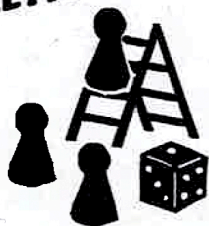


DAS KARRIERE-LEITERSPIEL



START

BEIDE ELTERN
AKADEMIKER-
INNEN

EIN
AKADEMISCHER
ELTERNTEIL

KEINE
AKADEMISCHEN
ELTERN



Abb. 1: Titelblatt eigene Darstellung (in Anlehnung an WOZ 2017: 1)

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
Hochschule für Soziale Arbeit HSA
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit
Olten

Bachelor Thesis

Bildung - Chance für alle?!

Bildungsentscheidungen und Übergänge im Kontext von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen

Bachelor Thesis von
Chantal Brunner
14-476-717

Eingereicht bei
Angela Rein
Olten, am 29. Juni 2018

Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Ursachen der Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit im Bildungskontext. Ziel der Arbeit ist es, die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit in Bezug auf Bildungsentscheidungen und den Übergang von der Schule in den Beruf zu erklären, um daraus Schlussfolgerungen für die professionelle Praxis abzuleiten.

Die strukturellen Effekte auf der Makro-Ebene der Gesellschaft zeigen sich bereits bei der Definition des Bildungsbegriffs. Dabei bewirken unterschiedliche Zugänge zu Bildung jeweils spezifische Möglichkeiten, Bildungsprozesse zu unterstützen. Die Nachrangigkeit und kompensatorische Funktion der Sozialen Arbeit ist jedoch eine Herausforderung. Die erweiterte Perspektive auf wirtschaftliche und soziale Veränderungen macht deutlich, dass es für die Soziale Arbeit auch um die Frage gehen muss, wie sie die strukturelle Seite von Ungleichheitsverhältnissen in der Unterstützung der Klientel berücksichtigen kann. Auf der Meso-Ebene zeigt sich, dass das Bildungssystem eine grosse Bedeutung bei der Produktion und Reproduktion von sozialer Ungleichheit hat und Bildung ein konstitutives Element sozialer Ungleichheit ist.

Auf der Mikro-Ebene des Individuums zeigen Effekte der sozialen Herkunft ihre Wirkung. Diese wirkt sich auf individuelle Bildungsentscheidungen aus. Der Ansatz der Rational Choice Theorie, wie auch der von Boudon, erklärt die Reproduktion von sozialer Ungleichheit über herkunftsspezifische Bildungsentscheidungen. Die Ausführungen zu Bourdieu zeigen auf, dass Entscheidungen nie nur auf kognitiv-rationalen Überlegungen beruhen.

Die verschiedenen Punkte spielen interdependent auf mehreren Ebenen ineinander. Auch die Ebenen sind nicht getrennt voneinander zu betrachten. Sie beziehen sich in Wechselwirkungen aufeinander und bedingen sich gegenseitig.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Herleitung und Fragestellung	1
1.2 Verortung und Relevanz des Themas in der Sozialen Arbeit	7
1.3 Methodisches Vorgehen	10
2 Kontextualisierung und strukturelle Voraussetzungen von Bildung und Übergängen	11
2.1 Formale Bildung	11
2.2 Non-formalisierte und informelle Bildung	15
2.3 Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen	19
2.4 Vertiefung zur Relevanz von Übergängen und Bildungsentscheidungen	22
3 Bildungsbezogene Ursachen sozialer Ungleichheit	24
3.1 Theoretische Grundlagen zu sozialer Ungleichheit	25
3.1.1 Neuere Theorien sozialer Ungleichheit	28
3.1.2 Meritokratie und 'freier' Bildungswettbewerb	31
3.2 Mehrperspektivischer Blick auf Bildungsentscheidungen	35
3.2.1 Boudon und die primären und sekundären Herkunftseffekte	36
3.2.2 Rational Choice Theorie	38
3.2.3 Bourdieu und die Illusion der Chancengleichheit	40
4 Rolle der Sozialen Arbeit in Bezug auf soziale Ungleichheit in der Bildung und dem Übergang von der Schule in den Beruf	45
4.1 Soziale Arbeit im Übergang in den Beruf	45
4.2 Umgang der Sozialen Arbeit mit Ungleichheit	47
5 Schlussfolgerungen	50
5.1 Beantwortung der Fragestellung	50
5.2 Kritische Würdigung	59
5.3 Fazit und Ausblick	60

6 Quellenangaben	62
6.1 Literaturverzeichnis	62
6.2 Abbildungsverzeichnis	67
7 Anhang I	68
8 Anhang II	69
Ehrenwörtliche Erklärung	69

Vorwort

Vor Ihnen liegt die Bachelor Thesis zum Thema *Bildungsentscheidungen und Übergänge im Kontext von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen*. Diese Thesis stellt die Abschlussarbeit meines Bachelor-Studiums in Sozialer Arbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz dar. Das Thema bewegt mich persönlich. Persönlich, weil ich in meiner eigenen Bildungsbiografie mit erschwerten Bedingungen konfrontiert bin. Die Voraussetzungen in meiner Herkunftsfamilie waren nicht optimal und die Unterstützung durch Lehrpersonen gering. Ich versuchte, mich zu behaupten und die schwierigen Voraussetzungen mit Fleiss auszugleichen. Meine soziale Herkunft ist einer der Gründe, wieso ich Soziale Arbeit studieren wollte und nun in meiner Erwerbsarbeit mit Jugendlichen, welche unter erschwerten Bedingungen aufwachsen, tätig bin.

Die Mehrfachbelastung, welche durch Studium, Arbeitsalltag in der Praxis und Erarbeitung meiner Thesis entstand, stellte für mich eine grosse Herausforderung dar. So fiel es mir nicht leicht, die Thesis in vorliegender Form fertig zu stellen. Ich verdanke es der Unterstützung und freundlichen Ermunterung guter Freunde und Begleitpersonen. Ich bedanke mich herzlich bei Simeon Kaegi, der mich liebevoll und unterstützend auf diesem ereignisreichen und schwierigen Weg begleitet hat. Anteil an der Entstehung haben des Weiteren Angela Rein, Sira Musso und Brigitte Roth. Angela Rein war es, die mich in ihren interessanten und kritischen Vorlesungen auf das Thema dieser Arbeit gebracht und mich im Anschluss begleitet hat. Die Diskussionen im Rahmen der Vorlesungen, ihre Literaturempfehlungen und die sorgfältige Kommentierung befruchteten diese Arbeit. Sira Musso half mir nicht nur diese Arbeit zu strukturieren, sondern sie strukturiert auch mich selbst immer wieder. Brigitte Roth, meine Praxisausbildnerin, mahnte mich bei der Arbeit stets an Pragmatismus. Für die hilfreiche Unterstützung bin ich dankbar.

Chantal Brunner

Aarau, 29. Juni 2018

1 Einleitung

1.1 Herleitung und Fragestellung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Ursachen der Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit im Bildungskontext. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse werden Bildungsentscheidungen von Jugendlichen fokussiert. Dabei geht es um Entscheidungen, welche den Bildungsverlauf sowie den Übergang von der Schule in den Beruf betreffen. Welche Rolle die Soziale Arbeit in Bildungsprozessen und der Übergangsbegleitung einnimmt, ist ein weiterer Teil dieser Arbeit. Aus den gewonnenen Erkenntnissen werden Schlussfolgerungen für die professionelle Praxis abgeleitet.

Bildung ist eine der wichtigsten Investitionen in die gesellschaftliche Entwicklung und Zukunft unserer Kinder und Kindeskiner. Bildung ist eine zwingende Voraussetzung für die Sozial- und Systemintegration. Bildung bestimmt in zunehmendem Masse individuelle Lebenschancen und die Wohlfahrt von Generationen. Das Recht auf Bildung zählt nicht allein deshalb zu den sozialen Grundrechten. (Becker/Lauterbach 2016: o.S.)

Wie hier deutlich wird, ist Bildung eine elementare Bedingung für Lebenschancen, Integration und Wohlfahrt. Zudem ist Bildung ein soziales Grundrecht. Doch von diesem Recht profitieren nicht alle gleichermassen. Ungefähr ein Fünftel aller Jugendlichen verfügt nicht über „die Kompetenzen und Qualifikationen, die für den Alltag und die Gestaltung eines ‘guten’ Lebens“ (Becker/Lauterbach 2016: o.S.) erforderlich sind. Die gesellschaftlichen Verhältnisse, in welchen Kinder und Jugendliche aufwachsen, beeinflussen ihre Chancen, Bildungswünsche umzusetzen sowie ihre Möglichkeiten, benötigtes Wissen und Zertifikate zu erlangen. Ohne dieses Wissen gelingt es ihnen weder ihre Lebensziele zu verwirklichen, noch ihre Rechte in Anspruch zu nehmen. Denn „Bildung ist nicht nur eine formale, auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Ressource im Sinne eines Humankapitals“ (ebd.: 7), sondern sie ist eine elementare Voraussetzung für diverse Lebenschancen. Diese Ausführungen zeigen in einem ersten Schritt die Bedeutung und die Tragweite von Bildung. Weil Bildung ein sehr weit und lose gefasster Begriff ist, erfolgt an dieser Stelle eine erste Begriffsklärung.

Bildung betrifft die Schulbildung, die formelle Berufsausbildung, die Hochschulbildung, die berufliche Weiterbildung und das „kontinuierliche selbstgesteuerte Lernen“ (Becker/Lauterbach 2016: 3). Dieser formale Bildungsbegriff wird durch die non-formalisierte sowie die informelle Bildung ergänzt. Dieser erweiterte Bildungsbegriff beinhaltet neben dem schulischen Bildungsverständnis, auch „die Auseinandersetzung des Menschen mit

der Welt und die Ausprägung seiner Lebensgestalt in einem lebenslangen Prozess“ (Thiersch 2015: 207). Dieser erweiterte Bildungsbegriff ist für die die professionelle Praxis der Sozialen Arbeit in Bildungsangeboten sowie in Angeboten der Übergangsbegleitung relevant. Für die vorliegende Arbeit ist das dargelegte Bildungsverständnis leitend. Dieses wird folgend sowie unter 2.1 und 2.2 in Bezug auf die Soziale Arbeit vertieft. Auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs werden unterschiedliche Bedeutungen von Bildung unter einen Begriff gefasst. Mit Bildung werden einerseits „individuelle Bildungsprozesse als Entwicklungs- und Veränderungsprozesse eines Menschen in seinem Verhältnis zur Welt und zu sich selbst (Transformation des Selbst- und Welt-Bezugs)“ (Riegel 2016: 78) beschrieben. Andererseits meint Bildung die pädagogische Lehr- und Vermittlungstätigkeit, welche auf „die (Aus-) Bildung von Anderen abzielt und dabei mehrheitlich institutionell organisiert und gerahmt ist (z.B. in Schule, Ausbildung, Weiterbildung)“ (ebd.). Beide Formen der Bildung, diejenige der ‚Aneignung von Welt und die Transformation des Selbst- und Welt-Verhältnisses‘, sowie diejenige der pädagogischen Vermittlung, werden gleichermaßen unter den Begriff der Bildung gefasst (vgl. ebd.: 77f.).

In Bezug auf formale Bildung führte die Bildungsexpansion zwar zu einer ansteigenden Bildungsbeteiligung aller sozialen Schichten. So ist Bildung kein Privileg der höheren sozialen Schichten mehr. Die Bildungsexpansion führte aber nicht zu einem allgemeinen Abbau von sozialer Ungleichheit der Bildungschancen. **Soziale Ungleichheit** meint,

wenn Menschen (immer verstanden als Zugehörige sozialer Kategorien) einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind. (Solga/Powell/Berger 2009: 15)

Es geht also um gesellschaftlich verankerte, regelmässige und dauerhafte Formen der Begünstigung oder Benachteiligung. Zudem geht es um den Zugang zu gesellschaftlich knappen Ressourcen und um überindividuelle Ungleichheiten in der Verteilung von Handlungsressourcen sozialer Gruppen (vgl. Solga/Powell/Berger 2009: 15).

Trotz der Bildungsexpansion sind Bildungschancen und Bildungserfolge immer noch sozial ungleich verteilt. Die Unterschiede zwischen den sozialen Klassen beim Bildungszugang und dem Erlangen von Bildungsabschlüssen bleiben bedeutend. Dies kann nicht kausal auf „sozial ungleiche Bildungsanstrengungen“ (Becker/Lauterbach 2016: o.S.) zurückgeführt werden. Erklärungsversuche, welche sich auf die Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungsungleichheit konzentrieren, interessieren sich für soziale Mechanismen. Soziale Mechanismen, welche die Ursache der Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheit mit deren Wirkung verbinden.

Becker und Lauterbach verweisen hierzu auf Raymond Boudon. Gemäss Boudon sind die sich zwischen den Sozialschichten unterscheidenden Bildungsentscheidungen ausschlaggebend für die Entstehung und Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheit (vgl. ebd.: 3-9).

Entscheidungsprozesse auf einem Bildungsweg sind vor allem bei den weichenstellenden **Übergängen** bedeutsam. Es folgt eine Begriffsklärung.

In jeder Gesellschaft besteht das Leben eines Individuums darin, nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur anderen überzuwechseln. Wo immer zwischen Alters- und Tätigkeitsgruppen unterschieden wird, ist der Übergang von einer Gruppe zur anderen von speziellen Handlungen begleitet (...) Es ist das Leben selbst, das die Übergänge von einer Gruppe zur anderen und von einer sozialen Situation zur anderen notwendig macht. (van Gennep 1986: 15)

Übergänge bezeichnen demnach soziale Zustandswechsel in einem Lebenslauf und einer Biografie. Sie sind Passagen zwischen verschiedenen Lebensphasen. Beispiele für klassische Übergänge in einer Biografie sind der Eintritt ins Schulsystem, der Wechsel vom Kindergarten in die Primarschule, der Übertritt von der Primarschule zur weiterführenden Schule, der Übertritt von der Schule in den Beruf bis hin zur Pensionierung. Sie sind einerseits durch das Lebensalter gekennzeichnet wie beispielsweise der Übertritt ins Jugendalter, oder aber mit Ereignissen verbunden wie der Übertritt in selbständiges Wohnen, Übergänge in Elternschaft, Trennungen, Verwitwung oder Pflegebedürftigkeit und schliesslich Tod. Einige dieser Übergänge sind explizit als solche definiert und mit entsprechenden Anforderungen ausgestaltet. Andere wiederum sind institutionell nicht benannt und somit auch nicht anerkannt. Die Bewältigung dieser prekären Zwischenräume liegt in der individuellen Verantwortung des Einzelnen. All diese Übergänge sind mit Auswirkungen auf die Individuen, mit Entwicklungsaufgaben und damit einhergehenden Lernprozessen verbunden (vgl. Hof/Meuth/Walther 2014, Schröer/Stauber/Walther/Böhnisch/Lenz 2013: 15). Übergänge stellen sich gemäss Walther, Pohl und Stauber dar als „Vermittlungsaufgabe zwischen individuellem menschlichen Leben und gesellschaftlicher Struktur, die sich über die ganze Lebensspanne hinweg sowohl für die gesellschaftlichen Institutionen als auch die Subjekte stellt“ (Stauber/Pohl/Walther 2007: 19).

Aufgrund der theoretischen Auseinandersetzung wird klar, dass in der vorliegenden Arbeit dem Thema Übergänge grosse Bedeutung beigemessen wird. Neben dem Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule ist der Übergang in den Beruf eine wichtige Statuspassage für Jugendliche (vgl. Dausien 2014: 42). Der Übergang in den Beruf stellt einen biografischen Teilaspekt dar. Dieser ist eng verbunden mit weiteren Entwicklungsaufgaben. So entfalten biografische Übergänge ins Erwachsenenalter eine eigene Dyna-

mik, beeinflussen sich wechselseitig und können zu biografischen Herausforderungen beitragen. Als Beispiel für eine solche Herausforderung kann ein verspäteter Einstieg ins Erwerbsleben und eine gleichzeitige, frühe Elternschaft genannt werden (vgl. Schaffner 2014: 122).

Am Beispiel des Übergangs zwischen Jugend und Erwachsensein ist erkennbar, dass Übergangswege komplizierter und vielschichtiger geworden sind. Gleichzeitig nimmt die Bedeutung von Übergängen in einem Lebenslauf zu (vgl. 2.4). Übergänge sind Kristallisationspunkte sozialer Integration und individueller Lebensbewältigung (vgl. Schröer et. al. 2013: 11-15, Stauber et. al. 2007: 7-24, Walther 2008: 10-13). Übergänge stellen prekäre Zwischenräume dar. Andreas Walther nimmt hierzu in seinem Text *Die Entdeckung der jungen Erwachsenen* (Walther 2008) Bezug:

Individuell zu erwerbende Bildungsabschlüsse, mittels derer ‚vererbtes‘ ökonomisches, kulturelles oder soziales Kapital individuell zugeschrieben wird, legitimieren im Zusammenspiel mit geschlechtsspezifischen und ethnischen Spaltungen des Arbeitsmarkts den Zugang zu unterschiedlichen Erwerbspositionen mit ungleichem Status. (Walther 2008: 11)

An den Übergängen spielen also Entscheidungen zwischen verschiedenen Optionen eine bedeutsame Rolle. Die Bedeutsamkeit der Übergänge erklärt sich darin, als dass sie als relevante Grösse für gelingende soziale Integration und individuelle Lebensbewältigung betrachtet werden. Bei diesen Zwischenräumen manifestiert und reproduziert sich soziale Ungleichheit.

Demnach findet in der vorliegenden Arbeit eine Fokussierung auf Übergänge im Zusammenhang mit Bildungsentscheidungen statt.

Elementar für soziale Integration ist der Übergang von der Kindheit/Jugend ins Erwachsenenalter. Traditionellerweise symbolisierte sich dieser Übergang durch "rites de passage" (van Gennep 1986). Diese Übergangsriten dienten der Absicherung des 'Ungeschützten' zwischen den beiden Zuständen (vgl. ebd.). In modernen Gesellschaften institutionalisiert sich der Übergang ins Erwachsenenalter als Übergang von der Schule in den Beruf. Aus der hohen Relevanz von Übergängen im Zusammenhang mit Bildungsentscheidungen und der Wichtigkeit des Übergangs von der Kindheit/Jugend ins Erwachsenenalter, spezifischer des Übergangs von der Schule in den Beruf, ergibt sich für die vorliegende Arbeit eine Eingrenzung und Fokussierung auf diesen Übergang. Diese Fokussierung geschieht im Bewusstsein, dass davor der Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I ein relevanter Vorläufer ist. Dieser Übergang ist nicht wegzudenken, weil er bereits weichenstellend und dadurch eng verknüpft ist mit dem Übergang von der Schule in den Beruf.

Um die mit Übergängen verbundenen Risiken und Unsicherheiten zu verringern, haben das Bildungssystem und der Sozialstaat (in Ländern wie der Schweiz oder Deutschland) institutionelle Vorkehrungen getroffen. Da in Arbeitsgesellschaften die Erwerbsarbeit das elementare Vehikel der Vergesellschaftung ist, fokussieren diese Vorkehrungen auf den Übergang von der Schule in den Beruf (vgl. Stauber et. al. 2007: 7-24, Walther 2008: 10-13). So werden diverse Massnahmen und Angebote der Übergangsbegleitung Jugendlicher von verschiedenen Akteuren bereitgestellt. Die Soziale Arbeit ist mit ihren Angeboten im Übergangssystem bei der Begleitung von Übergängen involviert. Im Kapitel 4.1 wird dieser Aspekt ausführlich dargelegt.

Bildungsentscheidungen strukturieren die Lebensläufe von Individuen. Diese Entscheidungen beginnen früh in einem Leben. Eine erste Bildungsentscheidung kann beispielsweise darüber stattfinden ob oder wie lange ein Kind den Kindergarten besucht, und wenn es einen besucht, welchen. Auch die Einschulung ist mit Bildungsentscheidungen verbunden. Denn es muss nicht einfach die nächstgelegene Primarschule genutzt werden. Eltern steht die Einschulung (oder ein späterer Schulwechsel) in eine Privatschule wie die Rudolf-Steiner oder Montessori-Schulen offen (vgl. Ecarius/Miethe/Tervooren 2013: 9). Bildungsentscheidungen von Jugendlichen haben einen grossen Einfluss auf ihre Bildungsbiografie und ihre zukünftige Positionierung in der Gesellschaft. Hieraus wird auch die Bedeutung von Übergängen als essenzielle „Stationen für die Entstehung von Bildungsungleichheiten“ (Dausien 2014: 43) ersichtlich.

Rolf Becker und Alexander Schulze bemerken im von ihnen herausgegebenen Sammelband *Bildungskontexte* (Becker/Schulze 2013): „diese Entscheidungen werden nicht sozial isoliert getroffen, sondern durch den unmittelbaren Kontext beeinflusst, in den die Akteure eingebettet sind“ (ebd.: 12). Als Kontext von Entscheidungsprozessen spielen gesetzliche Regulierungen, institutionelle Vorgaben und Praktiken neben anderen Faktoren eine wichtige Rolle. Denn die Regulierungen begrenzen die Wahlmöglichkeiten der Individuen und geben ihnen die Rahmenbedingungen vor. Zudem werden durch diese Regulierungen, Vorgaben und Praktiken auch die Spielregeln festgelegt, wer diese Wahl treffen darf und kann, und wie dies von den Individuen zu tun ist (vgl. Dausien 2014: 43-47). Studien zu Bildungsbiografien zeigen, dass Bildungswege selten das Ergebnis kognitiver Entscheidungen zwischen klar unterscheidbaren Möglichkeiten sind. Oftmals sind Entscheidungen zufällig, und Bildungswege nehmen ihren Lauf. Die Tragweite einzelner Entscheidungen wird erst später ersichtlich. Des Weiteren zeigt sich, dass oft mehrere Akteure an Entscheidungen beteiligt sind. Auch hier spielen die **sozialen Kontexte** eine relevante Rolle, denn Menschen leben in Gesellschaft und sind somit in soziale Zusammenhänge eingebunden (vgl. ebd.).

Auch gemäss **Pierre Bourdieu** sind Bildungswege keine Ergebnisse individueller Wahl. Das gelte auch oder gerade dort, wo Bildungsentscheidungen als individuell-subjektive Wahlen erlebt und legitimiert werden. Auch dann, wenn es sich anfühlt wie eine ganz persönliche und individuelle Entscheidung, zeige diese dennoch den Einfluss der objektiven Bedingungen (vgl. Bourdieu 2001, Bourdieu/Passeron 1971).

Entscheidungstheoretische Konzepte in der Tradition der **Rational Choice Theorie** gehen hingegen von den zuvor erwähnten Umständen nur als Randbedingungen aus. Sie gehen vielmehr von einem idealtypischen Subjekt aus. Ein Subjekt, welches nach rationalen Kriterien alternative Optionen abwägt und sich entscheidet (vgl. Dausien 2014: 44).

Auch die Betrachtung primärer und sekundärer Herkunftsfaktoren, welche zwar kollektive Faktoren miteinbezieht, führt zu einer „Logik individueller Erwartungen und Bewertungen“ (ebd.). Die zwei Mechanismen der **primären und sekundären Effekte der sozialen Herkunft** können auf die bildungssoziologischen Arbeiten von Raymond Boudon (Boudon 1974) zurückgeführt werden. Die Herkunftseffekte stehen in Verbindung mit der Klassenlage des Elternhauses. Die Theorie besagt, dass Kinder aus höheren Sozialschichten infolge von Sozialisation, Erziehung, Ausstattung und gezielter Förderung durch die Eltern eher Fähigkeiten erlangen, welche in der Schule vorteilhaft sind. Diese günstigen Voraussetzungen des Elternhauses führen gemäss Boudon dazu, dass Kinder aus höheren Sozialschichten tendenziell bessere Schulleistungen vorweisen als Kinder aus Arbeiterfamilien (vgl. Boudon 1974, Becker/Lauterbach 2016: 10-12).

Die vorliegende Arbeit richtet unter Bezugnahme auf die Ansätze von Bourdieu, Boudon und die Rational Choice Theorie einen mehrperspektivischen Blick auf Bildungsentscheidungen mit Fokus auf den Übergang von der Schule in den Beruf. Eine ungleichheitstheoretische Perspektive bildet hierfür den Rahmen.

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist es, die Ursachen der Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit in Bezug auf Bildungsentscheidungen und den Übergang von der Schule in den Beruf zu klären, um daraus Schlussfolgerungen für die professionelle Praxis der Sozialen Arbeit abzuleiten.

Aus den Erläuterungen zum gesellschaftlichen Stellenwert von Bildung, zur Relevanz von Bildungsentscheidungen vor allem im Kontext des Übergangs von der Schule in den Beruf und dem Wissen um Bildungsungleichheiten, welche zur Reproduktion von gesellschaftlicher Ungleichheit führen, leitet sich die nachfolgende Fragestellung ab:

Wie lässt sich die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit in Bezug auf Entscheidungen, welche den Bildungsverlauf sowie den Übergang von der Schule in den Beruf betreffen, erklären?

Es stellt sich zudem die Frage, inwiefern es Sozialer Arbeit durch ihre Unterstützungsangebote gelingen kann, einen Beitrag zu Bildungsprozessen zu leisten. Dabei geht es auch um die Frage, inwiefern dadurch ein Beitrag zu mehr sozialer Gerechtigkeit geleistet werden kann. Dies führt zur nachfolgenden Fragestellung:

Welche Schlussfolgerungen, in Bezug auf Unterstützungsangebote rund um den Übergang von der Schule in den Beruf, können für die Praxis der Sozialen Arbeit abgeleitet werden?

Im Folgenden wird zuerst dargestellt, welchen gesellschaftlichen Auftrag Soziale Arbeit in Bezug auf Bildung und den Übergang von der Schule in den Beruf hat, und welche Ziele damit verbunden sind. Dies geschieht um anschliessend eine Verortung des Themas *Bildungsentscheidungen und Übergänge im Kontext von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen* in der Sozialen Arbeit vorzunehmen und die wissenschaftliche sowie praktische Relevanz aufzuzeigen.

1.2 Verortung und Relevanz des Themas in der Sozialen Arbeit

Soziale Arbeit hilft soziale Gerechtigkeit in einer Gesellschaft zu sichern und leistet einen Beitrag zur sozialen Grundversorgung und Bildung. Sie unterstützt die Lebensbewältigung und trägt zu sozialer Integration bei (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2013: 33-37). Der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in schwierigen Lebenslagen wird eine spezielle Bedeutung zugemessen. Soziale Arbeit im Kontext der Jugendphase erhebt den Anspruch, Bildung für alle Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen, speziell für sozial Benachteiligte. Dies u.a. mit dem Ziel, dadurch zu mehr sozialer Gerechtigkeit beizutragen und Möglichkeiten zur Partizipation zu schaffen (vgl. Riegel 2016: 93). Das Grundprinzip der Sozialen Arbeit 'Hilfe zur Selbsthilfe', auch Empowerment, entspricht gemäss Hans Thiersch der elementaren Bedeutung von Selbstbildung und Individualisierung (vgl. Thiersch 2015: 169). Bildung soll den Individuen ermöglichen, ihr Leben zu leben. Das in Kapitel 1.1 dargelegte Bildungsverständnis verdeutlicht, dass Bildung in dieser Arbeit nicht nur als formale Bildung verstanden wird. Bildung in diesem Sinne meint das Streben nach einem gelingenden Leben.

Hieraus leitet sich die Relevanz der Unterstützung bei Bildungsentscheidungen durch die Soziale Arbeit ab. Der Zielsetzung dieser Arbeit folgend, stellt sich die Frage, inwiefern es Sozialer Arbeit durch ihre Unterstützungsangebote gelingen kann, einen Beitrag zu Bildungsprozessen zu leisten. Bildungsprozesse, die Jugendlichen ein gelingendes Leben

erst ermöglichen und sie ihre Lebensziele verwirklichen lassen. Dabei geht es auch um die Frage, inwiefern dadurch ein Beitrag zu sozialer Gerechtigkeit geleistet werden kann.

Soziale Arbeit setzt sich gegen Ungerechtigkeit und Ungleichheit in der Gesellschaft ein. Zudem arbeitet sie im Auftrag von Individuen mit mangelnden Ressourcen und problematischen Bewältigungsmustern, welche dadurch in ihrer Bildung gehemmt, benachteiligt oder sogar von Bildung ausgeschlossen sind (vgl. Thiersch 2015: 206-214, Hochuli Freund/Stotz 2013: 34-36).

Hieraus leitet sich für die vorliegende Arbeit die Fokussierung auf Jugendliche mit erschwerten Voraussetzung für den Berufseinstieg ab. Behandelt werden nicht Übergänge von Jugendlichen, die eine tertiäre Ausbildung anstreben, sondern derjenigen, die aufgrund erschwerter Bildungsprozesse Schwierigkeiten haben, in eine Berufsausbildung einzusteigen.

Soziale Arbeit bietet einerseits Unterstützung in besonderen Schwierigkeiten bedingt durch benachteiligte Lebensverhältnisse und andererseits in heute brüchigen und anspruchsvollen Lebensverhältnissen. Sie reagiert dabei auf den Tatbestand, dass Aufwachsen vielschichtiger werdende Herausforderungen an Individuen stellt, zum Beispiel in Bezug auf Schule oder den Übergang in den Beruf (vgl. Thiersch 2015: 206-214). Dieser Übergang stellt biografische Anforderungen an die Individuen. Die Bewältigung derer widerspricht vermehrt der normalbiografischen Lebensführung. Gesellschaftliche Prozesse der Individualisierung und der Pluralisierung führen zu einer Verlagerung von gesellschaftlichen und strukturellen Themen in die Zuständigkeit der Jugendlichen. Gleichzeitig wird das Zurückgreifen auf die hierfür benötigten Ressourcen nicht sichergestellt. Wenn Soziale Arbeit Unterstützung in der Lebensbewältigung bieten will, setzt sie u.a. da an, "wo Entstrukturierung und Individualisierung zu biografischen Überforderungen beitragen und die Bewältigung der Anforderungen im Lebenslauf behindern" (Schaffner 2014: 123). Das heisst, die Unterstützung des Übergangs von der Schule in den Beruf ist spezifischer Gegenstand der Sozialen Arbeit (vgl. Walther 2008: 26, Schaffner 2014: 123). Weiterhin wird deutlich, dass es auch um die Frage gehen muss, wie die Soziale Arbeit die strukturelle Seite von Ungleichheitsverhältnissen in der Unterstützung der Klientel berücksichtigen und beeinflussen kann.

Was soziale Ungleichheit ist, und welche Erklärungen es dafür gibt, wird in Forschung und Lehre, Politik und Medien kontrovers diskutiert. Dabei zeigt sich Bildung und ihre Verknüpfung mit langfristigen Lebenschancen als elementares Merkmal bei der (Re-) Produktion von sozialer Ungleichheit. So ist Bildung ein zentrales Thema in der öffentlichen Diskussion. Spätestens der 'PISA-Schock' zeigte auf, dass ein enger Zusammenhang

zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg besteht. "Herkunft zensiert" (WOZ Bildung 2017: 21) titelt denn auch die WOZ in ihrem Sonderheft zum Thema Bildung und nimmt damit u.a. Bezug auf die Arbeiten von Margrit Stamm (Stamm 2016). Mit der PISA-Studie ist Bildungs- und Chancengleichheit stärker ins öffentliche Bewusstsein gerückt (vgl. Becker/Lauterbach 2016). So zeigt sich die wissenschaftliche und praktische Relevanz des Themas. Eine fehlende oder ungenügende Ausbildung birgt ein grosses Risiko für die soziale und berufliche Integration. Ohne angemessene Bildung und (arbeitsmarktrelevante) Kompetenzen gelingt es Jugendlichen nicht, in eine Berufsausbildung einzusteigen. So haben zurzeit 70 Prozent der jungen Erwachsenen zwischen 18 und 25 Jahren, welche in der Schweiz Sozialhilfe beziehen, keine Ausbildung (vgl. Hochuli 2013: 9, Fritschi/Bannwart/Zürcher: 2012). Ausbildungslose verdienen gegenüber Ausgebildeten bis zu einem Drittel weniger. Das Risiko, arbeitslos zu werden, ist doppelt so hoch, und das Risiko, bei Arbeitslosigkeit nicht wieder in eine Arbeit einsteigen zu können, ist dreimal höher. Ähnlich verhält es sich mit dem Risiko, eine IV-Rente oder Sozialhilfe beziehen zu müssen (vgl. Schaffner 2014: 121, Hochuli 2013: 9).

Silvia Staub-Bernasconi tritt über die individuelle Bearbeitung sozialer Probleme hinweg dafür ein, dass sich die Soziale Arbeit in (sozial-) politische Prozesse der Entscheidung einmischen soll. So sieht sie eine Aufgabe der Sozialen Arbeit darin, der Öffentlichkeit Wissen über die Entstehung sozialer Probleme zur Verfügung zu stellen (vgl. Staub-Bernasconi 2005).

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist es, die Ursachen der Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit in Bezug auf Bildungsentscheidungen und den Übergang von der Schule in den Beruf zu klären. So stellt die Arbeit Wissen über die Entstehungs- und Reproduktionsbedingungen von Bildungsungleichheit und sozialer Ungleichheit zur Verfügung. Wenn verstanden wird, wodurch soziale Ungleichheit in unserer Gesellschaft hergestellt wird, kann darüber befunden werden, was getan werden muss, um sie zu verringern.

Durch die Diskussion des Themas *Bildungsentscheidungen und Übergänge im Kontext von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen* in dieser Arbeit kann möglicherweise ein Beitrag zur Gesellschaftsentwicklung geleistet werden. Andererseits werden aus dem bereitgestellten Wissen *Schlussfolgerungen für die professionelle Praxis* abgeleitet. Somit soll diese Arbeit einen konkreten Beitrag für Professionelle der Sozialen Arbeit in ihrer spezifischen täglichen Praxis leisten.

Im folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen dieser Arbeit aufgezeigt.

1.3 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Bachelor Thesis ist eine wissenschaftliche Literaturlarbeit. Es wird eine klar eingegrenzte Fragestellung der Sozialen Arbeit nach wissenschaftlichen Methoden entwickelt, unter Einbezug relevanter Fachliteratur bearbeitet, und es werden entsprechende Folgerungen abgeleitet. Die Themenbearbeitung erfolgt eigenständig in Einzelarbeit.

Die Einleitung führte in das Thema ein. Das Erkenntnisinteresse wurde dargelegt und das Thema eingegrenzt. In einem ersten Schritt wurden die relevanten Begriffe theoretisch geklärt. Anschliessend wurde das Thema eingegrenzt. Es folgte eine Fokussierung auf das Thema Übergänge. Dann konnte herausgearbeitet werden, dass Übergänge stets in Verbindung mit Bildungsentscheidungen betrachtet werden müssen. Des Weiteren wurde der Übertritt in das Erwachsenenleben am Übergang von der Schule in den Beruf als zentraler Schauplatz für diese Arbeit definiert und diese Wahl fachlich begründet.

Darauf folgten die Zielsetzung und die Formulierung der leitenden Fragestellungen. Das Thema wurde in der Sozialen Arbeit verortet, die Aktualität und die Brisanz sowie die wissenschaftliche und praktische Relevanz verdeutlicht.

Einführend in den Hauptteil wird eine Kontextualisierung vorgenommen. Strukturen und Rahmenbedingungen, unter denen Bildungsprozesse und Übergänge stattfinden, werden aufgezeigt und Ursachen ungleicher Bildungschancen diskutiert. In einem nächsten Schritt werden bildungsbezogene theoretische Grundlagen zu sozialer Ungleichheit anhand verschiedener theoretischer Ansätze diskutiert und ein mehrperspektivischer Blick auf Bildungsentscheidungen unter Bezugnahme auf die Ansätze von Bourdieu, Boudon und die Rational Choice Theorien gerichtet. Am Schluss des Hauptteils wird der Bezug zur Sozialen Arbeit hergestellt. Dabei wird die Rolle der Sozialen Arbeit im Übergang von der Schule in den Beruf und deren Umgang mit sozialer Ungleichheit beschrieben.

In den Schlussfolgerungen werden die Erkenntnisse aus den einzelnen Kapiteln zusammengefasst und zur Beantwortung der Fragestellung herbeigezogen. Dann folgt eine kritische Würdigung der theoretischen Erkenntnisse sowie des methodischen Vorgehens. Zum Schluss wird ein Fazit gezogen und ein Ausblick formuliert.

2 Kontextualisierung und strukturelle Voraussetzungen von Bildung und Übergängen

Im Folgenden werden verschiedene Dimensionen von Bildung beleuchtet. Dabei werden soziale und gesellschaftliche Kontexte sowie Voraussetzungen von Bildung und Übergängen diskutiert. Gemeint sind soziale und institutionelle Rahmenbedingungen, unter denen Bildungsprozesse und spezifisch der Übergang von der Schule in den Beruf stattfinden. Es werden die strukturellen Voraussetzungen, das jeweilige Bildungsverständnis und die Rollen der im Jugendalter relevanten Bildungs- und Sozialisationsinstanzen, der Schule und der Sozialen Arbeit, genauer beleuchtet.

Bildung wird je nach sozialem und institutionellem Kontext unterschiedlich verstanden, und es werden je unterschiedliche Elemente von Bildung fokussiert. Das Bildungsverständnis der Schule unterscheidet sich stark von den ausserschulischen Bildungskonzepten der Sozialen Arbeit. Thiersch stützt sich auf die aktuelle Diskussion und unterscheidet zwischen informellen, non-formalisierten und formalen Bildungszugängen. Christine Riegel unterscheidet formale und informelle Bildung (vgl. Thiersch 2015: 207f., Riegel 2016: 79). In der Herleitung wurden beide Formen der Bildung, diejenige der 'Aneignung von Welt und die Transformation des Selbst- und Welt-Verhältnisses' (vgl. Riegel 2016) sowie diejenige der pädagogischen Vermittlung, bereits andiskutiert. Für die Auseinandersetzung in dieser Arbeit sind beide Aspekte von Bildung bedeutsam (vgl. 1.1). Diese werden nun vertieft betrachtet.

2.1 Formale Bildung

Im schulischen Kontext bezieht sich das traditionelle Bildungsverständnis auf das Aneignen und Beherrschen eines kanonisierten Wissensbestands. Dieser orientiert sich vor allem an den Erfordernissen bzw. der Qualifizierung für gesellschaftlich verwertbare Kompetenzen und Zwecke. Das schulische Bildungssystem und die Lerninhalte orientieren sich an gesellschaftlichen Anforderungen (vgl. Riegel 2016: 82).

In der Schweiz dauert die Schulpflicht elf Jahre und ist unterteilt in Primarstufe und Sekundarstufe I. Die öffentliche obligatorische Schule ist für alle Kinder kostenlos. Die Primarstufe beinhaltet zwei Jahre Kindergarten - oder die ersten beiden Jahre einer Eingangsstufe - und umfasst acht Jahre. In wenigen deutschschweizerischen Kantonen ist der Besuch des Kindergartens nicht oder nur ein Jahr obligatorisch. In einigen Kantonen führen Gemeinden eine Eingangsstufe. Bei dieser Organisationsform besuchen Vier- bis

Achtjährige eine gemeinsame Klasse. Schülerinnen und Schüler treten in der Regel mit zwölf Jahren in die Sekundarstufe I ein. Die im Anhang aufgeführte Grafik verdeutlicht die Ausführungen zum Bildungssystem der Schweiz (vgl. 7, Abb. 6).

Die schulischen Leistungen am Ende der Primarstufe und die Empfehlung der Lehrperson, häufig unter Einbezug der Eltern, sowie teilweise eine Aufnahmeprüfung entscheiden über die Zuteilung zu einem bestimmten Leistungsniveau auf der Sekundarstufe I (vgl.: <https://bildungssystem.educa.ch/de/sekundarstufe-i-21>). Diese Zuteilung am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe ist bedeutsam und vor allem weichenstellend für alle zukünftigen Bildungsperspektiven. Denn diverse Studien zeigen den Zusammenhang zwischen erreichtem Bildungsniveau und dem Arbeitsmarkterfolg auf. Für die Schweiz können beispielsweise die Studie zum Thema *Personen ohne Berufsbildung* von Tobias Fritschi, Livia Bannwart und Pascale Zürcher (Fritschi/Bannwart/Zürcher 2012) oder die Arbeit von Margrit Stamm *Arbeiterkinder an die Hochschulen!* (Stamm 2016) genannt werden.

Demnach bestimmt besonders der vorberufliche Bildungserfolg oder Misserfolg über die soziale Platzierung beim Berufseinstieg und somit über die späteren Erwerbschancen. Die Leistungsfähigkeit ist also früh in einem Leben nachzuweisen. Das heisst, in modernen Gesellschaften werden soziale Ungleichheiten über die individuelle Bildungsbeteiligung und -leistung vermittelt (vgl. Solga 2009: 65-71). Ungleichheitsstrukturen reproduzieren sich folglich zwischen Bildung und Arbeitsmarkterfolg oder, anders gesagt, zwischen Bildungsabschluss und beruflichem Status. Das Einkommen von Personen mit höherem Schulabschluss ist signifikant höher als das von Personen mit niedrigerem Abschluss. Auch das Risiko arbeitslos zu werden hängt mit der schulischen Bildung zusammen (vgl. Brüsemeister 2008: 82). In der Einleitung wurde bereits andiskutiert, dass das Risiko arbeitslos zu werden ohne Ausbildung doppelt so hoch ist. Das Risiko, bei Arbeitslosigkeit nicht wieder in eine Arbeit einsteigen zu können, ist dreimal höher. Ähnlich verhält es sich mit dem Risiko eine IV-Rente oder Sozialhilfe beziehen zu müssen (vgl. 1.2).

Bezugnehmend auf Übergänge kann gesagt werden, dass diese in einem geschichteten, gegliederten System nie nur auf Kompetenzen beruhen. Wie bereits erwähnt wurde, entscheidet am Ende der Primarstufe u.a. die Empfehlung der Lehrperson über die Zuteilung zu einem bestimmten Leistungsniveau. Bewertungen von Lehrpersonen und Eltern spielen eine wichtige Rolle und beeinflussen Übergangsentscheidungen folgerichtig (vgl. Solga 2009: 71). Jedoch basieren die Empfehlungen der Lehrperson gemäss Thomas Brüsemeister auf der sozialen Herkunft der Kinder.

Die folgenden Angaben beziehen sich auf das deutsche Schulsystem. Es wird davon ausgegangen, dass sich dies in der Schweiz ähnlich verhält. Nur sechzehn Prozent der

Kinder, deren Väter keinen Schulabschluss haben, erhalten eine Empfehlung für das Gymnasium. Dagegen erhalten siebzig Prozent der Kinder von Vätern mit Abitur eine Empfehlung fürs Gymnasium. Ergebnisse eines Leistungstests zeigen, dass bei durchschnittlich 78 Punkten eine solche Empfehlung ausgesprochen wird. Kinder von Vätern mit Abitur benötigen durchschnittlich nur 65 Punkte. Kinder von Vätern ohne Schulabschluss erhalten die Empfehlung erst bei über 98 erreichten Punkten (vgl. Brüsemeister 2008: 82).

Daraus kann geschlossen werden, dass die Chancen auf eine gute Schulbildung bei guten Bildungsvoraussetzungen des Elternhauses deutlich besser und sogar die Anforderungen niedriger sind. Im Gegensatz dazu werden die Hürden bei benachteiligten Ausgangssituationen noch höher gesetzt. An diesem Beispiel zeigt sich deutlich, wie sich soziale Ungleichheit reproduziert.

An die obligatorische Schulzeit schliesst die Sekundarstufe II an. Dazu gehören allgemeinbildende und berufsbildende Schulen. Ungefähr zwei Drittel aller Jugendlichen wechseln nach der Sekundarstufe I in eine Ausbildung. Die duale Berufslehre verbindet Schule und Berufspraxis. Sie führt zu einem beruflichen Fähigkeitszeugnis und kann auch mit einer Berufsmaturität abgeschlossen werden (vgl.: <https://bildungssystem.educa.ch/de/sekundarstufe-i-21>).

Schulische Bildung hat einen stark formalisierten Charakter. Sie ist curricular und systematisch strukturiert. Zertifiziert wird durch Zeugnisse, Bildungstitel und in Form von Abschlüssen. Eine vereinheitlichte Rahmung liegt dem zugrunde und soll allen Schülerinnen und Schülern gleiche Voraussetzungen gewähren. Der Erfolg oder Nicht-Erfolg bei Bildungsprozessen wird unter diesen Rahmenbedingungen und der Vorherrschaft des Leistungsprinzips vor allem den individuellen Kompetenzen und Anstrengungen der jeweiligen Schülerinnen und Schülern zugeschrieben. Als gerechtes Instrument für die Positionszuweisung in der Gesellschaft und im Arbeitsleben werden der individuelle Erfolg und die Leistungsfähigkeit durch standardisierte Zeugnisse und Zertifikate angesehen. Durch diese Formalisierung ist das Bildungssystem stark gegliedert. Es differenziert sich nach Leistung und angestrebten Bildungsabschlüssen. Deutlich zu erkennen ist dies am mehrgliedrigen Schulsystem der Schweiz und Deutschland (vgl. Riegel 2016: 82).

Es wird versucht, durch die Einteilung in Klassen, Stufen und Schulformen einerseits nach dem Leistungsniveau auszusortieren, andererseits wird so Leistungs- sowie Altershomogenität hergestellt. In der Schweiz erfolgt der leistungsdifferenzierte Unterricht ab der Sekundarstufe I, d.h. die Schülerinnen und Schüler werden in allen oder einem Teil der Fä-

cher in Leistungsgruppen beschult (vgl.: <https://bildungssystem.educa.ch/de/sekundarstufe-i-21>).

In der Schweiz ist die Differenzierung in leistungsbezogene Klassen der Sekundarstufe I gemäss Riegel durchlässiger als das dreigliedrige Schulsystem in Deutschland. Das deutsche System wird in Bezug auf die Undurchlässigkeit und der selektiven Wirkung stark kritisiert. Aber auch in der Schweiz ist ein Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft zu erkennen. Bildung ist zwar kein Privileg der höheren sozialen Schichten mehr, dennoch sind Bildungschancen und Bildungserfolge immer noch sozial ungleich verteilt. Günstige Startchancen bei der Einschulung, sowie der Zugang zu weiterführender, berufsbildender und tertiärer Bildung hängen von der sozialen Herkunft ab (vgl. Becker/Lauterbach 2016: o.S., Riegel 2016: 82f.). Eine Vertiefung zu sozialer Herkunft und Kontexten, welche Bildungsprozesse von Jugendlichen beeinflussen, folgt unter Kapitel 2.3 und 3.2.

Für die Schweiz wie auch für Deutschland gilt, dass die beiden Schulsysteme und die strukturelle Organisation der Schule soziale Vielfalt, Diversität und unterschiedliche Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler unzureichend berücksichtigen (vgl. Riegel 2016: 82f.). Thiersch erklärt, dass die Schule das Individuum nicht in den Ungleichheiten jeweiliger Lebenslagen und Alltagsverhältnisse sieht. Die Bedingungen von Klasse und Schicht, also die soziale Herkunft, würden ausgeblendet (vgl. Thiersch 2015: 207). Die Beherrschung der Unterrichtssprache, ausserschulische (Vor-) Bildung, Lernmotivation und habitualisierte Lerngewohnheiten und damit die Mitwirkung der Eltern bedingen den Erfolg in der Schule dennoch. Das heisst, dass Ungleichheiten der ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcenausstattung von Kindern, also in ihrer sozialen und ethnischen Herkunft, in der Schule wirk- und bedeutsam sind (vgl. Solga 2009: 63f.).

In der Schule treffen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem Entwicklungsstand, unterschiedlicher Leistungsfähigkeit, sozialer und sprachlicher Herkunft sowie unterschiedlichem Verhalten aufeinander. Diese Leistungs- und Begabungsheterogenität der Schülerinnen und Schüler sowie die kulturelle Heterogenität der Klassen stellen die Schule vor grosse Herausforderungen (vgl. ebd.). Durch das zuvor vorgestellte Bildungsverständnis, welches sich an dem Zuwachs von Wissen und dem Erlangen von Bildungstiteln orientiert, ist das Schulsystem auf Leistungsdifferenzierung ausgerichtet. Soziale Heterogenität wird als Störung oder zumindest als Herausforderung angesehen (vgl. Riegel 2016: 82f.).

Es lässt sich wie folgt zusammenfassen: Formale Bildung in der Schule bezweckt die Qualifizierung für gesellschaftlich verwertbare Kompetenzen. Dabei orientieren sich die Lerninhalte an gesellschaftlichen Anforderungen. Allen Schülerinnen und Schülern sollen gleiche Voraussetzungen gewährt werden. Erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Bildungsabschlüsse werden den individuellen Kompetenzen und Leistungen der jeweiligen Schülerinnen und Schülern zugeschrieben. Soziale Herkunft wird ausgeblendet, obwohl ein Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft zu erkennen ist. Soziale Vielfalt und unterschiedliche Lebenslagen werden unzureichend berücksichtigt. Leistungs- und Begabungsheterogenität der Schülerinnen und Schüler sowie die kulturelle Heterogenität der Klassen wird als grosse Herausforderungen angesehen. Es wird nach Leistung und angestrebten Bildungsabschlüssen differenziert. Besonders weichenstellend ist die Zuteilung am Übergang in die Sekundarstufe I, weil diese weichenstellend für den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt ist. Die Zuteilung erfolgt aufgrund von Leistungen und Empfehlung.

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass Bildungseinrichtungen und Lehrpersonen in modernen Gesellschaften neben der Wissensvermittlung auch die Aufgabe der Leistungsdifferenzierung haben. Darin sind die Lehrpersonen einem strukturellen Dilemma unterworfen. Sie dürfen lediglich die gezeigten Leistungen der Testergebnisse und der Schulnoten ihrer Schülerinnen und Schüler bewerten. Dabei können sie diese nicht dem Einfluss ihrer Familien und den mitgebrachten familialen Ressourcen entziehen und eben damit die Leistungsvorteile abstrahieren. Die Lehrpersonen bedienen sich eines legitimen Leistungs-Bewertungsinstruments von modernen Gesellschaften (vgl. Solga 2009: 63f.).

Gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, die Anforderungen der Wissensgesellschaft, alltägliche Bewältigungsaufgaben und Probleme in der Alltagserfahrung der Individuen führen, neben den formalen Bildungsangeboten, zu einer Unterstützungsnotwendigkeit durch inszenierte Bildungsangebote der non-formalisierten Bildung (vgl. Thiersch 2015: 208-211). Das Verständnis der non-formalisierten und der informellen Bildung wird nun vertieft betrachtet.

2.2 Non-formalisierte und informelle Bildung

In Abgrenzung zum formalen Bildungsbegriff wird betont, dass Bildung mehr ist als Schule. Dieser weite Bildungsbegriff beinhaltet denn auch „das Insgesamt der kognitiven, sozialen, emotionalen, ästhetisch-expressiven, praktischen und leibbezogenen Komponenten“ (Thiersch 2015: 208). Informelle Bildung bezeichnet diejenige Bildung, die sich in den unterschiedlichsten Situationen des Alltags ergibt. Oft ist sie ungeplant, ergibt sich neben-

her in verschiedenen Lebensfeldern wie der Familie, der Peer-Group, in der Öffentlichkeit oder auch im Umgang mit Medien. Sie findet neben anderen zu bewältigenden Aufgaben statt. Dies unterscheidet sie von den arrangierten, pädagogisch inszenierten Bildungs- und Lernräumen in verschiedensten Institutionen. Im Gefüge der inszenierten Bildungs- räume wird wiederum zwischen dem formalen und dem non-formalisierten Bildungszugang unterschieden. Formale Bildung meint wie oben beschrieben die curricular organisierte, schulische Bildung. Der non-formalisierte Bildungszugang meint andere, offenere Bildungsarrangements, wie z.B. in der Erwachsenenbildung oder der Sozialen Arbeit. Ein umfassendes Bildungsverständnis geht über das erwähnte curriculare Lernen, die institutionalisierten und kanonisierten Wissensbestände, den Erwerb von formalen Bildungstiteln und die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt, hinaus. Dafür wird die Wichtigkeit von informellen Lernprozessen und lebensweltlich orientierten Lernsettings betont (vgl. Riegel 2016: 91, Thiersch 2015: 208-211). Die drei Arten von Bildung verdeutlichen sich anhand der untenstehenden Grafik.

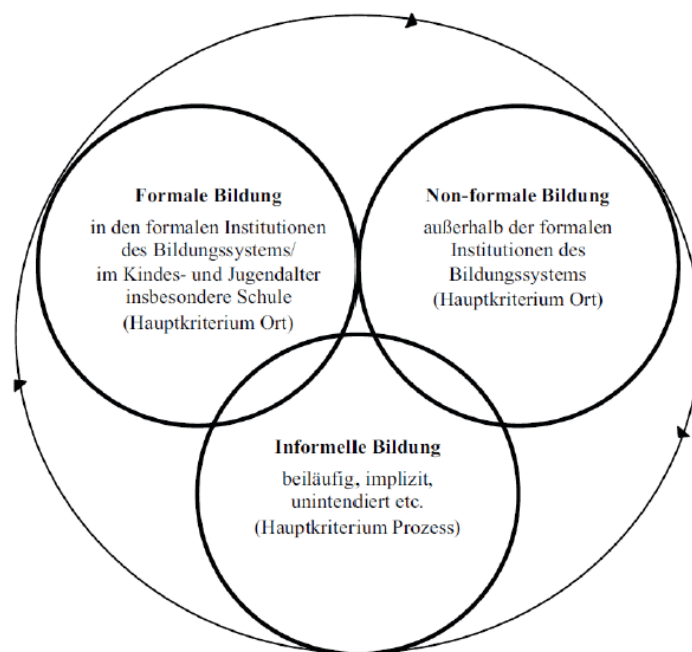


Abb. 2: Drei Arten der Bildung (Rohlf's 2011: 41)

Die Trennung in formale, non-formalisierte und informelle Bildung soll, trotz der Relevanz der formalen Bildung in Bezug auf Arbeitsmarkterfolg und Statuszuweisung, nicht zu einer Hierarchisierung der verschiedenen Formen von Bildung führen. Vielmehr soll sie das auf institutionelle Bildung bezogene, verengte Bildungsverständnis erweitern. Die unterschiedlichen Zugänge zu Bildung bewirken jeweils spezifische Möglichkeiten, Bildungsprozesse zu unterstützen. Da Bildung auf Individualität zielt, wird sie im sozialpädagogi-

schen Kontext als Selbstbildung verstanden. Soziale Arbeit soll Bildung im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen. Dies unter Berücksichtigung der jeweiligen Lebenswelt und Lebenslage der Kinder und Jugendlichen. Thiersch beschreibt Bildung als Lebenskompetenz und meint damit die Fähigkeit zur Lebensgestaltung (vgl. 1.1, 1.2, Thiersch 2015). So zielt das Bildungsverständnis der Sozialen Arbeit im Kontext der Jugendphase auf die "Entfaltung von Subjektivität" (Riegel 2016: 92). Bildung ist also ein Prozess, in dem Individuen ihre Subjektivität entwickeln. Mit Subjektivität ist hier die Fähigkeit zu Selbstbewusstsein und zur Selbstbestimmung, die Fähigkeiten zu eigensinniger Wahrnehmung, Sprache, Handlung und eigenem Urteil, gemeint. Bildung bezweckt, "dass Menschen über verlässliche Kompetenzen für ihren Lebensentwurf verfügen und die Welt sich so aneignen können, dass sie sie als ihre eigene erfahren, dass sie sich in ihr orientieren können" (Thiersch 2015: 209). Dies verlangt vor allem anspruchsvolle Kompetenzen im Bereich der Sprache bzw. Literalität. Hinzu kommen die Fähigkeiten, abstrakt und generalisierend zu denken und sich in der Komplexität des Lebens zu orientieren. Bildung vollzieht sich als Gestaltung des eigenen Lebens unter Anbetracht vieler verschiedener Optionen. Dies wird auch als Biografizität oder Identitätsarbeit bezeichnet (vgl. ebd.: 209f.).

Informelle Bildung ist der inszenierten formalisierten und non-formalisierten Bildung vorgelagert. Die beiden handeln immer in Voraussetzung der informellen Bildung. Wie oben erwähnt, ist diese oft ungeplant und ergibt sich nebenher im Alltag neben anderen zu bewältigenden Aufgaben. In der je spezifischen Lebenswelt, im Alltag, müssen Grundbedürfnisse befriedigt und diverse praktische Aufgaben bewältigt werden. Dieses Bewältigungshandeln gestaltet sich pragmatisch. Bewältigung entlastet und die Erfahrung von Erfolg wirkt prägend. Hier findet das Individuum gemäss Thiersch vor sich und vor anderen Anerkennung. Hier bildet sich das für das ganze Leben wirksame Selbstkonzept (vgl. Thiersch 2015: 209-212). Diese alltäglichen Erfahrungen sind durch die gegebenen Gesellschaftsstrukturen bestimmt. Gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen können zu Benachteiligung, Armut, zu Überforderung und Perspektivlosigkeit führen. Die alltägliche Selbstverständlichkeit ist durch die zunehmend anspruchsvollen Wissens- und Informationsbestände sowie die Unübersichtlichkeit und Entgrenzung der heutigen Gesellschaft verunsichert. Erfahrungsräume öffnen sich, und die Sicherheit von Routinen und das pragmatische Alltagshandeln reichen als Bewältigungsstrategien nicht mehr aus. Die Anforderungen der Wissensgesellschaft bedingen ein strukturelles Lernen, welches die Möglichkeiten des informellen Lernens überschreitet. In den alltäglichen Bewältigungsaufgaben braucht es immer neue Anstrengungen und Vermittlung. Alltag und Alltagsbildung werden in einer neuen Art relevant. Daraus können sich Überforderung, eine unzulängli-

che Lebensgestaltung und Probleme im informellen Lernen ergeben. Deshalb braucht es neue Formen der Unterstützung. Neben Massnahmen der Familien- und Arbeitsmarktpolitik verweisen Probleme der Alltagserfahrung auf die Notwendigkeit einer ergänzenden Unterstützung durch inszenierte Bildungsangebote der formalen und non-formalisierten Bildung. Neben der Schule entstehen Institutionen der non-formalisierten Bildung wie der Erwachsenenbildung, der Kindertagesbetreuung oder der Sozialen Arbeit (vgl. ebd.).

Non-formalisierte Bildung bezweckt Hilfe bei Problemen der Lebensbildung. Sie zeigt sich in einer weiten und unübersichtlichen Landschaft von diversen Trägerschaften und Formen. Dieser frei organisierte Bereich wächst zu einem zweiten Bereich der Bildung heran. Soziale Arbeit ist ein Teil davon. Sie entwickelt ein breites Repertoire von institutionellen und methodischen Zugängen wie beispielsweise Beratung, Erziehungshilfen, Jugendarbeit, Jugendberufshilfen. Da - im Gegensatz zur Schulpflicht - keine allgemeine Pflicht zur Teilnahme an Sozialarbeit herrscht, handelt Soziale Arbeit dabei unter dem Prinzip der Freiwilligkeit. Soziale Arbeit verfügt nicht über Zertifikate, welche erworben werden müssen, um in der Gesellschaft bestehen zu können. Soziale Arbeit versucht auch da, wo sie zum Eingreifen verpflichtet ist, wie beispielsweise im Kinderschutz, mit Verhandlung und Motivation zu wirken. Diese "strukturierte Offenheit" (Thiersch 2015: 214) verlangt kritische Selbstreflexivität, einhergehend mit partizipativ ausgehandelten Regelungen zur Sicherung der Eigenwilligkeit der Selbstbildungsprozesse der Klientel. Sozialpädagogik bedient ein spezifisches Segment im Bildungswesen. Sie gestaltet sich als ein besonderer und beschränkter Zugang zu Bildungsmöglichkeiten. Sie kann als "Spezialist für offene, ganzheitliche und individualisierende Zugänge neben den anderen Zugängen innerhalb des Bildungswesens" (ebd.) betrachtet werden.

So wie sich die schulische Bildung erweitert, so erweitern sich auch die Aufgaben der Sozialen Arbeit in Bezug auf schulische Bildung. In Kooperationen zwischen Schule und Sozialer Arbeit, wie in der Schulsozialarbeit oder der Ganztagesbildung, wird eine sozialpädagogische Sicht und die Verwendung von besonderen Methoden im schulischen Lernen gefördert. Anders gestaltet es sich, wenn Soziale Arbeit ihr Handlungsrepertoire in Bezug auf schulisch-curriculares Lernen erweitert. So integriert sie in ihrem non-formalisierten Zugang Prinzipien der schulischen Bildung. Dies wird beispielsweise deutlich in der Kindertagesbetreuung. Inszenierte Bildungsmöglichkeiten in Angeboten wie der Kindertagesbetreuung versuchen die Belastungen im Alltag und in der informellen Alltagsbildung in der Familie zu entlasten (vgl. Thiersch 2015: 214).

Die wichtigsten Erkenntnisse zeigen sich wie folgt: Alltagsbildung ist vor dem Hintergrund steigender Bewältigungsaufgaben in modernen Gesellschaften wichtig. Bildung beginnt

nicht erst mit formaler Bildung, sondern sie beginnt in alltäglichen Situationen in Familie und Lebenswelt. Hierin sind Kinder und Jugendliche dem praktischen Sinn und Bewältigen von Alltag unterworfen. Dabei können sie wichtige Kompetenzen und Fähigkeiten erlernen. Vor allem aber bildet sich ein wirksames Selbstkonzept. Eine Hierarchisierung der verschiedenen Formen von Bildung blendet die Relevanz von informellen sowie non-formalisierten Bildungsprozessen aus. Dies geschieht wohl auch, weil diese Bildungsformen oftmals über keine Zertifikate verfügen. Jedoch wird deutlich, dass ausserhalb der Bildungsinstitutionen stattfindendes Lernen relevant ist. Dabei können neue Formen der Unterstützung durch die Soziale Arbeit hilfreich sein.

Neben diesen beiden im Jugendalter relevanten Bildungs- und Sozialisationsinstanzen, der Schule und der Sozialen Arbeit, beeinflussen weitere gesellschaftliche und soziale Kontexte die Bildungsprozesse von Jugendlichen. Diese Kontexte und deren strukturellen Voraussetzungen werden nun vertieft betrachtet.

2.3 Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen

Menschen leben in Gesellschaft und sind somit in soziale Kontexte eingefügt. Diese sozialen Kontexte, gemeint sind u.a. Familien und deren Generationen- und Verwandtschaftsbeziehungen, prägen den Menschen. Zudem leben Menschen in Wohngebieten, welche als sozialräumliche Zusammenhänge prägend sind. Die Einbettung in die diversen Kontexte während eines Lebens prägt den Sozialcharakter eines Individuums. Dies betrifft u.a. die Werte, Einstellungen, Vorlieben und Verhaltensweisen. Menschen halten sich einen grossen Teil ihres Lebens in Bildungsinstitutionen auf. **Schulen und Schulklassen** prägen als soziale und institutionelle Kontexte Kinder und Jugendliche. Dabei ist u.a. die ethnische und sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler einer Schule bedeutsam (vgl. Becker/Schulze 2013: 2).

„In modernen Gesellschaften beginnt der Bildungsprozess im unmittelbaren Familiensammenhang und ist darüber hinaus institutionell organisiert“ (Windzio/Teltemann 2013: 31). In den Institutionen sind Kinder und Jugendliche Einflüssen sozialer Kontexte ausgesetzt. Die Familie als Sozialisations- und Erziehungsumwelt und das Bildungssystem als Lehr- und Lernumwelt stellen wichtige soziale Bildungskontexte für Bildungserfolge und Bildungschancen dar. Mit **Bildungserfolgen** ist die Aneignung von Wissen, Kompetenzen, Qualifikationen und formellen Abschlüssen gemeint. Unter **Bildungschancen** wird

die verhältnismässige Wahrscheinlichkeit, von Individuen "an institutionalisierten Prozessen des Bildungserwerbs teilzunehmen" (Becker/Schulze 2013: 2), verstanden.

Elementarer Kontext für Bildungserfolge und Bildungsentscheidungen sind die Struktur des **Bildungssystems** und die institutionellen Gesetzmässigkeiten. Auf der gesellschaftlichen Ebene stellen die Bildungsinstitutionen Kontexte bereit, die den Bildungsverlauf des Individuums vorstrukturieren (vgl. Windzio/Teltemann 2013: 31).

Mit Beginn der Schulpflicht findet der Eintritt in den institutionalisierten Bildungsprozess statt und ebenso wird die Mindestdauer der Teilhabe an diesem Prozess bestimmt. Dem gleich, also institutionell geregelt, werden die Selektions- und Zuweisungskriterien an den Übergängen im Bildungssystem gehandhabt (vgl. Becker/Schulze 2013: 2-4).

Das Bildungssystem hat eine grosse Bedeutung bei der Produktion und Reproduktion von sozialer Ungleichheit. In den zunehmend bildungs- und wissensabhängigen Gesellschaften spielt es eine wichtige Rolle bei der Statuszuweisung und Legitimation sozialer Ungleichheit. Das Bildungssystem wird nicht zuletzt im Zuge der PISA-Diskussion als Produzent sozialer Ungleichheit in den Diskurs eingebracht (vgl. Berger/Kahlert 2005: 7-14). Das Bildungssystem beinhaltet viele und vielfältige Formen organisierter und institutionalisierter Erziehung und (Aus-) Bildung: Von Kinderkrippen und Kindergärten über das in den Kantonen unterschiedlich ausgeformte Schulsystem bis hin zu den Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Es scheinen sich jedoch in all diesen Organisationen und Institutionen des Bildungssystems die gleichen Regelmässigkeiten und Regeln der (ungleichen) sozialen Selektion durchzusetzen (vgl. ebd.: 7f.). "Bildungssysteme sind nicht nur komplex, sondern in der Regel auch entlang des Lebenslaufs 'mehrstufig' aufgebaut. Institutionelle Filter und Selektionsmechanismen werden daher nicht nur einmal, sondern mehrfach wirksam" (ebd.: 11). Es kann von Peter A. Berger und Heike Kahlert (Berger/Kahlert 2005) sowie von Steffen Hillmert und Marita Jacob (Hillmert/Jacob 2005), um nur zwei Beispiele der Literatur zu nennen, nachgewiesen werden, dass entgegen der Vorstellung von 'Durchlässigkeit' im Bildungssystem auch bei 'späteren' Bildungsentscheidungen nicht vom Verschwinden oder einer Umkehrung der sozialen Selektivität die Rede sein kann.

Neben dem gewichtigen Einfluss der Bildungsinstitutionen und ihrer Kontexteffekte haben schulexterne Faktoren wie das Elternhaus einen dominanten Einfluss auf die Bildungschancen und die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. 3.2). In der **Familie** werden die schulrelevanten Eigenschaften eines Kindes beeinflusst. Die soziale Herkunft ist demnach bedeutsam für die Lernvoraussetzungen und Leistungsentwicklung eines Kindes. Diese wirkt sich auf die individuellen Bildungsentscheidungen, Bildungser-

folge und in der Folge auf die Bildungschancen der Individuen aus. Auf den Zusammenhang zwischen dem familialen Kontext und dem Bildungsverlauf verweisen diverse empirische Studien. Hierzu kann erneut auf die Arbeiten von Stamm sowie Fritschi et. al. Bezug genommen werden (Fritschi et. al. 2012, Stamm 2016). In diesen wird nachgewiesen, dass soziale Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund kumulativ zu den strukturellen Benachteiligungen im Bildungssystem beitragen können. Individuelle Entwicklungsverläufe sind geprägt durch die Bedingungen des Aufwachsens. Das heisst durch die sozio-ökonomischen und kulturellen Chancen und Risiken der Herkunftsfamilie (vgl. Becker/Schulze 2013: 2-10). Weiter spielen diverse individuelle Risikofaktoren aus den Bereichen Gesundheit, Benachteiligung, Freizeit, Persönlichkeit, Sprache, schulische und berufliche Fähigkeiten eine Rolle. Ergänzt werden die erwähnten Faktoren durch die entwicklungstypischen Risiken des Jugendalters: Sucht, Kriminalität, Aggression und psychische Krankheiten (vgl. Schaffner 2014: 121).

Aus diesen Punkten kann zusammenfassend konstatiert werden, dass Entscheidungen nicht sozial isoliert getroffen werden. Diverse Kontexte wie die sozialräumliche Umwelt, Bildungsinstitutionen, Schulen und Schulklassen prägen den Menschen. Die Familie und das Bildungssystem sind wichtige Bildungskontexte. Der Kontext, in den Jugendliche eingebettet sind, beeinflusst nicht nur ihren Sozialcharakter, sondern auch ihre Entscheidungen enorm. Individuen treffen also ihre Entscheidungen, in Abhängigkeit der Möglichkeiten und Begrenzungen, welche ihnen ihre soziale, sozialräumliche und gesellschaftliche Umwelt bietet.

Bildungserfolge sind wesentlich durch schulische Lernumwelten als formale Bildungskontexte beeinflusst, und Bildungsentscheidungen werden durch andere Kontexteffekte wie Familie oder Bezugsgruppen als informelle Bildungskontexte beeinflusst. Denn die Unterschiede in der Bildungsaneignung von Kindern und Jugendlichen sowie deren Bildungschancen resultieren einerseits aus den Möglichkeiten und Aktivitäten der Familie in ihren sozialen Beziehungen und der Wohnumgebung. Andererseits ergeben sich Bildungsaneignung sowie Bildungschancen aus den Lehraktivitäten und Lernbedingungen in Kontexten des Bildungssystems, der Schule sowie der Schulklasse. Diese Kontexteffekte bestimmen zu einem erheblichen Teil über die Ausprägung und den Grad der sozialen Ungleichheit von Bildungserfolgen und Bildungschancen. Wiederum determinieren gesellschaftliche Verhältnisse die Mechanismen und Prozesse, welche zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten beitragen (vgl. Becker/Schulze 2013: 12f.).

Die Forschung ist sich einig darüber, dass Übergänge in den Bildungssystemen, vor dem Hintergrund der erwähnten strukturellen Voraussetzungen, wichtige Stationen für die Ent-

stehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit sind. Während einer Bildungsbiografie gibt es einige solcher Passagen, an denen individuelle Entscheidungen getroffen werden müssen (vgl. Kleine/Wiebke/Blossfeld 2010: 105). Aus diesem Grund folgt nun eine Darlegung der Relevanz von Übergängen im Zusammenhang mit Bildungsentscheidungen.

2.4 Vertiefung zur Relevanz von Übergängen und Bildungsentscheidungen

Weil Übergänge Kristallisationspunkte sozialer Integration und Lebensbewältigung sind, und sich hier soziale Ungleichheit manifestiert und reproduziert, nehmen Entscheidungen an diesen Passagen einen hohen Stellenwert ein. Denn soziale Ungleichheiten im Bildungssystem entstehen als „kumulative Effekte aufeinander aufbauender Bildungsentscheidungen“ (Kleine et. al. 2010: 105). Wie die Ausführungen in dieser Arbeit zeigen, können an **Bildungsübergängen** soziale Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung einerseits ‘durch ein sozial selektives Beratungs- und Empfehlungsverhalten’ von Erziehenden und Lehrpersonen entstehen und verstärkt werden. Dies zeigt sich stark im Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I. Andererseits entstehen oder verstärken sich soziale Ungleichheiten durch ein sozialschichtabhängiges Entscheidungsverhalten von Eltern und Jugendlichen (vgl. Maaz/Baumert/Trautwein 2010: 12). Dies wird im Kapitel 3.2 theoretisch fundiert erarbeitet. Das Wissen um die Vorselektionierung beim Übertritt in die Sekundarstufe I und die Abhängigkeit der strukturellen und sozialen Kontexte bilden eine wichtige Grundvoraussetzung zum Verständnis für die Relevanz des Übergangs von der Schule in den Beruf.

Die Flexibilisierung des Verhältnisses zwischen Bildung und Arbeit und die Entkoppelung von Bildung und Beschäftigung führt zu vermehrter Individualisierung und Diversifizierung von Übergängen. Es spiegeln sich die Prozesse der gesellschaftlichen Modernisierung in der "Entstandardisierung von Übergängen im Lebenslauf" (Stauber et. al. 2007: 7). Bildung bleibt eine wichtige Einstiegsvoraussetzung. Jedoch ist sie keine Garantie für einen Ausbildungsplatz. Das "flexibilisierte System des neoliberalen Kapitalismus" (Schröer et. al. 2013: 15) setze offene und riskante Brüche frei. Mit dem Blick auf lebenslanges Lernen gewinnt Bildung noch mehr an Relevanz. So beeinflusst der Strukturwandel der Arbeit das Bildungs- und Ausbildungssystem. Der wirtschaftliche Wandel und die Auswirkungen davon auf die Berufsintegration erklären die zunehmend vielschichtigen Probleme Jugendlicher im Übergang in den Beruf und in die Selbständigkeit nur teilweise. Daneben verändern sich die sozialen Bedingungen eines gelingenden Übergangs in ein selbständiges

Erwachsenen-Dasein. Erziehungs- sowie Entwicklungsprozesse sind krisenanfälliger und die Aufwachsens-Bedingungen von Kindern und Jugendlichen sind anspruchsvoller geworden. Demnach verkomplizieren sich Übergänge ins Erwachsenenalter strukturell und auch aus der Subjektperspektive. Der erhöhte Planungs- und Orientierungsdruck, dem die Jugendlichen unterliegen, und die damit einhergehend geforderte erhöhte Selbstorganisation und Selbststeuerung führen zu Planungs- und Orientierungsdilemmata. Erklärt werden diese Dilemmata durch gesellschaftliche Prozesse der Individualisierung und Pluralisierung. In diesen Prozessen findet eine stetige Verlagerung von gesellschaftlichen Themen in die individuelle Zuständigkeit der Jugendlichen statt (vgl. Schaffner 2014: 122).

Die übergeordneten gesellschaftlichen Logiken und Strukturen, welche die Übergänge von Jugendlichen steuern und regulieren, werden als **Übergangsregime** bezeichnet. Übergangsregimes bezeichnen "die jeweils spezifische Verbindung sozio-ökonomischer Strukturen, institutioneller Arrangements und soziokultureller Muster in der gesellschaftlichen Regulierung von Übergängen" (Walther 2008: 23). Ähnliche Typen von nationalen Übergangssystemen werden zu Übergangsregimes zusammengefasst. Sie gelten als Normalvorstellung in einer Gesellschaft und leiten individuelle Ansprüche der Individuen sowie die Zumutungen an sie. Übergangsregimes legitimieren nicht nur Ansprüche und Zumutungen, sondern sie prägen individuell biografische, sowie politische Entscheidungen. Das erwerbsarbeitszentrierte Übergangsregime, welches in der Schweiz und in Deutschland vorherrscht, zeichnet sich durch seine standardisierten beruflichen Positionen und die starke Einschränkung von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern aus. Das Scheitern in ein Normalarbeitsverhältnis wird in diesem Übergangsregime den jeweiligen individuellen Defiziten der Jugendlichen zugeschrieben. Diese Defizite sollen durch berufsvorbereitende Massnahmen kompensiert werden (vgl. Walther 2008: 23-25).

Um die mit Übergängen verbundenen Risiken und Unsicherheiten zu verringern, haben das Bildungssystem und der Sozialstaat institutionelle Vorkehrungen getroffen. Massnahmen und Angebote der Übergangsbegleitung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden von verschiedenen Akteuren bereitgestellt. Da in Arbeitsgesellschaften die Erwerbsarbeit das elementare Vehikel der Vergesellschaftung ist, fokussieren die getroffenen Vorkehrungen auf den Übergang von der Schule in den Beruf (vgl. Stauber et al. 2007: 7-24, Walther 2008: 10-13). Bund, Kantone und Private haben verschiedene Programme wie Brückenangebote und Motivationssemester eingerichtet. In diesen berufsvorbereitenden Massnahmen und Angeboten ist die Soziale Arbeit eine wichtige Akteurin. Professionelle der Sozialen Arbeit leisten einen wichtigen Beitrag in der Begleitung von Jugendlichen im Übergang in den Beruf (vgl. 4.1, Schaffner 2014: 120).

3 Bildungsbezogene Ursachen sozialer Ungleichheit

Es wurde aufgezeigt, dass Kontexteffekte die Ausprägung der sozialen Ungleichheit von Bildungserfolgen und Bildungschancen beeinflussen. Die verschiedenen Kontexte wurden andiskutiert und die gesellschaftlichen Verhältnisse, welche zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten beitragen, aufgezeigt. Es folgen nun theoretische Ausführungen. Die unterschiedlichen Formen von sozialer Ungleichheit sowie verschiedene Strukturebenen werden eingeführt und in Zusammenhang mit Bildung gebracht. Die Klassenlage als Grundlage jeglicher Lebensführung wird als relevanter Umstand zur Beantwortung der Fragestellung beigezogen. Da aber nicht von einer Klassenidentität ausgegangen wird, folgt die Darlegung des Intersektionalitäts-Ansatzes. Dieser bietet sich an, um Ungleichheitsverhältnisse aufzuzeigen (vgl. 3.1). In den Ausführungen zu neueren Theorien lassen sich weitere Erklärungen für die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit in Bezug auf Entscheidungen, welche den Bildungsverlauf sowie den Übergang von der Schule in den Beruf betreffen, finden (vgl. 3.1.1). Die moderne Legitimation sozialer Ungleichheit wird anhand der meritokratischen Leitfigur aufgezeigt. Es wird dabei deutlich, dass strukturelle Risiken der individuellen Verantwortung übergeben werden. In der Bewältigung dieser Verantwortung nehmen der Übergang von der Schule in den Beruf und damit einhergehende Bildungsentscheidungen einen hohen Stellenwert ein (vgl. 3.1.2). Anschliessend folgt ein mehrperspektivischer Blick auf Bildungsentscheidungen. Theoretisch begründet wird dabei, unter Bezugnahme auf Boudon und die primären und sekundären Herkunftseffekte sowie die Rational Choice Theorie, welche Bildungsentscheidungen über einen rationalen Abwägungsprozess erklärt. Soziale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung wird dabei als Ergebnis individueller Entscheidungen angesehen (vgl. 3.2.1, 3.2.2). Um der individualistischen und kognitivistischen Verkürzung der entscheidungstheoretischen Modelle entgegenzuwirken, wird weiter auf Bourdieu verwiesen (vgl. 3.2.3).

Das Ziel ist es, einen mehrperspektivischen Blick auf Bildungsentscheidungen zu richten. Dies geschieht ohne den Anspruch auf Vollständigkeit und mit dem Wissen, dass die Theorieauswahl zu einer Vernachlässigung weiterer relevanter Konzepte führt.

3.1 Theoretische Grundlagen zu sozialer Ungleichheit

Bei **sozialer Ungleichheit** geht es um gesellschaftlich verankerte, regelmässige und dauerhafte Formen der Begünstigung oder Benachteiligung. Dies zeigt sich beim Zugang zu gesellschaftlich knappen Ressourcen, sowie bei überindividuellen Ungleichheiten betreffend der Verteilung von Handlungsressourcen sozialer Gruppen (vgl. 1.1). Es werden zwei Formen sozialer Ungleichheit unterschieden. Zum einen die Chancengleichheit und zum anderen die Ergebnis- und Verteilungsungleichheit.

Chancengleichheit meint die ungleichen Chancen von sozialen Gruppen betreffend Zugang zu sozialen Positionen oder Handlungsressourcen, aufgrund von zugeschriebenen Merkmalen wie soziale Herkunft, Geschlecht oder Ethnie. Als Beispiele können der Bildungs- oder der Arbeitsmarkt aufgeführt werden (vgl. Solga/Powell/Berger 2009: 15-21).

Ergebnis- und Verteilungsungleichheit bezeichnet die "Vor- und Nachteile, die sich durch den Besitz wertvoller Güter oder durch den Zugang zu erstrebenswerten Positionen ergeben" (ebd.: 21f.). Es geht also um die ungleiche Verteilung von Lebensbedingungen und Handlungsressourcen.

Bezogen auf Bildung meint Chancengleichheit nicht, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft einen höheren Schulabschluss erreichen sollten. So gälte es nämlich Sonderschulen abzuschaffen. Die Forderung bedeutet lediglich, dass Sonderschulen auch von Kindern von Akademikerinnen und Akademikern besucht werden sollten.

Würde Ergebnisgleichheit in der Bildung gefordert, gälte es 'Bildungsarmut' zu beseitigen. Mit Bildungsarmut ist ein Bildungsniveau gemeint, welches "unterhalb der gesellschaftlich notwendigen Standards für eine gleichberechtigte soziale Teilhabe liegt" (Solga et. al. 2009: 23). So müssten Sonderschulen, wenn sie eine Wissensvermittlung auf diesem Niveau nicht gewährleisten können, im Sinne der Forderung nach Abbau von (Ergebnis-) Ungleichheit abgeschafft werden.

Um soziale Ungleichheit bestimmen und erklären zu können, werden vier Strukturebenen unterschieden.

Erstens sind dies die **Determinanten** sozialer Ungleichheit. Damit sind soziale Merkmale von Personen wie Geschlecht, Bildungsniveau oder die soziale Herkunft gemeint. Sie definieren die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und stellen die Grundlage für Vor- und Nachteile in gewissen Handlungs- und Lebensbedingungen dar. Diese Merkmale, auch Sozialkategorien genannt, können in zugeschriebene und erworbene Merkmale unterschieden werden. Zuschriebene Merkmale wie das Geschlecht, soziale Herkunft, Alter oder Behinderung können im Gegensatz zu den erworbenen Merkmalen wie Bildung, Be-

ruf oder Familienstand, kaum oder nicht verändert werden. Beide Arten von Merkmalen sind von Menschen gemacht, auch wenn sie vermeintlich biologischer Natur sind. Deshalb sind es soziale Konstruktionen. Erst durch einen sozialen Prozess werden gewisse biologische Merkmale in soziale Positionen umgewandelt und diese sozial oder ungleichheitsrelevant gemacht. Ein gutes Beispiel um dies aufzuzeigen ist das Geschlecht (vgl. Solga et. al. 2009: 17f.).

Die zweite Strukturebene sind die **Dimensionen** sozialer Ungleichheit. Sie bezeichnen die wichtigsten Arten von Vor- und Nachteilen. Die zentralen Grunddimensionen sind das Einkommen, materieller Wohlstand, Macht, Prestige und Bildung. Eine Dimension sozialer Ungleichheit kann auch zur Determinante für eine andere Ungleichheit werden.

Mit **Ursachen** sozialer Ungleichheit sind die sozialen Prozesse oder Mechanismen gemeint, welche die Zugehörigkeit zu bestimmten Sozialkategorien in einer Weise relevant machen, dass dies zu Vor- und Nachteilen in anderen Lebensbereichen führt. Merkmale von Personen wie Geschlecht, Alter oder Beruf werden erst dann zu Determinanten sozialer Ungleichheit, wenn sie, vermittelt über soziale Mechanismen, systematisch mit Vor- und Nachteilen verbunden werden. Die untenstehende Abbildung verdeutlicht diese Mechanismen.

Die vierte Strukturebene sind die **Auswirkungen** sozialer Ungleichheit. Gemeint sind die Konsequenzen der sozial strukturierten Vor- und Nachteile. Ob ein Merkmal als Auswirkung oder Dimension sozialer Ungleichheit zu bestimmen ist, hängt von der Analyseperspektive der Forschenden ab (vgl. ebd.: 18-20).

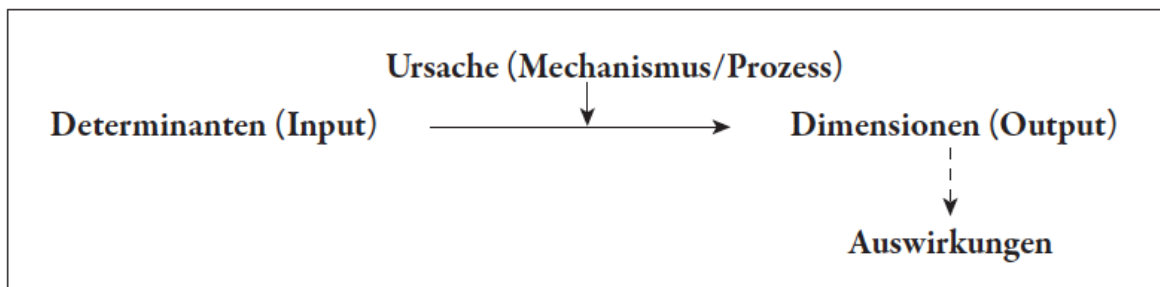


Abb. 3: Strukturebenen sozialer Ungleichheit (Solga et. al. 2009: 17)

Die Ausführungen verdeutlichen, dass die Verteilung gesellschaftlich relevanter Ressourcen, beispielsweise Kapital oder Bildung, grundlegend für die Regelmässigkeit und Dauerhaftigkeit sozialer Beziehungen ist. Sie bestimmt darüber, welche Unterschiede im Ressourcenbesitz zwischen sozialen Gruppen bestehen und ob daraus Vor- und Nachteile, also soziale Ungleichheiten, entstehen. Wie die Ressourcen in einer Gesellschaft verteilt sind und weshalb Vor- und Nachteile für soziale Gruppen entstehen, lässt sich auf ver-

schiedene Weise erklären. Diese verschiedenen Erklärungsansätze lassen sich allgemein als Theorien sozialer Ungleichheit bezeichnen (vgl. Solga et. al. 2009: 13-20).

Damit die Tragweite und individuelle Bedeutung von Bildungs- und Chancenungleichheiten verstanden werden können, ist es wichtig, den gesellschaftlichen Stellenwert von Bildung zu begreifen. Denn die Relevanz von Bildungsungleichheiten für gesellschaftliche Teilhabe hängt von der Bedeutung der institutionellen Bildungsbeteiligung und derer Bildungsabschlüsse ab. Dabei interessieren weniger die Bildung an sich, sondern die Auswirkungen der verschiedenen Bildungsabschlüsse und damit einhergehend die Chancenungleichheiten. Diese finden sich auf Bildungswegen und wirken sich auf individuelle Lebens-, Einkommens- sowie Teilhabechancen aus (vgl. Hillmert 2007: 78). Trotz zahlreicher sozialer Ungleichheitsdimensionen, wie Ungleichheiten nach Geschlecht oder Behinderung, und trotz Überlagerungen zwischen den Dimensionen, bleiben Bildung und Beruf die "entscheidenden ungleichheitsrelevanten Determinanten" (Büchner 2003: 11f.). Dabei sind der berufliche Status wie auch das erzielte Einkommen wiederum stark vom Bildungsniveau abhängig. Bildung zeigt sich somit als einflussreichster Faktor für den beruflichen Erfolg und das Einkommen. Aufgrund des Stellenwerts der Erwerbsarbeit sind Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung nicht nur in Bezug auf Chancen auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch (über ökonomische Sicherheit) für Lebenschancen, Selbstverwirklichung und individuelle Teilhabe relevant (vgl. Solga 2009).

In **Klassentheorien** liegt der Mechanismus der Entstehung sozialer Ungleichheit in der gesellschaftlichen Organisation der Produktion. Mit dieser Verortung im Produktionsprozess sind die Determinanten sozialer Ungleichheit ökonomischer Natur. Dies wird auch als erwerbszentriert bezeichnet. Es gibt sehr unterschiedliche Klassentheorien. Es bestehen aber zwei zentrale Traditionen: die marxistische und die weberianische Perspektive. Die Klassentheorie wurde unter dem Begriff 'Neomarxistische Theorie' weiterentwickelt. Ein zentraler Ansatz ist der von Bourdieu, welcher später in dieser Arbeit (vgl. 3.2.3) diskutiert wird. In (neo-) marxistischen Klassentheorien ist die Klassenlage die objektive Grundlage der gesamten Lebensführung (vgl. Solga et. al. 2009: 28-31). Dieser Umstand wird relevant, wenn es die Ursachen der Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit in Bezug auf Bildungsentscheidungen und den Übergang von der Schule in den Beruf zu klären gilt.

Dass Klassentheorien einerseits nur den produktiven Bereich und nicht den Reproduktionsbereich berücksichtigen, führt zu Kritik u.a. aus der Geschlechterforschung. Die 'Geschlechterblindheit' wird bemängelt. Andererseits werden sie kritisiert, weil sie die geschlechtstypische Organisation von Arbeit im produktiven Bereich übersehen. Ein weiterer

Kritikpunkt betrifft die Überschneidungen in den Zugehörigkeiten zu Sozialkategorien wie Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Es könne nicht automatisch von einer Klassenidentität ausgegangen werden. "Das wechselseitige Konkurrenzverhältnis zwischen diesen Strukturkategorien (wie ebenfalls Behinderung) und deren Verflechtung wird als 'Intersektionalität' bezeichnet" (ebd.: 37).

Intersektionalität nimmt die Komplexität und das Zusammenspiel unterschiedlicher Differenzverhältnisse in den Blick. Der Ansatz berücksichtigt demnach die verschiedenen sich überlagernden Ungleichheitsverhältnisse. Der Fokus liegt auf dem interdependenten Zusammenspiel der verschiedenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse bzw. Diskriminierungs- und Unterdrückungsformen. Der Ansatz wird in der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft dann aufgegriffen, wenn es um Analysen sozialer Ungleichheit und Fragen sozialer Gerechtigkeit, sowie daraus resultierenden Prozessen und Verhältnissen der Sozialisation, Bildung und Erziehung geht (vgl. Riegel 2016: 48). Das interdependente Zusammenspiel zwischen verschiedenen, sich überlagernden Ungleichheitsverhältnissen gilt es bei der Beantwortung der Fragestellung zu beachten.

Neben der Kritik der Geschlechterblindheit und der u.a. daraus resultierenden Intersektionalität gibt es weitere Kritikpunkte an Klassentheorien. Eine detaillierte Ausführung wäre zu umfangreich, deshalb werden beispielhaft lediglich einige Kritikpunkte genannt. Klassentheorien seien zu ökonomisch ausgerichtet; die subjektive Einschätzung der Klassenangehörigen zu der Klassenlage wiege nur wenig. Dies trifft aber auf Bourdieus Klassenkonzept nicht zu: Seine Theorien behandeln vertikale Ungleichheiten. Bedeutsame horizontale Ungleichheiten aufgrund des Geschlechts oder ethnischer Zugehörigkeit bleiben unberücksichtigt; in der (neo-) marxistischen Tradition herrscht eine einseitige Kausalität. Diese leitet aus der Klassenlage das alltägliche Handeln ab (vgl. Solga et. al 2009: 37f.).

Andere Konzepte tragen diesen Kritikpunkten Rechnung, weshalb nun neuere Theorien sozialer Ungleichheit aufgegriffen werden.

3.1.1 Neuere Theorien sozialer Ungleichheit

Das Konzept 'soziale Milieus' will die Gesamtheit der Lebenswelt und somit des Alltagshandelns aller Mitglieder der Gesellschaft erfassen. Demnach werden auch diejenigen berücksichtigt, die nicht auf dem Arbeitsmarkt tätig sind. Die Erfassung geschieht nicht nur eindimensional ökonomisch, sondern mehrdimensional. Milieus hängen - neben dem Alter, dem Gesundheitszustand und dem Lebenszyklus - von Bildung und Einkommen ab (vgl. Solga et. al. 2009: 38f.).

Soziale Milieus bezeichnen Gruppen von Menschen mit ähnlichen Lebensstilen, Auffassungen und Zielen. Dadurch bilden sie (subkulturelle) Einheiten innerhalb der Gesellschaft. Michael Vester definiert soziale Milieus als "Gruppen mit ähnlichem Habitus, die durch Verwandtschaft oder Nachbarschaft, Arbeit oder Lernen zusammenkommen und eine ähnliche Alltagskultur entwickeln" (Vester 2009: 314). Er verbindet das Habituskonzept von Bourdieu mit sozialen Milieus. Bei Bourdieu stellt der Habitus das "Vermittlungsmedium" (Solga et. al. 2009: 40), also den Zusammenhang zwischen objektiver Klassenlage und der alltäglichen Lebenspraxis her. Bei Vester hingegen ist der Habitus selbst das "Definitionskriterium" (ebd.) von Milieus. Die Alltagsstruktur ist demnach nicht die Konsequenz, sondern die Ursache einer sich unterscheidenden Ausbildung von Habitus.

Daneben greifen dynamische **Lebens(ver)laufsansätze** den Kritikpunkt auf, dass klassische Theorien zu statisch seien. Sie heben diesen statischen Charakter unter Berücksichtigung der Dauer und der Stabilität bzw. Kumulation von Ungleichheitslagen auf. Dabei ist der prozesshafte Charakter des Einmündens von Individuen in ungleiche Positionen und deren mehr oder weniger dauerhaftes Verbleiben in diesen ungleichen Positionen zentral für die Erklärung sozialer Ungleichheit. Die beiden Begriffe 'Lebensverlauf' und 'Lebenslauf' beziehen sich auf unterschiedliche Konzepte.

Martin Kohli meint mit Lebenslauf selbst eine soziale Institution. Es geht ihm um die selbstverständliche und unhinterfragte Art und Weise, ein eigenes Leben zu organisieren. Der Lebenslauf baut auf einem Regelsystem auf. Dieses strukturiert durch Alter und Lebenszeit die Teilhabe an zentralen Dimensionen eines Lebens. Der normativ 'typische' und institutionell gewünschte Lebenslauf wird als Normalbiografie bezeichnet. Hier öffnet sich ein Spannungsverhältnis zur biografischen Perspektive von Individuen (vgl. Solga et. al. 2009: 42f.).

Karl Ulrich Mayer meint mit Lebensverlauf "die zeitliche Abfolge von Mitgliedschaften in institutionellen Ordnungen" (Mayer 2009: 411) oder, anders formuliert, "die Abfolge von Aktivitäten und Ereignissen in verschiedenen Lebensbereichen bzw. Handlungsfeldern von der Geburt bis zum Tod" (ebd.). Dadurch werden Erfahrungen, Ressourcen sowie Vor- und Nachteile angehäuft. Lebensverläufe sind im Gegensatz zu Kohlis 'Lebenslauf als soziale Institution', durch Institutionen strukturiert. Lebensverläufe zeigen so "regelmäßige Ausprägungen der institutionellen Gelegenheitsstrukturen" (Solga et. al. 2009: 43). Gemäss dem Lebensverlaufsansatz kann es die Normalbiografie nicht geben (vgl. ebd.: 43f.).

In den eingeführten Ansätzen lassen sich Erklärungen für die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit in Bezug auf Entscheidungen, welche den Bildungsverlauf sowie den Übergang von der Schule in den Beruf betreffen, finden. Die Erkenntnisse werden nun pointiert zusammengefasst.

Das Wissen um die beiden Formen sozialer Ungleichheit, die Chancenungleichheit sowie die Ergebnis- und Verteilungsungleichheit, ist elementar, wenn es um benachteiligende Ausgangsbedingungen von sozialen Gruppen beim Zugang zu sozialen Positionen oder Ressourcen sowie um ungleiche Verteilung von Lebensbedingungen und Handlungsressourcen geht.

Die vier Strukturebenen erlauben eine differenzierte Analyse sozialer Ungleichheit und ihrer Mechanismen. Soziale Merkmale definieren als Determinante die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und bilden die Grundlage für Vor- und Nachteile. Sozialkategorien werden nach zugeschriebenen und erworbenen Merkmale unterschieden. Beide Arten von Merkmalen sind soziale Konstruktionen. Erst durch einen sozialen Prozess werden diese ungleichheitsrelevant gemacht. Dimensionen sozialer Ungleichheit bezeichnen die wichtigsten Vor- und Nachteile. Bildung zeigt sich als eine zentrale Dimension. Sie kann zur Determinante für eine andere Ungleichheit werden. Merkmale von Personen werden erst dann zu Determinanten sozialer Ungleichheit, wenn sie, vermittelt über soziale Mechanismen, systematisch mit Vor- und Nachteilen verbunden werden (vgl. Solga et. al. 2009: 13-23).

Wie Bildung verteilt ist, ist grundlegend für die Regelmässigkeit und Dauerhaftigkeit sozialer Beziehungen. Sie bestimmt über Unterschiede im Ressourcenbesitz und daraus resultierenden sozialen Ungleichheiten. In Klassentheorien bildet die Klassenlage die Grundlage für die Lebensführung. Diese ist eine relevante Ursache für die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit. Das interdependente Zusammenspiel verschiedener Ungleichheitsverhältnisse gilt es bei der Beantwortung der Fragestellung zu beachten, denn bei Prozessen und Verhältnissen der Sozialisation, Bildung und Erziehung ist dies höchst relevant (vgl. Solga et. al. 2009: 28-37, Riegel 2016: 48).

Im Konzept der sozialen Milieus sind Bildung und Einkommen wichtige Dimensionen. Dynamische Lebens(ver)laufsansätze heben den prozesshaften Charakter, unter Berücksichtigung der Dauer und der Kumulation von Ungleichheitslagen, hervor. Bei Kohlis Lebenslauf-Ansatz geht es um die selbstverständliche und unhinterfragte Art und Weise, ein Leben zu leben. Ein Spannungsverhältnis der individuellen biografischen Perspektive wird benannt. Bei Mayers Lebensverlaufs-Ansatz werden Erfahrungen, Ressourcen sowie Vor- und Nachteile angehäuft. Die Normalbiografie kann es nicht geben (vgl. Solga et. al. 2009: 38-43, Vester 2009: 314, Mayer 2009: 411).

Es bestehen unterschiedliche Ansichten über Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit sozialer Ungleichheit. Einige Forschende sehen soziale Ungleichheit als "notwendige Bedingung von Arbeitsteilung und gesellschaftlichem Wohlstand" (Solga et. al. 2009: 15). Andere kritisieren sie generell und stehen für ihre Beseitigung ein. Die Beseitigung sozialer Ungleichheit zielt nicht auf Gleichförmigkeit, sondern auf Gleichheit im Sinne von Gleichberechtigung.

In modernen Gesellschaften wird die Notwendigkeit sozialer Ungleichheit funktionalistisch begründet. Wenn von Gleichheit die Rede ist, ist Chancengleichheit gemeint. Es wird nicht die Beseitigung von Ergebnisungleichheit angestrebt, sondern die Erreichung von Chancengleichheit. Eine zentrale These lautet: "Ohne Ergebnisungleichheit gibt es keinen gesellschaftlichen Wohlstand und keinen Fortschritt" (Solga et. al. 2009: 23). Kingsley Davis und Wilbert E. Moore führen zwei hauptsächliche Gründe dafür auf. Einerseits argumentieren sie über das Interesse der Gesellschaft, die fähigsten Personen für soziale Positionen zu besetzen. Dazu brauche es besondere Anreize. Ohne diese wären die Personen nicht bereit, in die für die Position notwendigen Qualifikationen zu investieren. Sie wären auch nicht bereit, sich angemessen anzustrengen, um die positionsspezifischen Aufgaben optimal zu erfüllen. Demnach müssen gesellschaftliche Belohnungssysteme wie Einkommen und Prestige Ungleichheit erzeugen. Zum anderen führen sie an, dass den sozialen Positionen ungleiche Belohnungen innewohnen. Dies weil sie eine unterschiedliche Gewichtung haben und dadurch Rechte und Pflichten und somit auch Vorrechte definieren. Da aber nicht alle Individuen dieselben Positionen besetzen können, wird es weiterhin Ergebnisungleichheit geben. Dass den fähigsten Personen die wichtigsten Positionen vorbehalten bleiben, setzt voraus, dass ausschliesslich Bildung, ohne das 'Ansehen der Person' (im Sinne von sozialer Herkunft oder Geschlecht), Determinante für soziale Ungleichheiten in Einkommen, Prestige und Macht sein darf. So würde der Zusammenhang zwischen Bildung und eingenommener (ungleicher) Position über den Marktmechanismus hergestellt. Gesellschaften, die dieser Denktradition folgen, sind Meritokratien oder auch Leistungsgesellschaften (vgl. ebd.: 23f.). Dies wird folgend im Zusammenhang mit Bildung diskutiert.

3.1.2 Meritokratie und 'freier' Bildungswettbewerb

Die zunehmende Bedeutung von Bildung für beinahe alle Positionen in modernen Gesellschaften wird als eine funktionale Notwendigkeit angesehen. Der steigende Bedarf an höher qualifizierten Arbeitskräften wird funktional aus dem Markt und den Verwertungs- und Profitinteressen des modernen Industriekapitals abgeleitet. Diese funktionale Ableitung aus dem Markt gleicht einer nachfrageseitigen Veränderung von Arbeits- und Pro-

duktionsprozessen. Damit verbunden ist ein neuer Zuweisungsmodus zu sozialen Positionen. Es geht um einen 'fairen' Wettbewerb als Mechanismus um gesellschaftlich attraktive und rare Positionen. Dieser Wettbewerb darf nicht durch die soziale Herkunft oder andere zugeschriebene Determinanten beeinflusst werden. Anstelle der sozialen Positionierung von Individuen, beruhend auf zugeschriebenen Merkmalen der geburtsmässigen Herkunft wie beispielsweise der Klasse, tritt die normative Forderung nach einer meritokratischen Selektion ein. Diese beruht auf erworbenen Merkmalen wie Schulnoten, Bildungsabschlüssen und Qualifikationen. Diese Merkmale wiederum bestimmen den Zugang zu (höheren) sozialen Positionen. Das Anliegen einer meritokratischen Gesellschaft ist die Veränderung von Zuweisungsprozessen im Sinne der Chancengleichheit. Gleichzeitig wird Ergebnisungleichheit beibehalten (vgl. Solga 2009: 64-68).

Die meritokratische Leitfigur moderner Gesellschaften sieht Bildungsunterschiede als Begabungsunterschiede. Der soziale Status scheint das kausale Resultat biologischer Intelligenz- und Begabungsunterschiede zu sein. **Soziale Ungleichheiten sind demnach natürliche Unterschiede.** Doch diese Natürlichkeit der Leistungsunterschiede ist selbst ein Herstellungsmodus sozialer Ungleichheit. Denn es gibt keine natürliche Kategorisierung von Begabungsunterschieden. Bildungskategorien sind soziale Konstruktionen (vgl. ebd.: 66f.).

Den Ausführungen von oben folgend, werden Ergebnisungleichheiten und Belohnungsdifferenzen als ein allgemeines Funktionserfordernis gesellschaftlicher Arbeitsteilung und persönlicher Identität definiert. Somit ist die Hierarchisierung von Berufspositionen und deren ungleiche soziale und ökonomische Anerkennung ein notwendiger Anreiz. Damit verbunden ist eine (institutionelle) Hierarchisierung von individuellen Bildungsleistungen als Zuweisungsmodus zu diesen Positionen. Ungleichheit ist somit eine notwendige Bedingung, um soziale Ordnung herzustellen, und demnach ein **gesellschaftliches Funktionserfordernis**. Ergebnisgleichheit hingegen ist dysfunktional (vgl. ebd.: 64-68).

Bildung findet als universeller Zuweisungsmodus in modernen Gesellschaften Anwendung. Bildungsprozesse sind so gestaltet, dass sie dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt für die Zuordnung von Individuen zu Positionen Qualifikations- bzw. Kompetenzsignale zur Verfügung stellen. Die **Beteiligung an organisierten und zertifizierten Bildungsprozessen ist unumgänglich** um zu beweisen, dass und was gelernt wird. So lautet die Schlussfolgerung, dass es nicht um Bildung an sich geht, sondern um in institutionalisierten und zertifizierten Bildungsprozessen erworbene Kompetenznachweise. Der legitimierete Verbindungsmodus der Bildung zwischen Leistungserbringung und Position bedarf der Messbarkeit und Vergleichbarkeit der individuellen Bildungsleistungen. Hierzu braucht es die Kodifizierung in Form von Zeugnissen, Testaten und Lizenzen (vgl. ebd.: 68f.).

Bestehende Bildungsungleichheiten werden in der meritokratischen Leitfigur dadurch gerechtfertigt, dass diese nun auf universalistischen Leistungskriterien und nicht mehr auf partikularistischen Kriterien der Statuszuweisung beruhen. Diese Rechtfertigung unterstellt eine Ablösung kategorial definierter Ungleichheit nach Status, Klasse und Geschlecht durch eine individuell definierte Ungleichheit durch Leistung.

So wird Individualisierung zum hauptsächlichen Prinzip gesellschaftlicher Organisation. Individualisierung steht also - entgegen der Annahme, sie sei eine Zunahme individuell bestimmbarer Optionen und Risiken - für ein "individuelles Optimierungsproblem" (Solga 2009: 70). Strukturelle Risiken werden der individuellen Verantwortung und Entscheidung, also den Individuen, übergeben. Mit der Abkehr von der **kategorialen hin zu einer individuellen Erklärung sozialer Ungleichheit** rücken die strukturellen Ursachen ungleicher Bildungschancen in den Hintergrund. Gleichzeitig erscheinen sie meritokratisch legitim. Da der Fokus auf der jeweils persönlichen Leistung der Individuen liegt, wird in der meritokratischen Leitfigur sozialer Ungleichheit die Definitionsmacht höherer Statusgruppen ausgeblendet.

Nun liegt aber die **Definition der Leistungskriterien bei den Bildungsinstitutionen** und nicht bei den Bildungsteilnehmenden. Bildungsinstitutionen sind nicht nur für die Definition der Leistungskriterien verantwortlich. Sie sind auch für deren Erfüllung zuständig. Heike Solga schlussfolgert, dass Bildungsinstitutionen damit auf der individuellen Ebene als Gatekeeper eine Monopolstellung in der Verteilung von Lebenschancen haben. Eine Monopolstellung haben sie zudem auf der gesellschaftlichen Ebene in der Reproduktion oder Veränderung sozialer Ungleichheiten. So hängt der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen von den Möglichkeiten ab, die ihnen die Organisation Schule gibt, und nicht nur von ihrem Verhalten (vgl. ebd.: 70f.).

Die Erkenntnisse aus diesem Kapitel lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die zunehmende Bedeutung von Bildung sowie die funktionalistische Ableitung aus dem Markt haben Auswirkungen auf die Zuweisung zu sozialen Positionen. Das Interesse der Gesellschaft, die fähigsten Personen für soziale Positionen zu besetzen, führt über Belohnungssysteme zu Ungleichheiten. In der meritokratischen Leitfigur sozialer Ungleichheit geht es um einen 'fairen' Wettbewerb um attraktive und knappe Positionen. Dieser Wettbewerb basiere anstelle der sozialen Positionierung von Individuen beruhend auf zugeschriebenen Merkmalen auf einer meritokratischen Selektion. Erworbene Merkmale wie Schulnoten und Bildungsabschlüsse bestimmen darin den Zugang zu sozialen Positionen. Das Anliegen einer meritokratischen Gesellschaft ist die Veränderung von Zuweisungsprozessen im Sinne der Chancengleichheit. Ergebnisungleichheiten und Be-

lohnungsdifferenzen werden als allgemeines Funktionserfordernis definiert (vgl. Solga 2009).

Dies führt zu einer Hierarchisierung von Berufspositionen, geknüpft an ungleiche ökonomische Anerkennung, und hat eine Hierarchisierung von individuellen Bildungsleistungen als Zuweisungsmodus zur Folge. Soziale Ungleichheiten bleiben demnach bestehen und werden über individuelle Bildungsentscheidungen legitimiert. Für die hier interessierende Fragestellung nach den Bildungsentscheidungen wird daraus deutlich, dass diese einen enormen Stellenwert einnehmen. Soziale Ungleichheiten zeigen sich in dieser Begründung als natürliche Unterschiede und als Grundlage für soziale Ordnung (vgl. Solga 2009).

Dass Bildungskategorien soziale Konstruktionen sind und somit Leistungsunterschiede zu einem Herstellungsmodus sozialer Ungleichheit werden, wird dabei ausgeblendet. Soziale Ungleichheiten werden dadurch (re-) produziert. Auch die Definitionsmacht höherer Statusgruppen wird ausgeblendet. Die Definition der Leistungskriterien liegt nicht bei den Bildungsteilnehmenden sondern bei den Institutionen. Das heisst Bildungsentscheidungen können gar nicht individuell getroffen werden. Sie sind abhängig von den Institutionen. Bildungsinstitutionen sind auch für die Erfüllung der Leistungskriterien zuständig. Sie fungieren hierdurch auf der individuellen wie auf der gesellschaftlichen Ebene als Gatekeeper und haben eine Monopolstellung in der Verteilung von Lebenschancen. Die Gestaltung von Bildungsprozessen als Zulieferer für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt führt zur Notwendigkeit der Messbarkeit und Vergleichbarkeit der individuellen Bildungsleistungen über kodifizierte Zeugnisse. Die Beteiligung an organisierten und zertifizierten Bildungsprozessen wird unumgänglich. Hier wird deutlich, dass Bildungsentscheidungen gerade auch in Bezug auf den Übergang von der Schule in den Beruf notwendig und erzwungen sind (vgl. ebd.).

Da die meritokratische Leitfigur sich von einer kategorialen Erklärung sozialer Ungleichheit hin zu einer individuellen wendet, werden strukturelle Risiken der individuellen Verantwortung übergeben. Diese starke Betonung des meritokratischen Prinzips fördert und verschleiert die Herstellung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit.

In der Bewältigung dieser individuellen Verantwortung zeigt sich die grosse Herausforderung für Jugendliche bei Übergängen, im Speziellen am Übergang von der Schule in den Beruf. Denn hier manifestiert und reproduziert sich soziale Ungleichheit. Dabei nehmen Bildungsentscheidungen von Jugendlichen einen hohen Stellenwert ein. Sie beeinflussen Bildungschancen und haben einen erheblichen Einfluss auf ihre Bildungsbiografie und damit auf ihre zukünftige Positionierung in der Gesellschaft (vgl. 2.3, 2.4).

Bildungsentscheidungen liegen demnach zwar in der Verantwortung der Jugendlichen selbst, doch definieren die Institutionen die Parameter. Es scheint, als spiele der freie Wille und das persönliche Engagement für diesen so wichtigen Übergang die zentrale Rolle. Gleichzeitig wird klar, dass hier strukturell bedingte Ungleichheiten deutlich zum Tragen kommen. Diese werden jedoch durch eine starke Betonung des Prinzips der Meritokratie verdeckt. Um dieses 'Dilemma' moderner Gesellschaften umfassender zu verstehen, wird im nächsten Kapitel ein mehrperspektivischer Blick auf Bildungsentscheidungen gerichtet.

3.2 Mehrperspektivischer Blick auf Bildungsentscheidungen

In den Kapiteln 2.3 und 2.4 wird ersichtlich, dass Entscheidungen nicht sozial isoliert getroffen werden, sondern durch den unmittelbaren Kontext beeinflusst sind. Diverse Kontexte wie die sozialräumliche Umwelt, Bildungsinstitutionen, Schulen und Schulklassen sind prägend. Die Familie und das Bildungssystem sind wichtige Bildungskontexte. Dabei spielen gesetzliche Regulierungen, welche Wahlmöglichkeiten beschränken und Rahmenbedingungen abstecken, sowie institutionelle Vorgaben und Praktiken eine wichtige Rolle. Weitere wichtige Faktoren zeigen sich in den sozialen Zusammenhängen. Zudem sind verschiedene Akteure an Entscheidungen beteiligt. Es konnte aufgezeigt werden, dass Bildungswege selten das Ergebnis kognitiver Entscheidungen zwischen klar unterscheidbaren Möglichkeiten sind. Bezugnehmend auf den relevanten Knackpunkt des Übergangs von der Schule in den Beruf zeigen neuere Untersuchungen insofern einen Fortschritt, dass sie Bildungsentscheidungen in den Mittelpunkt der Analyse rücken. "Bildungsentscheidungen werden als mehrfach kontextuierte Interaktionsprozesse aufgefasst, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken können" (Maaz et. al. 2010: o.S.).

Zuerst wird **der Begriff der Entscheidung** diskutiert. Eine Entscheidung bezeichnet eine Festlegung, ein Urteil, aber auch den Prozess der Urteilsfindung. Es geht um das Handeln, darum etwas zu tun oder zu unterlassen. Ein Synonym für Entscheidung ist der Begriff der Wahl. Der Aspekt des Willens wird betont und es wird nach den Bedingungen, unter denen entschieden wird, gefragt. Dem Begriff ist die Vorstellung eines Subjekts eingeschrieben. Dieses Subjekt wird als individuell begriffen. Ein Subjekt, welches "als System psychischer Funktionsweisen (Emotionen, Motive, Kognitionen, Bewertungen, Handlungen)" (Dausien 2014: 41) zu einer Wahl angesichts von Alternativen fähig ist. Die Idee eines Subjekts, welches sich entscheidet, führt zu Fragen nach dessen Handlungsspielräumen. Es stellt sich zudem die Frage nach dem Objekt einer Entscheidung. Wird eine Entscheidung in eigenem Interesse, oder aber für Andere oder in Abhängigkeit von ande-

ren gefällt? Ein Beispiel hierfür ist die 'Wahl' des Leistungsniveaus am Ende der Primarstufe beim Übergang in die Sekundarstufe I (vgl. 2.1). Für die vorliegende Arbeit ist diese Frage relevant, denn die Klientel, mit der die Soziale Arbeit tendenziell in Kontakt kommt, weisen Bildungswege auf, in denen sie eher einen Objektstatus innehaben als die eines Subjekts. Relevant ist auch der Moment, in dem eine Entscheidung getroffen wird. Einerseits ist der Zeitpunkt relevant in Bezug auf den Kontext einer Entscheidung. Denn kontextuelle, strukturelle Bedingungen können sich verändern, was am Beispiel des Mädchen-Seins vor oder nach der Frauenbewegung deutlich wird. Andererseits ist der Moment auf die spezifische zeitliche Qualität hin der Entscheidung relevant. So kann eine Entscheidung vorbereitet sein und heranreifen. Sie fällt jedoch mit der Wahl für eine spezifische Alternative. Dann ist die Entscheidung gefallen und bereits Vergangenheit (vgl. Dausien 2014: 41f.).

Nun folgt eine theoretische Fundierung von Bildungsentscheidungen nach dem Konzept von Raymond Boudon (1974). Dieser befasste sich mit "Selektionsentscheidungen im Bildungssystem" (Maaz et. al. 2010: 12) und analysierte "herkunftsspezifische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung" (ebd.). Sein mikrosoziologischer Ansatz zur Wahl von Bildungswegen ergründet den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsungleichheit. Dadurch entstehen Erklärungsmuster für die Entstehung sozialer Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung. Für Boudon ist soziale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung "das Ergebnis individueller Entscheidungen" (ebd.: 13). Bildungsentscheidungen ergeben sich Boudons Schlussfolgerungen zufolge aus den gezeigten schulischen Leistungen und den Selektionsmechanismen des Bildungssystems. Relevant ist weiter die familiäre Bewertung von Bildung. Die Bildungsaspirationen der Eltern beeinflussen Bildungsentscheidungen hauptsächlich. Die jeweiligen Bildungsentscheidungen erklärt Boudon durch die primären und sekundären Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit (vgl. ebd.: 12-18).

3.2.1 Boudon und die primären und sekundären Herkunftseffekte

Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft profitieren von früh an von kulturellen, sozialen, ökonomischen sowie auch genetischen Ressourcen für ihre kognitive Entwicklung. Unterschiedliche familiäre Ressourcen beeinflussen die kindliche Entwicklung und führen so zu ungleichen Startbedingungen. Kinder und Jugendliche erhalten unterschiedliche Förderung und werden unterschiedlich motiviert für das Lernen in der Schule. Aus der sozialen Herkunft ergeben sich direkte Einflüsse auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Dies schlägt sich in ihren schulischen Leistungen nieder. Dieser Effekt kann

als klassischer primärer Herkunftseffekt bezeichnet werden (vgl. Klein/Schindler/Pollak/Müller 2010: 50-53, Maaz et. al. 2010: 12-18).

Primäre Herkunftseffekte führen neben Leistungsunterschieden auch in der Ressourcenausstattung zu ungleichen Ausgangsvoraussetzungen. Die Kompetenzentwicklung der Kinder und Jugendlichen wird durch die Statusunterschiede direkt oder indirekt beeinflusst. Eine direkte Beeinflussung vollzieht sich zum Beispiel durch unterschiedliche Anregungsmilieus innerhalb der Familien. Indirekt beeinflusst wird die Kompetenzentwicklung der Kinder und Jugendlichen durch Wechselwirkungen in der Nutzung der verfügbaren schulischen Ressourcen (vgl. Maaz et. al. 2010: 14-19). Die Rede ist von "schichtspezifisch habitualisierten Lerngewohnheiten" (ebd.: 15). Boudon zufolge beeinflussen kognitive, soziale, kulturelle und ökonomische Ressourcen die herkunftsbedingten Disparitäten im Bildungssystem. Die Leistungsunterschiede seien hauptsächlich die Folge von einer unterschiedlichen Ausstattung der Familien mit ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital. Kinder aus privilegierten Familien können von einem kognitiv anregenden häuslichen Umfeld profitieren. So verfügen Kinder aus sozial begünstigten Familien tendenziell über bessere kognitive Grundfähigkeiten als Kinder von sozial weniger begünstigten Eltern (vgl. ebd.: 14f.).

Ein Einflussfaktor für die Entstehung und Verstärkung sozialer Ungleichheit kann auch ausserhalb des Bildungssystems liegen. Der 'Sommerlocheffekt' zeigt, dass "die Schule im Vergleich zum Lernen in sozialen Milieus geradezu eine disparitätsmindernde Rolle spielt" (Maaz et. al. 2010: 33). Während der Schulzeit verläuft die Leistungsentwicklung von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft parallel. In der schulfreien Zeit wie den Sommerferien öffnet sich die Leistungsschere, und Kinder unterer sozialer Schichten fallen in ihrem Leistungsniveau zurück. Während Kinder aus privilegierten Familien ihren Leistungsstand halten oder verbessern können (vgl. ebd.: 32f.). Dies betont den Stellenwert der sozialen Kontexte, spezifisch der sozialen Herkunft, auf Bildungsprozesse.

Sekundäre Herkunftseffekte sind zurückzuführen auf unterschiedliche Bildungsaspirationen und zeigen sich im Entscheidungsverhalten von Kindern und deren Eltern. Eltern treffen die Entscheidung über den Bildungsverlauf ihres Kindes in Abhängigkeit ihrer eigenen sozialen Position. Leitendes Motiv sei dabei der Stuserhalt der Familie. Bei gleicher Schulleistung werden je nach sozialer Lage unterschiedliche Bildungswege oder eben eine Ausscheidung aus dem Bildungssystem gewählt. Da es zum Stuserhalt der Familie nicht als nötig betrachtet wird, in weiterführende oder berufliche Bildung zu investieren, kommt es also bei gleicher Leistung zu unterschiedlichen Entscheidungen in den verschiedenen sozialen Schichten. Denn die Belastungen durch die Kosten eines be-

stimmten Bildungsabschlusses und die daraus resultierenden Bildungserträge variieren schichtspezifisch (vgl. Kleine et. al. 2010: 106-110, Klein et. al. 2010: 50).

Diese Erkenntnisse bieten Erklärungsansätze für die Entstehung und Reproduktion bildungsbezogener sozialer Ungleichheiten. Soziale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung wird als Ergebnis individueller Entscheidungen angesehen. Diese sind das Resultat des Zusammenwirkens von primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit. Dabei wird der Stellenwert der sozialen Kontexte, in welche Kinder und Jugendliche eingebunden sind, mit besonderem Augenmerk auf die soziale Herkunft, betont.

Nun folgt die theoretische Fundierung von Bildungsentscheidungen anhand des handlungstheoretischen Modells der Rational Choice Theorie.

3.2.2 Rational Choice Theorie

Die Rational Choice Theorie erklärt Bildungsentscheidungen über einen rationalen Abwägungsprozess. Es findet eine Abwägung von Kosten und Nutzen statt. Gemäss diesen Modellen wählen Eltern und ihre Kinder bei Bildungsentscheidungen diejenige Alternative, von welcher sie den grössten Nutzen erwarten. Der *Nutzen* einer Alternative ergibt sich bei Bildungsentscheidungen aus den *Kosten- und Ertragserwartungen*. Ertragserwartungen werden mit der subjektiven *Erfolgswahrscheinlichkeit* gewichtet. Das heisst, es wird die Wahrscheinlichkeit abgewogen, ob der entsprechende Bildungsweg erfolgreich absolviert werden kann und die damit verbundenen Ertragserwartungen wirklich eintreten (vgl. Kleine et. al. 2010: 106-108). Die folgende Grafik verdeutlicht diese Zusammenhänge.

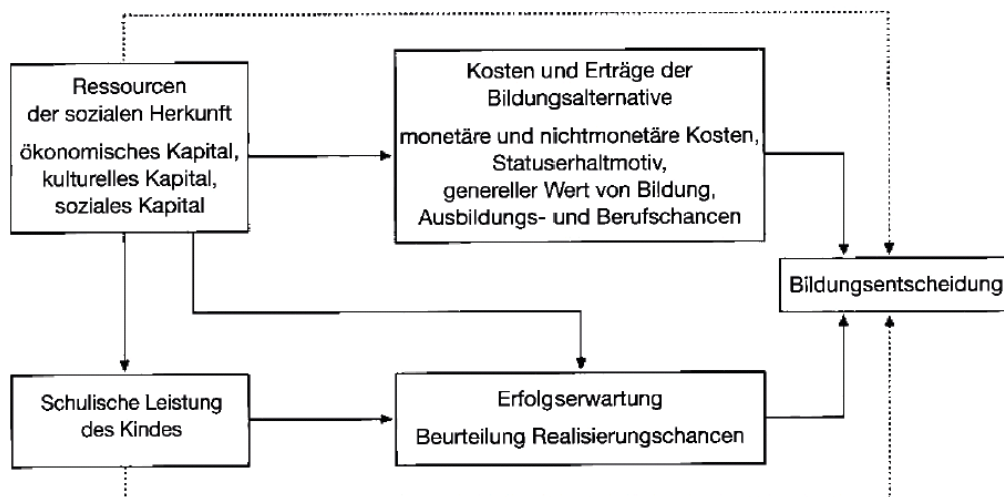


Abb. 4: Vereinfachtes Modell der Genese von Bildungsentscheidungen (Maaz et. al. 2010: 17)

Ersichtlich werden die zentralen Grössen dieser Theorie: Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeit. Die Entscheidung über den Bildungsgang eines Kindes folgt der Bewertung der Kosten und Nutzen sowie der Wahrscheinlichkeit der erfolgreichen Bewältigung. Die Bewertung von Bildungsabschlüssen unterliegt statusbedingten Unterschieden. Auch Bildungserträge und -kosten sind statusabhängig. Schichtspezifischen Unterschieden unterliegt auch die Bewertung der gefühlten Erreichbarkeit eines bestimmten Bildungsabschlusses. Elterliche Aspirationen stellen gemäss mehreren Untersuchungen neben den Schulleistungen den wirkmächtigsten Prädiktor für spätere Schullaufbahnen dar. Die Bildungsvorstellungen der Eltern sind wiederum massgeblich von ihrem sozioökonomischen Status abhängig. Werden die drei Elemente Nutzen, Kosten- und Ertragserwartungen sowie Erfolgswahrscheinlichkeit eingeschätzt, führt dies in ökonomisch besser gestellten und in gebildeten Familien dazu, dass weiterführende Alternativen gewählt werden. Im Gegensatz dazu wählen oftmals Kinder aus weniger gut situierten Familien eben keine weiterführende, anspruchsvolle, kostenintensive und somit risikoreiche Alternative. Gewählt wird diejenige Alternative, welche unter schichtspezifischen Bedingungen die erwarteten Erträge maximiert (vgl. Kleine et. al. 2010: 106-108, Klein et. al. 2010: 50).

Nach Bettina Dausien wollen entscheidungstheoretische Modelle "nicht Wirklichkeit beschreiben" (Dausien 2014: 43), sondern "Komplexität reduzieren" (ebd.). Hierzu bilden sie die relevanten Variablen und kausalen Zusammenhänge modellhaft ab. Es stellt sich die Frage, welche Faktoren und deren Relationen in den Modellen berücksichtigt werden. Dass Bildungsentscheidungen besonders im Schulsystem zur Reproduktion von gesellschaftlicher Ungleichheit führen, ist eine empirische Feststellung. Dies kann nicht durch die individuelle Wahl eines Individuums alleine erklärt werden. Der Ansatz von Boudon bezieht zwar mit den primären und sekundären Herkunftseffekten kollektive Faktoren mit ein. Dies führt aber dennoch zu einer "Logik individueller Erwartungen und Bewertungen" (ebd.: 44). Dausien kritisiert denn auch die individualistische und kognitivistische Verkürzung der entscheidungstheoretischen Modelle und des damit zusammenhängenden Verständnis von Bildungsentscheidungen. Zudem bemängelt sie die Idee eines autonomen, nach ökonomischer Rationalität handelnden Subjekts (vgl. ebd.: 43-47). Bildungswege seien nicht das Ergebnis individueller Wahlen. Sie seien "Effekte der Positionierung im sozialen Raum, die - vermittelt über Habitus und die Zusammensetzung des verfügbaren (kulturellen) Kapitals - objektive Möglichkeitsräume abstecken und 'Laufbahnen' vorstrukturieren" (ebd.: 44). Dausien verweist damit auf Bourdieu. Pierre Bourdieu unterstreicht in mehreren Aufsätzen die Tatsache, dass sich Kinder und ihre Familien den Zwängen, an welche sie gebunden sind, also den objektiven Bedingungen zufolge entscheiden (vgl.

Bourdieu 2001, 1971). So sind Bildungswege gemäss Bourdieu keine Ergebnisse individueller Wahlen. Dies wird im Folgenden vertieft betrachtet.

3.2.3 Bourdieu und die Illusion der Chancengleichheit

Bourdieu's Konzeption des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg basiert auf dem Konzept des sozialen Raums. Dieses beruht wiederum auf dem bourdieuschen Konzept des ‚Habitus‘ und dem ‚Kapitalbegriff‘. Neben den strukturellen Elementen, wie den systematisierten Bildungsinstitutionen oder dem ungleichen Einkommen der Eltern, analysierte Bourdieu die kulturellen und sozialen Elemente der Mechanismen zur Herstellung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch Bildung. So gelang es Bourdieu, durch die Konzepte ‚Sozialer Raum‘, ‚Habitus‘ und ‚Kapital‘ die Herstellung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch Bildung darzustellen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, Fuchs-Heinritz/König 2014: 125-128, Kramer 2011: 33-45). Die drei Konzepte werden im Hinblick der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit genauer betrachtet.

Der **Habitus** Begriff meint in einem allgemeinen Sinn die Haltung eines Individuums in der sozialen Umwelt. Dies beinhaltet Dispositionen, Gewohnheiten, Lebensweisen, Wertvorstellungen und Einstellungen. Durch den Habitus sind Individuen fähig, an der sozialen Praxis teilzunehmen und diese hervorzubringen. Als einverlebte und damit vergessene Geschichte zeigt sich der Habitus als wirkende Präsenz der gesamten Vergangenheit, die ihn erzeugt hat. Deshalb macht Habitus die gelebte Praxis relativ unabhängig von den äusseren Bedingungen der unmittelbaren Gegenwart. Mit dem Habitus-Begriff weist Bourdieu darauf hin, dass menschliches Handeln öfter auf einem praktischen Sinn beruht als auf rationaler Entscheidung. Er lehnt das Modell bewusst kalkulierender Individuen ab. Damit vollzieht er einen Bruch in der Denktradition der Rational Choice Theorie. Bei Bourdieu liegt der Fokus mehr auf der Wirkung des sozialen Milieus und den Strukturen der Gesellschaft und weniger direkt auf Bildungsentscheidungen selbst (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014: 89-93).

Die Vorlieben und Handlungs- sowie Denkschemata, also die Habitus-Strukturen, sind abhängig von der sozialen Situation eines Individuums. Damit ist die Position im sozialen Raum und die Ausstattung mit ökonomischem und kulturellem Kapital gemeint. Das Kind einer Arbeiterfamilie verhält sich anders wie das einer Managerfamilie. Aufgrund des Sozialisationsmilieus wird das Individuum einen anderen Geschmack entwickeln (beispielsweise in Bezug auf Kleidung, Ernährung, Ästhetik und Lebensführung). Es wird andere Freizeitbeschäftigungen bevorzugen, sich einer anderen Sprache bedienen und eine andere Sicht auf die Welt richten. Es wird andere Zukunftswünsche entwickeln und einen

anderen Freundeskreis haben, welcher ihm als soziales Kapital dient oder eben nicht (vgl. Liebau 2009). Die mit der individuellen sozialen Lage verbundenen unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen und -erfahrungen führen zu unterschiedlichen Denkschemata. Bezogen auf Bildungsentscheidungen stellt der Habitus das Bindeglied zwischen der sozialen Position eines Individuums und dessen Schulerfolg dar. Die folgende Abbildung verdeutlicht dies.

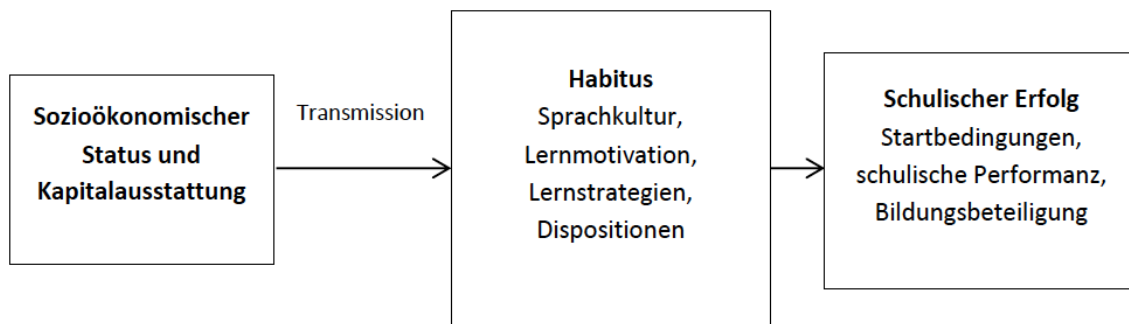


Abb. 5: Habitus als Bindeglied zwischen sozialer Position und Schulerfolg (Maaz 2006: 54)

Die **Theorie des sozialen Raums** behandelt eine relationalistische Konzeption der sozialen Welt. Die soziale Welt meint die Gesellschaft. Diese gestaltet sich als mehrdimensionaler Raum. Darin existieren spezifische Unterscheidungs- und Verteilungsprinzipien. Die sozialen Räume bestehen aus sozialen Positionen und "dem Raum der Lebensstile" (Kupfer 2011: 83). Die Konzeption des sozialen Raums behandelt die Frage nach der Beziehung (Relation) zwischen Positionen im sozialen Raum und dem entsprechenden Handeln und Wahrnehmen. Es wird das Verhältnis zwischen der sozialen Position, den Dispositionen (oder dem Habitus) und der Wahl der Individuen untersucht. Die verschiedenen Positionen in den sozialen Räumen sind relational (zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt) zueinander angeordnet und verbunden mit einer gesetzmässigen Relation dazugehöriger Güter und Handlungen. Die soziale Stellung eines Individuums oder einer Gruppe definiert sich über die Stellung in den einzelnen Felder des sozialen Raums (vgl. Kramer 2011: 33f., Kupfer 2011: 83f.). Es gibt unterschiedliche und unterschiedlich weit ausdifferenzierte Felder innerhalb des sozialen Raums. Als Beispiele können das ökonomische, das religiöse, das kulturelle oder das intellektuelle Feld aufgeführt werden. In den jeweiligen Feldern herrscht ein je unterschiedliches Kapital. So unterscheidet sich in den Feldern auch die Ausstattung eines Individuums oder einer Gruppe mit Kapital. Die Kapital-Ausstattungen in den einzelnen Feldern stehen in Verbindung miteinander. Es wird von Kapital-Gesetzmässigkeit ausgegangen. Diese können sich durch verschiedene Felder durchziehen und in den einzelnen Feldern nicht aufgebrochen werden. Tendenziell dominiert das ökonomische Feld (vgl. Kramer 2011: 35f.).

Soziale Mobilität, also die **Veränderung der Position im sozialen Raum**, ist mit viel Anstrengung, Arbeit und Zeit verbunden. Der soziale Raum gleicht einem Kräftefeld. Dieses verhält sich wie ein Zwang gegenüber Individuen, die in diesen Raum eintreten, und stellt somit die objektiven Bedingungen dar. Der soziale Raum ist objektiv immer bereits existent. Er kann nicht hintergangen werden (vgl. Kramer 2011: 33f.).

Habitus als die Haltung eines Individuums in seiner Umwelt, als vermittelnde Instanz zwischen gesellschaftlichen Strukturen und dem Individuum, als Vermittlung zwischen Kollektivität und Individualität, gibt die Möglichkeiten und Grenzen von praktischen und symbolischen Handlungsmöglichkeiten an. Die soziale Position eines Individuums definiert sich über seine Stellung in den einzelnen Feldern des sozialen Raums. Diese wiederum ist geprägt durch die verschiedenen Kapitalsorten und die individuelle Kapital-Ausstattung. Gemäss Bourdieu entspricht die Verteilstruktur der verschiedenen Arten von Kapital der Struktur der Gesellschaft. Es sei nur möglich, der Struktur und dem Funktionieren der Gesellschaft gerecht zu werden, wenn man den Kapitalbegriff aus der Wirtschaftstheorie erweitere. Denn dieser reduziert alle gesellschaftlichen Austauschverhältnisse auf den blossen Umtausch von Waren. Es gilt jedoch zu beachten, dass auch unverkäufliche Dinge ihren Wert haben (vgl. Bourdieu 2009: 111-113).

Kapital erscheint in den drei grundlegenden Arten ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Die Gestalt des Kapitals hängt vom Anwendungsgebiet ab und von den Transformationskosten. Diese sind die Voraussetzung für wirksames Auftreten von Kapital. Kapital hat eine "Überlebenstendenz" (ebd.: 111). Es kann Profite produzieren und sich selbst reproduzieren. Kapital sorgt dafür, dass nicht alles unmittelbar möglich oder unmöglich ist. Die ungleiche Verteilung von Kapital ist die Grundlage für die spezifischen Kapitalwirkungen. Es geht um die ungleiche Verteilung von materiellen Gütern sowie symbolischen Ressourcen wie das Ansehen einer Person. Mit deren Besitz bzw. Nicht-Besitz sind bestimmte (Macht-) Positionen und Möglichkeiten verbunden. Gemeint ist beispielsweise die Fähigkeit sich Profite anzueignen oder günstige Spielregeln durchzusetzen, oder die Möglichkeit schulische Titel zu erwerben (vgl. Bourdieu 2009: 111-113).

Ökonomisches Kapital ist das, was im wirtschaftlichen Sinn als Kapital bezeichnet wird. Es ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar. Bereichernd um gesellschaftliche Ungleichheits- und Machtstrukturen zu verdeutlichen, sind die beiden folgenden Kapitalbegriffe. Wichtig zu wissen ist, dass ökonomisches Kapital die Grundlage für kulturelles und teils auch für soziales Kapital bildet. Das kulturelle wie auch das soziale Kapital können nur gleichzeitig mit Transformationsarbeit und ökonomischem Kapital gewonnen werden.

Soziales Kapital ergibt sich aus der Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Daraus resultieren materielle Profite. Die Pflege der Beziehungen kostet wiederum Zeit und Geld. Demnach steht das soziale Kapital im Zusammenhang mit dem ökonomischen. Soziales Kapital ist unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar. Bourdieu denkt hierbei an Adelstitel (vgl. Bourdieu 2009: 113, Kupfer 2011: 82f.).

Kulturelles Kapital (Kulturkapital) wird auch Bildungskapital genannt. Es wird u.a. in der Familie weitergereicht und existiert in drei Formen:

- In objektiviertem Zustand, in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern oder Instrumenten;
- in verinnerlichtem, inkorporiertem Zustand, in Form von dauerhaften Dispositionen;
- in institutionalisiertem Zustand, welcher dem kulturellen Kapital einmalige Eigenschaften verleiht, beispielsweise in Form eines akademischen Titels (vgl. Bourdieu 2009: 113, Kramer 2011: 14f.).

Im Bildungsbereich zeigt sich das Kulturkapital in Form von Noten oder Abschlüssen, welche nicht aufgrund der Fähigkeiten erreicht wurden, sondern mittels Investition von Zeit und kulturellem Kapital (vgl. Kupfer 2011: 82).

Inkorporiertes Kulturkapital ist grundsätzlich körpergebunden und setzt Verinnerlichung voraus. Der Verinnerlichungsprozess kostet Zeit, erfordert Lern- und Unterrichtszeit. Diese Zeit muss persönlich investiert werden. Die Inkorporation von Bildungskapital kann nicht durch eine fremde Person getätigt werden. Dies verdeutlicht sich am sinnbildlichen Beispiel des Bräunens. Kein Individuum kann sich für ein anderes in die Sonne legen, um sich eine gebräunte Haut zuzulegen. Inkorporiertes Kapital gleicht einem Besitz. Es gehört zum Individuum und ist zu dessen Habitus geworden. "Aus 'Haben' ist 'Sein' geworden" (Bourdieu 2009: 115). Im Gegensatz zu Geld oder weiterem Besitz kann inkorporiertes Kapital also nicht einfach so kurzfristig weitergereicht werden. Es wird durch soziale Vererbung weitergegeben. Dies geschieht verborgen und meist unsichtbar. Die Transmission von kulturellem Kapital in der Familie ist gemäss Bourdieu die "am besten verborgene und sozial wirksamste Erziehungsinvestition" (ebd.: 114). Das Übertragen von Kulturkapital ist die Form erblicher Kapitalübertragung, die am meisten verschleiert ist. Sie gewinnt aber im System der Kapital-Reproduktion an Bedeutung. Denn die direkten und sichtbaren Formen der Kapital-Übertragung werden sozial eher missbilligt, vor allem aber kontrolliert (vgl. ebd.: 113-116).

Die wahre Natur vom Kulturkapital wird verkannt. Es wird als symbolisches Kapital aufgefasst. Kulturkapital kann jedoch in ökonomisches Kapital konvertiert werden und ist eine Basis für weitere Profite. Zum Beispiel kann jemand der lesen kann, an einem Ort von

Analphabeten Extraprofite machen. Das kulturelle Kapital *Lesen* hat dann Seltenheitswert. Die zum Erwerb erforderte Zeit ist das Bindeglied zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital. Familiär unterschiedliches Kulturkapital beeinflusst den Zeitpunkt des Beginns des Übertragungs- und Akkumulationsprozesses. Die Zeit, welche ein Individuum in die Akkumulation von kulturellem Kapital investieren kann, ist abhängig von seiner freien Zeit und der Befreiung seitens der Familie von ökonomischen Zwängen (vgl. Bourdieu 2009: 113-115).

Relevant um gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen zu verdeutlichen, sind also neben dem ökonomischem Kapital, welches die Grundlage für die beiden weiteren Kapitalarten darstellt, das soziale und das kulturelle Kapital. Kulturelles und soziales Kapital kann nur über Transformationsarbeit und ökonomisches Kapital gewonnen werden. Das soziale Kapital steht im Zusammenhang mit dem ökonomischen. Denn aus der Zugehörigkeit zu einer Gruppe resultieren materielle Profite. Auch das Kulturkapital kann in ökonomisches Kapital konvertiert werden und ist somit eine Basis für weitere Profite.

Im Gegensatz zu Geld kann inkorporiertes Kapital nicht einfach weitergereicht werden. Es wird durch soziale Vererbung weitergegeben. Die unterschiedliche Ausstattung von Familien mit Kulturkapital beeinflusst den Zeitpunkt des Beginns des Übertragungs- und Akkumulationsprozesses. Dies verdeutlicht erneut die Relevanz der sozialen Herkunft. Das Aufwachsen in einer Familie, welche über starkes Kulturkapital verfügt, ermöglicht in der Zeit der Sozialisation in der Familie eine Akkumulation von Bildungskapital. Im umgekehrten Fall bedarf es einer doppelten Aufholungsleistung. Es muss Zeit investiert werden um die verlorene Akkumulation aufzuholen, und es bedarf noch einmal an Zeit um die negativen Folgen zu korrigieren (vgl. Bourdieu 2009: 114f.).

Der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit folgend, gilt es neben den bildungs- und übergangsbezogenen Ursachen der Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit eine weitere Frage zu bearbeiten. Es stellt sich die Frage, was aus den gewonnenen Erkenntnissen für die professionelle Praxis abgeleitet werden kann. Um Schlussfolgerungen in Bezug auf Unterstützungsangebote rund um den Übergang von der Schule in den Beruf abzuleiten, wird im nächsten Kapitel zuerst der spezifische Beitrag der Sozialen Arbeit in der Berufsintegration in der Schweiz und darauf folgend, der Umgang der Sozialen Arbeit mit Ungleichheit diskutiert.

4 Rolle der Sozialen Arbeit in Bezug auf soziale Ungleichheit in der Bildung und dem Übergang von der Schule in den Beruf

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse werden in der vorliegenden Arbeit Entscheidungen von Jugendlichen fokussiert, die den Bildungsverlauf sowie den Übergang von der Schule in den Beruf betreffen. Dazu wird der formale Bildungsbegriff durch die non-formalisierte und informelle Bildung ergänzt. Dieser erweiterte Bildungsbegriff ist für die Praxis der Sozialen Arbeit relevant. Das dargelegte Bildungsverständnis verdeutlicht, dass Bildung in dieser Arbeit nicht nur als formale Bildung verstanden wird. Bildung in diesem Sinne meint das Streben nach einem gelingenden Leben. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse führen Anforderungen der Wissensgesellschaft, alltägliche Bewältigungsaufgaben und Probleme in der Alltagserfahrung der Individuen zu einer Unterstützungsnotwendigkeit durch Bildungsangebote der non-formalisierten und informellen Bildung. Für eine umfassende Bildung wird die Wichtigkeit von informellen Lernprozessen und lebensweltlich orientierten Lernsettings betont. Informelle Bildung ist jeglichem Bildungsprozess vorgelagert. Soziale Arbeit übernimmt einen Teil der informellen wie auch der non-formalisierten Bildung. Dabei wird sie als Spezialistin für offene und ganzheitliche Zugänge neben den anderen Zugängen innerhalb des Bildungswesens gesehen (vgl. 2.1 und 2.2). Gemäss Zielsetzung dieser Arbeit stellt sich die Frage, inwiefern es der Sozialen Arbeit durch ihre Unterstützungsangebote gelingen kann, einen Beitrag zu Bildungsprozessen zu leisten. Der spezifische Beitrag der Sozialen Arbeit in der Berufsintegration in der Schweiz wird folgend beschrieben.

4.1 Soziale Arbeit im Übergang in den Beruf

Soziale Arbeit agiert in der Schweiz im Kontext der Jugendphase in diversen Angeboten und Praxisfeldern. Sie ist in öffentlich-rechtlichen und in privaten Organisationen tätig. Dies sind neben Organisationen des Sozialsystems Organisationen des Erziehungs-, Bildungs- und Arbeitsmarktsystems. Professionelle der Sozialen Arbeit begleiten Jugendliche in den klassischen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe bei der beruflichen Integration. Neben diesen klassischen Angeboten der Heimerziehung, der Schulsozialarbeit, der offenen Jugendarbeit oder der Jugend- und Familienberatung, etablierte sich die Soziale Arbeit vermehrt in Berufs- und Arbeitsintegrationsprojekten für Jugendliche (vgl. Schaffner 2014: 123-126).

Vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Veränderungen, weil immer mehr junge Erwachsene ohne Ausbildung Sozialhilfe beziehen (vgl. 1.2), wurden zusätzlich zu den finanziellen Leistungen Programme zur sozialen und beruflichen Integration angeboten. Hierbei besteht keine einheitliche, strukturelle und gesetzliche Verankerung auf Ebene des Bundes. Somit besteht auch kein gesamtschweizerischer Leistungskatalog.

Berufs- und Arbeitsintegrationsprojekte für Jugendliche finden sich im Kontext von Arbeitslosenversicherung, Sozialhilfe und/oder in sonder- und sozialpädagogischen Unterstützungsangeboten des Bildungssystems. Professionelle der Sozialen Arbeit beraten und coachen beim Berufswahlprozess. Unterstützungs- bzw. Förderangebote im Kontext der Berufs- und Arbeitsmarktintegration verbinden allgemeinbildende mit sozial- und berufspädagogischen Ansätzen. Die Förderaspekte beschränken sich meist auf den Erwerb von arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen wie Teamfähigkeit und Pünktlichkeit (vgl. Schaffner 2014: 123-126).

Soziale Arbeit kommt häufig dann zum Zug, wenn die Möglichkeiten der zuständigen Institutionen wie Familie, Schule oder Arbeitsämter ausgeschöpft sind, und sie in ihrer Arbeit mit den Jugendlichen nicht weiterkommen. Sie nimmt demnach eine kompensatorische Rolle ein. In der Berufsintegration hat sie die Funktion, mit Risikogruppen, deren soziale wie berufliche Integration gefährdet ist, zu arbeiten. Soziale Arbeit handelt insbesondere mit Jugendlichen, welche in unterschiedlichen Kontexten einer Risikogruppe zugeordnet sind. Häufig ist die Klientel vor verschiedene, kumulierend aufeinander wirkende Herausforderungen in unterschiedlichen Lebensbereichen gestellt. Das Resultat sind Risikokonstellationen, die nicht einfach einer Gruppe zugeordnet werden können. Um Defizite kompensieren zu können und um die Potentiale der Jugendlichen zu aktivieren, müssten Massnahmen zur Unterstützung also nicht lediglich Zielgruppenbeschreibungen ansprechen, sondern auf individuelle Problemkonstellationen reagieren (vgl. ebd.: 122).

Die arbeitsintegrativen Ansätze gehen vor dem Hintergrund der Klientel nicht weit genug. Sie lassen zu wenig Raum bei der Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung und Lebensbewältigung. Der Gestaltungsspielraum für die Begleitung der Jugendlichen und die Arbeit an den individuellen Entwicklungs- und Bewältigungsprozessen ist dabei je nach Auftraggebenden unterschiedlich. Rechtliche, materielle sowie finanzielle Vorgaben bestimmen den Auftrag und die Arbeitsbedingungen in den unterschiedlichen Organisationen. Diese unterscheiden sich. So orientiert sich der Auftrag im Bereich der Arbeitslosenversicherung an einer "arbeitsmarktspezifischen Vermittlungslogik" (ebd.: 125). In Motivationssemestern ist eine möglichst rasche Vermittlung in eine Berufsausbildung oder in die Erwerbsarbeit zentral, während die Ziele im Sozial- und Jugendhilfebereich viel allgemeiner und ganzheitlicher formuliert werden (vgl. Schaffner 2014: 123-126).

Ein vorgelagertes Ziel ist die berufliche Bildung. Hinzu kommt das Bewältigen verschiedener Entwicklungsaufgaben, welche in engem Zusammenhang mit der Berufswahl steht. Dies erfordert einen ganzheitlichen Zugang. Ein ganzheitlich und allgemein formulierter Auftrag ist demnach wichtig. So wird den Akteurinnen und Akteuren ein Gestaltungsspielraum ermöglicht, in dem an individuellen Entwicklungszielen gearbeitet werden kann und gleichzeitig die Berufsintegration im Blick behalten wird (vgl. ebd.: 125f.).

Die hauptsächliche Aufgabe der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen besteht, laut der deutschen Studie *Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung*, in der Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung und der "Schliessung von Sozialisationslücken" (Eckert/Heisler/Nitschke 2007: 16). Neben der Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung beinhaltet die Aufgabe der Sozialen Arbeit, Denk- und Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen zu erweitern und Selbständigkeit und Autonomie sowie Mündigkeit und Urteilsfähigkeit zu fördern. Zudem gilt es, den Umgang mit Risiken und Misserfolgen zu erlernen und Fähigkeiten zu entwickeln, welche adäquate Problemlösungen ermöglichen. "Soziale Arbeit bietet dazu individuelle Übergangshilfen an, um biografische Risiken zu vermindern und um Jugendliche vor prekären Arbeits- und Lebensverhältnissen zu bewahren" (Schaffner 2014: 126). Die Auseinandersetzung mit Jugendlichen mit Mehrfachbelastungen zeigt jedoch, dass die Berufsintegration nicht immer gelingt. Dies legt nahe, sie beim Erreichen ihrer anderen Ziele zu unterstützen (vgl. ebd.: 126f.).

Um Schlussfolgerungen in Bezug auf Unterstützungsangebote für die professionelle Praxis ableiten zu können und dabei gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse sowie deren Mechanismen der Reproduktion im Blick zu behalten, wird im Folgenden das Verhältnis und der Umgang der Sozialen Arbeit mit Ungleichheit thematisiert.

4.2 Umgang der Sozialen Arbeit mit Ungleichheit

In der Sozialen Arbeit sei das Verhältnis von Differenz und Ungleichheit widersprüchlich. Normalisierung und Othering seien strukturell in ihr enthalten (vgl. Mecheril/Melter 2010). Der Begriff des **Othering** bezeichnet die Konstruktion der Anderen "als Prozess des 'Differenz-Machens'" (Riegel 2016: 52). Dies basiert darauf, das 'Andere' dem 'Wir' gegensätzlich gegenüberzustellen. Die soziale Konstruktion von Anderen geschieht im Kontext eines binären Codierungssystems, aufbauend auf ungleich bewerteten Gegensatzpaaren wie alt-jung. Hierin verkörpert das 'Andere' jeweils die Negativfolie und das von der Normalität abweichende. Das Andere ist somit negativ behaftet. Das Prinzip der Unterscheidung von 'Wir und die Anderen' symbolisiert die unausgesprochene Norm und deren Abweichung. Prozesse des Othering gehen eng einher mit Prozessen der Normalisierung.

Dabei stellt das 'Normale' das Selbstverständliche und Unhinterfragte dar. Dieses unthematisierte Normale ist ein wichtiger Orientierungspunkt, eine Norm (vgl. ebd.: 52-59).

Soziale Arbeit sei so organisiert, dass sie Differenzen bildet sowie Grenzziehungen und asymmetrische Ungleichheitsverhältnisse herstellt und reproduziert. So ist die Aufgabe des Unterscheidens und der Herstellung von Differenz nach Mecheril und Melter (2010) ein konstituierendes Merkmal der Sozialen Arbeit. Soziale Arbeit wird als auch 'Arbeit mit den Anderen' bezeichnet. Soziale Arbeit handelt seit je her mit differenzierenden, ein- und ausgrenzenden Gegensatzpaaren, wie die Unterscheidung zur Hilfsbedürftigkeit/Nicht-Hilfsbedürftigkeit, also zur Unterstützungswürdigkeit oder eben fehlenden Unterstützungswürdigkeit. Diese Unterscheidung beinhaltet die Deutung und Konstruktion davon, was es heisst, hilfebedürftig und unterstützungswürdig zu sein. Daraus ergibt sich die Entscheidung, wer Anspruch auf Hilfe hat, wem geholfen wird und somit zu einem Fall von Sozialer Arbeit wird (vgl. Riegel 2016: 94f.). Somit ist die Herstellung von Differenz in die Strukturen Sozialer Arbeit eingeschrieben. Dies trägt zur Weiterführung vorherrschender Unterscheidungen in der Gesellschaft bei.

Der Anspruch der Sozialen Arbeit, soziale und gesellschaftliche Integration zu fördern, ist eng mit Normalisierung und Normierungsprozessen verbunden. Das Gegensatzpaar Normalität und Abweichung spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Traditionellerweise werden abweichende Phänomene oder Verhalten, welche als randständig oder benachteiligt angesehen werden, in den Fokus der Sozialen Arbeit gerückt. Dies ist teils einhergehend mit einem defizitären Blick sowie einem defizitären Diskurs. Das Ziel ist Normalisierung und Integration (vgl. ebd.: 95f.).

Das Spannungsfeld, welchem die Soziale Arbeit ausgesetzt ist, zeigt sich denn auch im Bildungskontext. Soziale Arbeit hat hier einen mehrfachen Auftrag. Sie ist wohlfahrtsstaatliche Instanz und hat zeitgleich ordnungspolitische Funktionen. Das doppelte Mandat der Sozialen Arbeit zeigt sich in diesem Zusammenhang dadurch, dass sie nicht lediglich den betroffenen Jugendlichen verpflichtet ist, sondern auch der Gesellschaft mit ihren gesetzlichen Vorgaben. Bildung ist im Kontext der Sozialen Arbeit an gesellschaftliche Ansprüche und vorherrschende Macht- und Herrschaftsverhältnisse angebunden. In Bezug auf die hier interessierende Frage nach den Bildungsentscheidungen und dem Übergang in den Beruf kann der gesellschaftliche Anspruch nach einer raschen Vermittlung in eine Berufsausbildung aufgeführt werden (vgl. 4.1).

Soziale Arbeit bewegt sich im Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle (vgl. Riegel 2016: 94). Gemäss Christine Riegel spitzt sich das Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle, gerahmt von neoliberalen Tendenzen und einem aktivierenden Sozialstaat, zu. Mit dieser Zuspitzung verbunden sind Kategorisierungen. "Integration erfolgt um den Preis der Nor-

mierung, Normalisierung und Anpassung sowie der Tradierung hegemonialer Differenzordnungen im sozialpädagogischen Bildungskontext“ (ebd.: 100). Es drängt sich die Frage nach der gesellschaftlichen Norm auf. Denn wie in Kapitel 1.1 und 2.4 aufgezeigt wurde, führen die Flexibilisierung des Verhältnisses zwischen Bildung und Arbeit und die Entkopplung von Bildung und Beschäftigung zu einer Individualisierung und Diversifizierung von Übergängen. Übergänge im Lebenslauf werden entstandardisiert und gesellschaftliche Prozesse der Individualisierung und Pluralisierung führen zu Orientierungsdilemmata. Bezugnehmend auf Bildungsentscheidungen, welche Lebensläufe strukturieren und dabei enorme Relevanz und Auswirkungen am Übergang von der Schule in den Beruf zeigen, zeitgleich strukturelle und biografische Anforderungen an die Individuen steigen, widerspricht deren Bewältigung vermehrt der normalbiografischen Lebensführung. Auch wurde bereits konstatiert, dass es eine Normalbiografie gar nicht geben kann (vgl. 3.1.1).

Ein weiterer Punkt in dem deutlich wird, wie Soziale Arbeit Ungleichheit herstellt, reproduziert und gar verstärkt, zeigt sich in der Antragslogik. Weil sozialpädagogische Massnahmen finanziert und dafür begründet und legitimiert werden müssen, müssen soziale Probleme, individuelle Gefährdungen oder die Notwendigkeit von präventiven Massnahmen ausgewiesen werden. Dies führt in der Antragslogik dazu, dass soziale Probleme und Gruppen von Adressatinnen und Adressaten konstruiert werden. Dementsprechend werden stereotype und 'effektive' Bilder aufgerufen. Das über die Medien, Politik, Alltag und in Fachdiskursen erzeugte Wissen und über Othering-Prozesse erzeugte Bilder prägen Entscheidungen über die Notwendigkeit von sozialpädagogischen Massnahmen und Bildungsarbeit. So geschieht zum Beispiel mit den Begriffen 'bildungsfern' und 'bildungsbenachteiligt' ein Othering in der Formulierung eines spezifischen Bildungsbedarfs. Dies kann zu einer wirkungsvollen Interpretationsfolie bei der Identifikation der Klientel oder bei der Beurteilung ihres Verhaltens werden (vgl. Riegel 2016: 98-100).

Abschliessend wird die Beziehung zwischen Professionellen und Klientel erwähnt. Denn diese ist geprägt von Ungleichheit. Das gleiche gilt für die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen, Schülern und zeigt sich u.a. im asymmetrischen und hierarchischen Verhältnis der beiden. Im sozialpädagogischen Kontext haben die Professionellen mehr Entscheidungsmacht. Zudem sind Professionelle der Sozialen Arbeit ähnlich den Lehrpersonen in der Regel akademisch gebildet. Sie sind tendenziell Angehörige der Mittelschicht und somit der Mehrheitsgesellschaft. So repräsentieren die Professionellen die gesellschaftlichen Dominanzverhältnisse. Dies hat Auswirkung auf die Beziehung und die eingenommene Perspektive der Professionellen (vgl. ebd.: 100f.).

5 Schlussfolgerungen

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Ursachen der Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit in Bezug auf Bildungsentscheidungen und den Übergang von der Schule in den Beruf. Welche Rolle die Soziale Arbeit in Bildungsprozessen und der Übergangsbegleitung einnimmt, ist ein weiterer Teil dieser Arbeit. Aus den gewonnenen Erkenntnissen werden nachfolgend Schlussfolgerungen für die professionelle Praxis abgeleitet.

Folgende Fragestellungen werden bearbeitet:

Wie lässt sich die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit in Bezug auf Entscheidungen, welche den Bildungsverlauf sowie den Übergang von der Schule in den Beruf betreffen, erklären?

Welche Schlussfolgerungen, in Bezug auf Unterstützungsangebote rund um den Übergang von der Schule in den Beruf, können für die Praxis der Sozialen Arbeit abgeleitet werden?

Die Erkenntnisse dieser Arbeit lassen sich drei übergeordneten Referenzebenen zuordnen. Erstens sind dies die strukturellen Effekte auf der Makro-Ebene der Gesellschaft, zweitens die Effekte der Bildungsinstitutionen auf der Meso-Ebene und drittens die Effekte auf der Mikro-Ebene des Individuums. Dabei spielen die verschiedenen Punkte interdependent auf mehreren Ebenen ineinander. Auch die Ebenen sind nicht getrennt voneinander zu betrachten. Sie beziehen sich in Wechselwirkungen aufeinander und bedingen sich gegenseitig. Das komplexe, interdependente Zusammenwirken der Ursachen der Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit im Bildungskontext legt eine mehrperspektivische und mehrebenen-bezogene Betrachtung von Bildungsentscheidungen wie auch Unterstützungsangeboten nahe. Die folgende Beantwortung der Fragestellungen versucht dem gerecht zu werden.

5.1 Beantwortung der Fragestellung

Strukturelle Effekte auf der Makro-Ebene der Gesellschaft

Strukturelle Effekte auf der Makro-Ebene der Gesellschaft zeigen sich bereits bei der Definition des **Bildungsbegriffs**. Bildung wird je nach sozialem und institutionellem Kontext unterschiedlich verstanden. Dadurch werden je unterschiedliche Elemente von Bildung fokussiert (vgl. 2).

Informelle Bildung ist der inszenierten formalisierten und non-formalisierten Bildung vorge- lagert. Die beiden handeln immer in Voraussetzung der informellen Bildung. Die Wichtig- keit von informellen Lernprozessen und lebensweltlich orientierten Lernsettings wird be- tont (vgl. 2.2). Informelle Bildung findet in verschiedenen Lebensfeldern wie der Familie oder der Peer-Group statt. Hier zeigt sich die Relevanz der sozialen Kontexte, in welche Kinder und Jugendliche eingebunden sind. Die Unterstützung seitens der Familie ist enorm wichtig. Daraus lassen sich Schlussfolgerungen für die Praxis der Sozialen Arbeit ableiten. Denn Soziale Arbeit soll Bildung im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung er- möglichen. Dies unter Berücksichtigung der jeweiligen Lebenswelt und Lebenslage der Kinder und Jugendlichen. Die Anforderungen der Wissensgesellschaft bedingen ein struk- turelles Lernen, welches die Möglichkeiten des informellen Lernens überschreitet. In den alltäglichen Bewältigungsaufgaben braucht es neue Anstrengungen und Vermittlung. All- tag und Alltagsbildung werden in einer neuen Art relevant. Unterstützung der Jugendli- chen in ihrer Biografizität und Identitätsarbeit ist dringend angezeigt. Neben Massnahmen der Familien- und Arbeitsmarktpolitik verweisen Probleme der Alltagserfahrung auf die Notwendigkeit einer ergänzenden Unterstützung durch inszenierte Bildungsangebote der formalen und non-formalisierten Bildung (vgl. Thiersch 2015: 209-212, Riegel 2016: 92f.). Zudem zeigt sich die Wichtigkeit der Kooperation mit dem Familien-System der Klientel. Bildung als Prozess, in dem Individuen ihre Subjektivität entwickeln, verlangt anspruchsvolle Kompetenzen im Bereich der Sprache. Sprachliche Bildung ist besonders wichtig um überhaupt an Bildungsprozessen teilhaben zu können. Die Sprache entwickelt sich in in- formellen Settings und sozialen Kontexten. In diesen wird auch das Bewältigungshandeln der Individuen gestaltet, welches zur Erfahrung von Erfolg und Selbstwirksamkeit und zu einem individuellen Selbstkonzept führt. In den Erfahrungsräumen der sozialen Kontexte, spezifisch der sozialen Herkunft, findet sich denn auch eine elementare Erklärung für die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit (vgl. 2.1, 2.2).

Die **unterschiedlichen Zugänge** zu Bildung bewirken jeweils spezifische Möglichkeiten, Bildungsprozesse zu unterstützen. Hieraus ergeben sich Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit, denn die unterschiedlichen Zugänge zu Bildung bieten jeweils spezifische An- satzpunkte und Möglichkeiten, Bildungsprozesse zu unterstützen.

In Kooperationen zwischen Schule und Sozialer Arbeit in der Schulsozialarbeit oder der Ganztagesbildung wird eine sozialpädagogische Sicht und die Verwendung von besonde- ren Methoden im schulischen Lernen gefördert. Das Zusammenspiel fordert besondere Anstrengungen. Hier kann auf struktureller Ebene für die Soziale Arbeit abgeleitet werden, dass sie sich für eine Gewichtung der informellen Alltagsbildung gegenüber der Macht und dem Interesse der inszenierten Bildung stark macht. Diese betont nämlich ihre eige-

nen Kompetenzen und stellt Alltagskompetenzen lediglich als Voraussetzung und Zubringerleistung für die eigenen Aktivitäten voraus (vgl. 2.2, Thiersch 2015). Es stellt sich auch die Frage, ob die Definition von Bildungserfolgen als Aneignung von formellen Abschlüssen genügt. Oder sollte diese in Anbetracht der Relevanz von informellen und non-formalisierten Lernprozessen erweitert werden?

Da non-formalisierte Bildungsangebote der Sozialen Arbeit der schulischen Bildung gegenüber nachrangig sind, erschwert dies die Koordination innerhalb des Bildungswesens in den Bereichen der inszenierten Bildung. Neben der Nachrangigkeit herrschen unterschiedliche Organisationsformen, staatliche Zuständigkeiten oder freie Trägerschaften. So scheint der Stand der Sozialen Arbeit in Anbetracht der wachsenden Bedeutung der schulischen Bildung in der Wissensgesellschaft schwer zu sein (vgl. Thiersch 2015: 213f.). Soziale Arbeit wird dann tätig, wenn andere Instanzen an ihre Grenzen stossen. Soziale Arbeit nimmt eine kompensatorische Rolle ein. In dieser **Nachrangigkeit der Sozialen Arbeit** besteht die Herausforderung, nicht nur als Feuerwehr zu reagieren, sondern vielmehr als Partnerin bei der Konzeption und Gestaltung von Massnahmen mitreden zu können (vgl. 4.1, Schaffner 2014: 128).

Soziale Arbeit macht sich für eine erweiterte Perspektive auf **wirtschaftliche und soziale Veränderungen** und die daraus resultierenden Folgen für Kinder und Jugendliche stark (vgl. Schaffner 2014: 128). Wie die Ausführungen dieser Arbeit zeigen, sind Risiken des Scheiterns ungleich verteilt. Bildung als Ungleichheitsstruktur sozialer Herkunft spielt dabei eine relevante Rolle. Im Zuge der Pluralisierung von Lebensläufen und im Kontext aktivierender Arbeitsmarktpolitik müssen Jugendliche vermehrt Entscheidungen treffen und selber verantworten, unabhängig davon, ob sie Wahlmöglichkeiten haben oder nicht (vgl. Walther 2008: 11f.). In dieser Arbeit wurde deutlich, dass es auch um die Frage gehen muss, wie Soziale Arbeit die strukturelle Seite von Ungleichheitsverhältnissen in der Unterstützung der Klientel berücksichtigen kann.

Das Interesse der Gesellschaft, die fähigsten Personen für soziale Positionen zu besetzen, führt über Belohnungssysteme zu Ungleichheiten. Dabei wird der **freie Wettbewerb** um eben diese Positionen vorausgesetzt. Mit diesem sei gewährleistet, dass nur die fähigsten Personen in 'wichtige' Positionen gelangen. Diese Argumentation vernachlässigt jedoch den wichtigen Aspekt sozialer Schichtung, den der Vererbung. Gemeint ist die Zuschreibung von Status über die soziale Herkunft. Denn dies schränkt den freien Wettbewerb ein (vgl. Solga et. al. 2009: 23f.).

Gemäss dem meritokratischen Prinzip sind soziale Ungleichheiten natürliche Unterschiede. Jedoch zeigt sich diese Natürlichkeit der Leistungsunterschiede selbst als ein Herstel-

lungsmodus sozialer Ungleichheit. Darin werden Ergebnisungleichheiten und Belohnungsdifferenzen als ein allgemeines Funktionserfordernis gesellschaftlicher Arbeitsteilung und persönlicher Identität angesehen. Eine Hierarchisierung von Berufspositionen und deren ungleiche soziale und ökonomische Anerkennung sei ein notwendiger Anreiz. Ungleichheit ist somit notwendig, um soziale Ordnung herzustellen und demnach ein **gesellschaftliches Funktionserfordernis**. Ergebnisgleichheit hingegen ist dysfunktional. Soziale Ungleichheiten bleiben demnach bestehen und werden über individuelle Bildungsentscheidungen legitimiert (vgl. Solga 2009).

Die Forschung ist sich einig darüber, dass **Übergänge** in den Bildungssystemen im Kontext der erwähnten strukturellen Voraussetzungen wichtige Stationen für die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit sind. Während einer Bildungsbiografie gibt es einige solcher Passagen, an denen individuelle Entscheidungen getroffen werden müssen. Wie die Ausführungen in dieser Arbeit zeigen, können an Bildungsübergängen soziale Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung einerseits durch sozial selektives Beratungs- und Empfehlungsverhalten von Erziehenden und Lehrpersonen entstehen und verstärkt werden. Dies zeigt sich stark im Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I. Andererseits entstehen oder verstärken sich soziale Ungleichheiten durch ein sozial-schichtabhängiges Entscheidungsverhalten von Eltern und Jugendlichen (vgl. 2.3, 2.4, Kleine et. al. 2010, Baumert et. al. 2010,). Ungleichheit im Übergang bedeutet nicht nur die Zuweisung zu statusärmeren Positionen, sondern auch das Risiko zu sozialem Ausschluss (vgl. Walther 2008: 11f.). Das Scheitern wird im erwerbsarbeitszentrierten Übergangsregime den jeweiligen individuellen Defiziten der Jugendlichen zugeschrieben. Da die Erwerbsarbeit das elementare Vehikel der Vergesellschaftung ist, fokussieren die getroffenen Vorkehrungen auf den Übergang von der Schule in den Beruf. Die Defizite der Jugendlichen sollen durch berufsvorbereitende Massnahmen kompensiert werden. Die Förderung in diesen Massnahmen beschränkt sich meist auf den Erwerb von arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen wie Teamfähigkeit und Pünktlichkeit (vgl. 4.1).

Umfassende Analysen zeigen jedoch auf, dass das Bewältigen komplexer Problemlagen nicht durch eine **Beschränkung auf Arbeitsintegration** möglich ist. Mehr noch besteht die Gefahr einer zunehmenden Individualisierung durch diese einseitige Fokussierung auf Arbeitsintegration. Die Auseinandersetzung mit Jugendlichen mit Mehrfachbelastungen zeigt, dass Berufsintegration nicht immer gelingt. Deshalb gilt es, die Jugendlichen im Erreichen ihrer anderen Ziele zu unterstützen (vgl. 4.1). Durch eine solche Positionierung der Sozialen Arbeit setzt sie kritische Impulse für die Weiterentwicklung der Unterstützungsangebote. Jedoch müsste diese Positionierung stärker in den aktuellen Diskurs eingebracht werden (vgl. Schaffner 2014: 123-128, Walther 2008: 23-25). Es gilt auch einen

Blick über die Grenzen des hiesigen Übergangsregimes hinaus zu wagen. Andere Länder regeln ihr Übergangssystem different. Hierin liegt Potential für strukturelle Veränderungen.

Soziale Arbeit ist im **Spannungsfeld** von Arbeitsmarkt- und Subjektorientierung positioniert. Die Unterstützung und das Empowerment von Benachteiligten verlangt einen individuellen Zugang und Gestaltungsspielraum. "Ganzheitliche und komplexe Aufträge erfordern spezielle Rahmenbedingungen" (Schaffner 2014: 128) und einen ganzheitlichen Zugang. Ein ganzheitlich und allgemein formulierter Auftrag ist demnach wichtig. Um Defizite zu kompensieren und um die Potentiale der Jugendlichen zu aktivieren, müssten Massnahmen zur Unterstützung nicht lediglich Zielgruppenbeschreibungen ansprechen, sondern auf individuelle Problemkonstellationen reagieren (vgl. ebd.: 122). Jedoch schränken organisationale Rahmenbedingungen und technokratische Vorgaben die Wirksamkeit ein. In diesem Spannungsfeld läuft die Soziale Arbeit Gefahr, sich von den gesellschaftlichen Anforderungen einnehmen zu lassen und gesellschaftliche Probleme, wie soziale Ungleichheit und ungleicher Zugang zu sozialen Ressourcen, zu individualisieren. Die Ursachen dieser gesellschaftlichen Probleme liegen in der Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftspolitik. Dennoch wird die Lösung dazu dem individuellen Kompetenzerwerb der Jugendlichen übertragen (vgl. Riegel 2016: 99).

Es lässt sich für die Praxis der Sozialen Arbeit fragen, welche Rahmenbedingungen in welchen Handlungsfeldern 'gute' Arbeit ermöglichen (vgl. ebd.). Hinzu kommt, dass Soziale Arbeit nicht über Zertifikate verfügt. Sie versucht auch da, wo sie zum Eingreifen verpflichtet ist, mit Verhandlung und Motivation zu handeln. Diese "strukturierte Offenheit" (Thiersch 2015: 214) verlangt von Professionellen der Sozialen Arbeit eine kritische Selbstreflexivität, einhergehend mit partizipativ ausgehandelten Regelungen zur Sicherung der Eigenwilligkeit der Selbstbildungsprozesse der Klientel (vgl. 2.2).

Effekte der Bildungsinstitutionen auf der Meso-Ebene

Das Bildungssystem hat eine grosse Bedeutung bei der Produktion und Reproduktion von sozialer Ungleichheit. In den zunehmend bildungs- und wissensabhängigen Gesellschaften spielt es eine wichtige Rolle bei der Statuszuweisung und Legitimation sozialer Ungleichheit. Das Bildungssystem wird nicht zuletzt im Zuge der PISA-Diskussion als Produzent sozialer Ungleichheit in den Diskurs eingebracht (vgl. Berger/Kahlert 2005: 7-14). Bildungssysteme sind komplex und entlang des Lebenslaufs 'mehrstufig' aufgebaut. Institutionelle Filter und Selektionsmechanismen werden daher mehrfach wirksam. Die ungleichheits(re)produzierende Wirkung der Schule zeigt sich darin, dass Bildungsungleichheiten trotz der Bildungsexpansion immer noch bestehen. Die Unterschiede zwischen den

sozialen Klassen beim Bildungszugang bei Bildungsabschlüssen sind bedeutend. Bildungschancen und Bildungserfolge sind sozial ungleich verteilt (vgl. 1.1, 2.3).

Bildung findet als universeller Zuweisungsmodus in modernen Gesellschaften Anwendung. Die **Beteiligung an organisierten und zertifizierten Bildungsprozessen ist unumgänglich**. Es geht nicht um Bildung an sich, sondern um in institutionalisierten und zertifizierten Bildungsprozessen erworbene Kompetenznachweise (vgl. 3.1.2).

In der Schule sollen allen Schülerinnen und Schülern gleiche Voraussetzungen gewährt werden. Eine erste Bildungsentscheidung findet über den Besuch eines Kindergartens statt. Der (zweijährige) Besuch des Kindergartens ist nicht überall in der Schweiz obligatorisch. Hier findet sich ein Erklärungsansatz für die Entstehung und Reproduktion von bildungsbezogener sozialer Ungleichheit. Denn im Kindergarten werden erste Kompetenzen geübt, die später in der Schule vorausgesetzt werden (vgl. 2.1, Dravenau/Groh-Samberg 2005: 113, Riegel 2016, Solga 2009). Hier kann bereits ein Vorsprung entstehen.

Die Chancen einer guten Schulbildung sind bei benachteiligenden Ausgangsbedingungen durch die soziale Herkunft frappant niedriger. Kompetenzen in Verbindung mit Begabungen werden in der meritokratischen Leitfigur als 'natürliche' Leistungsbewertung definiert. Diese Kompetenzen müssen jedoch wahrgenommen und bewertet werden. Dies geschieht u.a. durch Lehrpersonen. Diese wiederum sind sozial eingebettet und unterliegen ihren sozial strukturierten Wahrnehmungsprozessen. Diese sozialen Wahrnehmungsprozesse von Kompetenzen und Begabungen werden ignoriert. Dies geht einher mit der Naturalisierung und Individualisierung in der meritokratischen Leitfigur (vgl. 3.1.2, Solga 2009). Bei Schulkindern und Jugendlichen wahrgenommene Kompetenzen müssen, wenn sie denn wahrgenommen wurden, auch gefördert und ausgebildet werden. Mit der aktuellen Aufteilung des Bildungssystems geschieht dies eben nicht herkunftsunabhängig. Denn der Zugang zu diversen Bildungsgängen sowie zur Berufsausbildung unterliegt der Bewertung vorangegangener Leistung und somit eben der erwähnten sozial geschichteten und **selektiven Wahrnehmung von Lehrpersonen** und Eltern (vgl. Solga 2009). Die Bewertung und Selektivität seitens Lehrpersonen zeigt sich als ein weiteres Puzzleteil in der Erklärung der Entstehung und Reproduktion von bildungs- und übergangsbezogenen sozialen Ungleichheiten. Denn wie in Kapitel 2.1 hergeleitet wurde, spielt die Bewertungen der Lehrpersonen eine wichtige Rolle. Diese beeinflusst Übergangsentscheidungen folgerichtig. Die Empfehlungen der Lehrperson beruhen jedoch auf der sozialen Herkunft der Kinder und Jugendlichen. Daraus kann auch gefolgert werden, dass je mehr Übergänge bestehen, desto grösser ist die Gefahr herkunftsabhängiger Kanalisierung (vgl. Solga 2009).

Die Zuteilung am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe ist weichenstellend für den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt. Diese Zuteilung erfolgt aufgrund der erbrachten Leistungen und der Empfehlung der Lehrperson. Die Leistung ist früh in einem Leben nachzuweisen, denn der vorberufliche Bildungserfolg oder Misserfolg bestimmt über die soziale Platzierung beim Berufseinstieg und somit über die zukünftigen Erwerbschancen. Dies führt zu einer weiteren Erklärung: Soziale Ungleichheiten werden über die individuelle Bildungsbeteiligung sowie die individuelle Bildungsleistung vermittelt (vgl. Solga 2009). Neben zahlreichen sozialen Ungleichheitsdimensionen, wie Ungleichheiten nach Geschlecht oder Behinderung, und trotz Überlagerungen zwischen den Dimensionen, bleiben Bildung und Beruf die "entscheidenden ungleichheitsrelevanten Determinanten" (Büchner 2003: 11f.). Bildung zeigt sich als konstitutives Element sozialer Ungleichheit. Das mehrgliedrige Schulsystem bietet dafür die Rahmenbedingungen.

Formal ist der Zugang zu schulischer Bildung für alle Kinder und Jugendlichen durch die allgemeine Schulpflicht gewährleistet. Schule ist ein verbindliches Bildungsangebot in staatlicher Zuständigkeit und unter staatlicher Kontrolle (vgl. Riegel 2016: 88). Nicht die Bildungs-Teilnehmenden bestimmen über die Definition der Leistungskriterien. Die Definitionsmacht der Leistungskriterien liegt bei den Bildungsinstitutionen. Gleichzeitig sind diese auch für deren Erfüllung zuständig. Was ihnen eine Monopolstellung in der Verteilung von Lebenschancen sichert. Da der Fokus aber auf der jeweils persönlichen Leistung der Individuen liegt, wird diese **Definitionsmacht höherer Statusgruppen** ausgeblendet. Bildungsentscheidungen liegen gemäss den Ausführungen dieser Arbeit zwar in der Verantwortung der Jugendlichen selbst, doch definieren die Institutionen die Parameter. Es scheint, als spiele der freie Wille und das persönliche Engagement für den Übergang von der Schule in den Beruf die zentrale Rolle. Gleichzeitig wird klar, dass hier strukturell bedingte Ungleichheiten deutlich zum Tragen kommen. Diese werden jedoch durch eine starke Betonung des Prinzips der Meritokratie verdeckt. Bildungsentscheidungen können demnach gar nicht individuell getroffen werden. Sie sind abhängig von den Institutionen (vgl. 3.1.2).

Allen Kindern und Jugendlichen soll die Möglichkeit gewährt werden, sich für ihre soziale und gesellschaftliche Integration zu qualifizieren. Dabei wird das Leitungsprinzip als faires Instrument der Zugangsgerechtigkeit verstanden. Das Aneignen von schulischem Wissen wird als Möglichkeit angesehen, (mehr) Gleichheit in der Gesellschaft zu schaffen bzw. soziale Ungleichheiten zu kompensieren. Dass nicht alle Schülerinnen und Schüler die gleichen sozialen Voraussetzungen und Bedingungen haben, die definierten Lernziele zu erreichen und sich die normierten Bildungsinhalte der Schule anzueignen, findet keine Beachtung (vgl. Riegel 2016: 88). Es wird ein Habitus vorausgesetzt, der verbunden ist

mit bestimmten Kenntnissen und kulturellem Kapital. Dieser beinhaltet u.a. bereits vorhandenes Allgemeinwissen und die Beherrschung der Unterrichtssprache. Hinzu kommen die Fähigkeiten, abstrakt und generalisierend zu denken und sich in der Komplexität des Lebens zu orientieren. Diese Kompetenzen und das damit einhergehende implizite Wissen werden in der Schule nicht vermittelt, sondern vorausgesetzt. Die impliziten Normalitätsvorstellungen und Erwartungen führen zu einer Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern, welche über diesen Habitus und diese Kenntnisse aufgrund ihrer sozialen Herkunft nicht verfügen (vgl. Riegel 2016: 88f.).

Erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Bildungsabschlüsse werden den individuellen Kompetenzen und Leistungen der jeweiligen Schülerinnen und Schülern zugeschrieben. Soziale Herkunft wird ausgeblendet. Die unterstellte Herkunftsneutralität bei der Teilnahme an organisierten Bildungsprozessen und ihrer Bewertung durch Lehrpersonen verschleiert die Bedeutung und Funktion von Bildungszertifikaten als institutionalisiertes kulturelles Kapital. Dieses Kapital wird über herrschaftsabhängige Zertifizierungsprozesse hergestellt (vgl. 3.1.2, 3.2.3, Solga 2009: 68f.).

Der Anspruch alle Schülerinnen und Schüler gleich zu behandeln, bei gleichzeitigen ungleichen Bildungsvoraussetzungen und aufteilender sowie diskriminierender Wirkung der Schule, führt zu einem gegenteiligen Ergebnis: Der Reproduktion von ungleichen Chancen und sozialer Ungleichheit. Auch der Anspruch der Sozialen Arbeit, zur sozialen und gesellschaftlichen Integration von benachteiligten Kindern und Jugendlichen beizutragen, führt über Othering-Prozesse, eng verbunden mit Prozessen der Normalisierung und Normierung, zur Verfestigung von sozialen Ungleichheiten. Die Herstellung von Differenz ist in die Strukturen der Sozialen Arbeit eingeschrieben. Dies trägt zur Weiterführung vorherrschender Unterscheidungen in der Gesellschaft bei. Hier liegt denn auch ein Potential für soziale und individuelle Veränderungen, welche in die Praxis der Sozialen Arbeit einfließen müssen (vgl. 4.1, 4.2, Riegel 2016).

Effekte auf der Mikro-Ebene des Individuums

In der Familie werden die schulrelevanten Eigenschaften eines Kindes massgeblich beeinflusst. Die soziale Herkunft ist elementar für die Lernvoraussetzungen und Leistungsentwicklung eines Kindes. Diese wirkt sich auf die individuellen Bildungsentscheidungen, Bildungserfolge und in der Folge auf die Bildungschancen der Individuen aus. Individuelle Entwicklungsverläufe sind geprägt durch die Bedingungen des Aufwachsens. Das heisst durch die sozioökonomischen und kulturellen Chancen und Risiken der Herkunftsfamilie. Der Kontext, in den Jugendliche eingebettet sind, beeinflusst nicht nur ihren Sozialcharakter, sondern auch ihre Entscheidungen enorm. Individuen treffen ihre Entscheidungen in

Abhängigkeit der Möglichkeiten und Begrenzungen, welche ihnen ihre soziale, sozial-räumliche und gesellschaftliche Umwelt bietet (vgl. 2.3, Becker/Schulze 2013).

Bildungserfolge sind wesentlich durch schulische Lernumwelten als formale Bildungskontexte beeinflusst. Bildungsentscheidungen werden durch Kontexteffekte wie Familie oder Bezugsgruppen beeinflusst. Denn die Unterschiede in der Bildungsaneignung von Kindern und Jugendlichen sowie deren Bildungschancen resultieren einerseits aus den Möglichkeiten der Familie in ihren Kontexten der sozialen Beziehungen und der Wohnumgebung. Andererseits ergeben sich Bildungsaneignung sowie Bildungschancen aus den Lehraktivitäten und Lernbedingungen in Kontexten des Bildungssystems. Diese Kontexteffekte bestimmen zu einem erheblichen Teil über die Ausprägung und den Grad der sozialen Ungleichheit (vgl. 2.3). Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die Interaktion der beiden Kontexte Familie und Bildungssystem wichtig ist. Hierin findet sich ein Gewinn, in dem es der Sozialen Arbeit besser gelingen kann, einen unterstützenden Beitrag bei Bildungsprozessen sowie in der Übergangsbegleitung zu leisten. Dabei geht es auch um die Frage, inwiefern dadurch ein Beitrag zu sozialer Gerechtigkeit geleistet werden kann.

Der Ansatz der Rational Choice Theorie, wie auch der von Boudon, erklärt die Reproduktion von sozialer Ungleichheit über herkunftsspezifische Bildungsentscheidungen. Für Boudon ist soziale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung "das Ergebnis individueller Entscheidungen" (Maaz et. al. 2010: 12). Dabei spielen institutionelle und schulische Strukturen sowie die kognitiven Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen keine bedeutende Rolle. Relevant ist lediglich das Bildungsverhalten der Schülerin, des Schülers und das der Eltern. Boudon zufolge beeinflussen kognitive, soziale, kulturelle und ökonomische Ressourcen die herkunftsbedingten Disparitäten im Bildungssystem. Die Leistungsunterschiede seien hauptsächlich die Folge von einer unterschiedlichen Ausstattung der Familien mit ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital. Es wird deutlich, dass die Bildungswahl von der sozialen Position der Familie abhängt. Je höher der soziale Status der Familie ist, desto höher ist die angestrebte Bildungslaufbahn (vgl. 3.2.1, Becker 2017).

Die beiden Ansätze, mit der Unterstellung eines rational handelnden Subjekts, werden Entscheidungsprozessen in ihrer Komplexität nicht gerecht. Die Ausführungen zu Bourdieu zeigen auf, dass scheinbar rationale oder irrationale Entscheidungen nie nur auf kognitiv-rationalen Überlegungen beruhen. In ihnen spiegeln sich internalisierte Strukturen der Gesellschaft wie auch des Bildungssystems (vgl. Ecarius et. al. 2013: 10). Der herkunftsspezifische Habitus eines Kindes bedingt die primären Herkunftseffekte sowie Konflikte gegenüber schulischen Anforderungen. Auch die sekundären Herkunftseffekte mit den Bildungsaspirationen und dem Entscheidungsverhalten bilden sich über den her-

kunftsspezifischen Habitus aus. Der Habitus steuert zudem, welches Wissen und welche Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen anknüpfbar sind (vgl. 3.2.3). Mit dem Habitus Begriff weist Bourdieu darauf hin, dass menschliches Handeln öfter auf einem praktischen Sinn beruht als auf rationaler Entscheidung. Damit werden Entscheidungen nicht über das Bewusstsein, sondern über Habitualisierung erklärt. Das Bildungssystem setzt jedoch einen 'bildungskonformen' Habitus voraus (vgl. 2).

Relevant um gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen zu verdeutlichen, sind neben dem ökonomischem Kapital das soziale und das kulturelle Kapital. Kulturelles und soziales Kapital kann nur über Transformationsarbeit und ökonomisches Kapital gewonnen werden. Familiär unterschiedliches Kulturkapital beeinflusst den Zeitpunkt des Beginns des Übertragungs- und Akkumulationsprozesses. Die Zeit, welche ein Individuum in die Akkumulation von kulturellem Kapital investieren kann, ist abhängig von seiner freien Zeit und der Befreiung seitens der Familie von ökonomischen Zwängen (vgl. Bourdieu 2009: 113-115). Hier wird auch die Relevanz der Klassenlage als Grundlage jeglicher Lebensführung ersichtlich (vgl. 3).

Rolf Becker fasst zusammen, dass "Intelligenz im Elternhaus sozial präformiert und in der Schule sozial moderiert ist und anhand sozial definierter statt natürlich vorgegebener Kategorien wie etwa Schulnoten, Bildungsempfehlungen oder Zertifikate definiert und gemessen wird" (Becker 2017: 110). Begabung und Anstrengung werden in der Schule meist nicht als objektive Leistung gemessen. In die Beurteilung fließen vielmehr soziale Kategorien wie die soziale Herkunft und andere askriptive Merkmale ein. Demnach werden primäre Herkunftseffekte legitimiert (vgl. ebd.).

Dass primäre Effekte in der Schule wirksam sind, zeigt, dass es die Schule nicht vermag, ungleiche Startchancen auszugleichen. Denn in der Primarstufe werden die herkunftsabhängigen Startchancen nicht kompensiert. Sie werden eher verstärkt, zumindest reproduziert. Sekundäre Effekte, Unterschiede in der Bildungsbeteiligung, welche durch unterschiedliche Entscheidungsverhalten der Sozialschichten entstehen und von der Begabung sowie der Leistung der Kinder unabhängig sind, verletzen das Gerechtigkeitsempfinden besonders. Denn anders als die primären Effekte sind diese nicht mit der leistungsbezogenen Verteilungsgerechtigkeit vereinbar (vgl. Maaz/Nagy 2010, Becker 2017).

5.2 Kritische Würdigung

Die Theorieauswahl dieser Arbeit beschränkt sich auf klassische Konzepte zur Erklärung von sozialer Ungleichheit und Bildungsentscheidungen. Die aufgeführten Konzepte reichen nicht aus, um die Komplexität von Bildungsentscheidungen zu erfassen. Die u.a. von

Dausien erhobene Kritik verweist auf eine erweiterte Perspektive. Eine Perspektive, welche auf den Prozess der Entscheidung fokussiert. So wird nicht nach einer Einzelentscheidung gefragt, sondern "die Entscheidungen im Kontext ihrer Entstehung, Veränderung und Sinndeutung untersucht" (Ecarius et. al. 2013: 10).

Mit den Ausführungen zu Bourdieu soll dem Rechnung getragen werden. Jedoch zeigt sich die Flughöhe für diese Arbeit als unbefriedigend.

In ihren theoretischen Ausführungen berücksichtigt diese Arbeit die Subjektperspektive nicht ausreichend. Die subjektive Auseinandersetzung "mit den widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnissen und den je eigenen Lebensbedingungen" (Riegel 2016: 74) der Individuen gälte es vielmehr miteinzubeziehen.

In dieser Arbeit wurden weitere spannende Konzepte, welche für die hier interessierende Frage nach Bildungsentscheidungen und Übergängen im Kontext von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen relevant scheinen, aus Platzgründen lediglich andiskutiert. Die Rede ist vom Konzept der 'sozialen Milieus', der Lebensweltorientierung oder der biografischen Perspektive. Hierin würden sich weitere Erklärungsansätze sowie handlungsleitende Haltungen und Methoden für die professionelle Praxis finden.

5.3 Fazit und Ausblick

Das Haupterkennnis dieser Arbeit kann kurz zusammengefasst werden: Bildung zeigt sich als konstitutives Element sozialer Ungleichheit, und das Bildungssystem hat eine grosse Bedeutung bei der Produktion und Reproduktion von sozialer Ungleichheit. An allen Übergangsstellen des Bildungssystems bestehen soziale Ungleichheiten. Entscheidend ist, dass sich diese Ungleichheiten über die soziale Herkunft bereits vor der Einschulung ergeben, sich in der Primarstufe vermeintlich nicht kompensieren lassen und sich im weiteren Verlauf innerhalb des Bildungssystems verfestigen. Der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungsbeteiligung oder, anders gesagt, zwischen Herkunft und schulischer Leistung, nimmt während eines Bildungsverlaufs zu. Das heisst, dass es keiner Bildungsstufe gelingt, Ungleichheiten zu halten oder sogar abzubauen. Vielmehr wachsen sie während eines Bildungsverlaufs weiter an (vgl. Solga/Dombrowski 2009: o.S.). Strukturell bedingte Ungleichheiten kommen deutlich zum Tragen. Der Anspruch, alle Schülerinnen und Schüler gleich zu behandeln, bei gleichzeitigen ungleichen Bildungsvoraussetzungen und aufteilender sowie diskriminierender Wirkung der Schule, führt zur Reproduktion von ungleichen Chancen und sozialer Ungleichheit.

Solange schulische Akteurinnen und Akteure gezwungen sind, an den Übergängen, diesen heiklen und weichenstellenden Passagen, folgenreiche und im Nachhinein nur

schwer korrigierbare Entscheidungen zu treffen, so lange werden herkunftsspezifische Chancenungleichheiten bestehen bleiben (vgl. Dravenau/Groh-Samberg 2005: 114).

"Biografische Prozesse und gesellschaftliche Strukturen stehen in einem Wechselverhältnis zueinander und bedingen sich gegenseitig. In der Biografie spiegeln sich das subjektive Erleben und die Verarbeitung dieser gesellschaftlichen Gegebenheiten stets wider" (Ecarius et. al. 2013: 10). Deshalb beruhen Bildungsentscheidungen immer auf Handlungskompetenzen, subjektiven Einstellungen sowie kollektiven Orientierungen als auch auf den institutionellen Abläufen des Bildungssystems.

Für einen Ausblick gilt es Übergänge wie auch Bildungsentscheidungen aus mehreren Perspektiven zu betrachten. Eine subjektwissenschaftliche Erweiterung fragt nach dem subjektiven Sinn bzw. der "subjektiven Funktionalität" (Riegel 2016: 60) von Reproduktion. Diese Erweiterung richtet ihren Blick auf die "individuellen Handlungsmöglichkeiten" (ebd.: 71) bzw. "subjektiven Möglichkeitsräume" (ebd.) vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse. "Welche Anforderungen stellen sich den Subjekten vor dem Hintergrund ihrer Interessen und Bedürfnisse und welche Möglichkeiten sehen sie, diese subjektiv sinnvoll zu bewältigen?" (Walther 2008: 16). Weil sich individuelle Bildungsentscheidungen wie auch die Nutzung von institutionell angebotener Unterstützung aus subjektiven Lebensentwürfen und Unterstützungsbedarfen ableitet, bietet sich diese Sicht aus sozialpädagogischer Perspektive an (vgl. ebd.).

Einige Jugendliche brauchen mehr Unterstützung: Längerfristige Beratungsprozesse, Zugang zu zusätzlichen Bildungsangeboten, finanzielle oder lebenspraktische Unterstützung. In einer Sozialpädagogik des Übergangs könnte Unterstützung bei der Bewältigung biografischer Übergänge geleistet werden, ohne sie an das Gelingen oder Scheitern an normalbiografische Anforderungen zu knüpfen. Unter Berücksichtigung der komplexen Anforderungen und der zunehmenden Risiken in entstandardisierten Übergängen könnte sie allen Jugendlichen im Übergang ihre Unterstützung bieten. Dabei gilt es Ungleichheiten nicht stigmatisierend zu betrachten; nicht in 'normal' oder 'nicht normal' zu unterscheiden. So würden Ungleichheiten nicht reproduziert und verfestigt.

Es sollte weniger nach den individuellen Defiziten und mehr nach den sozialen und institutionellen Mechanismen, welche Scheitern den Individuen zuschreiben und Ausgrenzungsprozesse dadurch befördern, gefragt werden. Dies kann nicht nur in der Praxis erfolgen, sondern bedingt Veränderungen auf struktureller Ebene und vor allem eine integrierte Übergangspolitik (vgl. Walther 2008: 23-29).

6 Quellenangaben

6.1 Literaturverzeichnis

Becker, Rolf (Hg.) (2017). Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2016). Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Becker, Rolf/Schulze, Alexander (Hg.) (2013). Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Wiesbaden: Springer VS.

Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.) (2005). Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa.

Bildungssystem - Educa (Hg.) (o.J.). URL: <https://bildungssystem.educa.ch/de/sekundarstufe-i-21> [Zugriffsdatum 23. Juni 2018].

Boudon, Raymond (1974). Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Societies. New York: Wiley.

Bourdieu, Pierre (1966 [2001]). Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: Ders. (Hg.). Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA. S. 25-52.

Bourdieu, Pierre (2009). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Solga, Heike/Powell, Justin/Berger, Peter A. (Hg.). Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt: Campus Verlag. S. 11-126.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971). Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Stuttgart: Klett.

Brüsemeister, Thomas (2008). Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Lehrbuch. Soziologische Theorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Büchner, Peter (2003). Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: ZfE. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 6. Jg. (1). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 5-24.
- Dausien, Bettina (2014). "Bildungsentscheidungen" im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: Miethé, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hg.). Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 39-61.
- Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2005). Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.). Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa. S. 103-129.
- Ecarius, Jutta/Miethé, Ingrid/Tervooren, Anja (2013). Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Dis-/Kontinuitäten, Paradoxien und soziale Ungleichheit. Eine Einleitung. In: Miethé, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hg.). Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 9-15.
- Eckert, Manfred/Heisler, Dietmar/Nitschke, Karen (Hg.) (2007). Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Handlungsansätze und aktuelle Entwicklungen. Münster: Waxmann.
- Fritschi, Tobias/Bannwart, Livia/Zürcher, Pascale (2012). Personen ohne Berufsbildung. Lebenslage, Best Practice, Handlungsbedarf. Schlussbericht. Bern: Berner Fachhochschule. Soziale Arbeit.
- Fuchs-Heinritz, Werner/König, Alexandra (2014). Pierre Bourdieu. Eine Einführung. 3., überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Gennep, Arnold Van (1986). Übergangsriten. (Les rites de passages). Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Hillmert, Steffen (2007). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf. Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Becker, Rolf/Lauterbach Wolfgang (Hg.). Bildung als Privileg. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 71-98.

- Hillmert, Steffen/Jacob, Marita (2005). Zweite Chance im Schulsystem?. Zur sozialen Selektivität bei 'späteren' Bildungsentscheidungen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.). Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa. S. 155-178.
- Hochuli Freund, Ursula/Stotz, Walter (2013). Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch. 2., durchgesehene Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hochuli, Marianne (2013). Chancengerechtigkeit im Bildungssystem Schweiz. In: Bildung gegen Armut. Sozialalmanach von Caritas Schweiz. Luzern: Caritas-Verlag.
- Hof, Christine/Meuth, Miriam/Walther, Andreas (Hg.) (2014). Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung Bildung und Hilfe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Klein, Markus/Schindler, Steffen/Pollak, Reinhard/Müller, Walter (2010). Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung. In: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (Hg.). Bildungsentscheidungen. ZfE. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12/2009. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 47-73.
- Kleine, Lydia/Wiebke, Paulus/Blossfeld, Hans-Peter (2010). Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (Hg.). Bildungsentscheidungen. ZfE. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12/2009. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 103-125.
- Kramer, Rolf-Torsten (2011). Abschied von Bourdieu?. Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Band 39. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kupfer, Antonia (2011). Bildungssoziologie. Theorien - Institutionen - Debatten. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebau, Eckart (2009). Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: Friebertshäuser, Barbara (Hg.). Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 41-58.

- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?. In: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (Hg.). Bildungsentscheidungen. ZfE. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12/2009. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11-46.
- Maaz, Kai/Nagy, Gabriel (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems. Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (Hg.). Bildungsentscheidungen. ZfE. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12/2009. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 153-182.
- Mayer, Karl Ulrich (2009). Lebensverlauf. In: Solga, Heike/Powell, Justin/ Berger, Peter A. (Hg.). Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt: Campus Verlag. S. 411-426.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010). Differenz und Soziale Arbeit. Historische Schlaglichter und systematische Zusammenhänge. In: Kessl, Fabian/Plösser, Melanie (Hg.). Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 117-134.
- Riegel, Christine (2016). Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Pädagogik. Bielefeld: transcript.
- Schaffner, Dorothee (2014). Soziale Arbeit begleitet Übergänge in die Erwerbsarbeit und selbständige Lebensführung. In: Ryter, Annamaria/Schaffner, Dorothee (Hg.). Wer hilft mir, was zu werden?. Professionelles Handeln in der Berufsintegration. Bern: hep Verlag. S. 120-132.
- Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hg.) (2013). Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Solga, Heike (2009). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Solga, Heike/Powell, Justin/Berger, Peter A. (Hg.). Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt: Campus Verlag. S. 63-72.
- Solga, Heike/Dombrowski, Rosine (2009). Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. URL: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf [Zugriffsdatum 24. Juni 2018].

- Solga, Heike/Powell, Justin/Berger, Peter A. (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: Campus Verlag. S. 11-45.
- Stamm, Margrit (2016). Arbeiterkinder an die Hochschulen!. Hintergründe ihrer Aufstiegsangst. URL: <http://www.margritstamm.ch/dokumente/dossiers/248-arbeiterkinder-an-die-hochschulen/file.html> [Zugriffsdatum 23. Juni 2018].
- Staub-Bernsconi, Silvia (2005). Soziale Arbeit und soziale Probleme. Eine disziplin- und professionsbezogene Selbstbestimmung. In: Thole, Werner (Hg.). Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 245-258.
- Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hg.) (2007). Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim/München: Juventa.
- Thiersch, Hans (2015). Bildung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 5., erweiterte Auflage. München: Reinhardt Verlag. S. 206-217.
- Vester, Michael (2009). Soziale Milieus im Überblick. In: Solga, Heike/Powell, Justin/Berger, Peter A. (Hg.). Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt: Campus Verlag. S. 313-329.
- Walther, Andreas (2008). Die Entdeckung der jungen Erwachsenen. Eine neue Lebensphase oder die Entstandardisierung des Lebenslaufs?. In: Rietzke, Tim/Galuske, Michael (Hg.). Lebensalter und Soziale Arbeit. Junges Erwachsenenalter. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 10-33.
- Windzio, Michael/Teltemann, Janna (2013). Empirische Methoden zur Analyse kontextueller Faktoren in der Bildungsforschung. In: Becker, Rolf/Schulze, Alexander (Hg.). Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Wiesbaden: Springer VS.
- WOZ. Bildung. Eine Beilage der Wochenzeitung WOZ. Erschienen am 16. November 2017. In: WOZ. Die Wochenzeitung. Jg. 46.

6.2 **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Titelblatt eigene Darstellung (in Anlehnung an WOZ 2017: 1)

WOZ. Bildung. Eine Beilage der Wochenzeitung WOZ. Erschienen am 16. November 2017. In: WOZ. Die Wochenzeitung. Jg. 46. S. 1.

Abb. 2: Drei Arten der Bildung

Rohlf, Carsten (2011). Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 41.

Abb. 3: Strukturebenen sozialer Ungleichheit

Solga, Heike/Powell, Justin/Berger, Peter A. (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: Campus Verlag. S. 17.

Abb. 4: Vereinfachtes Modell der Genese von Bildungsentscheidungen

Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?. In: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (Hg.). Bildungsentscheidungen. ZfE. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12/2009. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 17.

Abb. 5: Habitus als Bindeglied zwischen sozialer Position und Schulerfolg

Maaz, Kai (2006). Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 54.

Abb. 6: Das Bildungssystem Schweiz

https://www.edudoc.ch/static/web/bildungssystem/grafik_bildung_d.pdf [Zugriffsdatum 25. Juni 2018].

7 Anhang I

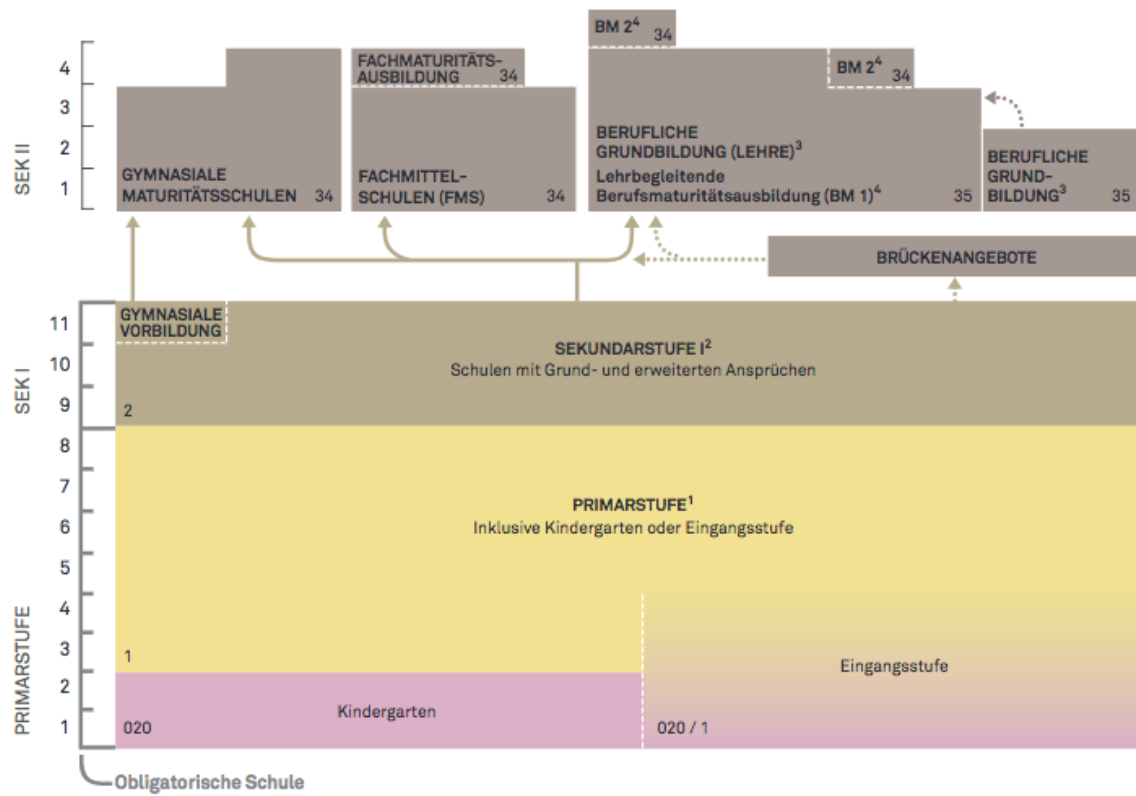


Abb. 6: Das Bildungssystem Schweiz (https://www.edudoc.ch/static/web/bildungssystem/grafik_bildung_d.pdf)