

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang **Sozialarbeit**
Kurs VZ 2019-2022

Albasini Luana

Ist Bildungsgleichheit möglich?

**Eine Arbeit über die Bildungsungleichheit in der Schweiz und die Rolle der Sozialen
Arbeit**

Diese Arbeit wurde am **15.08.2022** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repository veröffentlicht und sind frei zugänglich.

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialarbeiterisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialarbeiter/innen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2022

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

In dieser Arbeit mit dem Titel «Ist Bildungsgleichheit möglich? Eine Arbeit über die Bildungsungleichheit in der Schweiz und die Rolle der Sozialen Arbeit» wird der Frage nachgegangen, wie die Bildungsmobilität in der Schweiz aussieht und was die Möglichkeiten der Sozialen Arbeit sind, um diese zu fördern. Ausgehend von statistischen Zahlen werden die soziale und ethnische Herkunft sowie das schweizerische Bildungssystem als mögliche Ursachen für Bildungsungleichheit beschrieben. Die primären und sekundären Herkunftseffekte stellen dabei zentrale Faktoren dar. Diese ersten Erklärungsansätze werden theoretisch mit soziologischen Ungleichheitstheorien verknüpft und hinterlegt, dabei wird vor allem auf die Habitus-Theorie nach Bourdieu eingegangen. Weiter stellt sich die Frage nach der Gerechtigkeit von Bildungsungleichheit, deren Beantwortung anhand von Theorien der Leistungsgerechtigkeit, insbesondere dem Prinzip der Meritokratie vorgenommen wird. Basierend auf diesen Erkenntnissen werden sozialarbeiterische Handlungsmöglichkeiten in der Institution Schule und im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit erarbeitet, die zu mehr Bildungsgleichheit beitragen sollen. Die erarbeiteten Handlungsmöglichkeiten in den Bereichen Prävention, Früherkennung und Intervention umfassen unter anderem Gruppenarbeiten, Elternberatung sowie die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Abbildungsverzeichnis.....	III
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage	1
1.2 Motivation	2
1.3 Fragestellung und Aufbau der Arbeit	2
1.4 Abgrenzung.....	4
2 Bildungsmobilität	6
2.1 Bildungsexpansion in der Schweiz.....	6
2.2 Einfluss auf Bildungschancen	10
2.2.1 Soziale Herkunft (class)	10
2.2.2 Ethnische Herkunft (race)	13
2.2.3 Schweizerisches Bildungssystem (strukturell)	15
3 Theorien sozialer Ungleichheit	18
3.1 Entstehung von sozialer Ungleichheit	18
3.1.1 Milieutheorien.....	19
3.1.2 Habitus Theorie	20
3.1.3 Funktionalität sozialer Ungleichheit.....	21
3.1.4 Fazit	22
3.2 Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit	22
3.2.1 Normen der Verteilungsgerechtigkeit.....	24
4 Bildungsungleichheit als Aufgabe der sozialen Arbeit.....	29
4.1 Rolle der Sozialen Arbeit.....	29
4.2 Recht auf Bildung.....	30
4.3 Bildungspolitik	31
4.4 Fazit.....	33
5 Ausgleichsmöglichkeiten für die soziale Arbeit	34
5.1 Bildungspolitik	34
5.2 Schulsozialarbeit.....	36
5.2.1 Institutionelle Angebote.....	37
5.3 Fazit.....	42
6 Schlussbemerkungen	44
7 Literaturverzeichnis	47

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Intergenerationelle Bildungsmobilität, BFS, 2019.	8
Abbildung 2 Modell für die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit der Bildungschancen (Becker & Lauterbach, 2010).....	12
Abbildung 3 Lebensstilkonzept (Burzan, 2007, S. 96).	19

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

«Unterschiede der «Bildung» sind heute (...) zweifellos der wichtigste eigentlich ständebildende Unterschied. (...) Unterschiede der «Bildung» sind – man mag das noch so sehr bedauern – eine der allerstärksten rein innerlich wirkenden sozialen Schranken» (Weber, 1922, S. 247-248). Diese Worte schrieb der Soziologe Max Weber in seinem 1922 posthum veröffentlichten Werk «Wirtschaft und Gesellschaft». Hundert Jahre sind seit der Veröffentlichung vergangen und dennoch stellt sich die Frage, wie sich die Thematik der Bildung seither verändert hat. Im Rahmen einer nachhaltigen Entwicklung, hat die Weltgesundheitsorganisation (WHO) 17 Ziele (sustainable development goals) erarbeitet, die bis zum Jahr 2030 erreicht sein sollen (WHO, ohne Datum). Das Ziel 4 lautet: «inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern» (Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten, 2021). Die Entwicklung dieses Ziels zeigt, dass Bildung auch im 21. Jahrhundert noch keine Selbstverständlichkeit für alle Menschen darstellt.

Ungleichheit herrscht auf dieser Welt, seit es die Menschheit gibt. Bereits in der griechischen Antike befassten sich Gelehrte mit Fragen nach Gerechtigkeit und Gleichheit. Die Auffassung von «suum cuique» rechtfertigte die Einteilung in Gesellschaftsklassen wie Männer, Frauen und Sklav:innen. Es wurde wohl wahrgenommen, dass diese Einteilung ungleich war, jedoch wurde sie von der herrschenden Klasse nicht als ungerecht empfunden. Die Frage nach Gerechtigkeit und Gleichheit erlebte mit der französischen Revolution und der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung neuen Aufschwung. Diese Veränderung bezeichnet Burzan als soziologisch: Die Erkenntnis, dass Ungleichheit nicht natürlich, sondern sozial konstruiert und veränderbar ist, stellt die Frage nach deren Ursachen und Mechanismen (2007, S. 8).

In dieser Bachelorarbeit soll es um das Spezifikum der Bildungsungleichheit in der Schweiz gehen. Dabei sollen aus soziologischer Sicht die Ursachen und mögliche Erklärungsansätze erarbeitet werden. Die Perspektive der Sozialarbeit wird in einem zweiten Teil miteinbezogen, in dem Handlungsmöglichkeiten zur Behebung dieser Ungleichheiten skizziert werden.

1.2 Motivation

Der ehemalige Präsident von Südafrika und Apartheidskämpfer Nelson Mandela sagte 1990 in einer Rede an der Madison Park High School in Boston: «Education is the most powerful weapon which you can use to change the world» (Mandela, 1990). Indem ich diese Bachelorarbeit schreiben kann, bin ich privilegierter als ein grosser Teil dieser Weltbevölkerung. Doch auch in der Schweiz gibt es Bildungsungleichheit. Ich hatte das Glück, dass ich während 18 Jahren meines bisherigen Lebens Schulbildung geniessen durfte. Rückblickend kann gesagt werden, dass ich nach der obligatorischen Schulzeit sehr selten Personen mit Migrationshintergrund oder aus armen Verhältnissen antraf. Ich bin der Überzeugung, dass Nelson Mandela mit seiner Aussage recht hatte und dass Bildung ein sehr wichtiger Faktor ist, wenn es darum geht Lebenschancen zu verbessern. Die Motivation im Schreiben dieser Bachelorarbeit liegt darin herauszufinden, was die Gründe sind, weshalb meine Kommiliton:innen häufig aus dem gleichen Milieu kommen wie ich.

Das Ausbildungspraktikum konnte ich in der Schulsozialarbeit absolvieren, wodurch ich erfuhr, welche Möglichkeiten die Schulsozialarbeit hat, den Bereich Schule mitzugestalten. So soll diese Bachelorarbeit Handlungsmöglichkeiten für die Profession der Schulsozialarbeit erarbeiten, um eine mögliche Antwort auf die Frage des Mitwirkens der Sozialen Arbeit gegen Bildungsungleichheit zu formulieren.

1.3 Fragestellung und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in vier Kapitel gegliedert, die die Beantwortung von jeweils unterschiedlichen Fragen zum Ziel haben.

Im ersten Kapitel geht es um die Frage: Wie sieht die Bildungsmobilität in der Schweiz aus? Um diese Frage zu klären, wird die Bildungsexpansion im 20. Jahrhundert dargestellt und mittels Zahlen des BFS erklärt. Im zweiten Teil des Kapitels werden Faktoren aufgezeigt, die die Bildungsmobilität beeinflussen. Dabei wird hauptsächlich auf die Faktoren der sozialen und ethnischen Herkunft, sowie auf einige strukturelle Rahmenbedingungen eingegangen.

Im zweiten Kapitel werden die Faktoren aus Kapitel eins aufgegriffen und mit sozialen Ungleichheitstheorien verknüpft. Es stellt sich die Frage, weshalb es Bildungsungleichheit gibt und ob diese gerecht ist.

Im dritten Kapitel geht es um die Frage der Rolle der Sozialen Arbeit, es wird aufgezeigt, weshalb das Thema der Bildungsmobilität für die Sozialarbeit von Bedeutung ist.

Im letzten Teil werden konkrete Handlungsansätze für die Sozialarbeit und den Bereich der Schulsozialarbeit erarbeitet.

Diese Kapitel dienen der Beantwortung der Hauptfragestellung der Arbeit: *Wie sieht die Bildungsmobilität in der Schweiz aus und was kann die Sozialarbeit beitragen, um diese zu fördern?*

In der vorliegenden Arbeit werden einige Hauptbegriffe verwendet, die im Folgenden erläutert werden. In der Hauptfrage der Arbeit ist der Begriff der «Bildungsmobilität» enthalten, damit wird «die Durchlässigkeit des Bildungssystems» (Schmid, ohne Datum) verstanden. Bildungsmobilität ist ein soziographischer Wert, der gemessen wird und sich in Statistiken widerspiegelt.

In dieser Bachelorarbeit wird davon ausgegangen, dass eine hohe Bildungsmobilität Bildungsaufstiege ermöglicht und deshalb zu weniger Bildungsungleichheit oder Bildungsarmut in einer Bevölkerung führt. Parsons legt zudem dar, dass eine hohe Bildungsmobilität Chancengleichheit im Bildungssystem indiziert (Becker & Hadjar, 2011, S. 37).

In den nachfolgenden Kapiteln wird der Terminus der Bildungsungleichheit anstelle von Bildungsmobilität in Kombination mit der Chancengleichheit verwendet. Solga definiert diese als «ungleiche Chancen sozialer Gruppen beim Zugang zu höherer Bildung und Bildungspositionen» (Solga, 2012, S. 460 f.). Um Chancengleichheit darzustellen, verwendet der deutsche Soziologe Aladin El-Mafaalani (2020) die Ansätze des Proporzmodells und des Meritokratischen Modells. Beide werden in der Arbeit (Kapitel 3) aufgegriffen, um die Frage der Gerechtigkeit von Bildungsungleichheit zu klären. Dabei bezieht sich das Proporzmodell auf die Verteilungsgerechtigkeit, die ihre Ursprünge bei Aristoteles hat und das meritokratische Modell auf die Leistungsgerechtigkeit nach Platon zurückzuführen ist.

Wird von Bildungsungleichheit gesprochen fällt auch immer der Begriff der sozialen Ungleichheit. Richter und Hurrelmann beschreiben Beruf, Bildung und Einkommen als Kerndimensionen von sozialer Ungleichheit (Richter & Hurrelmann, 2009, S. 13). Stellt sich also die Frage nach sozialer Gleichheit bzw. Ungleichheit einer Gesellschaft, müssen diese drei

Bereiche beachtet werden. Die vorliegende Arbeit fokussiert sich auf den Faktor Bildung als Ursache von Ungleichheit. Die beiden Faktoren des Berufs und Einkommens werden zweitrangig beleuchtet.

1.4 Abgrenzung

Wird von Bildung gesprochen, werden die drei Bildungsarten informelle, formale und non-formale Bildung berücksichtigt (InfoWeb Weiterbildung, ohne Datum). Im Rahmen dieser Arbeit wird hauptsächlich die formale Bildung verwendet, die in der Schule erlangt und durch ein Diplom ausgezeichnet wird. Die informelle und non-formale Bildung stellen beide wichtige Faktoren dar, welche in der vorliegenden Arbeit nur am Rande berücksichtigt werden. Dennoch soll Bildung nicht nur als Wissensaneignung verstanden werden. Als Bildungsdefinition wird für diese Arbeit die Definition von Otto und Rauschenbach verwendet: «Bildung ist zu verstehen als Befähigung zu eigenbestimmter Lebensführung, als Aneignung von Selbstbildungsmöglichkeiten und ist nicht gleichbedeutend mit der Verfügung über möglichst viel Wissen. So verstanden sind Bildungsprozesse nicht der Schule vorbehalten, sondern Bildung findet an vielen Orten und in unterschiedlichen Formen statt» (zit. in Cassée, 2019, S. 97).

Es gibt verschiedene Ungleichheitsdimensionen, die die Bildungsmobilität beeinflussen. In der Arbeit wird auf die drei Faktoren der sozialen Herkunft, der ethnischen Herkunft, sowie des sozioökonomischen Status der Familie eingegangen. Ein weiterer Punkt wäre das Thema «gender». El-Mafaalani beschreibt, dass geschlechtsspezifische Unterschiede nur bei Migrantinnen festgestellt wurden, jedoch nicht bei «Einheimischen». Auch in der Forschung wird das Geschlecht nicht als primäre Ungleichheitsdimension beschrieben (El-Mafaalani, 2011, S. 322). In einer Studie von 2013 konnten Becker und Zangger feststellen, dass vor allem Mädchen und Frauen von der Bildungsexpansion profitiert haben. So kann davon ausgegangen werden, dass Mädchen und Frauen die Rückstände zum Zugang zu höherer Bildung gegenüber des männlichen Geschlechts «mehr» als nur ausgleichen konnten (Zangger und Becker, 2016, S. 429). Ob die Studien noch zu wenig ausgereift sind, um Geschlechterunterschiede zu benennen, oder ob sie wirklich erst im beruflichen Prozess oder bereits in der Schulbildung entstehen, kann nicht eruiert werden. Aufgrund der ungenauen Forschungslage wird daher auf dieses Thema verzichtet.

Um den heutigen soziologischen Gegebenheiten in der Schweiz gerecht zu werden, wird in dieser Arbeit von «Gesellschaftsschicht» oder «Milieu» gesprochen, wenn es darum geht Unterschiede von Bevölkerungsgruppen aufzuzeigen. Zudem werden lediglich einige wenige klassische Ungleichheitstheorien erwähnt, da der Hauptfokus dieser Arbeit nicht auf den soziologischen Theorien beruht, diese dennoch als Hilfsmittel betrachtet werden.

Die Arbeit beschäftigt sich mit der Bildungsmobilität und der Bildungsungleichheit. Was in dieser Arbeit nur nebensächlich betrachtet wird, ist die finanzielle und soziale Stellung, die mit dieser Bildung erreicht wird. In der Literatur wird davon ausgegangen, dass Personen mit einer höheren Bildung besser gestellt sind, als Personen mit weniger Bildung. Die Autorin ist sich jedoch bewusst, dass im dualen Bildungssystem der Schweiz auch Personen ohne nachobligatorischen Schulabschluss nicht an der Armutsgrenze leben müssen.

Diese Arbeit soll nicht implizieren, dass nur Personen mit einem hohen Bildungsabschluss etwas erreichen in ihrem Leben. Ein weiteres Anliegen der Autorin ist es, zu erwähnen, dass nicht alle Familien mit wenigen finanziellen Ressourcen oder wenig Bildung ihre Kinder schlecht erziehen. Auch hier wird gezeigt, dass die Umwelt einen starken Einfluss auf das Kind hat, dennoch ist sich die Autorin bewusst, dass nicht nur der sozioökonomische Status und die soziale Lage der Eltern über ein gutes Leben ihres Kindes entscheiden.

2 Bildungsmobilität

Im Folgenden soll als Grundlage für die Arbeit aufgezeigt werden, wie die Bildungsmobilität in der Schweiz aussieht. Dabei werden statistische Zahlen berücksichtigt, auf deren Basis die Frage gestellt wird, was die Gründe für Bildungsungleichheit sein können.

2.1 Bildungsexpansion in der Schweiz

Seit dem Beginn der industriellen Revolution Mitte des 18. Jahrhunderts hat sich die Bildungslandschaft der Schweiz stark gewandelt, dieser Prozess wird oft mit dem Begriff der «Bildungsexpansion» beschrieben (BFS, 1996, S. 19). Als struktureller Motor der Bildungsexpansion werden zwei Stränge der gesellschaftlichen Entwicklung gesehen. Helmut Schelsky bezeichnete die eine Linie 1961 als die Entfaltung «wissenschaftlich-technischer Zivilisation», in der das tägliche Leben immer stärker durch den wissenschaftlichen und technischen Fortschritt geprägt wird. Diese Entwicklung wird heute als «digitale Revolution» verstanden. Der zweite Strang wurde von Émile Durkheim bereits 1893 beschrieben und beinhaltet die «zunehmende Komplexität» oder «zunehmende Arbeitsteilung». Heute wird dieser Aspekt der Vernetzung vor allem mit dem Begriff der «Globalisierung» beschrieben (Geissler, 2014a). Talcott Parsons hat 1972 die Begriffe der industriellen Revolution, der demokratischen Revolution (mit den Werten Freiheit, Gleichheit und Sicherheit) und der Bildungsrevolution geprägt. Er betont die Wichtigkeit der Bildungsrevolution, die zu «einer ungeheuren Ausweitung der Chancengleichheit geführt» habe (Parsons, 1972, S. 121, vgl. Husi & Meier Kressig, 1998), indem nicht mehr nur die Geburt und die soziale Herkunft über soziale, politische und berufliche Position entscheiden, sondern auch die im Wettbewerb erworbenen Bildungspatente (Becker & Hadjar, 2011, S. 40, Falcon, 2016, S. 4). Es stellt sich hierbei die Frage, was unter Chancengleichheit zu verstehen ist. Verallgemeinert wird von Chancengleichheit gesprochen, wenn jede Bürgerin und jeder Bürger die gleiche Chance erhält, möglichst viel aus ihrem bzw. seinem Leben zu machen (Hopf und Edelstein, 2018). Diese Definition soll für den Moment ausreichend sein, da der Begriff später noch weiter ausgeführt wird.

Die Wirtschaftswunderjahre nach dem Zweiten Weltkrieg trugen zu Wachstum und Wohlstand bei und ermöglichten einen sozialen Aufstieg für einen Grossteil der Bevölkerung. Kerr et al. erklären diese Entwicklung anhand der Modernisierungstheorie, die beschreibt, dass westliche Gesellschaften durch die Industrialisierung leistungsorientierter geworden sind

und sich durch eine höhere soziale Mobilitätsrate auszeichnen (Falcon, 2016, S. 4). Oliver Nachtwey (2016) sieht als Gründe für den Einstieg in die soziale Moderne die Bedeutung des Sozialstaats, die Entwicklung des Normalarbeitsverhältnisses sowie die zivilen Staatsbürgerrechte (S. 23). Diese Entwicklung des sozialen Aufstiegs beschreibt Beck als Fahrstuhleffekt und das Aufkommen der «Normalbiographie» als kennzeichnend für diese Zeit (Burzan, 2007, S. 158 f.).

Bezogen auf diese theoretischen Ausführungen haben die Entstehung von Gewerkschaften, die Entwicklung des Sozialstaates mit Einführung der AHV in den 1960er Jahren sowie die Entstehung der zivilen Staatsbürgerrechte wie des Stimm- und Wahlrechts zu einem sozialen Aufstieg geführt. Für diese Arbeit stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang von sozialer und Bildungsmobilität und wie sich die Situation in der Schweiz präsentiert.

Geissler beschreibt soziale Mobilität als «Wechsel von Personen zwischen sozialen Positionen» (2014b, S. 311). Damit meint er den Wechsel zwischen Berufsgruppen oder Gesellschaftsschichten. Wird nicht die soziale Position verschoben, sondern der Bildungsstand, wird von Bildungsmobilität gesprochen. Ein Bildungsaufstieg gilt nach Schuch und Welter (2017) als «individueller Erfolg und in Hinblick auf benachteiligte bzw. diskriminierte Gruppen als Gradmesser und Garant für Partizipation und Integration trotz struktureller Exklusion» (S. 682). Aus soziologischer Sicht wird Bildungsaufstieg als Massstab für (Bildungs-)Gerechtigkeit und Chancengleichheit diskutiert (ebd.). Somit soll die Bildung die soziale Mobilität fördern und ein Bildungsaufstieg die potenziellen Möglichkeiten innerhalb des Bildungssystems aufzeigen. Auch Becker und Hadjar weisen dem Zugang zu Bildung und dem Erwerb von institutionellen Zertifikaten eine bedeutsame Rolle zu, um an gesellschaftlichen Teilbereichen teilzuhaben (Becker und Hadjar, 2011, S. 37) und somit soziale Mobilität zu erreichen.

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Erwerbslandschaft der Schweiz zu einer Tertiarisierung¹ hin entwickelt. Die Beschäftigung in Bereichen der Landwirtschaft und Industrie hat abgenommen und der Dienstleistungssektor hat an Bedeutung gewonnen. Die Bedeutung des tertiären Sektors geht einher mit dem Anstieg der Hochschulbildung: Während der Anteil

¹ Als Tertiarisierung wird der Umwandlungsprozess von einer Industriegesellschaft, hin zu einer Dienstleistungsgesellschaft verstanden (Ellrich, 02.05.2012)

Personen mit Hochschulabschluss im Jahr 2000 26,8 % betrug, waren es 2020 bereits 47,7 % (BFS, 2020). Das Bundesamt für Statistik geht davon aus, dass die Tertiarisierung weiter (wenn auch abgeschwächt) anhalten wird. Bis zum Jahr 2045 werden 60 % der Schweizer Bevölkerung einen tertiären Bildungsabschluss haben und lediglich ein Drittel der Bevölkerung wird die Sekundarstufe II als höchsten Bildungsabschluss aufweisen (SKBF, 2018, S. 17 f.). Diese Zahlen belegen jedoch noch keine Bildungsaufstiege, sondern lediglich die Tendenz zur Tertiärbildung.

Zu Beginn des Kapitels wurde beschrieben, dass Talcott Parsons in den 1970er Jahren wahrgenommen hatte, dass die Bildungsexpansion zu mehr Chancengleichheit führte. Michael Vester widerspricht dieser These und zeigte 2008 auf, dass die Expansion des Bildungswesens nicht grundsätzlich zu einer Verbesserung der Chancengleichheit führte, da die Bildungsexpansion selektiv stattgefunden hat (El-Mafaalani, 2011, S. 28). Mit dieser Selektivität ist gemeint, dass vor allem obere Gesellschaftsschichten von der Ausweitung des Hochschulangebotes profitieren konnten. Geissler fasst zusammen, dass obwohl die Bildungsexpansion die Bildungschancen aller Personen verbessert hat, sie es nicht geschafft habe, gravierende schichttypische Ungleichheiten zu beseitigen (ebd., 2011, S. 39).

Dass die schichttypischen Ungleichheiten noch immer bestehen und Bildungsaufstiege keine Selbstverständlichkeit sind, zeigen die Zahlen des BFS auf (Abbildung 1): Kinder von Hochschulabsolvent:innen hatten 2016 zu 62,5 % ebenfalls einen Hochschulabschluss, lediglich 1,8 % von ihnen konnten einen obligatorischen Schulabschluss als Höchstausbildung vorweisen. Die Kinder von Eltern mit einem obligatorischen Schulabschluss hatten zu 32,2 % ebenfalls nur einen obligatorischen Schulabschluss, während gerade 9,5 % von ihnen einen Hochschulabschluss als Höchstausbildung erreichten (BFS, 2019).

	Bildungsstand der Befragten											
	Total		Obligatorische Schule		Sekundarstufe II: Berufsbildung		Sekundarstufe II: Allgemeinbildung		Höhere Berufsbildung		Hochschule	
	%	±	%	±	%	±	%	±	%	±	%	±
Bildungsstand der Eltern												
25–75 Jahre												
Obligatorische Schule	100	32.2	2.2	42.1	2.2	7.6	1.2	8.6	1.2	9.5	1.4	
Sekundarstufe II: Berufsbildung	100	7.8	0.9	50.8	1.7	8.3	0.9	18.0	1.3	15.2	1.2	
Sekundarstufe II: Allgemeinbildung	100	5.2	2.2	23.2	3.9	16.2	3.4	13.9	3.3	41.5	4.6	
Höhere Berufsbildung	100	3.6	1.1	32.6	2.9	8.6	1.7	25.2	2.7	30.0	2.9	
Hochschule	100	1.8	0.8	15.8	2.2	10.5	1.8	9.5	1.7	62.5	2.9	

Abbildung 1 Intergenerationelle Bildungsmobilität, BFS, 2019.

Die Zahlen verdeutlichen die tiefe Bildungsmobilität der Schweiz. Diese Tendenz beschreibt Robert Fluder, Professor an der Fachhochschule Bern, folgendermassen: «Akademikerkinder haben eindeutig höhere Bildungschancen als Arbeiterkinder» (Bondolfi, 17.12.2019). Diese Zahlen zur Bildungsmobilität implizieren nicht, dass es auch um die soziale Mobilität schlecht steht. Ein Bildungsaufstieg kann jedoch die soziale Mobilität begünstigen.

Eine hohe Bildungsmobilität wird also als Indikator für soziale Mobilität angenommen. Es stellt sich nun die Frage, welche Faktoren Bildungschancen begünstigen oder erschweren?

2.2 Einfluss auf Bildungschancen

Es ist davon auszugehen, dass multikausale Gründe vorliegen, welche die Bildungsmobilität beeinflussen. Diese Gründe stehen in einer Wechselwirkung zueinander und weisen eine hohe Komplexität auf (Becker und Lauterbach, 2010, S. 27). Der deutsche Soziologe Aladin El-Mafaalani nennt drei Bereiche, durch welche in Bezug auf die Schulbildung soziale Benachteiligung und somit Bildungsungleichheit entsteht: die Familie und das soziale Umfeld, das Bildungssystem und seine Institutionen sowie die individuellen Entscheidungen, die je nach sozialer Klasse getroffen werden (El-Mafaalani, 2020, S. 77). Im folgenden Teilkapitel werden diese Faktoren genauer beleuchtet, die auch in den Kerndimensionen sozialer Ungleichheit berücksichtigt werden. Dabei stehen die soziale Herkunft (class) und die ethnische Herkunft (race) im Vordergrund.

2.2.1 Soziale Herkunft (class)

Der soziologische Begriff der «class» wird im Deutschen als soziale Klasse verstanden, wobei in diesem Kapitel von sozialer Herkunft gesprochen wird. Nach Pierre lässt sich soziale Herkunft an unterschiedlichen Merkmalen festmachen. Er beschreibt dafür die drei Kapitalarten ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital sowie soziales Kapital. Bezogen auf die Bildungsforschung beschreibt Maaz (2020) ökonomisches Kapital als Beruf oder Einkommen der Eltern. Mangel an Bildung kann sowohl als Ursache, als auch als Folge von Armut gesehen werden, denn die beiden sind stark miteinander verknüpft und abhängig voneinander. Kuhlmann vertritt zudem die These, dass das Bildungssystem zu einer Reproduktion von Armut beiträgt (Kuhlmann, 2008, S. 301 f.). Zum kulturellen Kapital zählt Maaz Werte und Einstellungen, wie die Investition in Bildung anstelle des Antritts eines Berufs. Weiter spricht er von Kulturgütern wie Büchern, Instrumenten und Kunst, die «bestimmte Bildungserfahrungen in der Familie ermöglichen und eine gewisse Vertrautheit mit den «höheren» Kulturgütern einer Gesellschaft stiften» (Maaz, 2020). Kuhlmann beschreibt das kulturelle Kapital als die Kapitalart, die am stärksten von dem jeweiligen Bildungsstand ablesbar ist (Kuhlmann, 2008, S. 306). Nach Bourdieu fehlt es den unteren sozialen Schichten hauptsächlich an dem genannten kulturellen Kapital, welches ihnen durch die Schule vermittelt werden sollte (Bourdieu, 2001, S. 179). Als soziales Kapital versteht Maaz ein Netzwerk sozialer Beziehungen, das als Unterstützungsressource dient (2020). Dies können Verwandte sein, die einem bei einem schwierigen Schulthema helfen können, oder Freunde der Familie, die in ihrer Firma einen Praktikumsplatz anbieten (umgangssprachlich wird

hierbei von ‹Vitamin B› gesprochen). Nach diesen drei Kapitalarten lässt sich nach Bourdieu die soziale Lage einer Person bestimmen und diese Zugehörigkeit bestimmt wiederum den Lebensstil eines Individuums (Burzan, 2007, S. 128 ff.).

Während die soziale Lage durch kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital bestimmt wird, ist der Begriff des ‹sozioökonomischen Status› weiter gefasst. Er berücksichtigt neben Einkommen und Beruf auch das Bildungsniveau einer Person. Die Konstruktion geht von einem Zusammenhang der drei Faktoren aus: Jeder Beruf braucht eine bestimmte Ausbildung, welche Chancen eröffnet und durch welche mehr oder weniger Einkommen generiert wird (Ditton & Maaz, 2011, S. 194). Nach Ditton und Maaz wird der Bildung eine wesentliche Rolle im Zugang zu sozialen Positionen zugeschrieben. Demnach soll bei der Erklärung sozialer Ungleichheit immer die Reproduktion von Bildungsungleichheit berücksichtigt werden (ebd., S. 197). Die bereits erläuterten Zahlen des BFS zeigen diese Dynamik zwischen Schichtzugehörigkeit und sozioökonomischem Status auf. Weitere Erhebungen des BFS stellen auch den Zusammenhang zwischen Bildungsstand und Einkommen dar. So kann der Lohnverlust einer Person ohne postobligatorische Ausbildung je nach Bildungsniveau 20–80 % ihres Medianeinkommens betragen (BFS, 2021a). Dieser Zusammenhang von Bildung und Einkommen reproduziert sich und stellt einen Teufelskreis dar: Einkommensunterschiede werden unter anderem durch Bildungsunterschiede hervorgerufen und die finanzielle Benachteiligung einer Familie kann wiederum schlechtere Bildungschancen für die Kinder bedeuten.

Kinder aus den unteren Gesellschaftsschichten haben deutlich schlechtere Bildungschancen als Kinder aus sozial privilegierten Familien und auch El-Mafaalani betont die beiden Faktoren der sozialen Lage und des Bildungsniveaus der Eltern als Gründe für schlechtere Bildungschancen (El-Mafaalani, 2020, S. 69). Es stellt sich die Frage, welche Faktoren über die Bildungsmöglichkeiten eines Kindes entscheiden. Sind es lediglich die bereits erwähnten Ressourcen einer Familie oder sind noch weitere Faktoren zu beachten?

Den Herkunftseffekt, der die Bildung beeinflusst und Bildungsungleichheit verstärkt, unterteilte Boudon 1974 in einen primären und einen sekundären Herkunftseffekt. Der primäre Effekt meint demnach den Einfluss der Klassenlage der Eltern auf die schulische Leistung des Kindes. Darunter werden unter anderem Erziehung und gezielte Förderung verstanden, welche sich vorteilhaft auf die schulischen Fähigkeiten auswirken (Becker und

Lauterbach, 2010, S. 15). Als sekundärer Effekt dagegen wird der Zusammenhang der Klassenlage der Eltern und der jeweiligen Bildungsentscheidung verstanden. Diese Entscheidungsprozesse sind vor allem von den ökonomischen Ressourcen abhängig und variieren je nach sozialer Schicht deutlich (Becker, Lauterbach, 2010, S. 16; Becker, Jäpel, Beck, 2013, S. 521 f.). Dieser Effekt ist vor allem dann beobachtbar, wenn Kinder aus sozialen Unterschichten dieselben schulischen Leistungen erbringen wie Kinder aus einer sozialen Oberschicht, sich aber beim Bildungsübergang dennoch für eine weiterführende Schule mit tieferem Niveau entscheiden (Becker & Lauterbach, 2010, S. 23). Demnach wird Bildung sowohl primär als auch sekundär von der durch die Kapitalien entschiedenen Klassenlage beeinflusst. Becker geht dabei davon aus, dass der sekundäre Herkunftseffekt bedeutender ist als der primäre Effekt (Becker 2000, zit. in Becker & Lauterbach, 2010, S. 17). Der sekundäre Herkunftseffekt benötigt weiteres Erklärungswissen, welches in Kapitel 3 mittels der Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu dargestellt wird. Für den Moment soll die Beschreibung des sekundären Herkunftseffektes ausreichen. Um die genannten Herkunftseffekte zu verdeutlichen, kann die Grafik von Becker und Lauterbach (Abbildung 2) herangezogen werden. Sie zeigt den Einfluss der sozialen Herkunft auf Faktoren wie die Bildungsrenditen, die Kosten der Bildung und die Sozialisation im Elternhaus. Diese drei Faktoren werden als primäre und sekundäre Herkunftseffekte zusammengefasst, welche den Bildungserfolg und die soziale Ungleichheit von Bildungschancen aufzeigen.

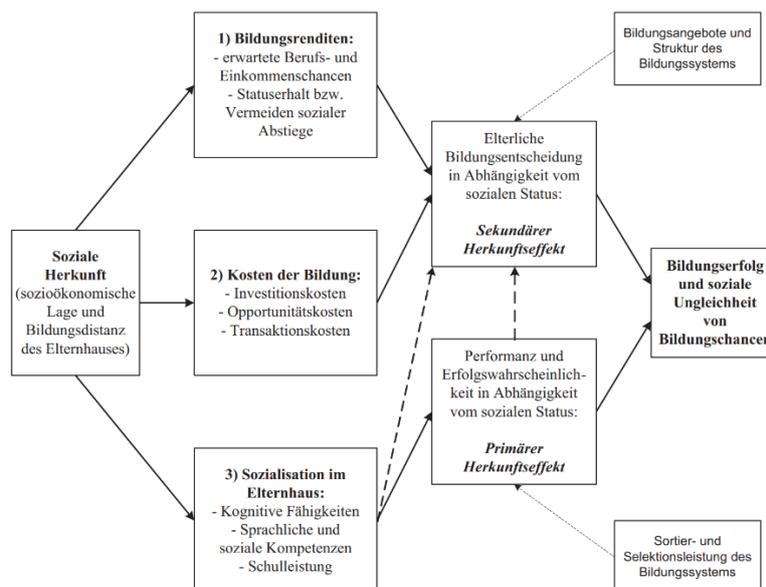


Abbildung 2 Modell für die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit der Bildungschancen (Becker & Lauterbach, 2010).

Es kann geschlussfolgert werden, dass Kinder aus sozial schwächeren Familien «wegen anreicherungsarmer Sozialisationskontexte in der persönlichen und kognitiven Entwicklung» gegenüber Kindern aus mittleren und höheren Schichten benachteiligt sind (Becker, Jäpel & Beck, 2013, S. 522). El-Mafaalani sieht die Gründe stark in der frühkindlichen Erziehung. Nach ihm sind Lernrückstände auf die familiäre Erziehung zurückzuführen, zudem spricht er davon, dass Angebote für öffentliche frühkindliche Erziehung (wie Kindertagesstätten) von Familien der unteren Schichten selten wahrgenommen werden. Dazu werden Studien genannt, die zeigen, dass die Lernentwicklung durch jedes Jahr vorschulische Bildung positiv beeinflusst wird (El-Mafaalani, 2011, S. 23 f.). Die Gründe für die unterschiedliche frühkindliche Erziehung sind einerseits auf die Kapitalien der Eltern zurückzuführen: Wird das Kind mittels Bücher gefördert oder sitzt es vor dem Fernseher? Gehen Eltern mit den Kindern auch manchmal in den Wald oder besteht die Freizeitbeschäftigung darin, im Hof Fussball zu spielen? Auch der genannte sozioökonomische Status ist von Bedeutung: Sind die Eltern gebildet und sich einer altersentsprechenden Erziehung bewusst? Haben die Eltern die finanziellen Ressourcen, mit dem Kind ein Museum zu besuchen?

Verfügen die Eltern über weniger Ressourcen, so haben Kinder aus einer niedrigeren sozialen Lage schon vor Schulbeginn mit Defiziten zu kämpfen. Becker kam bereits Ende der 1990er Jahre zum Schluss, dass Kinder aus höheren sozialen Schichten mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital ausgestattet sind, das ihnen Startvorteile verschafft, welche durch die Schule kaum wettgemacht werden können (Becker, 1999, 1998, zit. in Becker & Lauterbach, 2010, S. 35).

2.2.2 Ethnische Herkunft (race)

Im Englischen wird der soziologische Begriff «race» problemlos verwendet, während in der deutschen Sprache nicht mehr von «Rassen» gesprochen wird. Vielmehr wird der Begriff der «ethnischen Herkunft» verwendet. In dieser Arbeit ist ethnische Herkunft nicht nur mit Migrationshintergrund gleichzusetzen, sondern der Begriff wird weiter gefasst. Ethnische Herkunft versteht sich als «Zuordnung eines Menschen zu einer Gruppe von Personen, die sozial, kulturell oder historisch eine Einheit bilden oder durch ein Gefühl der Zusammengehörigkeit verbunden sind» (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, ohne Datum). Studien zeigen auf, dass die in Kapitel 2.2.1 beschriebene soziale Herkunft einen stärkeren Einfluss auf die Bildungschancen hat als die ethnische Herkunft (El-Mafaalani, 2020, S. 65). Dennoch erfasste das BFS in einer Erhebung über Jugendliche ausserhalb des Bildungssystems

eindrückliche Zahlen. So hatten 2020 3,4 % der Schweizer:innen zwischen 18 und 24 Jahren keinen nachobligatorischen Schulabschluss und besuchten keine formale Bildung. Bei Ausländer:innen im selben Alter waren es 10 %, die sich in derselben Situation befanden (BFS, 2021b). Demnach erscheint der Punkt der ethnischen Herkunft dennoch bedeutsam und wird im Folgenden beschrieben.

Die beschriebenen primären und sekundären Herkunftseffekte nach Boudon können auch für die ethnische Herkunft unterschieden werden. Als zentral für die Bildungslaufbahn erscheint das Beherrschen der Sprache. Demnach beschreiben Becker, Jäpel und Beck das Zusammenspiel von ethnischer Herkunft, Geschick in der Sprache des Ankunftslandes und schulischer Leistung als primären Herkunftseffekt. Dieser Punkt ist insofern von Bedeutung, weil ersichtlich ist, dass vor allem die Kompetenzen in der deutschen Sprache, gemeinsam mit den schulischen Noten, entscheiden, welche Schule ein Kind nach der Primarstufe besucht (Becker, Jäpel & Beck, 2013, S. 529). Als sekundärer ethnischer Herkunftseffekt «werden alle Einflussfaktoren zusammengefasst, die mit der ethnischen Herkunft in Verbindung stehen und auch nach Kontrolle der sozioökonomischen Herkunft bestehen bleiben» (ebd., S. 523). Heath und Brinbaum zeigen dazu auf, dass sich Migrationsfamilien bei ähnlicher Leistung vergleichsweise häufiger für höhere Bildungsgänge entscheiden (Heath und Brinbaum, 2007, zit. in: Becker, Jäpel & Beck, 2013, S. 523). Erklärt werden diese Beobachtungen mit einer ausgeprägten Bildungsaspiration, welche auf die *immigrant-optimism*-These zurückgeführt wird. Diese geht davon aus, dass sich Migrant:innen durch einen hohen Aufstiegswillen von der ortsansässigen Bevölkerung unterscheiden (Becker, Jäpel & Beck, 2013, S. 523).

Jedoch wird ergänzt, dass – obwohl der Wille da ist – die Ressourcen der Eltern oftmals nicht ausreichen, um die hohen Bildungsaspirationen verwirklichen zu können. Was die Zahlen des BFS ebenfalls aufzeigen, ist die geringe Bildungsmobilität bei Personen, die im Ausland geboren wurden. So haben Kinder, deren Eltern einen obligatorischen Schulabschluss haben, zu 46,4 % ebenfalls einen obligatorischen Schulabschluss, und nur 15,4 % erreichen die Tertiärstufe. Die Kinder von Eltern mit einem Tertiärabschluss erreichen zu 69,2 % ebenfalls einen Tertiärabschluss und lediglich 3,6 % erreichen einen obligatorischen Schulabschluss (BFS, 2019). Diese Zahlen unterstreichen Becker, Jäpel und Beck, indem sie die bereits erwähnte Bildungsaspiration der Eltern hoch gewichten. Niedrig gebildete Eltern sehen ihre Kinder eher in der Realschule, während Eltern mit einem mittleren Bildungsniveau ihr Kind eher in die Sekundarschule als auf das Gymnasium schicken – somit ist der sekundäre

Herkunftseffekt bedeutsam (Becker, Jäpel & Beck, 2013, S. 532). Jedoch kann dieses Phänomen sowohl beim Faktor der sozialen Herkunft als auch bei der ethnischen Herkunft wahrgenommen werden. Weiter belegen die empirischen Ergebnisse für die Schweiz geringere Bildungschancen für Migrant:innen vor allem mit italienischer, spanischer, portugiesischer, slawischer und türkischer Herkunft. Es sollte jedoch beachtet werden, dass die Zahlen in den frühen 2000ern erhoben wurden. Dennoch decken sich die persönlichen Erfahrungen der Autorin aus dem Jahr 2021 mit den Ergebnissen aus den frühen 2000er Jahren. So weisen Realschüler:innen häufiger einen Migrationshintergrund auf, als Schüler:innen in Sekundarklassen.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die ethnische Herkunft in Bezug auf die Bildungschancen ein Spezialfall der sozialen Herkunft ist (Becker, Jäpel & Beck, 2013, S. 549). Die geringeren Bildungserfolge von Kindern mit einem Migrationshintergrund werden mit den schulischen Leistungen und Kompetenzen, aber auch mit der sozialen Schichtzugehörigkeit und der sozialen Lage einer Familie in Verbindung gebracht. Von Bedeutung ist auch der sekundäre Herkunftseffekt, der das Entscheidungsverhalten der Eltern berücksichtigt. Wie die Zahlen des BFS gezeigt haben, ist es jedoch wichtig, nicht nur die ethnische, sondern auch die soziale Herkunft zu betrachten. Denn innerhalb von Personengruppen mit einem Migrationshintergrund bestehen mindestens so viele Bildungsunterschiede wie bei Personengruppen ohne Migrationshintergrund. Schlussendlich kann angenommen werden, dass die ethnische Herkunft berücksichtigt werden muss, jedoch die soziale Herkunft einer Familie und die Bildung der Eltern stärker zu den Bildungschancen der Kinder beitragen

2.2.3 Schweizerisches Bildungssystem (strukturell)

Die Öffentlichkeit scheint sich einig zu sein, dass Bildung und berufliche Qualifizierung Wege zur Ermöglichung von gesellschaftlichem Wohlstand, sozialem Zusammenhalt und wirtschaftlicher Entwicklung darstellen (Solga, 2012, S. 460). Was aber, wenn die Bildung nicht allen freisteht und somit nicht alle Bevölkerungsgruppen daran teilhaben können? Studien zur institutionellen Diskriminierung aus Deutschland zeigen die Bildungsungleichheit an Schulen auf. Diese Ungleichheit bezüglich Universitätsstudium und sozialer Herkunft zeigen auch Zahlen des BFS deutlich auf. So haben 55,6 % der Eltern von Studierenden an einer Hochschule ebenfalls einen Hochschulabschluss, während nur 5,9 % der Eltern einen obligatorischen Schulabschluss vorweisen (BFS, 2021c).

Gomolla und Radtke (2009) vertreten die These, dass sich «ein nicht unbedeutender Teil der Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung von deutschen im Vergleich mit nicht-deutschen Schülern nicht auf die Eigenschaften der Kinder und ihre migrationsbedingten Startnachteile zurechnen lässt, sondern in der Organisation Schule selbst erzeugt wird» (S. 20 f.). Obwohl die Schweizer Zahlen zur Bildungsungleichheit denjenigen aus Deutschland ähneln, können die deutschen Studien nicht ohne Weiteres für die Schweiz übernommen werden. Daher stellt sich die Frage, ob auch das schweizerische Bildungssystem Bildungsungleichheit reproduziert. Die Studie von Becker, Jäpel und Beck zeigt die Privilegierung bzw. Benachteiligung je nach sozialer Lage auf, deren Gründe bereits aufgezeigt werden konnten. Dagegen konnten keine Belege für eine individuelle Diskriminierung durch Lehrpersonen vorgelegt werden. Dennoch wird betont, dass die Bildungschancen nicht nur gemäss meritokratischer oder anderer Gerechtigkeitsvorstellungen verteilt sind (Becker, Jäpel, Beck, 2013, S. 540).

Diese Wahrnehmung einer «institutionellen Diskriminierung» beschreibt Pierre Bourdieu als «Illusion der Chancengleichheit», womit er die Verschleierung der systemimmanenten Reproduktionsmechanismen meint (Ditton und Maaz, 2011, S. 197, vgl. (Bourdieu, 2001, S. 27). Gemeint sind institutionelle Regelungen und Entscheidungen, die zu unterschiedlichen Bildungschancen bei den Schüler:innen führen (Ditton und Maaz, 2011, S. 197). Hillmert spricht von institutionellen Rahmenbedingungen, welche unmittelbar und mittelbar erfahrbar sind. Als erstere nennt er Vorgaben wie Quoten, verfügbare Plätze und formale Zugangskriterien wie Zertifikate, Noten oder Altersgrenzen. Mittelbare Einflüsse sind als Festlegung der entscheidenden Akteure zu erkennen. Dabei sind sie in Interaktionen mit anderen Bedingungsfaktoren zu verstehen (Hillmert, 2016, S. 100). El-Mafaalani beschreibt, dass bereits (durch die Herkunft) benachteiligte Kinder durch die Notengebung und die Empfehlung für weiterführende Schulen erneut benachteiligt werden. Bei gleicher Kompetenz werden Schüler:innen mit einer benachteiligenden sozialen Herkunft deutlich seltener fürs Gymnasium empfohlen als ihre Mitschüler:innen ohne benachteiligende Effekte (El-Mafaalani, 2020, S. 74). Als möglichen Grund dafür nennt er den von den Lehrpersonen oft berücksichtigten Familienhintergrund: Verfügt eine Familie über viele Ressourcen (oder Kapitalien nach Bourdieu), hat sie die Möglichkeit, ihr Kind im Gymnasium zu unterstützen. Eine Familie mit einer niedrigeren sozialen Herkunft weist meist weniger dieser notwendigen Kapitalien auf – daher wird angenommen, dass ein Kind aus dieser Familie im Gymnasium nicht gut aufgehoben wäre (El-Mafaalani, 2020, S. 82). Nebst diesen weichen Gründen für die

Bildungsunterschiede gibt es harte Faktoren wie die Selektionskriterien der Schulen. Privatschulen etwa erfordern erhebliche finanzielle Mittel. Im Kanton Zürich müssen Schüler:innen bereits für das Gymnasium eine Aufnahmeprüfung absolvieren, in Basel und Luzern braucht es dagegen keine Prüfung, um ins Gymnasium zu kommen. Diese Ungleichheit bezüglich der Chancen, ins Gymnasium zu kommen, wirft immer wieder Fragen auf (Althaus, 2009). Ist das Gymnasium geschafft, stellt sich die Frage nach den Selektionskriterien für die Universität oder Hochschule. Die Gebühren für öffentliche Hochschulen in der Schweiz belaufen sich auf 400 bis 2000 CHF pro Semester, wobei der Durchschnitt bei 1100 CHF liegt (B,S,S, 2019, S. 1). Trotz der Möglichkeit für Stipendien stellen diese Kosten für Individuen und Familien mit wenig ökonomischen Ressourcen eine grosse Hürde dar. Nach El-Mafaalani braucht Bildung ein gewisses Mass an Wohlstand, denn nicht alle Familien können sich Kinder leisten, die studieren. Doch diese Bildung kann wiederum Wohlstand erzeugen (2020, S. 53). Bildung und die damit verbundenen finanziellen Aufwände sind somit Umstände, die Ungleichheit reproduzieren. Weiter zeigt El-Mafaalani auf, dass sich die Herkunftseffekte durch alle Bildungsphasen ziehen und nicht beim Gymnasiumeintritt stehen bleiben. So haben Personen mit niedriger sozialer Herkunft auch niedrigere Quoten beim Absolvieren eines Master-Studiengangs oder eines Doktorats. Er spricht von einer Schere, die sich im Laufe der Bildungslaufbahn immer weiter öffnet und Unterschiede aufgrund der sozialen Herkunft aufzeigt (ebd., S. 67 f.).

Es wurde aufgezeigt, dass sowohl die Wahrnehmung einer institutionellen Diskriminierung, das Entscheidungsverhalten der Lehrpersonen sowie die Kosten der weiterführenden Schulen – und damit verbunden: das ökonomische Kapital einer Familie – bei der Frage nach ungleichen Bildungschancen nicht vernachlässigt werden dürfen. Was nicht wahrgenommen werden konnten, sind individuelle Benachteiligungen von Schüler:innen durch Lehrpersonen.

3 Theorien sozialer Ungleichheit

Mit der Erläuterung der sozialen und ethnischen Herkunft sowie der strukturellen Gegebenheiten konnte die Multikausalität der Einflüsse auf die Bildungschancen aufgezeigt werden. Zudem konnte eine Bildungsungleichheit dargestellt werden, die aus der jeweiligen sozialen Lage zu begründen ist. In diesem Kapitel soll es darum gehen, diese unterschiedlichen Einflüsse auf die Bildungschancen zu erklären. Um Bildungschancen als eine Kerndimension sozialer Ungleichheit erklären zu können, werden soziologische Gleichheits- bzw. Ungleichheitstheorien herangezogen. Diese sollen weiter dazu dienen, die Frage nach dem Ursprung der Bildungsungleichheit zu beantworten. Der zweite Teil des Kapitels beschäftigt sich mit der Frage nach der Gerechtigkeit von Bildungsungleichheit.

3.1 Entstehung von sozialer Ungleichheit

Um den Umstand unterschiedlicher Bildungschancen erklären zu können, braucht es soziologische Gleichheits- bzw. Ungleichheitstheorien. Diese haben ihren Ursprung in der griechischen Antike mit den Gelehrten Platon und Sokrates. Seit dieser Zeit haben sich sowohl die Gesellschaften als auch die Theorieansätze stark gewandelt. Soziale Ungleichheit ist dynamisch und keineswegs eine statische Situation, außerdem ist sie unterschiedlich zu definieren, je nach der Gesellschaft, in der wir leben (Burzan, S. 7). So wurde soziale Ungleichheit in Frankreich vor der französischen Revolution anders definiert als in der BRD im Jahr 1961 und nochmals unterschiedlich als in der Schweiz im Jahr 2022. Karl Marx ging im 19. Jahrhundert noch von zwei Klassen aus, die sich in einem Kampf befinden, da sie unterschiedliche Arten von Kapitalien besitzen. Dabei liegt der Fokus vor allem auf dem Unterschied von ökonomischem Kapital (ebd., S. 15). Bereits Max Weber relativierte Marx' Klassentheorie und erkannte die zunehmende Komplexität einer Gesellschaft. Er fügte weitere Gesellschaftsschichten wie Stände und Parteien hinzu und unterschied zwischen Besitz-, Erwerbs- und sozialen Klassen (ebd., S. 21). Die Ursache für soziale Ungleichheit sahen beide im ökonomischen Kapital und im Privatbesitz.

Neuere Klassenmodelle ab Ende der 1980er Jahre berücksichtigen nicht mehr nur die vertikalen Aspekte sozialer Ungleichheit, sondern beginnen eine Verbindung zwischen Schichtzugehörigkeit, Lebensführung und Lebensstil herzustellen (Burzan, 2007, S. 88f). 1998 definierte der deutsche Soziologe Werner Georg ein Lebensstilkonzept, in dem er die Verbindung von sozialer Lage, mentaler Ebene und Lebensstil aufzeigt (ebd., S. 96).

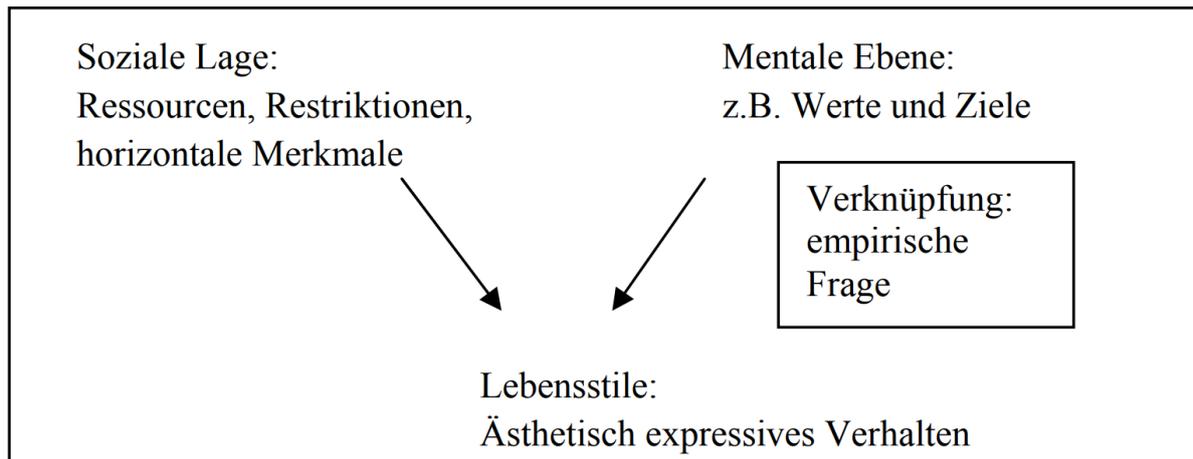


Abbildung 3 Lebensstilkonzept (Burzan, 2007, S. 96).

Die soziale Lage, in der ich mich befinde und in der ich aufgewachsen bin, gemeinsam mit den Werten und Zielen, die ich vertrete (mentale Ebene), führen zu meinem Verhalten, und dieses wiederum beeinflusst, welche Chancen ich in der Schule habe. Wird der primäre Herkunftseffekt nach Boudon herangezogen, erklärt die soziale Lage mit den Kapitalien eines Individuums oder einer Familie, gemeinsam mit den Werten, die die Person vermittelt bekommt, den Lebensstil und das Verhalten des Individuums.

3.1.1 Milieutheorien

Die Milieutheorien, die ebenfalls ab den 1980er Jahren entstanden, nahmen den Gedanken von sozialer Lage und Lebensstilen auf. Stefan Hradil beschreibt ein Milieu als eine «Gruppe Gleichgesinnter, die gemeinsame Werthaltungen und Mentalitäten aufweisen und auch die Art gemeinsam haben, ihre Beziehungen zu Menschen einzurichten und ihre Umwelt in ähnlicher Weise zu sehen und zu gestalten» (Hradil zit. in Burzan, 2007, S. 103). Die Milieutheorien unterscheiden sich von klassischen Klassenkonzepten dadurch, dass sie die subjektiven Aspekte vermehrt berücksichtigen. Das heißt, die sozioökonomischen oder soziodemographischen Bedingungen sind objektiv noch immer relevant, jedoch wird der persönlichen Entscheidung und dem persönlichen Handeln mehr Bedeutung zugeteilt. Vester et al. verknüpfen ihre Definition von Milieus mit der Theorie von Pierre Bourdieu als «Gruppen mit ähnlichem Habitus und ähnlicher Alltagsstruktur» (Vester et al. zit in Burzan 2007, S. 108). Eine Person wird von der Umwelt, die in dem Milieu vorherrschend ist, beeinflusst und geprägt. Jedoch ist eine Person nicht in dieser Struktur gefangen, sondern kann sich durch persönliche Entscheidungen weiterbewegen.

3.1.2 Habitus Theorie

1979 veröffentlichte Pierre Bourdieu das Buch «Die feinen Unterschiede», in dem er seine Kapitaltheorie beschreibt. Entgegen vorherigen Ungleichheitstheorien berücksichtigt Bourdieu nicht mehr nur ökonomisches Kapital, das Klassen definiert, sondern sowohl soziales als auch kulturelles Kapital. Diese Kapitalarten beschreiben einerseits Geld, aber andererseits auch soziale Kontakte sowie Bildungsabschlüsse. Je nachdem wie diese Kapitalarten zusammengesetzt sind, ergibt sich die soziale Lage, in der sich eine Person befindet (Burzan, 2007, S. 127 ff.). Diese soziale Lage wiederum zeichnet sich durch einen spezifischen, inkorporierten Habitus aus, der eine Person sowie deren Verhalten und Vorlieben auszeichnet. Je nach sozialer Lage und Klasse, in der sich eine Person befindet, ist dieser Habitus also unterschiedlich und lässt Personen unterschiedliche Entscheidungen im Leben treffen. Ein Habitus – einmal inkorporiert – ist nicht mehr grundlegend veränderbar (El-Mafaalani, 2020, S. 46). El-Mafaalani verknüpft den von Bourdieu geprägten Habitus mit dem Bildungssystem und sagt, dass der Habitus die Grundlage für die Möglichkeit der Erlangung von Bildungskapital ist und diese einschränken kann (ebd., S. 49). Denn ist ein Individuum geprägt von einem Milieu und hat dessen Habitus erlangt, so werden persönliche (Bildungs-)Entscheidungen in der Regel so getroffen, dass das Individuum weiterhin in das Milieu passt (ebd., S. 46). Der sekundäre Herkunftseffekt verknüpft die persönlichen Entscheidungen mit der sozialen Lage und dem dazugehörigen Habitus. Um intergenerationale soziale Abstiege vermeiden zu können, braucht es vor allem in der Mittelschicht Bildungserfolge, um den Status zu erhalten (Becker & Lauterbach, 2010, S. 19). Dieser Stuserhalt durch Bildung kann ein Wert sein, der durch den Habitus inkorporiert ist und so zu entsprechenden Bildungsentscheidungen führt. Befinde ich mich in einer niedrigen sozialen Lage, kann meine Bildungsentscheidung für eine höhere Bildung fallen, weil ich meine soziale Lage verbessern will. Andererseits kann mein Habitus mich auch dazu verleiten, mich für eine niedrigere Bildung zu entscheiden, da ich nichts anderes kenne und in meiner gesamten Verwandtschaft niemand einen Universitätsabschluss besitzt. So beschreibt auch El-Mafaalani, dass sich sogenannte Arbeiterfamilien bei der Möglichkeit für eine höhere Ausbildung dennoch häufig für die niedrigere Schulbildung entscheiden (El-Mafaalani, 2020, S. 87). Der sekundäre Herkunftseffekt kann also mit dem Habitus einer Gesellschaftsschicht, andererseits aber auch mit der Rational-Choice-Theorie verknüpft werden. Diese besagt, «dass individuelle Handlungen auf rationalen [...] Handlungsentscheidungen basieren und dass gesellschaftliche

Phänomene durch individuelle Handlungen erklärt werden können und müssen». (Diefenbach, 2009, S. 239). Wird der Rational-Choice-Ansatz berücksichtigt, kann das Phänomen der Bildungsungleichheit nicht lediglich mit der Tatsache der sozialen Lage begründet werden. Dem Individuum wird eine Entscheidungsmacht zugesprochen, wodurch es selbst für seine Handlungen verantwortlich gemacht wird. Der Rational-Choice-Ansatz berücksichtigt die individuellen Entscheidungen, birgt jedoch auch das Risiko, alles auf die persönliche Macht zurückzuführen (vgl. Becker & Lauterbach, 2010, S. 14). Personen aus einer niedrigeren sozialen Lage haben aufgrund fehlender Ressourcen oder Kapitalien nicht immer die Möglichkeit, frei über ihre Handlungen zu entscheiden.

Nebst dem sekundären Herkunftseffekt kann auch der primäre Herkunftseffekt mit dem schichtspezifischen Habitus verknüpft werden. Kinder, die in einem bildungsfernen Haushalt aufwachsen, kennen implizite Regeln lediglich aus der Schule und können sie nicht in ihren Alltag übertragen. Ein weiterer Punkt stellt die «habituelle Differenz» zwischen Schüler:innen und Lehrperson dar, die ein Kind nicht immer richtig einordnen kann, was zu Konflikten führen kann. Auch ist vom Habitus und der sozialen Lage der Familie abhängig, ob ein Kind zuhause erzählen kann, was es in der Schule erlebt und gelernt hat, oder ob die Schule keine Bezugspunkte im Alltag des Kindes einnehmen kann. Zudem werden fehlende Spielmöglichkeiten in der Schule kompensiert, so dass das Kind sich in der Schule auslebt (El-Mafaalani, 2020, S. 138).

3.1.3 Funktionalität sozialer Ungleichheit

Werden soziale Ungleichheitstheorien betrachtet, stellt sich die Frage nach der Gerechtigkeit: Ist soziale Ungleichheit ungerecht und soll daher bewältigt werden, oder kann sie aus soziologischer Sicht gar sinnvoll sein, um die Gesellschaft und das Zusammenleben zu strukturieren (Burzan, 2007, S. 9)?

Kingsley Davis und Wilbert E. Moore vertreten die Auffassung, dass gesellschaftliche Schichten einen Nutzen haben könnten. 1945 legten sie im Beitrag «Einige Prinzipien der sozialen Schichtung» ihre funktionalistische Schichtungstheorie dar. Dieser zufolge entsteht soziale Ungleichheit nicht aus der unterschiedlichen Verfügbarkeit von Kapital und Arbeit, wie noch bei Marx, sondern aus ungleichen Belohnungen (Meriten), die im Rahmen eines Konkurrenzsystems verteilt werden (Becker & Hadjar, 2011, S. 39). Aus gesellschaftlicher Sicht ist Schichtung und somit soziale Ungleichheit etwas Positives und Teil der Sozialstruktur, da

sie sicherstellt, dass die wichtigsten Positionen in einer Gesellschaft von den fähigsten Personen ausgefüllt werden (Burzan, 2007, S. 34 und Becker & Hadjar, S. 40). Dieses Meritsystem findet sich im Schweizer Bildungssystem: Gute Leistungen ergeben eine gute Note und gute Noten ermöglichen einen guten Job. Nebst Davis und Moore vertreten auch Ralf Dahrendorf und Talcott Parsons die Auffassung der Funktionalität sozialer Ungleichheit. Wenn Davis und Moore die fähigsten Personen an den wichtigsten Positionen wissen möchten, stellt sich jedoch die Frage, welche die wichtigsten Positionen sind und wer dies bestimmt. Sind es Positionen mit viel Verantwortung oder sind es systemrelevante Positionen (Burzan, 2007, S. 36)?

3.1.4 Fazit

Bildungsungleichheit ist eine Realität, die verschiedene Ursachen haben kann. Unterschiedliche Faktoren wie Wohnort, Herkunft und Umfeld, die den Habitus prägen, können einen Einfluss darauf haben, wie sich ein Individuum bezüglich seiner Zukunft entscheidet. Diese Entscheidungskompetenz wird von Boudon im Begriff des sekundären Herkunftseffekts beschrieben. Davis und Moore haben die Frage der sozialen Ungleichheit mit dem Argument der Funktionalität erläutert. Für Parsons hat das Bildungssystem zu einer Erweiterung der Chancengleichheit geführt, aber auch er erkennt die Funktionalität in der notwendigen Selektion (Becker & Hadjar, 2011, S. 40). Denn in der Praxis können nicht alle Personen Anwält:innen und Ärzt:innen sein, es braucht aus systemischer Sicht auch Personen, die die Strassen reinigen oder die Trams fahren. Soll soziale Ungleichheit eine Funktionalität haben und gerecht sein, kommt die Frage nach der Gerechtigkeit der Bildungsungleichheit auf. Diese soll im Folgenden unter Berücksichtigung der Chancengleichheit diskutiert werden.

3.2 Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit

Gerechtigkeit kennt viele unterschiedliche Definitionen. Schubert und Klein bezeichnen allgemeine Gerechtigkeit im Politlexikon als «das Verhalten eines Menschen oder eine soziale Gegebenheit, die subjektiv als gerecht beurteilt wird. Gerechtigkeit ist insofern eine Tugend» (Schubert & Klein, 2020). Laut Duden bedeutet Gerechtigkeit ein «Prinzip eines staatlichen oder gesellschaftlichen Verhaltens, das jedem gleichermaßen ein Recht gewährt» (Duden, ohne Datum a). Geht es darum zu ergründen, inwiefern Gerechtigkeitstheorien Bildungsungleichheit als gerecht oder eben als ungerecht ansehen, macht es Sinn, von der allgemeinen Gerechtigkeit abzusehen und die Begrifflichkeit der «sozialen Gerechtigkeit» zu verwenden. Soziale Gerechtigkeit unterscheidet sich von der allgemeinen Gerechtigkeit,

indem sie von der Einzelfall-Bezogenheit wegsieht und die Gemeinschaft in den Vordergrund stellt. Ebert definiert soziale Gerechtigkeit als «angemessene Verteilung von Gütern und Lasten», zu diesen zählt er sowohl Rechte und Pflichten als auch Chancen, Macht und Einfluss (Ebert, 2015, S. 38).

Soziale Gerechtigkeit ist ein Wert und Werte können sich verändern. Ungleichheit gibt es seit jeher, die Frage der Gerechtigkeit hat sich jedoch verändert. Dass «schwarze» Menschen als Sklaven und somit ungleich behandelt wurden, wurde erst mit der Abolitionsbewegung zu Beginn des 19. Jahrhunderts als ungerecht und falsch definiert. Auch die Ungleichbehandlung von Frauen, welche zunächst kein Stimm- und Wahlrecht hatten, wurde in der Schweiz erst ab den 1960er Jahren als ungerecht empfunden. Der US-amerikanische Philosoph John Rawls hat Gerechtigkeit als erste Tugend sozialer Institutionen genannt (Rawls, 1979, S. 19), die einer Gesellschaft oder einem Staat zu- oder abgesprochen werden kann (Ebert, 2015, S. 38).

Die Ursprünge der Gerechtigkeitslehren liegen in der griechischen Antike und gehen auf die beiden Gelehrten Platon und Aristoteles zurück. Aristoteles definierte unterschiedliche Gerechtigkeitsarten wie die Verteilungsgerechtigkeit, die Tauschgerechtigkeit oder die ausgleichende Gerechtigkeit. Er war der Auffassung, dass lediglich die Verteilungsgerechtigkeit Ungleichheit in einer Gesellschaft hervorrufen dürfe (Höffe, 2001, S. 23). Bereits Aristoteles hat erkannt, dass Gerechtigkeit nicht mit einer allgemeinen Gleichheit zu verwechseln ist, sondern in Bezug auf einen bestimmten Vergleichsmaßstab zu verstehen ist. Dieser kann erfüllt werden, indem Gleiches gleich und Ungleiches ungleich behandelt wird. Das heisst, nach diesem Ansatz erhalten Kinder mit einer Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) für ihre Deutschprüfung 15 Minuten mehr Zeit als Kinder ohne diese Schwäche. Nach dem *suum-cuique*-Ansatz von Platon soll jedes Individuum das erhalten und zu dem verpflichtet werden, was dem eigenen Wesen und der eigenen Bestimmung entspricht. In der Praxis bedeutet dies, dass jedes Kind eine seinen Fähigkeiten entsprechende Schulbildung erhalten soll (Ebert, 2015, S. 43).

Während die Ansätze von Platon und Aristoteles philosophisch begründet sind, haben weitere Ansätze sozialer Gerechtigkeit ihren Ursprung in der Ökonomie. Das Thema der sozialen Gerechtigkeit ist sehr weitreichend. Um die Frage der Gerechtigkeit von Bildungsungleichheit zu beantworten, werden in dieser Arbeit die Normen der Verteilungsgerechtigkeit und darin

das Leistungsprinzip, das Verdienstprinzip sowie die Chancengleichheit und -gerechtigkeit näher beleuchtet.

3.2.1 Normen der Verteilungsgerechtigkeit

Verteilungsgerechtigkeit

Das Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit ist ein offener und weit gefasster Begriff. Er beschreibt weder wie eine gerechte Verteilung aussieht noch wie diese geschehen soll. Er verlangt lediglich, dass die Verteilung von Gütern möglichst gleich ist (ebd., S. 53). Bezogen auf die Bildung verlangt die Verteilungsgerechtigkeit eine möglichst egalitäre Verteilung von Bildung innerhalb der Bevölkerung. Damit das Ziel der Verteilungsgerechtigkeit jedoch erreicht werden kann, braucht es Chancengleichheit. Bei der Chancengleichheit geht es nicht darum, Güter zu verteilen, sondern Möglichkeiten (ebd., S. 52). Jedes Individuum einer Gesellschaft soll ungeachtet der Herkunft, des Aussehens, des Verdienstes oder der Religion in Bereichen und Situationen des gesellschaftlichen Lebens, in denen begehrte Ressourcen oder Lebensverhältnisse knapp sind, dieselben Chancen haben (Hopf & Edelstein, 2018). El-Mafaalani spricht davon, dass alle die gleich grossen Chancen haben sollen, «ihre Fähigkeiten zu entwickeln und an der Gesellschaft zu partizipieren» (2020, S. 58). Solga erwähnte 2012 die Wichtigkeit der Unterscheidung von Chancengleichheit und Ergebnisgleichheit. Letztere beschreibt die «Struktur der Bildungspositionen selbst und die Gesamtverteilung [...] der erreichten Bildungsergebnisse» (S. 461). Chancenungleichheit wird als Verletzung zentraler Grundsätze des menschlichen Zusammenlebens verstanden, wogegen Ergebnisungleichheiten, die auf unterschiedlichen Leistungen basieren, nur als Problem angesehen werden, wenn Chancenungleichheiten vorliegen (Becker & Hadjar, 2011, zit. in Solga, 2012, S. 463). Das Ziel soll also nicht darin bestehen, eine Ergebnisgleichheit zu erlangen, sondern darin, allen Individuen dieselben Chancen zu bieten und eine Chancengleichheit zu erreichen.

Proporzmodell

Als wissenschaftliches Modell zur Verteilungsgerechtigkeit kann das Proporzmodell hinzugezogen werden. Nach dem Proporzmodell gilt die Verteilung dann als ungerecht oder besteht dann eine Benachteiligung, wenn relevante Ressourcen wie Bildungsabschlüsse nicht proportional an verschiedene Gruppen verteilt sind (El-Mafaalani, 2020, S. 58). Ende 2021 betrug der Anteil Ausländer:innen in der Schweiz 25,7 % (BFS, 2021d). Um eine gerechte Verteilung nach dem Proporzmodell zu erreichen, müssten auch an Schweizer Universitäten

25 % der Studierenden Ausländer:innen sein und einen tertiären Bildungsabschluss erreichen. Können diese 25 % nicht erfüllt werden, wird von einer systematischen Abweichung gesprochen, die als nicht reale Chancengleichheit definiert wird (El-Mafaalani, 2020, S. 60).

Bedarfsgerechtigkeit

Als Bedarfsgerechtigkeit beschreibt Ebert, dass «jedem Individuum die Deckung eines bestimmten Bedarfs [...] kraft eines fundamentalen Rechts als das Seine zusteht». Das heisst, bezüglich dieses Bedarfs sind alle Menschen gleichzustellen, ungeachtet von anderen Voraussetzungen wie Leistung, sozialer Stellung oder Einkommen (Ebert, 2015, S. 51). So haben die Kinder einer geflüchteten Familie aus Eritrea, ein Kind mit Trisomie 21 und ein Kind, das in einer grossen Villa aufgewachsen ist, dasselbe Recht auf obligatorischen Schulunterricht. Dieses Grundrecht wird in Kapitel 4.2 genauer beleuchtet. Die Bedarfsgerechtigkeit sieht somit vor, dass jedes Kind eine Schulbildung erhalten soll. Wie diese Schulbildung aussieht und wie Kinder unterschiedlich gefördert werden, ist nicht mehr Teil der Bedarfsgerechtigkeit.

Leistungsgerechtigkeit

Das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit besagt, «dass jedem Individuum das zusteht, was durch seine Leistung entstanden ist». Das Gleichbehandlungsprinzip wird dabei angewendet, indem Personen mit gleicher Leistung gleich und Personen mit ungleicher Leistung ungleich behandelt werden. Die Fragen, die aufkommen, sind jedoch, was konkret unter «Leistung» zu verstehen ist, wie sie gemessen wird und wie sie bewertet werden soll (Ebert, 2015, S. 47 f.). Der Lehrplan 21, der in Deutschschweizer Schulen angewandt wird, enthält Vorgaben, was Schüler:innen wann lernen und können müssen. Die Lehrpersonen erarbeiten Prüfungen, messen die Leistungen ihrer Schüler:innen und bewerten sie mit einer Note. Hat ein Kind nicht für die Englischprüfung gelernt, so erhält es eine schlechte Note; dass das Kind von zuhause keine Unterstützung erhält, weil die Eltern kein Englisch können, ist nach dem Prinzip der Leistungsgerechtigkeit nebensächlich. Auf dem Prinzip der Leistungsgerechtigkeit basieren viele westliche Vorstellungen, die auch in die von Gottfried Keller verfasste Geschichte «Der Schmied seines Glückes» Einzug fanden. Der Grundgedanke vom Aufstieg unabhängig von der sozialen oder ethnischen Herkunft fand Eingang in die amerikanische Unabhängigkeitserklärung von 1776 und wird seither als «American Dream» bezeichnet. James Truslow schrieb 1931 in seinem Buch «The Epic of America»:

«The American Dream is that dream of a land in which life should be better and richer and fuller for everyone, with opportunity for each according to ability or achievement. It is a difficult dream for the European upper classes to interpret adequately, and too many of us ourselves have grown weary and mistrustful of it. It is not a dream of motor cars and high wages merely, but a dream of social order in which each man and each woman shall be able to attain to the fullest stature of which they are innately capable, and be recognized by others for what they are, regardless of the fortuitous circumstances of birth or position.» (S. 373-375).

Dieser Traum von gleichen Aufstiegschancen, wenn nur hart genug dafür gearbeitet wird, wird von der Redewendung «vom Tellerwäscher zum Millionär» oder im englischen «from rags to riches» geprägt. In der gesamten westlichen Welt hat sich dieser Glaube durchgesetzt, wodurch das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit legitimiert wird. Unterstützt wird dieser Glaube von der Film- und Musikindustrie, in der es zahlreiche Beispiele wie Kurt Cobain oder Elvis Presley gibt, die den Aufstieg geschafft haben. Berthold und Gründler betonen jedoch auch die Tausenden Personen, denen dieser Aufstieg nicht gelingt und deren Geschichten oft in Armut enden (Berthold & Gründler, 2018, S. 139 f.)

Meritokratisches Modell

Eine Ungleichheitstheorie und gleichzeitig eine Form der Leistungsgerechtigkeit ist das meritokratische Prinzip. Der Begriff der «Meritokratie» wurde vom britischen Soziologen Michael Young in den späten 1950er Jahren geprägt. Sie stellt eine durch Leistung und Verdienst ausgezeichnete Bevölkerungsschicht dar (Duden, ohne Datum b). Nach Young zeichnet sich eine Meritokratie nicht dadurch aus, dass soziale Ungleichheiten eliminiert werden, sondern dass sie über Meriten, also über Verdienste, gerechtfertigt und akzeptiert werden (Becker & Hadjar, 2011, S. 39). Becker und Hadjar beschreiben drei Voraussetzungen, die erfüllt werden müssen, um die Prinzipien einer bildungsbasierten Meritokratie zu erfüllen: Der Bildungserwerb darf nur nach natürlichen Fähigkeiten geschehen, die durch Bildung erhaltene Qualifikation soll das einzige Kriterium für eine:n Arbeitgeber:in sein und die einzige Form der Ungleichheit darf aufgrund von unterschiedlicher Leistung entstehen (ebd., S. 45). Im Schulsystem sind es also lediglich die schulischen Leistungen, die über richtig oder falsch entscheiden dürfen. Ob die Lehrperson ein Kind mag oder nicht, soll unbedeutend sein, denn dies wäre eine Ungleichbehandlung.

Diese Unterscheidung von Ungleichheit aufgrund von Leistung und Herkunft beschrieb Turner in den 1960er Jahren als «contest mobility» und «sponsored mobility» (ebd., S. 38). Von Ungerechtigkeit oder Benachteiligung wird gesprochen, wenn die Verteilung von Ressourcen nicht durch Kompetenzen und Leistungen legitimiert ist (contest mobility), sondern von Faktoren wie dem Vermögen oder der sozialen Schicht (sponsored mobility) abhängt (El-Mafaalani, 2020, S. 59). Es erscheint einer Gesellschaft gerechter, wenn die Verteilung von Privilegien an Leistung statt an adlige Herkunft, Geschlecht oder Rasse geknüpft ist. Dieser Umstand kann nachvollzogen werden; so scheint es gerecht, wenn sich ein:e Schüler:in den Platz an einer Universität aufgrund der Leistungen verdient und nicht, weil die Eltern den Platz gekauft haben. Die Sachlage muss jedoch differenzierter betrachtet werden: Wenn zwei Kinder dieselben schulischen Fähigkeiten aufweisen, welche knapp nicht für das Gymnasium reichen, kann es sein, dass eine Familie sich Nachhilfeunterricht leisten kann und so ihr Kind unterstützt, während die andere Familie diese Ressourcen nicht besitzt und es das Kind somit nicht auf das Gymnasium schafft. Es gehört zum meritokratischen Grundverständnis, dass lediglich Leistung und Anstrengung den Bildungserfolg bestimmen und die Bildungschancen nicht von sozialer Herkunft oder Migrationshintergrund abhängen (Leuze & Solga, 2013, S. 116).

Fazit

Das schweizerische Bildungssystem bedient sich stark an den beschriebenen Normen der Verteilungsgerechtigkeit. Diese Normen gilt es zu verfolgen, da sie Gerechtigkeit verstärken und zu einer egalitäreren Gesellschaft führen sollen. Jedoch stellt sich auch die Frage nach der Methode, die zu einer Verteilungsgerechtigkeit führen soll, und nach ihrer Umsetzbarkeit.

Goldthorpe stellte sich diese Frage zum meritokratischen Modell: «[I]n other words, not only is meritocracy a sociological concept of doubtful value; it also appears unlikely to fulfil the ideological promise that it has been widely thought to hold» (Becker & Hadjar, 2011, S. 56 f.). Wenn verlangt wird, dass jegliche Vergabe von Position und Belohnung ausschliesslich von der Intelligenz und den Fähigkeiten einer Person abhängig ist, müssten diese nachgewiesen werden können. Doch wie kann eruiert werden, ob ein Kind gut in Mathematik ist, weil es intelligent ist, oder weil die soziale Herkunft dazu beigetragen hat? In seinem 2020 erschienen Buch «Vom Ende des Gemeinwohls. Wie die Leistungsgesellschaft unsere Demokratien zerreisst», befasst sich der US-amerikanische Philosoph Michael Sandel mit dem meritokratischen System in den USA. Er zeigt eindrücklich auf, wie dieses Leistungssystem

funktioniert und wie die Bildungschancen stehen, wenn eine Familie einen Migrationshintergrund hat oder nur über wenige finanzielle Ressourcen verfügt (vgl. Sandel, 2020). Die Gesellschaft erachtet Bildungsungleichheit als gerecht, wenn sie nach meritokratischen Gesichtspunkten erfolgt. Dies ermöglicht Personen mit günstigen Voraussetzungen gute Bildungschancen, die sie mit ihrer Leistung legitimieren können. Personen mit weniger privilegierten Voraussetzungen werden dagegen häufig nicht dieselben Chancen erhalten.

Wie aufgezeigt werden konnte, sind Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit Faktoren, die soziale Ungleichheit legitimieren, denn es sind Konzepte, die gesellschaftlich akzeptiert sind und sich an unseren Wert- und Gerechtigkeitsvorstellungen orientieren. Dennoch gilt es kritisch zu hinterfragen, ob das Bildungssystem überhaupt gleiche Chancen bei gleicher Leistung bieten kann (El-Mafaalani, 2020, S. 57).

Eine Problematik dieser Modelle und Theorien stellt ihre makroperspektivische Sichtweise dar. Denn die Soziologie interessiert sich für systematische Ungleichheiten und Benachteiligungen. Sind nun lediglich einzelne Personen und keine bestimmten Personengruppen betroffen, werden die Einzelfälle nicht berücksichtigt (El-Mafaalani, 2020, S. 59). Um die Einzelfälle einbeziehen zu können, bedarf es eines Perspektivenwechsels, der die Mikroperspektive einnehmen kann. Dies soll im nächsten Teil der vorliegenden Arbeit geschehen. Die genannten Zahlen zur Bildungsungleichheit in der Schweiz, gemeinsam mit den erarbeiteten Faktoren, die zur Bildungsungleichheit beitragen, sollen als Grundlage dienen, um den Bezug zur sozialen Arbeit herstellen zu können. Die Relevanz des Themas für die soziale Arbeit soll wiederum als Grundlage dienen, um Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten, die den beschriebenen Phänomenen entgegenwirken können.

4 Bildungsungleichheit als Aufgabe der sozialen Arbeit

AvenirSocial, der schweizerische Berufsverband von Sozialarbeitenden, definiert im Berufskodex unter anderem Ziele und Verpflichtungen für die soziale Arbeit. Unter Ziffer vier wird genannt, dass die soziale Arbeit Lösungen für soziale Probleme zu erfinden, zu entwickeln und zu vermitteln hat (AvenirSocial, 2010, S. 7). Als soziale Probleme beschreibt Groenemeyer «Phänomene, für deren Bearbeitung, Kontrolle oder Lösung eine gesellschaftliche bzw. politische Verantwortung angemahnt und erwartet wird; sie sind Gegenstand öffentlicher Diskussionen, politischer Massnahmen und Regelungen, und zu ihrer Bearbeitung sind spezialisierte öffentliche Institutionen geschaffen worden» (Groenemeyer, 2013, S. 758). Weiter betont er die Variabilität der sozialen Probleme, welche stark von den Medien beeinflusst werden und kurzzeitig auftreten, aber auch langfristige Themen darstellen können. Diese Themen widersprechen oft den allgemeinen Wertvorstellungen einer Gesellschaft (ebd.). In den vorherigen Kapiteln konnte Bildungsungleichheit als soziales Problem erkannt werden, welches der verbindlich erachteten Wertvorstellung von Chancengleichheit widerspricht. Silvia Staub-Bernasconi beschreibt soziale Probleme als individuelle Ausstattungsprobleme, Interaktions-/Austauschprobleme oder als Machtproblematiken und deren kulturelle Legitimation. Bildungsungleichheit stellt eine Problematik der Machtstruktur dar, die durch soziale Regeln und institutionalisierte Ungleichheitsordnung kulturell legitimiert ist (Staub-Bernasconi, 2018, S. 222).

Der zweite Teil dieser Arbeit soll die soziologische Bearbeitung des Themas mit der Profession der Sozialarbeit verknüpfen und Möglichkeiten und Bedingungen der Bearbeitung von Bildungsungleichheit erarbeiten. Dazu soll in einem ersten Schritt die Ebene der Gesellschaftsstruktur bearbeitet werden. Berücksichtigt werden die Sozialarbeit, die Bildungspolitik und die gesetzlichen Grundlagen als Teil der Institution Schule (vgl. Degele & Winker, in Lamp, 2014, S. 214). Es geht um die Frage, inwiefern die Bildungsmobilität das Feld der Sozialarbeitenden tangiert. Dabei wird explizit auf die Sozialarbeit eingegangen, die Sozialpädagogik und soziokulturelle Animation werden dabei nicht berücksichtigt.

4.1 Rolle der Sozialen Arbeit

Der Berufskodex von AvenirSocial definiert die soziale Arbeit als Profession, die «den sozialen Wandel, Problemlösungen in zwischenmenschlichen Beziehungen sowie die Ermächtigung und Befreiung von Menschen fördert, mit dem Ziel das Wohlbefinden der Einzelnen

anzuheben» (AvenirSocial, 2010a, S. 9). Dabei erachtet die soziale Arbeit die Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit als essenziell (ebd.). Besteht der Auftrag der sozialen Arbeit darin, soziale Probleme zu lösen, und entsteht Bildungsungleichheit in Schulen, so stellt auch die Institution Schule einen Aufgabenbereich der Sozialarbeit dar. Denn es geht darum, unter Berücksichtigung der Prinzipien von sozialer Gerechtigkeit die Chancengleichheit für alle Individuen zu fördern. Dabei befinden sich Sozialarbeitende in einem Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle (Gschwind, Ziegele & Seiterle, 2014, S. 16). Dieses Spannungsfeld wird als Doppelmandat nach Böhnisch und Löw (1973) bzw. als Tripelmandat nach Silvia Staub-Bernasconi bezeichnet. Als Auftraggebende der Sozialarbeit sieht sie die Gesellschaft, die Klientel sowie die Profession. Dabei ergibt sich der Auftrag der Profession aus den Menschenrechten sowie aus den Vorstellungen von sozialer Gerechtigkeit (Staub-Bernasconi, 2018, S. 113). Der Auftrag der Gesellschaft und der Klientel ergibt sich aus der Bildungsungleichheit und kann mittels Bildungspolitik legitimiert werden. Dabei werden die Interessen der Klientel in der Institution Schule zusammengefasst. Diese unterschiedlichen Anforderungen, die sich aus dem Tripelmandat ergeben, sollen nun erläutert werden.

4.2 Recht auf Bildung

Wird die soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession verstanden, stellt sich die Frage nach den Menschen- und Grundrechten, die durch Bildungs- bzw. Chancenungleichheit tangiert werden.

Jedes Kind hat das Recht auf schulische Bildung. Dieses Recht auf eine Grundbildung wird in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte in Artikel 26 festgehalten (humanrights, 2013). Die Bundesverfassung übernimmt diesen Grundsatz in Art. 19:

«Der Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht ist gewährleistet.» (Bundesverfassung, 1999)

Durch den kostenlosen Unterricht während der obligatorischen Schulzeit von neun Jahren wurde dieser Artikel umgesetzt. Zu beachten gilt, dass damit eine Bildungspflicht und keine Schulpflicht gemeint ist. Diese soll formal zu mehr Chancengleichheit führen (Lamp, 2014, S. 216). Jedoch wird die Bildung in den Kantonen unterschiedlich behandelt. Die föderalistischen Strukturen führen zu wesentlichen Unterschieden, z. B. in der Möglichkeit für Homeschooling (autor, 2021).

Geht es um die Punkte der Chancen- und Bildungsgleichheit, erfahren Kinder und Jugendliche durch die Kinderrechtskonvention der UNO in Artikel 2 besonderen Schutz:

«Kein Kind darf aufgrund seines Geschlechts, seiner Herkunft, seiner Sprache, seiner Religion oder seiner Hautfarbe benachteiligt werden.» (Kinderschutz, ohne Datum)

Das Recht auf Gleichbehandlung wird ebenfalls in Art. 8 Abs. 2 BV genannt. Wie in dieser Arbeit bereits aufgezeigt werden konnte, kann die Gleichbehandlung in der Realität jedoch nicht immer gewährleistet werden. Die Rechtsgrundlage bestimmt das Recht auf kostenlosen Grundschulunterricht und das Verbot von Diskriminierung. Dennoch schützt die rechtliche Grundlage Kinder nicht vor Bildungsungleichheit. Die soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession ist in der Verantwortung, diesem Umstand entgegenzuwirken.

4.3 Bildungspolitik

Durch die Veränderung von Familiensystemen in den letzten 100 Jahren, wodurch oft beide Elternteile erwerbstätig wurden, haben sich auch die Ansprüche an die Schule verändert. Der deutsche Soziologe und Systemtheoretiker Niklas Luhmann beschreibt die Schule als Ort der Sozialisation und Erziehung (Hafen, 2003, S. 6), damit bezieht er sich auf die funktionalistische Modernisierungstheorie (Solga, 2012, S. 464). Weiter geht er von zwei Funktionalitäten des Schulsystems aus: Einerseits erachtet er die Vermittlung von Bildung und andererseits die Aufgabe der sozialen Selektion als zentrale Aufgaben (Hafen, 2003, S. 3). Damit beschreibt Luhmann das Spannungsfeld von Lehren und Bewerten, in dem sich Lehrpersonen befinden. Diese Funktionalität des Schulsystems sowie die gewandelten Ansprüche an die Institution Schule führen zu immer höheren Anforderungen an Lehrkräfte:

«Sie sollen Suchtprävention und Sexualpädagogik in ihren Unterricht integrieren und mit den Schüler:innen neue Technologien anwenden; sie sollen <schwierige> Kinder und Jugendliche <integrieren> und die Eltern der Schüler:innen in den Schulzyklus einbeziehen; sie sollen sich in zahlreichen Sitzungen vernetzen, koordinieren und die Qualität ihrer Arbeit sichern, und sie sollen Projektwochen organisieren und ganz generell dafür sorgen, dass die Schule zur lebenswerten Umwelt für Lehrkräfte und Schüler:innen wird.» (Hafen, 2003, S. 6)

Diese Forderungen, die von bildungspolitischer Seite kommen, vergessen jedoch die nötigen Anpassungen der Umwelt. Die Schüler:innen sollen in derselben Zeit mehr erlernen, während die Klassengrößen steigen und weniger Lehrpersonal zur Verfügung steht (ebd.).

Bildungspolitik ist immer auch geprägt von wirtschaftlichen Faktoren. Schulen sehen sich mit Forderungen der Wirtschaft konfrontiert, die immer mehr Kompetenzen und Wissen von Schulabgänger:innen verlangen. So zum Beispiel die Fremdsprachenkenntnis(se), die seit einigen Jahren an allen Schweizer Schulen eingeführt wurde (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, ohne Datum a). Der wachsende Bedarf an gut ausgebildeten Jugendlichen, der mit der Aneignung von Wissen verbunden ist, erhöht zudem den Leistungsdruck ab dem ersten Tag der Primarschule (Solga, 2012, S. 465). Die Gründe des von den Schulen gelegten Fokus auf die Wissensvermittlung sieht Hafén in der Möglichkeit der Prüfung und Bewertung, sie ist somit hauptsächlich auf die Selektionsfunktion ausgelegt (Hafén, 2003, S. 4). Die meritokratischen Vorstellungen des Bildungserwerbs teilen Schüler:innen aufgrund ihrer Noten ein und berücksichtigen keine weiteren Faktoren der Umwelt (Solga, 2012, S. 465). Um diese Hierarchisierung vornehmen zu können, braucht es eine Vernachlässigung von anderen Kompetenzen. Hafén nennt hierfür die Ressourcen Kreativität und Problemlösungsfähigkeit, die in der Schulbildung zweitrangig werden (Hafén, 2003, S. 5).

Dieser Fokus auf die Wissensvermittlung ist in internationalen Studien messbar. In einem Dreijahreszyklus sind die OECD-Länder angehalten, die sogenannte PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) durchzuführen. Dabei geht es darum, die Leistungsfähigkeit der Schüler:innen zu messen und dem Bund so Entscheidungen im Bildungssystem zu erleichtern, die die Effektivität der Bildungssysteme verbessern sollen (PISA Schweiz, ohne Datum a). Die letzte Erhebung aus dem Jahr 2018 zeigte in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften eine höhere Leistung von Schweizer Schüler:innen gegenüber den übrigen OECD-Ländern. Im Bereich der Lesekompetenz befindet sich die Schweiz im oberen Mittel. Nebst den schulischen Ergebnissen wird in der PISA-Studie auch die Chancengleichheit bewertet. So erbrachten Schüler:innen mit einer benachteiligenden sozialen Herkunft weniger gute Leistungen als Gleichaltrige ohne benachteiligende Herkunftseffekte. Dieser Zusammenhang konnte in der Schweiz stärker wahrgenommen werden als in Italien, Kanada oder Finnland (PISA Schweiz, ohne Datum b).

Der Fokus der Bildungspolitik auf Wissensvermittlung kann in der PISA-Studie wahrgenommen werden und unterstreicht den meritokratischen Gedanken der Einteilung nach Leistung sowie die Aufgabe des «Lehrens», der an Schulen vermittelt wird. Aus Sicht der Sozialarbeit werden

dabei der Aspekt der Förderung von sozialen Ressourcen sowie die Berücksichtigung der Individualität der einzelnen Schüler:innen vergessen.

4.4 Fazit

Durch das Berücksichtigen gesellschaftlicher und rechtlich-normativer Strukturen sowie des Bezugs der Profession konnte die Sozialarbeit als Profession im Bereich der Bildung legitimiert werden. Die Erkenntnis, dass Schweizer Schulen die Chancen- und Bildungsungleichheit nicht kompensieren können, betrifft zu einem grossen Teil die Bildungspolitik. Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren gibt das Curriculum für die drei Sprachregionen der Schweiz bekannt (in der Deutschschweiz den Lehrplan 21). Dieses entscheidet, was die Schüler:innen lernen und welche Kompetenzen als wichtig erachtet werden, oder wie die personalen Kompetenzen zurückgestuft werden. Um Ausgleichsmöglichkeiten für die Sozialarbeit zu ermöglichen, bedarf es daher auch Änderungen in der Bildungspolitik.

Aus diesem Grund werden die folgenden Handlungsmöglichkeiten auf zwei Ebenen erarbeitet. Makroperspektivisch wird die Sichtbarmachung von Bildungsungleichheit sowie die Schule als Bewertungsinstitution thematisiert, dabei liegt der Fokus auf der bildungspolitischen Ebene. Die in Kapitel 2.2 erarbeiteten Gründe für Bildungsungleichheit werden darauffolgend aufgegriffen, um Möglichkeiten für den Ausgleich von Bildungsungleichheit zu erarbeiten. Aus mikroperspektivischer Sicht werden individuelle Merkmale wie die primären und sekundären Herkunftseffekte thematisiert sowie institutionelle Merkmale behandelt. Es sollen konkrete Handlungsmöglichkeiten erarbeitet werden, mit welchen die Schulsozialarbeit zu mehr Chancen- und Bildungsgleichheit an Schulen beitragen kann.

5 Ausgleichsmöglichkeiten für die soziale Arbeit

In diesem Kapitel werden konkrete Handlungsmöglichkeiten erarbeitet, um die Frage zu beantworten, was die soziale Arbeit beitragen kann, um Bildungsungleichheit entgegenzuwirken.

5.1 Bildungspolitik

Becker & Schuchart konnten 2010 in einer Studie aufzeigen, dass es, um Bildungsungleichheit nachhaltig abzubauen zu können, institutionsübergreifende Reformen braucht, die das gesamte Bildungssystem verändern (S. 430). Um eine ganzheitliche Umgestaltung des Bildungssystems erreichen zu können, braucht es demnach Ansätze auf allen Ebenen des Bildungsbereichs. Auf der Mikroebene sind Interaktion und Praktiken zu erkennen, die sich im Unterricht äussern. Auf der Mesoebene sind institutionelle Formulierungen, Richtlinien und Konzepte anzusiedeln, und auf der Makroebene gesellschaftliche Diskurse und politische Strukturen (Kabel, 2019, S. 142). Nachfolgend werden Ausgleichsmöglichkeiten auf der makroperspektivischen Ebene der Bildungspolitik erarbeitet. Diese stehen in Wechselwirkung mit den institutionellen Konzepten auf der Mesoebene und dem individuellen Unterricht auf der Mikroebene.

In Kapitel 4.3 konnte erkannt werden, dass sich die wirtschaftlichen Interessen der Bildung und somit die Bewertung von Schüler:innen negativ auf Schülerinnen und Schüler auswirken kann. Um Ausgleichsmöglichkeiten auf der strukturellen Ebene der Bildungspolitik zu erarbeiten, wird die Schule als meritokratisches System und als meritokratische Bewertungsinstitution betrachtet. Wird Bildungsungleichheit als soziales Problem erkannt, muss aus konstruktivistischer Sicht auch deren Sichtbarmachung als Ansatz thematisiert werden. Die beiden Themen sollen im Folgenden diskutiert werden.

Sichtbarmachung der Bildungsungleichheit

Den bereits erwähnten Faktoren, welche Bildungsungleichheit begünstigen, sind sich wohl viele Schweizerinnen und Schweizer nicht bewusst. Weit verbreitet ist die Annahme, dass mit harter Arbeit und Durchhaltevermögen alles möglich ist. Sandel benennt in den USA eine Zustimmung von 77 % zu dieser Aussage. Auch beschreibt er den «Glauben», den die Bevölkerung hat und auch haben will, dass Erfolg nichts ist, das vererbt wird, sondern das verdient werden muss (Sandel, 2021, S. 200). Dass jedoch vor allem die soziale Herkunft und

damit verbunden die Bildung der Eltern einen starken Einfluss auf die Bildung der Kinder haben, konnte dargelegt werden. Um diese Erkenntnis der gesamten Schweizer Bevölkerung näher zu bringen, braucht es nationale Bildungs- und Aufklärungsprogramme. Denn aus konstruktivistischer Sicht sind soziale Probleme lediglich Konstruktionen, Definitionen und Beobachtungen, die zu solchen gemacht werden. In den Worten von Fuller und Myers: «Social problems are what people think they are» (zit. in Hellmann, 1994, S. 147). Solange das Bewusstsein in der Bevölkerung über Bildungsungleichheit nicht vorhanden ist, kann wohl wenig dagegen unternommen werden. So sollte der erste Schritt die Anerkennung der Bildungsungleichheit auf nationaler Ebene sein, wodurch die Politik die Möglichkeit erhält, die Schulsozialarbeit als Hilfsfunktion der Institution Schule anzuerkennen und sie so zu fördern. Durch die Steuerfinanzierung der Schulsozialarbeit (SSA) und wegen des damit verbundenen öffentlichen Interesses stellt die SSA auch immer ein Politikum dar. Oft wird sie dort eingesetzt, wo es aus politischer Sicht angemessen ist, und nicht immer dort, wo es aus fachlicher Sicht Sinn ergibt (Baier, 2011, S. 85). Die politische Anerkennung und Beachtung würde somit zur Rechtfertigung der Schulsozialarbeit beitragen. Dies wiederum würde sich auf die Institution Schule und den Alltag auswirken, indem die Schulsozialarbeit als Hilfskraft der Schule und nicht nur als «Beigemüse» anerkannt würde.

Schule als Bewertungsinstitution

Durch die transparente Sichtbarmachung von Bildungsungleichheit würde die Problematik des Bewertungssystems als Förderung von Bildungsungleichheit sichtbar. An Schweizer Schulen wird die Bewertung anhand von Noten, Einschätzungsskalen oder Lernberichten vorgenommen (EDK, ohne Datum b). Schulnoten sind in der Kritik, da sie die Motivation und das Interesse der Kinder mindern können, wenn sie schlechte Noten bekommen, «obwohl sie gelernt haben» (Wieland, 2010, S. 116). Das System Schule mit dem Gedanken der Leistungsgerechtigkeit geht vom Zusammenhang zwischen Unterricht und Prüfung aus. Durch benotete Prüfungen wird die Wichtigkeit des Unterrichts betont. Dies impliziert, dass wer eine schlechte Note erhält, im Unterricht nicht aufgepasst hat (ebd., S. 115). Die Rudolf-Steiner-Schulen, an welchen der Ansatz der Waldorfpädagogik vertreten wird, verzichten gänzlich auf Noten. Durch den Wegfall des Leistungsdrucks und der Angst vor schlechten Noten soll das natürliche Interesse der Kinder gesteigert werden. Die Bewertung wird anhand von individuellen Beschreibungen der Entwicklung und des Kenntnisstandes der Kinder durch die Lehrpersonen vorgenommen. In der Oberstufe werden diese Beschreibungen durch Noten

ergänzt (Rudolf Steiner Schule, ohne Datum). Die frühe Selektion an Schweizer Regelschulen, welche bereits im Kindergarten mit der Möglichkeit für Einführungsklassen beginnt, ist in Bezug auf Förderung von Talenten und Gewährung von gleichen Chancen wenig erfolgreich (Becker & Schuchart, 2010, S. 429). Es stellt sich die Frage, wann die Institution Schule mit dem Auftrag der sozialen Selektion beginnen soll und ob die Notengebung die richtige Bewertungsform darstellt. Bildungspolitik ist geprägt von verschiedenen Interessengruppen der Wirtschaft, der Lehrpersonen und der Erziehungsberechtigten. Daher sind schnelle Lösungen und Einigungen schwer erreichbar. Aus diesem Grund wird in einem weiteren Schritt die Institution Schule mit der Ressource der Schulsozialarbeit betrachtet.

5.2 Schulsozialarbeit

Wie aufgezeigt werden konnte, beinhaltet das Funktionssystem Schule aus systemtheoretischer Sicht die beiden Funktionen der sozialen Hilfe und der Erziehung. Unterschieden wird zwischen professioneller und nicht professioneller Hilfe, wobei das Berufsfeld der Sozialarbeit eine professionelle Form der Hilfe darstellt (Gschwind, Ziegele Seiterle, 2014, S. 20). Eine Form der Sozialarbeit in der Institution Schule ist nebst der Jugendarbeit die Schulsozialarbeit (SSA). Sie ist ein freiwilliges Angebot, das mittlerweile viele Gemeinden kennen und bereitstellen: So sind in der Deutschschweiz rund 1000 Schulsozialarbeitende tätig (SSAV, ohne Datum). Das Ziel der SSA ist unter anderem, Schülerinnen und Schüler sowie deren Familien und Lehrpersonen bei der Bewältigung von psychosozialen Problemstellungen zu helfen, die Jugendlichen in ihrer Eigenverantwortung zu stärken und sozialen und persönlichen Problemen vorzubeugen (AvenirSocial, ohne Datum, S. 1). Dabei steht nicht primär eine Personengruppe, sondern der Wert der sozialen Gerechtigkeit im Mittelpunkt des schulsozialarbeiterischen Handelns (Baier, 2011, S. 87).

Die SSA hat die Möglichkeit, in den Bereichen Prävention, Früherkennung und Intervention im Klassenverband stufenübergreifend im Schulhaus oder in der Einzelfallhilfe zu arbeiten (AvenirSocial, ohne Datum, S. 1). Diese Auffassung der Praxisform ist aufgrund des verhältnismässig jungen Handlungsfelds jedoch noch nicht konsensfähig. So muss davon ausgegangen werden, dass Schulsozialarbeit nicht an jeder Schule und nicht in jeder Region gleich umgesetzt und verstanden wird (Gschwind, Ziegele & Seiterle, 2014, S. 22). Notwendigkeit und zugleich eine Chance der SSA ist ihre Unabhängigkeit. Von der Schule sollte die Schulsozialarbeit als eigenständiges Berufsfeld anerkannt werden, wodurch sie sich an der sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft orientieren kann. Diese Eigenständigkeit

ermöglicht es, eine allparteiliche Haltung einzunehmen und mit den unterschiedlichen Akteur:innen Schulleitung, Lehrpersonen, Schüler:innen sowie Erziehungsberechtigten zusammenzuarbeiten (AvenirSocial, 2010b). Als Grundprinzipien der Schulsozialarbeit definieren Gschwind, Ziegele & Seiterle Lebensweltorientierung, Niederschwelligkeit, systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten, Diversität und Partizipation (2014, S. 60 ff.). Diese Grundprinzipien sollen das schulsozialarbeiterische Handeln unterstützen und sind bei der Erarbeitung von Handlungsempfehlungen zu berücksichtigen.

5.2.1 Institutionelle Angebote

Nach Luhmann können in der Aussenwelt unlösbare Probleme durch Systembildung zu Systemproblemen transformiert werden (Hellmann, 1994, S. 145). Wird Bildungsungleichheit als soziales Problem in der Gesellschaft als unlösbar empfunden, lohnt sich eine Verlagerung in den Kontext der Institution Schule und somit eine Analyse auf der Mikro- und Mesoebene. Im Folgenden sollen Möglichkeiten der Schulsozialarbeit im Rahmen der Institution Schule skizziert werden, die zum Ziel haben, Bildungsungleichheit zu vermindern. Dabei liegt der Fokus auf dem primären und sekundären Herkunftseffekt sowie auf dem Bereich der institutionellen Regeln und Gegebenheiten, die Bildungsungleichheit verstärken können.

Primärer Herkunftseffekt

Als primärer Herkunftseffekt konnte in Kapitel 2.2 der Einfluss von sozialer Lage und Erziehung auf die Bildung erkannt werden. Mayer et al. sehen den Zugang zur weiterführenden Bildung noch immer als Bereich für sozial, kulturell und ökonomisch privilegierte Gruppen an (Becker & Schuchart, 2010, S. 429). In der Institution Schule treffen Kinder aus verschiedenen sozialen Milieus aufeinander, die sich gemeinsam weiterentwickeln und zusammenarbeiten. Durch die Förderung des kulturellen Kapitals können aufgrund ihrer Herkunft benachteiligte Kinder unterstützt werden. Diese Aufgabe kann in die Kompetenz der Schulsozialarbeit fallen.

Das Schweizerische Netzwerk gesundheitsfördernder und nachhaltiger Schulen erkennt die Stärkung der Lebenskompetenzen sowie die Unterrichts- und Beziehungsgestaltung als zentrale Faktoren, um die Chancengerechtigkeit erhöhen zu können (Schweizerisches Netzwerk gesundheitsfördernder und nachhaltiger Schulen, ohne Datum). Als Lebenskompetenzen definierte die WHO 1994 zehn Fähigkeiten, die im Lehrplan 21 als überfachliche Kompetenzen erkannt werden (PHZH, ohne Datum). Diese werden als personale, soziale und methodische Kompetenzen zusammengefasst (Lehrplan 21, ohne

Datum). Im Rahmen von Projekttagen oder im wöchentlichen Klassenrat hat die Schulsozialarbeit die Möglichkeit, diese Kompetenzen, die im Rahmen des regulären Schulalltags oft dem wissenschaftlichen Unterricht zum Opfer fallen, zu stärken. In der sozialen Gruppenarbeit werden die Elemente Wachstum, Reifung oder Bildung ins Zentrum gestellt, wobei der Fokus auf Reintegrations- bzw. Integrations- und Inklusionsbemühungen gelegt wird (Gschwind, Ziegele & Seiterle, 2014, S. 49). Dabei können sowohl die soziale als auch die ethnische Herkunft von Kindern einbezogen werden. Als Beispiel gilt der Umgang mit Konflikten und deren Bearbeitung.

Die Schule ist ein Ort, an dem Gewalt auftritt und abweichendes Verhalten reproduziert wird. Oft wird dieses Verhalten von Schüler:innen gezeigt, welche schlechtere schulische Leistungen erbringen (Schön, 2002, S. 290). Das Konfliktverhalten von Schüler:innen wird zuhause erlernt und hängt somit stark mit der Erziehung zusammen. Die Art und Weise, wie Eltern miteinander Konflikte austragen, hat direkte Auswirkungen auf die Kinder. So lernen Kinder am Modell und widerspiegeln dieses Verhalten (Bodenmann & Zemp, 2012). Um den gesunden Umgang mit Konflikten zu erlernen, kann die Schulsozialarbeit nützliche Präventionsarbeit leisten, indem sie bereits im ersten Zyklus das Thema «Streit» thematisiert und spielerisch bearbeitet. Weiter kann sie im Bereich der Früherkennung oder der Intervention tätig werden, wenn Lehrpersonen Konflikte wahrnehmen und diese eine Bearbeitung oder Schlichtung benötigen. Doch um langfristig zu einer positiven Konfliktkultur und somit auch zur Gewaltprävention beitragen zu können, braucht es die Einbettung der Schulsozialarbeit in einen Schulentwicklungsprozess (Iser, 2018, S. 197). Als Schlussfolgerung wird in dieser Arbeit angenommen, dass die Förderung eines gesunden Umgangs mit Konflikten zur Stärkung der überfachlichen Kompetenzen beiträgt und somit zu mehr Chancengerechtigkeit und Bildungsgleichheit führt.

Sekundärer Herkunftseffekt

Nach jeder Etappe im Bildungs- und Karriereverlauf wird der Anteil von Menschen aus unteren Schichten kleiner, was unter anderem auf das Entscheidungsverhalten und den sekundären Herkunftseffekt zurückgeführt wird (El-Mafaalani, 2020, S. 144). Um dieses Entscheidungsverhalten nachhaltig beeinflussen zu können, gibt es entsprechende Methoden im schulsozialarbeiterischen Handeln. Schlüter sieht Beratung als Möglichkeit, um soziale Ungleichheit im Schulkontext abzubauen (2002, S. 85). Dabei wird der Aspekt der Bildungsberatung im Sinne einer Lernberatung hervorgehoben. Die Wichtigkeit besteht darin,

dass die Bildungsberatung als Perspektivenöffnung stattfindet (ebd., S. 89). Im Kanton Luzern richtet sich das Angebot der Berufsberatung an Jugendliche ab der 8. Klasse (Dienststelle Berufs- und Weiterbildung, ohne Datum). Für Kinder aus bildungsfernen Familien kann dieses Angebot zu diesem Zeitpunkt bereits zu spät sein. Es besteht die Möglichkeit, im Rahmen von Prävention bereits zu Beginn der Bildungslaufbahn bildungsferne Eltern und Schüler:innen in diesem Bereich zu beraten. Dafür sind eine Milieusensibilität und die Erkennung von unterschiedlichen Lebenslagen und Bedürfnissen von Bedeutung (Ammann, 2021). Diese Sensibilität wird einerseits bei Schulsozialarbeitenden, andererseits aber auch bei Lehrpersonen vorausgesetzt. So kann in Elterngesprächen erfahren werden, wie die soziale Lage einer Familie aussieht und ob es eine bildungsspezifische Beratung braucht. Diese Früherkennung ermöglicht es, als Lehrpersonen auf Problematiken der möglichen Bildungsbenachteiligung aufmerksam zu werden und darauf zu reagieren. Anschließend hat die Schulsozialarbeit die Möglichkeit, im Rahmen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Ammann, 2021) eine unterstützende und partizipative Beziehung auf Augenhöhe aufzubauen.

Die Beratung muss jedoch nicht auf Bildungsberatung reduziert werden. Weinhardt empfiehlt jeweils Beratung am Übergang zum Jugend-, Erwachsenen- und Rentenalter. Er sieht die soziale Arbeit dabei als «Mitregentin, die zentrale Übergänge begleitet und sicherstellt, dass Individuen dort landen, wo sie entsprechend der gesellschaftlichen Arbeitsteilung nach Alter, Geschlecht, Zugehörigkeit oder Bildung allokiert werden sollen» (Weinhardt, 2020, S. 302 f.). Durch diese frühzeitige Intervention soll mittels Information, aber auch mittels Beziehungsarbeit und Empowerment, das Entscheidungsverhalten von Jugendlichen und deren Familien anerkannt und gefördert werden, um Bildungsungleichheit verhindern zu können.

Institutionelle Prinzipien

In Kapitel 2.2.3 konnte aufgezeigt werden, dass nebst den primären und sekundären Herkunftseffekten auch die Entscheidungsmacht der Lehrpersonen von Bedeutung ist und sich auf die Weiterführung der Schulbildung von Schüler:innen auswirkt. In den USA werden unter dem Schlagwort *Affirmative Action* Quotenregelungen oder Nachteilsausgleiche nach den Aspekten *gender* oder *race* gewährt (El-Mafaalani, 2020, S. 62). Diese positive Diskriminierung kann auch in der Schule wahrgenommen werden: So werden mehrgewichtige Kinder im

Sportunterricht oft milder bewertet, um eine genügende Note zu erhalten (ebd., S. 73). Im Umgang mit Kindern aus bereits benachteiligten Verhältnissen konnte bereits dargelegt werden, dass sie durch die Notengebung sowie die schulische Weiterempfehlung nochmals benachteiligt werden (ebd., S. 74). So unterstreicht auch Becker, dass Kinder aus weniger gebildeten Arbeiter- und Migrantenfamilien selbst bei ausreichenden Schulleistungen seltener eine Empfehlung für eine weiterführende Schule erhalten (Becker, 2016, S. 148). Bei der Frage nach potenziellen Ausgleichsmöglichkeiten betont Ammann die Sensibilisierung für Chancengleichheit bei den Lehrpersonen. Essenziell ist sie bei Übertrittsgesprächen für die Schule oder das Gymnasium (2021). Zu beachten gilt es, dass Eltern aus weniger privilegierten Verhältnissen häufiger den Übergangsempfehlungen folgen als Eltern mit hohem sozio-ökonomischen Status (Gresch, Baumert & Maaz, 2009, S. 236). Diese Erkenntnis bedeutet, dass Übergangsempfehlungen bei Kindern aus benachteiligenden Verhältnissen sensibler getroffen werden sollten. Im Bereich von institutionellen Prinzipien kann die Schulsozialarbeit im Feld der Früherkennung tätig werden, indem sie Beobachtungen anhand der Problemdimensionen Ausstattungs-, Austausch- oder Machtprobleme vornimmt (Gschwind, Ziegele & Seiterle, 2014, S. 42). Dadurch können asymmetrische Verteilungen von Empfehlungen für das Gymnasium oder Zugängen zu Ressourcen (wie dem Gymnasium) in Abhängigkeit von kulturellem, ökonomischem oder symbolischem Kapital wahrgenommen werden (ebd.). Diese Beobachtungen sollen gespiegelt werden, was mittels Workshops der SSA während einer Lehrpersonenweiterbildung geschehen kann. Dabei sollte es darum gehen, das eigene Verhalten und eigene Vorurteile zu reflektieren und offen darüber zu sprechen. Die Besprechung auf der Mikroebene kann auf die Mesoebene übertragen werden, so dass gemeinsam mit der Schulleitung und Lehrpersonen Konzepte erarbeitet werden, welche die Übergangsempfehlung erleichtern können. Auch können Checklisten dazu dienen, die eigene Entscheidung auf ihre Objektivität zu prüfen, womit die institutionelle Diskriminierung vermindert werden kann.

Entlastung von Lehrpersonen

Aladin El-Mafaalani nennt die Entlastung von Lehrpersonen als Ziel, das es im Schulbereich zu verfolgen gilt, um Bildungsungleichheit zu bekämpfen (2020, S. 210). Demnach kann angenommen werden, dass eine Überforderung der Lehrpersonen zu Bildungsungleichheit führen kann. Im Rahmen eines SNF-Förderprojekts an der FHNW zwischen 2010 und 2013 wurde herausgefunden, dass jede fünfte Lehrperson im Schulalltag überfordert ist und jede

dritte Lehrperson Gefahr läuft, an einem Burnout zu erkranken. Die Autor:innen nennen Weiterbildungen und schulinterne Ressourcenaktivierung als Empfehlung zur Behebung dieser Missstände (Kunz Heim, Sandmeier & Krause, 2014, S. 287 ff.). Die interne Ressourcenaktivierung kann durch den Beizug der Schulsozialarbeit geschehen. Im Lehrplan 21 wird zwischen Fachbereichen, welche leistungs- und bewertungsorientiert sind, und überfachlichen Kompetenzen unterschieden. Überfachliche Kompetenzen enthalten unter anderem personale und soziale Ressourcen, die Selbstreflexion, Selbständigkeit, Dialog- und Kooperationsfähigkeit oder Umgang mit Vielfalt umfassen (Lehrplan 21, ohne Datum). Diese Fähigkeiten gemeinsam mit dem leistungsorientierten Wissen beschreibt Wieland als schulisches Lernen, das «in der sozial und sachlich strukturierten Umwelt Schule» geschieht. Demnach werden nicht nur Inhalte, die im Lehrplan festgehalten sind, als Wissen beschrieben (2010, S. 104). Durch das Aufteilen dieser einzelnen Kompetenzen und Wissensformen könnten Lehrpersonen entlastet werden, wobei der Lehr- und Bewertungsbereich weiter in ihrem Aufgabengebiet liegt und das Erlernen und Erfahren zwischenmenschlicher Kompetenzen durch die Schulsozialarbeit gestärkt werden kann. El-Mafaalani fordert die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen in den Bereichen individuelle Förderung und interkulturelle Kompetenz, um Erziehungsberechtigte beraten zu können und nachvollziehen zu können, wie Verhaltensweisen oder Entscheidungen zustande kommen (El-Mafaalani, 2010, S. 55). Der Ansatz der Weiterbildung und des Vermittelns von Verständnis wird von der Autorin unterstützt. Allerdings hat die Autorin erfahren, dass vor allem die Aufgaben ausserhalb des Unterrichts als anstrengend und belastend wahrgenommen werden. Indem die Schulsozialarbeit ihr Wissen zu interkulturellen Kompetenzen anwendet oder an Elterngesprächen teilnimmt, können Lehrpersonen auf die Ressource Schulsozialarbeit zurückgreifen und in ihrem Alltag unterstützt und entlastet werden. Diese Entlastung bietet den Lehrpersonen die Chance, sich auf den Unterricht zu fokussieren und die Kinder entsprechend zu fördern. Dies wiederum wirkt sich positiv auf schwächere Schüler:innen aus, welche stärker gefördert werden können, so dass weniger Bildungsungleichheit entstehen kann.

Praxisbeispiel LIFT

Die Faktoren soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht werden als Determinanten des Bildungserfolgs von Jugendlichen wahrgenommen (El-Mafaalani, 2010, S. 19). Demnach sind auch diese Faktoren entscheidend für den Verbleib von Jugendlichen im

Bildungssystem. In Anlehnung an Adorno beschreibt El-Mafaalani, dass die rein kognitivistische Wissensanhäufung nicht den Sinnen und Kräften des Menschen gerecht wird. Demnach sind sowohl Wissen als auch Erfahrung zwingend notwendig, um Bildung zu erfahren (ebd., S. 38). Dieses Zusammenspiel von Wissen und Erfahrung findet sich im Projekt LIFT. Dieses ist ein Integrations- und Präventionsprogramm am Übergang von Volksschule zu Berufsbildung, bei welchem Jugendliche in sogenannten Wochenarbeitsplätzen in die Berufswelt eintauchen. Dabei sind die frühzeitige Sensibilisierung der Jugendlichen für die Arbeitswelt, die Förderung der Sozial- und Selbstkompetenzen und die Förderung der Berufswahlbereitschaft zentrale Ziele (LIFT, ohne Datum b). LIFT hat die Vision, Jugendliche mit erschwerter Ausgangslage und benachteiligendem Hintergrund zu fördern, so dass sie eine passende Berufsausbildung absolvieren können (LIFT, ohne Datum a). Für Jugendliche mit benachteiligendem sozialem Hintergrund, deren Eltern sie im Bewerbungsprozess für eine Lehrstelle nicht unterstützen können, bedeutet die Partizipation am LIFT-Projekt eine Erweiterung ihrer Ressourcen. Durch das Arbeiten und die damit verknüpften Erfahrungen wird das kulturelle Kapital erhöht, und die Kontakte, die geknüpft werden können, ermöglichen es, soziales Kapital aufzubauen. Die individuelle und frühzeitige Förderung kann somit auf zentrale Weise dazu beitragen, dass Jugendliche den Übergang von Schule zu Berufsausbildung erfolgreich meistern.

5.3 Fazit

Die aufgezeigten Ausgleichsmöglichkeiten auf der Mikro-, Meso- und Makroebene bieten eine Chance, um sowohl in Institutionen als auch auf struktureller Ebene der Politik Veränderungen hervorzurufen und die Bildungsungleichheit zu bekämpfen. Zu betonen gilt es den Aufwand und die Arbeit, die hinter solchen Veränderungsprozessen stehen. Um langfristige Veränderungen herbeizuführen, braucht es Grundlagenpapiere, deren Erarbeitung viel Zeit kostet, wessen sich die verantwortlichen Personen bewusst sein müssen. Dennoch wird in dieser Arbeit angenommen, dass die Schulsozialarbeit in diesem Bereich viel bewirken kann, wenn die Schulleitungen und Schulsozialarbeitenden bereit sind, den Schritt zu gehen. Die Trägheit der Politik ist in dieser Thematik hinderlich, weshalb der Fokus auf der Sozialarbeit liegen soll. Dabei erachtet die Autorin vor allem die Sensibilisierung der Lehrpersonen sowie das Reflektieren ihres Handelns als zentral. Durch diese Sensibilisierung, gemeinsam mit dem Angebot der Schulsozialarbeit, können Problematiken der Bildungsungleichheit frühzeitig erkannt und angegangen werden. Weiter gilt es die primären und sekundären

Herkunftseffekte möglichst zu mindern, was mittels klassischer sozialarbeiterischer Methoden wie Gruppenarbeiten in Klassen oder stufenübergreifend im Schulhaus und in der Einzelfallhilfe mit der Methodik der Beratung erreicht werden kann.

6 Schlussbemerkungen

Die vorliegende Arbeit hat Erkenntnisse zur Bildungsmobilität dargelegt und mögliche Handlungsansätze für die Soziale Arbeit formuliert. Dabei geht es um die Beantwortung der folgenden Fragestellung: *Wie sieht die Bildungsmobilität in der Schweiz aus und was kann die Sozialarbeit beitragen, um diese zu fördern?*

In der vorliegenden Arbeit ist aufgezeigt, dass Bildungsungleichheit in der Schweiz eine wichtige Tatsache darstellt und dass entgegen der soziologischen Vorstellung, die Bildungsexpansion nicht zu mehr (Bildungs-)Gerechtigkeit und Chancengleichheit geführt hat. Als Gründe für eine tiefe Bildungsmobilität und die damit verbundene Bildungsungleichheit konnten die soziale und ethnische Herkunft und damit der primäre und sekundäre Herkunftseffekt erkannt werden. So haben sowohl die soziale Lage der Eltern und des Elternhauses, als auch die Bildungsentscheidungen, die aufgrund der sozialen Lage getroffen werden, einen Einfluss auf die Bildungslaufbahn von Schülerinnen und Schülern. Diese Effekte können anhand von statistischen Zahlen nachvollzogen werden, in denen dargestellt wird, dass Kinder von Eltern mit einem Hochschulabschluss tendenziell ebenfalls eine höhere Bildung erhalten. Nebst den Herkunftseffekten kann auch dem Bildungssystem und der Organisation Schule eine wichtige Rolle bei der Entstehung von Bildungsungleichheiten zugeschrieben werden. So beeinflussen individuelle Entscheidungen von Lehrpersonen, Quotenregelungen oder finanzielle Mittel die Bildungslaufbahn von Schüler:innen.

Auf theoretischer Ebene zeigt die Habitus-Theorie nach Pierre Bourdieu auf, dass das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital und die damit verbundene soziale Lage einer Person deren Bildung beeinflussen. Wird diese mit Milieutheorien verknüpft, kann erkannt werden, dass die Bildung einer Person massgebend von ihrer Umwelt und ihrem sozialen Milieu geprägt wird.

Um der Frage nach der Gerechtigkeit von Bildungsungleichheit nachgehen zu können werden funktionalistische Ungleichheitstheorien berücksichtigt, die den Nutzen von Ungleichheit für die Gesellschaft betonen. Nebst der Funktionalität wird die Verteilungsgerechtigkeit betrachtet, worin die Leistungsgerechtigkeit und darin das meritokratische Modell hervorgehoben werden. So ist das schweizerische Bildungssystem durch Bewertung und Leistung an Meriten orientiert, welche Gerechtigkeit bei der Notenvergabe fördern sollten.

Jedoch stellt sich die Frage, wie eine Bewertung gänzlich auf Leistung vorgenommen werden kann und ob das Bildungssystem gleiche Chancen bei gleicher Leistung bieten kann.

Zur Förderung von Bildungsgleichheit an Schulen, kann die Soziale Arbeit und darin die Profession der Schulsozialarbeit einen Beitrag leisten. So wird aufgezeigt, dass nebst der strukturellen Ebene der Bildungspolitik, auch die praktische Ebene in der Institution Schule von Bedeutung ist. Durch Förderung der überfachlichen Kompetenzen können Unterschiede im kulturellen Kapital von Kindern wahrgenommen und gefördert werden. Durch Beratungsangebote und einen engen Elternkontakt kann der sekundäre Herkunftseffekt vermindert werden, indem die Bildungsentscheidungen anerkannt und gefördert werden, um so Bildungsungleichheit zu vermindern.

Um auf der institutionellen Ebene der Schule anzusetzen, braucht es eine Sensibilisierung für Chancengleichheit und Bildungsungleichheit bei Lehrpersonen. Dies kann mittels Workshops für Lehrpersonen durch die Schulsozialarbeit geschehen. Jedoch braucht es auch eine Diskussion auf der Mesoebene mit Schulleiter:innen, für die Ausarbeitung von Arbeitskonzepten, in denen die Thematik behandelt und diskutiert wird. Nebst der Sensibilisierung braucht es auch eine Entlastung der Lehrpersonen, um Bildungsungleichheit zu bekämpfen. Dies kann geschehen, indem die Lehrkompetenzen auf Lehrpersonen und Schulsozialarbeit aufgeteilt werden. So kann das Erlernen und Erfahren von zwischenmenschlichen Kompetenzen durch die SSA gefördert werden, so dass die Lehrpersonen in diesem Bereich entlastet werden und sich auf ihr Fachgebiet des Unterrichtens fokussieren können. Auch ein Grossteil der Elternarbeit kann gemeinsam mit der Schulsozialarbeit angegangen werden, so dass auch in diesem Bereich eine Entlastung stattfinden kann.

Aus der Arbeit können folgende Erkenntnisse hervorgehoben werden:

1. Bildungsungleichheit ist in der Schweiz gegenwärtig und gilt es zu bekämpfen.
2. Bereits vor dem Eintritt in die Schule wird der Grundstein für die Bildungslaufbahn im Elternhaus gelegt.
3. Die Schulsozialarbeit hat Möglichkeiten, um die Bildungsungleichheit auszugleichen, jedoch braucht es dafür eine Sensibilisierung und eine Thematisierung bei Lehrpersonen und Schulleiter:innen sowie in der Bevölkerung.

Wird das behandelte Thema von einer pädagogischen Seite betrachtet, könnten weitere Aspekte beleuchtet werden. So könnten Unterrichtsansätze untersucht werden, die sich förderlich oder hinderlich auf Bildungsgleichheit auswirken. Zudem wäre ein Einblick in die frühkindliche Erziehung spannend, um zu verstehen, wo die Bildungslaufbahn entscheidend geprägt wird und um zu erkennen, welche sozialen Unterschiede ein Kitabesuch ausgleichen kann. Nebst diesen zukünftigen Forschungsmöglichkeiten ist es aus meiner Sicht wichtig zu beachten, dass eine Tertiarisierung des gesamten Bildungssystem aus systemischer Sicht nicht zielführend ist. Es soll nicht die Anforderung sein, dass jedes Kind einen Hochschulabschluss besitzt. Vielmehr geht es darum, dass jedes Kind die Möglichkeit dazu hätte und nicht aufgrund seines Hintergrunds an dieser Chance gehindert wird.

Es ist wohl illusorisch anzunehmen, dass eine totale Bildungsgleichheit bestehen kann. Nicht jede Schule lehrt ihren Schüler:innen dieselben Inhalte und Kompetenzen und nicht jedes Kind bringt dieselben Voraussetzungen mit. Selbst wenn alle Kinder in dieselbe Kita gehen würden, spielt das Zuhause und die Erziehung eine wichtige Rolle. Dennoch sollte der soziale Hintergrund eines Kindes nicht über dessen Bildungserfolg oder -misserfolg entscheiden. Die präsentierten Ausgleichsmöglichkeiten, die in die Kompetenz der Schulsozialarbeit fallen, können auf institutioneller Ebene eine Veränderung bewirken. Wie sich diese jedoch längerfristig auswirken, kann nicht eruiert werden. Solange soziale Ungleichheiten vorhanden sind, die aus sozialer Schichtung entstehen, braucht es institutionelle Ausgleichsmöglichkeiten (Becker & Lauterbach, 2007, S. 431). Die genannten Methoden und Werkzeuge sind Möglichkeiten, Chancen- und Bildungsgleichheit an Schweizer Schulen zu fördern. Trotz Bemühungen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene, sind jedoch auch diesem sozialarbeiterischen Handeln Grenzen gesetzt. So kann die Sozialarbeit soziale Probleme benennen und darauf aufmerksam machen. Jedoch ist die tiefe Bildungsmobilität und damit die Bildungsungleichheit in der Schweiz eine Thematik, die auf politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene angegangen werden muss, um langfristig Veränderungen hervorrufen zu können.

7 Literaturverzeichnis

- Althaus, Nicole (15.06.2009). Diskriminierung via Gymiprüfung. Gefunden unter <https://blog.tagesanzeiger.ch/mamablog/index.php/2743/diskriminierung-via-gymiprufung/>
- Ammann, Ursula (12.05.2021). Schulsozialarbeit kann Barrieren abbauen. Gefunden unter <https://weiterwissen.ch/2021/05/12/schulsozialarbeit-kann-barrieren-abbauen/>
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ohne Datum). *Ethnische Herkunft / Rassismus*. Gefunden unter <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/diskriminierungsmerkmale/ethnische-herkunft-rassismus/ethnische-herkunft-rassismus.html>
- Autor (25.01.2021). *Homeschooling in der Schweiz*. Gefunden unter <https://atutor.ch/blog/homeschooling-in-der-schweiz>
- AvenirSocial (ohne Datum). *Leitbild. Soziale Arbeit in der Schule*.
- AvenirSocial (2010a). *Berufskodex*.
- AvenirSocial (2010b). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*.
- Baier, Florian (2011). Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In Baier, Florian und Deinet, Ulrich (Hrsg.). *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine Professionelle Praxis* (2. Erw. Auflage) (S. 85 – 96) Barbara Budrich.
- Becker, Rolf (2016). Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung – Bessere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder? In Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.) *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl.) (S. 145 – 182). Springer.
- Becker, Rolf und Schuchart, Claudia (2010). Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Massnahmen. In Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.) *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4. Aufl.) (S. 413 – 436). Springer.

- Becker, Rolf und Hadjar, Andreas (2011). Meritokratie – zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In Rolf Becker (Hrsg.). *Lehrbuch der Soziologie* (2. Aufl.). (S. 33-62) VS Verlag.
- Becker, Rolf, Jäpel, Franziska und Beck, Michael (2013). Diskriminierung durch Lehrpersonen oder herkunftsbedingte Nachteile von Migranten im Deutschschweizer Schulsystem? *Swiss Journal of Sociology*, 39 3), 517-549.
- Becker, Rolf und Lauterbach, Wolfgang (2010). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In ders. (Hrsg.) *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4. Aufl.) (S. 11-49). Springer.
- Becker, Rolf und Lauterbach, Wolfgang (2007). Die immerwährende Frage der Bildungsungleichheit im neuen Gewand – abschliessende Gedanken. In ders. Hrsg. *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (2. Aufl.) (S. 417 – 433). VS Verlag.
- Berthold, Norbert und Gründler, Klaus (2018). *Ungleichheit, soziale Mobilität und Umverteilung*. Kohlhammer.
- Bodenmann, Guy und Zemp, Martina (2012). Wie Eltern streiten beeinflusst die Kinder. In: Informationszeitschrift des Schweizerischen Verbandes der Mütterberaterinnen SVM, 76, 2012, 11-15.
- Bundesamt für Statistik (1996). Eidgenössische Volkszählung 1990. Soziale Ungleichheit im Bildungswesen.
- Bundesamt für Statistik (2019). Bildungsstand nach höchster abgeschlossener Ausbildung der Eltern und Alter, 2016.
- Bundesamt für Statistik (2020). Erwerbspersonen mit tertiärer Ausbildung.
- Bundesamt für Statistik (2021a). Relatives Erwerbseinkommen, 1996-2020.
- Bundesamt für Statistik (2021b). Jugendliche ausserhalb des Bildungssystems, 2003-2020.
- Bundesamt für Statistik (2021c). Soziale Herkunft der Studierenden, 2005-2020.
- Bundesamt für Statistik (2021d). Ständige Wohnbevölkerung der Schweiz.
- Bundesverfassung der schweizerischen Eidgenossenschaft (1999). Stand am 13. Februar 2022.

Bondolfi, Sibilla (17.12.2019). *So schlecht steht es in der Schweiz um die Chancengleichheit.*

Gefunden unter https://www.swissinfo.ch/ger/serie--soziale-ungleichheit_so-schlecht-steht-es-in-der-schweiz-um-die-chancengleichheit/45416526

Bourdieu Pierre (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik.* VSA-Verlag.

Böhnisch, Lothar und Lösch, H. (1973). Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In H.-U. Otto & S. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit.* Band 2 (2. Aufl., S. 21 – 40). Luchterhand.

Burzan, Nicole (2007). *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien.* (3. Aufl.) VS Verlag.

B,S,S. (2019). *Studiengebühren an den Hochschulen der Schweiz. Schlussbericht.*

Cassée, Kitty (2019). *Kompetenzorientierte Methodiken. Handlungsmodelle für "gute Praxis" in der Jugendhilfe.* Haupt.

Ditton, Hartmut und Maaz, Kai (2011). Sozioökonomischer Status und Soziale Ungleichheit. In Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz (Hrsg.) *Empirische Bildungsforschung Strukturen und Methoden* (S. 193-208). VS Verlag.

Diefenbach, Heike (2009). Die Theorie der Rationalen Wahl oder «Rational Choice»-Theorie (RCT). In Ditmar Brock, Matthias Junge, Heike Diefenbach, Reiner Keller, Dirk Villányi (Hrsg.) *Soziologische Paradigmen nach Talcott Parsons. Eine Einführung.* (1. Aufl.). (S. 239-285). VS Verlag.

Dienststelle Berufs- und Weiterbildung (ohne Datum). *Individuelle Berufsberatung.* Gefunden unter https://beruf.lu.ch/Beratung_und_Unterstuetzung/Berufsberatung/Individuelle_Berufsberatung

Duden (ohne Datum a). *Gerechtigkeit.* Gefunden unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Gerechtigkeit>

Duden (ohne Datum b). *Meritokratie.* Gefunden unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Meritokratie>

Ebert, Thomas (2015). *Soziale Gerechtigkeit. Ideen, Geschichte, Kontroversen*. (2. erw. und überarb. Aufl.). Bundeszentrale für politische Bildung.

Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten (EDA) (2021). *17 Ziele für nachhaltige Entwicklung*. Gefunden unter <https://www.eda.admin.ch/agenda2030/de/home/agenda-2030/die-17-ziele-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung.html>

El-Mafaalani, Aladin (2010). Ohne Schulabschluss und Ausbildungsplatz. Konzeptentwicklung und Prozesssteuerung in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Tectum.

El-Mafaalani, Aladin (2011). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Springer VS.

El-Mafaalani, Aladin (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch.

Ellrich, Mirco (02.05.2012). Infoblatt Tertiärisierung. Klett. Gefunden unter <https://www.klett.de/alias/1011236#:~:text=Der%20Umwandlungsprozess%20zu%20ein,er%20Dienstleistungsgesellschaft,an%20den%20insgesamt%20Besch%C3%A4ftigten%20betrachtet>

Falcon, Julie (2016). Soziale Mobilität in der Schweiz im 20. Jahrhundert: zwischen Demokratisierung der Bildung und Fortbestand der Klassenungleichheiten. *Social Change in Switzerland* (5), 2-13.

Gresch, Cornela, Baumert, Jürgen und Maaz, Kai (2009). Empfehlungstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I. Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein (Hrsg.) *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (12), 230-256.

Hafen, Martin (2003). Kann Soziale Arbeit die Probleme der Schule lösen? *SuchtMagazin*, 29 (2), 3-13.

Höffe, Otfried (2001). *Gerechtigkeit. Eine philosophische Einführung*. Beck.

- Hopf, Wulf und Edelstein, Benjamin (2018). *Chancengleichheit zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Gefunden unter <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/174634/chancengleichheit-zwischen-anspruch-und-wirklichkeit/>
- Geissler, Rainer (2014a). *Bildungsexpansion und Bildungschancen*. Gefunden unter <https://www.bpb.de/izpb/198031/bildungsexpansion-und-bildungschancen>
- Geissler, Rainer (2014b). *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Springer VS.
- Groenemeyer, Axel (2013). Soziale Probleme. In Steffen Mau und Nadine M. Schöneck (Hrsg.). *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (S. 758-773). Springer VS.
- Gschwind, Kurt, Ziegele, Uri und Seiterle, Nicolette (2014). In Kurt Ziegele (Hrsg.). *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung*. Interact.
- Gomolla, Mechtild und Radtke, Frank-Olaf (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). VS Verlag.
- Hellmann, Kai-Uwe (1994). Zur Eigendynamik sozialer Probleme. *Soziale Probleme*, 5 (1/2), 144-167.
- Hillmert, Steffen (2016). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf. Zum Verhältnis von Bildungsinstitution und Entscheidungen. In Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl.) (S. 87-118). Springer.
- Humanrights (18.08.2013). *Recht auf Bildung – Rechtsquellen*. Gefunden unter https://www.humanrights.ch/de/ipf/grundlagen/rechtsquellen-themen/recht-bildung?gclid=CjwKCAjww8mWBhABEiwAl6-2RSOPBIOf_g8wrEY-ntwwuEGlTR1ADsLUJYjzj6W9e_ClYr-YSgp8UhoCELMQAvD_BwE
- Husi, Gregor und Meier Kressig, Marcel (1998). *Der Geist des Demokratismus. Modernisierung als Freiheit, Gleichheit und Sicherheit*. Westfälisches Dampfboot.
- InfoWeb Weiterbildung (ohne Datum). *Was ist Informelle Bildung, Formale Bildung, Non-formale Bildung?* Gefunden unter <https://www.iwwb.de/information/Was-ist-Informelle-Bildung-Formale-Bildung-Non-formale-Bildung-weiterbildung-78.html>

- Iser, Angelika (2018). Konfliktbearbeitung und Mediation an Grundschulen als Aufgabe für Schulsozialarbeit. In Sarina Ahmed, Florian Baier und Martina Fischer (Hrsg.). *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule*. Barbara Budrich.
- Kabel, Sascha (2019). *Die (Nicht-)Beachtung des Unterrichtens in der rekonstruktiven Bildungsungleichheitsforschung*. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 20 (1), 141-156.
- Kinderschutz (ohne Datum). Die UNO-Kinderrechtskonvention. Gefunden unter <https://www.kinderschutz.ch/kinderrechte/uno-kinderrechtskonvention>
- Kuhlmann, Carola (2008). Bildungsarmut und soziale «Vererbung» von Ungleichheiten. In Ernst-Ulrich Huster, Jürgen Boeckh und Hildegard Mogge-Grotjahn (Hrsg.). *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung* (S. 301-319). VS Verlag
- Kunz Heim, Doris, Sandmeier, Anita und Krause, Andreas (2014). Negative Beanspruchungsfolgen bei Schweizer Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (32), 280-295.
- Lamp, Fabian (2014). Eine intersektionale Analyse der Schule – Schulsozialarbeit als Beitrag zu einer differenzsensiblen Schulkultur? In Nicole von Langsdorff (Hrsg.) *Jugendhilfe und Intersektionalität* (S. 211-228). Barbara Budrich.
- Leuze, Kathrin und Solga, Heike (2013). Bildung und Bildungssystem. In Steffen Mau und Nadine M. Schöneck (Hrsg.). *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (S. 116-129). Springer VS.
- Lehrplan 21 (ohne Datum). *Überfachliche Kompetenzen*. Gefunden unter <https://lu.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3>
- LIFT (ohne Datum a). Wer steckt hinter LIFT? Gefunden unter <https://jugendprojekt-lift.ch/ueber-lift/wer-steckt-hinter-lift-2/>
- LIFT (ohne Datum b) Was ist LIFT? Gefunden unter <https://jugendprojekt-lift.ch/ueber-lift/#1527237082940-8796570f-f772>
- Maaz, Kai (2020). *Was sind soziale Bildungsungleichheiten?* Gefunden unter <https://www.bpb.dhemen/bildung/dossier-bildung/322204/was-sind-soziale-bildungsungleichheiten/>

Mandela, Nelson (1990). Gefunden unter <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780191843730.001.0001/q-oro-ed5-00007046>

Nachtwey, Oliver (2016). *Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren der regressiven Gesellschaft*. Suhrkamp.

Parsons, Talcott (1972). *Das System moderner Gesellschaften*. Juventa.

PHZH (ohne Datum). *Lebenskompetenzen und Gesundheitskompetenz*. Gefunden unter https://phzh.ch/de/Dienstleistungen/materialien-fuers-schulfeld/planungshilfen-gesundheit-praevention/ueberfachliche_kompetenzen/lebenskompetenzen/

PISA Schweiz (ohne Datum a). *Allgemeine Informationen zu PISA 2018*. Gefunden unter <https://www.pisa-schweiz.ch/pisa-2018/allgemeine-informationen/>

PISA Schweiz (ohne Datum b). *Ergebnisse und Berichterstattung*. Gefunden unter <https://www.pisa-schweiz.ch/pisa-2018/ergebnisse/>

Rawls, John (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Suhrkamp.

Rudolf Steiner Schule (ohne Datum). *Benotung*. Gefunden unter <https://www.steinerschule-stgallen.ch/benotung>.

Richter, Matthias und Hurrelmann, Klaus (2009). Gesundheitliche Ungleichheit: Ausgangsfragen und Herausforderungen. In Matthias Richter und Klaus Hurrelmann (Hrsg.). *Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Perspektiven* (S. 13-34). VS Verlag.

Sandel, Michael J. (2021). *Vom Ende des Gemeinwohls. Wie die Leistungsgesellschaft unsere Demokratien zerreisst*. S. Fischer.

Schmid, Josef (ohne Datum). *Bildungsmobilität*. Gefunden unter <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/bildungsmobilitaet-54040>

Schubert, Klaus und Klein, Martina (2020). *Gerechtigkeit*. In ders. (Hrsg.) *Das Politiklexikon* (7. Aktual. Und erw. Aufl.). Bundeszentrale für politische Bildung. Gefunden unter <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/17548/gerechtigkeit/>

Schuch, Jane und Welter, Nicole (2017). *Bildungsaufstieg. Mechanismen, Strategien und Risiken des Erfolgs*. Zeitschrift für Pädagogik 63 (6), 681-685.

Schweizerisches Netzwerk gesundheitsfördernder und nachhaltiger Schulen (ohne Datum).

Chancengerechtigkeit. Gefunden unter

<https://www.schulnetz21.ch/prinzipien/chancengerechtigkeit>

Schlüter, Anne (2002). Weiterbildung und soziale Ungleichheit – oder Beratung als Weg zum Abbau von Chancenungleichheit? In Marita Kampshoff und Beatrix Lumer (Hrsg.).

Chancengleichheit im Bildungswesen (S.81-90). Springer.

Schön, Bärbel (2002). Leistet schulische Gewaltprävention einen Beitrag zur

Chancengleichheit? In Marita Kampshoff und Beatrix Lumer (Hrsg.). *Chancengleichheit im Bildungswesen* (S. 289-302). Springer.

Solga, Heike (2012). Bildung und materielle Ungleichheiten. Der investive Sozialstaat auf dem Prüfstand. In Rolf Becker und Heike Solga (Hrsg.). *Soziologische Bildungsforschung* (S. 459-487). Springer VS.

SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (ohne Datum a).

Fremdsprachen: Sprache, Beginn. Gefunden unter
<https://www.edk.ch/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation/kantonsumfrage/b-11-fremdsprachen-sprache-beginn>

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (ohne Datum b).

Schülerinnen- und Schülerbeurteilung: Noten, Lernbericht, andere Verfahren. Gefunden unter
<https://www.edk.ch/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation/kantonsumfrage/b-31-schuelerbeurteilung>

Staub-Bernasconi, Silvia (2018). Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Auf dem Weg zu kritischer Professionalität, Barbara Budrich.

SSAV (ohne Datum). Über uns. Gefunden unter <https://ssav.ch/de/uber-uns#wir-sind-wir>

Weber, Max (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Mohr Siebeck.

Truslow, James (1931). *The Epic of America*. Little, Brown, and Company.

Wieland, Norbert (2010). Die soziale Seite des Lernens. Positionsbestimmung von Schulsozialarbeit, VS Verlag.

Weinhardt, Marc (2020). Beratung im Übergang in den Systemen von Bildung und Erziehung. In Sven Thiersch, Mirja Silkenbeumer, Julia Labede (Hrsg.). *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem* (S. 297-314). Springer VS.

WHO (ohne Datum). *Sustainable Development Goals*. Gefunden unter https://www.who.int/health-topics/sustainable-development-goals#tab=tab_1

Zangger, Christoph und Becker, Rolf (2016). *Die Bildungsexpansion in der Schweiz – eine Reanalyse unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Bildungschancen*. *Swiss Journal of Sociology*, 42 (3), 2016, 429–441.