

Bildungschancen für alle? Wie die soziale Armut den Zugang und den Erfolg im Bildungssystem für Jugendliche in der Schweiz beeinflusst.

Der Einfluss sozialer Armut auf den Bildungsweg von Jugendlichen in der Schweiz, Herausforderungen und Handlungsansätze für die Soziale Arbeit.



Abbildung 1: Bildungsrucksack (Open AI, 2025)

Autorinnen: Leana von Euw & Céline Walker

Begleitperson: Prof. Dr. Karin Andrea Stadelmann, Dozentin und Projektleiterin

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang Sozialarbeit

Kurs VZ 2022 - 2025

Leana von Euw und Céline Walker

Bildungschancen für alle? Wie soziale Armut den Zugang und den Erfolg im Bildungssystem für Jugendliche in der Schweiz beeinflusst.

Der Einfluss sozialer Armut auf den Bildungsweg von Jugendlichen in der Schweiz, Herausforderungen und Handlungsansätze für die Soziale Arbeit.

Diese Arbeit wurde am **16. Juli 2025** 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 Studiengangleitung Bachelor

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 mehreren 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 und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplmand_innen 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 Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stoßen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im August 2025

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Abstract

Diese Bachelor-Arbeit untersucht, welchen Einfluss soziale Armut auf den Bildungsweg von Jugendlichen in der Schweiz hat, insbesondere im Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufswelt. Die zentrale Fragestellung lautet: Wie wirkt sich die soziale Armut auf den Bildungsweg von Jugendlichen beim Übergang in die berufliche Bildung aus und wie kann die Soziale Arbeit die Jugendlichen unterstützen?

Die Bachelor-Arbeit erläutert wichtige Begriffe, wie Armut, Bildungsgerechtigkeit und soziale Herkunft. Sie basiert auf einer theoretischen Auseinandersetzung mit Bourdieus Klassen-, Feld-, Kapital- und Habitustheorie sowie auf der Analyse aktueller Studien und statistischer Daten. Es handelt sich um eine Literaturarbeit, in der theoretische Ansätze mit empirischen Befunden kombiniert und kritisch reflektiert werden. In einem gegliederten Aufbau wird untersucht, welche strukturellen Hürden bestehen, welche Mechanismen Bildungsbenachteiligung verstärken und welche Ansätze zur Unterstützung bereits existieren.

Die Ergebnisse zeigen, dass Armut Bildungswege stark beeinflusst, Bildungsbenachteiligung häufig mit sozialem Ausschluss einhergeht und sich Ungleichheit im Bildungssystem reproduziert. Die Soziale Arbeit, wie Schulsozialarbeit, interdisziplinäre Zusammenarbeit und familienzentrierte Ansätze, können zentrale Beiträge zur Unterstützung betroffener Personen leisten.

Die Bachelor-Arbeit schliesst mit konkreten Handlungsansätzen für Fachpersonen der Sozialen Arbeit ab. Dazu gehören unter anderem die wirtschaftliche Sozialhilfe, das Case Management Berufsbildung oder die Schulsozialarbeit. Darüber hinaus haben die Autorinnen eigenen Handlungsansätze erarbeitet, die auf den Ergebnissen ihrer Untersuchung basieren.

Danksagung

Bei der Erarbeitung der vorliegenden Bachelor-Arbeit wurden die Autorinnen während des Planungs- und Realisierungsprozesses von verschiedenen Personen unterstützt:

- Herzlichen Dank an Frau Prof. Dr. Karin Andrea Stadelmann für die Begleitung und die anregenden und konstruktiven Gespräche sowie die Möglichkeit jederzeit Fragen zu stellen.
- Ein besonderer Dank gilt Herrn David Schuler für das sorgfältige Gegenlesen dieser Bachelor-Arbeit. Durch seine Expertise als Rektor der Volksschulen Stadt Luzern konnte er wertvolle fachliche Impulse und Anregungen beitragen.
- Herzlichen Dank unseren Familien und Freund*innen für die Unterstützung während des Schreibprozesses.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	IV
Danksagung	V
Abbildungsverzeichnis	VIII
Abkürzungsverzeichnis	IX
1 Einleitung	10
1.1 Ausgangslage	10
1.2 Berufsrelevanz	11
1.3 Adressat*innen	12
1.4 Ziele und Fragestellung	12
1.5 Abgrenzung	13
1.6 Aufbau der Arbeit	13
1.7 Gendergerechte Sprache	14
2 Begriffserklärung und Einordnung zentraler Begriffe	15
2.1 Soziale Ungleichheit	15
2.2 Definition Bildungsgerechtigkeit	16
2.3 Aktuelle Situation in der Schweizer Bildung	19
2.4 Soziale Herkunft	20
2.5 Definition Armut	22
2.6 Aktuelle Situation der Kinder- und Jugendarmut in der Schweiz	23
3 Theoretische Mechanismen, die den Bildungsweg beeinflussen	25
3.1 Klassentheorie	25
3.2 Feldtheorie	27
3.3 Kapitaltheorie	28
3.4 Habitustheorie	31
3.5 Rückblick und Schlussfolgerung	33
3.5.1 Mechanismus der strukturellen Hürden aus Sicht der Feldtheorie	33
3.5.2 Mechanismus der Kapitalverteilung	33

3.5.3	Mechanismus des Habitus.....	35
4	Empirische Befunde zu Ungleichheiten beim Übertritt in die Berufswelt.....	37
4.1	Mechanismus der strukturellen Hürden aus Sicht der Feldtheorie.....	38
4.2	Mechanismus Kapitalverteilung.....	39
4.2.1	Übertritt ans Gymnasium im Vergleich mit Nachbarsländern.....	40
4.2.2	15-jährige Jugendliche in der Schweiz.....	40
4.2.3	Ökonomisches Kapital.....	41
4.2.4	Kulturelles Kapital.....	42
4.2.5	Soziales Kapital	43
4.3	Mechanismus Habitus.....	44
4.4	Einfluss der COVID-19-Pandemie	45
4.5	Ethische Betrachtungsweise nach dem Berufskodex.....	45
4.6	Rückblick und Schlussfolgerung	47
5	Handlungsansätze und Auftrag der Sozialen Arbeit	49
5.1	Ziele und Verpflichtungen der Sozialen Arbeit.....	49
5.1.1	Tripelmandat.....	49
5.1.2	Beispiel.....	50
5.2	Bildungsgerechtigkeit als Ziel der Sozialen Arbeit.....	50
5.3	Makroebene: Chancen schaffen statt verwalten	51
5.4	Mesoebene: Weichen stellen für mehr Bildungsgerechtigkeit	53
5.5	Mikroebene: System ändern statt Symptome lindern	56
5.6	Selbsterarbeitete Handlungsansätze.....	57
6	Fazit.....	60
	Literaturverzeichnis	63

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bildungsrucksack (Open AI, 2025).....	II
Abbildung 2: Das Bildungssystem der Schweiz (SKBF, 2023).....	19
Abbildung 3: Wer die Wahl «Gymnasium oder Berufslehre» am stärksten beeinflusst (Markus P. Neuenschwander et al.)	20
Abbildung 4: Die drei Kapitalarten (eigene Darstellung)	30
Abbildung 5: Erwerb eines Abschlusses der Sekundarstufe II (BFS, 2025, S. 5)	42

Abkürzungsverzeichnis

AEMR	Allgemeinen Erklärungen der Menschenrechte
BFS	Bundesamt für Statistik
BIZ	Berufsinformationszentrum
BSV	Bundesamt für Sozialversicherung
BV	Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft
EBA	Eidgenössisches Berufsattest
EFZ	Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis
et al.	und andere
etc.	et cetera
FH	Fachhochschule
HF	Höhere Fachschulen
Kita	Kindertagesstätte
NGO	Non-Government Organisation: bedeutet unabhängige Organisation, die nicht im Auftrag von Regierungen oder Staaten handeln
PISA	Programm for International Student Assessment: bedeutet OECD-Programm zur internationalen Kompetenzmessung von Jugendlichen
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
SKOS	Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe
TREE	Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben
vgl.	vergleiche
ZGB	Schweizerisches Zivilgesetzbuch

1 Einleitung

Armut hat für Kinder und Jugendliche verschiedene negative Risiken und Folgen. Diese lassen sich in die vier Hauptbereiche: Bildung, Gesundheit, soziale Teilhabe und Familie/Wohnen, einteilen (Höglinger et al., 2024, S. 9). In Bezug auf die Bildung wurde festgestellt, dass bei armutsbetroffenen Kindern und Jugendlichen, weniger altersgemäße Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten geschaffen werden. So werden aufgrund finanzieller Engpässe weniger kostenpflichtige Angebote, wie die Betreuung der Kindertagesstätte (Kita), Musikunterricht, Nachhilfe oder auch Sportangebote genutzt. Die Programme for International Student Assessment (PISA) führt alle drei Jahre Studien durch und misst dabei die schulischen Leistungen von Jugendlichen in den Fächern Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft. Nebst den schulischen Leistungen werden auch die Kompetenzen gemessen, die den Jugendlichen helfen, schulische und berufliche Herausforderungen zu meistern und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Diese Fähigkeiten erwerben sie oft in ausserschulischen Lebensbereichen, wie in der Familie oder durch Freizeitaktivitäten (Erzinger et al., 2023, S. 6). Die PISA-Auswertungen belegen, dass ein Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Herkunft besteht. Ebenfalls zeigen sie auf, dass armutsbetroffene Jugendliche tendenziell schlechtere schulische Leistungen erzielen und sich der Zusammenhang im Vergleich zu den letzten Jahren verstärkt hat (Erzinger et al., 2023a, S. 103). Diese Bachelor-Arbeit widmet sich der zentralen Fragestellung: Wie wirkt sich die soziale Armut auf den Bildungsweg von Jugendlichen beim Übergang in die berufliche Bildung aus und wie kann die Soziale Arbeit die Jugendlichen unterstützen?

1.1 Ausgangslage

Jugendarmut ist auch in einem wohlhabenden Land, wie der Schweiz, ein relevantes soziales Problem. Trotz eines hohen Lebensstandards und umfassender sozialer Absicherungssystemen leben 369'000 Kinder und Jugendliche in Familien, die von Armut betroffen oder bedroht sind (Caritas Schweiz, 2022).

Besonders betroffen sind Familien mit alleinerziehenden Elternteilen, kinderreiche Familien sowie Haushalte mit Migrationsgeschichte oder geringer formaler Bildung (vgl. Seite 17). Die soziale Ungleichheit wird durch den hohen Lebensstandard, wie steigenden Wohnungsmieten, Krankenkassenprämien, Inflation etc. verstärkt. Zudem hat Armut nicht nur finanzielle Auswirkungen, sondern betrifft auch andere Lebensbereiche, wie die soziale Integration und die psychische Gesundheit (Bischof et al., 2023, S. 20–22):

Die zentrale Problematik von Jugendarmut und Bildung liegt in der Schweiz bei der Ungleichheit von Bildungschancen. Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien haben oft weniger Zugang zu vor-schulischen Förderprogrammen, Nachhilfen oder ausserschulischen Bildungsangeboten, die sich auf den schulischen Erfolg positiv auswirken. Diese Jugendlichen sind häufiger von schlechten schulischen Leistungen betroffen und haben ein höheres Risiko, frühzeitig aus dem Bildungssystem auszuscheiden. Armut kann zudem die kognitive und soziale Entwicklung eines Individuums negativ beeinflussen, was sich langfristig auf die schulische und berufliche Laufbahn auswirkt. Auch El-Mafaalani (2020) bestätigt, dass die soziale Lage und das Bildungsniveau der Eltern, Gründe für schlechtere Bildungschancen sind (S. 69). Hinzu kommt, dass die wirtschaftliche Sozialhilfe oft nicht ausreicht, um die Bildungsbe-nachteiligungen dieser Kinder und Jugendlichen auszugleichen. Viele armutsbetroffene Familien haben keine finanziellen Mittel, um Schulmaterial, Computerausstattung oder Zugang zu kulturellen und bildungsfördernden Aktivitäten zu finanzieren. Gleichzeitig verschärfen strukturelle Barrieren wie der frühe Selektionsprozess im Schweizer Bildungssystem die Ungleichheit, da Jugendliche bereits in jungen Jahren in verschiedene Bildungswege eingeteilt werden, die wiederum eng mit der sozialen Her-kunft verknüpft sind. Dies führt dazu, dass die Bildungsschere zwischen Jugendlichen aus armen und wohlhabenden Familien immer weiter auseinandergeht, was langfristig die Integrationschance in den Arbeitsmarkt mindert. Die Herausforderung besteht darin, Bildungsungleichheiten systematisch anzu-gehen, indem gezielte Massnahmen zur Förderung von benachteiligten Jugendlichen entwickelt und umgesetzt werden (Saner, 2024, S. 14).

1.2 Berufsrelevanz

Die Untersuchung, welche Auswirkungen Armut auf Jugendliche im Übergang in die Berufswelt hat, ist eng mit den Grundwerten und Prinzipien des Berufskodex der Sozialen Arbeit Schweiz von AvenirSocial verknüpft. AvenirSocial ist der Berufsverband der Sozialen Arbeit Schweiz und hat 2010 den Berufsko-dex für die Soziale Arbeit veröffentlicht. Fachpersonen der Sozialen Arbeit sind gemäss dem Berufsko-dex dazu verpflichtet, die soziale Gerechtigkeit zu fördern, der Diskriminierung entgegenzuwirken und die Chancengleichheit aller Individuen zu stärken. Die Unterstützung von Jugendlichen, die von Armut betroffen sind, ist ein zentraler Beitrag zur Verwirklichung dieser Ziele (AvenirSocial, 2010, S. 10–11). In der Praxis begleiten Fachpersonen der Sozialen Arbeit benachteiligte Jugendliche. Mögliche Hand-lungsfelder sind die Schulsozialarbeit, die offene Jugendarbeit, die Sozialhilfe, die Berufsbeistandschaf-ten, die Quartierarbeit, das Case Management Berufsbildung und weitere. Ihre Arbeit soll sich dabei an der Achtung der Personenwürde und dem Ziel orientieren, gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Durch die enge Zusammenarbeit mit weiteren beteiligten Akteur*innen schaffen sie Netzwerke, die den Übergang ins Berufsleben erleichtern und die soziale Ungleichheit verringern soll. Auf

struktureller Ebene leistet die Soziale Arbeit ebenfalls einen wichtigen Beitrag, indem sie auf die Ursachen von Armut aufmerksam macht und sich für gerechtere Rahmenbedingungen einsetzt. Die in dieser Arbeit gewonnenen Handlungsempfehlungen sollen Fachpersonen der Sozialen Arbeit in ihrer Tätigkeit unterstützen und blinde Flecken aufzeigen.

1.3 Adressat*innen

Die vorliegende Bachelor-Arbeit richtet sich an Bildungseinrichtungen und pädagogische Fachkräfte sowie Fachpersonen der Sozialen Arbeit, die im Übergangsprozess von Schule und Berufsleben eine zentrale Rolle spielen. Schulen, Berufsschulen und weiterführende Schulen können dazu beitragen, die soziale Ungleichheit zu verringern und Chancengleichheit zu fördern. Lehrpersonen und Schulleitungen erhalten durch diese Bachelor-Arbeit wertvolle Einblicke in die Auswirkungen von sozialer Armut auf den Bildungsweg von Jugendlichen. Des Weiteren richtet sich die Bachelor-Arbeit an die Politik, insbesondere in den Bereichen Bildung, Jugend und Sozialpolitik. Ihre Verantwortung liegt darin, strukturelle Rahmenbedingungen zu schaffen, die soziale Gerechtigkeit und den Zugang zu Bildung zu fördern. Die Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen dieser Bachelor-Arbeit können dazu beitragen, die Rahmenbedingungen zu optimieren. Auch Fachpersonen der Sozialen Arbeit und Berufsberater*innen, die direkt mit Jugendlichen arbeiten, gehören zu den Adressat*innen dieser Bachelor-Arbeit. Ihre Tätigkeit an der Schnittstelle von Bildung und Berufsleben ist entscheidend, um Jugendlichen mit schwierigen Startbedingungen, Perspektiven zu eröffnen.

1.4 Ziele und Fragestellung

Ziel dieser Bachelor-Arbeit ist es, einen vertieften Einblick in den Begriff der Armut sowie in das Verhältnis von Armut und Chancengleichheit, insbesondere im Bereich der Bildung in der Schweiz, zu erhalten. Zentral ist hierbei, dass die Situation von Jugendlichen, welche im Übertritt in die Berufswelt stehen, beleuchtet wird. Diese Bachelor-Arbeit will aufzeigen, welchen Einfluss die soziale Herkunft der Jugendlichen auf ihren Bildungsweg nimmt. Spezifisch wird die Auswirkung von mehrfachbelasteten Jugendlichen in Bezug auf den obligatorischen Schulaustritt, beziehungsweise Eintritt in das Berufsleben angeschaut. Daraus werden Handlungsempfehlungen für die Praxis aber auch strukturelle und politische Forderungen ausgearbeitet. Diese sollen Jugendliche während dem Übertritt besser unterstützen. Aus den gesetzten Zielen leiten sich nachfolgende Fragestellungen ab, welche je in einem Kapitel behandelt werden.

1. Beschreibungswissen:

Wie wird soziale Ungleichheit, Bildung und Armut definiert und wie ist die aktuelle Situation von Jugendlichen im Übertritt in die Berufswelt in der Schweiz?

2. Erklärungswissen:

Welche Mechanismen erklären den Zusammenhang zwischen sozialer Armut und Bildungsgerechtigkeit in Bezug auf den Übertritt von Jugendlichen in die Berufswelt?

3. Bewertungswissen:

Welche Ungleichheiten ergeben sich für betroffene Jugendliche im Übertritt in die Berufswelt?

4. Handlungswissen:

Welche Handlungsansätze kann die Soziale Arbeit entwickeln, um Bildungsgerechtigkeit zu fördern und benachteiligte Jugendliche beim Übergang in die Berufswelt zu unterstützen?

1.5 Abgrenzung

In dieser Bachelor-Arbeit wird ausschliesslich auf das Thema Bildung und den damit verbundenen Übertritt in die Berufswelt eingegangen. Nicht gesondert behandelt werden Jugendliche mit Mehrfachproblematiken, wie etwa psychische Erkrankungen oder weiteren Beeinträchtigungen. Obwohl Migration im Zusammenhang mit Armut ein relevantes Thema ist, wird auch darauf nicht spezifisch eingegangen. Es wird jedoch migrationssensibel gearbeitet. Ebenfalls wird nicht auf geschlechterspezifische Ungleichheiten in Bezug auf Berufs- und Ausbildungschancen eingegangen.

Die Zielgruppe dieser Bachelor-Arbeit sind Jugendliche im Alter zwischen 12 und 20 Jahren, die von sozialer Armut betroffen sind. In der nachfolgenden Arbeit wird oft von Kindern gesprochen. Damit ist die nächste Generation der Eltern gemeint und schliesst somit die Jugendlichen mit ein.

1.6 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Bachelor-Arbeit ist unter Berücksichtigung der vier Wissensarten, Beschreibungs-, Erklärungs-, Bewertungs- und Handlungswissen, aufgebaut. Ausführlichere Kapitel enden mit einer Zusammenfassung, um die wichtigsten Erkenntnisse festzuhalten und die Fragestellung zu beantworten.

Im nachfolgenden zweiten Kapitel dieser Bachelor-Arbeit wird eine thematische Einführung gemacht. Die Lesenden werden in die zentralen Begriffe wie soziale Ungleichheit, Bildungsgerechtigkeit, soziale Herkunft und Armut eingeführt. Darüber hinaus wird ein Überblick über die aktuelle Situation in der Schweiz gegeben.

Im dritten Kapitel liegt der Fokus auf jenen Faktoren, die den Bildungsweg beeinflussen. Hierbei werden die Konzepte der Klassentheorie, Feldtheorie, Kapitaltheorie und Habitustheorie genauer erläutert und in Zusammenhang mit dem Bildungsweg gestellt. Aufgrund der Komplexität der theoretischen Ansätze wird das Kapitel mit einer zusammenfassenden Schlussfolgerung abgeschlossen, in welcher die wesentlichen Erkenntnisse nochmals zusammengefasst sind.

Das vierte Kapitel widmet sich den empirischen Befunden und der Datengrundlage. Es wird aufgezeigt, wie sich soziale Ungleichheit bei Jugendlichen im Übergang von der Schule in die Berufswelt auswirken. Die Erkenntnisse aus Kapitel drei werden dabei aufgegriffen und weitergeführt. Auch dieses Kapitel endet mit einem Rückblick und einer Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse.

Kapitel fünf stellt bestehende Handlungsansätze zur Unterstützung sozial benachteiligter Jugendlicher vor. Darüber hinaus wird die Rolle sowie die Ziele der Sozialen Arbeit in diesem Kontext erläutert. Abschliessend werden eigene Handlungsansätze für die Soziale Arbeit präsentiert, die sich aus der Auseinandersetzung mit der Thematik im Rahmen dieser Bachelor-Arbeit ergeben haben.

Das sechste und letzte Kapitel enthält ein Schlusswort. Es fasst die gewonnenen Erkenntnisse zusammen und beantwortet die zu Beginn formulierten Fragestellungen.

1.7 Gendergerechte Sprache

In der vorliegenden Bachelor-Arbeit wird eine gendergerechte und inklusive Sprache verwendet. Juristische Fachbegriffe werden aufgrund der Einheitlichkeit des Rechtes so übernommen, wie sie im Gesetz festgelegt sind.

2 Begriffserklärung und Einordnung zentraler Begriffe

In diesem Kapitel wird die Fragestellung behandelt, wie soziale Ungleichheit, Bildung und Armut definiert werden und wie die aktuelle Situation von Jugendlichen im Übertritt in die Berufswelt in der Schweiz aussieht. In dieser Arbeit wird der Begriff Soziale Arbeit benutzt. Damit ist die gesamte Berufsgruppe, bestehend aus den Fachbereichen Soziokultur, Sozialpädagogik und Sozialarbeit, gemeint.

2.1 Soziale Ungleichheit

Die soziale Ungleichheit bezeichnet die ungleiche Verteilung von Ressourcen, Chancen und Einflussmöglichkeiten innerhalb einer Gesellschaft. Dazu gehören Unterschiede in Einkommen, Bildung, sozialem Status und Zugang zu wichtigen gesellschaftlichen Gütern, wie der Gesundheitsversorgung oder der politischen Teilhabe. Diese Ungleichheiten können durch die soziale Herkunft, das Geschlecht oder anderen Faktoren beeinflusst werden und führen oft zu unterschiedlichen Lebens- und Zukunftsperspektiven (Groh-Samberg et al., 2023). Eine zentrale Rolle spielt dabei, nicht nur das Individuum zu betrachten, sondern den gesamten Haushalts- und Familienkontext miteinzubeziehen (Tölke et al., 2011, S. 7). Denn die soziale Ungleichheit hat sowohl auf individueller wie auch auf gesellschaftlicher Ebene einen Einfluss auf die Solidarität (Deindl & Isengard, 2011, S. 24). Eine weitere wichtige Rolle spielt die soziale Mobilität. Darunter ist die Bewegung eines Individuums zwischen sozialen Positionen in einer Gesellschaft gemeint. Diese Gesellschaften bilden die Strukturen der sozialen Ungleichheit. Es lassen sich jedoch auch gruppenspezifische Bewegungen erkennen, zum Beispiel die Aufwertung einer Berufsgruppe. Somit zeigt die soziale Mobilität, wie stark sich soziale Vor- und Nachteile für Einzelne oder Gruppen über längere Zeit halten. Denn diese hat zugleich auch Auswirkungen auf die soziale Integration. Somit unterstützt sie die Aufrechterhaltung von Klassenlagen (vgl. Kapitel 3.1) und -ungleichheiten (Hillmert, 2011, S. 280). Es können jedoch kaum Pauschalaussagen gemacht werden und es muss immer im Einzelfall geprüft werden, ob es sich um ein Leistungsmerkmal handelt oder ob es um Ungleichheiten geht. Politische Reformen für mehr Eigenverantwortung führen nicht automatisch zu mehr Gleichheit, sondern erweitern lediglich Entscheidungsspielräume von einzelnen Individuen (Hillmert, 2016, S. 111).

Konietzka (2016) beschreibt den Zusammenhang zwischen beruflicher Ausbildung und sozialer Ungleichheit auf zwei Ebenen (S. 315). Die erste Ebene ist die Makroebene des Bildungssystems, welche die Strukturmerkmale und Regulierungsprinzipien aufzeigt. Die sozialen Zugangs-, Berechtigungs- und Ausschlussregeln legen die zentralen Rahmenbedingungen fest. Die zweite Ebene ist die Mikroebene. Die soziale Herkunft, Geschlechtszugehörigkeit und verfügbaren Ressourcen beeinflussen den

beruflichen Weg von Jugendlichen, indem sie deren Zugang zu bestimmten Berufen begünstigen oder einschränken (Konietzka, 2016, S. 315–316). Diese Prozesse und Mechanismen tragen in der Mikroebene dazu bei, dass die soziale Ungleichheit verfestigt wird (Konietzka, 2016, S. 316). Hillmert (2016) betont, dass die Bildungsungleichheit immer im Zusammenhang mit der sozialen Ungleichheit gefasst werden muss (S. 111). Dies verdeutlicht, wie zentral die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Bildungsgerechtigkeit und dessen Umsetzung ist, was im nächsten Kapitel genauer betrachtet wird.

2.2 Definition Bildungsgerechtigkeit

Damit Bildungsgerechtigkeit erläutert werden kann, ist zuerst wichtig zu wissen, was Chancengleichheit und -gerechtigkeit bedeuten und welche Gerechtigkeitsprinzipien in unserer Gesellschaft herrschen. Sowohl die Verteilungsgerechtigkeit als auch die Leistungsgerechtigkeit spielen in unserer Gesellschaft eine zentrale Rolle. Die beiden Prinzipien stehen im Spannungsverhältnis zueinander (El-Mafaalani, 2020, S. 58). Der Begriff der Verteilungsgerechtigkeit meint, dass Einkommen und Vermögen gerecht verteilt werden müssen. Jedoch ist nicht definiert, nach welchen Regeln oder Kriterien diese Verteilung zu erfolgen hat. Somit ist nicht die komplette Gleichheit gemeint, sondern eine gerechtere Verteilung mit kleineren Unterschieden (Ebert, 2015, S. 53). Die Leistungsgerechtigkeit bedeutet, dass jedes Individuum nach deren erbrachten Leistung entlohnt wird. Dies bedeutet, dass die Arbeit, die Anstrengung und die Ausschöpfung der Fähigkeiten eines Individuums, die ihm zustehende Leistung definiert (Ebert, 2015, S. 47). So ist ersichtlich, dass die beiden Gerechtigkeitsprinzipien die Verteilung von Gütern und Lasten im Fokus haben. Chancengleichheit meint, dass alle Individuen die gleichen Möglichkeiten haben sollen, solche Güter und Lasten zu erarbeiten oder zu vermeiden. Um Gerechtigkeit herzustellen, reicht Chancengleichheit alleine nicht aus. Aus diesem Grund wird das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit hinzugezogen. Das bedeutet, dass Individuen entsprechend ihrer Leistung belohnt werden, wenn sie vorher die gleichen Chancen hatten (Ebert, 2015, S. 52). El-Mafaalani (2020) beschreibt die Chancengleichheit wie folgt: «Jeder soll unabhängig von Klasse, Hautfarbe und Geschlecht den gleichen Zugang zu Lebenschancen haben» (S. 57). In der Gesellschaft wird soziale Ungleichheit akzeptiert, sofern sich diese mit der Leistungsgerechtigkeit legitimieren lässt (El-Mafaalani, 2020, S. 58). Ebert (2015) schreibt, dass soziale Gerechtigkeit umgesetzt ist, wenn Chancengleichheit besteht und die Vor- und Nachteile oder Güter und Lasten nach der Leistungsgerechtigkeit verteilt sind (S. 438). Die Chancengerechtigkeit ist eine abgeschwächte Form der Chancengleichheit. Sie hat nicht die exakt gleichen Chancen zum Ziel, sondern die Chancenunterschiede möglichst klein zu halten (Ebert, 2015, S. 480).

Da nun die Grundbegriffe erläutert sind, kann auf das Bildungssystem Bezug genommen und die Bildungsgerechtigkeit erklärt werden. Die Chancengleichheit im Bildungssystem meint, allen den gleichen

Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Bildungsgerechtigkeit bedeutet, dass die gleichen Chancen auf Bildung sichergestellt werden müssen und Aufstiege aktiv gefördert und unterstützt werden (Deutscher Bildungsserver. Ihr Wegweiser zur Bildung, 2022; Stamm, 2025, S. 108–109). Dabei dürfen die Persönlichkeitsmerkmale, wie die soziale Herkunft, die ökonomische Ausgangslage, das Geschlecht, der Migrationshintergrund oder die gesundheitlichen und kognitiven Voraussetzungen keinen Einfluss nehmen. Denn die Fähigkeiten und Interessen der Jugendlichen sollten eigentlich den ausschlaggebenden Punkt für den Bildungs- und Berufsweg sein (Deutscher Bildungsserver. Ihr Wegweiser zur Bildung, 2022; Stamm, 2025, S. 108–109). Das Ziel der Bildungsgerechtigkeit ist nicht, dass alle das Gymnasium machen und studieren. Das Ziel ist, dass alle einen Zugang zu guter Bildung haben und sichergestellt ist, dass alle die gleichen Chancen bekommen, sich und ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln und an der Gesellschaft teilzuhaben (El-Mafaalani, 2020, S. 57).

In den 1960er und 1970er Jahren wurden die sekundären und tertiären Bereiche im Bildungssystem ausgebaut. Ebenfalls war ein Hauptziel den Mädchen, Angehörige der katholischen Religion, Heranwachsende aus ländlichen Regionen und Arbeiterkindern bessere Bildungschancen zu geben. Dieses Hauptziel wurde nicht vollständig erreicht, so erleben Arbeiterkinder auch jetzt noch Nachteile im Bildungssystem (Stamm, 2025, S. 19). Sowohl für den beruflichen Erfolg als auch für die intergenerationale Mobilität stellt Bildung eine zentrale Ressource dar. Intergenerationale Mobilität meint die Veränderung des sozialen Status zwischen Eltern und ihren Kindern. Denn Bildung schafft Zugang zu aktueller und zukünftiger gesellschaftlicher Teilhabe sowie zu besseren Lebenschancen (Tölke et al., 2011, S. 8). Bildungsferne Gruppen haben oft Schwierigkeiten, sich im Bildungssystem zurechtzufinden. Das Bildungssystem ist stark auf abstraktes Denken ausgerichtet und in ihrem Milieu, also dem Arbeitendenmilieu, ist oft praktisches Handeln und Wissen im Mittelpunkt. Dadurch fällt es solchen Gruppen, aus bildungsfernen sozialen Schichten wie Arbeiterfamilien, schwerer, sich einzufügen. Ein Milieu bezeichnet das soziale Umfeld oder die gesellschaftliche Umgebung, in der ein Individuum lebt. Gemeinsame Werte, Normen, Lebensstile und soziale Strukturen prägen ein Milieu (Bundeszentrale für politische Bildung, o. J.). Laut Kohn (1995) bedeutet dies jedoch keinesfalls, dass bildungsferne Gruppen nicht intelligent genug sind, sondern eine andere Ausgangslage besitzen. Dazu kommt, dass es den Eltern oft schwerfällt, die abstrakten Lerninhalte zu vermitteln. Dadurch ist oft der Fall, dass trotz hoher Intelligenz, die Erwartung der Schule nicht erfüllt werden kann (Grundmann et al., 2016, S. 61).

Es gibt die drei Bildungsarten informelle, formale und non-formale Bildung. Informelle Bildung umfasst lebenslange Lernprozesse, in denen Individuen Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Wissen durch alltägliche Erfahrungen und ihre Umgebung erworben werden. Diese werden durch die Familie, die Nachbarschaft, die Bibliotheken, die Massenmedien und der Berufswelt beeinflusst. Diese Form des Lernens geschieht unbewusst und ist nicht gezielt steuerbar, da die Umwelteinflüsse nicht selbst gewählt

werden können. Formale Bildung findet innerhalb des Bildungssystems statt. Also Wissen, welches in der Schule, Hochschule und Universitäten vermittelt wird. Schulische Bildung erfolgt an festgelegten Lernorten und führt zu bestimmten Abschlüssen und Zertifikaten (IWWB, ohne Datum). Non-formale Bildung bezieht sich auf Bildungsangebote ausserhalb des formalen Lehrplanes, die der persönlichen und sozialen Entwicklung dienen. Diese Form des Lernens ist freiwillig, ganzheitlich sowie prozessorientiert. Im Gegensatz zu informeller Bildung ist sie im Idealfall für alle zugänglich und verfolgt individuelle Bildungsziele. Merkmale für non-formale Bildung sind Partizipation, erfahrungsbasiertes Lernen sowie die Vermittlung von Lebensfertigkeiten. Sie bereitet die Lernenden darauf vor, eine aktive Rolle in der Gesellschaft zu übernehmen, und kann sowohl individuelles Lernen als auch Lernen in Gruppen umfassen. Dazu zählen die Mitgliedschaft in einem Verein oder die freiwilligen Arbeit. Alle drei Bildungsarten ergänzen sich gegenseitig und tragen gemeinsam zu einem lebenslangen Lernprozess bei (IWWB, ohne Datum).

Das Schweizer Bildungssystem bietet verschiedene Bildungswege an, wie auf der untenstehenden Abbildung 2 entnommen werden kann. Nach der obligatorischen Schulzeit, die mit der Sekundarstufe I endet, stehen Jugendlichen verschiedene Bildungswege in der Sekundarstufe II offen. Hier können sie entweder eine berufliche Grundbildung absolvieren oder eine allgemeinbildende Schule, wie ein Gymnasium oder eine Fachmittelschule besuchen. Ergänzend dazu gibt es Brückenangebote, die Jugendliche beim Übergang von der obligatorischen Schulzeit in die berufliche Grundbildung unterstützen. Die berufliche Grundbildung umfasst eine 2-jährige Ausbildung mit dem Eidgenössischen Berufsattest (EBA) für praktisch orientierte Berufe oder eine 3- oder 4-jährige Ausbildung mit dem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ), die den Zugang zur höheren Berufsbildung ermöglicht. Dabei stehen zwei Wege offen: die höhere Berufsbildung und die Hochschulbildung. Die höhere Berufsbildung bietet praxisnahe Weiterbildungen, darunter die eidgenössische Berufsprüfung mit einem eidgenössischen Fachausweis, die eidgenössische höhere Fachprüfung mit einem eidgenössischen Diplom sowie Bildungsgänge an höheren Fachschulen (HF), die mit einem Diplom HF abschliessen. Zudem kann während oder nach einer EFZ-Ausbildung die Berufsmaturität erworben werden, die den direkten Zugang zu Fachhochschulen (FH) oder mit einer Ergänzungsprüfung zu Universitäten und eidgenössischen technischen Hochschulen ermöglicht. Die berufsorientierte Weiterbildung ermöglicht zudem lebenslanges Lernen durch Kurse und Seminare (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2022, S. 6–7). Grundsätzlich gilt also zu sagen, dass es auf jeder Bildungsstufe mehrere Bildungsgänge und mehrere staatlich zertifizierte Abschlüsse gibt. Je nach Neigung und Kompetenzen können Jugendliche nach der obligatorischen Schule eher vollschulische oder eher praxisorientierte oder kombinierte Bildungsgänge wählen. Dadurch können auch Menschen mit eher praxisorientierten Neigungen eine hohe Berufsklifikation erwerben. Jede Abschlussstufe ist mit weiterführenden Wegen zu allen anderen höheren

Abschlüssen und Diplomen verbunden. Es gibt für jede Berufskarriere mehrere Bildungswege. Jeder Abschluss wird für die weiterführende Ausbildung anerkannt und angerechnet (Eller, 2023, S. 22–23).

Gemäss dem Bildungsbericht Schweiz von 2014 steigt der Bildungsstand der Bevölkerung kontinuierlich an. Immer mehr Menschen absolvieren eine höhere Ausbildung, insbesondere auf Tertiärstufe. Zwischen 1995 und 2010 stieg der Anteil mit einem solchen Abschluss um rund 13,5 %. Dieser Trend zeigt sich in allen Regionen der Schweiz gleichmässig (SKBF, 2014, S. 27). Laut Prognosen des Bundesamts für Statistik (BFS) wird sich dieser Trend fortsetzen. Der Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit Tertiärausbildung soll von 35 % im Jahr 2009 auf 60 % im Jahr 2045 ansteigen (SKBF, 2014, S. 28).

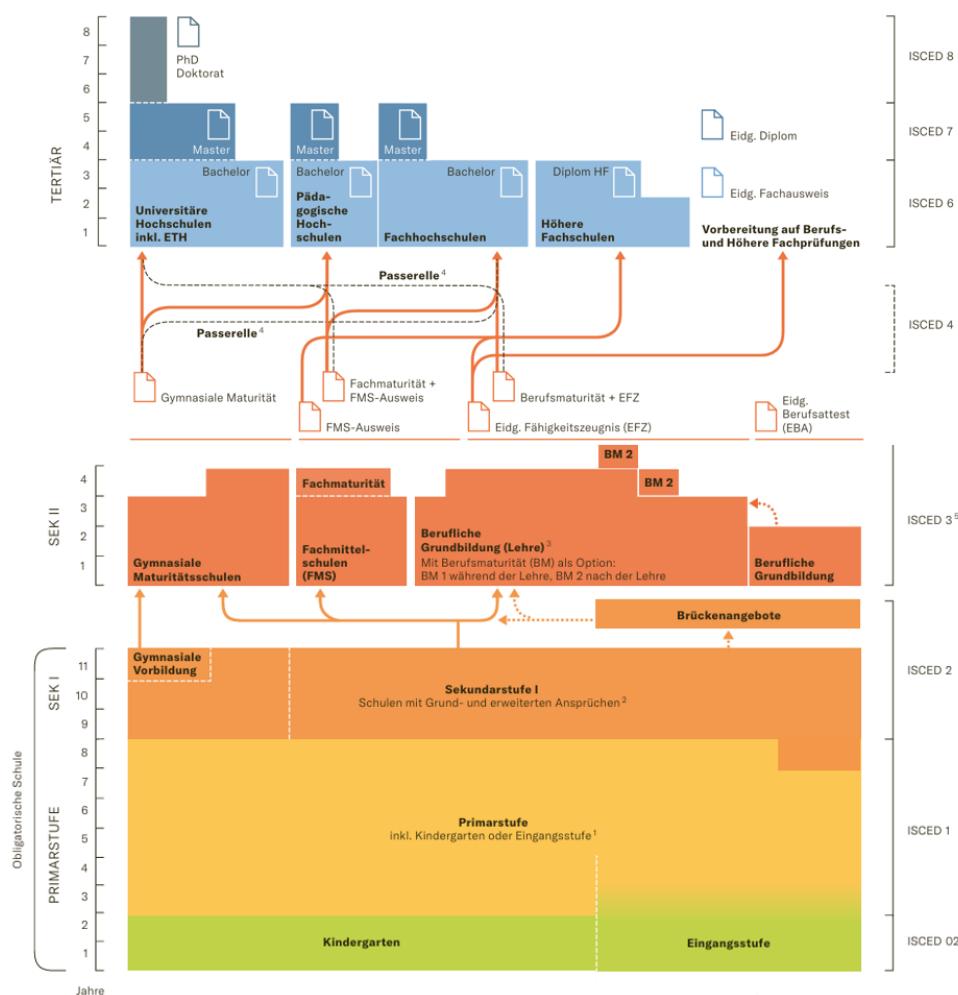


Abbildung 2: Das Bildungssystem der Schweiz (SKBF, 2023)

2.3 Aktuelle Situation in der Schweizer Bildung

Laut BFS (2021) setzt sich die gesamte Abschlussquote der Sekundarstufe II wie folgt zusammen. Bis zum Alter von 25 Jahren schlossen 90,7 % der Jugendlichen in der Schweiz eine Ausbildung auf Sekundarstufe II ab. Das bedeutet, dass fast alle jungen Erwachsenen entweder eine berufliche Grundbildung

oder ein Gymnasium besuchten. Dabei zeigte sich, dass sich 61.9 % für eine berufliche Grundbildung entschieden und ein EFZ oder ein EBA erlangten. Rund 28.8 % schlossen eine Ausbildung an einer allgemeinbildenden Schule ab. Dazu zählt ein Abschluss am Gymnasium, einer Fachmaturität oder an einer Fachmittelschule. Dabei konnten Unterschiede bezüglich des Geschlechts erkannt werden. Frauen haben mit 92.9 % eine leicht höhere Abschlussquote als Männer mit 89.2 %.



Abbildung 3: Wer die Wahl «Gymnasium oder Berufslehre» am stärksten beeinflusst (Markus P. Neuenschwander et al.)

Wie auf der Abbildung 3 zu erkennen ist, haben in der Schweiz die Eltern den grössten Einfluss auf die Berufswahl ihrer Kinder. Aus rechtlicher Sicht sind die Eltern verantwortlich für die Erstausbildung ihrer Kinder. Wie sich die Rolle der Eltern im Prozess der Berufswahl tatsächlich ausgestaltet, ist sehr unterschiedlich. Die Situation ist bei allen Jugendlichen individuell und hängt von verschiedenen Faktoren ab wie beispielsweise vorhandene Ressourcen der Eltern oder der Beziehung zwischen Jugendlichen und Eltern (Eller, 2023, S. 16–17).

2.4 Soziale Herkunft

Die soziale Herkunft hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab und wird in Studien mit Hilfe des sozioökonomischen Status der Familie bestimmt (Baumert et al., 2003, S. 54). Der sozioökonomische Status setzt sich aus den Faktoren der relativen Position der Eltern in einer sozialen Hierarchie, ihre finanziellen Mittel, Macht und Prestige zusammen. Informationen über die Einkommensverhältnisse,

Macht und soziale Anerkennung zu erfassen, gestalten sich als schwierig. Daher werden diese Informationen über die Berufstätigkeit erfasst und oft auch die Bildungsabschlüsse der Eltern berücksichtigt (Baumert et al., 2003, S. 54). Nach Bourdieu besteht die soziale Herkunft aus dem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital (Treibel, 1994, S. 213). Die Sozialtheorien nach Bourdieu werden in Kapitel 3 detailliert erklärt und den Zusammenhang zwischen sozialer Ungleichheit und Bildung aufgezeigt. Die soziale Herkunft kann in einen primären und einen sekundären Herkunftseffekt eingeteilt werden (Becker & Lauterbach, 2016, S. 11–12). Diese beiden Herkunftseffekte werden auch Rational-Choice-Ansätze genannt und wurden von Raymond Boudon erstmals genannt (Bachsleitner et al., 2022b, S. 10). Der primäre Herkunftseffekt bezieht sich auf die Sozialisation, die Erziehung und die gezielte Förderung eines Kindes. Der sekundäre Herkunftseffekt hingegen beschreibt, wie Eltern ihre Bildungentscheidungen für ihre Jugendlichen von ihrem vorhandenen Kapital abhängig machen. Somit variieren diese Entscheidungen, je nach sozialer Schicht der Eltern, voneinander (Becker & Lauterbach, 2016, S. 11–12). Konietzka (2016) fügt hinzu, dass solche Entscheidungen auch davon abhängen, wie die Jugendlichen ihre Chancen einschätzen (S. 316). Nach Becker und Lauterbach (2016) sind in der Mittel- und Oberschicht die sekundären Herkunftseffekte wichtiger als die primären. Hingegen bei der Unterschicht gerade die primären Herkunftseffekte für den Bildungsweg von Jugendlichen ausschlaggebend sind (S. 18). Boudon nennt die beiden Herkunftseffekte auch die rationale Abwägung von Kosten und Nutzen (Bachsleitner et al., 2022b, S. 10). Grundmann (2016) bestätigt, dass die Familie, besonders die Familienstrukturen und das kulturelle sowie soziale Kapital, massgeblich zum Bildungsweg beiträgt (S. 60–61). So kann gesagt werden, dass Bildung sowohl von primären als auch von sekundären Herkunftseffekten abhängig ist. Stamm (2025) bestätigt, dass die soziale Herkunft ein wichtiger Faktor für den Bildungsaufstieg ist (S. 10). Auch die soziale Lage, welches ein dynamischer Begriff ist und sich auf die aktuelle Position in einer Gesellschaft bezieht, verschafft Kindern und Jugendlichen aus höheren sozialen Schichten Vorteile in der Schule (Becker & Lauterbach, 2016, S. 11). Sie profitieren von einem Umfeld, das schulische Leistung unterstützt. Jugendliche aus bildungsfernen Familien haben dabei oft Nachteile, da Eltern fehlendes Wissen oder Interesse aufzeigen (Grundmann et al., 2016, S. 60–61; Stamm, 2025, S. 10). Wenn Eltern über weniger Kapital verfügen, haben Kinder und Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten bereits vor Schulbeginn Defizite, welche während der Schulzeit kaum aufgeholt werden können. Dies heisst, dass die Klassenlage der Eltern die schulischen Leistungen des Kindes beeinflusst (Becker & Lauterbach, 2016, S. 11–12). Eltern möchten ihren Kindern das Beste bieten. So möchten sie den sozialen Status übertragen (El-Mafaalani, 2020, S. 89). Dieser beschreibt die Stellung eines Individuums aufgrund dessen Beruf, Bildung, Einkommen und Ansehen in der Gesellschaft (Spektrum.de, o. J.).

Lernen findet wie bereits erwähnt auch ausserhalb der Schule, meist im jeweiligen sozialen Raum, in welchem sich die Familie befindet, statt. In diesen werden soft skills, also Fähigkeiten der alltäglichen

Lebensführung, wie Solidarität, Verlässlichkeit, Selbstbewusstsein und Umgang mit Mitmenschen, erlernt. Die milieuspezifischen Sozialräume nehmen direkten Einfluss auf die erlernten soft skills. So wächst ein Kind aus einer Akademikerfamilie mit Diskussionen über Politik und Bildung auf und lernt früh, seine Meinung auszudrücken. Hingegen in einer Arbeiterfamilie die Solidarität und Zuverlässigkeit wichtiger sind und Diskussionen und Meinungsbildung kaum vorkommen (Grundmann et al., 2016, S. 60–61).

2.5 Definition Armut

In der Schweiz gibt es verschiedene Definitionen zu Armut. So schreibt das BFS (2023), dass sie sich auf die Einkommensarmut der Konferenz für Sozialhilfe (SKOS) stützen. Diese definiert Armut als Einkommensarmut. Die Armutsgrenze lag 2021 bei CHF 2'289 pro Monat für eine Einzelperson und bei CHF 3'989 für Familien mit zwei Kindern. Von diesem monatlichen Geld müssen Ausgaben für den täglichen Bedarf (Essen, Hygieneartikel, Mobilität, Freizeit etc.) sowie die Wohnkosten bezahlt werden. Darin nicht eingeschlossen sind die Prämien für die obligatorische Krankenversicherung. Diese werden, wie die Sozialversicherungsbeiträge, Steuern und allfällige Alimente, vorgängig vom Haushaltseinkommen abgezogen (Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe, ohne Datum).

Absolute Armut ist ein weiterer Begriff, der verwendet wird. Dabei wird Armut an einem bestimmten Betrag gemessen. Dieser wird als Einkommensminimum für ein gesellschaftlich integriertes Leben im gegebenen Land bestimmt. In der Schweiz orientiert sich die Armutsgrenze wie bereits erwähnt an den Richtlinien der SKOS. Ein anderer Begriff ist die relative Armut, dieser orientiert sich an der Verteilung des Wohlstands in der Gesamtbevölkerung und wird anhand von Schwellenwerten definiert. Diese liegen bei 50 % oder 60 % des mittleren verfügbaren Äquivalenzeinkommens der gesamten Bevölkerung. Das Äquivalenzeinkommen ist das Pro-Kopf-Einkommen je Haushaltsmitglied, das ermittelt wird, indem das Haushaltsnettoeinkommen durch die Summe der Bedarfsgewichte der im Haushalt lebenden Individuen geteilt wird. Die Armutgefährdungsquote misst den Anteil armutsgefährdeter Individuen an der Gesamtbevölkerung. In der Schweiz wird sie vom BFS bei 60 % des verfügbaren medianen Äquivalenzeinkommens der Schweizer Haushalte angesetzt. Als letztes wird der Begriff materielle Entbehrung erklärt. Diese liegt vor, wenn Individuen grundlegende Lebensbedingungen oder wichtige Gebrauchsgüter fehlen, die für die Mehrheit der Gesellschaft als notwendig erachtet werden. Dabei werden neben dem Einkommen auch andere, nicht-monetäre Faktoren miteinbezogen (Bundesamt für Sozialversicherungen, 2016).

Aus dem Faktenblatt des Nationalen Programms gegen Armut ist zu entnehmen, dass es jedoch keine einheitliche Definition von Armut gibt. Lebenschancen, Lebensbedingungen und sozialer Status werden massgeblich durch die Verfügbarkeit von Einkommen und Vermögen bestimmt. Deshalb spielt die finanzielle Situation bei der Erfassung von Armut eine wichtige Rolle (Bundesamt für Sozialversicherungen, 2016, S.1). Des Weiteren betont das Faktenblatt, dass Armut in der Unterversorgung in wichtigen Lebensbereichen zum Ausdruck kommt. Demnach misst sich Armut auch am Lebensstandard der jeweiligen Gesellschaft. Dabei ist wichtig, auch die Bedürfnisse miteinzubeziehen, die über eine materielle Versorgung hinausgehen. Armut betrifft somit alle Lebensbereiche, wie die Ausbildungsperspektive, die Gesundheit oder die Sicherheit. Soziale Isolation oder der Ausschluss vom gesellschaftlichen Leben können mit Armut einhergehen (Bundesamt für Sozialversicherungen, 2016, S. 2).

Soziale Armut ist eine sichtbare Ausprägung sozialer Ungleichheit, da sie aus strukturellen Benachteiligungen resultiert und zugleich bestehende Ungleichheiten in den Bereichen Bildung, Einkommen und gesellschaftliche Teilhabe weiter verstärkt. Wenn in dieser Bachelor-Arbeit von Armut geschrieben wird, ist damit die strukturell bedingte Form, also die soziale Armut, gemeint.

2.6 Aktuelle Situation der Kinder- und Jugendarmut in der Schweiz

Der Anteil der von finanzieller Armut betroffenen Kindern und Jugendlichen im Jahr 2022 beträgt gemäss der SKOS 6,3 %. Hochgerechnet auf die Gesamtbevölkerung entspricht dies rund 99 000 Kindern und Jugendlichen. Ein Blick auf die Verteilung der Armut nach Haushaltstypen zeigt, dass die Haushaltskonstellation eine entscheidende Rolle für Kinder und Jugendliche spielt. Die höchste Betroffenheit findet sich in Haushalten mit nur einem Elternteil (Höglinger et al., 2024, S. 4-5.). Allgemein gilt zu sagen, dass Kinder und Jugendliche eine finanzielle Belastung für Haushalte darstellen (Bischof et al., 2023, S. 26–27). Es gilt die direkten Kosten, wie beispielsweise Mehrausgaben für Kleidung, Ernährung, Wohnen, Krankenkassenprämien und Freizeit, zu decken. Zudem müssen auch indirekte Kosten wie Kinderbetreuung berücksichtigt werden (Bischof et al., 2023, S. 28–29). Familien mit drei oder mehr Kindern haben ein erhöhtes Risiko, von Armut betroffen zu sein (Mosimann et al., 2021, S. 45–47). Grundsätzlich gilt, je mehr Kinder, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit von finanziellen Schwierigkeiten betroffen zu sein. Besonders gefährdet sind zudem Haushalte mit geringem Bildungsniveau, Familien mit Migrationsgeschichte sowie Haushalte mit nur einem Elternteil (Mosimann et al., 2021, S. 48–49).

Die Zahl der von Armut betroffenen Jugendlichen ist in den letzten Jahren gestiegen, insbesondere in Haushalten mit niedrigerem Bildungsniveau oder aus Ein-Eltern-Haushalten (Mosimann et al., 2021; S. 45-47, Höglinger et al., 2024, S. 4-5). Diese Entwicklung zeigt, dass soziale Ungleichheit und Bildung

weiterhin eng miteinander verknüpft sind und in der Schweiz ein zentrales Problem ist. Die Klassentheorien und insbesondere die Sozialtheorien von Bourdieu bieten einen wichtigen theoretischen Zugang zur Erklärung sozialer Ungleichheit (Gross, 2008, S. 9). Diese werden im nächsten Kapitel näher beleuchtet.

3 Theoretische Mechanismen, die den Bildungsweg beeinflussen

Dieses Kapitel geht der Frage nach, welche Mechanismen den Zusammenhang zwischen sozialer Armut und Bildungsgerechtigkeit im Übergang der Jugendlichen in die Berufswelt beeinflussen. Dafür werden die Sozialtheorien nach Pierre Bourdieu hinzugezogen.

Pierre Bourdieu war ein französischer Soziologe, Ethnologe und Philosoph (Gnerlich, 2024). Er entwickelte verschiedene Theorien, welche helfen, die soziale Ungleichheit durch das Bildungssystem und dessen gesellschaftlichen Verhältnisse zu verstehen, zu beschreiben und zu analysieren. Die Klassen-, Feld-, Kapital- und Habitustheorie sind immer im Zusammenhang zueinander zu betrachten (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 125). Bourdieu (1982) beschreibt die Gesellschaft als eine Klassengesellschaft in der sich verschiedene Gruppen in Bereichen, sogenannten Feldern, wie dem Bildungs- oder Wirtschaftsfeld, bewegen (S. 175). Jedes Feld hat eigene Regeln und ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital haben einen unterschiedlichen Stellenwert (Bourdieu, 1982, S. 194; Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 127). So ist das kulturelle Kapital im Bildungsfeld wichtiger als im Wirtschaftsfeld. Die Kapitalarten eines Individuums sind wiederum ungleich verteilt und es entwickelt sich ein Habitus, der den Lebensstil prägt (Bourdieu, 1979, S. 164–165).

3.1 Klassentheorie

Die Klassentheorie nach Bourdieu basiert auf den beiden Klassenbegriffen nach Karl Marx und Max Weber (Fröhlich & Rehbein, 2009, S. 141). Aus diesem Grund werden die beiden Klassenbegriffe zuerst erklärt und danach durch die Klassentheorie nach Bourdieu ergänzt.

Marx beschreibt die kapitalistische Gesellschaft als eine Klassengesellschaft, in welcher die Unterscheidung zwischen dem Besitz oder dem Nicht-Besitz an Produktionsmitteln im Vordergrund steht (Fröhlich & Rehbein, 2009, S. 140). Dieser Klassenbegriff ist strukturell angelegt, da sich die soziale Stellung aus dem Produktionsprozess ergibt (Gross, 2008, S. 19). Ein Individuum gehört entweder zur Kapitalistenklasse, die die Produktionsmittel besitzt und dadurch einen Mehrwert erzielt, oder zur Arbeitendenklasse, die ihren Lebensunterhalt durch Erwerbsarbeit gewinnt. Sofern ein Individuum seine Stellung im Produktionsverhältnis erkennt und sich der jeweiligen Klassenzugehörigkeit zuordnet, erhält die Klassenstruktur an praktischer Bedeutung (Fröhlich & Rehbein, 2009, S. 140–141). Somit besteht die Klasse aus einer Ansammlung von Positionen, welche ein Individuum einnimmt. Die Art und Weise, wie Einkommen erzielt wird, ist ein zentrales Merkmal sozialer Ungleichheit. Die produktive Tätigkeit der

Arbeitendenklasse auf der einen Seite und die Aneignung des Mehrwerts durch die Kapitalbesitzer*innen auf der anderen Seite führen zu systematischen Vor- und Nachteilen für die eine oder die andere Klasse (Gross, 2008, S. 19).

Weber sieht den Klassenbegriff eingeschränkter und reduziert die Gesellschaft nicht auf die Produktionsverhältnisse. So werden Klassen durch Marktchancen bestimmt (Fröhlich & Rehbein, 2009, S. 140). Er unterscheidet zwischen Besitz- und Erwerbsklasse und in den jeweiligen Klassen gibt es auch eine Mittelstandsklasse. Während sich die Besitzklasse ihr Einkommen durch die Vermietung von Häusern und Aktiendividenden verdient, erzielt die Erwerbsklasse ihr Einkommen durch die Erwerbsarbeit. Dabei spielen Bildung, Berufserfahrungen und Qualifikationen eine zentrale Rolle und die ungleichen Marktchancen bilden die Klassenunterscheidung. In der späteren Weiterentwicklung seiner Theorie wird oft eine dritte Klasse, die soziale Klasse, benannt. Diese soll die Kombination aus Bildung, Einkommen und Lebensstandard darstellen. In sozialen Klassen befinden sich Individuen mit ähnlichen Marktchancen, insbesondere hinsichtlich Bildung, Einkommen und Lebensstandard. Die Mobilitätsbarrieren ziehen dabei die Grenzen zwischen den Klassentypen (Gross, 2008, S. 22–23). Dadurch ist die soziale Klasse zugleich eine inter- und intragenerationale Mobilität. Intergenerationale Mobilität meint die Veränderung des sozialen Status zwischen Eltern und ihren Kindern. Bei der intragenerationalen Mobilität ist der soziale Auf- und Abstieg in einer Gesellschaft im Verlauf des eigenen Lebens gemeint. Weber beschreibt, dass sich die Klassenlage von einer Generation auf die nächste vererbt und sich die Angehörigen innerhalb derselben Klasse bewegen (Fröhlich & Rehbein, 2009, S. 140–141).

Bourdieu verbindet Marx Fokus der Klassenstrukturen mit Webers Differenzierung durch Statusgruppen (Bourdieu, 1982, S. 176–177). Daraus entwickelt er eine eigenständige Theorie sozialer Ungleichheit, welche durch die Konzepte des Felds, der Kapitalarten und des Habitus (vgl. Kapitel 3.4) erweitert wird. Der Klassenbegriff, so findet Bourdieu, lässt sich am besten auf industrialisierte Gesellschaften anwenden (Fröhlich & Rehbein, 2009, S. 141). Weiter zeigt er auf, dass soziale Klassen nicht allein über objektive Merkmale, wie Beruf, Einkommen oder Bildungsniveau und somit der Stellung im Produktionsverhältnis, definiert werden können. Es fließen auch sekundäre Merkmale, wie Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit oder geografische Verortung, mit ein. Diese wirken oft als Selektionskriterien, die soziale Zugehörigkeit und Teilhabechancen beeinflussen. Dadurch ist ersichtlich, dass die soziale Ungleichheit nicht nur strukturell bedingt ist, sondern auch durch kulturelle und symbolische Mechanismen reproduziert wird und tief in den Wahrnehmungs- und Handlungsmustern der Individuen verankert sind (Bourdieu, 1982, S. 176–177).

Die soziale Klasse definiert Bourdieu (1982) wie folgt:

Eine soziale Klasse ist definiert weder durch ein Merkmal (...), noch durch eine Summe von Merkmalen (...), noch auch durch eine Kette von Merkmalen (...). Eine soziale Klasse ist vielmehr definiert durch die Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Merkmalen die jeder (...) ihren spezifischen Wert verleiht. Relevante Merkmale können das Geschlecht, Alter, soziale und ethnische Herkunft, Einkommen und Ausbildungsniveau sein. (S. 182)

Wichtig zu beachten ist, dass die Merkmale einer Klasse nicht im gleichen Masse aufeinander angewiesen sind (Bourdieu, 1982, S. 184–185). Klassen können nicht als Einheiten verstanden werden, die in jedem sozialen Feld separat entstehen, sondern als übergreifende Strukturen, die sich aus der Verteilung von Kapitalformen ergeben. Klassen bezeichnen die Wahrscheinlichkeiten ähnlicher Lebensstile innerhalb eines sozialen Raums (Bourdieu, 1982, S. 188). Durch die ungleiche Verteilung der Kapitalarten ist ein sozialer Aufstieg erschwert (Bourdieu, 1982, S. 190). Es gibt auch Klassen auf Basis des Habitus (Bourdieu, 1982, S. 278–279). Damit ist gemeint, dass je nach Klassenlage ein klassenspezifischer Habitus gebildet wird. Dies führt wiederum zu einem klassenspezifischen Lebensstil (Bourdieu, 1979, S. 164–165). Klassen entstehen und manifestieren sich im sozialen Gefüge durch Differenzierungsprozesse gegenüber anderen Klassen (Bourdieu, 1982, S. 184–185). Beispielsweise kann ein Habitus, mit der Fähigkeit mit wenig auszukommen, innerhalb einer beherrschten Klasse als Kompetenz angesehen und positiv bewertet werden. Hingegen fällt es diesen Individuen schwerer, sich in gesellschaftlichen Kontexten zu bewegen, in welchen ein souveräner Umgang mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital vorausgesetzt wird (Bourdieu, 1982, S. 188).

3.2 Feldtheorie

Der soziale Raum umfasst die Gesamtgesellschaft (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 137). In diesem wird die gesellschaftliche Hierarchie und die Diskrepanz in den Lebensstilen ermittelt (Bourdieu, 1982, S. 206). Der soziale Raum kann in gesellschaftliche Bereiche, in welchen sich Individuen aufgrund eines gleichen Interesses treffen, eingeteilt werden. Diese Bereiche werden Felder genannt (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 137). Ein Feld besteht nicht nur aus den Interaktionen zwischen den Individuen, sondern auch aus objektiven Relationen. Darunter sind Verhältnisse oder Beziehungen zwischen den Individuen oder Gruppen gemeint, die unabhängig bestehen, ob sich die beteiligten Individuen dessen bewusst sind. Ein Feld bildet eine eigene Logik und Notwendigkeit, also eigene Eigenschaften, Regeln und Bedeutungen. Dadurch ist ein Feld relativ autonom und unterscheidet sich von einem anderen Feld. Je nach Feld sind andere Kapitalarten wichtig und anhand des Umfangs des besitzenden Kapitals, des Habitus und der damit einhergehenden Macht kann die Position eines Individuums in einem Feld bestimmt werden (Bourdieu, 1982, S. 194; Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 127). Je nach Position ergibt

sich einen anderen Blickwinkel auf das Feld (Bourdieu, 1995, S. 10). Das Zusammenspiel von Feld und Habitus führt zu Handlungsweisen, die mit der sozialen Umgebung übereinstimmen. Der Habitus ist somit ein durch das Feld geprägtes Verhalten (Bourdieu, 1979, S. 165). Dieses feldbasierte Verhalten kann in anderen Feldern auf Missverständnisse stossen. Denn für jedes Feld bedeutet das Verhalten etwas anderes und hat einen anderen Wert (Bourdieu, 1982, S. 164).

Bourdieu vergleicht das Feld mit einem Spiel. Dieses hat niemand erfunden und die Mitspieler*innen glauben an das Spiel und bestätigen dies, indem sie mitspielen. Dieses stille Einverständnis ist der Glaube daran, dass sich das Mitspielen lohnt. Die Spielkarten bilden dabei das Kapital, deren Wert je nach Spielfeld unterschiedlich hoch ist. Damit das vorhandene Kapital einen Vorteil mit sich bringt, braucht es ein passendes Feld, in welchem diese als Stärke oder eben die Trümpfe wirken. Sie verschaffen Macht und Einfluss und sind deshalb hart umkämpft. Durch das vorhandene Kapital der Mitspieler*innen verfügen alle unterschiedlich viele Trümpfe. Sie versuchen damit, sich gegenseitig zu übertreffen und es besteht ein Konkurrenz- und Konfliktverhältnis. Die Macht von einem*r Spieler*in ergibt sich aus der Menge und der Zusammensetzung des Kapitals. Diese bestimmen die Position und die Stärke im gesellschaftlichen Spiel. Die Strategie im Spiel richtet sich auch nach dem aktuellen Kapitalbesitz und wie sich dieser im Laufe des Spiels entwickelt. So wird versucht, das Kapital zu bewahren und das bestehende Spiel und seine Regeln zu stabilisieren oder die Regeln zu verändern, um den eigenen Einfluss zu erhöhen. Dies meint, dass der Wert der verschiedenen Kapitalarten oder das Verhältnis zwischen ihnen verändert wird. Je besser ein*e Spieler*in die Spielregeln kennt, desto besser kann um Status, Einfluss und Prestige verhandelt werden (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 127–129). Wichtig ist zu beachten, dass die Spieler*innen je nach Lebenslauf, Macht und Position, welche sie in einem Feld einnehmen, aktiv die Eigenschaften, Regeln und Bedeutungen eines Feldes aufrechterhalten und reproduzieren oder eben eine Systemänderung anstreben (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 140).

3.3 Kapitaltheorie

Treibel (1994) beschreibt, dass die drei Kapitalarten nach Bourdieu den Begriff der sozialen Herkunft bilden und die Rolle der Kraft einnimmt (S. 213). Das Kapital liegt als steuernde Kraft der sozialen Welt zugrunde und ist somit das dauerhafte Funktionieren der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Der Kapitalbegriff bezieht sich nicht nur auf den blossen Warentausch, sondern als Gesamtheit der gesellschaftlichen Austauschverhältnisse. Somit existiert eine Kapitalart entweder in verinnerlichter Form oder in Form von Material. Um eine Kapitalart zu vergrössern, wird viel Zeit benötigt (Bourdieu, 2012, S. 231). Die Kapitalformen sind ebenfalls umwandelbar. So kann das ökonomische Kapital direkt in Geld konvertiert werden oder es ermöglicht den Erwerb anderer Kapitalarten. Die Umwandlung ist jedoch nur

teilweise direkt möglich (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 151). Die erste Kapitalart, die Bourdieu unterscheidet, ist das ökonomische Kapital. Dieses meint den materiellen Besitz oder die materiellen Ressourcen, wie Einkommen, Vermögen, Auto, Häuser, Grundstücke und Konsumverhalten (Bourdieu, 2012, S. 231). Die zweite Kapitalart ist das kulturelle Kapital. Bourdieu findet jedoch, dass dieses Kapital besser Informationskapital heißen würde, da es sich um einen Wissensträger handelt (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 151). Das kulturelle Kapital beinhaltet die schulische Ausbildung und meint Bildungs- und Ausbildungstitel (Bourdieu, 2012, S. 231). Je höher diese sind, desto grösser ist das kulturelle Kapital (Treibel, 1994, S. 213). Die Familie spielt bei der Aneignung eine wichtige Rolle und es ist zudem durch Familientraditionen vererbbar (Bourdieu, 2001, S. 179; Treibel, 1994, S. 213). So ist es in einer Familie mit einer hohen Schulbildung selbstverständlich, dass ihre Kinder ebenfalls einen guten Bildungstitel erwerben (Treibel, 1994, S. 213). El-Mafaalani (2020) beschreibt dieses Phänomen wie folgt: «Statusverlust ist verheerend, Statuserhalt notwendig, Statusverbesserung prima» (S. 89). Das kulturelle Kapital teilt sich in drei Unterkategorien ein (Bourdieu, 2012, S. 231). Objektiviertes Kulturkapital meint physisch vorhandene Materialien, wie Bücher, Lexika etc. Institutionalisiertes Kulturkapital sind Zeugnisse und Bildungsabschlüsse, welche offiziell anerkannt sind. Dabei ist wichtig zu wissen, dass Institutionen die Macht besitzen, eine Kompetenz offiziell anzuerkennen und zu garantieren. Zudem können sie einen Geldwert festlegen, der den ökonomischen Wert des Titels auf dem Arbeitsmarkt bestimmt. Ebenfalls können sie kulturelle Unterschiede zwischen Individuen schaffen. Auch äussert sich die Tragweite der Macht darin, dass mehrere Individuen von der Legitimität des Titels überzeugt sind (Bourdieu, 2012, S. 235–236). Das inkorporierte Kulturkapital kann mit dem Begriff Bildung gleichgesetzt werden. Damit ist der Bildungsprozess eines Individuums gemeint, welcher durch das Lernen und verinnerlichte Prozesse entsteht. Die Vergrösserung und Aneignung des inkorporierten Kulturkapitals erfordert viel Zeit, welche nur das Individuum selbst aufbringen kann. Die Aneignung äussert sich danach im Habitus des Individuums und bildet eine Einheit. Die Weitergabe ist nur durch soziale Kontakte möglich (Bourdieu, 2012, S. 232). Die dritte Kapitalart ist das soziale Kapital. Dieses umfasst ein Netzwerk von Beziehungen zu Mitmenschen, Anerkennen und Prestige. Die Sprechweise oder das Benehmen weisen auf die Zugehörigkeit zu einer Gruppe hin und geben über das Sozialkapital Auskunft. Dieses ist somit eine Unterstützungsressource. Die Beziehungen zu Mitmenschen müssen stetig aktualisiert und erweitert werden, damit diese später genutzt werden können (Bourdieu, 2012, S. 238; Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 151–152). Bourdieu (1996) schreibt, dass zu den drei Kapitalarten noch das symbolische Kapital hinzukommt (S. 151). Dieses entsteht, wenn eine der drei Kapitalarten von anderen Menschen als wertvoll anerkannt wird. Jedoch wird oft übersehen, dass der Besitz und die Anhäufung dieses Kapitals nicht selbstverständlich sind, sondern von zufälligen Umständen abhängt (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 151).

Die soziale Herkunft bildet die Grundlage, welche Position ein Individuum in einer Gesellschaft einnimmt (Gnerlich, 2024, Kapitel 3.3; Treibel, 1994, S. 213). Je höher das Kapitalvolumen ist, desto grösser ist das Machtpotenzial. Das Kapitalvolumen besteht aus der Summe des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals (Bourdieu, 1982, S. 196). Die einzelnen Kapitalarten können vergrössert werden, wie zum Beispiel das Absolvieren eines Lehrabschlusses. So verändert sich wiederum die Position innerhalb einer Gesellschaft (Gnerlich, 2024, Kapitel 3.3). In Abbildung 4 ist dargestellt, wie sich die soziale Herkunft, nach der Kapitaltheorie von Bourdieu zusammensetzt. Ebenfalls sind die drei Kapitalarten mit dessen Bedeutung und Unterkategorien aufgeführt. Das Zusammenspiel wird zudem an einem Beispiel gezeigt. Die Familie R. ist wohlhabend (ökonomisches Kapital) und kann ihrem Sohn L. Nachhilfe-Unterricht (inkorporiertes Kulturkapital) finanzieren. Dadurch erwirbt L. einen guten Ausbildungsabschluss (institutionalisiertes Kulturkapital). Die Eltern von L. haben ein grosses soziales Netzwerk (Sozialkapital) und kennen viele Anwälte, welche L. ein Praktika und Karrierechancen ermöglichen. Der gut bezahlte Job führt wiederum zu mehr ökonomischem Kapital. Somit ist ersichtlich, dass Kinder und Jugendliche auf ihre Eltern mit einer guten Kapitalausstattung zurückgreifen können. Hingegen ist anzumerken, dass auch Eltern mit einem geringeren Einkommen ihre Kinder und Jugendlichen unterstützen (Deindl & Isengard, 2011, S. 39).

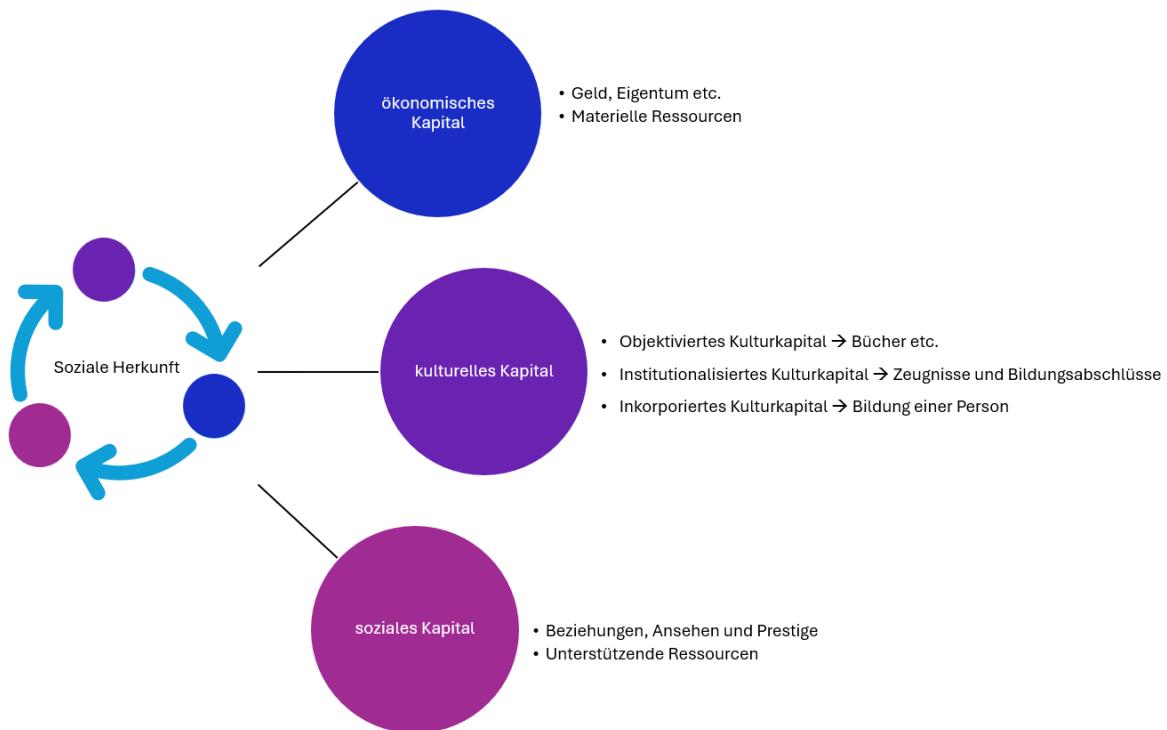


Abbildung 4: Die drei Kapitalarten (eigene Darstellung)

3.4 Habitustheorie

Der Habitus ist ein zentraler Begriff und kann soziale Ungleichheit reproduzieren (Treibel, 1994, S. 210). Für El-Mafaalani (2020) ist der Habitus essenziell und das Bindeglied zwischen den Erklärungen von Bildung und sozialer Ungleichheit im Bildungssystem (S. 131). Bourdieu (1982) schreibt, dass die wirtschaftlichen und sozialen Lebensbedingungen die Menschen beeinflussen, was sie mögen und welche Produkte sie bevorzugen (S. 171). Denn unterschiedliche Lebensumstände führen zu unterschiedlichen Erfahrungen, welche die Einstellungen und Vorlieben der Menschen prägen. So sind Produkte nicht neutral, sondern werden bewusst für bestimmte Menschengruppen hergestellt und durch ihre Wahrnehmung und Bewertung bekommen die Produkte eine bestimmte Bedeutung. Daraus entstehen unterschiedliche Vorlieben. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, spontan und ohne langes Nachdenken zu entscheiden, was dem Menschen gefällt oder nicht. An den unterschiedlichen Geschmäckern wird deutlich, wie gesellschaftliche Bedingungen individuelle Vorlieben prägen. Die Verbindung zwischen sozialen Strukturen und individuellem Handeln wird durch das Konzept des Habitus beschrieben (Bourdieu, 1982, S. 171). Denn der Habitus zeigt besondere Verhaltensstile auf, welche aus gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmustern besteht (Bourdieu, 1979, S. 169). Eine weitere Umschreibung des Habitus ist, dass dieser durch Einprägungs- und Aneignungsarbeit entsteht und das Individuum zum gesellschaftlichen Wesen macht (Bourdieu, 1979, S. 186). Der Habitus wird zudem durch die Klassenlage und dem Feld beeinflusst und es entsteht ein Raum der Lebensstile (Bourdieu, 1982, S. 278). Dadurch beeinflusst der Habitus die Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsbildung eines Individuums (El-Mafaalani, 2020, S. 42). Die Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmustern werden durch die soziale Herkunft erlangt und beeinflussen dadurch die Bildungsaspirationen und -entscheidungen. Bildungsaspiration bezeichnet das angestrebte Bildungsniveau oder den Wunsch, eine bestimmte schulische oder berufliche Qualifikation zu erreichen (Grundmann et al., 2016, S. 76). El-Mafaalani (2020) beschreibt, dass persönliche Bildungsentscheidungen, so getroffen werden, dass das Individuum weiterhin in die soziale Lage passt (S. 46). Die aktuelle soziale Lage in einer Gesellschaft resultiert aus der sozialen Herkunft eines Individuums und aus dessen Habitus. Jedoch ist wichtig zu wissen, dass besonders der Habitus die soziale Lage mitdefiniert (El-Mafaalani, 2020, S. 46).

Der Habitus könnte auch als Klassenhabitus gedeutet werden (Bourdieu, 1979, S. 178). Bourdieu war davon überzeugt, dass der Habitus objektive Klassenlagen aufrechterhält und durch Glaubenssätze und Familientraditionen an die nächste Generation weitervererbt wird (Bourdieu, 1979, S. 170). Der Habitus erzeugt klassenspezifische Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen (Bourdieu, 1979, S. 177). Neuenschwander et al. (2012) beschreiben zudem, dass nebst der Weitergabe des Habitus ebenfalls Ausbildungsgänge definiert und Bildungs- und Berufsangebote geschaffen werden (S. 69). Auch sind

sie davon überzeugt, dass Institutionen mit passenden Strukturen durch die Gesellschaft und ihren Habitus geschaffen werden. Dadurch werden normative Sozialisations- und Bildungsverläufe ermöglicht (Neuenschwander et al., 2012, S. 69). Gegen Ende seiner Arbeit als Soziologe sagte Bourdieu, dass sich der Habitus aus dem Geschlecht, der sozialen Stellung, der sozialen Herkunft und der ethnischen Zugehörigkeit bestimmt (Treibel, 1994, S. 212). El-Mafaalani (2020) verbindet den Habitus mit dem Bildungssystem und betont, dass er die Grundlage für den Erwerb von Bildungskapital ist (S. 49). Er schreibt: «Nur wer schon gebildet ist, entwickelt eine Wertschätzung für Bildung» (El-Mafaalani, 2011, S. 82).

Bourdieu (1979) beschreibt, dass der Habitus die Wahrnehmungen und Einschätzungen von Situationen beeinflusst (S. 168). Weiter beschreibt er, dass der Habitus die Grundlage bildet, um mit neuen Situationen umzugehen (Bourdieu, 1979, S. 165). El-Mafaalani (2011) beschreibt, dass der Habitus nicht mehr grundlegend veränderbar ist und bestätigt, dass der Habitus als Handlungsanleitung angesehen werden kann (S. 46). Jedoch kann der Habitus auch handlungshemmend sein, wenn eine Situation wenig mit den Entstehungsbedingungen zu tun hat (Bourdieu, 1979, S. 168; El-Mafaalani, 2011, S. 81–82). Diese Nicht-Passung von Habitus und Situation kann dem betroffenen Individuum ein Gefühl von Orientierungslosigkeit geben. Diese kann zum Rückzug in die bekannte soziale Lage bewegen oder zu einem Lernprozess und somit zu einer Habitustransformation. Ein solcher Prozess findet meist unbewusst statt. Hingegen gibt es auch eine bewusste Habitustransformation, bei welcher sich ein Individuum absichtlich zur Veränderung entscheidet (El-Mafaalani, 2011, S. 93). Damit jedoch eine bewusste Habitustransformation stattfinden kann, müssen Werte, Normen und Verhaltensweisen der bisherigen und neuen sozialen Lage reflektiert sein. Dadurch können diese erlernt werden (El-Mafaalani, 2011, S. 97). El-Mafaalani (2011) schreibt weiter, dass eine Habitustransformation nicht nur die bestehenden Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmuster verändert, sondern auch neue Selbst- und Wertverhältnisse bildet (S. 101). Weiter schreibt er, dass ein Individuum aus einem sozial benachteiligten Umfeld, bestimmte Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmuster entwickelt, die an ihre Lebensbedingungen angepasst sind. Da es in diesen Milieus oft an Geld und Bildung fehlt, lernen sie, mit Mangel umzugehen und vor allem auf Nützlichkeit und Funktionalität zu achten. Dieser Habitus kann jedoch in höheren Bildungseinrichtungen oder wohlhabenderen sozialen Schichten auf Schwierigkeiten stossen, weil dort andere Werte und Umgangsformen erwartet werden (El-Mafaalani, 2011, S. 100–101). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Habitustransformation für Betroffene herausfordernd ist (El-Mafaalani, 2020, S. 144). So gibt es viele unterschiedliche Habitus, von welchen einige besser dem Schulsystem entsprechen oder eben nicht. Jedoch kann ein Bildungsaufstieg nur gelingen, wenn sich der Habitus eines Individuums verändert (El-Mafaalani, 2011, S. 85).

3.5 Rückblick und Schlussfolgerung

Verschiedene Mechanismen erklären den Zusammenhang zwischen Armut und Bildungsgerechtigkeit im Übertritt von Jugendlichen in die Berufswelt. Bourdieu und Wacquant (1996) erklären diesen Zusammenhang über die Begriffe Klasse, Feld, Kapital und Habitus, welche ein theoretisches System bilden und nicht getrennt voneinander betrachtet werden dürfen (S. 125). Für das Verständnis und einen guten Überblick werden zuerst die einzelnen Begriffe aufgegriffen und im Kontext der Bildung beschrieben. Zum Schluss wird das Zusammenspiel und somit das theoretische System aufgezeigt.

3.5.1 Mechanismus der strukturellen Hürden aus Sicht der Feldtheorie

Strukturen und Regeln des Bildungssystems beeinflussen den Zugang zu bestimmten Bildungswegen (Konietzka, 2016, S. 315–316). So besteht der Vorwurf an die Schule primär zu selektionieren anstelle zu fördern (El-Mafaalani, 2020, S. 79). Auch Stamm (2025) sieht strukturelle Hürden besonders in den Lehrerempfehlungen (S. 36). Denn Jugendliche aus benachteiligten Familien werden bei der Notenvergabe und Übergangsempfehlungen strenger bewertet als Jugendliche aus privilegierten Familien und das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit fehlt (El-Mafaalani, 2020, S. 90–91). Die Feldtheorie von Bourdieu bietet einen theoretischen Rahmen, um diese strukturellen Hürden zu erklären. Der Bildungsbereich kann als eigenständiges Feld verstanden werden, das spezifische Regeln, Hierarchien und Bewertungsmassstäbe aufweist. Innerhalb dieses Feldes ist kulturelles Kapital besonders relevant, da schulische Leistungen stark von sprachlichen Fähigkeiten und Bildungsgewohnheiten abhängen (Bourdieu, 1982, S. 175). Zudem verhandeln Akteur*innen innerhalb des Bildungsfeldes um Status, Einfluss und Prestige, wobei ihre Position stark von der Verfügung über ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital abhängt (Gnerlich, 2024, Kapitel 3.2). Schüler*innen aus privilegierten Familien profitieren davon, dass ihre Eltern durch ihre Bildungshintergründe die Spielregeln des Feldes besser kennen und an ihre Kinder weitergeben. Kinder aus weniger privilegierten Familien hingegen verfügen oft über weniger Kapital und stehen daher vor grösseren Hürden. Diese strukturellen Mechanismen zeigen, dass Bildungsungleichheiten nicht allein durch individuelle Anstrengung überwunden werden können, sondern tief in den Logiken des Bildungsfeldes verankert sind (Grundmann et al., 2016, S. 61).

3.5.2 Mechanismus der Kapitalverteilung

Auf Mikroebene sind individuelle Faktoren, wie die soziale Herkunft, das Geschlecht und die Ressourcen, über den beruflichen Werdegang entscheidend (Konietzka, 2016, S. 315–316). Bourdieu zeigt auf, dass die soziale Herkunft und somit die ungleiche Verteilung von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital oft einen massgeblichen Einfluss auf die soziale Lage, die Bildungschancen und den

Berufseintritt von Jugendlichen hat (Erzinger et al., 2023b, S. 6; Steiner, 2001, S. 2). Die Ungleichverteilung der Kapitalarten bilden die Grundlage für den sozialen Auf- oder Abstieg (Gnerlich, 2024, Kapitel 4.2). Laut Bourdieu fehlt es Kindern und Jugendlichen aus unteren sozialen Schichten vor allem an kulturellem Kapital (Bourdieu, 2001, S. 179). Dieses Defizit erschwert den Zugang zu höheren Bildungswege und führt dazu, dass Jugendliche aus ärmeren Verhältnissen geringere Chancen auf einen erfolgreichen Übergang in die Berufswelt haben (Kuhlmann, 2018, S. 432). Die Familie ist die älteste Institution der Menschheit und gehört zu den stabilsten Beziehungsnetzwerken von Individuen. Sie begleitet das Individuum ein Leben lang (Deindl & Isengard, 2011, S. 23). Auch El-Mafaalani (2020) bestätigt, dass die Familie, deren Kapitalressourcen und das soziale Umfeld einen erheblichen Einfluss auf den Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen haben (S. 78). Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten, kinderreichen oder alleinerziehenden Familien haben es schwerer, ihre Chancen auf eine gute Bildung und einen erfolgreichen Berufseinstieg zu nutzen (Bischof et al., 2023, S. 20–21). Eltern aus einer Klasse und einem Milieu, in welchem praktisches Handeln und Wissen im Mittelpunkt steht, fällt es oft schwerer abstrakte Lerninhalte den Kindern und Jugendlichen zu vermitteln und sie zu unterstützen (Grundmann et al., 2016, S. 61). Besonders kinderreiche Familien und alleinerziehende Eltern gelten als Risikogruppen, wenn es um die Bildungsgerechtigkeit geht (Mosimann et al., 2021, S. 45–49). In kinderreichen Familien ist es für die Eltern oft schwieriger, jedem Kind die notwendige individuelle Förderung zukommen zu lassen. Sie müssen häufig mit begrenztem ökonomischem Kapital auskommen und können nicht immer in die individuelle Bildung investieren. Auch die Möglichkeit, den Kindern und Jugendlichen eine ausgewogene Freizeitgestaltung oder ausserschulische Lernangebote, wie Musikunterricht oder Nachhilfe, zu ermöglichen, ist aufgrund der finanziellen Belastung eingeschränkt (Erzinger et al., 2023b, S. 6). Alleinerziehende Eltern sind einer doppelt erhöhten Belastung ausgesetzt. Sie müssen sowohl für den Unterhalt ihrer Familie sorgen als auch die Erziehungs- und Bildungsaufgaben alleine übernehmen. Dadurch fehlt es oft an der Zeit und dem sozialen Netzwerk, sich intensiv mit den schulischen Belangen ihrer Kinder und Jugendlichen auseinanderzusetzen oder sie für zusätzliche Bildungsmöglichkeiten zu ermutigen. Das Fehlen von Unterstützung durch den anderen Elternteil und ein kleineres soziales Netzwerk können dazu führen, dass Kinder und Jugendliche aus diesen Familien geringere Bildungschancen haben, somit der Übergang der Jugendlichen in die Berufswelt erschwert ist und sich der soziale Status über Generationen hinweg verfestigt (Netzwerk Kinderbetreuung, 2018).

Soziale Selektionsprozesse aufgrund der sozialen Herkunft zeigen sich jedoch in all unseren biografischen Etappen wieder bei der Berufswahl, der Aufnahme eines Studiums, der Studienwahl, dem Übergang in den Arbeitsmarkt, dem Einkommen und den Karriereverläufen. Daraus ist zu schliessen, dass nicht nur das Bildungsniveau oder das Bildungswesen verantwortlich ist, sondern auch gesellschaftliche Strukturen. Die soziale Ungleichheit strukturiert somit unsere Gesellschaft (El-Mafaalani, 2020, S.

96–97). El-Mafaalani (2020) benennt dies wie folgt: «Bildungsbenachteiligung ist Lebensbenachteiligung und Lebensbenachteiligung ist Bildungsbenachteiligung» (S. 97). Denn, wenn allgemeine Lebensbedingungen benachteiligend sind, erzeugen sie geringere Bildungschancen. Diese führen wiederum zu geringeren Lebenschancen. So kann Ursache und Wirkung nicht voneinander getrennt werden. Das Zusammenspiel zwischen Bildungs- und Lebensbenachteiligung schränkt die soziale und berufliche Mobilität ein und die Bildungsgerechtigkeit wird erschwert (El-Mafaalani, 2020, S. 96–97). Oder wie Hillmert et al. (2014) betonen, dass der Erwerb einer Berufsqualifikation zentral für die individuellen Lebenschancen ist (S. 72). Weil es sich um gesellschaftliche Strukturierungsprinzipien handelt, kann niemand als absichtsvolles Erzeugen dieser Ungerechtigkeiten verurteilt werden. Die Chancengleichheit und somit auch das Leistungsgerechtigkeitsprinzip sind nicht umgesetzt (Hillmert, 2016, S. 72).

3.5.3 Mechanismus des Habitus

Ein zentraler Begriff von Bourdieus Theorien ist der Habitus, der als ein durch Sozialisation geprägtes System von Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmustern verstanden wird (Bourdieu, 1979, S. 168, 186). Der Habitus beeinflusst die Bildungsaspirationen und -entscheidungen von Individuen und kann soziale Ungleichheit verstärken (Treibel, 1994, S. 210). Er reproduziert dadurch die Klassenlagen (Bourdieu, 1979, S. 177). Während in höheren sozialen Schichten bewusste Bildungsentscheidungen der Eltern dominieren, sind in niedrigeren Schichten die Sozialisation, Erziehung und Förderung wichtiger. Denn die sozialen Bedingungen beeinflussen die schulischen Leistungen direkt (Becker & Lauterbach, 2016, S. 18). So verstärken die Eltern oft unbewusst herkunftsbedingte Unterschiede (El-Mafaalani, 2020, S. 86). El-Mafaalani (2020) betont, dass Bildungsaufstieg meist nur gelingt, wenn sich der Habitus eines Individuums verändert, was jedoch mit Herausforderungen verbunden ist (S. 144). Denn die Kapitalausstattung eines Individuums und ihr Habitus beeinflussen die Chancen im Leben erheblich. Hinzu kommt die aktuelle Position im sozialen Raum (Steiner, 2001, S. 2). Der Habitus ist nicht nur das Ergebnis von Bildungsprozessen. Er ist gleichzeitig die Grundlage dafür, ob und in welchem Mass Bildung erworben werden kann. Der Habitus prägt die Art und Weise, wie Individuen Wissen aufnehmen, Bildungsangebote wahrnehmen und welche Bildungswege sie als erstrebenswert oder erreichbar betrachten (El-Mafaalani, 2020, S. 42). Die Verinnerlichung bestimmter Werte und Praktiken durch den Habitus zeigt sich beispielsweise in der unterschiedlichen Förderung des kulturellen Kapitals. Kinder und Jugendliche aus Ober- und Mittelschichtfamilien haben oft Zugang zu bildungsfördernden Aktivitäten wie Museumsbesuchen oder Musikunterricht, während solche Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren Familien eingeschränkt sind (El-Mafaalani, 2020, S. 138). Neunenschwander et al. (2012) schreiben, dass die Familie der wichtigste Sozialisationskontext für Jugendliche ist (S. 122). Denn die Kompetenzentwicklung wird nicht nur durch die Schule beeinflusst, sondern

wesentlich durch die familieninternen Prozesse, wie Umgangsformen, soft skills etc. Hinzu kommt, dass Eltern für Jugendliche zentrale Bezugspersonen sind und ihre Erwartungen starke Wirkung zeigen (Neuenschwander et al., 2012, S. 122–123).

Bourdieu (1992) erläutert, wie Individuen die soziale Welt erleben und wie sie darin handeln (S. 144). Je stärker die Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmuster, also der Habitus eines Individuums mit den gesellschaftlichen Strukturen übereinstimmt, desto reibungsloser gelingt dessen Orientierung und Handeln innerhalb eines Feldes (Bourdieu, 1992, S. 144). Durch das tägliche Handeln jedes Individuums wird die soziale Welt geformt und gleichzeitig nehmen sie deren Regeln auf und verinnerlichen sie. Dadurch entstehen bestimmte Sichtweisen und Wahrnehmungskategorien, die Machtverhältnisse als normal erscheinen lassen (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 127–128).

Diese herausgearbeiteten Mechanismen wirken sich direkt auf den Übertritt von Jugendlichen in die Berufswelt aus. Das Feld des Bildungssystems stellt Anforderungen, Regeln und Hierarchien und die Jugendlichen nehmen aufgrund der Kapitalausstattung bestimmte Ausgangspositionen im Bildungssystem ein. Zusätzlich prägt der Habitus, wie sie die Spielregeln des Feldes verstehen, mitspielen können und ob sie Zugang zu höheren Bildungswegen erhalten. Diese ungleiche Verteilung von Kapital und sozialer Prägung durch den Habitus führen dazu, dass nicht alle die gleichen Chancen auf eine erfolgreiche berufliche Laufbahn haben. Hinzu kommen wirtschaftliche Einschränkungen und strukturelle Barrieren.

Doch nun stellt sich die Frage, welche spezifischen Ungleichheiten sich für Jugendliche ergeben. Im folgenden Kapitel wird diese Frage mit Hilfe von empirischen Daten genauer betrachtet.

4 Empirische Befunde zu Ungleichheiten beim Übertritt in die Berufswelt

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, welche Ungleichheiten sich für Jugendliche im Übertritt in die Berufswelt ergeben.

Nach eingehender Recherche bestehender Studien wurde festgestellt, dass die Kapital- und Habitustheorie nach Bourdieu besonders oft für die Erklärung sozialer Ungleichheit in der beruflichen Bildung angewendet wird. Der primäre und sekundäre Herkunftseffekt nach Boudon wird am häufigsten als Erklärungstheorie genutzt, wenn es um die soziale Ungleichheit in der schulischen Bildung geht (Bachsleitner et al., 2022, S. 145). Die Bildungsforschung ist sich einig, dass die Familie eine entscheidende Rolle spielt, wie Kinder und Jugendliche Bildung erwerben und sich weiterentwickeln (Becker & Lauterbach, 2016, S. 58). Dies bestätigen auch Tölke et al. (2011) und schreiben, dass die Bildung, das Einkommen und der Status der Eltern wesentliche Ressourcen für Kinder und Jugendliche sind (S. 7). Stamm (2025) schreibt ebenfalls, dass nicht nur die Gene allein einen Leistungsunterschied erklären, denn diese müssen auch mit den Umweltbedingungen zusammenspielen (S. 20). Jugendliche aus sozial schwächeren Familien erbringen oft schlechtere Leistungen, als jene aus wohlhabenderen Haushalten. Daher ist zu vermuten, dass dies nicht allein auf eine biologische Gegebenheit zurückzuführen ist (Stamm, 2025, S. 20). Ein aktueller Bericht des BFS merkt an, dass Forschungen zu Chancengerechtigkeit in der Bildung aufzeigen, dass die Bildungs- und Erfolgschancen eng mit dem Herkunfts米尔ieu und dem Migrationsstatus zusammenhängen. Weiter wird beschrieben, dass diese Ungleichheiten bereits im Kleinkindalter entstehen und den Lebensweg beeinflussen (Bundesamt für Statistik, 2025, S. 1). Auch Bachsleitner et al. (2022a) weisen daraufhin, dass sich die soziale Ungleichheit bereits vor Schuleintritt bildet und sich über die gesamte schulische und berufliche Laufbahn hinweg fortsetzt (S. 215). Jedoch ist wichtig anzumerken, dass das Vorhandensein von Genen keinen kausalen Einfluss auf die Entwicklung hat (Stamm, 2025, S. 20). Mehrere Forschungsarbeiten belegen, dass besonders die Schulsituation im Alter von 15 Jahren ausschlaggebend ist, was den Erwerb des Erstabschlusses der Sekundarstufe II betrifft (Bundesamt für Statistik, 2025, S. 3). Laut Stamm (2025) beginnen sich bei Schuleintritt Hürden abzuzeichnen, die sich beim Übertritt ans Gymnasium verstärken (S. 33). Besonders dieser Übertritt stellt eine entscheidende Hürde für den Bildungsaufstieg dar (Stamm, 2025, S. 33). Die Wahl, entweder ans Gymnasium zu gehen oder eine Berufslehre abzuschliessen, werden durch unterschiedliche Akteur*innen beeinflusst und anders gewichtet. Als wichtigste Akteure beim Richtungsentscheid nach der obligatorischen Schule sind die Eltern. Hier zählen besonders deren Einstellungen zur Berufslehre, der Bildungsstand und die Kenntnisse des Schweizer Berufsbildungssystems. Die Eltern sind auch die Hauptansprechpartner*innen der Jugendlichen (Neuenschwander et al, 2012; zit. in Eller, 2023, S.

17). Hinzu kommt die rechtliche Pflicht der Eltern. Das Schweizerisch Zivilgesetzbuch (ZGB) vom 10. Dezember 1907, SR 210, hält in Art. 277 fest, dass Eltern die Jugendlichen bis zur Volljährigkeit, aber mindestens bis zum Abschluss einer ordentlichen Ausbildung unterstützen müssen. Eine weitere zentrale elterliche Unterstützungsleistung besteht in der Reduktion von familiärem Stress. Eine in Österreich durchgeführte Umfrage konnte feststellen, dass 90 % der Jugendlichen angeben, in ihren Familien Stress zu erleben. Diese zusätzliche Belastung kann sich in der ohnehin bereits herausfordernden Lebensphase, geprägt von körperlichen Veränderungen durch die Pubertät sowie möglichen Zukunftsängsten, negativ auf die physische und psychische Entwicklung der Jugendlichen auswirken (SOS Kinderdorf, o. J.). Als zweit wichtigste Akteure zählen die Lehrpersonen der Oberstufe, denn ihre persönlichen Beziehungen zu den Jugendlichen, ihr Beurteilungsvermögen und ihre Kenntnisse des Bildungssystems sind entscheidend. Als nächstes übernehmen Berufsberater*innen durch die individuelle Beratung, das Coaching und ihre Kenntnisse der Berufe und des Bildungssystems Einfluss. Ihr Vorteil ist, dass sie neutrale Personen sind. Ebenfalls können so neue Inputs eingeholt und Vorurteile entkräftigt werden. Zuletzt sind die Betriebe und Schnuppereinsätze wichtig bei der Laufbahnentscheidung nach der obligatorischen Schule. Durch ihr Image des Berufes oder der Branche, die Zulassung für Schnuppereinsätze und ihren Kontakt zu Berufsinformationszentren (BIZ) und Schulen nehmen sie Einfluss (Neuenschwander et al, 2012; zit. in Eller, 2023, S. 17).

Damit die in Kapitel 3 herausgearbeiteten Mechanismen sozialer Ungleichheit im Bildungssystem weiter begründet werden können, werden diese im Folgenden anhand empirischer Befunde überprüft und analysiert.

4.1 Mechanismus der strukturellen Hürden aus Sicht der Feldtheorie

Strukturelle Mechanismen im Bildungssystem, wie selektive Bewertungen und ungleiche Kapitalausstattung benachteiligen insbesondere Jugendliche aus sozioökonomisch schwächeren Familien. Die Feldtheorie nach Bourdieu verdeutlicht, dass diese Ungleichheiten tief im Bildungsfeld verankert sind und nicht allein durch individuelle Leistungen überwunden werden können (Bourdieu, 1982, S. 175; Grundmann et al., 2016, S. 61). Im Folgenden werden diese theoretischen Annahmen anhand von Daten belegt.

Konietzka (2016) betrachtet den Zusammenhang zwischen der beruflichen Ausbildung und sozialer Ungleichheit auf der Makroebene (S. 315-316). Auf dieser beeinflussen Strukturmerkmale und Regulierungsprinzipien, welche den Zugangs-, Berechtigungs- und Ausschlussregeln in den Vordergrund stellen, den Zusammenhang (Konietzka, 2016, S. 315–316). Als Beispiel müssen bei

Gymnasialempfehlungen Jugendliche aus bildungsfernen Familien deutlich bessere Leistungen zeigen als ihre Altersgenossen aus privilegierten Familien. Weiter ist nachgewiesen, dass neben den Kompetenzbewertungen auch die Mitarbeit, Fleiss, Motivation, Engagement und die Sorgfalt beurteilt werden, welche in der Schule gar nicht geübt werden. So erkennen Lehrpersonen die sozialen Probleme zum Beispiel hinter dem Absentismus oft nicht und dadurch wird der Habitus anstelle der Fähigkeiten bewertet (El-Mafaalani, 2020, S. 79–81). Stamm (2025) ergänzt, dass Jugendliche, welche ihren Habitus dem erwarteten Schulhabitus anpassen, eher ans Gymnasium wechseln (S. 36). Im aktuellen Bericht des BFS (2025) wird aufgezeigt, dass der Anteil fremdsprachiger Kinder in einer Schule, Auswirkungen auf den Anteil Jugendlicher hat, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erwerben (S. 7). Eine weitere strukturelle Hürde ist das grosse Mitspracherecht der Eltern in der Schule. Dieses schwächt die Qualität des Übertritts, da Akademikereltern ihre Kinder eher überschätzen. Hingegen Arbeitereltern ihr Kinder bei gleichen Fähigkeiten eher unterschätzen (Stamm, 2025, S. 15). Das Schweizer Bildungssystem bietet unterschiedliche Wege und Übergänge. Theoretisch ist es offen und durchlässig, praktisch aber hängt der Bildungsweg oft stark von der sozialen Herkunft ab. Denn trotz formaler Durchlässigkeit gelingt es nur wenigen Jugendlichen aus bildungsfernen Familien, akademisch aufzusteigen (Stamm, 2025, S. 13–14). Auf Makroebene besteht ein weiterer Mechanismus, nämlich der zirkuläre Zusammenhang zwischen Bildung und Einkommen. Ein niedriger Bildungsabschluss führt oft zu geringerem Einkommen, was wiederum die Bildungschancen der nächsten Generation einschränkt. Dadurch verstärkt sich die soziale Ungleichheit und die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs bleibt begrenzt (Kuhlmann, 2018, S. 432).

Daraus ist zu schliessen, dass Bildungseinrichtungen und gesellschaftliche Regeln vorgeben, welche Wege Jugendliche gehen können. Sie entscheiden also nicht nur über die Möglichkeiten, sondern beeinflussen auch, was von Jugendlichen erwartet wird. Diese Erwartungen übernehmen viele im Laufe ihres Aufwachsens und sie prägen, wie sie denken, fühlen und sich verhalten (Neuenschwander et al., 2012, S. 81).

4.2 Mechanismus Kapitalverteilung

Das BFS (2025) weist darauf hin, dass die finanzielle Armut negative Auswirkungen auf die Kinder und Jugendlichen hat (S. 4). Denn ein tiefes ökonomisches Kapital beeinträchtigt nicht nur die Gesundheit und das gesellschaftliche Leben, sondern auch die Chancen auf Bildungserfolg werden eingeschränkt (Bundesamt für Statistik, 2025, S. 4). Hinzu kommen individuelle Merkmale wie das kulturelle und das soziale Kapital von Jugendlichen, welche ebenfalls ihren Berufseinstieg beeinflussen (Erzinger et al.,

2023b, S. 6; Steiner, 2001, S. 2). Nachfolgend werden empirische Daten genauer betrachtet, welche diese Mechanismen bestätigen.

4.2.1 Übertritt ans Gymnasium im Vergleich mit Nachbarsländern

Ein umfassendes Verständnis für den Übergang in die Berufswelt erfordert auch eine Betrachtung der schulischen Entwicklung. Denn wie oben beschrieben, beeinflussen die schulischen Leistungen die Wahl der Berufslehre. Verschiedene Studien, welche in den Ländern Deutschland, Österreich und der Schweiz durchgeführt wurden, zeigen auf, dass für den Besuch des Gymnasiums die soziale Herkunft in allen drei Ländern einen signifikanten Einfluss nimmt. Die Studien belegen weiter, dass Jugendliche aus privilegierten Familien deutlich öfter das Gymnasium besuchen (Lämmchen et al., 2022, S. 105). Auch die Studie von Gerleigner et al. (2017) bestätigen, dass die elterliche Kapitalausstattung Auswirkung auf den Gymnasialbesuch hat (S. 42). In der Studie für Deutschland belegen Dumont et al. (2019), dass sowohl der Habitus als auch das kulturelle und soziale Kapital Einfluss auf den Übergangentscheid am Ende der Grundschulzeit nimmt (S. 221). Stamm (2025) schliesst aus der Studie von Zinnecker und Stecher von 2018, welche den Übertritt in das Gymnasium untersucht, folgende Schlüsse (S. 35-36). Die Wahrscheinlichkeit, dass es Jugendliche ans Gymnasium schaffen, hat mit der sozialen Herkunft und dem Bildungskapital von mindestens einem Elternteil zu tun. Weiter kann eine positive Lernumwelt besonders bei Mädchen aus der Unter- und/oder Arbeiterschicht einen Übertritt ans Gymnasium ermöglichen. Als dritte Bilanz schreibt sie, dass die Chancen fürs Gymnasium für Mädchen am besten sind, wenn sie von Familien aus der Mittel- oder Oberschicht stammen. Zusätzlich sollte mindestens ein Elternteil das Abitur abgeschlossen haben. Bei Jungen hingegen hat die familiäre Lernumgebung weder eine positive noch negative Auswirkung (Stamm, 2025, S. 34-36).

4.2.2 15-jährige Jugendliche in der Schweiz

Nach diesem Vergleich mit den Nachbarsländern bei gymnasialen Übergängen, richtet sich nun der Fokus auf die schulischen Leistungen von 15-jährigen Jugendlichen in der Schweiz aus. Anhand der PISA-Ergebnisse von 2022 soll der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Bildungsweg weiter vertieft werden. An der PISA-Studie 2022 nahmen 6'829 15-jährige Jugendliche der gesamten Schweiz teil (Erzinger et al., 2023b, S. 7). In den PISA-Studien bildet die Kapitaltheorie nach Bourdieu die Grundlage. Die soziale Herkunft wird durch die Informationen der Jugendlichen in den Fragebögen abgeleitet. Diese Informationen sind Angaben zur höchsten beruflichen Stellung der Eltern, dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern und vorhandenen Besitztümern zuhause. Daraus bildet sich ein Index

des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status. Die aktuelle PISA-Studie belegt, dass Jugendliche aus privilegierten Familien an den PISA-Prüfungen besser abschneiden, als Jugendliche aus nicht-privilegierten Familien. Im Vergleich der PISA-Mathematikergebnisse von 2003 bis 2022 ist zu erkennen, dass zwischen der sozialen Herkunft und den Schulleistungen von 15-jährigen Jugendlichen ein kausaler Zusammenhang besteht. Weiter zeigt der PISA-Bericht von 2022, dass gerade bei diesen Ergebnissen der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistung aktuell einen Höchststand erreicht hat (Bollmann et al., 2023, S. 45–48). Jedoch ist festzuhalten, dass der Effekt der sozialen Herkunft in allen Vergleichsländern stark ausgeprägt ist (Roos et al., 2023, S. 21). Zudem wurde festgestellt, dass Jugendliche aus privilegierten Familien weniger Angst vor Mathematikprüfungen haben, als Jugendliche aus nicht-privilegierten Familien (Bollmann et al., 2023, S. 37). Bei genauerem Betrachten der PISA-Ergebnisse wird ersichtlich, dass neben der sozialen Herkunft auch die zu Hause gesprochene Sprache einen Grund für den Leistungsunterschied ist (Erzinger et al., 2023a, S. 104). In Bezug auf die Selbstwirksamkeit von Jugendlichen im Umgang mit digitalen Medien fühlen sich Jugendliche aus privilegierten Familien selbstwirksamer als Jugendliche aus nicht-privilegierten Familien (Erzinger, Pham, Salvisberg, et al., 2023, S. 81).

4.2.3 Ökonomisches Kapital

Eine durch das BFS analysierte Studie begleitete Jugendliche, die zwischen 2011 und 2013 15 Jahre alt wurden, bis zu ihrem 25. Altersjahr. Das Ziel war, den Einfluss von sozioökonomischen Faktoren auf den Erwerb eines Abschlusses der Sekundarstufe II zu untersuchen. Die Ergebnisse sind deutlich. Denn insgesamt haben 8.2 % der Jugendlichen bis zu ihrem 25. Altersjahr keinen Abschluss auf Sekundarstufe II erreicht. Besonders betroffen sind Jugendliche aus benachteiligten sozialen Lagen. Denn 12.7 % stammen aus einkommensschwachen Haushalten, 24.2 % aus Familien mit Sozialhilfebezug und 12.6 % aus Einelternhaushalten. Zudem wurde festgestellt, dass 4.8 % der Jugendlichen aus einkommensschwachen Haushalten bis zu ihrem 25. Altersjahr gar nie in eine zertifizierende Sekundarstufe II eingetreten sind. Die Abbildung 5 visualisiert den Erwerb eines Abschlusses der Sekundarstufe II in fünf gleichgroße Gruppen (Quintilen) des Nettoäquivalenzerwerbseinkommens im Alter von 15 Jahren. Das Nettoäquivalenzerwerbseinkommen ist eine ungefähre Schätzung der finanziellen Gesamtsituation der Haushalte (Bundesamt für Statistik, 2025, S. 4–5).

- 1. Kein Abschluss im Alter von 25 Jahren ■ 2. EBA ■ 3. 3-jährige EFZ
- 4. 4-jährige EFZ ■ 5. Fachmittelschulausweis
- 6. gymnasiales Maturitätszeugnis ■ 7. Ausweis einer internationalen Schule



N = gewichtete Anzahl der Jugendlichen in der Analysepopulation. Für die Vertrauensintervalle siehe herunterladbare Tabelle zu dieser Publikation.

Abbildung 5: Erwerb eines Abschlusses der Sekundarstufe II (BFS, 2025, S. 5)

Weiter konnte festgestellt werden, dass betroffene Jugendliche, sofern sie ein Abschluss auf Sekundarstufe II erlangt haben, dieser keinen direkten Zugang zu Hochschulen ermöglicht. Hingegen schliessen Jugendliche aus Familien mit hohem Erwerbseinkommen deutlich häufiger mit einem Maturitätszeugnis ab (Bundesamt für Statistik, 2025, S. 1). Auch das Berufsfeld, in welchem die Ausbildung absolviert wird, variiert je nach Einkommen der Eltern. Jugendliche aus einkommensschwachen Haushalten absolvieren ihre Ausbildung häufiger in den Bildungsfeldern Gross- und Einzelhandel, während Jugendliche aus einkommensstarken Haushalten eher in den Bereichen Rechnungswesen, Marketing und Sekretariatsarbeit (Bundesamt für Statistik, 2025, S. 4–5).

4.2.4 Kulturelles Kapital

Konietzka (2016) schreibt, dass die Kapitalausstattung von Familien die Jugendlichen in unterschiedliche berufliche Bahnen leitet und dadurch in ungleiche soziale Positionen (S. 316) führt. Eine zentrale Rolle spielt das inkorporierte Kapital mit dem Wissen über das Bildungssystem. Auch Erwartungen der Eltern sind ein zentrales Element. Neuenschwander et al. (2012) zeigen auf, dass sich diese stark an der Ausbildung der Eltern orientiert (S. 164). Dadurch werden die schulischen Leistungen der Jugendlichen sekundär bewertet (Neuenschwander et al., 2012, S. 164). Das BFS (2025) bestätigt, dass die sozioökonomische Lage der Familie massgeblich darüber entscheidet, ob Jugendliche den Weg zur gymnasialen Maturität einschlagen (S. 8). Daraus lässt sich schliessen, dass privilegierte Jugendliche häufig schon auf Sekundarstufe I separiert werden und sie den Übergang auf Sekundarstufe II gar nicht betrifft (Bundesamt für Statistik, 2025, S. 8). Die Auswertung der ersten zwei Jahren aus der Studie zur Transition von der Erstausbildung ins Berufsleben (TREE) Kohorte 2 untermauert dies. Es wird deutlich, dass

Jugendliche aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsniveau seltener eine allgemeinbildende weiterführende Schule besuchen. Ebenfalls treten rund ein Drittel aller Jugendlichen aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsniveau im ersten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit in nicht-zertifizierende Übergangslösungen wie Praktika ein (Gomensoro & Meyer, 2021, S. 11). Auch Aepli und Kuhn (2021) kommen zum Schluss, dass sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche häufiger eine Berufslehre anstelle einer gymnasialen Ausbildung wählen. Denn bildungsferne Familien verfügen seltener über notwendige Ressourcen, um Bildungsentscheidungen ihrer Jugendlichen aktiv zu begleiten. Ebenfalls hinterfragen bildungsferne Eltern die Entscheidungen von Schulen nicht. Dagegen haben höher gebildete Eltern ein selbstbewussteres Auftreten und schneller die Tendenz, Kritik zu äußern, sich zu wehren oder einen institutionalisierten Beschwerdegang zu nutzen. Diese Verhaltensweisen stärken die Bildungslaufbahn von Jugendlichen deutlich (Stamm, 2025, S. 15). Der aktuelle Bericht des BFS bestätigt diese Ungleichheit auch bei der Ausbildungswahl. Jugendliche aus Familien mit tiefem Bildungsniveau absolvieren häufiger eine EBA-Lehre und seltener eine gymnasiale Maturität (Bundesamt für Statistik, 2025, S. 4). Diese Unterschiede setzen sich in der Tertiärstufe fort. Denn rund 70 % bis 88 % der Jugendlichen studieren, sofern ein Elternteil ein Studium abgeschlossen hat. Hingegen bei Arbeiterfamilien nur jede*r vierte Jugendliche, also rund 20 %, ein Studium absolviert (Stamm, 2025, S. 13).

4.2.5 Soziales Kapital

Ebenfalls zentral ist das soziale Kapital in Form unterstützender Netzwerke, welche den Übergang erleichtern können (Dumont et al., 2019, S. 221). Neuenschwander et al. (2012) ziehen weitere Faktoren hinzu, welche für den Übertritt in die Sekundarstufe II begünstigen oder erschweren (S. 122). Sie betonen, dass besonders bildungsferne Eltern durch die Schule informiert werden müssen, wie wichtig ihre Unterstützung im schulischen Alltag für die Jugendlichen sind. Ebenfalls, dass sie sich angemessen und überzeugend in die Selektionsdiskussionen einbringen sollten, da die Jugendlichen sonst benachteiligt werden (Neuenschwander et al., 2012, S. 122). Bachsleitner et al. (2022) greifen den Aspekt der Elternunterstützung weiter und heben das soziale Netzwerk als eine wichtige Ressource hervor (S. 150). Denn die Eltern sind nicht nur eine wichtige Stütze beim Schreiben der Bewerbungen, sondern zugleich auch bei der Lehrstellensuche, da die sozialen Beziehungen der Eltern zu Ausbildungsbetrieben eingesetzt werden können. Hinzu kommt ihre Erfahrung während deren Berufsausbildung. Sofern diese in positiver Erinnerung ist, haben sie oft auch bessere Kontakte zu Ausbildungsbetrieben und reduzieren für ihre Jugendlichen die Suchdauer für eine Lehrstelle (Bachsleitner et al., 2022, S. 150). Stamm (2025) bestätigt die Bedeutung der elterlichen Unterstützung. Denn eine fehlende Elternunterstützung bei den Hausaufgaben, geringe familiäre Förderung und mangelnde externe Lernunterstützung erschweren den Übertritt zusätzlich (S. 15).

Die empirischen Befunde zeigen auf, dass die ungleiche Verteilung von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital die Bildungs- und Berufschancen von Jugendlichen prägen. Weiter ist ersichtlich, dass die soziale Herkunft nach wie vor ein entscheidender Faktor für den Bildungsweg und den Zugang zur Berufswelt ist. In einer zunehmend dynamischen Gesellschaft, in der Bildung stetig an Bedeutung gewinnt, sind lebenslanges Lernen und kontinuierliche Weiterbildungen notwendig, um flexibel, agil und wettbewerbsfähig zu bleiben (Offerhaus et al., 2016, S. 387). El-Mafaalani (2020) fügt hinzu, dass Schulabschlüsse immer wichtiger werden, da die Bildungsexpansion, also der Ausbau und Zugang zum Bildungssystem, gleichzeitig auch zu einer Bildungsinflation führt (S 108). Dies meint, dass immer mehr Menschen höhere Bildungsabschlüsse erreichen, diese aber an Wert verlieren, weil sie nichts Besonderes mehr sind. Somit wird immer mehr Bildung gebraucht, um sich von anderen abzuheben (El-Mafaalani, 2020, S. 108).

4.3 Mechanismus Habitus

Der Habitus, als durch die Sozialisation geprägtes System von Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmustern, stellt einen zentralen Erklärungsansatz für die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem dar (Bourdieu, 1979, S. 169; El-Mafaalani, 2020, S. 131). Im Folgenden wird seine Wirkung anhand empirischer Daten aufgezeigt.

Stamm (2025) schreibt in ihrem Buch deutlich, dass höher gebildete Eltern ihre Kinder und Jugendlichen gezielter und umfassender fördern als Arbeiterfamilien (S. 15). Dadurch entwickelt sich ein Habitus, der den schulischen und gesellschaftlichen Standards entspricht und so für den Bildungsweg mitverantwortlich ist. Dies fasst sie wie folgt zusammen: «Wer Vorteile ins Bildungssystem bringt, hat auch im nächsten Bildungsabschnitt Vorteile». So beeinflusst der erlernte Habitus, wie Jugendliche auf Bildungsinstitutionen, wie die Schule oder Berufsschule treffen (Stamm, 2025, S. 15). Die Studie von Dumont et al. (2019) belegt diese Aussage (S. 221). Sie fügen hinzu, dass weniger privilegierte Eltern eher eine Abwehrhaltung gegenüber weiterführenden Schulen haben (Dumont et al., 2019, S. 221). Im aktuellen Bericht des BFS ist geschrieben, dass Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen häufiger eine raschere Integration in den Arbeitsmarkt bevorzugen (Bundesamt für Statistik, 2025, S. 8). Auch Stamm (2025) führt aus, dass Aussagen von Lehrpersonen wie «Mach doch etwas Richtiges» bei Arbeiterfamilien auf offene Ohren stösst, da ökonomisches Kapital und Gedanken zur Absehbarkeit der Ausbildung Einfluss nehmen (S. 39-40). Solche Familien bevorzugen oft einen sicheren und schnellen Weg in den Arbeitsmarkt (Stamm, 2025, S. 39–40). In einer Untersuchung von 2014 wurde festgestellt, dass bei der Förderung von Jugendlichen mit geringer Ausbildungsreife nicht nur ihre fachlichen Kompetenzen im Ausbildungsbetrieb im Fokus standen, sondern auch ihr Habitus. Dieser beinhaltete ihre

Sprache, ihre Kleidung und auch ihr Auftreten. Die Studie zeigt auf, dass die soziale Herkunft auf zwei Ebenen eine wichtige Rolle spielt. Einerseits hängt sie häufig mit schwächeren schulischen Leistungen zusammen. Andererseits führt besonders der Habitus zu einer sozialen und kulturellen Distanz gegenüber den Erwartungen der Ausbildungsbetriebe (Thielen, 2014, S. 96). Denn der Habitus wird manchmal als unabwendbares Schicksal dargestellt, jedoch ist der Habitus veränderbar. Denn er entsteht aus der individuellen Lebensgeschichte und bleibt ein offenes System, das sich fortlaufend durch neue Erfahrungen weiterentwickeln kann. Damit wird das Potenzial für Bildungserfolg auch für Jugendliche aus benachteiligten sozialen Schichten untermauert (Stamm, 2025, S. 25).

Diese empirischen Befunde zeigen auf, dass der Habitus Bildungswege prägt. Trotz seiner Reproduktionskraft bleibt er veränderbar und eröffnet somit auch Chancen auf Bildungserfolg.

4.4 Einfluss der COVID-19-Pandemie

Die PISA-Studie 2022 zeigt auf, dass die COVID-19-Pandemie Einfluss gehabt hat. Jugendliche aus armbetroffenen Familien nahmen öfters mit dem Smartphone am Fernunterricht teil, hingegen Jugendliche aus privilegierten Familien mit dem Laptop oder Tablet (Erzinger et al., 2023a, S. 103, 106). Die Studie belegt, dass die COVID-19-Pandemie keine negativen Auswirkungen auf die Kompetenzen der 15-jährigen Jugendlichen gehabt hat (Erzinger et al., 2023, S. 55). Mit Blick auf die Sekundarstufe II wurde in der Schweiz zuerst angenommen, dass es aufgrund des wirtschaftlichen Zusammenfalls, weniger Ausbildungsplätze angeboten werden. Dies war im Ausland die Realität, jedoch nicht in der Schweiz. Verschiedene Gründe erklären die Stabilität der Wirtschaft. Einerseits der Zeitpunkt der Pandemie. Denn im Frühling waren bereits viele Lehrverträge unterschrieben. Andererseits die Dauer der Konjunkturschwankung, welche keine massiven Schäden mit sich zog (SKBF, 2023, S. 130).

4.5 Ethische Betrachtungsweise nach dem Berufskodex

Die rechtlichen Grundlagen bilden das Fundament für den Zugang zu Bildung und Berufsbildung. Die Allgemeinen Erklärungen der Menschenrechte (AEMR) gelten dabei als Empfehlung und halten in Art. 26 fest, dass jedes Kind das Recht auf eine Grundbildung hat (Vereinte Nationen, 1948). Die Schweiz hat den internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Pakt I) vom 16. Dezember 1966, SR 0.103.1, welcher die AEMR präzisiert, im September 1992 ratifiziert. In diesem Pakt ist in Art. 13 geregelt, dass alle das Recht auf Bildung haben. Die Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) vom 18. April 1999, SR 101, verankert dieses Recht in Art. 19 wie folgt:

«Der Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht ist gewährleistet». In Bezug auf die Berufsbildung hat sich der Bund in Art. 63 BV verpflichtet ein breites und durchlässiges Angebot im Bereich der Berufsbildung zu fördern. Nun stellt sich die Frage, was dies alles mit der Sozialen Arbeit zu tun hat.

Im Berufskodex für die Soziale Arbeit Schweiz sind die Grundlagen, Grundsätze, Grundwerte und Handlungsprinzipien geregelt und er dient der ethischen Begründung für die Arbeit mit dem Klientel (AvenirSocial, 2010, S. 5). Die Grundlagen für das Handeln in der Sozialen Arbeit sind internationale ethische Prinzipien, wie die AEMR oder der internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Pakt I) (AvenirSocial, 2010, S. 6). Dadurch kann die Soziale Arbeit auch als Menschenrechtsprofession angesehen werden (Aner & Scherr, 2020, S. 326).

AvenirSocial (2010) leitet auf diesen Grundlagen die Grundsätze der Sozialen Arbeit ab (S. 7). Die Soziale Arbeit ist verpflichtet Lösungen für soziale Probleme zu erfinden, zu entwickeln und zu vermitteln. Ebenfalls hat sie zum Ziel, Veränderungen zu unterstützen, die es Individuen ermöglichen, ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Zudem treibt die Soziale Arbeit Lösungen für strukturelle Probleme voran, um das Individuum optimal in ein soziales System einzubinden. Die Grundsätze bilden die Basis, dass die Soziale Arbeit verpflichtet ist, auf die Probleme der sozialen Ungleichheit im Übergang in die Berufswelt zu reagieren. Sie hat Unterstützungsangebote bereitzustellen und zugleich strukturelle Barrieren abzubauen. Weiter muss sie Lösungen für persönliche Herausforderungen entwickeln und gezielt Veränderungen im sozialen Umfeld und im Bildungssystem fördern, um chancengerechte Übergänge in die Berufswelt zu ermöglichen (AvenirSocial, 2010, S. 7).

Die Grundwerte der Sozialen Arbeit dienen als Orientierungshilfe für Entscheidungen und Handlungen und sind relevant im Kontext der sozialen Ungleichheit im Übergang in die Berufswelt. Fachpersonen der Sozialen Arbeit setzen sich gegenüber der politischen Ordnung für die uneingeschränkte Umsetzung von Menschen- und Sozialrechten ein, um eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe aller Individuen zu gewährleisten. Dies umfasst auch die Bekämpfung der sozialen Ungleichheit, die im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung entsteht. Dabei sind Fachpersonen der Sozialen Arbeit verpflichtet, ihr Handeln auf den Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit zu begründen, was bedeutet, dass sie sich für gleiche berufliche Teilhabechancen aller Menschen einsetzen, unabhängig des sozialen oder ökonomischen Status eines Individuums. Weiter fördern Fachpersonen der Sozialen Arbeit menschen- und bedürfnisgerechte Sozialstrukturen und Solidarsysteme, um benachteiligten Gruppen, den Zugang zu nötigen Ressourcen und Unterstützungsangeboten zu ermöglichen. Sie müssen auf Basis der Verteilungsgerechtigkeit (vgl. Kapitel 2.3) handeln und sind verpflichtet die Ressourcen einer Gesellschaft gerecht zu verteilen, was für die Förderung von Chancengleichheit im Berufsleben von entscheidender Bedeutung ist (AvenirSocial, 2010, S. 9–11).

Die Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit sind konkrete Leitlinien für bestimmte Situationen. Im Berufskodex ist geschrieben, dass sich Fachpersonen der Sozialen Arbeit für das Recht auf Ausbildung, Chancengleichheit und Erwerbsarbeit einsetzen. Dieses Handlungsprinzip ist entscheidend, da der Übergang in die Berufswelt für viele benachteiligte Jugendliche von strukturellen Hürden geprägt ist. Daher arbeiten Fachpersonen der Sozialen Arbeit aktiv daran, diese Ungleichheiten zu überwinden, indem sie Chancengleichheit fördern und den Zugang zu Bildung für alle ermöglichen (AvenirSocial, 2010, S. 12).

4.6 Rückblick und Schlussfolgerung

Bachsleitner et al. (2022) zeigen auf Grundlage mehrerer Studien, dass kein eindeutiger kausaler Zusammenhang der sozialen Herkunft in der beruflichen Bildung festzustellen ist (S. 152). Es liegen jedoch genügend Anhaltspunkte vor, dass besonders die soziale Herkunft einen Einfluss auf die Aufnahme einer Berufsbildung hat. Somit besteht ein deutlicher Forschungsbedarf im Hinblick auf soziale Ungleichheit in der beruflichen Bildung. Anhand von bestehenden Studien auf Basis der Kapital- und Habitustheorie nach Bourdieu konnten sie jedoch aufzeigen, dass die soziale Herkunft und der Habitus einen signifikanten Einfluss auf die Bildungs- und Berufschancen von Jugendlichen haben. Denn das elterliche Bildungsniveau und ihr soziales Kapital spielen dabei wichtige Faktoren. Mit Blick auf die Lehrstellen-suche belegen sie, dass besonders die sozialen Kontakte der Eltern zentral sind. Auch die Anpassungsfähigkeit im Sinne des Habitus beeinflusst, ob sich Jugendliche in bestehenden Bildungsstrukturen behaupten können (Bachsleitner et al., 2022, S. 151–153). Neben familiärer Prägung spielen bei der Berufswahl auch persönliche Interessen und Eigeninitiative der Jugendlichen eine Rolle. Denn Jugendliche müssen ihre persönlichen Interessen kennen, relevante Informationen beschaffen und verschiedene Optionen abwägen. Auch die Meinung von Eltern, Lehrpersonen oder Umfeld können eine wichtige Unterstützung bieten. Denn die Berufswahl verläuft in mehreren Teilschritten (Neuenschwander et al., 2012, S. 78). Ein Bildungsaufstieg ist nur möglich, wenn sich das Individuum und somit auch dessen Habitus verändert (El-Mafaalani, 2020, S. 144; Stamm, 2025, S. 25). Darüber hinaus sind Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien häufig mit strukturellen Hürden konfrontiert. Sie werden häufiger in niedrigere Bildungswege gedrängt und bei der Wahl und dem Einstieg in die Berufswelt durch strukturelle Hindernisse beeinträchtigt (Bundesamt für Statistik, 2025, S. 4–5). Diese Benachteiligungen sind nicht nur auf individueller Ebene zu bewerten, sondern tief in den sozialen und institutionellen Strukturen verankert, was durch die Feldtheorie von Bourdieu untermauert wird (Konietzka, 2016, S. 315–316). Die COVID-19-Pandemie hat diese bestehenden Ungleichheiten verstärkt, indem sie den Zugang zu digitalen Lernmitteln und damit die Teilnahme am Fernunterricht ungleich verteilte (Erzinger et al., 2023a, S. 103, 106). Hingegen kann gesagt werden, dass die COVID-19-Pandemie keine negativen

Auswirkungen auf die Kompetenzen der Jugendlichen gehabt hat (Erzinger et al., 2023, S. 55). Auch der zuerst angenommene negative Einfluss auf die Anzahl Ausbildungsplätze hat sich nicht bestätigt (SKBF, 2023, S. 130).

Die anfanggestellte Frage, welche Ungleichheiten sich für Jugendliche im Übertritt in die Berufswelt ergeben, kann wie folgt beantwortet werden.

Die Jugendlichen erfahren insbesondere durch die soziale Herkunft, ungleich verteiltes Kapital, fehlende soziale Netzwerke und strukturelle Hürden, Benachteiligungen. Diese Ungleichheiten beschränken nicht nur die Bildungswege, sondern auch die langfristigen beruflichen Perspektiven. Die Soziale Arbeit bewertet dies aus einer menschenrechtsorientierten und sozialethischen Perspektive. Sie sieht die Ungleichheiten als Ausdruck struktureller Benachteiligungen, die aktiv bearbeitet werden müssen (AvenirSocial, 2010, S. 9–10). Somit ist klar, dass die Soziale Arbeit eine zentrale Verantwortung trägt, die soziale Ungleichheit im Übertritt in die Berufswelt zu mindern, damit Jugendliche in der Verwirklichung ihres Lebens nicht illegitim eingeschränkt werden (AvenirSocial, 2010, S. 7). So kann gesagt werden, dass nicht jede*r seines eigenen Glückes Schmied ist (Stamm, 2025, S. 21).

Im nächsten Kapitel werden nun Handlungsansätze für die Soziale Arbeit und ihren Auftrag aufgezeigt.

5 Handlungsansätze und Auftrag der Sozialen Arbeit

In diesem Kapitel wird die Fragestellung bearbeitet, welche Handlungsansätze die Soziale Arbeit entwickeln kann, um die Bildungsgerechtigkeit zu fördern und benachteiligte Jugendliche beim Übergang in die Berufswelt zu unterstützen. Zur Orientierung werden die Inhalte dieses Kapitels in die Makro-, Meso- und Mikroebene gegliedert und dabei versucht, verschiedene Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

5.1 Ziele und Verpflichtungen der Sozialen Arbeit

Die Soziale Arbeit steht gemäss dem Berufskodex von AvenirSocial (2010) in einer ethischen und fachlichen Verantwortung, soziale Gerechtigkeit zu fördern, die Menschenrechte zu wahren und insbesondere benachteiligte Menschen in ihrer Lebensbewältigung zu unterstützen (S. 7–8). Wie bereits in dieser Arbeit erläutert, stehen Armut und Bildung in einer sich gegenseitig beeinflussenden Beziehung zueinander. Kinder und Jugendliche aus armutsbetroffenen Familien haben oft eingeschränkte Bildungschancen. Um den Verpflichtungen des Berufskodex der Sozialen Arbeit gerecht zu werden, ist die Soziale Arbeit verpflichtet, aktiv auf strukturelle und individuelle Benachteiligungen zu reagieren und nachhaltige Lösungsansätze zu entwickeln. In den folgenden Kapiteln werden bestehende Handlungsansätze aufgezeigt sowie neue Handlungsansätze aus Sicht der Sozialen Arbeit vorgeschlagen.

5.1.1 Tripelmandat

Fachpersonen der Sozialen Arbeit stehen in ihrer täglichen Arbeit in einem Spannungsfeld zwischen Adressat*innen und den gesellschaftlichen sowie institutionellen Kontrollaufgaben. Die Aufgabe der Profession der Sozialen Arbeit besteht sowohl aus Hilfe als auch aus Kontrolle. Es stellt sich als unmöglich heraus, sich allein einer Zielgruppe zu verpflichten. Zum Spannungsverhältnis dieses Doppelmandats kommt ein drittes Mandat hinzu, die Profession der Sozialen Arbeit (Domes & Eming, 2017, S. 17–18). Daraus entsteht ein Tripelmandat bestehend aus Adressat*in, der Institution/Gesellschaft und der Profession der Sozialen Arbeit. Das dritte Mandat unterscheidet sich darin, dass Fachpersonen der Sozialen Arbeit nicht fraglos ihren Auftrag durchführen können, sondern sie sich an die Professionsethik halten müssen. Sie nehmen die Sichtweise der Adressat*innen ein und berücksichtigen die Vorgaben der Institution (Staub-Bernasconi, 2018, S. 113–114). Gerade im Umgang mit Armut und Bildungsgerechtigkeit zeigt sich, wie bedeutsam es ist, diese drei Perspektiven zu berücksichtigen (AvenirSocial, 2010, S. 8). Einerseits muss die Soziale Arbeit gesellschaftliche Strukturen kritisch reflektieren und

gegebenenfalls intervenieren, andererseits soll die Selbstbestimmung und Teilhabe der betroffenen Kinder und Jugendlichen gestärkt werden. Gleichzeitig müssen institutionelle Anforderungen erfüllt werden, in denen Fachpersonen der Sozialen Arbeit angestellt sind (AvenirSocial, 2010, S. 8).

5.1.2 Beispiel

Nachfolgend ein Beispiel zum Spannungsfeld des Tripelmandats in der praktischen Arbeit von Sozialarbeitenden beschrieben: Eine Sozialarbeiterin in der Schulsozialarbeit betreut Kinder und Jugendliche aus armutsbetroffenen Familien. Sie stellt fest, dass mehrere Schüler*innen aufgrund finanzieller Notlagen keine ausreichenden Lernmaterialien besitzen und regelmässig ohne Frühstück in die Schule kommen. Dies hat einen negativen Einfluss auf ihre Konzentration um dem Schulunterricht zu folgen. Die schulischen Leistungen dieser Kinder und Jugendlichen wird dadurch stark beeinträchtigt.

Obwohl die Schulsozialarbeiterin den Unterstützungsbedarf erkennt und aus fachlich und ethischer Perspektive handeln muss, ist sie an die institutionellen Rahmenbedingungen ihres Arbeitgebers gebunden. Diese erlauben lediglich Beratungsgespräche, nicht aber direkte materielle Hilfe. Um dennoch zu unterstützen, triagiert sie Kontakte zu externen Hilfsangeboten wie beispielsweise zu Stiftungen oder dem Sozialdienst der Stadt oder der Gemeinde. So erfüllt die Schulsozialarbeiterin den institutionellen Auftrag, ohne die fachlichen Überzeugungen zu ignorieren.

Kurz zusammengefasst:

1. Institutionelle Anforderungen: Die Regeln der Schule begrenzen die direkte materielle Unterstützung.
2. Das Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen aus armutsbetroffenen Familien: Sie und ihre Familien brauchen konkrete Hilfe.
3. Professionelle Haltung: Die Sozialarbeiterin möchte die Bildungsgerechtigkeit fördern und Armutssfolgen entgegenwirken.

5.2 Bildungsgerechtigkeit als Ziel der Sozialen Arbeit

Wie in Kapitel 2.3 bereits definiert, bedeutet Bildungsgerechtigkeit, dass alle Menschen, unabhängig ihrer sozialen Herkunft, ökonomischer Lage oder anderen Merkmalen, die gleichen Chancen auf Zugang zu Bildung erhalten. Das Ziel ist, allen die Möglichkeit zu geben, die Fähigkeiten zu entfalten und an der Gesellschaft teilzuhaben, ohne Entstehung unfairer Barrieren (El-Mafaalani, 2020, S. 57; Ebert,

2015, S. 52). Dabei müssen die Chancengleichheit und die Leistungsgerechtigkeit miteinander kombiniert werden (El-Mafaalani, 2020, S. 58).

Wie im Berufskodex der Sozialen Arbeit festgehalten, hat sie den Auftrag, die Menschenrechte und die Menschenwürde zu wahren und sich dafür einzusetzen (AvenirSocial, 2010, S. 9). Dabei hat die Soziale Arbeit den Grundsatz der Gleichbehandlung zu gewähren und sich aktiv gegen Diskriminierung einzusetzen (AvenirSocial, 2010, S.10-11). Wie bereits mehrmals erwähnt, ist die Bildungsgerechtigkeit nicht gegeben (Mosimann et al., 2021; S. 45-47, Höglinder et al., 2024, S. 4-5). Ein weiterer Grundsatz der Sozialen Arbeit ist die Integration. Die Soziale Arbeit soll die Verwirklichung der vollumfänglichen Integration in die Gesellschaft ermöglichen (AvenirSocial, 2010, S. 10). Denn durch fehlende oder mangelnde Bildung ist es nicht möglich, vollständig in der Gesellschaft integriert zu sein.

Weiter betont der Berufskodex der Sozialen Arbeit, dass die Verpflichtung zur Zurückweisung von Diskriminierung ein wesentliches Element darstellt, um sicherzustellen, dass Jugendliche aus armutsbetroffenen Familien im Bildungssystem nicht aufgrund ihres sozioökonomischen Status benachteiligt werden. Diskriminierungen aufgrund von Herkunft, sozialer Stellung oder finanziellen Einschränkungen dürfen nicht geduldet werden. Darüber hinaus fordert der Berufskodex die Anerkennung von Verschiedenheiten und die gerechte Verteilung von Ressourcen. Eine individuelle Förderung, die unterschiedliche Lebensrealitäten berücksichtigt, ist notwendig, um Jugendlichen gezielt beim Übergang in die Berufswelt zu helfen (AvenirSocial, 2010, S. 11).

Die Soziale Arbeit hat den Auftrag, Benachteiligungen zu erkennen, zu thematisieren und auszugleichen. Sie versteht sich dabei nicht nur als Unterstützungsinstanz, sondern auch als anwaltliche Stimme für Menschen in prekären Lebenslagen (AvenirSocial, 2010, S. 11).

5.3 Makroebene: Chancen schaffen statt verwalten

Auf der Makroebene nimmt die Soziale Arbeit eine gesellschaftskritische und politische Rolle ein. Sie soll auf strukturelle Ungleichheiten hinweisen, wie beispielweise, dass Bildungschancen in der Schweiz stark vom sozioökonomischen Hintergrund abhängig sind (SKBF, 2023, S. 56). Bereits vorhandene Hilfsmittel, welche gegen die Ungleichheiten eingesetzt werden, sind beispielsweise finanzielle Unterstützungsangebote, wie Stipendien, Kinder- und Ausbildungszulagen, Übernahme der Kosten der Volkschule, Besuche beim BIZ, Schulsozialarbeit und frühkindliche Förderung.

Ein staatliches Unterstützungsangebot ist die Sozialhilfe. Diese stellt einen wichtigen Baustein für Jugendliche dar, welche im Übergang ins Erwachsenenleben auf existenzsichernde Leistungen

angewiesen sind. Eine Analyse der Berner Fachhochschule zu Unterstützungsverläufen zwischen 2010 und 2016 zeigt, dass rund 75 % der betroffenen Jugendlichen den Ausstieg aus der Sozialhilfe im jungen Erwachsenenalter schaffen. Dennoch bestehen klare Unterschiede innerhalb der Gruppe (Beyeler, 2018). Jugendliche, die bereits mit 17 Jahren in einer unterstützten Familie lebten, haben im Alter von 23 Jahren ein vierfach erhöhtes Risiko, weiterhin auf Sozialhilfe angewiesen zu sein. Dies deutet auf einen kumulativen Effekt sozialer Benachteiligung hin. Dieses enorme Risiko ist schwer abzufedern und kann durch punktuelle Massnahmen alleine nicht aufgefangen werden. Auffällig ist zudem, dass ausländische Jugendliche den Ausstieg aus der Sozialhilfe tendenziell erfolgreicher bewältigen als ihre schweizerischen Altersgenossen, trotz häufigerem Aufwachsen in unterstützten Haushalten. Dies verweist auf die Notwendigkeit, Unterstützungsangebote nach individuellen Ressourcen und Netzwerken zu gestalten (Beyeler, 2018). Zusätzlich zur klassischen Sozialhilfe sollten daher gezielte Massnahmen, wie beispielsweise das Case Management, welches im nächsten Kapitel erwähnt wird, geschaffen werden.

Auch das Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) zeigt auf, dass die Unterstützungsangebote für Jugendliche mit Mehrfachproblematiken ausgebaut werden müssen. Diese Gruppe benötigt mehr als nur standardisierte Übergangshilfen. Es müssen integrierte und flexible Unterstützungsstrukturen geschaffen werden, um nachhaltige Erfolge zu erreichen. Das BSV formuliert in diesem Zusammenhang mehrere Handlungsansätze, die auf systemischer Ebene verankert werden sollten:

1. Erstens ist die Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen zu stärken. Die Zusammenarbeit zwischen Akteuren aus Bildung, Sozialhilfe, Gesundheit, Arbeitsmarktintegration und Jugendhilfe muss verbindlich, strukturiert und institutionell abgesichert sein, um komplexe Problemlagen ganzheitlich zu bearbeiten.
2. Zweitens empfehlen die Autor*innen Systementwicklungen auf drei Ebenen: auf strategischer Ebene durch politische und gesetzliche Rahmenbedingungen. Auf fallführender Ebene durch klare Zuständigkeiten und Koordination, sowie auf fallbegleitender Ebene durch konkrete, auf die Jugendlichen zugeschnittenen, Unterstützungsmaßnahmen.
3. Drittens wird betont, dass Unterstützungsangebote niederschwellig, durchlässig und individuell anpassbar sein müssen. Hohe Zugangshürden oder starre, komplizierte und aufwändige Abläufe können dazu führen, dass gerade Jugendliche mit psychischen Belastungen, familiären Schwierigkeiten oder Schulabbrüchen keinen Zugang erhalten. Obwohl genau sie den Unterstützungsbedarf am dringendsten benötigen würden.
4. Viertens ist eine verlässliche und langfristige Finanzierung essenziell. Viele Angebote scheitern an projektbezogener, zeitlich begrenzter Förderung, was zu Brüchen in der Begleitung

und Unsicherheit für alle Beteiligten führt. Eine kontinuierliche und gesicherte Ressourcenzuweisung schafft die Grundlage für nachhaltige Begleitprozesse (Schaffner et al., 2022).

Diese Handlungsansätze zeigen deutlich, dass strukturelle Veränderungen notwendig sind, um benachteiligten Jugendlichen gleiche Chancen beim Übergang in Ausbildung und Arbeit zu ermöglichen (Schaffner et al., 2022). Wie in Kapitel 4.1 bereits erwähnt, verdeutlicht die Feldtheorie nach Bourdieu, wie tief verankert strukturelle Hürden im Bildungssystem sind und wie stark Habitus, soziale Herkunft und somit die ungleiche Verteilung der Kapitalarten, insbesondere von sozialem und kulturellem Kapital, den Bildungsweg beeinflussen (Bourdieu, 1982, S. 175; Grundmann et al., 2016, S. 61). Die theoretischen Konzepte der sozialen Reproduktion und der habituellen Passung werden so durch konkrete sozialarbeiterische Handlungsperspektiven ergänzt. Diese fordern systemische Veränderungen, institutionenübergreifende Kooperationen und eine professionelle Haltung, die benachteiligte Jugendliche gezielt stärkt (El-Mafaalani, 2020, S. 79–81; Stamm, 2025, S. 36, S. 109-110, S. 127-128). Erst durch das Zusammenspiel von theoretischer Erkenntnis und praxisorientierter Umsetzung kann eine nachhaltige Verbesserung der Übergangsprozesse gelingen. Auch der Berufskodex der Sozialen Arbeit weist auf die Wichtigkeit der interprofessionellen Kooperation hin (AvenirSocial, 2010, S. 15).

Darüber hinaus ist ein grundlegendes Umdenken notwendig, damit die Herkunft von Schüler*innen nicht länger massgeblich für ihren Bildungsweg ist. Persönliche Haltungsveränderungen und Überzeugungen sind zu reflektieren und zu hinterfragen. Ebenfalls muss eine Habitus-Sensibilität aufgebaut und entwickelt werden, besonders bei pädagogischen Fachkräften im Bildungswesen (Stamm, 2025, S. 109–110). Dies kann mittels Weiterbildungen und Selbstreflexion gelingen (Stamm, 2025, S. 124). Denn die pädagogischen Fachkräfte tragen wesentlich zu den Einstellungen der Kinder und Jugendlichen bei (Stamm, 2025, S. 111). Damit dies jedoch gelingt, braucht es Fachpersonen der Sozialen Arbeit, welche als Vermittlungspersonen zwischen Familie und Schule interagieren, die Kinder und Jugendlichen in ihrem Selbstvertrauen und ihrer Selbstwirksamkeit empowern und helfen, Ängste zu überwinden (Stamm, 2025, 127-128).

5.4 Mesoebene: Weichen stellen für mehr Bildungsgerechtigkeit

Die Mesoebene umfasst Institutionen wie Schulen, niederschwellige Beratungsangebote, Sozialdienste oder Übergangsangebote. Sozial benachteiligte Eltern sind oft nicht in der Lage, ihre Kinder optimal im Berufswahlprozess zu unterstützen. Ihnen fehlen wichtige Ressourcen und Netzwerke (Ecoplan, 2025, S. 22). Die Unterstützung der Familie ist entscheidend, um Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, eine hochwertige Bildung zu erhalten. Zudem zeigt sich, dass bei Jugendlichen aus

armutsbetroffenen Familien ein Druck bestehen kann, sich aus finanziellen Gründen für eine Berufslehre zu entscheiden. Denn der Besuch des Gymnasiums wird nicht in Erwägung gezogen (Ecoplan, 2025, S. 23). Für Jugendliche, welche in ihrer Berufsbildung gefährdet sind, gibt es das Case Management Berufsbildung. Das Ziel dieser Fachstelle ist, die Selbsthilfe (Empowerment) zu fördern. Sie triagieren und koordinieren mit Institutionen. Dieser Ansatz vom Case Management, der individuellen Unterstützung und Begleitung, wurde in der Schweiz bereits in einigen Kantonen eingeführt. In diesen hat er sich bereits bewährt, um jungen Menschen mit Mehrfachbelastungen den Übergang von der Schule in die Berufswelt zu erleichtern. Für eine erfolgreiche Berufsintegration ist das zentrale Mittel des Case Management die Berufsbildung. Allerdings wäre es für mehrfachbelastete Jugendliche wichtig, dass die Ziele auch in sozialen und gesundheitlichen Bereichen erweitert würden und zudem flexibler gestaltet werden könnten (Ecoplan, 2025, S. 24). Die Erkenntnis, dass die Ziele auch auf sozialer und gesundheitlicher Ebene definiert und verfolgt werden müssen, deckt sich auch mit der Feldtheorie von Bourdieu. Diese zeigt auf, dass Bildungsungleichheiten nicht erst in der Schule entstehen, sondern tief in den sozialen Strukturen verankert sind. Genau das beschreiben die Sozialtheorien nach Bourdieu (vgl. Kapitel 2.5), welche die Schule als sozialen Raum begreift, in dem vorhandene Kapitalausstattungen ungleich bewertet und reproduziert werden (Bourdieu, 1982, S. 175; El-Mafaalani, 2020, S. 79–81). Ausgehend von der Kapitaltheorie ist ebenfalls zu berücksichtigen, dass Jugendliche nicht nur durch ökonomisches Kapital benachteiligt sind, sondern oft auch über weniger kulturelles und soziales Kapital verfügen, welches für den erfolgreichen Übergang in die Berufswelt entscheidend ist (Erzinger et al., 2023b, S. 6). Deshalb macht es Sinn, auch soziale Ziele mit den Jugendlichen zu definieren. Die Soziale Arbeit muss hier intervenieren, indem sie jungen Menschen den Zugang zu entscheidungsrelevanten Informationen erleichtert und ihnen ermöglicht, sich in einem System zurechtzufinden, welches stark durch implizite Spielregeln und soziale Codes geprägt ist (Bourdieu, 1982; Stamm, 2025, S. 39). Für Fachpersonen der Sozialen Arbeit ist weiter zu beachten, dass sie ihre Interventionen ganzheitlich ausrichten. Es reicht nicht, Jugendliche beim Bewerbungsprozess oder der Lehrstellensuche zu unterstützen. Vielmehr braucht es Ansätze, die auch das familiäre Umfeld einbeziehen, soziale Netzwerke aufbauen und systematische Zugänge zu Ressourcen schaffen (Neuenschwander et al., 2012, S. 122; Bachsleitner et al., 2022, S. 150). Insbesondere die Rolle der Eltern ist zentral. Studien belegen, dass deren Bildungshintergrund, Einstellung und Unterstützung massgeblich über den weiteren Bildungsweg der Kinder entscheiden (Stamm, 2025, S. 15; Dumont et al., 2019, S. 221). Dies bestätigt auch wie in Kapitel 2.3 bereits erwähnt, dass die Eltern den grössten Einfluss auf die Berufswahl ihrer Kinder haben. Zudem sind sie aus rechtlicher Sicht für die Erstausbildung ihrer Kinder verantwortlich (Eller, 2023, S. 16–17). Dies bestätigt, dass die Eltern stärker in den Berufsfindungsprozess der Jugendlichen einbezogen werden müssen. In Kapitel 5.5 wird genauer auf den Einbezug des familiären Umfelds eingegangen. Auch der Habitus muss in der Arbeit miteinbezogen werden. Denn dieser prägt das

Verhalten und die Wahrnehmung der Jugendlichen und beeinflusst, wie sie schulische und berufliche Anforderungen interpretieren. Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus fällt es schwerer, den in Schule und Beruf geforderten Habitus zu adaptieren, was zu einem Gefühl von Fremdheit oder gar Ablehnung führen kann (Thielen, 2014, S. 96; Stamm, 2025, S. 15). In der Sozialen Arbeit bedeutet dies, dass der Habitus weder als Defizit betrachtet noch festgeschrieben werden darf. Vielmehr ist es wichtig, Bildungsbiografien als veränderbar zu begreifen und Räume zu schaffen, in denen Jugendliche neue Handlungs- und Denkweisen entwickeln können (Stamm, 2025, S. 25).

Eine weitere bereits bestehende Intervention sind niederschwellige Anlaufstellen. In einigen Kantonen gibt es solche, welche Beratungen für Kinder und Jugendliche anbieten. Diese bieten zudem jugendgerechte Informationen unter anderem zu Bildungs- und Berufsorientierung an, was besonders für armutgefährdete und betroffene Familien hilfreich sein kann (Ecoplan, 2025, S. 24). Ein Beispiel einer niederschwelligen Anlaufstelle für Jugendliche ist *die Chance*. Sie ist eine Stiftung für Berufspraxis in der Ostschweiz und arbeitet wie folgt mit den Jugendlichen zusammen:

1. Abklärungen der Voraussetzungen

Die Chance trifft Abklärungen und entscheidet mit Hilfe eines Auswahlverfahrens über die Aufnahme in das Förderprogramm. Falls Jugendliche die gewünschten Voraussetzungen nicht erfüllen, werden die Jugendlichen an passende Fachstellen triagierte.

2. Begleitung im Bewerbungsprozess und in der Ausbildung

Die Chance unterstützt Jugendliche während dem Bewerbungsprozess. Dies bedeutet konkret, dass sie Jugendlichen helfen, eine Bewerbung zu schreiben, sich auf das Bewerbungsgespräch vorzubereiten und eventuell zu begleiten. Zudem verfügt die Chance über eine starke Vernetzung und kann somit einfacher einen passenden Ausbildungsplatz finden. Ebenfalls begleitet sie die Jugendlichen, wenn nötig, während der gesamten Ausbildung. Somit kann gewährleistet werden, dass auch Krisen während der Ausbildung aufgefangen werden können. Zum Schluss unterstützt die Chance die Jugendlichen bei der Vorbereitung auf das Qualifikationsverfahren. Wenn Bedarf besteht, unterstützt die Stiftung die Jugendlichen anschliessend auch bei der Suche nach einer Festanstellung.

3. Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben

Die Chance arbeitet eng mit den Ausbildungsbetrieben zusammen. So kann sich der Ausbildungsbetrieb bei Problemen frühzeitig bei der Stiftung melden und gemeinsam können Lösungen gesucht werden.

Die Wirksamkeit des niederschwelligen Angebots lässt sich anhand der Erfolgszahlen belegen. So konnten 91,2 % der betreuten Jugendlichen das Qualifikationsverfahren erfolgreich abschliessen. Von

diesen haben 88,5 % eine geeignete Anschlusslösung gefunden (*Die Chance Stiftung für Berufspraxis in der Ostschweiz, o. J.*).

5.5 Mikroebene: System ändern statt Symptome lindern

Auf der Mikroebene arbeitet die Soziale Arbeit direkt mit den Jugendlichen zusammen. Schulen werden zunehmend zur Hauptadresse gesellschaftlicher Problemlagen, da dort alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden können (El-Mafaalani, 2020, S. 186). Wie bereits erwähnt, stehen sozial benachteiligte Jugendliche beim Übergang von der Schule in die Berufswelt häufig vor komplexen Herausforderungen. Fehlende familiäre Unterstützung, geringe schulische Leistungen, sprachliche Barrieren oder mangelnde Orientierungsmöglichkeiten erschweren den Start ins Berufsleben. Hier kann die Schulsozialarbeit als niedrigschwelliger und lebensweltorientierter Handlungsansatz ansetzen. Nicole Pötter (2014) betont, dass die Schulsozialarbeit eine zentrale Rolle einnehmen kann, wenn es darum geht, die sogenannte Anschlussfähigkeit herzustellen. Also die Fähigkeit, sich zwischen den Lebenswelten der Jugendlichen und den Anforderungen der schulischen und beruflichen Systemen zu bewegen (S. 22–23). Gerade weil Schulsozialarbeitende direkt in der Schule arbeiten, können sie frühzeitig einspringen und bestenfalls individuellen Unterstützungsbedarf erkennen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Arbeit mit schulmüden Jugendlichen, da Schulverweigerung häufig eine Vorstufe von Ausbildungsabbrüchen oder langfristiger Abwesenheit in der Berufswelt darstellt. Hierbei ist es wichtig, dass gemeinsam mit den betroffenen Jugendlichen und weiteren beteiligten Fachpersonen, sowie dem familiären Umfeld zusammengearbeitet wird (Pötter, 2014, S. 25–27). Eine weitere Tätigkeit der Schulsozialarbeit ist, die Jugendlichen bei der beruflichen Orientierung, nicht nur im Sinne von Berufsinformationen, sondern als Reflexionsprozess der eigenen Fähigkeiten, Interessen und Lebensentwürfen zu begleiten und unterstützen. Wichtig ist, dass die familiären und kulturellen Einflüsse genauso berücksichtigt werden wie strukturelle Barrieren im Arbeitsmarkt (Pötter, 2014, S. 29–31). Des Weiteren soll die Schulsozialarbeit Jugendlichen helfen, an die richtigen Fachstellen triagiert zu werden, damit sie bestmöglich unterstützt werden können. Auch konkrete Unterstützung während dem Bewerbungsprozess, bei der Praktikumsplatzsuche, der Vermittlung in weiterführende Angebote oder Rückschlägen und Krisen ist Teil der Aufgabe der Schulsozialarbeit (Pötter, 2014, S. 31–32).

Ein weiterer wichtiger Faktor in der Zusammenarbeit mit Jugendlichen ist die Beziehungsarbeit. Schulsozialarbeitende sind oftmals Vertrauenspersonen, die nicht mit Leistungsanforderungen verbunden werden (Pötter, 2014, S. 24). So könnten mit Schulsozialarbeitenden Sozialkompetenzen, wie Durchsetzungsfähigkeit, Beharrlichkeit, Zielstrebigkeit und Frustrationstoleranz, erarbeitet werden. Denn diese bilden die Basis, damit Fachkompetenzen, wie Zeugnisse und Schulnoten, erreicht werden können

(Stamm, 2025, S. 119). Durch die Erarbeitung solcher Kompetenzen kann es insbesondere benachteiligten Jugendlichen helfen, sich selbstwirksam und wertgeschätzt zu erleben und somit eine Unterstützung im Übergang von Ausbildung oder Beruf darstellen (Pötter, 2014, S. 24; Stamm, 2025, S. 119). Jedoch erwähnt Pötter (2014), dass für die Umsetzung dieser vorher genannten Massnahmen klare Aufträge und ausreichend personelle Ressourcen benötigt werden. Nur wenn die Schulsozialarbeit fester Bestandteil eines interdisziplinären Teams anerkannt wird, kann sie zur Verkleinerung sozialer Ungleichheiten im Bildungsverlauf beitragen (Pötter, 2014, S. 30–32).

5.6 Selbsterarbeitete Handlungsansätze

Wie sich bei der Erarbeitung dieser Bachelor-Arbeit herausgestellt hat, stellt der Übergang von der Schule ins Berufsleben, besonders für sozial benachteiligte Jugendliche, eine grosse Herausforderung dar. Es bestehen zwar bereits zahlreiche Unterstützungsangebote, doch diese sind meist einseitig und können nicht die ganzheitliche Problematik erkennen. Die Problemlagen der Jugendlichen sind meist komplex und diverse Schwierigkeiten beeinflussen ihren Bildungsweg. Es bedarf also ganzheitlich Lösungen, die mehrere Lebensbereiche der Jugendlichen miteinbeziehen. Folgende Handlungsansätze haben sich beim auseinandersetzen mit dem gewählten Thema für die Soziale Arbeit ergeben:

- Einbezug des familiären Umfelds

Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien stehen beim Prozess der Berufswahl oft alleine da. Beispielsweise sind sie beim Schreiben der Bewerbung auf sich allein gestellt, obwohl die Unterstützung des familiären Umfeldes in dieser Phase entscheidend wäre. Daher sollte das familiäre Umfeld stärker in den Bewerbungsprozess miteingebunden und über mögliche Unterstützungsangebote informiert werden. Dies würde voraussetzen, dass die Elternarbeit intensiviert und gestärkt wird durch beispielsweise einen zusätzlichen Elternabend an Schulen, welcher von Schulsozialarbeitenden organisiert wird. Somit erhält auch das familiäre Umfeld alle wichtigen Informationen und es können auf Unterstützungsangebote hingewiesen werden.

- Informationsfluss

Es existieren viele gute Programme, Beratungsstellen und Informationsmaterialien. Jedoch besteht oft ein Problem im Zugang zu bestehenden Unterstützungsangeboten. Häufig mangelt es an einem koordinierten Informationsfluss, was dazu führt, dass betroffene Jugendliche bestehende Hilfsangebote gar nicht kennen oder nicht wissen, wie sie diese in Anspruch nehmen können. Ein weiteres Problem liegt zudem in der Niederschwelligkeit der Angebote. Viele Unterstützungsleistungen sind zu formal, zu bürokratisch oder schlicht zu weit vom

Alltag der Jugendlichen entfernt. Gerade deshalb bietet sich die Schule als zentraler Begegnungsort an, um Informationen gezielt zu streuen und Jugendliche direkt zu erreichen. Hier laufen viele Lebensbereiche der Jugendlichen zusammen und es können sowohl Fachpersonen als auch Mitschüler*innen als Multiplikator*innen wirken. Besonders die Schulsozialarbeit kann hier eine wichtige Rolle einnehmen. Sie kennt die Lebensrealitäten der Jugendlichen und kann niederschwellig, individuell und bedarfsorientiert über Unterstützungsangebote informieren. Dies kann beispielsweise durch Einzelgespräche, Informationsveranstaltungen oder Zusammenarbeit mit externen Fachstellen geschehen.

- **Interdisziplinäre Zusammenarbeit**

Viele sozial benachteiligte Jugendliche stehen am Übergang von der Schule in die Berufswelt vor komplexen Herausforderungen, die weit über die schulischen Leistungen hinausgehen. Oft bestehen sogenannte Mehrfachproblematiken, wie finanzielle Schwierigkeiten, instabile familiäre Verhältnisse, sprachliche Barrieren oder psychosoziale Belastungen. Derart vielschichtige Probleme erfordern keine isolierten Einzelmaßnahmen, sondern ganzheitliche und koordinierte Unterstützungsangebote. Eine ganzheitliche Unterstützung kann also nur gelingen, wenn eine interdisziplinäre Zusammenarbeit stattfindet. Fachpersonen aus Schule, Schulsozialarbeit, Berufsberatung, Jugendhilfe, Integrationsfachstellen und weiteren sozialen Einrichtungen müssen eng zusammenarbeiten. Nur durch eine Kooperation untereinander können Unterstützungsstrategien abgestimmt und wirksam umgesetzt werden. Beispielsweise könnten Fallbesprechungen im interprofessionellen Team, verbindliche Kooperationsvereinbarungen oder gemeinsame Anlaufstellen entstehen, die Jugendliche gezielt und individuell begleiten. Zudem verbessert eine stärkere Vernetzung zwischen den beteiligten Fachpersonen nicht nur die Qualität der Unterstützung, sondern fördert auch den Informationsfluss.

- **Forschungsbedarf**

Obwohl bereits verschiedene Handlungsansätze zur Förderung von Chancengleichheit im Übergang in die berufliche Bildung existieren, zeigen sich in der praktischen Umsetzung deutliche Schwierigkeiten. Dies weist auf einen erheblichen Forschungsbedarf hin, insbesondere im Hinblick darauf, wie bestehende Massnahmen verbessert oder durch neue passendere Ansätze ergänzt werden können. Bestehende Studien, die auf der Kapital- und Habitustheorie nach Bourdieu basieren (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3), belegen eindeutig den signifikanten Einfluss der sozialen Herkunft sowie des individuellen Habitus auf die Bildungs- und Berufschancen von Jugendlichen. Besonders im Bereich der beruflichen Bildung wird deutlich, dass das Bildungsniveau der Eltern sowie deren soziales Kapital zentrale Einflussfaktoren darstellen. Trotz dieser Erkenntnisse bleibt offen, wie theoretische Zusammenhänge konkret in wirksame

Förderstrategien überführt werden können. Daher bedarf es vertiefter Forschung, die nicht nur die Wirkmechanismen sozialer Ungleichheit weiter beleuchtet, sondern auch die Wirksamkeit bestehender Unterstützungsangebote empirisch überprüft und innovative sozialarbeiterische Interventionen entwickelt. Ziel sollte es sein, Jugendliche aus benachteiligten Milieus gezielter und nachhaltiger beim Übergang in die berufliche Bildung zu unterstützen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es grundsätzlich nicht an Angeboten für sozial benachteiligte Jugendliche mangelt. Die Schwierigkeit zeigt sich darin, dass der Zugang zu diversen Angeboten nicht zugänglich zu sein scheint. Zudem mangelt es an einem Bewusstsein für strukturelle Benachteiligung dieser Jugendlichen sowie der Notwendigkeit die gesamte Lebenssituation der Jugendlichen individuelle zu betrachten. Ein integrierter und interdisziplinärer Ansatz ist notwendig, um benachteiligte Jugendliche nachhaltig im Übergang ins Berufsleben zu unterstützen. Letztlich geht es darum, ein Umfeld zu schaffen, in welchem Jugendliche nicht von Tür zu Tür geschickt werden. Fachpersonen müssen gemeinsam Verantwortung übernehmen. Denn nur so kann ein gelingender Übergang von der Schule in die Berufswelt nachhaltig gestaltet werden. Zudem müssen den Fachpersonen genügend Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um den Anforderungen ihrer Arbeit tatsächlich gerecht zu werden.

6 Fazit

In der vorliegenden Bachelor-Arbeit wurden Themen zu sozialer Ungleichheit, Bildung, Schweizer Bildungssystem, soziale Armut und Soziale Arbeit bearbeitet. Diese wurden im Rahmen der Bachelor-Arbeit nur in begrenztem Umfang untersucht und analysiert. Viele aufgegriffene Aspekte sind komplex und bedürfen einer vertieften Auseinandersetzung sowie weiterführender Diskussionen. Im abschliessenden Kapitel werden die zentralen Erkenntnisse der vier Fragestellungen zusammengefasst, miteinander verknüpft und die Hauptfrage beantwortet.

In der ersten Fragestellung wurde die soziale Ungleichheit, die Bildung und die Armut definiert. Ebenfalls wurde die aktuelle Situation von Jugendlichen im Schweizer Bildungssystem und die Kinder- und Jugendarmut aufgezeigt. Im Folgenden nochmals eine kurze Zusammenfassung, welche als Überblick und für das Verständnis der nachfolgenden Fragen dienen soll.

Unter sozialer Ungleichheit ist die ungleiche Verteilung von Ressourcen und Chancen innerhalb einer Gesellschaft gemeint. Dabei spielen Faktoren wie die soziale Herkunft und das Geschlecht eine wichtige Rolle. Die Bildung umfasst nicht nur formales Lernen, welches in Schulen stattfindet, sondern auch non-formales und informelles Lernen. Besonders das informelle Lernen ist für die gesellschaftliche Teilhabe sowie für die soziale Mobilität von zentraler Bedeutung. Bildungsgerechtigkeit bedeutet, dass jedes Individuum gleiche Chancen auf Bildung erhält, unabhängig von dessen sozialer Herkunft. Diese Arbeit hat aufgezeigt, dass Armut nicht nur eine finanzielle Einschränkung ist, sondern ein komplexes Geflecht, welches aus kulturellen, sozialen und institutionellen Faktoren besteht. All diese beeinflussen die Bildungschancen und die berufliche Laufbahn. In der Schweiz schliesst ein Grossteil aller Jugendlichen eine Ausbildung ab. Jedoch haben die soziale Herkunft und die soziale Armut weiterhin einen starken Einfluss auf die individuellen Chancen und somit auf einen erfolgreichen Übergang in die Berufswelt.

Auf Grundlage dieser Definitionen wurden Mechanismen gesucht, welche den Zusammenhang zwischen sozialer Armut und Bildungsgerechtigkeit in Bezug auf den Übertritt von Jugendlichen in die Berufswelt erklären. Durch die Klassen-, Feld-, Kapital- und Habitustheorie nach Bourdieu konnte aufgezeigt werden, dass die soziale Ungleichheit einen entscheidenden Einfluss auf den Übertritt von Jugendlichen in die Berufswelt hat. Denn im Bildungsfeld spielt vor allem das kulturelle Kapital, wie Sprachkompetenzen und bildungsnahe Verhaltensweisen, eine zentrale Rolle. Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien verfügen meist über weniger ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital, was den Zugang zu höheren Bildungswegen einschränkt. Hinzu kommen strukturelle Hürden, die sich bei Übergangsempfehlungen zeigen. Auch familiäre Ressourcen beeinflussen die Bildungschancen von Jugendlichen stark. So fehlen kinderreichen oder alleinerziehenden Haushalten oft Zeit, Geld und

Unterstützung durch das soziale Netzwerk. Der Habitus prägt zusätzlich die Wahrnehmung und das Verhalten im Bildungssystem. Jugendliche aus bildungsnahen Familien kennen die Spielregeln des Bildungsfelds besser als Jugendliche aus bildungsfernen Familien. So wirken Bildung und soziale Herkunft wechselseitig und Ungleichheiten verfestigen sich über Generationen.

Nach der Zusammenführung von empirischen Untersuchungen kann die Frage, welche Ungleichheiten sich für betroffene Jugendliche im Übertritt in die Berufswelt ergeben, beantwortet werden. Trotz des dualen Bildungssystems mit einem grundsätzlich breiten Zugang zur Berufsausbildung zeigen sich in der Schweiz nach wie vor erhebliche Chancenungleichheiten. Die soziale Armut meint hier nicht nur die materielle Knappheit, sondern fehlende Ressourcen in Familien, um ihren Jugendlichen gesellschaftliche Teilhabe und Bildungserfolg zu ermöglichen. Die Bildungsgerechtigkeit verlangt, dass alle Jugendlichen unabhängig ihrer sozialen Herkunft, gleiche Chancen auf Bildung und beruflichen Erfolg erhalten. Doch in der Realität beeinflusst die soziale Herkunft den Übergang in die Berufswelt bei der Berufswahl, beim Zugang zu Lehrstellen oder beim weiteren Bildungsverlauf stark. Damit zeigt sich, dass die soziale Ungleichheit weiterhin das Bildungssystem strukturiert und damit die Mobilität von benachteiligten Jugendlichen einschränkt. Die Soziale Arbeit trägt aus sozialethischer und menschenrechtsorientierter Sicht die Verantwortung, solche strukturellen Benachteiligungen zu bekämpfen. Das Ziel ist, Jugendlichen eine faire Teilhabe und Lebensverwirklichung zu ermöglichen, denn nicht jede*r ist seines eigenen Glückes Schmied.

Nach Erarbeitung der grundlegenden Definitionen sowie Erklärung der theoretischen Ansätze, welche durch empirische Daten belegt wurden, konnte ein umfassendes Verständnis des Zusammenhangs zwischen sozialer Armut und Bildungsgerechtigkeit gewonnen werden. Auf dieser Grundlage wurden Handlungsansätze für die Soziale Arbeit entwickelt, welche die Bildungsgerechtigkeit in Bezug auf den Übertritt in die Berufswelt für betroffene Jugendliche unterstützen. Die Soziale Arbeit bewegt sich im Spannungsfeld des Tripelmandats zwischen den Bedürfnissen der Adressat*innen, institutionellen Vorgaben und ethischen Prinzipien. Besonders im Umgang mit sozialer Armut muss sie gesellschaftliche Strukturen kritisch reflektieren und zugleich die Selbstbestimmung der Jugendlichen fördern. Die Soziale Arbeit kann dabei auf verschiedenen Ebenen aktiv werden. Nämlich auf gesellschaftlicher Ebene durch politisches Engagement, auf institutioneller Ebene durch den Ausbau interdisziplinärer Zusammenarbeit und auf individueller Ebene durch die Beratung und Unterstützung der Jugendlichen. Dabei verfolgt sie immer das Ziel, Benachteiligungen zu erkennen, zu thematisieren und zu mindern, unter Berücksichtigung der Menschenrechte und der Chancengleichheit. Trotz bereits bestehenden Handlungsansätzen und Unterstützungsangeboten zeigen sich Defizite in der Wirksamkeit. Im Rahmen dieser Bachelor-Arbeit wurden eigene Handlungsansätze entwickelt. Die Soziale Arbeit kann Bildungsgerechtigkeit fördern, indem sie Elternarbeit stärkt, den Informationsfluss verbessert und die

interdisziplinäre Zusammenarbeit fördert. Darüber hinaus ist weitere Forschung nötig, um bestehende Massnahmen empirisch zu überprüfen und neue Ansätze zu entwickeln, die benachteiligte Jugendliche gezielt beim Übertritt in die Berufswelt unterstützen.

Die Hauptfrage dieser Bachelor-Arbeit war, wie sich die soziale Armut auf den Bildungsweg von Jugendlichen beim Übergang in die berufliche Bildung auswirkt und wie die Soziale Arbeit die Jugendlichen unterstützen kann. Diese Fragen lassen sich wie folgt beantworten:

- Die soziale Armut ist vielschichtig und wirkt sich auf materieller, kultureller, sozialer und struktureller Ebene auf den Bildungsweg und die gesellschaftliche Teilhabe von Jugendlichen aus.
- Ausschlaggebende Faktoren dafür sind die ungleiche Kapitalverteilung, wie die finanziellen Mittel, die familiäre Prägung, das Bildungsniveau der Eltern und das fehlende soziale Netzwerk, sowie der durch das Feld und Kapital geprägte Habitus der Jugendlichen.
- Die familiäre Prägung und die sozialen Kontakte der Eltern sind besonders bei der Berufswahl entscheidend.
- Durch Begleitung, Beratung und Empowerment der Jugendlichen und das Sichtbarmachen von strukturellen Benachteiligungen nimmt die Soziale Arbeit eine wichtige Rolle bei der Bekämpfung der sozialen Armut ein.

Echte Bildungsgerechtigkeit lässt sich nur verwirklichen, wenn die soziale Armut in ihrer Vielschichtigkeit anerkannt und als gesamtgesellschaftliche Herausforderung verstanden wird. Politik, Bildungsinstitutionen, Wirtschaft und Gesellschaft müssen gemeinsam Verantwortung übernehmen, um gezielt an der Schaffung fairer Startbedingungen zu arbeiten. Denn nur so gelingt eine nachhaltige Veränderung. Die Soziale Arbeit nimmt dabei eine Schlüsselrolle ein, da sie nicht nur individuell und lebensnah begleitet, sondern zugleich als Impulsgeberin für notwendige strukturelle Reformen wirkt.

Literaturverzeichnis

A. Erzinger, G. Pham, O. Prosperi, & M. Salvisberg (Hrsg.). (2023). *PISA 2022: Die Schweiz im Fokus*.

Aepli, M., & Kuhn, A. (2021). Open labor markets and Firms' substitution between training apprentices and hiring workers. *Labour Economics*. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2021.101979>

Aner, K., & Scherr, A. (2020). Soziale Arbeit—Eine Menschenrechtsprofession? *Sozial Extra*, 326–327.

AvenirSocial. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz: Ein Argumentarium für die Praxis [Broschüre]*.

Bachsleitner, A., Lämmchen, R., Lühe, J., Karl, J., & Maaz, K. (2022). Soziale Ungleichheiten der Bildungserwerbs in der beruflichen Bildung. In A. Bachsleitner, R. Lämmchen, & K. Maaz (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule: Eine Forschungssynthese zwei Jahrzente nach PISA* (S. 141–158). Waxmann.

Bachsleitner, A., Lämmchen, R., Lühne, J., & Maaz, K. (2022a). Was wissen wir (noch nicht) über soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs? In A. Bachsleitner, R. Lämmchen, & K. Maaz (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule: Eine Forschungssynthese zwei Jahrzente nach PISA* (S. 211–217). Waxmann.

Bachsleitner, A., Lämmchen, R., Lühne, J., & Maaz, K. (2022b). Zielsetzung, Rahmung und Aufbau der Studie. In A. Bachsleitner, R. Lämmchen, & K. Maaz (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule: Eine Forschungssynthese zwei Jahrzente nach PISA* (S. 7–16). Waxmann.

Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs: Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 46–71.

Becker, R., & Lauterbach, W. (2016). Bildung als Privileg—Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl., S. 11–12). Springer VS.

Beyeler, M. (2018, Oktober 23). *Sozialhilfe unterstützt junge Menschen auf dem Weg ins Erwachsenenleben*. <https://www.knoten-maschen.ch/sozialhilfe-unterstuetzt-junge-menschen-auf-dem-weg-ins-erwachsenenleben/>

Bischof, S., Kaderli, T., Liechti, L., & Guggisberg, J. (2023). *Die wirtschaftliche Situation von Familien in der Schweiz—Die Bedeutung von Geburten sowie Trennungen und Scheidungen*. BASS. <https://www.buerobass.ch/kernbereiche/projekte/die-wirtschaftliche-situation-von-familien-in-der-schweiz-die-bedeutung-von-geburten-sowie-trennungen-und-scheidungen/project-view>

Bollmann, S., Prosperi, O., Kolovou, D., & Salvisberg, M. (2023). Trends. In A. Erzinger, G. Pham, O. Prosperi, & M. Salvisberg (Hrsg.), *PISA 2022: Die Schweiz im Fokus* (S. 35–51).

Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis: Auf der ethnologischen Grundlage der kabyleischen Gesellschaft* (C. Pialoux & B. Schwibs, Übers.). Suhrkamp. (Originaltitel franz. *Esquisse d'une Théorie de la Pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, Genf 1972).

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (B. Schwibs & A. Russer, Übers.). Suhrkamp. (Originaltitel franz. *La Distinction. Critique social du jugement*, Paris 1979).

Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort* (B. Schwibs, Übers.). Suhrkamp. (Originaltitel franz. *Choses dites*, Paris 1987).

Bourdieu, P. (1995). *Sozialer Raum und Klassen: Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen* (3. Aufl.). Suhrkamp.

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

Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U. Bittligrmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 229–242). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4>

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1996). Die Ziele der reflexiven Soziologie. In P. Bourdieu & L. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (H. Beister, Übers.) (S. 95–238). Suhrkamp. (Originaltitel franz. *Réponses pour une anthropologie*, Paris 1992).

Bundesamt für Sozialversicherungen. (2016, November). *Faktenblatt «Armut in der Schweiz»*.

Bundesamt für Statistik. (2025). *Erwerb eines Abschlusses der Sekundarstufe II nach dem sozioökonomischen Hintergrund der Jugendlichen: Längsschnittanalysen im Bildungsbereich* (S. 1–16). <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/aktuell/medienmitteilungen.assetdetail.34467348.html>

Bundeszentrale für politische Bildung. (o. J.). *Milieu*. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/17845/milieu/>

Caritas Schweiz. (2022). *Armut in der Schweiz: Was heisst es, in einem reichen Land arm zu sein?* <https://www.caritas.ch/de/armut-in-der-schweiz/>

Deindl, C., & Isengard, B. (2011). Familiale Unterstützung und soziale Ungleichheit in Europa. In P. Berger, K. Hank, & A. Tölke (Hrsg.), *Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie* (S. 23–47). VS Verlag.

Deutscher Bildungsserver. Ihr Wegweiser zur Bildung. (2022). *Bildungsgerechtigkeit*. <https://www.bildungsserver.de/bildungswesen-allgemein/bildungsgerechtigkeit-12862-de.html>

Die Chance Stiftung für Berufspraxis in der Ostschweiz. (o. J.). Die Chance. Abgerufen 29. Mai 2025, von <https://www.die-chance.ch/>

Domes, M., & Eming, K. (2017). *Soziale Arbeit—Perspektiven einer selbstbewussten Disziplin und Profession*. Barbara Budrich.

Dumont, H., Klinge, D., & Maaz, K. (2019). The many (subtle) ways parents game the system: Mixed-method evidence on the transition into secondary-school tracks in Germany. *Sociology of Education*, 199–228.

Ebert, T. (2015). *Soziale Gerechtigkeit. Ideen, Geschichte, Kontroversen* (2. Aufl.). Bundeszentrale für politische Bildung.

Ecoplan. (2025). *Prävention und Bekämpfung von Familienarmut in den Kantonen*.

Eller, E. (2023). Wie weiter nach der Schule: Berufslehre oder Gymnasium? In E. Eller, R. Strahm, & J. Wombacher (Hrsg.), *Karriere und Berufsbildung: Warum der Arbeitsmarkt Fachkräfte mit Berufslehre am meisten begehr* (S. 11–35). hep.

El-Mafaalani, A. (2011). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>

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

Erzinger, A., Pham, G., Prosperi, O., & Salvisberg, M. (2023a). Diskussion. In A. Erzinger, G. Pham, O. Prosperi, & M. Salvisberg (Hrsg.), *PISA 2022: Die Schweiz im Fokus* (S. 96–106).

Erzinger, A., Pham, G., Prosperi, O., & Salvisberg, M. (2023b). Ziele und Inhalt. In A. Erzinger, G. Pham, O. Prosperi, & M. Salvisberg (Hrsg.), *PISA 2022: Die Schweiz im Fokus* (S. 6–16).

Erzinger, A., Pham, G., Salvisberg, M., & Prosperi, O. (2023). Aktuelle Diskurse. In A. Erzinger, G. Pham, O. Prosperi, & M. Salvisberg (Hrsg.), *PISA 2022: Die Schweiz im Fokus* (S. 52–97).

Fröhlich, G., & Rehbein, B. (2009). *Bourdieu-Handbuch: Leben—Werk—Wirkung*. J.B. Metzler.

Gerleigner, S., & Aulinger, J. (2017). «Gymnasium? Das ist nichts für uns»: Zum Einfluss von Rational Choice und Kapitalienausstattung auf die Entscheidung für oder gegen das Gymnasium. In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 29–48). VS Verlag.

Gnerlich, M. (2024). *Bourdieu, Pierre*. socialnet. https://www.socialnet.de/lexikon/Bourdieu-Pierre#toc_3

Gomensoro, A., & Meyer, T. (2021). *Ergebnisse zu TREE2: Die ersten zwei Jahre*. TREE. <https://doi.org/10.48350/163969>

Groh-Samberg, O., Kleinert, C., & Konietzka, D. (2023). *Was ist soziale Ungleichheit? Konzeptionelle Perspektiven*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/soziale-ungleichheit-354/520841/was-ist-soziale-ungleichheit-konzeptionelle-perspektiven/>

Gross, M. (2008). *Klassen, Schichten, Mobilität: Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2016). Bildung als Privileg und Fluch—Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl., S. 60–61). Springer VS.

Hillmert, S. (2011). Soziale Ungleichheit und Familie: Von der Diagnose herkunftsbedingter Lebenschancen zur Analyse sozialer Reproduktion. In P. Berger, K. Hank, & A. Tölke (Hrsg.), *Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie* (S. 279–300). VS Verlag.

Hillmert, S. (2016). Soziale Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl., S. 87–115). Springer VS.

Hillmert, S., & Wessling, K. (2014). Soziale Ungleichheit beim Zugang zu berufsqualifizierender Ausbildung: Das Zusammenspiel von sozioökonomischem Hintergrund, Migrationsstatus und schulischer Vorbildung. *Sozialer Fortschritt*, 72–82.

Höglinger, D., Heusser, C., & Sager, P. (2024). *Die materielle Situation von Kindern und Jugendlichen in der Sozialhilfe*. BASS. <https://www.buerobass.ch/kernbereiche/projekte/materielle-situation-von-kindern-und-jugendlichen-in-der-sozialhilfe-sind-die-aktuellen-leistungen-angemessen/project-view>

Konietzka, D. (2016). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.) (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl., S. 315–316). Springer VS.

Kuhlmann, C. (2018). Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheiten. In E-U. Huster, J. Boeckh, & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (3. Aufl., S. 432–435). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19077-4>

Lämmchen, R., Bachsleitner, A., Lühe, J., Karl, J., & Maaz, K. (2022). Soziale Ungleichheiten der Bildungserwerbs in der schulischen Bildung. In A. Bachsleitner, R. Lämmchen, & K. Maaz (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule: Eine Forschungssynthese zwei Jahrzente nach PISA* (S. 95–140). Waxmann.

Mosimann, A., Berrut, S., & Helfer, F. (2021). *Familien in der Schweiz—Statischer Bericht 2021*. Bundesamt für Statistik (BFS). <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/17084546>

Netzwerk Kinderbetreuung. (2018). *Alleinerziehende: Erhöhtes Armutsrisiko trotz hohen Beschäftigungsquoten*. <https://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/de/journal/2018/03/15/alleinerziehende-erhöhtes-armutsrisiko-trotz-hohen-beschäftigungsquoten/#:~:text=Alleinerziehende%20M%C3%BCller%20geraten%20oft%20in%20Armut%20aufgrund%20der,Kinderbetreuung%20vorhanden%2C%20so%20verst%C3%A4rkkt%20sich%20diese%20Problematik%20noch.>

Neuenschwander, M., Gerber, M., Frank, N., & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit*. VS Verlag.

Offerhaus, J., Leschke, J., & Schömann, K. (2016). Soziale Ungleichheit im Zugang zu beruflicher Weiterbildung. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl., S. 387). Springer VS.

Pötter, N. (2014). *Schulsozialarbeit am Übergang Schule—Beruf* (Bd. 3). Springer VS.

Roos, E., Locher, F., & Mazzoni, P. (2023). Ergebnisse. In A. Erzinger, G. Pham, O. Prosperi, & M. Salvisberg (Hrsg.), *PISA 2022: Die Schweiz im Fokus* (S. 17–34).

Saner, F. (2024). *Sozialalmanach—Sozialökologische Wende und Armut in der Schweiz*. Cartitas-Verlag.

Schaffner, D., Heeg, R., Chamakalayil, L., & Schmid, M. (2022, Juli 5). *Erfolgreiche Unterstützung bei Mehrfachproblematiken im Übergang in Ausbildung und Arbeit*. <https://sozialesicherheit.ch/de/erfolgreiche-unterstuetzung-bei-mehrfachproblematiken-im-uebergang-in-ausbildung-und-arbeit/>

SKBF. (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*.

SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).

SOS Kinderdorf. (o. J.). *Familien und die Suche nach Balance*. <https://www.sos-kinderdorf.at/aktuelles/themen/salto-magazin/salto-magazin-ausgabe-1-2019/seite24/studie-was-stresst-familien>

Spektrum.de. (o. J.). *Sozialer Status*. <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/sozialer-status/14542>

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (2022). *Berufsbildung in der Schweiz*. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/webshop/2020/bb-f-z-2020.pdf.download.pdf/fakten_zahlen_bb_d.pdf

Stamm, M. (2025). *Von unten nach oben: Arbeiterkinder und ihre Bildungsaufstiege an das Gymnasium*. Beltz Juventa.

Staub-Bernasconi, S. (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft* (2. Aufl.). Barbara Budrich.

Steiner, P. (2001). *Bourdieu lesen und verstehen*. Universität Bern.

Thielen, M. (2014). Der pädagogische Umgang mit herkunfts- und milieubedingter Differenz im Zuge der Förderung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung. *Sozialer Fortschritt*, 63(4-5), 96–101. <https://doi.org/10.3790/sfo.63.4-5.96>

Tölke, A., Hank, K., & Berger, P. (2011). Arbeit, Familie und die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit. In P. Berger, K. Hank, & A. Tölke (Hrsg.), *Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie* (S. 7–19). VS Verlag.

Treibel, A. (1994). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart* (2. Aufl.). Leske+Budrich.

Vereinte Nationen. (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. <https://unric.org/de/allgemeine-erklaerung-menschenrechte/>