielsweise „gesunde Arbeitsbedingungen“, „Erhalt der eigenen Autonomie“ oder „genügend finanzielle Sicherheit“ bedeuten. Das Ausbleiben einer beruflich attraktiven Position kann mit dem Fehlen dieser positiven Bedingungen verbunden sein (vgl. Hradil 2005: 28).

2.3 Soziale Herkunft

Der Begriff *soziale Herkunft* bezeichnet die soziale Position der Familie aufgrund vorhandener oder eben nicht vorhandener materieller und immaterieller Ressourcen und Einflüsse, welche wiederum ausschlaggebend für die soziale Position der Familie innerhalb der Gesellschaft sind. Die Verteilung der materiellen und immateriellen Ressourcen in den entwickelten Industrieländern zeigt, dass eine erhebliche Ungleichheit besteht. Diese Ungleichheit und die daraus resultierende soziale Position wird oftmals an die nächste Generation weitergegeben (vgl. Hurrelmann 2006: 170f).

2.4 Berufliche Positionen

In marktwirtschaftlichen Ordnungen werden die individuell erworbenen Bildungsabschlüsse und Qualifikationen als Ressource (Input) betrachtet, die in berufliche Positionen konvertiert werden können. Das Einkommen (Output) wird dabei als ein, der Qualifikation angemessener, Indikator betrachtet. Dadurch wird das hochgradig stratifizierte Bildungssystem zu einer entscheidenden Verteilungsinstanz von beruflichen Positionen (vgl. Becker/ Hadjar 2017:40f).

3 Entwicklung des Kapitalismus und die Bedeutung von Kapital

Historisch betrachtet kann, vereinfacht dargestellt, die Entstehung des Kapitalismus und die heutige zentrale Bedeutung von Arbeit in der westlichen Gesellschaft auf die Zeit der Industrialisierung (besonders in England) ca. im 16. Jahrhundert zurückverfolgt werden. Den Bauern wurde damals von den Lehnsherren ihr verpachtetes Land weggenommen, um die Ländereien für die aufkommende Textilindustrie (Wollmanufaktur) zu nutzen. Die Bauern wurden enteignet und durch die daraus resultierende Erwerbslosigkeit gezwungen, ihre Arbeit in den Textilfabriken aufzunehmen (vgl. Wyss 2009: 10f). Die beginnende Industrialisierung, die Enteignung und der starke Bevölkerungszuwachs waren Faktoren, die immer mehr Menschen von der Lohnarbeit abhängig machten. Weite Teile der Bevölkerung lebten in Not und Elend ¹ (vgl. Weyand 2014: 64).

Um diesen Mechanismus zu verdeutlichen, sprechen Bevölkerungszahlen eine klare Sprache. Die folgenden Zahlen von Barabas und Erler in Schilling (2005) stammen aus Deutschland und verdeutlichen die Zunahme der unteren Klassen, ein beträchtlicher Teil stammt aus der Reihe der Bauernschaft.

In Sachsen hatte sich der Anteil von Bauern von 49,5% (1550) auf 24,6% (1770) massiv verkleinert. In der Mark Brandenburg bestand die Bevölkerung um 1800 aus 74% Landarmen und Landlosen. In der städtischen Bevölkerung standen an der Spitze das Patriziat, darunter das Mittel- und Kleinbürgertum, welche gemeinsam einen sehr geringen Teil der Bevölkerung darstellten, aber im Vollbesitz der Bürgerrechte waren. Dem gegenüber standen die sogenannten Schutzbürger bzw. Bei- oder Hintersassen, welche damals 50% der Bevölkerung ausmachten und im Vergleich zum Patriziat, bzw. dem Mittel- und Kleinbürgertum verminderte Rechte und kaum finanzielle Mittel besaßen. Unterhalb der Schutzbürger lebten die völlig Rechtlosen, die sogenannte städtische Unterschicht, welche aus Dienstboten, Tagelöhnern, Mägden, Almosenbeziehenden usw. bestanden und im 16. Jahrhundert zwischen 50-60% der städtischen Bevölkerung ausmachten (vgl. ebd.: 31). Der demografische Druck im 16. und 18. Jahrhundert führte dazu, dass die Belegung der unteren Positionen in der Gesellschaft stark zugenommen hatte. Chancen auf einen sozialen Aufstieg gab es nicht. Allein in Krisenphasen (z.B. während dem dreißigjährigen Krieg von 1618 bis 1648 oder der Seuchenzeiten), wenn ungenügend Anwärterinnen und Anwärter zur Übernahme von Landhöfen vorhanden waren,

¹ „Die Lage der arbeitenden Klasse in England“ von Friedrich Engels (1845) beschreibt ein erdrückendes Bild von der elenden Lage der arbeitenden Bevölkerung. Dabei beschrieb er unter anderem die mit der Industrialisierung einhergehende Arbeitsteilung und wie diese die Prekarität der Arbeit vervielfachte. *„Wer von Kindesbeinen an jeden Tag zwölf Stunden und drüber Nadelköpfe gemacht oder Kammerräder abgefeilt und außerdem in den Verhältnissen eines englischen Proletariers gelebt hat, wieviel menschliche Gefühle und Fähigkeiten mag der in sein dreißigstes Jahr hinüberretten?“* (Engels 1952: 162).

war ein kleiner Aufstieg innerhalb der unteren Klassen möglich. Das starke Wachstum der unteren Klassen (Bauern verlieren ihr Land, gehen in die Ballungsgebiete und werden dort zu Schutzbürgern oder völlig Rechtslosen) führte dazu, dass sich der Verteilungskampf um die knappen Ressourcen verschärfte (vgl. von Hippel 2013: 17).

In dieser Zeit, also zwischen dem Ende des 18. Jahrhunderts und der Mitte des 19. Jahrhunderts rückte der „Besitz“, insbesondere in Form des Kapitals, ins Zentrum des gesellschaftlichen Begehrens. Von nun an prägten Besitztümer und Kapital die Lebensbedingungen und den „Stand“ ebenso mit. Das Kapital und der Besitz lösten die alleinige Statusdeterminante „familiäre Herkunft“ zur Bestimmung der gesellschaftlichen Position ab. Vielmehr entwickelte sich, besonders in den Ballungsgebieten der Industrialisierung, die Grösse des Kapitals zum Merkmal für das „Wohl oder Wehe“ der Menschen. Durch die Verteilung des Kapitals formatierten sich zudem neue Gruppierungen innerhalb der Gesellschaft, welche auch als Klassen bezeichnet werden können² (vgl. Hradil 2005: 38f).

„Klassen“ werden in den Sozialwissenschaften jene Gruppierungen innerhalb von Gefügen sozialer Ungleichheit genannt, die aufgrund ihrer Stellung innerhalb des Wirtschaftsprozesses anderen Gruppierungen über- oder unterlegen sind...“ (Hradil 2005: 38).

Die hier untersuchten Theorien zu den sozialen Klassen weisen folgende Gemeinsamkeiten auf: In einer Klassengesellschaft muss es immer mindestens zwei Klassen geben, denn es kann nur eine Klasse von Besitzenden geben, wenn es auch eine besitzlose Klasse gibt; es kann nur von einer herrschenden Klasse gesprochen werden, wenn es auch eine beherrschte Klasse gibt. Des weiteren stehen Klassen immer mit ökonomischen Merkmalen zueinander in Beziehung und lassen sich dabei klar in Herrschafts- und Ausbeutungsbeziehungen³ abgrenzen.

Es gibt zwei zentrale Zugänge zur Klassentheorie: die marxistische Perspektive, begründet durch Karl Marx (1818–1883) in Zusammenarbeit mit Friedrich Engels (1820–1895) und die weberianische Perspektive, welche auf Max Weber (1864–1920) zurückzuführen ist. Allgemein formuliert basiert die weberianische Klassentheorie auf der Annahme, dass die soziale Ungleichheit nur in Zusammenhang mit der Marktwirtschaft gemessen werden kann und darin existiert. Die marxistische Klassentheorie geht davon aus, dass soziale Ungleichheit

² Dabei ist es *die Arbeit* die am Ende des 18. Jahrhunderts durch den Manufakturkapitalismus mit grosser Anstrengung und Mühe den Arbeitenden aufgezwungen wurde (vgl. Gorz 2000: 79).

³ Siehe Abb. 1 im Anhang: Herrschafts- und Ausbeutungsbeziehung.

überall dort vorhanden ist, wo es Produktionsmittel im Privatbesitz gibt (vgl. Solga/ Powell/ Berger 2009: 25-27).

Zur Erörterung der Klassentheorie wird in dieser Arbeit hauptsächlich Bezug auf die Werke von Karl Marx genommen. Ergänzend wird die Kapitaltheorie nach Pierre Bourdieu beschrieben, sodass in dieser Arbeit ein umfassendes Verständnis über Klassen, Kapital und Kapitalverteilung geschaffen werden kann.

4 Klassentheorie nach Karl Marx

Die zuvor kurz skizzierte gesellschaftliche Ordnung zwischen dem 16. und 18. Jahrhundert bildete die Grundlage der Klassentheorie von Marx. Der Kampf um die knappen Ressourcen, das Ablösen von der alleinigen Statusdeterminante „familiale Herkunft“ und die Entwicklung hin zum kapitalistischen „Besitz“ in Form von Kapital bildet dabei die Ausgangslage.

Der um die Mitte des 19. Jahrhunderts herausziehende industrielle Kapitalismus war die prägende Epoche, in der die Erklärungen, Argumentationen und Schriften von Marx entstanden sind.

Das „Manifest der Kommunistischen Partei“ haben Karl Marx und Friedrich Engels gemeinsam verfasst und es erschien erstmalig 1848 in London. Darin beschreiben Marx und Engels, dass eine Ablösung von der feudalen Gesellschaftsstruktur mit der entsprechenden Gliederung der Gesellschaft, besonders in unterschiedliche Stände und den damit verbundenen gesellschaftlichen Stellungen zwar stattgefunden habe, aber die darin bestehenden Klassen und Klassengegensätze nicht aufgehoben wurden. Es haben sich gar neue Bedingungen und neue Strukturen der Unterdrückung entwickelt. Dabei beschreiben Marx und Engels, dass sich die neu entstandene gesellschaftliche Struktur trotz der Beibehalte aus der Zeit der feudalen Gesellschaft vereinfacht hat, denn sie lässt sich nun in zwei grosse, sich gegenüberstehende, feindliche Klassen unterteilen: Die Bourgeoisie und das Proletariat (vgl. Marx/ Engels 2009: 75).

4.1 Bourgeoisie

Die Bourgeoisie verfügte als herrschende Klasse über Kapitalien und war darauf angewiesen diese Kapitalien stets zu vermehren. Dies geschah durch die Erschliessung neuer Märkte, wie z.B. dem chinesischen Markt und dem Schaffen neuer Terrains, in denen sich der Handel ausbreiten konnte. Die dem Handel innewohnenden Strukturen, wie die unendliche Vermehrung von Tauschmitteln und Waren, verbreiteten sich rasend und führten dazu, dass der Zerfall der feudalen Gesellschaft noch schneller voranging. Die kleineren Märkte und Zunftbetriebe reichten nicht mehr aus, um den wachsenden Bedarf an Waren und Handel abzudecken und wurden durch grössere Produktionsstätten ersetzt. Die unterschiedlichen Klassen (Patriziat, Mittel und Kleinbürgertum, Zunftbürger, Gesellen, Leibeigene usw.) wurden durch die revolutionäre Rolle der Bourgeoisie verdrängt. Durch die stetig wachsende Industrie und aufgrund dieser sich allumschlingenden Entwicklung des Kapitalismus verfestigte sich die Position der Bourgeoisie immer mehr. Je weiter sich die Märkte ausdehnten und der Bedarf an Handel zunahm, desto mächtiger wurde die Bourgeoisie (vgl. Marx/ Engels: 76). Mit dem alleinigen Ziel der Vermehrung des ökonomischen Kapitals wurden alle Menschen, die nicht über Kapital, Produktionsinstrumente oder Produktionsverhältnisse verfügten, zu Mitgliedern

des Proletariats. Berufe die bis anhin mit einer gewissen Stellung, Position oder Prestige in der Gesellschaft verbunden waren (z.B. Ärzte, Juristen, Personen der Wissenschaft⁴ usw.) wurden von ihrem „Heiligenschein entkleidet“ und an deren Stelle die „bare Zahlung“ gerückt (vgl. ebd.: 77). Marx und Engels sprechen davon, dass sich die persönliche Würde⁵ im Tauschwert aufgelöst habe und an deren Stelle die direkte Ausbeutung gesetzt wurde. Dadurch, dass sich sämtliche Produktionsweisen immerfort erneuern und eine fortwährende Umwälzung der Produktionsweisen stattfindet, entsteht eine dauernde Unsicherheit in den Existenzbedingungen der Arbeitenden⁶ (vgl. ebd.: 77). Die wesentliche Bedingung für die Existenz der Bourgeoisie stellt dabei die Anhäufung von Reichtum in privaten Händen dar. Die stetige Vermehrung und die Bildung von weiterem Kapital stehen im Zentrum ihrer Bemühungen. Um weiteres Kapital anhäufen zu können, benötigt die Bourgeoisie die Arbeiterinnen und Arbeiter, die ihre Arbeitskraft an die Lohnarbeit verkaufen (vgl. ebd.: 84).

Um eine Reproduktion und Expansion des Kapitals sicherstellen zu können, braucht es eine stets zur Verfügung stehende „Reservearmee“. Diese muss gebildet, diszipliniert und sozialisiert sein und die entsprechenden Qualifikationen mitbringen. Sollte diese „Reservearmee“ an Arbeitskräften nicht zur Verfügung stehen, wird das Kapital in seiner Akkumulation ernstlich bedroht. Dabei war und ist die Enteignung der Bevölkerung und deren Produktionsmittel, besonders in Form von Land, eine sichere Art, stets genügend Arbeitskraft für den Markt zu generieren, denn um überleben zu können, ist der oder die Einzelne auf Lohnarbeit zur Generierung von Kapital angewiesen.

Weitere wichtige Faktoren für die Zunahme der Arbeiterschaft in den letzten dreissig Jahren sind unter anderem die Feminisierung des Arbeitsmarktes (die Rolle der Frau hat sich von der Hausfrau zur Arbeitskraft ebenfalls verändert), der Zusammenbruch des Kommunismus in Zentral- und Osteuropas und die Öffnung von China. Diese Faktoren haben dazu geführt, dass global eine enorme Zunahme der Erwerbsbevölkerung entstanden ist (vgl. Harvey 2014: 62).

Die Verteilung der Produktionsmittel bestimmt die jeweilige Stellung von Personen und Personengruppen im Produktionsprozess (denn Menschen mit Kapital können andere für sich arbeiten lassen, Menschen ohne Kapital oder Produktionsmittel müssen arbeiten gehen). Die

⁴ Hier wurde durch die Autorin bewusst auf die weibliche Form verzichtet, da es Frauen zu dieser Zeit nicht erlaubt wurde die entsprechenden Berufe zu ergreifen.

⁵ Die soziale Moderne (zwischen 1950 bis 1973) und die Entwicklung des Normalarbeitsverhältnis verlieh der Arbeit wieder einen gewissen Grad an Würde (vgl. Nachtwey 2017.: 17-22).

⁶ Wie Sennett (2006) in seinem Buch „*der flexible Mensch*“ schreibt, haben sich die Anforderungen an die Erwerbstätigen in den letzten Jahren stark verändert. Von den Arbeitnehmenden wird verlangt, dass sie sich in Bezug auf kurzfristige Veränderungen flexibel zeigen, sich an ständige Veränderungen anpassen, um weniger abhängig von den bis anhin geltenden Regeln und förmlichen Prozeduren des Arbeitsmarktes zu sein (vgl. ebd.: 10f).

aus dieser Logik hervorgehenden ungleichen Positionen innerhalb einer Gesellschaft resultieren in Ausbeutung, welche als zentraler Mechanismus in der Ungleichheitsproduktion betrachtet wird (vgl. Solga/ Powell/ Berger 2009: 26f).

4.2 Proletariat

Der herrschenden Klasse stand das Proletariat gegenüber. Das Proletariat verfügte über kein eigenes Kapital. Die bis zur industriellen Revolution bestehenden kleinen Mittelstände, Kleinindustriellen, Kaufleute usw. fielen alle der Klasse des Proletariats zu. Sie verfügten selbst über ungenügende finanzielle Mittel, um mit den grossen Industrien mithalten zu können oder sie wurden ausgestochen, weil die neuen Produktionsweisen ihr eigenes Handwerk überflüssig machten. So waren die relativ freien Menschen gezwungen, sich selbst als Arbeitskraft zu verkaufen und wurden dadurch selbst zur Ware. Sie fanden nur so lange Arbeit, als das Kapital Gewinn abwerfen konnte, denn die durch die Arbeit erworbenen Gewinne mussten sich vor allem für die Bourgeoisie lohnen. Durch diese Grundvoraussetzung waren die Arbeitenden aus dem Proletariat den Schwankungen des Marktes schutzlos ausgesetzt (vgl. Marx/ Engels 2009: 79f).

Die Marktabhängigkeit der Arbeiterklasse kann auch heute noch gut beobachtet werden. Juristische und natürliche Personen, welche nach dem Prinzip der freien Marktwirtschaft und dem Kapitalismus funktionieren, können die Arbeiterschaft in die Arbeitslosigkeit schicken; z.B. durch eine Verweigerung der Reinvestition des Kapitals auf dem Markt (weil sie ihren Gewinn als zu ungenügend einschätzen). Aufgrund dieser Machtposition können sie die Arbeiterschaft erpressen, in der Gewissheit, dass die Arbeiterschaft einen niedrigeren Lohn der Arbeitslosigkeit⁷ vorzieht. Dadurch manipuliert das Kapital gleichzeitig Angebot und Nachfrage der Arbeit (vgl. Harvey 2014: 63).

Der marxistische Ansatz vertritt die Ansicht, dass in jeder Gesellschaft, in der es privaten Besitz von Produktionsmitteln gibt, sich diese Gesellschaft anhand von Klassen strukturiert und einteilen lässt (vgl. Solga/ Powell/ Berger 2009: 27). Daraus resultieren die beiden beschriebenen Klassen Bourgeoisie und Proletariat. Die in den unterschiedlichen Klassen vorhandenen unüberbrückbaren Differenzen von gegensätzlichen Interessen münden dabei in einen Klassenkampf. Denn die unterschiedlichen sozialen Positionen lassen keine Einigkeit

⁷ Dieser Effekt wird dabei noch unterstützt durch den Wandel des Sozialstaats, Welfare to Workfair (vgl. Wyss 2009) denn es zeichnet sich ein Wandel in den sozialen Sicherungssystemen ab. Castel spricht von der *Wiederkehr der sozialen Unsicherheit* denn es findet eine Individualisierung statt, dessen Effekte sich destabilisierend auf die sozialen Sicherungsmechanismen auswirken. Besonders die Individualisierung der Arbeitsorganisation (vgl. Castel 2009: 24ff) unterstützt diesen Prozess.

auf unterschiedliche Fragen zu (vgl. Weyand 2014: 74f). Dieser Gegensatz zwischen den beiden Klassen wird als *Klassenantagonismus* bezeichnet. Der Begriff beinhaltet den unversöhnlichen Gegensatz zwischen den beiden Klassen, die Parteien wollen nicht etwas Unterschiedliches (was eine gewisse Einigung ermöglichen würde) sondern wollen das genaue Gegenteil der anderen Partei (vgl. ebd.: 65). Dieser unversöhnliche Gegensatz zwischen den Klassen kann nach Marx nur dann überwunden werden, wenn die bestehende Gesellschaftsform aufgelöst wird.

Wichtig ist es an dieser Stelle hervorzuheben, dass die Mittelklasse (wie das Beamtentum, das Kleinbürgertum usw.) als Übergangsklasse betrachtet wird. Es finden darin fortwährend Bewegungen in Form eines Aufstiegs in die besitzende, ausbeutende Klasse oder eines Abstiegs in die ausgebeutete, besitzlose Klasse statt (vgl. Solga/ Powell/ Berger 2009: 27f).

Um die soziale Lage der Arbeitenden verbessern zu können, braucht es demnach kollektive Organisationen, welche die Interessen der Lohnabhängigen zusammenfassen und vertreten. Die daraus entstehenden Gewerkschaften und politischen Parteien ermöglichen es dem Proletariat, am Klassenkampf teilzunehmen (vgl. Weyand 2014: 65). Die Zuspitzung der Verelendung der ausgebeuteten Klasse und der immer klarere Ausschluss vom erwirtschafteten Reichtum können als Verursacher der Klassenkämpfe betrachtet werden (vgl. Solga/ Powell/ Berger 2009: 28).

4.3 Klassenkämpfe

Klassenkämpfe lassen sich in drei Formen unterscheiden:

Zum einen existiert der Kampf zwischen den aktiven Teilnehmern am Arbeitsmarkt. Hier spielen Lohnverhandlungen, Sicherheit der Beschäftigten sowie die allgemeinen Arbeitsbedingungen eine zentrale Rolle. Drei unterschiedliche Akteure lassen sich in diesem Kampf bestimmen: die Organisation der Bourgeoisie, die Organisation des Proletariats und der Staat als eine Instanz, die auf die kollektiven rechtlichen Regulierungen achtet. Die Kampfbedingungen der verschiedenen Akteure sind wiederum von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. Als Faustregel kann hier Folgendes gelten: je niedriger die Qualifikationsvoraussetzungen für eine Arbeit, desto ersetzbarer ist die Arbeiterin oder der Arbeiter und desto niedriger fällt der Lohn aus⁸ (vgl. Weyand 2014: 69).

⁸ Im Allgemeinen werfen hohe Positionen einen hohen Gewinn ab und gehen einher mit einem hohen Rang in der Gesellschaft. Der Faktor „Bedeutung“ – also wie wichtig die Position für die Gesellschaft ist, bestimmt in der Regel den Rang der Position. Der Faktor „Schwierigkeit“ bzw. die Begabung oder die Ausbildung welche benötigt wird um eine Position auszufüllen, geht einher mit grösseren Belohnungen welche durch das Ausfüllen der Position abgeworfen werden. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Positionen mit solch starken Anreizen ausgestattet werden müssen, damit eine angemessene Besetzung der Position gewährleistet ist. Denn je schwieriger und „wichtiger“ die Erfüllung einer Position ist, desto höher muss die Belohnung sein um die Position trotz Hürden geeignet besetzen zu können (vgl. Davis/ Moore 2009: 51f).

Eine weitere Form des Klassenkampfes fokussiert sich auf die allgemeinen Lebensbedingungen, also auf die Strukturen und die Gesamtheit des Proletariats. Dabei geht es um Themen wie Lohnfortzahlung im Krankheitsfall, Renteneintrittsalter, usw. Diese Themen sind in der Aushandlung durch eine stets gegenwärtige ungleiche Vorstellung geprägt und werden es in Zukunft auch immer sein. Dieser Kampf agiert zum einen auf der politischen Ebene, da er die rechtlichen Bedingungen zu verändern versucht und zum anderen auf der systemischen Ebene, da er die Rahmenbedingungen und die Lage der Lohnarbeitenden generell und zukünftig verbessern möchte.

Bei den zwei beschriebenen Formen des Klassenkampfes geht es jeweils um eine Reformation des Systems und nicht um eine Revolution. Sie beruhen auf der Akzeptanz der Herrschaftsform unterschiedlicher Kapitalverhältnisse und stellen ihre Aufrechterhaltung nicht grundlegend in Frage.

Die dritte Form des Klassenkampfes sieht eine Revolution vor. Das Ziel des Proletariats in dieser Revolution ist es, die eigene Klasse anzuerkennen und ein Bewusstsein über die eigene Lage zu erhalten. Es findet dadurch ein Wandel von „der Klasse“ zu einer „Klasse für sich“ statt, welche die gänzliche Abschaffung der kapitalistischen Produktionsweise zum Ziel hat (vgl. Weyand 2014: 69f). In dieser Form des Klassenkampfes erhebt sich das Proletariat und steht für sich und für die grosse Anzahl an Menschen in den unteren Klassen der Gesellschaft ein. Durch das Erheben und Aufrichten der unteren Klassen findet eine Erschütterung oder gar eine Zersprengung der oberen Klassen statt (vgl. Marx/ Engels 2009: 83).

5 Klassentheorie nach Pierre Bourdieu

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1930 – 2002) untersuchte den Zusammenhang von objektiver Klassenlage und der alltäglichen Lebensführung, wobei er hier insbesondere das Kapital in erweiterter Form untersucht und sich nicht alleine auf das ökonomische Kapital beschränkt.

Auf der Grundlage der unterschiedlichen Kapitalformen ergibt sich für Bourdieu ein „sozialer Raum“, in dem die unterschiedlichen Klassenlagen sich nicht nur aus dem Kapitalvolumen, sondern auch aus der Kapitalstruktur (Verhältnis des kulturellen zum ökonomischen Kapital) bestimmen lassen (vgl. Solga/ Powell/ Berger 2009: 29f).

Bourdieu beschreibt, dass die Gesellschaft in drei Klassen unterteilt sei:

Die herrschende Klasse, welche sich aus den Menschen zusammensetzt, die viel ökonomisches, jedoch wenig kulturelles Kapital zur Verfügung haben (z.B. Managerinnen und Manager) und Menschen die viel kulturelles, jedoch wenig ökonomisches Kapital besitzen (z.B. die Intellektuellen).

Die Mittelklasse, oder das *Kleinbürgertum*, welches in die drei Unterformen Absteigende, Neue und Exekutive unterteilt wird. Die Absteigenden stellen dabei Handwerkerinnen und Handwerker, kleine Händlerinnen und Händler usw. dar, die Neuen die Aufsteigerinnen und Aufsteiger und in die Exekutiven die Verwaltungsangestellten, Technikerinnen und Techniker, Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer etc.

Die beherrschte Klasse, welche auch als Volksklasse bezeichnet wird, besteht aus den Menschen, die weder über nennenswertes ökonomisches, noch kulturelles Kapital verfügen (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2011: 180).

Die drei Klassen unterscheiden sich besonders durch ihr Einkommen, ihren Bildungsabschluss und durch ihren Lebensstil. Bourdieu spricht von Positionen, die ein Mensch im sozialen Raum einnimmt, und diese Positionen lassen sich wiederum bestimmten Klassen zuordnen. Sie sind nicht alleine durch den materiellen Besitz gekennzeichnet, sondern auch durch den „Besitz“ von Kultur und Bildung (vgl. Kuhlmann 2008: 305).

Somit betont auch Bourdieu, dass der Besitz von Kapital als eine zentrale Voraussetzung für die Klassenbildung angesehen werden kann (vgl. Kraus 1989: 54).

Geprägt durch diese Annahme, entwickelte Bourdieu seine Kapitaltheorie mit den unterschiedlichen Kapitalformen, dem Sozialen Raum und dem Habitus. Dies wird nun im Folgenden genauer dargestellt.

5.1 Das Kapitalkonzept nach Bourdieu

Anhand der Kapitaltheorie von Bourdieu ist es möglich, die strukturellen Prinzipien der Gesellschaft und der sozialen Welt aufzuzeigen. Er kritisiert die bis anhin beschränkte Sichtweise des Kapitalismus, welche das Kapital allein auf die Form des Warentausches reduziert (vgl. Bourdieu 2005: 50). Bourdieu folgert, dass aus dieser beschränkten Sicht alle anderen Formen des sozialen Austausches als Unnützlich erscheinen müssten, da diese keiner (warenförmigen) Ökonomie folgen. Dabei geht es Bourdieu darum, die vielfältigen gesellschaftlichen und sozialen Handlungen nicht alleine auf die wirtschaftliche Logik zu reduzieren, sondern ein breiteres Verständnis von Ökonomie und Kapital zu schaffen. Aus seiner Sicht stellt das ökonomische Kapital lediglich eine von mehreren möglichen Kapitalformen dar (vgl. Jurt 2012: 22-24). Um die beschränkte Sichtweise der Ökonomie aufzubrechen, entwickelte Bourdieu die „allgemeine Wissenschaft von der Ökonomie der Praxis“ (vgl. Bourdieu 2005: 51).

Bourdieu postuliert in seiner Theorie, dass die unterschiedlichen Erscheinungsformen des Kapitals mit den dazugehörigen Unterkapitalen die Strukturen der Gesellschaft bilden. Dabei sieht er Kapital als eine akkumulierte Arbeit an, die sich entweder in Material oder in verinnerlichter Form zeigen kann. Die im Kapital angelegten Gesetzmässigkeiten und inneren Regelmässigkeiten führen dazu, dass das gesellschaftliche Leben nicht einfach einem Glückspiel ähnelt, in dem jeder Augenblick unabhängig von dem vorausgegangenen betrachtet werden kann und somit eine Welt ohne Akkumulation oder Vererbung von Besitztümern und Eigenschaften darstellen würde (vgl. Bourdieu 2005: 49ff). Vielmehr beeinflusst die Verteilung der unterschiedlichen Kapitalarten die Handlungs- und Profitchancen der jeweiligen Personen (vgl. Schwingel 200: 85). Nach dieser Definition stellen die unterschiedlichen Kapitalformen Einsätze dar, um deren Erlangen, Reproduktion oder Erhalt sich die Menschen in der Gesellschaft bemühen.

5.2 Sozialer Raum

Mit dem Modell *sozialer Raum* entwarf Bourdieu ein Konstrukt, das der damaligen Prämisse widersprach, dass die Entwicklung des Menschen und der dazugehörige Erfolg oder Misserfolg alleine auf natürliche Fähigkeiten zurückzuführen sei (vgl. Bourdieu 2001: 112). Bourdieu untersuchte stattdessen die Besonderheiten und die Auswirkungen der unterschiedlichen Kollektive in Beziehung zu den Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums (vgl. Bourdieu 2012: 355). Um die Klassenverhältnisse von Individuen und Gruppen untersuchen zu können, verwendete Bourdieu in erster Linie die beiden Faktoren *Volumen* und *Struktur* des Kapitals. (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2011: 179).

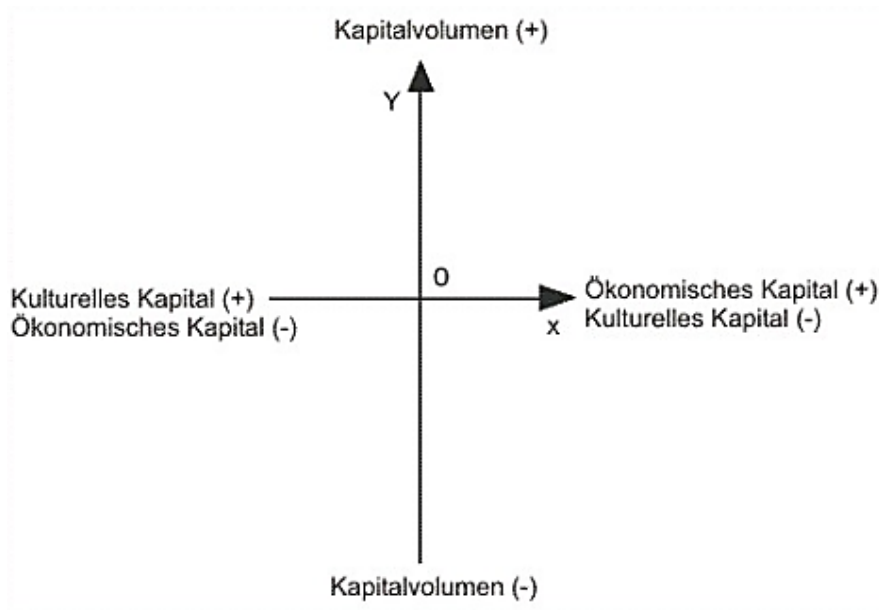


Abb. 16: Der soziale Raum nach Bourdieu, grafisch dargestellt (vgl. Schwingel 2009: 108)

Die grafische Darstellung des sozialen Raums nach Bourdieu zeigt auf der horizontalen Achse den Verlauf von kulturellem zu ökonomischem Kapital und auf der vertikalen Achse den Verlauf des Kapitalvolumens.

Der soziale Raum ist so konzipiert, dass die Verteilung der zwei grundlegendsten Kapitalformen, dem ökonomischen und dem kulturellen Kapital, beobachtet und ihre Auswirkungen beschrieben werden können. Je näher sich Individuen in diesen beiden Dimensionen sind, desto mehr Gemeinsamkeiten weisen sie auf und je entfernter, desto weniger Gemeinsamkeiten weisen sie auf. Die dadurch entstehenden Distanzen entsprechen den sozialen Abständen der jeweiligen Positionen in der Gesellschaft. Somit dient der soziale Raum zur Positionsbestimmung von Individuen in einer Gesellschaft (vgl. Bourdieu 2012: 358). An der Spitzenposition im sozialen Raum stehen die Menschen mit einem grossen Gesamtkapital (wie z.B. Hochschullehrerinnen oder Hochschullehrer). Dem gegenüber stehen die Personen mit dem schlechtesten Gesamtvolumen (wie z.B. ungelernete Arbeiterinnen und Arbeiter). Wichtig dabei ist hervorzuheben, dass jede Positionsklasse einen eigenen Positionshabitus entwickelt, welcher mit den entsprechenden Konditionen der jeweiligen Positionen entsprechend ausgestattet ist. Dabei spielt dieser Positionshabitus eine wichtige Rolle, denn er bildet eine Einheit zwischen den Akteurinnen und Akteuren innerhalb der Positionsklasse und zwischen den Klassen selbst (vgl. ebd.: 358f).

5.3 Habitus

Habitus bedeutet im allgemeinen Sprachgebrauch die äussere Erscheinung, bzw. das Gesamtbild einer Person (vgl. Lenger/ Schneickert/ Schumacher 2013: 13f).

Bourdieu beschreibt den Begriff *Habitus* als eine kleine Maschine, die „eine Fülle von Antworten auf eine Fülle von Situationen hervorbringt“ (Bourdieu 2001: 164). Dabei macht es den Anschein, als ob diese Antworten keine Verbindung zueinander hätten. Doch durch eine Rekonstruktion der „kleinen Maschine“ gelingt es, die Prägungen und die dazugehörigen Situationen nachzuvollziehen (vgl. ebd.: 164f). Der Habitus prägt den Menschen so stark, dass ein Grossteil seiner Handlungen vorprogrammiert und diese somit rekonstruierbar sind (vgl. Bourdieu 1987: 740). Der Habitus kann aber nicht als ein angeborenes Konstrukt betrachtet werden, sondern ist ein erfahrungsabhängiges und somit veränderbares Gebilde (vgl. Kraiss/ Gebauer (2013: 31).

Mit Bezug auf Bourdieu umfassen Lenger, Schneickert und Schumacher den Begriff Habitus als Verbindung von Subjektivismus und Objektivismus. Dabei soll die Struktur des Habitus die scheinbar gegenpoligen Seiten von Individuum und Gesellschaft, Theorie und Praxis beziehungsweise Struktur und Handlung überwinden und die Vorteile beider Seiten miteinander vereinen. Der Habitus ist Ausdruck sämtlicher inkorporierter Erfahrungen (Bildung) und wird dabei durch die gesellschaftlichen Strukturen und durch die Zugehörigkeit zu den sozialen Klassen mitgeprägt. Dies ist zugleich die Erklärung, weshalb der Habitus jeweils individuell entwickelt und geprägt ist (vgl. Lenger/ Schneickert/ Schumacher 2013: 19). Mit der Entwicklung der Habitus-Theorie erstellte Bourdieu ein Instrumentarium, welches zwischen dem Objektivismus und dem Subjektivismus vermitteln soll, um eben eine Einseitigkeit der beiden Pole zu verhindern (vgl. Schwingel 2009: 59). Besonders die angesammelten und verinnerlichten Erfahrungen bilden den Kern der Habitus-Theorie. Die Verinnerlichungen dienen dazu, in bestimmten Situationen entsprechend schnell reagieren zu können. Je mehr die aktuelle Situation einer bereits erfahrenen Situation entspricht, desto mehr kann das Individuum die „gespeicherte“ Erfahrung abrufen und sich der angesammelten Erfahrungen und Verinnerlichungen bedienen (vgl. Lenger/ Schneickert/ Schumacher 2013: 20). Der Mensch trifft somit keine freien Entscheidungen, sondern handelt im Rahmen der verinnerlichten Strukturen. Der Habitus prägt das Handeln des Menschen somit massgeblich (vgl. Schwingel 2009: 61). Erfahrungen und Strukturen der Gesellschaft sind im Individuum verankert und die verinnerlichten Denk- und Handlungspositionen befähigen den Menschen, in der sozialen Praxis agieren zu können (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2011: 113).

5.4 Ökonomisches Kapital

Das ökonomische Kapital ist direkt und geradeswegs in Geld umsetzbar und eignet sich dadurch besonders gut zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts (vgl. Bourdieu 2005: 52). Zum ökonomischen Kapital zählen unter anderem Erbschaften, materielle Güter, Geld und Produktionsmittel (vgl. Jurt 2012: 24). Die Prägung dieses Kapitals besteht in der direkten Form aus Geld oder entsprechenden materiellen Gegenständen, welche sich wiederum in Geld umtauschen lassen oder diesem Wert entsprechen. Nebst den Eigenschaften des Geldwerts kann das ökonomische Kapital auch als Transformationsmittel zwischen den unterschiedlichen Kapitalarten verwendet werden (vgl. Bourdieu 2005: 52f).

Zeit als Beispiel, ist ein wichtiges Bindeglied zwischen dem ökonomischen und dem kulturellen Kapital, denn nur wer über genügend ökonomisches Kapital verfügt, kann z.B. den Aneignungsprozess von Bildung bis zum gewünschten Abschluss hinauszögern (vgl. ebd.: 58f). Die investierte Zeit in der Beziehungsarbeit, welches die Grundlage des sozialen Kapitals darstellt, setzt unter anderem ökonomisches Kapital voraus (vgl. ebd.: 67). Das ökonomische Kapital liegt demnach den anderen Kapitalformen zugrunde und kann diese beeinflussen (vgl. Jurt 2012: 25).

5.5 Soziales Kapital

Das soziale Kapital kann als Gesamtheit der eigenen Beziehungen und Zugehörigkeiten zu gesellschaftlichen Gruppen verstanden werden (wie etwa Freundschaften, Bekanntschaften oder Geschäftsbeziehungen). Jede Gruppe hat durch ihre Mitglieder entsprechende Ressourcen und alle bestehenden spezifischen und potenziellen Ressourcen einer Gruppe werden als *soziales Kapital* verstanden. Das dadurch entstehende Beziehungsnetz ist das Produkt der individuellen und kollektiven Anstrengung zur Aufrechterhaltung der Sozialbeziehungen. Diese Anstrengungen werden unternommen, um früher oder später einen Nutzen aus der Gruppe ziehen zu können (vgl. Bourdieu 2005: 65). Dabei kann das gesamte Gruppen-Kapital von jedem Gruppenmitglied genutzt werden und verleiht dadurch jedem Individuum der Gruppe eine entsprechende Sicherheit. Die Austauschbeziehungen bilden dabei die Grundlage des sozialen Kapitals, welche nur durch die materiellen und symbolischen Tauschbeziehungen aufrechterhalten werden können. Dabei sind die materiellen und symbolischen Aspekte der Austauschbeziehung untrennbar miteinander verknüpft (vgl. Bourdieu 2005: 63f). Für die Aufrechterhaltung und Aktualisierung des Sozialkapitals ist eine ständige Beziehungsarbeit in Form von gegenseitiger Anerkennung notwendig, um die Beziehungen immer wieder aufs Neue zu bestätigen (vgl. ebd.: 67). So braucht es, um das Beziehungsnetz aufrechterhalten zu können, eine aufwändige und zeitintensive Beziehungsarbeit, um im Bedarfsfall Unterstützung aus dem sozialen Kapital zu erhalten. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass je höher die Investition in Form von

gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung ist, desto erfolgreicher können die vorhandenen Ressourcen im Beziehungsnetz genutzt werden (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2011: 169).

5.6 Kulturelles Kapital

Die Hypothese des kulturellen Kapitals hat Bourdieu aufgrund seiner Beobachtungen der schulischen Leistungen von Kindern im Zusammenhang mit ihrer sozialen Klassenzugehörigkeit aufgestellt. Dabei wurde der schulische Erfolg, den die Schülerinnen und Schüler aus den unterschiedlichen sozialen Klassen erreichen konnten, mit ihrem kulturellen Kapital in Beziehung gesetzt. Bourdieu spricht hier vom schulischen Profit und kritisiert die Humankapital-Theorie, welche lediglich die Erziehungsinvestitionen und die ökonomischen Investitionen gegenüber stellt. In dieser Gegenüberstellung wird nämlich der Aspekt der „Transmission des kulturellen Kapitals“ ausser Acht gelassen. Dabei wird ersichtlich, dass der schulische Erfolg auch von der Investition der Familie abhängt, und dass Fähigkeit und Begabung auch ein Produkt von kulturellem Kapital sein kann. Diese Erkenntnis widerspricht der bis dahin gültigen Annahme, dass Erfolg oder Misserfolg in schulischen Leistungen alleine auf die persönlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen sei (vgl. Bourdieu 2001: 112f).

Bourdieu unterteilt das kulturelle Kapital in drei Formen:

Inkorporiertes Kapital, welches auch als verinnerlichtes Kapital bezeichnet werden kann und untrennbar mit dem Organismus des Menschen verbunden ist.

Objektiviertes Kapital, welches in Form von kulturellen Gütern materiell dem ökonomischen Kapital ähnelt, aber die Sinnstruktur nur durch das inkorporierte Kapital entfalten kann.

Institutionalisiertes Kapital, das in Form von schulischen und akademischen Titeln das kulturelle Kapital offiziell bestätigt.

5.6.1 Inkorporiertes Kapital

Die Anhäufung von inkorporiertem Kapital wird als Bildung bezeichnet. Das inkorporierte Kapital zeichnet sich dadurch aus, dass dieses körpergebunden ist und einen Verinnerlichungsprozess voraussetzt. Um diesen notwendigen Bildungsprozess machen zu können, braucht es Zeit. Diese Zeit muss von der Person selbst investiert werden, da es sich um Unterrichts- und Lernzeit handelt und die *Inkorporation des Bildungsprozesses* nicht durch eine andere Person erworben werden kann. Wer am Erwerb von Bildung arbeitet, arbeitet an sich selbst, und daher ist eine Delegation hier nicht möglich (vgl. Bourdieu 2005: 55). Die Tatsache, dass inkorporiertes Kapital einen Verinnerlichungsprozess voraussetzt, bedeutet, dass Bildung zu einem festen Bestandteil des Menschen und somit Teil des eigenen Habitus

wird, oder, um es mit den Worten von Bourdieu zu sagen, „... aus 'Haben' ist 'Sein' geworden.“ (vgl. ebd.: 56).

Das verinnerlichte Kapital wird durch das Herkunftsmilieu mitgeprägt. Dabei sind die ersten Färbungen im verinnerlichteten Kapital immer wieder erkennbar. Eine bestimmte Sprechweise kann beispielsweise einer entsprechenden Region zugeteilt werden, was wiederum Rückschlüsse auf die soziale Herkunft zulässt. Dabei spielt die Primärerziehung innerhalb der Familie bei der Entfaltung des verinnerlichteten Kapitals eine wichtige Rolle, denn wenn ein Kind in einem Umfeld aufwächst, in dem es entsprechend den Anforderungen des schulischen Marktes gefördert werden kann, wirkt sich diese Zeit als *gewonnene Zeit* mit positivem Wert auf das Kind aus. Doch wenn ein Kind in einer Familie aufwächst, die sich keine Förderung gemäss den Erfordernissen des schulischen Marktes leisten kann, gilt es die verlorene Zeit doppelt aufzuholen. Zum einen durch die direkt verlorene Zeit und zum anderen durch die einzusetzende Zeit der Korrektur (vgl. ebd. 56f).

Die Weitergabe des inkorporierten Kapitals geschieht im Vergleich zum ökonomischen Kapital vermehrt im Verborgenen und wird dadurch leicht als eine symbolische Form des Kapitals aufgefasst. Doch gerade inkorporiertes Kapital, welches einen Seltenheitswert aufweist (hoher Bildungsabschluss in einem Land mit niedrigem Bildungsniveau) führt dazu, dass weitere materielle und symbolische Profite gemacht werden können, da der Inhaberin und dem Inhaber dieses Kapitals ein Extraprofit quasi zugesichert ist (vgl. Bourdieu 2005: 57).

Dieser Seltenheitswert kann reproduziert werden, wenn beispielsweise Eltern ihren Kindern die notwendigen ökonomischen und kulturellen Mittel für einen höheren Bildungsabschluss zur Verfügung stellen können. Wenn Eltern nur wenig kulturelles und ökonomisches Kapital vererben können, bedeutet dies, dass die Kinder durch ihren Bildungsmangel im Erwachsenenalter mit der eigenen Arbeitskraft nur einen geringen Marktwert erzielen werden. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Familien, die dem Kind das frühzeitige und lückenlose Akkumulieren von kulturellem Kapital ermöglichen, den Grundstein für einen langandauernden Prozess der Aneignung legen (vgl. Bourdieu 2005: 58f). Dazu braucht es genügend verfügbares ökonomisches Kapital, um die Bildung möglichst frühzeitig einsetzen zu lassen und so lange auszudehnen, bis ein geeigneter Bildungsabschluss erreicht wurde (vgl. Jurt 2012: 26).

5.6.2 Objektiviertes Kapital

Das objektivierte Kapital kann grob in zwei grundlegende Eigenschaften unterteilt werden. Bourdieu beschreibt zum einen, dass das objektivierte kulturelle Kapital materiell übertragen werden kann, da es sich dabei um materielle Güter wie Gemälde, Schriften, Denkmäler, Instrumente usw. handelt. Es ähnelt dabei den Eigenschaften des ökonomischen Kapitals, da

es als juristisches Eigentum übertragbar ist und es mit genügend ökonomischem Kapital erworben werden kann. Um jedoch die spezifische Zwecksetzung des objektivierten Kapitals zu verstehen, braucht es den Prozess der Bildung. Die Inhaberin und der Inhaber von objektiviertem Kapital kann dieses zwar materiell besitzen, doch erst die Eigenschaften und Fähigkeiten des inkorporierten Kapitals lassen den eigentlichen Sinn des objektivierten Kapitals gänzlich entfalten. Der Genuss eines Gemäldes oder der Gebrauch eines Musikinstrumentes ist beispielsweise nicht alleine mit der materiellen Aneignung verfügbar, sondern setzt notwendige Fähigkeiten und Bildung voraus (vgl. Bourdieu 2005: 59-61).

5.6.3 Institutionalisiertes Kapitel

Das institutionalisierte Kapital kann in entsprechenden Bildungsinstitutionen erworben werden und die darin erworbenen schulischen und akademischen Titel verleihen der Trägerin und dem Träger in Bezug auf dessen Bildung einen stabilen und garantierten Wert. Durch den Erwerb eines Bildungsabschlusses wird das erworbene kulturelle Kapital institutionalisiert und entsprechend anerkannt und offiziell bestätigt. Ein schulischer oder akademischer Titel verleiht der Trägerin und dem Träger somit eine Bestätigung. Diese stehen im Vergleich zur Autodidaktin, zum Autodidakten nicht unter einem ständigen Beweiszwang des kulturellen Kapitals. Die institutionelle Anerkennung ermöglicht es, dass die Menschen miteinander verglichen werden können und ein „Wechselkurs“ zwischen dem kulturellen und dem ökonomischen Kapital festgelegt werden kann. Das ökonomische Kapital, welches für das Absolvieren eines akademischen Bildungsabschlusses benötigt wird, ist messbar, so dass ein Austausch von ökonomischem in kulturelles Kapital stattfinden kann (vgl. Bourdieu 2005: 61-63).

Die Zertifizierung des kulturellen Kapitals sagt jedoch nichts darüber aus, wieviel kulturell verwertbares Kapital ein Mensch effektiv besitzt oder durch die Bildungsinstitutionen erworben hat. Bourdieu betont, dass je höher der akademische Abschluss ist, desto geringer die Abweichungen ausfallen. Das geerbte kulturelle Kapital aus der sozialen Herkunft wird von den Bildungsinstitutionen insofern abgesegnet, als diese das inkorporierte Kapital und entsprechende Einstellungen voraussetzen (wie z.B. eine gewisse Folgsamkeit gegenüber der Institution, pünktliches Erscheinen usw.) (vgl. Bourdieu 1987: 143f).

5.7 Symbolisches Kapital

Das symbolische Kapital kann als Chance verstanden werden, an sozialer Anerkennung und Prestige zuzulegen oder das erlangte Niveau zu erhalten. Die Zertifizierungen mittels Bildungsabschlüssen (welche das kulturelle Kapital legitimieren) und das geschickte Einsetzen des ökonomischen Kapitals (Spenden oder Stiftungen) können dazu dienen, die eigene soziale Anerkennung zu steigern (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2011: 171). Das soziale

Kapital bewegt sich ebenfalls wie selbstverständlich im Feld des symbolischen Kapitals, denn um bestehen zu können, braucht auch das soziale Kapital Anerkennung und Wertschätzung und dies ist wiederum die Logik des symbolischen Kapitals. Das symbolische Kapital ist meist nur in Zusammenhang mit den anderen Kapitalarten anzutreffen und es ist in der Lage, eine Wertsteigerung der anderen Kapitalformen herbeizuführen (vgl. Schwingel 2009: 93).

5.8 Kapitalumwandlung

Das Moment der Kapitalumwandlung, also der Wechsel von einer Kapitalart in eine andere, wird als *Transformationsarbeit* bezeichnet. Mit Hilfe des ökonomischen Kapitals können bestimmte Güter oder Dienstleistungen sofort oder mit geringer Verzögerung erworben werden. Es gibt aber auch Dienstleistungen und Güter, die lediglich auf der Grundlage von sozialen Beziehungen und deren Verpflichtungen erworben werden können.

Bei der Kapitalumwandlung unterscheidet Bourdieu zwischen zwei einseitigen Betrachtungsweisen; dem *Ökonomismus* und dem *Semiologismus*.

Beide Sichtweisen werfen ein sehr einseitiges Licht auf das Thema und erschweren dadurch ein differenziertes Verständnis der Logik der Kapitalumwandlung und der Kapitalerhaltung.

Im *Ökonomismus* wird davon ausgegangen, dass das ökonomische Kapital allen anderen Kapitalarten zu Grunde liegt. Bourdieu betont dabei, dass dies nicht als grundsätzliche Voraussetzung angenommen werden kann, da der reine Besitz von kulturellem Kapital nicht automatisch bedeutet, dass dessen Besitz ökonomisches Kapital vorangegangen ist. Eine reine ökonomische Sichtweise reduziert die Eigenschaften des kulturellen Kapitals auf die Strukturen des ökonomischen Kapitals. Die Schwäche dieser Sichtweise ist die Ignoranz, denn die spezifischen Wirkungen der unterschiedlichen Kapitalformen werden ausser Acht gelassen.

Dem gegenüber steht die Sichtweise des *Semiologismus*. Diese Sichtweise reduziert alle sozialen Austauschbeziehungen auf Kommunikationsphänomene. Um eine Umwandlung von einer Kapitalart in eine andere Form des Kapitals zu erreichen, muss mit Kosten in der anderen Kapitalform gerechnet werden. So ist die Umwandlung von ökonomischem Kapital in soziales Kapital durch das Aufrechterhalten von Beziehungen mittels Aufmerksamkeiten in Form von persönlichen Geschenken, Pflege, Sorge und Mühe verbunden. Die darin verausgabten Mittel können aus der ökonomischen Sichtweise als Verschwendung interpretiert werden, doch aus der Logik der sozialen Austauschbeziehungen stellen sie eine Investition dar, die sich früher oder später auszahlen wird. Ähnliches zeichnet die Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital aus. Diese Umwandlung setzt eine Aufbringung von Zeit voraus, welche wiederum durch ökonomisches Kapital ermöglicht wird. So ist nicht alleine das vorhandene kulturelle Kapital in der Familie ausschlaggebend, sondern die Verausgabung von Zeit, welche benötigt wird, um das kulturelle Kapital weiter geben zu können (vgl. Bourdieu 2005: 70-72).

Die hier dargestellten Kapitalformen sind also prinzipiell konvertibel. Wie jedoch der aktuelle Kurs oder die Umtauschrate der unterschiedlichen Kapitalarten gewichtet wird, hängt von den aktuellen Strukturen der Gesellschaft ab. Auch hier kann von einer Kapitalschwankung gesprochen werden (vgl. Vester 2010: 143f).

Wie erläutert gibt es unterschiedliche Betrachtungsweisen und Zugänge zum Kapital. In der Theorie von Marx wird Kapital alleine aus ökonomischer Sicht betrachtet. Eine Zugehörigkeit zur Bourgeoisie, der herrschenden Klasse, wird durch den Umfang und die Höhe des Kapitals bestimmt. Die Klasse der Bourgeoisie muss, um bestehen zu können, das vorhandene Kapital stets vermehren und weiter anhäufen. Dabei ist der zentralste Faktor in diesem Zusammenhang die Ausbeutung des Proletariats. Nur dadurch, dass sich das Proletariat als Ware mittels der eigenen Arbeitskraft verkauft, kann die Bourgeoisie einen Gewinn erzielen. Die ungleiche Verteilung wird immer aus dem Blickwinkel der Ausbeutung betrachtet. Die Ursachen von sozialer Ungleichheit werden bei Marx also stets aus dem Besitz oder Nicht-Besitz von Produktionsmitteln abgeleitet.

Bei Bourdieu wird Kapital hingegen mehr auch als Chance und Möglichkeit verstanden. Wie anfänglich beschrieben, kritisiert Bourdieu auch die enge Sicht des Kapitals bei Marx. Mit seiner Theorie erweitert Bourdieu die Sichtweise und bezieht andere Formen des Kapitals in die ökonomische Analyse mit ein. Die Unterteilung in die jeweiligen sozialen Klassen erfolgt auch durch das kulturelle, soziale und symbolische Kapital. Hier zählen die Gesamtverteilung der unterschiedlichen Kapitalarten und das Verhältnis der Kapitalarten zu einander. Eine Unterteilung in die herrschende Klasse, Mittelklasse und beherrschte Klasse ist demnach immer auch geprägt von einem klassenspezifischen Habitus und unterschiedlichen Lebensstilen.

Diese Auslegung der beiden Theorien bildet nun die Grundlage der folgenden Kapitel und Unterkapitel. Dabei wird das Schulsystem der Schweiz sowie der Aufbau der unterschiedlichen Schulstufen beschrieben und auf dem Hintergrund der Kapitaltheorien kritisch hinterfragt.

6 Das Bildungssystem der Schweiz

Das Bildungswesen kann als wesentlicher Teil der sozialstaatlichen Steuerung angesehen werden und bildet neben der Familie eine zentrale Sozialisationsinstanz. Das Bildungssystem ist eine Institution, die einen Beitrag zur Sozialstruktur erbringt (vgl. Volken/ Knöpfel 2004: 77). Dabei kann das Bildungssystem unter dem Begriff *Institutionalismus* verstanden werden, da Institutionen als Spiegel gesellschaftlicher Werte und Normen gelten. Zudem zeigen Institutionen die gesellschaftlichen Strukturen auf und geben dadurch eine entsprechende Orientierung und Stabilisierung innerhalb der Gesellschaft. Unter dieser Annahme dienen Institutionen zum einen dazu, Werte, gesellschaftliche Strukturen und Ordnungen zu repräsentieren und zum anderen, sie auch umzusetzen. Dadurch können Institutionen auf der einen Seite das Ergebnis und auf der anderen Seite die Bedingungen des individuellen sozialen Handelns sein.

Somit sind Institutionen im Bildungswesen gemäss den herrschenden Normen und den daraus resultierenden operationalisierten Werten aufgebaut und strukturiert. Bildungsinstitutionen dienen dabei als Stätte der Reproduktion eben dieser geltenden Normen und Werte in der Gesellschaft. Mit der Einführung der gesetzlichen Grundlage zur Schulpflicht in der Schweiz (1874) wurde erreicht, dass alle Kinder und Jugendlichen eine Schulbildung erhalten und somit durch die Institutionen im Bildungswesen sozialisiert werden. Bildungsinstitutionen übernehmen dabei eine doppelte Funktion: Einerseits schaffen sie Humankapital und die entsprechenden Qualifizierungen, um im späteren Erwerbsleben zu bestehen und somit soziale Teilhabe an der modernen Wissens- und Informationsgesellschaft zu erlangen, andererseits dienen die Bildungsinstitutionen dazu, die soziale Ungleichheit aufgrund der sozialen Herkunft zu reduzieren (vgl. von Below 2017: 152f).

So haben Bildungsinstitutionen mitunter den zentralen Auftrag, die Sozialisation der Schülerinnen und Schüler mitzuprägen. Die innerhalb des Bildungssystems vermittelten Normen und Werte werden Teil eines regelhaften Systems, welches sich selbst reproduziert. Bourdieu beschreibt die Schule als eine „programmierende“ Institution, die homogene Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprogramme vermittelt und erzieht. Dadurch werden die Individuen zu Produkten des Unterrichts. Wenn dieser Ablauf bewusst anerkannt wird und den Schulen die Bildung von Homogenität als Ziel zugestanden wird, ist ein Verständigungsprozess und die Entwicklung eines gemeinsamen „Geistes“ möglich. So kann die Schule mit ihrem Auftrag auch als Fundament der sozialen Teilhabe verstanden werden (vgl. Bourdieu 2001: 86f).

6.1 Gewichtung und Verortung von Bildung in der Gesellschaft

Bildung nimmt in unserer Kultur einen wichtigen Stellenwert ein. Die in der Erziehung und Bildung vermittelten Eigenschaften, Qualifikationen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sind ausschlaggebend für eine partizipative Teilhabe an der Gesellschaft. Die erworbenen Eigenschaften haben einen Einfluss darauf, wie eine zukünftige Anstellung auf dem Arbeitsmarkt aussehen könnte (vgl. Bundesamt für Statistik 2015a: 27). Der Bildungsabschluss der Sekundarstufe II, welcher einem Lehrabschluss oder dem Maturitätszeugnis entspricht, ist in der modernen wissensbasierten Gesellschaft eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche, partizipative und selbstständige Teilhabe im Erwachsenen- und Erwerbsleben (vgl. Meyer 2009: 60). Je höher also der schulische Bildungsabschluss ist, desto mehr Möglichkeiten und Chancen bestehen, eine höhere berufliche Ausbildung absolvieren zu können. Somit hat Bildung einen starken Einfluss auf die späteren Möglichkeiten in der Erwerbsarbeit (vgl. Bundesamt für Statistik 2015a: 18).

Das System der Bildung und der Schulen hat sich in den letzten Jahren zu einem ökonomischen Wettbewerb entwickelt, mit dem Ziel, das bestmögliche Humankapital hervorzubringen. Die Anstrengungen und der Ausbau der Wissensgesellschaft richten sich dabei auf eine profitable Zukunft aus, es wird dort investiert, wo es sich wirtschaftlich oder ökonomisch zu lohnen scheint. Die Frage nach einer allgemeineren Bildung scheint dabei zu verblassen⁹. Der Ausbau der höheren Bildung, wie etwa der weiterführenden Schulen und der Universitäten, hat das Selbstverständnis der Bildungsinstitutionen in den letzten zehn Jahren stark verändert. Der staatliche Auftrag zur Ausbildung von Humankapital wurde zu einem individuellen Wettrüsten wissenschaftlicher Kompetenzen mit dem Ziel, eine bestmögliche ökonomische Wertschöpfung zu erreichen (vgl. Brumlik 2013: 90).

Die Folgen dieses Wandels in der Bildungslandschaft und die direkten Auswirkungen der Bildungspolitik zeigen sich in den vermehrten Möglichkeiten zur individuellen Gestaltung des eigenen Lebensweges. Sie lassen sich auf unterschiedliche Arten an den Veränderungen der Lebensverläufe erkennen¹⁰. So hat der Wandel in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einer Ausdehnung der Bildungsphase geführt (vgl. Volken/ Knöpfel 2004: 78). Der starke Ausbau des Bildungssystems und der zunehmende Stellenwert von Bildung und Bildungsabschlüssen in der Wirtschaft haben unter anderem dazu geführt, dass sich die Dauer zum Erwerb einer Ausbildung ausgedehnt hat. Die Menschen bleiben länger in Ausbildungssituationen, um später von besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu

⁹ Adorno kritisierte die Kontrollmechanismen der Wissenschaft, da diese die Freiheit des Denkens einschränken sollen. So sieht Adorno in der Universität [und dem gesamten Bildungssystem] eine Lehrweise, welche die Freiheit der Menschen, den eigenen Verstand zu benützen, einschränkt. Die Strukturen hindern, statt, wie bereits Kant forderte, zu unterstützen (vgl. Adorno 2015: 135).

¹⁰ Individuen können zwar ihr Leben autonom gestalten, die Zunahme der Optionen bildet dabei eher eine aufgezwungene Möglichkeit: die Menschen *müssen* sich immer wieder entscheiden, ob sie wollen oder nicht (vgl. Groß 2015: 97).

profitieren. Der Zeitpunkt der Erwerbstätigkeit und Familiengründung hat sich durch diesen Wandel nach hinten verschoben¹¹ (vgl. Volken/ Knöpfel 2004: 79).

Dabei kann die Erwerbsarbeit und der Beruf heute ohne weiteres als „Achse der Lebensführung“ beschrieben werden. Beruf und Erwerbsarbeit haben jeweils einen entsprechenden Stellenwert, an dem sich die damit verbundenen Teilhabemöglichkeiten auf den unterschiedlichen Ebenen der Gesellschaft messen lassen. Dadurch wird eine entsprechende Bedeutung an die Erwerbsarbeit geknüpft. Diese ausgeprägte Bedeutung von Erwerbsarbeit in unserer Gesellschaft kann vielleicht am deutlichsten veranschaulicht werden mit der Nachfrage: „*was machen Sie / was sind Sie?*“, wobei mit einer Selbstverständlichkeit der eigene Beruf genannt wird. Dabei wird der Beruf als eine Identifikationsschablone eingesetzt, welche uns hilft, das Gegenüber in eine gesellschaftliche Struktur einzuordnen. Der Beruf oder die Erwerbsarbeit, welche das Gegenüber ausübt, hilft bei der Einschätzung, welche persönlichen Bedürfnisse, welche Fähigkeiten oder über welche ökonomische und soziale Stellung eine Person verfügt. Der Beruf als „Achse der Lebensführung“ enthält daher alle diese gesellschaftlichen Schlüsselinformationen wie Einkommen, Status, Position, Rang, Bildung, etc. (vgl. Beck 1986: 220-222).

6.2 Organisation des Bildungswesens

In der Bundesverfassung (BV) Art61a 1 und 2 wird festgehalten, dass Bund und Kantone gemeinsam für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraums Schweiz zuständig sind (vgl. Bundesverfassung 2016: 16). Somit ist das Bildungswesen der Schweiz von der obligatorischen Schule bis zur Tertiärstufe eine staatliche Aufgabe. Die Hauptverantwortung für das Schulwesen liegt bei den 26 Kantonen der Schweiz (vgl. ebd.: 16).

In der nachobligatorischen Bildung (Sekundarstufe II / Tertiärstufe: Allgemeinbildende Schulen, Berufsschulen, Hochschulen) haben sowohl der Bund als auch die Kantone gewisse Zuständigkeiten und tragen demnach gemeinsam die Verantwortung für diese Bildungsstufen (vgl. EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2017).

Da sich die Bildungssysteme von Land zu Land unterschiedlich gestalten und es dadurch schwierig ist, diese miteinander zu vergleichen, hat die UNESCO eine Internationale Standardklassifikation für Bildung (International Standard Classification for Education ISCED) entwickelt. Damit wird es möglich, die unterschiedlichen Bildungssysteme im OECD Raum zu vergleichen (vgl. Bundesamt für Statistik 2015c: 1). Um internationale Vergleiche zwischen den Schulstufen zu ermöglichen, wird daher in den kommenden Unterkapiteln auch jeweils die Klassifikation nach ISCED verwendet.

¹¹ Siehe Abb. 13 im Anhang: Die Geburtenrate bei Frauen zwischen 30 - 34 Jahren nahm seit 1970 stetig zu. Bei den jüngeren Frauen nahm die Zahl der Geburten stetig ab (vgl. Bundesamt für Statistik 2018c).

6.2.1 Obligatorische Schule

95% der Schülerinnen und Schüler besuchen während der obligatorischen Schule die öffentliche Schule in ihrem Wohnkanton, ca. 5% eine Privatschule. Der Besuch der öffentlichen Schule ist in der Schweiz unentgeltlich.

Dadurch, dass die Hauptverantwortung der öffentlichen Schulen bei den Kantonen liegt, wird eine hohe lokale Verankerung gewährleistet, wodurch angepasste Lösungen vor Ort gefunden werden können. Die Dauer der obligatorischen Schule umfasst elf Jahre: vom Besuch des Kindergartens (zwei Jahre), der Primarschule (sechs Jahre) zur Sekundarstufe I (drei Jahre) (vgl. EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2017).

Im *Kindergarten / ISCED 0* liegt das Augenmerk auf der Vermittlung von sozialen Fähigkeiten und der Förderung von Selbständigkeit. Es findet bereits eine Annäherung an Zahlen und Buchstaben statt, was zur einer schrittweisen Annäherung an eine schulischen Arbeitsweise führen soll (vgl. Bundesamt für Statistik 2015b: 1).

In der *Primarschule / ISCED 1* werden die Kinder in den Grundfähigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet und in die Grundlagen anderer Fächer eingeführt. Die Schuldauer beträgt sechs Jahre.

In der *Sekundarstufe I / ISCED 2* wird an das Wissen aus der Primarschule angeknüpft und dieses weiter vertieft. Die Schülerinnen und Schüler treten etwa im zwölften Altersjahr in diese Schulstufe ein, die Schuldauer beträgt drei Jahre. Die Erweiterung der Allgemeinbildung sowie die Vorbereitung auf die nachobligatorische Bildung (Sekundarstufe II) stehen hier im Zentrum. Die Schülerinnen und Schüler werden nach leistungsmässigen Ansprüchen selektiert und in entsprechende Leistungsgruppen unterteilt: Leistungsgruppen mit Grundanforderungen (setzt keine spezifischen Leistungskriterien voraus), mit erweiterten Leistungsansprüchen und Gruppen ohne klassenweise Selektion (z.B. Sport). Um eine Schule mit erweiterten Ansprüchen besuchen zu können, müssen gewisse Selektionskriterien erfüllt werden. Unter der Rubrik „besonderer Lehrplan“ werden Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwierigkeiten und Behinderungen eingeteilt (vgl. ebd.: 2).

Der Abschluss der Sekundarstufe I bildet die letzte Schulstufe im obligatorischen Schulsystem der Schweiz. Ab diesem Zeitpunkt können die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer erworbenen Schulleistungen eine Auswahl der nachobligatorischen Bildungsangebote treffen.

6.2.2 Nachobligatorische Bildung

Interkantonale und bundesrechtliche Erlasse bilden die Basis der Bildungsangebote in der nachobligatorischen Bildung, welche auch mit Sekundarstufe II und Tertiärstufe bezeichnet werden (vgl. EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2017).

Die *Sekundarstufe II / ISCED 3* ist eine Weiterführung der Sekundarstufe I und kann in vier Bereiche unterteilt werden

Berufliche Grundbildung / ISCED 35

Die berufliche Grundbildung EFZ (mit eidg. Fähigkeitszeugnis: Dauer 3 bis 4 Jahre) / EBA (mit eidg. Grundausbildung: Dauer 2 Jahre) kann auch als duales Ausbildungssystem bezeichnet werden. Hier finden die jeweiligen beruflichen Grundbildungen statt; zum einen mit dem Erwerb von praktischen Fähigkeiten im Lehrbetrieb und zum anderen mit dem Erwerb einer theoretischen Ausbildung in der Berufsschule. Dabei kann die berufliche Grundausbildung auch in Handelsmittelschulen oder Informatikmittelschulen mit einem schulischen Vollzeitprogramm erworben werden (vgl. Bundesamt für Statistik 2015b: 3).

Berufsmaturität / ISCED 34

Mit dem Erwerb der Berufsmaturität kann der Zugang zur Fachhochschule erworben werden. Die Berufsmaturität kann parallel während der beruflichen Grundausbildung EFZ, Handelsmittel- und Informatikmittelschule oder nach dem Abschluss, und daher schulunabhängig, anlässlich der Berufsmaturitätsprüfung erworben werden (vgl. Bundesamt für Statistik 2015b: 3f).

Allgemeinbildende Ausbildungen / ISCED 34

Die allgemeinbildenden Ausbildungen werden in die *gymnasiale Maturität* und die *Fachmittelschule* unterteilt.

Der erfolgreiche Abschluss der *gymnasialen Maturität* ermöglicht einen direkten Zugang zur universitären Hochschule (UH) oder zur Pädagogischen Hochschule (PH). Die Ausbildung kann in einer vom Bund anerkannten Schule stattfinden oder schulunabhängig mittels der eidgenössischen Maturitätsprüfung erworben werden. Dabei beträgt die Schuldauer vier Jahre.

Die *Fachmittelschule* dient dazu, eine grössere Allgemeinbildung und Fachwissen bestimmter Berufsfelder zu vermitteln und fördert gezielt die Selbstkompetenzen der Studierenden. Mit dem Abschluss der Fachmittelschule wird der Zugang zur Höheren Fachschule (HF), Fachhochschule (FH) oder zu gewissen Studiengängen der Pädagogischen Hochschule (PH) erworben. Hier beträgt die Schuldauer ebenfalls vier Jahre (vgl. Bundesamt für Statistik 2015b: 4).

Zusatzausbildungen der Sekundarstufe II

Zusammen mit dem eidgenössischen Berufsmaturnausweis kann ein *Passarellenlehrgang* besucht werden. Dadurch wird der Besuch von fast allen Studienrichtungen an universitären Hochschulen ermöglicht. Die Dauer dieser Zusatzausbildung beträgt ein Jahr (vgl. Bundesamt für Statistik 2015b: 4).

Tertiärstufe/ ISCED 6, 7, 8

Die Tertiärstufe des schweizerischen Bildungssystems ist in die höhere Berufsbildung und in die Hochschulen unterteilt.

Die höhere Berufsbildung, deren Abschlüsse unter dem ISCED 6 geführt werden, setzt eine berufliche Ausbildung EFZ, also eine mehrjährige Berufsausbildung der Sekundarstufe II, voraus. Die Ausbildung ist berufsorientiert und umfasst mindestens ein Ausbildungsjahr. Durch einen Abschluss der höheren Berufsbildung wird eine Qualifikation erworben, die die Absolventinnen und Absolventen zu einer Stelle der mittleren Kaderstufe befähigt.

Die *höheren Fachschulen*, deren Abschlüsse ebenfalls unter dem ISCED 6 geführt werden, sollen eine höhere Fachkompetenz vermitteln und die Absolventinnen und Absolventen in ihrem Bereich zu selbstständigen Fach- und Führungspersonen ausbilden. Die höheren Fachschulen bieten zudem weiterführende Qualifikationsmöglichkeiten an.

Die *Hochschulen* der Schweiz bestehen aus der universitären Hochschule sowie den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen.

Die *universitären Hochschulen* (UH) haben ihre Studiengänge dem Bologna System angepasst und bieten Studiengänge zum Bachelor / ISCED 6 (Studiendauer in der Regel vier Jahre) und zum Master / ICSED 7 (Studiendauer in der Regel drei Jahre) an. Das Doktorat oder die Habilitation entsprechen der ISCED Stufe 8.

Die *Fachhochschulen* (FH) haben ebenfalls das Bologna System eingeführt und unterteilen ihre Studiengänge ebenfalls in Bachelor und Masterstudiengänge. Die Fachhochschulen zählen zu Einrichtungen der Berufsbildung auf Hochschulniveau. Im Vergleich zur UH ist die Fachhochschule vermehrt auf die Praxis ausgerichtet.

Die *Pädagogischen Hochschulen* (PH) übernehmen die Grundausbildung von Lehrpersonen und haben ihre Studiengänge ebenfalls gemäss Bologna System in Bachelor und Masterstudiengänge organisiert ¹² (vgl. Bundesamt für Statistik 2015b: 4-6).

¹² Siehe Abb. 2 im Anhang: grafische Übersicht über das Schulsystem der Schweiz.

6.3 Mechanismen des Bildungssystems in den jeweiligen Schulstufen

In diesem Abschnitt wird das Leistungsvermögen am Ende der Primarschule bzw. die Schnittstelle Primarschule – Sekundarstufe I und die Schnittstelle Sekundarstufe I – Sekundarstufe II genauer betrachtet. Diese beiden Schulstufen sind diejenigen die den weiteren schulischen Verlauf massgeblich beeinflussen und somit prägend für die späteren Erwerbsmöglichkeiten im Erwachsenenalter sind. Anhand dieser Schulstufen werden unterschiedliche institutionelle Mechanismen aufgezeigt. Den jeweiligen Schnittstellen zwischen den unterschiedlichen Schulniveaus gilt es besondere Aufmerksamkeit zu schenken, denn gerade die Einteilung in die Sekundarstufe I und die entsprechenden Unterteilungen (Grundanforderungen, erweiterte Anforderung und hohe Anforderungen) zeigen nach den Ergebnissen und Auswertungen von der im Jahr 2000 erhobenen PISA-Studie, dass sich die Selektion nicht nur anhand von Leistungen vollzieht, sondern eine Selektion auch auf Grund sozialer Kriterien stattfindet¹³ (vgl. Zutavern/ Brühwiler/ Biedermann 2002: 74).

6.3.1 Schnittstelle Primarschule – Sekundarstufe I

Die im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich durchgeführte Evaluation der Schulqualität und Leistungsmessung am Ende der Primarschule in den Fächern Deutsch und Mathematik, bildet die Grundlage für die folgenden Ausführungen.

Die Ergebnisse aus der Erhebung wurden jeweils in vier verschiedene Niveaus (Niveau A, B, C, und D) unterteilt, wobei sich die unterschiedlichen Niveaus durch unterschiedliche Anforderungen und Aufgaben voneinander abgrenzen. Das Niveau D stellt das unterste Fähigkeitsniveau dar. Dabei decken die Aufgaben in Mathematik die minimalen Grundanforderungen und im Fach Deutsch deckt das Fähigkeitsniveau D einfaches Leseverständnis, Rechtschreibung und Rechtschreibungsregeln ab (vgl. Moser/ Rhyn 2000: 28-34).

Die Ergebnisse zeigen, dass 15% der Schülerinnen und Schüler in ihren Leistungsergebnissen im Fach Deutsch als ungenügend bezeichnet werden müssen. Im Fach Mathematik sind es mit 17% noch mehr¹⁴. Nach Einschätzung der Lehrpersonen reicht diese Leistung nicht aus, um problemlos den Grundanforderungen der Realschule oder der Sekundarstufe I zu genügen. Dabei zeigen die Zahlen auf, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich und gestreut ausfallen (vgl. ebd.: 36). Für den Übertritt in die Sekundarstufe I und die Einteilung in die unterschiedlichen Anforderungsprofile ist die Leistung

¹³ Das schweizerische Bildungssystem ist im internationalen Vergleich eines der selektivsten. Abgesehen von Deutschland wird in keinem anderen OECD Land so früh und so stark selektiert, wie dies in der Schweiz geschieht (vgl. Meyer 2009: 68).

¹⁴ Siehe Abb. 3 im Angang: Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach den Fähigkeitsniveaus.

in Mathematik und Deutsch entscheidend. Dabei wird der Notendurchschnitt von Deutsch und Mathematik als Übertrittsnote bezeichnet (vgl. ebd.: 39f). Nebst der Übertrittsnote wird der Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I, welche als die bedeutsamste und mit weitreichenden Konsequenzen versehene Bildungsentscheidung betrachtet werden kann, auch von den Anstrengungen und Bemühungen der Eltern beeinflusst. Wohingegen dem Übertritt später mehrheitlich die Motivation und die Schulleistung der Schülerinnen und Schüler zugrunde liegt (vgl. Becker/ Lauterbach 2004: 13).

Der Übertritt aus der Primarschule in die Sekundarschule I gestaltet sich wie folgt: Das Urteil der Primarlehrperson wird in einem Gespräch mit den Eltern besprochen und daraufhin gemeinsam abgestimmt. Der verantwortlichen Schulkommission wird das Ergebnis vorgelegt und diese fällt anschliessend die Entscheidung über den weiteren Bildungsverlauf. Bei Konflikten zwischen den Lehrpersonen und den Eltern können Lehrpersonen aus der nächst höheren Schulstufe (Sekundarstufe II) in die Entscheidungsfindung miteinbezogen werden. Zudem können die Schülerinnen und Schüler eine schriftliche Prüfung ablegen, um in eine höhere Schulstufe aufgenommen zu werden (vgl. Zutavern/ Brühwiler/ Biedermann 2002: 64f). Nebst der Leistungsmessung am Ende der Primarschule sind auch die Kriterien *Erstsprache* und *soziale Herkunft* messbare Faktoren, welche die Übertrittsmöglichkeiten in die weiteren Schulstufen beeinflussen.

Übertritt und Erstsprache

Fremdsprachige Schülerinnen und Schüler¹⁵ erbringen schlechtere Leistungen in Deutsch und erreichen daher überproportional häufig nur den Schultyp mit geringen Anforderungen. 52% erreichen dabei lediglich die Oberschule und gerade mal 3% schaffen den Sprung in ein Langgymnasium. Je anspruchsvoller die Schulstufe ist, desto geringer ist der Anteil an fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler¹⁶. Dies lässt sich unter anderem dadurch erklären, dass die Schulleistungen in der Unterrichtssprache gemessen werden und anhand dieser die Einteilung stattfindet. Dabei wird das Wissen und Können in anderen Fächern nicht miteinbezogen. Die Annahme, dass fremdsprachige Schülerinnen und Schüler lediglich aufgrund ihrer Fremdsprachigkeit in schlechtere Schulstufen eingeteilt werden, wird durch diesen Umstand gestützt (hier gilt es zu beachten, dass mathematische Aufgaben oftmals in einem sprachlichen Kontext gestellt werden) (vgl. Moser/ Rhy 2000: 46f).

¹⁵ Fremdsprachig werden die Kinder bezeichnet, die als erstes eine andere Sprache erlernt haben oder die zuhause mehrheitlich eine andere Sprache sprechen als Deutsch bzw. eine andere Sprache besser beherrschen als Deutsch (vgl. Moser/ Rhy 2000: 46).

¹⁶ Siehe Abb. 4 im Anhang: Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach der Sprache und der Zuweisung zu den Schultypen der Sekundarstufe I.

Übertritt und Soziale Herkunft

Um den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Übertrittschancen aufzuzeigen, wurde in der Studie ein Index gebildet, der die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler misst. Dieser Index bedient sich den Indikatoren *Ausbildung der Eltern* und *Anzahl der vorhandenen Bücher zu Hause*. Beides sind Indikatoren, an denen sich die Bildungsnähe der Eltern messen lässt. Die Schülerinnen und Schüler konnten auf diese Art anhand ihrer sozialen Herkunft in drei Kategorien (Unterschicht 20%, Mittelschicht 60%, Oberschicht 20%) eingeteilt werden. So zeigt sich, dass 44% der Unterschicht die unterste Schulstufe und gerade einmal 3% das Langgymnasium besuchen. Aus der Oberschicht besuchen 8% die unterste Schulstufe und 57% das Langgymnasium. Die Mittelschicht ist mit 48% in der unteren Schulstufe und mit 40% im Langgymnasium am gleichmässigsten verteilt. Hätte die soziale Herkunft keine Bedeutung für den Übertritt, wäre die Verteilung in alle Schultypen gleich (vgl. ebd.: 49f). Somit wird ersichtlich, dass die soziale Herkunft grosse Auswirkungen auf den Übertritt in die Sekundarstufe I hat und dass sich, je höher die Ausbildung der Eltern ist, auch die Chance, in eine anspruchsvollere Schulstufe eingeteilt zu werden, erhöht¹⁷ (vgl. ebd.: 50f).

Der Einfluss von sozialer Herkunft auf die Bildungschancen wurde durch die PISA Studie¹⁸ ebenfalls bestätigt. So wurde in der Auswertung festgehalten, dass die soziale Herkunft und die damit verbundene Bildungsnähe einen starken Einfluss auf die Fachleistungen der Schülerinnen und Schüler hat. Aus diesem Grund wurde in der PISA Studie der Bildungsabschluss oder der Beruf der Eltern als Index zur Bestimmung der sozialen Herkunft verwendet. Anschliessend wurden daraus vier Gruppen erstellt (unterstes Viertel, zweites Viertel, drittes Viertel und oberstes Viertel). Aus den Ergebnissen lässt sich ablesen, dass Gymnasien zu 49% von Schülerinnen und Schülern aus dem höchsten Herkunftsviertel besucht werden. Umgekehrt besuchen 43% des untersten Viertel die Schultypen mit Grundanforderungen¹⁹ (vgl. Zutavern/ Brühwiler/ Biedermann 2002: 72).

Die soziale Ungleichheit bleibt auch dann bestehen, wenn die Leistungsergebnisse miteinander verglichen werden²⁰. Es zeigt sich darin, dass Schülerinnen und Schüler, die aus dem untersten Viertel stammen, trotz der gleichen Leistungen eine geringere Chance haben,

¹⁷ Siehe Abb. 5 im Anhang: Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach der sozialen Herkunft und dem Übertritt in die Schultypen der Sekundarstufe I.

¹⁸ Die Pisa Studie möchte mit ihrer Erhebung herausfinden wie die Basiskompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Teilhabe verteilt sind, inwiefern diese erworben wurden und inwieweit soziale Ungleichheit im Bildungserfolg besteht (vgl. Stanat et. al. 2002: 1). Die Kapitaltheorie nach Bourdieu bildet dabei das in der Pisa Studie zugrundeliegende Konzept (vgl. Stalder/ Meyer/ Hupka-Brunner 2008: 437).

¹⁹ Siehe Abb. 6 im Anhang: Soziale Herkunft der Jugendlichen in 9. Klassen der Deutschschweiz nach Schultyp.

²⁰ Siehe Abb. 7 im Anhang: Prozentuale Verteilung der Jugendlichen in 9. Klassen der Deutschschweiz mit ähnlichen Leseleistungen auf die verschiedenen Schultypen nach Sozialschichtzugehörigkeit.

eine Schule mit hohen Anforderungen zu besuchen²¹. So besuchen sie trotz Spitzenleistungen zu 11% die Schulform mit den Grundanforderungen obwohl ihre Leistungen für den Besuch von erweiterten oder hohen Anforderungen ausreichen würde. Wohingegen Schülerinnen und Schüler aus dem obersten Viertel zu 69% eine Schule mit hohen Anforderungen besuchen können. Das Bild zeigt sich auch umgekehrt, wenn auch weniger stark ausgeprägt. Schülerinnen und Schüler mit schwachen schulischen Leistungen werden zu 88% in den Schultyp der Grundanforderungen eingestuft und 76% des obersten Viertel werden bei schlechten Leistungen in den Schultyp mit Grundanforderungen eingestuft. Somit lässt sich folgern, dass eine schlechte schulische Leistungen sich nicht alleine durch eine „gute“ soziale Herkunft ausgleichen lässt. Doch es zeigt sich auch, dass in den Schulen nicht nur eine leistungsbezogene Selektion stattfindet, sondern auch eine Selektion aufgrund der Herkunft. Denn, wie belegt, gelangen Schülerinnen und Schüler aus „einfachen“ sozialen Verhältnissen kaum ans Gymnasium, weil selbst bei gleichen Kompetenzen der Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen massiv durch die soziale Herkunft beeinflusst wird (vgl. ebd.: 73-76).

Die hier dargelegten und untersuchten Faktoren, sowie die Leistungsmessungen der erworbenen Fähigkeiten in der Primarschule bzw. der Zusammenhang zwischen Übertritt, Erstsprache und sozialer Herkunft verdeutlichen einerseits, dass das Bildungssystem Schülerinnen und Schüler mit schlechten Startbedingungen für die folgenden Schulstufen hervorbringt, andererseits, dass es die unveränderlichen Faktoren Erstsprache und soziale Herkunft nicht auszugleichen vermag. Der Zusammenhang zwischen der Selektionsempfehlung und der sozialen Herkunft hat auf die Einteilung zur nächsten Schulstufe grossen Einfluss.

6.3.2 Schnittstelle Sekundarstufe I – Sekundarstufe II

Der Jugendlängsschnitt-Erhebung TREE („Transition from Education to Employment“) (2011) liegen umfassende Daten des Schweizer Schulsystems zu Grunde. Anhand der Daten ist es möglich, Aussagen darüber zu machen, in wie weit die soziale Herkunft einen Übertritt nach der obligatorischen Schulzeit (Abschluss der Sekundarstufe I) in eine anerkannte, nachobligatorische Ausbildung (Sekundarstufe II) direkt oder indirekt beeinflussen kann. Der Übertritt von der obligatorischen Schulzeit in die nachobligatorische Ausbildung ist die „erste Schwelle“ oder der erste Schritt, welcher massgeblich die spätere Integration in das Erwerbsleben prägt. Der Übertritt in die Sekundarstufe II hat in der Schweiz an Bedeutung

²¹ Die unterschiedliche Einteilung in die drei Schulstufen mit den unterschiedlichen Anforderungen wird durch die Leistungsmessung in Mathematik und Deutsch verdeutlicht. Es kann festgestellt werden, dass es eine erhebliche Überlappung zwischen der Einteilung und der Schulleistung gibt. Im Extremfall besuchen Schülerinnen und Schüler den Schultyp mit den Grundanforderungen obwohl die Leistung überdurchschnittlich ist (vgl. Zutavern/ Brühwiler/ Biedermann 2002: 72) (siehe Abb. 8 im Anhang).

stark zugenommen und wird auch durch die Jugendlichen selbst angestrebt²². Das schweizerische Schulsystem weist drei institutionelle Eigenheiten auf, die im Hinblick auf die soziale Herkunft und den Eintritt in die weitere Schulstufe eine besondere Rolle einnehmen. Erstens eine *frühe und undurchlässige Eingliederung in die Sekundarstufe I*, zweitens die *Aufnahmekriterien der rein schulischen Ausbildungsangebote* auf der Sekundarstufe II und drittens die *Bedeutung der betrieblichen Lehrlingsselektion* (vgl. Sacchi et. al. 2011: 120-124). Folgend werden diese drei Faktoren, die im schweizerischen Schulsystem eine besondere Bedeutung einnehmen, genauer betrachtet und untersucht.

Frühe und undurchlässige Eingliederung in die Sekundarstufe I

Der Bildungsweg von Schülerinnen und Schülern wird vermehrt durch den Herkunftseffekt erklärt. Dabei orientiert sich die Forschung allgemein stark am *Breen-Goldthorpe-Modell*. Das Modell führt den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg auf die Bildungsentscheidungen der Jugendlichen und der Herkunftsfamilie zurück. Die Wahl der unterschiedlichen Bildungsalternativen unterliegt demnach individuellen Entscheidungen. Die Schulwahlentscheidung hängt dabei von den Faktoren: individuelle Erwartungen, Kosten und den zu erwartenden Erträgen der unterschiedlichen Alternativen ab. Demnach wählen Jugendliche aus höheren sozialen Schichten anspruchsvollere und längere Ausbildungsgänge, da sie selbst erwarten, die entsprechende schulische Leistung erbringen zu können. Weiter sind die Eltern auch eher in der Lage die finanziellen Ausgaben und die anfallenden Ausbildungskosten zu verkraften. Der „erwartete Ertrag“ aus den unterschiedlichen Bildungsoptionen muss den familiären Sozialstatus mindestens erhalten können. Somit bestimmt die soziale Herkunft und die entsprechende gesellschaftliche Zugehörigkeit über die individuelle Erfolgs- und Nutzenerwartung der schulischen Entscheidung (vgl. Sacchi et. al. 2011: 125f). Zahlen aus dem Jahr 2016 zeigen, dass 51,7% aller Studierenden, die sich an einer Universität (UH) befinden, aus einer Herkunftsfamilie stammen, die selbst ebenfalls über einen Abschluss an einer Hochschule verfügt²³. Mit 9,0% hat die Fachhochschule die höchste Quote an Studierenden, deren Eltern lediglich über einen Abschluss der obligatorischen Schule verfügen²⁴. Dabei kann auch hier der Bildungsabschluss

²²Die Daten vom Bundesamt für Statistik (siehe Abb. 9 im Anhang) verdeutlichen diese Aussage. So ist seit 1990 eine Zunahme der Ausbildungen in gymnasialen Maturitätsschulen von 19,5% auf 25,7% im Jahr 2016 zu verzeichnen. Die berufliche Grundbildung steht als Sekundarabschluss II mit 68,3% immer noch an erster Stelle, ist aber aufgrund der vermehrten Ausbildungen der gymnasialen Maturitätsschulen leicht rückläufig (vgl. Bundesamt für Statistik 2018a).

²³Siehe Abb. 10 im Anhang: Soziale Herkunft der Studierenden HS, Erhebung 2016.

²⁴So haben Studierende aus einer bildungsferneren Herkunft eher die Möglichkeit an einer Fachhochschule einen Abschluss auf der Tertiären Schulstufe zu erreichen. 2006 gab es noch knapp 9000 Abschlüsse an der FH t und 2017 waren es bereits 13'594 Bachelor Abschlüsse und 3'142 Masterabschlüsse. Zwischen 2010 und 2017 ist die Zahl der Bachelor Abschlüsse um 59% gestiegen (vgl. Bundesamt für Statistik 2018b).

der Eltern als mögliche Ursache für einen frühzeitigen Bildungsentscheid angesehen werden, der den Weg in eine Hochschule ermöglicht (vgl. Bundesamt für Statistik 2017).

Aufnahmekriterien der rein schulischen Ausbildungsangebote

Die Chance, nach dem Abschluss der Sekundarstufe I in eine rein schulische Ausbildung zu gelangen, wird massgeblich durch den besuchten Schultyp der Sekundarstufe I bestimmt. Nach dem Abschluss der Sekundarstufe I mit hohen Anforderungen haben die Schülerinnen und Schüler eine zwanzigmal höhere Chance auf ein Gymnasium oder eine Diplommittelschule zu kommen, als Schülerinnen und Schüler die den Schultyp mit Grundanforderungen besuchten (vgl. Meyer/ Stalder/ Matter 2003: 9). Der Übertritt in eine vorschulische Berufsbildung, Fachmittel- oder Maturitätsschule ist auf Jugendliche ausgerichtet, die überdurchschnittliche Schulleistungen erbringen können und über ein entsprechendes Schulzeugnis verfügen. Dadurch sind Schülerinnen und Schüler mit schlechteren Leistungen auf den Lehrstellenmarkt angewiesen (vgl. Sacchi et. al. 2011: 124). Auch hier lässt sich ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der nachobligatorischen Ausbildung feststellen²⁵. Lediglich 11% der Schülerinnen und Schüler mit dem niedrigsten sozialen Status streben eine allgemeinbildende Schule an, während Schülerinnen und Schüler mit dem höchsten sozialen Status zu 60% eine allgemeinbildende Schule anstreben. Demnach beeinflusst die soziale Herkunft massgeblich, welche Anschlussmöglichkeiten nach der obligatorischen Schulzeit eingeschlagen werden können (vgl. Meyer/ Stalder/ Matter 2003: 28).

Die Bedeutung der betrieblichen Lehrlingsselektion

Wenn es um die Besetzung von freien Lehrstellen geht, können die Betriebe nach einem eigenen System und nach eigenen Kriterien die Anwärtinnen und Anwärter für die Lehrstelle selektieren und auswählen. Dabei stützen sich die Entscheidungen auf Bewerbungsschreiben, Vorstellungsgespräche, Schnuppereinsätze, Eignungstests und die Zeugnisse aus der Sekundarstufe I. Weil keine formalen Richtlinien bestehen, wie die Lehrstellenvergabe vorgenommen werden soll, werden nicht alleine die formalen Unterlagen und Leistungen der Bewerbenden beurteilt. Vielmehr spielen die nichtproduktivitätsbezogenen Leistungen wie das Auftreten und Benehmen, ein gepflegtes Äusseres und „der allgemeine Eindruck“ eine zentrale Rolle für die Lehrstellenvergabe. Zudem wird dem Elternhaus eine grosse Bedeutung zugesprochen. So besteht etwa jeder zweite Betrieb drauf, die Eltern in einem Gespräch kennen zu lernen, was mit einem Vorstellungsgespräch zu vergleichen ist (vgl. Sacchi et. al. 2011: 124).

²⁵ Siehe Abb. 11 im Anhang: Ausbildungsabsichten nach sozialer Herkunft.

Die hier dargelegten Ergebnisse zeigen auf, wie gewichtig der Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II ist. Diese „erste Schwelle“ kann grosse Auswirkungen auf die spätere Erwerbsarbeit und die damit verknüpfte berufliche Position haben. Die drei beschriebenen institutionellen Eigenschaften zeigen auf, dass die soziale Herkunft einen entscheidenden Einfluss auf die sich stellenden Bildungsmöglichkeiten und Bildungsentscheidungen hat.

6.4 Tertiärstufe – Höhere Berufsbildung

Im Verlauf der vergangenen Jahrzehnte haben sich die hochschulpolitischen Rahmenbedingungen stark verändert. Mit dem Ausbau und der institutionellen Differenzierung zwischen höheren Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten haben sich unterschiedliche Qualifikationsmöglichkeiten entwickelt (vgl. Lörz 2012: 302). Dieser Ausbau hat zu einer starken Zunahme an Abschlüssen der höheren Fachschule geführt. So haben insgesamt 835 Frauen im Jahr 2000 ein höheres Fachschuldiplom (HF) erworben. Im Jahr 2017 waren es bereits 4'286 Abschlüsse, was einer Zunahme von über 500 % entspricht. Bei den Männern ist diese Zahl nicht ganz so hoch. So gab es lediglich eine knappe Verdoppelung von 2'414 Tertiär-Abschlüssen im Jahr 2000 zu 4'468 Abschlüssen im Jahre 2017²⁶ (vgl. Bundesamt für Statistik 2018d). Die enorme Zunahme an Abschlüssen verdeutlicht das Ausmass, in dem sich die Bildungsindustrie der Schweiz in den letzten Jahren ausgedehnt hat.

Der Übergang von der Sekundarstufe II in ein Studium der universitären Hochschulen in der Schweiz erfolgt fast ausschliesslich über einen Maturitätsabschluss. Im Jahr 2016/17 verfügten 74% der eintretenden Studierenden an einer universitären Hochschule über einen entsprechenden Maturitätsabschluss. Davon erwarben 94% die Zulassung über den Besuch eines Gymnasiums. Bei den verbleibenden 6% handelt es sich um Personen, die über eine Berufsmaturität verfügen und anschliessend eine erfolgreiche Passerellen-Prüfung abgelegt haben (vgl. Bundesamt für Statistik 2018e: 11). Die Passerelle stellt dabei eine Form dar, um einen ursprünglichen Selektionsentscheid zu korrigieren, wobei die Leistungsvoraussetzungen erfüllt sein müssen (vgl. Meyer 2009: 68). Knapp 52% der Studierenden, die sich an einer Hochschule befinden, haben mindestens einen Elternteil mit einem gleich qualifizierenden Abschluss und gerade einmal 6,5% der Studierenden kommen aus einer Herkunftsfamilie in dem die obligatorische Schulzeit der höchste Bildungsabschluss ist²⁷. Diese Zahlen verdeutlichen, dass diejenigen Eltern die bereits einen hohen Bildungsabschluss aufweisen, darauf achten, dass ihre Kinder auch einen solchen Abschluss erreichen können. Aus diesem Grund werden frühzeitig Bildungsentscheide getroffen die

²⁶ Siehe Abb. 14 im Anhang: Höhere Fachschuldiplome nach Geschlecht, 2000 – 2017.

²⁷ Siehe Abb. 10 im Anhang: Soziale Herkunft der Studierenden HS, Erhebung 2016.

einen direkten Bildungsweg an die Universität ermöglichen, um somit den eigenen Status an die Kinder zu vererben²⁸ (familiäre Statusreproduktion vgl. Lörz 2012: 303). Diese Reproduktion der eigenen Klasse wird anhand zweier markanter Veränderungen der letzten Jahrzehnte ersichtlich: in der Feminisierung des Arbeitsmarktes und dem Heiratsverhalten.

Das Heiratsverhalten hat sich seit den 1950er und 60er Jahren stark verändert. So waren damals Frauen mit einem höheren Bildungsabschluss auf dem Arbeitsmarkt seltener anzutreffen. Es blieb den Männern nichts anderes übrig, als sich Frauen mit niedrigem Bildungsabschluss (was einherging mit niedrigem Einkommen und geringerem sozialem Status) zusammenzufinden. Die Bildungsexpansion seit den 1980er Jahren hat dazu geführt, dass heute Männer und Frauen etwa gleich häufig an weiterführenden Bildungsinstitutionen vertreten sind. Ehen werden heute meist zwischen den Angehörigen derselben Bildungs- und Einkommensklasse geschlossen (vgl. Hradil 2005: 444f). Der soziale Aufstieg der Frauen durch qualifizierende Bildungsabschlüsse nimmt weiter zu. So gelingt es den Frauen aus der Oberklasse verstärkt, ihre soziale Position an die eigenen Töchter weiter zu vererben. Der erhöhte Status der Frau auf dem Arbeitsmarkt führt dazu, dass es zu einer grösseren Homogenität innerhalb der sozialen Klassen kommt. Der Arzt heiratet nicht mehr die Krankenschwester, sondern gleich die Ärztin selbst; der Akademiker heiratet die Akademikerin, usw. Da bleibt dem „einfachen“ Arbeiter „nur“ die „einfache“ Arbeiterin (vgl. Nachtwey 2017: 158f).

Diese Entwicklung verdeutlicht, dass die Mitglieder der oberen Klassen tendenziell untereinander bleiben und sich gegenseitig heiraten in der Erwartung, die eigene soziale Stellung innerhalb der Gesellschaft zu erhalten und diese an die Kinder weiter vererben zu können. Zudem findet eine geringere soziale Vermischung der unterschiedlichen Klassen statt.

²⁸ Die ungleiche Verteilung der Schülerinnen und Schüler an den Universitäten ist nicht alleine auf die Leistungsunterschiede zurückzuführen, sondern auch aufgrund der hohen Sensibilität der Arbeiterkinder gegenüber den anfallenden Kosten eines Hochschulstudiums (vgl. Lörz 2012: 303).

7 Schlussfolgerungen

„Gefangen in seiner interessengeleiteten Hellsicht ist er vollkommen blind gegenüber dem Raum, in dem er – wie die anderen, deren Blindheit er denunziert – seinen Platz hat und innerhalb dessen sich die objektive Beziehung definiert, die, ihn und sie verbindend, seinem Sehen und Versehen zugrunde liegt“

(Bourdieu 1992: 16).

Mit diesem Zitat soll verdeutlicht werden, dass eine Kritik oder eine Interpretation der aktuellen gesellschaftlichen Lage immer aus einer individuellen Sichtweise entspringt, wobei die Kritiker selbst „Mitspielerinnen“ und „Mitspieler“ des Systems sind, als Teil des Systems fungieren bzw. damit möglicherweise systemblind sind (vgl. Kraus 1989: 68).

7.1 Beantwortung der Fragestellung

Bildung kann als ein paradoxes Medium des Aufstiegs bezeichnet werden. So haben Menschen, die aus den unteren gesellschaftlichen Stellungen stammen, oftmals eine ambivalente Haltung zur Schule. Sie nehmen die Bildung nicht selten als eine Zumutung und als Kampf wahr, in dem sie sowieso unterlegen sind. Die Menschen aus der Mitte haben gerade wegen ihrer Stellung in der Mitte eine verstärkte Konkurrenzsituation. Kinder aus der oberen Klasse haben es einfacher, da die Eltern bereits über grosses ökonomisches und kulturelles Kapital verfügen. Sie befinden sich in einem sozialen Netzwerk, welches sie auch für den Bildungserwerb der eigenen Kinder einsetzen können (vgl. Nachtwey 2017: 154f). Das bestehende Schulsystem trägt durch die frühe Selektion zudem zu einer Verstärkung dieser Effekte bei. Das kulturelle Kapital der Herkunftsfamilien fließt in die Bewertung der schulischen Leistung ein, ohne dass ein Ausgleich stattfindet, was ungleiche Startbedingungen zur Folge hat. Da das Bildungssystem ein von den Eltern vererbtes Basiswissen als Selbstverständlichkeit voraussetzt, neigen Schülerinnen und Schüler aus bildungsferneren Klassen zur Ansicht, dass sie selbst die Ursache ihres Versagens seien.

Für die oberen Klassen ist es deshalb einfach, von einer Durchlässigkeit im Bildungssystem zu sprechen, denn gerade sie verfügen über die notwendigen Ressourcen und können dank vorhandenem ökonomischem und kulturellem Kapital den Bildungsweg ihrer Kinder zu ihren Gunsten beeinflussen. Ihre Mitglieder haben selbst durch ihre Erziehung die Wichtigkeit und Bedeutung von Bildung verinnerlicht, wurden meist in der Unterrichtssprache erzogen und besitzen den Habitus der Elite. Sie müssen sich keine Gedanken machen, welchen schulischen Weg sie einschlagen sollen, sie wissen, dass nur der Weg an die Spitze der richtige sein kann, es stellt sich hier gar nicht die Frage nach dem Sinn. Nach Bourdieu trägt

eben dieser verinnerlichte Habitus der gebildeten Klassen dazu bei, dass sie ihren Bildungserfolg nicht einem Lernprozess zuschreiben, sondern ihre Fähigkeiten als natürliche Begabung ansehen. „Verliererinnen und Verlierer“ des Bildungssystems werden davon überzeugt, selbst für ihre Eliminierung im System verantwortlich zu sein (vgl. Bourdieu 2001: 31). Dank dem reichlich vorhandenen Kapital können sich die oberen Klassen den Besuch der besten Schule leisten. Bei Schwierigkeiten beim Verarbeiten des Lernstoffes können sie die entsprechende Nachhilfe einkaufen oder, falls es an der öffentlichen Schule nicht für einen geeigneten Bildungsabschluss reichen sollte, sich einen Platz in einer privaten Schule erkaufen, mit dem Versprechen, einen dem Status entsprechenden Abschluss zu erlangen. Die Aussage, dass Bildung für alle sei, bzw. für alle die Möglichkeit bestehe, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen, lässt ausser Acht, dass die soziale Herkunft und die damit verbundenen Möglichkeiten oder Einschränkungen eine immense Rolle spielen. Soziale Herkunft wird im Bildungssystem systematisch ausgeblendet.

Wie in der Arbeit aufgezeigt wurde, ist Schulbildung auch immer mit Selektion verbunden. Alle müssen durch das Nadelöhr von Prüfungen und Klausuren hindurch und erst das erfolgreiche Bestehen dieser Aufgaben ermöglicht den Zugang zu weiteren Bildungsabschlüssen (vgl. Beck 1986: 129). Bourdieu fordert, dass die Unterrichtsinhalte, die Kriterien zur Beurteilung, die Methode zur Vermittlung des Unterrichtsstoffes, so wie auch die Lerntechniken dahingehend geprüft und angepasst werden, dass sie die verschiedenen gesellschaftlichen Klassen und deren Voraussetzungen berücksichtigen. Wenn dies nicht beachtet wird, sorgt das Bildungssystem weiterhin dafür, dass „(...) *die am meisten Begünstigten begünstigt und die am meisten Benachteiligten benachteiligt werden* (...)“ (Bourdieu 2001: 39). Augenscheinlich erhält an einem Examen oder einer Prüfung jede Person dieselben Bedingungen und Kriterien. Dabei darf aber nicht ausser Acht gelassen werden, dass der Bildungsweg der unterschiedlichen sozialen Klassen verschieden gestaltet ist und somit nicht miteinander vergleichbar ist. Dies führt nach Bourdieu dazu, dass die Schulsysteme nicht ihrer eigentlichen Aufgabe folgen, nämlich Schülerinnen und Schüler auszubilden, sondern diese im Gegenteil ausgliedern bzw. den Erhalt der sozialen Klassen vorantreiben. Eine augenscheinlich „gerechte“ Situation kann also genau das Gegenteil sein, wenn nicht die Unterschiede bezüglich der Herkunft und die damit verbundenen Möglichkeiten der Klassen berücksichtigt werden (vgl. ebd.: 21).

Leider zeigen die Ergebnisse aus der Schweizer Längsschnittstudie TREE, dass dieses Wissen im heutigen Bildungssystem noch immer nicht berücksichtigt wird. Es wurde nachgewiesen, dass das kulturelle Kapital, besonders das inkorporierte Kulturkapital, welches Kinder bei Eintritt in die Schule mitbringen, stark von den individuellen Bedingungen und

Möglichkeiten der Herkunftsfamilie geprägt ist. Unter anderem sind das Vorwissen, der sprachliche Ausdruck, das Lernverhalten und die Motivation ausschlaggebend für die Leistungsbewertung innerhalb der Schule. Die Schule bewertet diese Eigenschaften implizit mit und erkennt daraus natürliche Begabungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler, anstatt die soziale Herkunft und die variierenden Möglichkeiten miteinzubeziehen. Durch das Ausblenden und Ignorieren der sozialen Herkunft trägt die Schule zur Bildung und Legitimierung von Ungleichheiten bei (vgl. Sacchi 2011 et. al.: 127). Dadurch, dass die prägenden Rahmenbedingungen im Bildungssystem nicht berücksichtigt werden, kann eben nicht von einer Chancengleichheit gesprochen werden. Faktisch besteht lediglich eine Durchlässigkeit im Bildungssystem. Die unteren Klassen „könnten“ einen Abschluss an der Universität erreichen, dieser wird ihnen nicht prinzipiell verwehrt. Es bleibt ihnen jedoch selbst überlassen, wie sie diesen Weg gehen sollen. Die schulischen Leistungen von Kindern aus den oberen sozialen Klassen sind selbstverständlich nicht nur aufgrund ihrer sozialen Herkunft genügend, auch hier kann von einer gewissen Durchlässigkeit von oben nach unten gesprochen werden. Die Elite verfügt aber über genügend (allem voran ökonomisches) Kapital, um ungenügende Leistungen oder einen drohenden gesellschaftlichen Abstieg auszugleichen. Dass von einer Chancengleichheit im Bildungssystem gesprochen, diese jedoch faktisch nicht gegeben ist, und es eben doch auf die soziale Herkunft ankommt, entwürdigt alle jene, die eine Ausgrenzung erfahren.

Die dieser Arbeit zugrundeliegenden Themen konnten facettenreich dargelegt, und die Fragestellung beantwortet werden.

Es wurde aufgezeigt, dass die Bildungschancen von den Eltern auf die nächste Generation übertragen werden. Das Bildungswesen unterstützt dank selektiven Verfahren und ihrem Selbstverständnis in Bezug auf vererbtes, inkorporiertes Kapital die Produktion sozialer Ungleichheit (vgl. Becker/ Lauterbach 2004: 11). Dadurch, dass die soziale Herkunft ungenügend in die Gesamtbetrachtung des Leistungsvermögens der Schülerinnen und Schüler mit einbezogen wird, findet nach wie vor eine Reproduktion der sozialen Klassen statt. Ausgleichende Differenzierungen sind im schweizerischen Bildungssystem nicht grundlegend vorgesehen.

Die erschwerten Bildungszugänge für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien wirken sich direkt auf die beruflichen Möglichkeiten aus. Je schlechter und je niedriger die schulischen Abschlüsse, desto eingeschränkter und schlechter bezahlt sind auch die Erwerbsmöglichkeiten. Da in der Schweiz, wie auch im übrigen Europa, die gesellschaftliche Position mit der beruflichen Position stark verknüpft ist, folgt aus den oben dargelegten Gegebenheiten, dass das schweizerische Bildungssystem massgeblich zur Reproduktion der sozialen Klassen beiträgt.

7.2 Kritische Würdigung der theoretischen Positionen

Für den Theorieteil wurde massgeblich auf die Werke von Marx und Engels sowie Bourdieu Bezug genommen. Es zeigte sich, dass das kapitalistische System und die Klassenunterschiede, wie sie Marx und Bourdieu beschreiben, auch heute noch, in ausgeprägter Form anzutreffen sind.

Um der aus dem Kapitalismus hervorgehenden Ausbeutungs- und Herrschaftsbeziehung entfliehen zu können, müsste sich nach Marx und Engels eine Vorstellung von der „Klasse für sich“ entwickeln, was eine Revolution und den Sturz der Bourgeoisie zur Folge hätte. Hier stellt sich die Frage, welche Aktualität die marxistische Klassentheorie in der heutigen Zeit noch hat, bzw. ob eine Revolution der unteren Klassen tatsächlich das System dahingehend verändern könnte.

Die Vorstellung der „Klasse für sich“ ist durch die in den letzten Jahrzehnten stattfindende Individualisierung aller Lebensbereiche tendenziell eher in die Ferne gerückt. Menschen sind mehr denn je dazu geneigt, Klassenschicksale als individuelle Schicksale zu interpretieren. So begreift die arbeitslose Person ihre Arbeitslosigkeit nicht als ein gesellschaftliches Problem, sondern sieht darin ihr Selbstverschulden, ihr eigenes Schicksal (vgl. Groß 2015: 96). Der aktuelle post-fordistische Klassenkampf richtet sich besonders von oben nach unten, von den Stärkeren zu den Schwächeren. Ökonomische Veränderungen und soziale Verwerfungen aufgrund der kapitalistischen Umgestaltungen werden somit zu individuellen Schicksalen und Verantwortlichkeiten (vgl. Hauptert 2012: 138f). Castel spricht hier von der *Wiederkehr der sozialen Unsicherheit*. Dabei beschreibt er die *Entkollektivierung* hin zu einer *Re-Individualisierung*, dessen Effekte sich destabilisierend auswirken (vgl. Castel 2009: 24ff). Formal stehen zwar allen Menschen alle Bildungswege offen, dennoch sind die unterschiedlichen Voraussetzungen für das Einlösen des Gleichheitsanspruchs im Bildungswesen nicht geschaffen (vgl. Kampshoff 2002: 12). So wird auch heute noch der Anschein aufrechterhalten, dass Personen, welche Schwierigkeiten im Bildungssystem haben, nicht wegen strukturellen Bedingungen und Hindernissen, sondern wegen der eigenen Unfähigkeit scheitern.

Mit der Individualisierung hat sich das Kollektivverständnis gewandelt. Gemeinschaftsbewusstsein und Solidarität sind heute fast gänzlich der Gleichgültigkeit gegenüber Mitmenschen gewichen. Struktur und systembedingtes Versagen wird zunehmend als persönliche, individuelle Schwäche denunziert (vgl. Hauptert 2012: 151). Es gibt keine einheitliche Wahrnehmung der sozialen Klassen mehr und je stärker die Individuen der Überzeugung sind, dass auch Gewerkschaften oder ähnliche Verbindungen keine Hilfestellung respektive einen Aufstieg ermöglichen, desto öfter greifen sie zu selbstoptimierenden Strategien.

Mit dem erweiterten Kapitalverständnis nach Bourdieu gelingt es, den Neo-Kapitalismus in seiner „Vielfalt“ zu erkennen und zu beschreiben. Dort, wo in der Zeit der Industrialisierung der Wettbewerb hauptsächlich in Form von Güterproduktion stattfand, steht heute das Kapital in seinem ganzen Spektrum. Dienstleistungen und Professionen werden zunehmend kapitalisiert und sind in den Wettbewerb eingestiegen. Inkorporiertes Kapital in Form von Wissen oder symbolisches Kapital in Form von Informationen sind zu einem essentiellen Bestandteil des kapitalistischen Systems geworden. Und so zeigt sich heute, dass dieser Kapitalismus bis zum Individuum vorgedrungen ist, bzw. dass das Konkurrenzdenken, die anhaltende Individualisierung und die Selbstoptimierung weitere Produkte des Systems bilden (vgl. Nachtwey 2017: 165-170). Die sich beschleunigende Individualisierung führt zu einer Schliessung der Klassengrenzen, ohne dass das Individuum dabei die Möglichkeit hat, sich als Kollektiv bzw. als Teil einer Klasse zu sehen. Es zeigt sich deshalb, dass die Klassentheorie nach Marx und Engels und die Kapitaltheorie nach Bourdieu auch heute noch hohe Aktualität besitzen. Das Bildungssystem trägt mit seinen dargelegten Mechanismen zum Erhalt der Klassen bei, auch wenn die Klassen heute nicht mehr auf den ersten Blick sichtbar sind. Die erweiterte Sichtweise von Bourdieu macht deutlich, dass die alleinige Analyse sozialer Ungleichheit auf der Basis der Verteilung von ökonomischem Kapital zu kurz greift und, dass vielfältige zusätzliche Faktoren berücksichtigt werden müssen. Bourdieu belegt, dass in allen Facetten des gesellschaftlichen Konstrukts unterschiedliche Kapitalformen bestehen. Eine soziale Ungleichheit entsteht eben auch durch eine ungleiche Verteilung von kulturellem und nicht nur durch die ungleiche Verteilung von ökonomischem Kapital.

Die modernen Gesellschaften sind nicht mehr allein aufgrund des Einkommens und der Einkommensunterschiede strukturiert.

In der Theorie von Bourdieu anhand des sozialen Raums wird ersichtlich, dass in der heutigen Industriegesellschaft der Beruf einen entscheidenden Einfluss auf die Statusattribute wie Einkommen, Prestige, Privilegien usw. hat. Dabei kann die Berufsrolle als eine „gesellschaftliche Platzierung“ verstanden werden, die durch den zuvor durchlaufenen Bildungs- und Ausbildungsgang erzeugt wird (vgl. Eder 1989: 15-18f). Diese gesellschaftliche Platzierung, also die berufliche Position, wird durch die Bildungsmöglichkeiten und Bildungschancen beeinflusst. So wissen Schülerinnen und Schüler bereits in sehr jungen Jahren, ob sie später einmal z.B. Ärztin oder Arzt werden können, denn die Selektion bestimmt ihre weitere schulische und berufliche Laufbahn und somit auch ihre spätere gesellschaftliche Position.

Es wurde dargelegt, dass der Zugang zur Bildung in den letzten Jahrzehnten massiv ausgeweitet wurde. Menschen, die sich früher mit einer geringen Ausbildung hätten begnügen müssen, haben nun die Möglichkeit zu studieren. Was für jede Einzelne und jeden Einzelnen einen Gewinn bedeuten mag, geht aber leider auch mit einer Entwertung der Bildungstitel

einher. Der alleinige Abschluss einer Fachhochschule oder einer anderen Hochschule ist nicht mehr mit einer sicheren Anstellung oder einer gesicherten Zukunft verbunden (vgl. Nachtwey 2017: 76). Bildungszertifikate sagen nicht mehr zwingend etwas darüber aus, über wieviel kulturelles Kapital eine Person verfügt, und so haben lediglich hohe akademische Abschlüsse noch eine Garantie mit geringen Abweichungen. Die Bildungsexpansion, die damit einhergehende Öffnung der Bildungsmöglichkeiten und die Chancen eines sozialen Aufstiegs gilt es heute zu untersuchen.

Die Verwertbarkeit von höheren Bildungsabschlüssen und die Zunahme dieser Abschlüsse deuten nicht darauf hin, dass eine Durchlässigkeit in den sozialen Klassen stattfindet, denn trotz anhaltender Bildungsexpansion scheint die Aufwärtsmobilität erlahmt zu sein. So zeigen Zahlen aus Deutschland, dass die Mitte der Gesellschaft nicht mehr durch den Aufstieg der unteren Klassen wächst. Im Gegenteil, der Abstieg in die unteren Klassen durch den unteren Teil der Mitte nimmt zu. So sieht sich besonders der untere Teil der Mitte mit einer ständigen Bedrohung eines möglichen Abstiegs konfrontiert. Lange galt, dass der Mechanismus des sozialen Aufstiegs durch die Bildung ermöglicht wurde, heute ist eine berufliche Absicherung auf Grund der Entwertung der Bildungstitel nicht mehr automatisch gewährleistet. Dies hat z.B. zur Folge, dass einige Lehrstellenbetriebe in Deutschland bereits das Abitur voraussetzen. Diese Steigerung der Ansprüche von Bildungszertifikaten hat zudem Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler mit geringem Schulabschluss. Die Möglichkeiten der beruflichen Entwicklung ohne hohe schulische Qualifikation werden erheblich eingeschränkt (vgl. Nachtwey 2017 150-154). Menschen, die über keine oder geringe Qualifikationen verfügen, werden demnach an den Rand der Gesellschaft gedrängt. Die beruflichen Positionen die sie einnehmen können sind meist diejenige, die als prekär bezeichnet werden.

„Eine höhere Bildung garantiert nicht mehr automatisch einen gehobenen Status. Wenn alle sich auf die Zehenspitzen stellen, sieht niemand besser“ (Nachtwey 2017: 154).

Die Erkenntnisse aus der hier dargelegten Thesen werden nun auf die Soziale Arbeit angewandt und mögliche Handlungsmaximen zum Ausgleich von unterschiedlichen Startbedingungen der sozialen Herkunft aufgezeigt.

7.3 Ausblick auf die Soziale Arbeit

Die Arbeitsmärkte waren in den letzten Jahrzehnten einem Strukturwandel unterzogen. Die Anforderungen an die Arbeitskräfte sind in fast allen Bereichen enorm gestiegen. Die Zunahme der Bildungsabschlüsse verdeutlicht dies. Mit der Zunahme der höheren Bildungsabschlüsse haben jedoch Personen ohne einen nachobligatorischen Bildungsabschluss heute ein

erhebliches Risiko, dauerhaft vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu werden²⁹. Dabei bedeutet das Fehlen eines Bildungsabschlusses nicht nur ein Risiko, an den Rand der Arbeitswelt gedrängt zu werden, vielmehr stellt die Bildungsarmut ein fehlendes Fundament dar. Fehlt die Grundlage für lebenslanges Lernen, ist die gesellschaftliche Teilhabe schlechthin in Frage gestellt (vgl. Meyer 2009: 61f). Folgende Handlungsmaximen könnten dazu beitragen, dass die soziale Herkunft als massiv beeinflussender Faktor abgeschwächt wird und eine Annäherung an eine tatsächliche Chancengleichheit im Bildungssystem stattfinden könnte.

Frühe Selektion vermeiden

Frühe Selektion führt dazu, dass Grundbildungssysteme den Einfluss von sozialer Herkunft auf den Bildungserfolg übertragen und zwar umso stärker, je früher die Selektion erfolgt (vgl. Meyer 2009: 69). Aus diesem Grunde könnte mit einer späteren Selektion in die verschiedenen Schulstufen erreicht werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren Fähigkeiten entwickeln und nicht bereits aufgrund benachteiligter Startbedingungen aussortiert werden.

Frühe Förderung und kostenfreie Betreuung

Eine frühe Förderung (durch eine Professionalisierung des Kindergartens) ermöglicht es, die Sprach- und Intelligenzentwicklung der Kinder kompensierend zur risikohaften Herkunft auszugleichen und anzupassen. Durch die kostenfreie Betreuung im Vorschulalter können auch Familien mit geringen finanziellen Ressourcen von einer Frühförderung profitieren (vgl. Kuhlmann 2008: 316). Durch den Ausbau der Frühförderung werden kompensierende Bildungsangebote für benachteiligte Kinder ermöglicht und somit die Ungleichheiten aufgrund der sozialen Herkunft verringert.

Ausbau der Ganztageschulen

Ganztageschulen könnten eine mögliche Antwort auf die Frage sein, ob und wie die Schule die herkunftsbedingte Ungleichheit auffangen könnte (vgl. Zürchner/ Rauschenbach 2013: 189). Durch einen Ausbau der Ganztageschulen können die Kinder individueller betreut werden. Die Rahmenbedingungen für schulisches aber auch außerschulisches Lernen sollen die Bildungschancen aufgrund der sozialen Herkunft ausgleichen. Durch eine ganztägige Betreuung können die Schulen eine neue Lernkultur entwickeln. Damit können sie allen dieselben Chancen zum Aufstieg durch Bildung ermöglichen (vgl. <https://www.bmbf.de/de/gute-bildung-in-ganztagsschulen-83.html>).

²⁹ Siehe Abb. 15 im Anhang: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Sozialhilfebeziehenden und der ständigen Wohnbevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren (2016). Ca. 50% der Sozialhilfebeziehenden verfügen über keine berufliche Ausbildung.

Sekundarstufe II nicht nur eine Aufgabe der Bildungsinteressierten

Ein Abschluss der Sekundarstufe II ist notwendig, um die Voraussetzungen für eine vollumfängliche gesellschaftliche Teilhabe am modernen Erwachsenenleben zu erreichen. Ungeachtet dessen untersteht eine nachobligatorische Schulbildung einer alleinigen „Holschuld“ der bildungsinteressierten Individuen. So führt etwa eine Lehrstellenverknappung dazu, dass rund ein Viertel derjenigen, die eine Berufsbildung anstreben, nicht damit rechnen können, eine Ausbildungsstelle im Anschluss an die obligatorische Schulzeit zu finden. Mehrere tausend Jugendliche müssen zwei oder mehrere Jahre überbrücken (mit Praktika, 10. Schuljahr Brückenangebot, etc.), bevor sie eine qualifizierende Sekundarstufe II Ausbildung aufnehmen können. Die Unterbrechung und die Wartezeit stellen dabei Risikofaktoren dar in Bezug darauf, ob danach überhaupt noch ein Eintritt in eine Ausbildung stattfinden wird (vgl. Meyer 2009: 69 - 80). Die Autorin ist der Ansicht, dass die obligatorische Schulzeit weiter ausgedehnt werden sollte. Ein qualifizierender Abschluss findet erst nach der Sekundarstufe II statt, daher sollte der Staat die obligatorische Schulzeit auf die Sekundarstufe II erweitern, um möglichst vielen Personen die Voraussetzungen für eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Lehrpersonen und Betreuungspersonen, die soziale Ungleichheit erkennen können

In Bezug auf vorhandenes Wissen, das nicht in der Schule vermittelt wurde, dürfen keine unreflektierten Annahmen getroffen werden bzw. keine Selbstverständlichkeiten existieren. Denn dadurch wird *inkorporiertes Kapital* vorausgesetzt, welches nicht als selbstverständlich vorhanden angenommen werden darf. Daraus leitet sich die Forderung nach einer Ausbildung für Lehrpersonen und Betreuungspersonen ab, welche ein geschultes Auge und ein Bewusstsein für die soziale Herkunft und die unterschiedlichen Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler entwickeln können, um ungleiche Startbedingung möglichst wieder auszugleichen (vgl. Kuhlmann 2008: 309).

Veränderung des Bildungsauftrags

Der Bildungsauftrag hat sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert und weiterentwickelt. Er muss sich der zunehmenden Bedeutung der Bildung und des wachsenden Zusammenhangs zwischen schulischen Leistungen und möglichen beruflichen wie gesellschaftlichen Positionen entsprechend weiter anpassen. Es kann nicht alleine auf eine Wissensvermittlung fokussiert werden. Lehrpersonen müssen sich vermehrt auf die Beziehungsebene mit ihren Schülerinnen und Schüler einlassen. Eltern müssen in der Lage sein, zu erkennen, welche Konsequenzen es haben kann, wenn das eigene Kind Schwierigkeiten hat und die Anforderungen der Schule nicht erfüllen kann. Aufklärungs- und

Integrationsarbeit muss stattfinden, um eben auch die bildungsferneren Eltern zu befähigen und erkennen zu lassen, wie wichtig ein guter schulischer Abschluss heute ist.

Leistungen berücksichtigen, die effektiv von den Schülerinnen und Schüler selbst geleistet wurden

Hausaufgaben oder Projekte, welche zuhause erarbeitet werden müssen, sollten nicht in die Leistungsbemessung miteinfließen. Die unterschiedlich vorhandenen oder eben nicht vorhandenen Ressourcen der Herkunftsfamilie können das Ergebnis beeinflussen und somit die Ungleichheit fördern. Wenn alleine diejenigen Arbeiten berücksichtigt werden, die innerhalb der Schule geleistet werden, sind die Rahmenbedingungen und somit die Voraussetzungen für alle zumindest angepasst. Der individuelle Hintergrund wird dadurch nicht aufgehoben, die Veränderungen in der Messung des Leistungsvermögens ermöglichen jedoch eine Annäherung zur Chancengleichheit.

Strukturelle Mechanismen der Gesellschaft erkennen und Aufklärung betreiben

Die Soziale Arbeit muss sich stets am Puls des gesellschaftlichen Wandels befinden. Gesellschaftliche Veränderungen, die zu einer ungenügenden sozialen Teilhabe von Individuen führen, müssen seitens der Sozialen Arbeit als Profession erkannt und zu einer Revision geführt werden (vgl. Hauptert 2012: 140f). Dabei muss es sich die Soziale Arbeit zur Aufgabe machen, aufzuzeigen, dass nicht das individuelle Versagen von Menschen oder sozialen Klassen für die Benachteiligungen im System verantwortlich ist. Es müssen die Strukturen, die zu direkter und indirekter Benachteiligung führen, sichtbar gemacht werden, um eine Revision des Systems überhaupt erst zu ermöglichen. Konkret bedeutet dies, dass die Soziale Arbeit den Adressatinnen und Adressaten die strukturellen Mechanismen der Gesellschaft aufzeigt. Nebst Sofortmassnahmen zur Verbesserung der individuellen Lebensbedingungen, sollen die Adressatinnen und Adressaten unterstützt werden, sich als Teil einer Klasse wahrzunehmen. Weniger privilegierte Menschen in Aussenpositionen müssen in ihrer politischen Selbstbestimmung gestärkt werden. Diese Wahrnehmungsveränderung der Adressatinnen und Adressaten in Bezug auf ihre soziale Lage und dem Erkennen von gesellschaftlichen Mechanismen stellt eine zentrale Aufgabe der Sozialen Arbeit dar.

Eine weitere Aufgabe der sozialen Arbeit ist es, die eventuell vorhandenen Ängste der bereits privilegierten Klassen zu mildern, denn es geht nicht darum, den Privilegierten das „Erbe“ wegzunehmen, sondern alle Klassen dahingehend zu unterstützen, dass das Erben für alle möglich wird (vgl. Bourdieu 2001: 24).

7.4 Schlusswort

Die erarbeiteten Handlungsmaximen stellen mögliche Ansätze dar, um die Auswirkungen der sozialen Herkunft und die damit verbundenen Bildungschancen auszugleichen. Eine umfassende Anerkennung der unterschiedlichen Kapitalformen nach Bourdieu ist eine zwingende Notwendigkeit, um die Ungleichheit als Ganzes zu erkennen bzw. anzuerkennen. Erst die Anerkennung der gegenwärtigen Reproduktion von sozialen Klassen aufgrund der sozialen Herkunft im Bildungssystem lässt zukünftig tatsächlich eine fundamentale Veränderung zu. Aus der Sicht der Autorin ist klar, dass die im Ausblick für die Soziale Arbeit beschriebenen Handlungsmaximen keine revolutionäre gesellschaftliche Umwälzung zur Folge hätten, sondern dass sie das gegenwärtige Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnis der sozialen Klassen anerkennen und damit auch zur Aufrechterhaltung des kapitalistischen Systems in seiner jetzigen Form beitragen. Sie hinterfragen das System nicht grundlegend, sondern sind ein weiteres Mittel zur Symptombekämpfung.

Möglichkeiten, die das System grundlegender verändern könnten, wären etwa zum Beispiel flankierende Massnahmen wie z.B. bei der Erbschaftssteuer und der Umverteilung von Kapital, das Einführen von Mindest- und Höchstlöhnen oder ein Grundeinkommen für Alle. Die Soziale Arbeit muss auf zwei unterschiedlichen Ebenen aktiv sein: Zum einen muss sie die bestehende Situation analysieren und für ausgleichende Massnahmen eintreten, sodass Ungleichheit zumindest symptomatisch schon heute bekämpft wird. Zum anderen muss sie in die Zukunft blicken, sich politisch positionieren und engagieren, sodass grundlegende Veränderungen des kapitalistischen Systems möglich werden. Sozialstaatliche Gesetze und Massnahmen bieten die Möglichkeit, den Kapitalismus in seiner puristischen Form einzudämmen. Setzt sich die Soziale Arbeit allein für Chancengleichheit und Durchlässigkeit im Bildungssystem ein, wird das Problem der Verlierenden nicht behoben, sondern lediglich aufgeschoben und verlagert.

Mit Mut zur Kritik, Handlungswille und einem entsprechenden Professionsverständnis wäre es der professionellen Sozialen Arbeit vielleicht möglich, eine grundlegende Veränderung des gesellschaftlichen Systems herbeizuführen bzw. mitzugestalten. Zumindest aber müsste die Soziale Arbeit dafür Sorge tragen, dass systematisch ausgleichende sozialstaatliche Massnahmen getroffen werden, um eben diejenigen Menschen vor den Auswirkungen des Kapitalismus zu schützen, welche heute systembedingt zu den Verlierenden gehören. Die Annäherung der Schulen und Universitäten an die Form eines Unternehmens und die damit einhergehende Ökonomisierung und „Vermarktlichung“ des Bildungswesens (vgl. Lohr/ Peetz/ Hilbrich 2013: 239), gilt es zu reformieren, damit Bildung in Zukunft zur umfassenden Teilhabe befähigt und sie nicht zu einem weiteren Produkt der Ökonomie verkommt.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W./ Horkheimer, Max (2003). Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Adorno, Theodor W. (2015). Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräch mit Hellmut Becker 1959 – 1969. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. 24. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Beck, Ulrich (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Becker, Rolf/ Hadjar, Andreas (2017). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bourdieu, Pierre (1992). Homo academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2001). Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2005). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2012). Sozialer Raum, symbolischer Raum. In: Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Dünne, Jörg/ Günzel, Stephan (Hg.). 7. Auflage. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main. S. 354 – 368.
- Brumlik, Micha (2013). Bildung und Anerkennung. In: Braches-Chyrek, Rita/ Nelles, Dieter/ Oelerich, Gertrud/ Schaarschuh, Andreas (Hg.). Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 89 – 100.
- Bundesamt für Statistik (Hg.) (2015a). Statistischer Sozialbericht Schweiz. Soziale Sicherheit. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2016). (o.O). (o.V.).
- Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang (2004). Dauerhafte Bildungsungleichheit – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang (Hg.). Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften /GWA Fachverlag GmbH. S. 9 – 40.

- Castel, Robert (2009). Die Wiederkehr der sozialen Unsicherheit. In: Castel, Robert/ Dörre, Klaus (Hg.). Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt/ Main: Campus Verlag GmbH. S. 21 – 34.
- Davis, Kingsley/ Moore, Wilbert E. (2009). Einige Prinzipien der sozialen Schichtung. In: Solga, Heike/ Powell, Justin/ Berger, Peter A. (Hg.). Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/ New York: Campus Verlag. S. 47 – 55.
- Eder, Klaus (1989). Klassentheorie als Gesellschaftstheorie. Bourdieus dreifache kulturtheoretische Brechung der traditionellen Klassentheorie. In: Eder, Klaus (Hg.). Klassenlagen, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 15 – 43.
- Engels, Friedrich (1952). Die Lager der arbeitenden Klasse in England. 2. Auflage. Berlin: Dietz Verlag
- Fuchs-Heinritz, Werner/ König, Alexandra (2011). Pierre Bourdieu. Eine Einführung. 2. Auflage. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft GmbH.
- Groß, Martin (2015). Klassen, Schichten, Mobilitäten. Eine Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gorz, André (2000). Arbeit zwischen Misere und Utopie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Harvey, David (2014). Das Rätsel des Kapitals entschlüsseln. Den Kapitalismus und seine Krisen überwinden. Hamburg: VSA Verlag.
- Hauptert, Bernhard (2012). Soziale Arbeit und Theorie Sozialer Probleme. Der Medea-Mythos und die Verantwortungslosigkeit der gesellschaftlichen Eliten. In: Hauptert, Bernhard/ Maurer, Susanne/ Schilling, Sigrid/ Schultheis, Franz (Hg.). Soziale Arbeit in Gesellschaft. Teil der Lösung - Teil des Problems?. Bern: Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften. S. 133 – 158.
- Hempel, Marlies (2002). Chancengleichheit in der Grundschule. In: Kampshoff, Marita/ Lumer, Beatrix (Hg.). Chancengleichheit im Bildungswesen. Opladen: Leske + Budrich. S. 45 – 61.
- Hradil, Stefan (2005). Soziale Ungleichheiten in Deutschland. 8. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften /GWA Fachverlag GmbH.
- Hurrelmann, Klaus (2002). Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.
- Jurt, Joseph (2012). Bourdieus Kapital-Theorie. In: Bergmann, Manfred Max/ Hupka-Brunner, Sandra/ Meyer, Thomas/ Samuel, Robin (Hg.). Bildung- Arbeit- Erwachsenwerden. Ein

- interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer VS. S. 21 – 41.
- Kampshoff, Marita (2002). Einleitung. In: Kampshoff, Marita/ Lumer, Beatrix (Hg.). Chancengleichheit im Bildungswesen. Opladen: Leske + Budrich. S. 11 – 18.
- Kessl, Fabian/ Reutlinger, Christian/ Ziegler, Holger (Hg.) (2007). Erziehung zur Armut?. Soziale Arbeit und die „neue Unterschicht“ – Eine Einführung. In: Erziehung zur Armut?. Soziale Arbeit und die „neue Unterschicht“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 7 – 15.
- Krais, Beate (1989). Soziales Feld, Macht und kulturelle Praxis. Die Untersuchungen Bourdieus über die verschiedenen Fraktionen der „herrschenden Klasse“ Frankreich. In: Eder, Klaus (Hg.). Klassenlagen, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 47 – 70.
- Krias, Beate/ Gebauer, Gunter (2013). Habitus. 5. Auflage. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Kuhlmann, Carola (2008). Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheit. In: Huster, Ernst-Ulrich / Boeckh, Jürgen / Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hg.). Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. S. 301 – 319.
- Lenger, Alexander/ Schneickert, Christian/ Schumacher, Florian (2013) Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. In: Lenger, Alexander/ Schneickert, Christian/ Schumacher, Florian (Hg.). Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 13 – 41.
- Lohr, Karin/ Peetz, Thorsten/ Hilbrich, Romy (2013). Bildungsarbeit im Umbruch. Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Universitäten und in der Weiterbildung. Berlin: edition sigma.
- Lörz, Markus (2012). Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In: Becker, Rolf/ Solga, Heike (Hg.). Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 302 – 324.
- Marx, Karl/ Engels, Friedrich (2009). Manifest der kommunistischen Partei. In: Solga, Heike/ Powell, Justin/ Berger, Peter A. (Hg.). Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/ New York: Campus Verlag. S. 75 – 84.
- Meyer, Thomas (2009). Wer hat, dem wird gegeben: Bildungsungleichheit in der Schweiz. In: Suter, Christian/ Perrenoud, Silvia/ Levy, René/ Kuhn, Ursina/ Joye, Dominique/ Gazareth, Pascale (Hg.). Sozialbericht 2008. Die Schweiz vermessen und verglichen. Zürich: Seismo Verlag. S. 60 – 81.

- Meyer, Thomas/ Stalder, Barbara E./ Matter, Monika (2003). Bildungswunsch und Wirklichkeit. Thematischer Bericht der Erhebung Pisa 2000. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hg.).
- Moser, Urs/ Rhyn, Heinz (2000). Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule. Aarau/ Schweiz: Sauerländer Verlag.
- Moser, Urs/ Berweger, Simone (2002). Eine Beurteilung der Pisa Ergebnisse der Schweiz. In: Ramseier, Erich/ Brühwiler, Christian/ Moser, Urs/ Zutavern, Michael / Berweger, Simone / Biedermann, Horst. Bern, St.Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet?. Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – kantonaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hg.). S. 77 – 85.
- Nachtwey, Oliver (2017). Die Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. 6. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Sachhi, Stefan/ Brunner, Hupka/ Stalder, Barbara E./ Gangl, Markus (2011). Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund für den Übertritt in anerkannte nachobligatorische Ausbildungen in der Schweiz. In: Bergmann, Max Manfred/ Hupka-Brunner, Sandra/ Keller, Anita/ Meyer, Thomas/ Stalder, Barbara E. (Hg.). Transition im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE. Zürich: Seismo Verlag. S. 120 – 156.
- Schilling, Johannes (2005). Soziale Arbeit. Geschichte, Theorie, Profession. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG Verlag.
- Schorer, Markus (2008). Die im Dunklen sieht man doch. Inklusion, Exklusion und die Entdeckung der Überflüssigen. In: Bude, Heinz/ Willisch, Andreas. Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 178 – 194.
- Schwingel, Markus (2009). Pierre Bourdieu. Zur Einführung. 6., ergänzte Auflage. Hamburg: Junius Verlag GmbH.
- Sennett, Richard (2006). Der flexible Mensch. Berlin: Berlin Verlag GmbH.
- Solga, Heike/ Berger, Peter A./ Powell, Justin (2009). Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Solga, Heike/ Powell, Justin/ Berger, Peter A. (Hg.). Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/ New York: Campus Verlag. S. 11 – 45.
- Stalder, Barbara E./ Meyer, Thomas/ Hupka-Brunner, Sandra (2008). Leistungsschwach – Bildungsarm? Ergebnisse der TREE-Studie zu den PISA-Kompetenzen als Prädiktoren für Bildungschancen in der Sekundarstufe II. Die Deutsche Schule, 100. Jg. 2008. H: 4. S. 436 – 448.

- Stanat/ Artelt/ Baumert/ Klieme/ Neubrand/ Prenzel/ Schiefele/ Schneider/ Schümer/ Tillmann/ Weiß (2002). Pisa 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden, Ergebnisse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Vester, Heinz-Günter (2010). Kompendium der Soziologie III. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vogel, Berthold (2009). Das Prekariat – Eine neu soziale Lage?. In: Castel, Robert/ Dörre, Klaus (Hg.). Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt/ Main: Campus Verlag GmbH. S.197 – 208.
- Volken, Jeannine Silja/ Knöpfel, Carlo (2004). Armutsrisiko Nummer eins: geringe Bildung. Was wir über Armutskarrieren in der Schweiz wissen. Luzern: Caritas Verlag.
- Von Below, Susanne (2017). Bildungssysteme im historischen und internationalen Vergleich. In: Becker, Rolf (Hg.). Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer Verlage. S. 151 – 177.
- Von Hippel, von Wolfgang (2013). Armut, Unterschichten, Randgruppen in der Frühen Neuzeit. 2. aktualisierte um einen Nachtrag erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Weyand, Jan (2014). Klasse, Klassenkampf, Geschichte. In: Artus, Ingrid/ Krause, Alexandra/ Nachtwey, Oliver/ Notz, Gisela/ Reitz, Tilman/ Vellay, Claudius/ Weyand, Jan. Marx für SozialwissenschaftlerInnen. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 51 – 81.
- Wyss, Kurt (2009). Workfare. Sozialstaatliche Repression im Dienst des globalisierten Kapitalismus. Freiburg: Freiburg graphische betriebe.
- Zutavern, Michael/ Brühwiler, Christian/ Biedermann, Horst (2002). Die Leistung der verschiedenen Schultypen auf der Sekundarstufe I. In: Ramseier, Erich/ Brühwiler, Christian/ Moser, Urs/ Zutavern, Michael / Berweger, Simone /Biedermann, Horst. Bern, St.Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet?. Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – kantonaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hg.). S. 63 – 75.
- Zürchner, Ivo/ Rauschenbach, Thomas (2013). Bildungsungleichheit und Ganztagschulen – empirische Vergewisserungen. In: Braches-Chyrek, Rita/ Nelles, Dieter/ Oelerich, Gertrud/ Schaarschuh, Andreas (Hg.). Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 175 – 192.

Quellenverzeichnis

- Bundesamt für Statistik (Hg.) (2015b). Klassifikation des schweizerischen Bildungsstatistik. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungssystem.assetdetail.248799.html> [Zugriffsdatum: 23.10.2018].
- Bundesamt für Statistik (Hg.) (2015c). International Standard Cassification of Education (ISCED 2011) URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.248786.html> [Zugriffsdatum: 23.10.2018].
- Bundesamt für Statistik (Hg.) (2015d). Das Bildungswesen in der Schweiz (vereinfacht). URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungssystem.assetdetail.223674.html> [Zugriffsdatum: 02.11.2018].
- Bundesamt für Statistik (Hg.) (2016). Höchste abgeschlossene Ausbildung der Sozialhilfebeziehende und der ständigen Wohnbevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/soziale-sicherheit/sozialhilfe/sozialhilfebeziehende/wirtschaftliche-sozialhilfe.assetdetail.4082658.html> [Zugriffsdatum: 28.11.2018].
- Bundesamt für Statistik (Hg.) (2017). Soziale und wirtschaftliche Lage der Studierenden. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/bildungssystem-schweiz/bildungsstufen/hochschulen/soziale-herkunft-hs.html> [Zugriffsdatum: 08.11.2018].
- Bundesamt für Statistik (Hg.) (2018a). Lernende (Schüler/innen und Studierende, Schul- und Berufsbildung). URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/bildungssystem-schweiz/bildungsstufen/sekundarstufe-ii/ausbildungen-sekundarstufe.assetdetail.4922080.html> [Zugriffsdatum: 08.11.2018].
- Bundesamt für Statistik (Hg.) (2018b). Studierende und Abschlüsse der Hochschule. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsabschluesse/tertiaerstufe-hochschulen/fachhochschulen.assetdetail.5586782.html> [Zugriffsdatum: 08.11.2018].
- Bundesamt für Statistik (Hg.) (2018c). Lebendgeburten nach Alter der Mutter. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/geburten-todesfaelle/geburten.assetdetail.5389201.html> [Zugriffsdatum: 09.11.2018].
- Bundesamt für Statistik (Hg.) (2018d). Statistik der Bildungsabschlüsse (SBA). URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsabschluesse/tertiaerstufe-hoehere-berufsbildung/hoehere-fachschulen.html> [Zugriffsdatum: 13.11.2018].

Bundesamt für Statistik (Hg.) (2018e). Hochschulstatistik. Ausgabe 2018. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsabschluesse.assetdetail.4582969.html> [Zugriffsdatum: 14.11.2018].

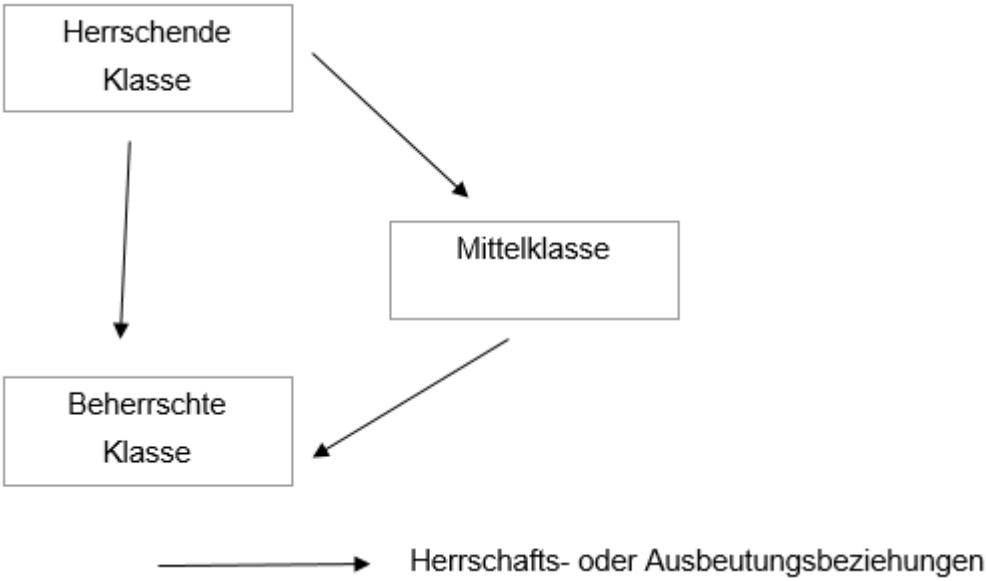
Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (o.J). Gute Bildung in Ganztageschulen. URL: <https://www.bmbf.de/de/gute-bildung-in-ganztageschulen-83.html> [Zugriffsdatum: 29.11.2018].

EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.) (2017). URL: <http://www.edk.ch/dyn/14798.php> [Zugriffsdatum: 23.10.2018].

Anhang

<i>Abbildung 1: Herrschafts- oder Ausbeutungsbeziehungen</i>	1
<i>Abbildung 2: Das Bildungssystem in der Schweiz (vereinfacht)</i>	2
<i>Abbildung 3: Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach den Fähigkeitsniveaus</i>	3
<i>Abbildung 4: Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach der Sprache und der Zuweisung zu den Schultypen der Sekundarstufe I</i>	3
<i>Abbildung 5: Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach der sozialen Herkunft und dem Übertritt in die Schultypen der Sekundarstufe I</i>	4
<i>Abbildung 6: Soziale Herkunft der Jugendlichen in der 9. Klassen der Deutschschweiz nach Schultypen</i>	4
<i>Abbildung 7: Prozentuale Verteilung der Jugendlichen in 9. Klassen der Deutschschweiz mit ähnlichen Leseleistungen auf die verschiedenen Schultypen nach Sozialschichtzugehörigkeit</i>	5
<i>Abbildung 8: Verteilung der kombinierten Leistungen in Lesen und Mathematik der Jugendlichen in 9. Klassen der Deutschschweiz nach Schultypen</i>	5
<i>Abbildung 9: Ausbildungswahl auf der Sekundarstufe II 1990-2016</i>	6
<i>Abbildung 10: Soziale Herkunft der Studierenden HS, Erhebung 2016</i>	7
<i>Abbildung 11: Abschlüsse an den Fachhochschulen nach Examenstufen, 2000 - 2017</i>	8
<i>Abbildung 12: Ausbildungsabsichten nach sozialer Herkunft</i>	9
<i>Abbildung 13: Lebendgeburten nach Alter der Mutter</i>	9
<i>Abbildung 14: Statistik der Bildungsabschlüsse (SBA)</i>	10
<i>Abbildung 15: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Sozialhilfebeziehende und der ständigen Wohnbevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren (2016)</i>	10

Abbildung 1: Herrschafts- oder Ausbeutungsbeziehungen



(Eigene Darstellung nach Solga/ Berger/ Powell 2009: 26).

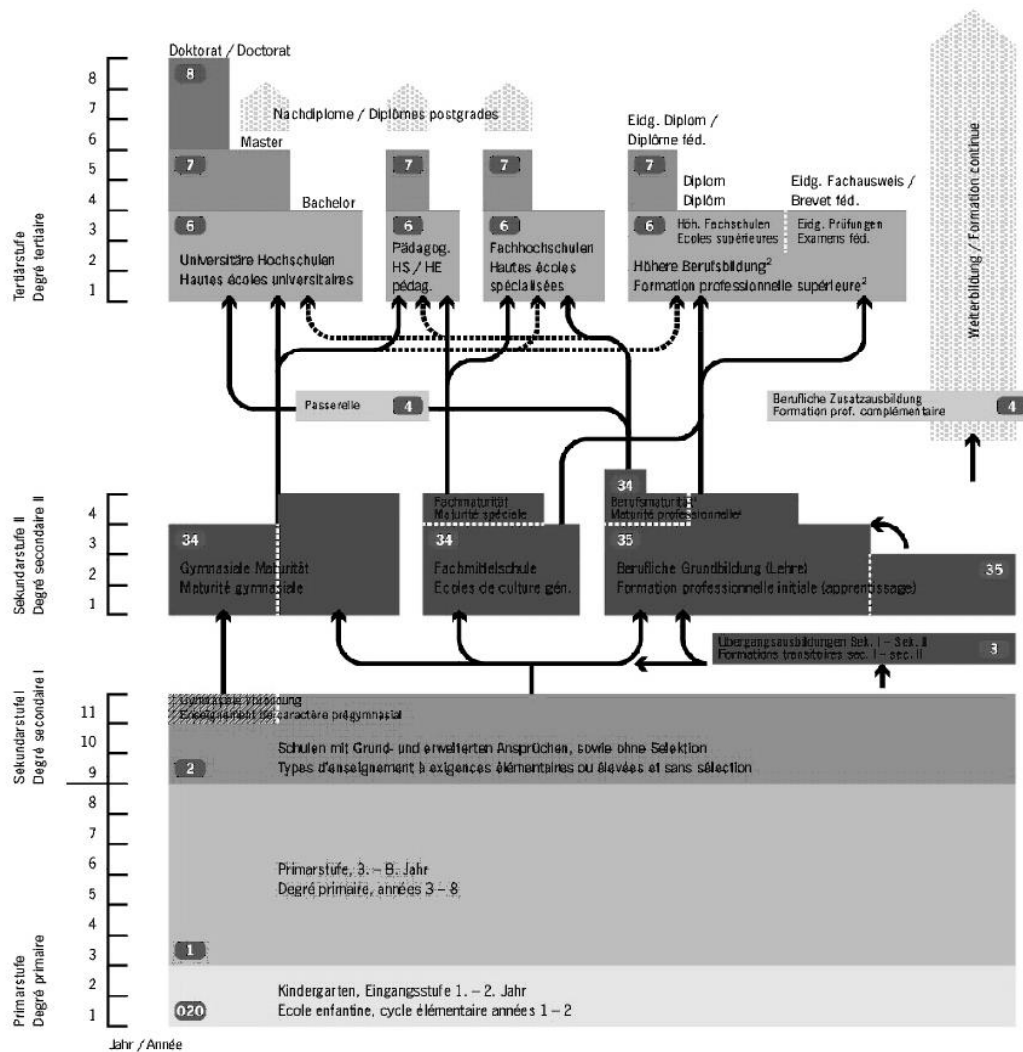
Abbildung 2: Das Bildungssystem in der Schweiz (vereinfacht)



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Département fédéral de l'intérieur DFI
Bundesamt für Statistik BFS
Office fédéral de la statistique OFS

Das Bildungswesen in der Schweiz (vereinfacht) Le système d'enseignement en Suisse (simplifié)



123 ISCED-Klassifikationsschema 2011 der UNESCO, siehe Glossar
Schéma de classification CITE 2011 défini par l'UNESCO, voir glossaire

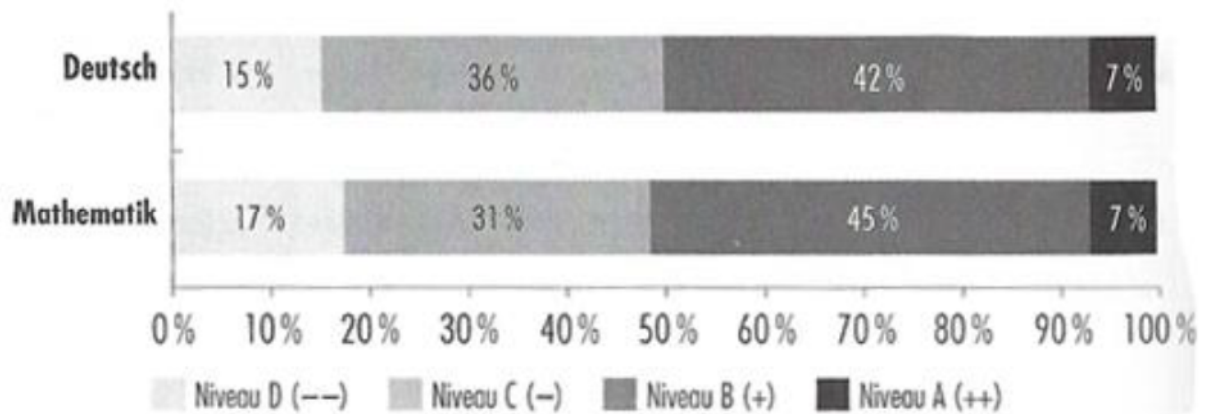
→ Direkter Zugang / Accès direct

..... Zusatzqualifikation oder Berufspraxis erforderlich / Qualification supplémentaire ou pratique professionnelle requises

1 Parallel zur drei- oder vierjährigen beruflichen Grundbildung oder ein Jahr in Anschluss an die Lehre
Parallèlement aux trois ou quatre ans de la formation professionnelle initiale ou une année après l'apprentissage

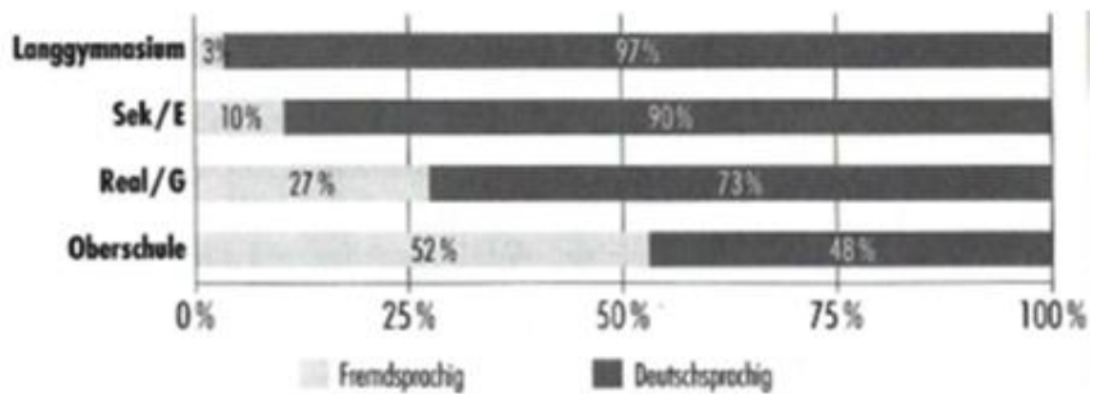
2 Zu den eidgenössischen Prüfungen gehören die eidg. Berufsprüfungen (BF) und die eidg. höheren Fachprüfungen (HFP).
Font partie des examens fédéraux les examens prof. fédéraux les examens prof. fédéraux et les examens prof. féd. supérieurs.

Abbildung 3: Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach den Fähigkeitsniveaus



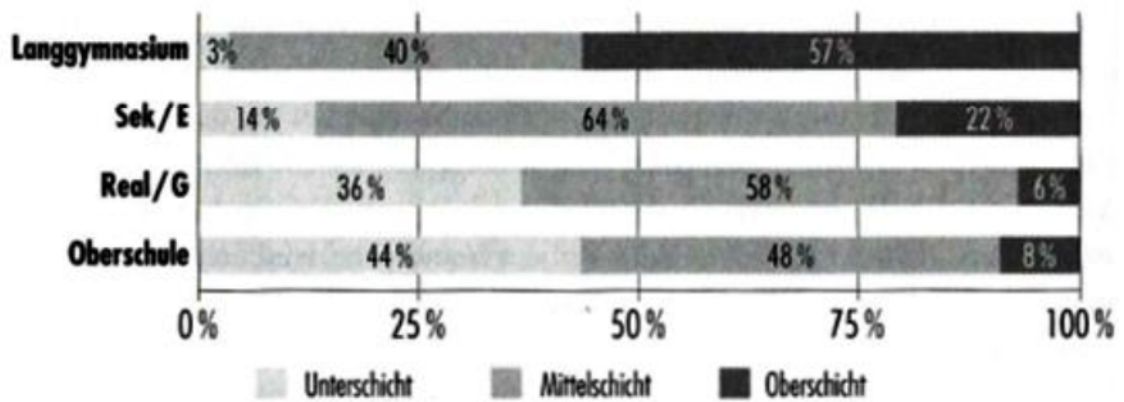
(vgl. Moser/ Rhyn 2000 :34).

Abbildung 4: Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach der Sprache und der Zuweisung zu den Schultypen der Sekundarstufe I



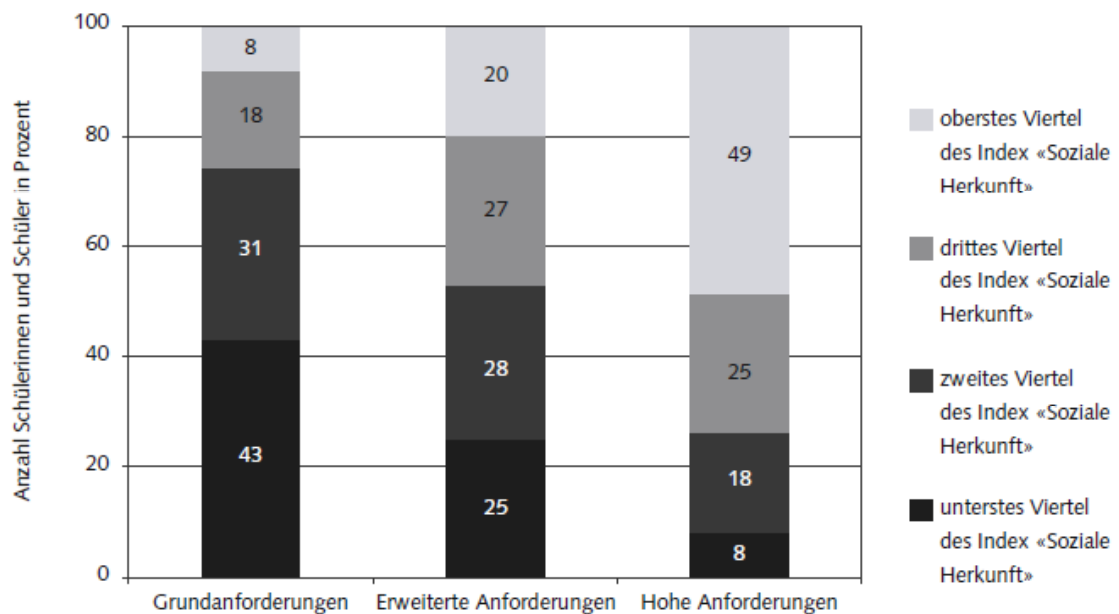
(vgl. Moser/ Rhyn 2000: 47).

Abbildung 5: Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach der sozialen Herkunft und dem Übertritt in die Schultypen der Sekundarstufe I



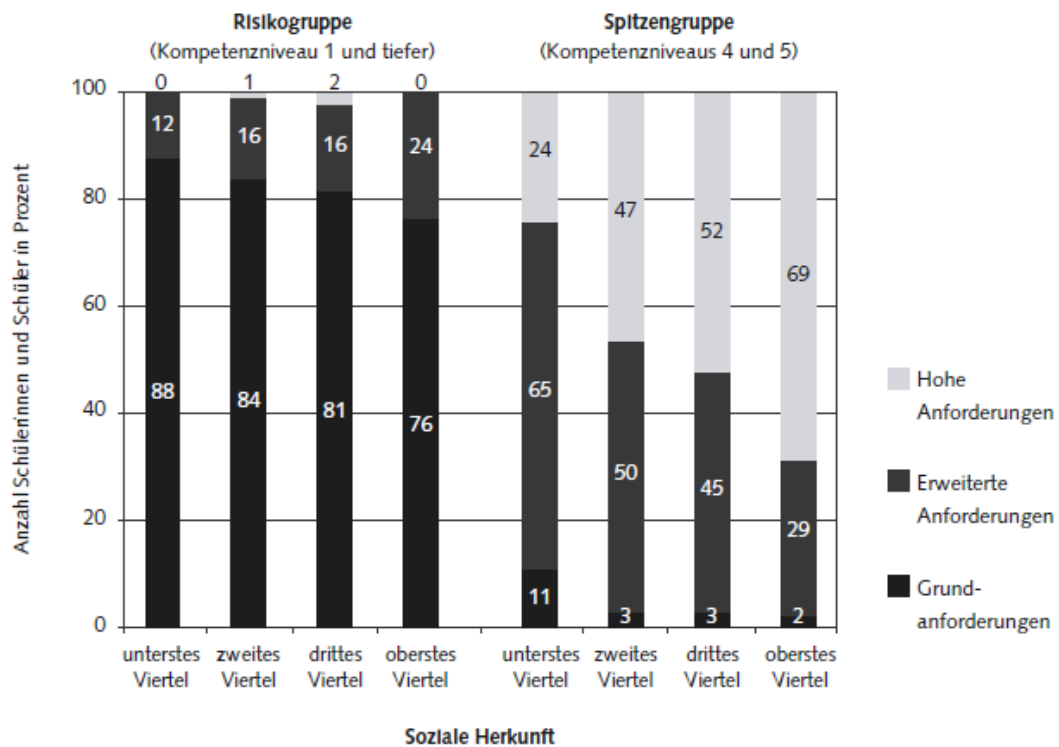
(vgl. Moser/ Rhyn 2000: 50).

Abbildung 6: Soziale Herkunft der Jugendlichen in der 9. Klassen der Deutschschweiz nach Schultypen



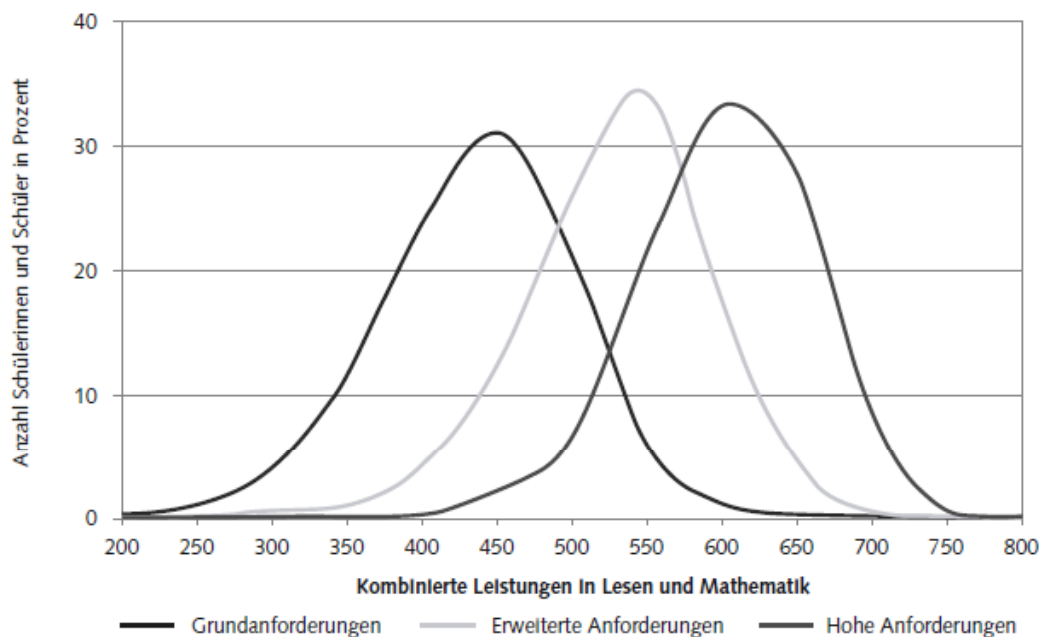
(vgl. Moser/ Berweger 2002 :73).

Abbildung 7: Prozentuale Verteilung der Jugendlichen in 9. Klassen der Deutschschweiz mit ähnlichen Leseleistungen auf die verschiedenen Schultypen nach Sozialschichtzugehörigkeit



(vgl. Moser/ Berweger 2002 :75).

Abbildung 8: Verteilung der kombinierten Leistungen in Lesen und Mathematik der Jugendlichen in 9. Klassen der Deutschschweiz nach Schultypen

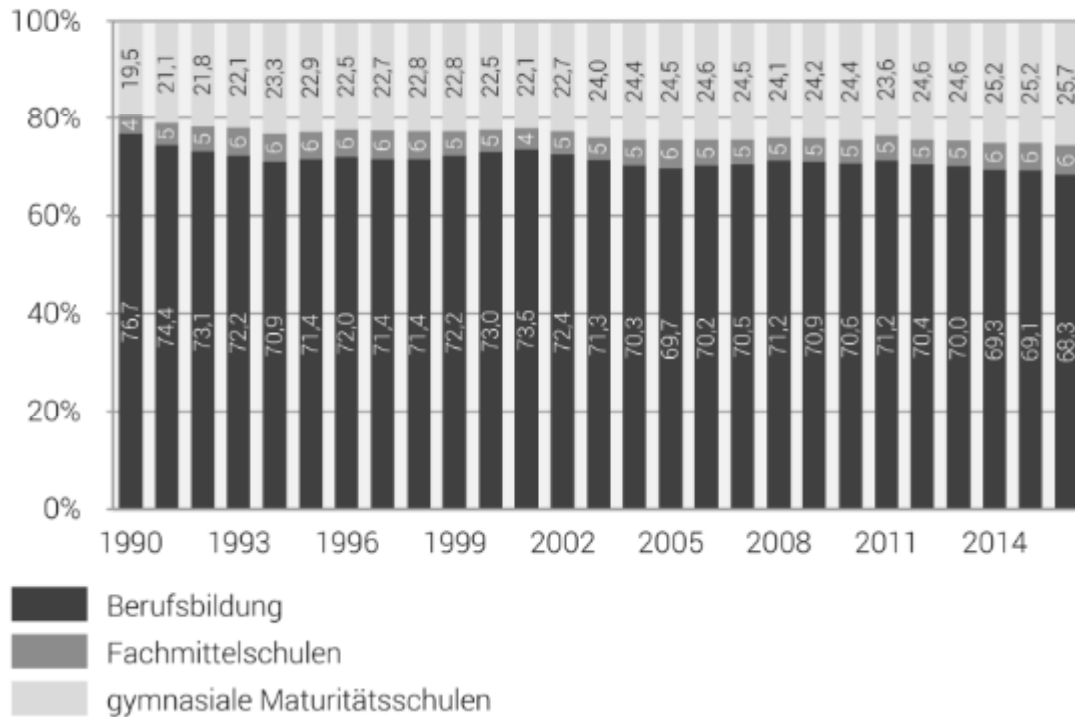


(vgl. Zutavern/ Brühwiler/ Biedermann 2002: 72).

Abbildung 9: Ausbildungswahl auf der Sekundarstufe II 1990-2016

Ausbildungswahl auf der Sekundarstufe II 1990-2016¹

In % der unter 20-jährigen Schüler/innen im ersten Ausbildungsjahr einer mehrjährigen zertifizierenden Ausbildung



¹ 2011: ohne Kanton Tessin

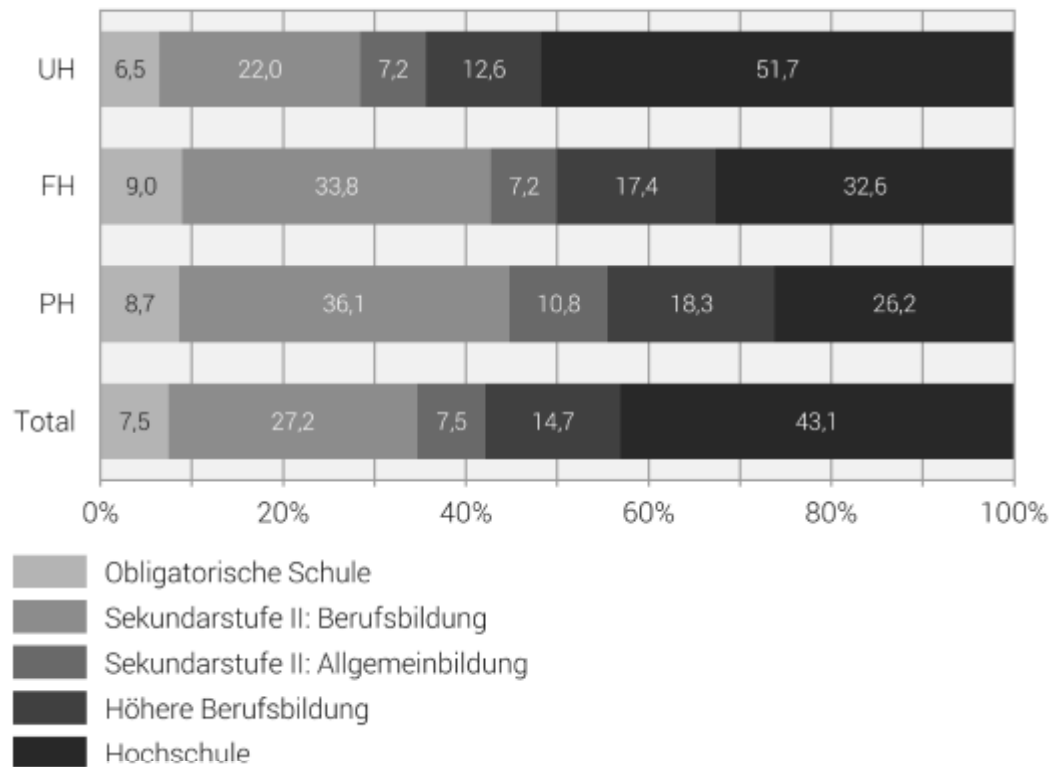
(vgl. Bundesamt für Statistik 2018a).

Abbildung 10: Soziale Herkunft der Studierenden HS, Erhebung 2016

Soziale Herkunft der Studierenden HS, Erhebung 2016

Höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern¹ nach Hochschultyp

In % der Studierenden

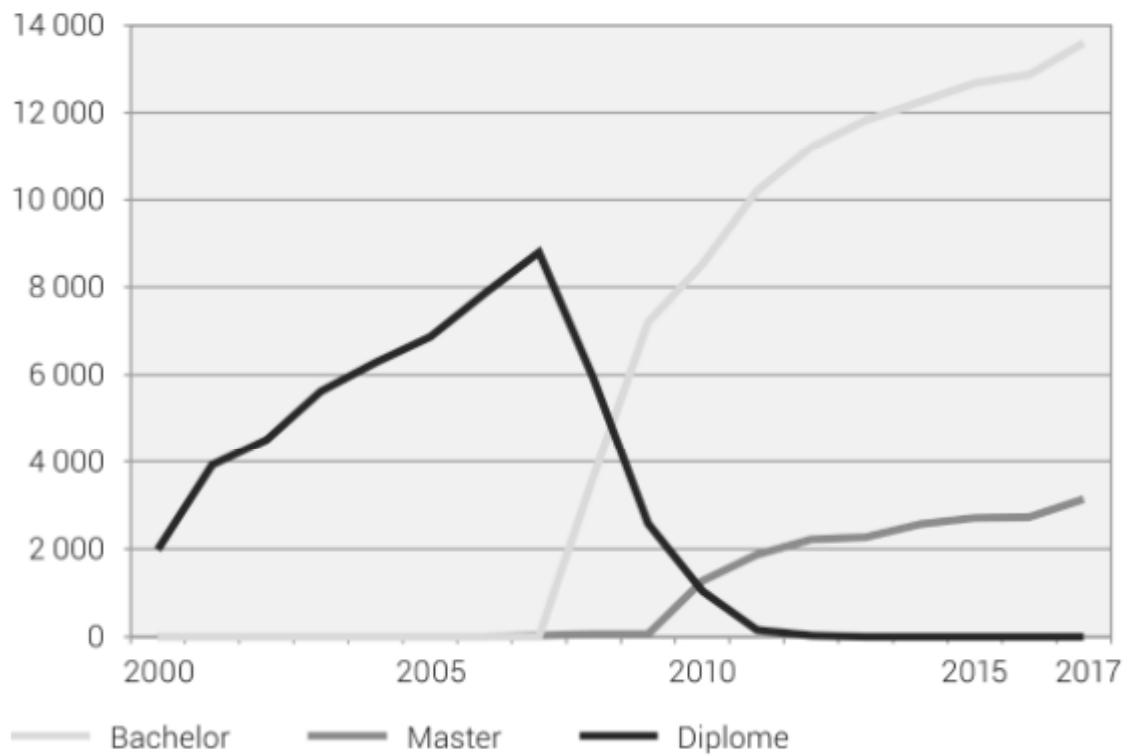


¹ Höchste abgeschlossene Ausbildung mindestens eines Elternteils

(vgl. Bundesamt für Statistik 2017).

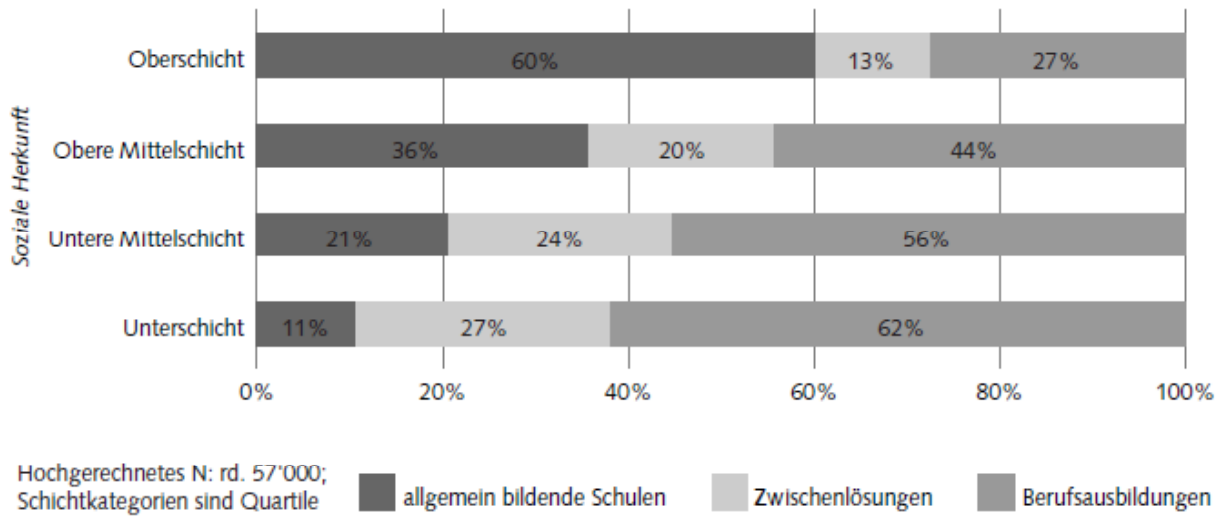
Abbildung 11: Abschlüsse an den Fachhochschulen nach Examenstufen, 2000 - 2017

Abschlüsse an den Fachhochschulen nach Examenstufe, 2000 – 2017



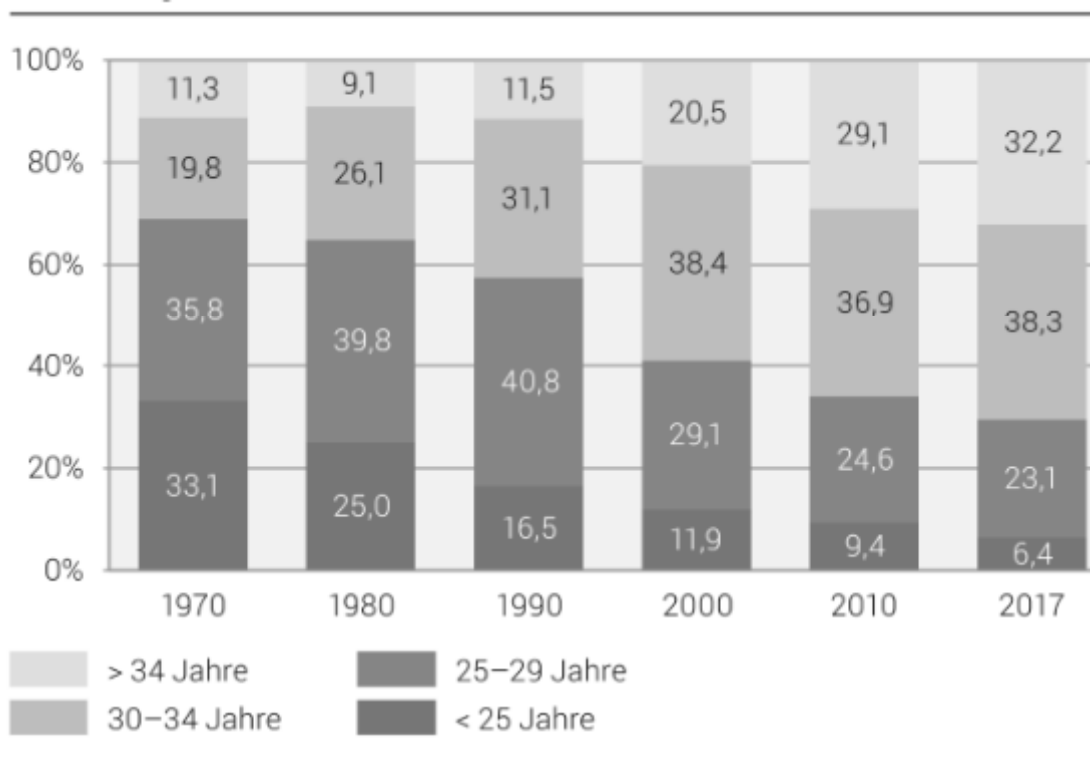
(vgl. Bundesamt für Statistik 2018b).

Abbildung 12: Ausbildungsabsichten nach sozialer Herkunft



(vgl. Mayer/ Stalder/ Matter 2003 :28).

Abbildung 13: Lebendgeburten nach Alter der Mutter



(vgl. Bundesamt für Statistik 2018c).

Abbildung 14: Statistik der Bildungsabschlüsse (SBA)

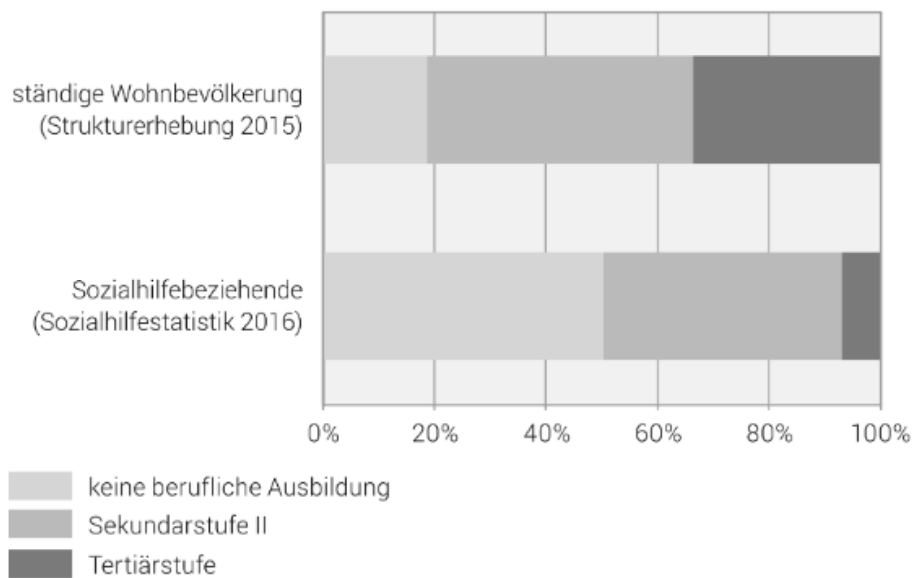
Höhere Fachschuldiplome nach Geschlecht, 2000-2017

Ausbildungstyp	2000	2005	2010	2015	2017
Total	3 249	3 905	7 337	8 451	8 754
Männer	2 414	2 775	3 774	4 387	4 468
Frauen	835	1 130	3 563	4 064	4 286

(vgl. Bundesamt für Statistik 2018d).

Abbildung 15: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Sozialhilfebeziehende und der ständigen Wohnbevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren (2016)

**Höchste abgeschlossene Ausbildung
der Sozialhilfebeziehenden und der ständigen
Wohnbevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren, 2016**



(vgl. Bundesamt für Statistik 2016).