

Forschungsgruppe Arbeit, Generation, Sozialstruktur (AGES)  
Research Group LAbour, Generation, Stratification (AGES)

Diskussions-Papier

Oktober 2009

Ladina Rageth

**Schichtspezifische Ungleichheit  
der Bildungschancen in der Schweiz**

P.AGES 15

---

UNIVERSITÄT ZÜRICH

Ladina Rageth 2009: Schichtspezifische Ungleichheit der Bildungschancen in der Schweiz. P.AGES 15 – Diskussions-Papier der Forschungsgruppe Arbeit, Generation, Sozialstruktur (AGES) der Universität Zürich.

Forschungsgruppe Arbeit, Generation, Sozialstruktur (AGES)  
Research Group LAbour, Generation, Stratification (AGES)

Leitung: Prof. Dr. Marc Szydlik

Universität Zürich  
Soziologisches Institut  
Andreasstr. 15  
CH-8050 Zürich

Tel.: 0041-44 635 23 41  
Fax: 0041-44 635 23 99

Mail: [ages@soziologie.uzh.ch](mailto:ages@soziologie.uzh.ch)

# Schichtspezifische Ungleichheit der Bildungschancen in der Schweiz

Ladina Rageth<sup>1</sup>

## Zusammenfassung

In der Schweiz sind die Bildungschancen noch immer ungleich verteilt. Der vorliegende Aufsatz untersucht den Einfluss der sozialen Herkunft der Eltern auf das Bildungsniveau der Kinder. Gemäss Bourdieus Theorie der kulturellen Reproduktion reproduziert und legitimiert das Bildungssystem bestehende Ungleichheiten. Dies geschieht über die Vererbung des elterlichen Kapitals sowie dessen Investition in die Ausbildung der Kinder. Mittels multivariater logistischer Regressionsanalysen zeigt sich, dass insbesondere Eltern der untersten Einkommensklassen Mühe haben, ihren Kindern eine hohe Ausbildung finanzieren zu können. Bessere Chancen auf eine hohe Bildung haben dagegen Kinder, deren Eltern selbst eine hohe Ausbildung absolviert haben und häufig ins Theater, die Oper oder an Kunstaussstellungen gehen. Daneben wirkt sich auch das soziale Kapital der Eltern und Kinder auf den Bildungserfolg der Kinder aus.

## 1 Einleitung

Chancenungleichheit in der Bildungsbeteiligung gehörte zu den wichtigsten Themen der öffentlichen und fachwissenschaftlichen Diskussion während des Höhepunktes der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren. Ein erneut verstärktes Interesse an der Fragestellung ist seit den 1990er Jahren erkennbar. Neu betrachtete man die Bildung im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung und evaluierte die bildungspolitischen Bemühungen und Reformen der ersten Diskussionswelle. Vor allem die Ergebnisse der PISA-Studien um die letzte Jahrtausendwende, welche eine fortwährende Chancenungleichheit im Bildungssystem vieler europäischer Länder nachwiesen, haben diese Diskussion wiederholt in den Blick von Bürgern und Forschenden gerückt. Die meisten Studien sind sich einig, dass in der Schweiz die Bildungsbeteiligung auf mittleren und höheren Schulstufen durch die Bildungsexpansion gesteigert und das allgemeine Bildungsniveau erhöht werden konnte (*Niveaueffekt*). In Frage gestellt wird je-

---

<sup>1</sup> Dieses Diskussionspapier ist eine Zusammenfassung meiner Lizentiatsarbeit (Rageth 2008).

doch die Wirksamkeit der Bildungsexpansion zur Verringerung der Chancenungleichheit (*Struktureffekt*). In der Schweiz konnte die Beteiligung der Frauen an höheren Bildungsstufen ausgebaut werden, aber die Ungleichheit bezüglich der sozialen Herkunft ist praktisch konstant geblieben (vgl. Lamprecht, Stamm 1996; Rieger 2001; Coradi Vellacott, Wolter 2002, 2004, 2005; Lamprecht, Stamm 2005; Coradi Vellacott 2007). So untersucht dieser Aufsatz die Fragestellung, inwieweit die Chancenungleichheiten im Schweizer Bildungssystem durch die soziale Herkunft der Kinder bestimmt werden.

Die Chancenungleichheit ist insofern problematisch, als man heute in den westlichen Ländern von meritokratischen Gesellschaften spricht. Deren Grundsatz besteht aus dem Leistungsprinzip basierend auf Chancengleichheit im Bildungserwerb. Gemäss dem demokratischen sozialstaatlichen Verständnis fällt dem Staat die Rolle zu, dem Einzelnen eine optimale Förderung seiner Fähigkeiten zu gewährleisten und für den Ausgleich von sozialen Startunterschieden zu sorgen (Böttcher, Klemm 2000: 16). Von grosser Bedeutung ist die hohe Korrelation dieser Bildungserfolge mit den späteren Berufs- und Lebenschancen. Durch diese Verknüpfung werden die sozialen Ungleichheiten anhand der Selektion im Bildungssystem legitimiert (*Selektions- und Allokationsfunktion*; Graf, Lamprecht 1991: 76-80; Borschier 1998: 231ff.). So wird in meritokratischen Gesellschaften die soziale Schichtung nach askriptiven Merkmalen durch eine Schichtung nach individueller Leistung ersetzt. Das Bildungssystem sollte dazu beitragen, die traditionellen Schichten zu durchbrechen statt zu reproduzieren.

Die Chancengleichheit oder -gerechtigkeit ist ein umstrittener und in vielfacher Weise unterschiedlich definierter Begriff. In diesem Aufsatz wird damit der Anspruch verbunden, dass alle Kinder beim Schuleintritt, dem ‚Nullpunkt‘, die gleichen Chancen erhalten, während der schulischen Laufbahn ihre individuellen Fähigkeiten zu entwickeln.

Der Aufsatz beginnt mit einer kurzen Beschreibung der Bildungsexpansion in der Schweiz und des Forschungsstands zum Thema Bildungsungleichheiten (Abschnitt 2). Anschliessend werden die Hypothesen des Aufsatzes aus der Theorie der kulturellen Reproduktion abgeleitet (vgl. Bourdieu, Passeron 1971; Bourdieu 1972, 1983). Diese postuliert, dass das Bildungssystem die bestehenden Ungleichheiten sowohl reproduziert als auch legitimiert. Dies geschieht über die Vererbung des elterlichen Kapitals sowie dessen Investition in die Bildung der Kinder (Abschnitt 3). Im vierten Abschnitt werden die Datenbasis, die Operationalisierung der Variablen und die angewendete statistische Methode dargelegt. Schliesslich folgen die Ergebnisse (Abschnitt 5) bevor das Diskussionspapier mit deren Interpretation und einer Zusammenfassung (Abschnitt 6) abgeschlossen wird.

## 2 Bildungsexpansion und Forschungsstand

### 2.1 Bildungsexpansion in der Schweiz

Die Bildungsexpansion bezeichnet einen Wachstumsprozess, der bereits zu Beginn der industriellen Revolution Mitte des 18. Jahrhunderts einsetzte und bis heute nicht abgeschlossen ist (Bornschiefer 1998: 539). Zu dieser Entwicklung gehören einerseits ein quantitatives Wachstum der Bildungsabschlüsse und andererseits der Ausbau und die Neustrukturierung des Bildungssystems. Die Bildungsexpansion in der Schweiz erfolgte in drei Wellen:

- (1) Eine erste Etappe bildete die Einführung der obligatorischen Schulbildung im 19. Jahrhundert. Damit wurde durch das Recht auf Bildung und die allgemeine Schulpflicht eine basale formale Gleichheit verankert (Graf, Lamprecht 1991: 83). Die Entwicklung des Bildungssystems in dieser ersten Etappe wurde vom Staat vorangetrieben und war durch eine weitere Verfestigung der bestehenden Ungleichheiten gekennzeichnet (Bornschiefer 1998: 242; Böttcher, Klemm 2000: 13).
- (2) Nach der Wende zum 20. Jahrhundert war der Diffusionsprozess der obligatorischen Massenbildung abgeschlossen und mit der allgemeinen Schulpflicht wurde der Grundsockel an Bildung für alle angehoben. Mit der Ausdehnung und Verfestigung der europäischen Demokratien nach dem ersten Weltkrieg kam es zu einer ersten Öffnung der weiterführenden Schulbildung für die breitere Bevölkerungsschicht (Bornschiefer 1998: 232). Ende der 30er Jahre ging mit der Wirtschaftskrise das „Gespenst der akademischen Arbeitslosigkeit“ (Rieger 2001: 43) um, welches das Wachstum der Mittelschulquoten deutlich bremste.
- (3) Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden die weiterführenden Schulen erneut geöffnet und die Mittel- und Hochschulen ausgebaut, was zu einer betreffend die soziale Herkunft heterogeneren Schülerschaft führte. In der Schweiz erklären die damals vorherrschende Angst vor arbeitslosen Akademikern und die relativ offene Berufsstruktur die in den ersten Nachkriegsjahren im Vergleich zu anderen Ländern geringen Wachstumsraten der höheren Bildungsabschlüsse (Bornschiefer, Aebi 1992: 556f.). Gleichzeitig ermöglichte die verstärkte Nachfrage nach gebildeten Arbeitskräften die Einführung zusätzlicher neusprachlicher und wirtschaftlicher Maturitätstypen und die formale Anerkennung der Erwachsenenmaturität. Zudem wurden die Regelungen für den Übertritt von der Sekundarschule in das Gymnasium gelockert. Mit dieser Öffnung und Reformierung der Gymnasien begann die Entwicklung vom Eliten- zum Massengymnasium (Criblez 2001: 100-104). Mit der sogenannten Bildungsexplosion erreichte die Expansion während den 60er Jahren ihren Höhepunkt und verlangsamte sich erst während den ökonomischen Krisen der 70er und 80er

Jahre (Arnold Wersin 2005: 14ff.). Auch die Forderungen nach Chancengerechtigkeit verstummten in der Schweiz ab den späten 70er Jahren und tauchten erst in den 90er Jahren wieder auf (Criblez, Magnin 2001: 5-8; Rieger 2001: 53). Der Ausbau der Weiterbildung gilt heute als neue Welle der Bildungsexpansion (Bornschieer, Aebi 1992: 562-566; Bornschieer 1998: 252f.).

Die Bildungsexpansion löste einen *Niveaueffekt* aus, indem sie allen sozialen Schichten eine grössere Beteiligung an gehobenen Bildungsabschlüssen ermöglichte. Die gleichmässige Erhöhung des Bildungsniveaus änderte jedoch nichts an der sozialen Auslese als solches. Das heisst, es gab nur geringe *Struktureffekte*, was die sozialen Disparitäten im Bildungssystem angeht (Krais 1996: 133; Bornschieer 1998: 250). Da sich parallel zur Veränderung der Strukturen bei den Bildungschancen der Anteil der Hochschulabschlüsse deutlich erhöhte, wurde der Effekt der Chancenangleichung wieder rückgängig gemacht. Für eine grössere Chancengleichheit hätte die Bildungsbeteiligung der bisher Benachteiligten überproportional ansteigen müssen. Diverse Studien zeigen jedoch, dass dies nicht oder nicht genügend der Fall ist (vgl. Abschnitt 2.2).

## **2.2 Forschungsstand**

Eine Literaturrecherche zeigt, dass viele Studien die Auswirkungen der Bildungsexpansion auf die Bildungsbeteiligung verschiedener sozialer Gruppen analysieren. Bei der vorliegenden Übersicht zum Forschungsstand wird der Fokus auf Studien gelegt, welche den Einfluss des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals der Eltern auf die Schulbildung der Kinder untersuchen.

Nach verschiedenen Publikationen am Anfang der 70er Jahre (z.B. Bourdieu, Passeron 1971) im Anschluss an Dahrendorfs „Die deutsche Bildungskatastrophe“ (1964) und Pichts „Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik“ (1968), welche den Stein zur Diskussion sozialer Ungleichheiten bei den Bildungschancen ins Rollen brachten, verschwand die soziale Ungleichheit im Bildungssystem aus der öffentlichen und fachwissenschaftlichen Diskussion. Ein Grund dafür war die Verlangsamung der Bildungsexpansion durch die ökonomischen Krisen. Erst in den 90er Jahren wurde das Thema der Chancengerechtigkeit im Bildungsbe- reich erneut diskutiert und brachte unterschiedliche Forschungsergebnisse bezüglich der Wirksamkeit der Bildungsexpansion zur Verringerung der Chancenungleichheit hervor. Diese Forschungsarbeiten begnügten sich nicht mehr mit der Beschreibung der aktuellen Bildung-ungleichheiten, sondern versuchten zudem anhand von Zeitreihenanalysen Veränderungen

festzustellen. Die Forschenden sind sich im zentralen Ergebnis einig, dass in den Bildungssystemen nach wie vor soziale Unterschiede beobachtet werden können. Umstritten ist jedoch die These, dass sich diese im Laufe der Bildungsexpansion verringert haben. Dabei gehören Müller und Haun (1994), Henz und Maas (1995) und Schimpl-Neimanns (2000) zu den Autoren, die in ihren Untersuchungen einen Abbau der Chancenungleichheit zwischen sozialen Gruppen in Deutschland feststellten. Andere Autoren meinten jedoch nachweisen zu können, dass die Bildungschancen in Bezug auf die sozioökonomische Herkunft nicht weniger ungleich verteilt sind als vor der Bildungsexpansion (vgl. Meulemann 1992; Blossfeld, Shavit 1993; Kraus 1996; Lamprecht, Stamm 1996; Rieger 2001). Gründe für diese divergierenden Forschungsergebnisse sind hauptsächlich die unterschiedlichen Methoden. Dazu gehören die Kategorien, mit welchen die Position in der Sozialstruktur erfasst wird, oder die Unterschiede bei den Stichproben, deren Grösse und der Untersuchungszeitraum. Weiter wurden verschiedene Dimensionen zur Messung der Bildungsungleichheit verwendet und differente Bezugspunkte für die Feststellung von Ungleichheit gesetzt (Kraus 1996: 134-138, 140-142).

In der Schweiz konnten die Analysen der PISA-Daten von Coradi Vellacott und Wolter (2002, 2004, 2005) sowie Lamprecht und Stamm (1996, 2005) anhand der Eidgenössischen Volkszählung die Benachteiligung nach sozialer Herkunft belegen. Dabei wurden hauptsächlich die gesamten sozioökonomischen Verhältnisse der Familien und die Ausbildung der Eltern als Herkunftsvariablen verwendet. Die Einflüsse der Mutter, des Vaters und beider Elternteile zusammen wurden allerdings nicht separat untersucht. In verschiedenen Studien erwies sich die Bildung des Vaters als entscheidende Determinante der Bildungswege der Kinder (vgl. Buchmann, Charles 1993; Lamprecht, Stamm 1997). Wurden anhand PISA die Schulleistungen in einzelnen Fächern als abhängige Variable geprüft, so war der Einfluss des Berufsstatus der Eltern entscheidend (vgl. Coradi Vellacott, Wolter 2002). Dieser wird nach einer neueren Studie von Coradi Vellacott (2007) primär über die Ausprägung von Werthaltungen (wie z.B. den Besitz von Kulturgütern) vermittelt. Während bei Ramseier (1997) die Effekte der sozialen Herkunft fast vollständig über den Schultyp vermittelt werden, zeigt Coradi Vellacott (2007), dass diese Effekte ebenso bei Kontrolle der Schultypzugehörigkeit vorzufinden sind. Die Studie von Ramseier und Brühwiler (2003) legt als einzige Veröffentlichung zu diesem Thema dar, dass die Schichteffekte sogar bei Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten wirken. Verschiedene Analysen der PISA-Studien (z.B. Coradi Vellacott 2005) sowie Henz und Maas (1995) konnten zudem einen Effekt des innerfamiliären sozialen Kapitals nachweisen. Studien, welche zusätzlich das Kapital durch soziale Netzwerke ausserhalb der Familie als Herkunftsvariable berücksichtigen, existieren kaum.

### 3 Theorie der kulturellen Reproduktion

Die theoretischen Konzepte zur Chancenungleichheit im Bildungssystem lassen sich in zwei generelle Theorierichtungen unterteilen: die Modernisierungstheoretischen Ansätze und die Reproduktionstheoretischen Ansätze. Nach der *Modernisierungstheorie* beeinflusst das Bildungswesen die Verteilung von Einkommen und Status in verschiedenster Weise und verändert damit die Struktur der Gesellschaft. Somit ist der Wandel der Bildung der Hebel der Gesellschaftspolitik und soziale Ungleichheit entspringt der Chancenungleichheit im Bildungswesen. Nach der *Reproduktionstheorie* reproduzieren und legitimieren Schulen die bestehenden Ungleichheiten. Danach können Ungleichheiten nicht alleine über das Bildungssystem abgebaut werden. Die Reproduktionstheoretischen Ansätze lassen sich weiter in zwei unterschiedliche Theorierichtungen unterteilen. Die Theorie der kulturellen Reproduktion (Bourdieu 1972, 1987; Bourdieu, Passeron 1971) erklärt die Reproduktion der sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem anhand verschiedener Kapitalarten (vgl. Abschnitt 3.1). Diese werden von den Eltern in der Sozialisation an die Kinder weitervererbt (vgl. Abschnitt 3.2). Die mikrosoziologische Theorie für die Wahl der Schulausbildung betrachtet die Bildungsverläufe als Ergebnis rationaler Wahlentscheidungen (Boudon 1974, 1979).

Die verschiedenen Ansätze verstehen den Begriff der Chancenungleichheit grundsätzlich gleich, haben jedoch unterschiedliche Sichtweisen über deren Ursachen (vgl. Tabelle 1). Dabei stimmen sie in der Ansicht überein, dass Ungleichheiten zwischen sozialen Gruppen nicht als Folge von genetisch bestimmten Begabungen angesehen werden, sondern aus sozialen Zwängen hervorgehen. Die Reproduktionstheoretiker betonen zudem, dass zugeschriebene Merkmale die erworbenen Faktoren wie Anstrengung und individuelle Wahl beeinflussen können.

**Tabelle 1: Unterschiedliche Sichtweisen auf Ursachen ungleicher Bildungsoutputs**

Bildungssoziologischer Ansatz	Ursache(n) für ungleiche Outputs
<i>Modernisierungstheoretischer Ansatz</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kulturelle Deprivation gewisser Familien</li> <li>- Niveau der Modernisierung der Gesellschaft</li> </ul>
<i>Theorie der kulturellen Reproduktion</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominanz der herrschenden Klasse</li> <li>- Ungleiche Ausstattung der Eltern und Kinder mit kulturellem, ökonomischem und sozialem Kapital</li> </ul>
<i>Bildungsverläufe als Ergebnis rationaler Wahlentscheidungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rationale Entscheidungen der Schüler und ihrer Familien vor dem Hintergrund einer primären sozialen Ungleichheit</li> </ul>

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Coradi Vellacott (2007: 24)



### 3.1 Bourdieus Kapitalarten

Bevor ausführlicher auf die Theorie der kulturellen Reproduktion eingegangen wird, führt der folgende Abschnitt in die Konzepte der Kapitalarten Bourdieus ein. Das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital dient Bourdieu dazu, die vorhandenen Ressourcen von Individuen zu beschreiben und deren Position innerhalb der Sozialstruktur festzulegen.

Für Bourdieu existiert das Kapital, als akkumulierte Arbeit in Form von Materie oder in verinnerlichter, inkorporierter Form, in mehreren Erscheinungsformen. So weitete er den von Max Weber geprägten Begriff des Kapitals als Eigentum von Produktionsmitteln aus und überträgt ihn auf alle gesellschaftlichen Bereiche. Der Besitz verschiedener Kapitalsorten und deren Quantität bestimmen über die soziale Platzierung eines Individuums im sozialen Raum und somit über dessen Klassenzugehörigkeit (Bohn, Hahn 2003: 264).

Das Kapital im herkömmlichen Sinn als alle Arten materiellen Reichtums nennt Bourdieu *ökonomisches Kapital*. Dieses ist mehr oder weniger direkt in Geld umtauschbar und mit dem Eigentumsrecht institutionalisiert (Bourdieu 1983: 185; Schwingel 1995: 86). Obwohl die Bedeutung des ökonomischen Kapitals abnimmt, bildet es noch immer das notwendige Fundament um zum Beispiel in kulturelles Kapital investieren zu können (Treibel 2000: 215).

Das *kulturelle Kapital* ist für Bourdieu diejenige Ressource, welche die Menschen durch ihre Bildung erlangen. Mit der Verfügung über kulturelles Kapital ist ein bestimmter Habitus, also Lebensstil, Kleidung, Sprache und Geschmack als gesamtes Auftreten einer Person, verbunden (Bohn, Hahn 2003: 257-261). Durch das Bildungssystem und die familiäre Sozialisation wird das kulturelle Kapital immer wieder neu reproduziert (Bourdieu 1983: 185f.).

- Das *inkorporierte* kulturelle Kapital bezeichnet für Bourdieu sämtliche kulturellen Fertigkeiten und Wissensformen, die man durch Bildung<sup>2</sup> erwerben kann. Diese Bildungsarbeit, welche jeder selbst leisten muss, braucht vor allem persönliche zeitliche Ressourcen; das „Delegationsprinzip“<sup>3</sup> (ebd.: 186) ist hier ausgeschlossen (Treibel 2000: 215). Da das kulturelle Kapital, wie alle verinnerlichteten Eigenschaften des Habitus, von den Umständen der ersten Aneignung geprägt bleibt, nimmt die familiäre Primärerziehung einen fundamentalen Einfluss auf dessen Ausbildung (Bourdieu 1983: 188). Der ganze Prozess der Sozialisation ist zugleich eine Zeit der Akkumulation von kulturellem Kapital. Letzteres

---

<sup>2</sup> Bourdieu meint dabei Bildung in einem sehr allgemeinen, nicht nur schulisch-akademischen Sinne (Schwingel 1995: 87).

<sup>3</sup> Das Delegationsprinzip besagt, dass die Akkumulation oder Nutzung des Kapitals auf jemand anderen übertragen werden kann.

erwerben die Kinder in der Sozialisation beispielsweise dadurch, dass sie mit ihren Eltern Museen, das Theater oder die Oper besuchen (Schwingel 1995: 87f.).

- Mit dem *objektivierten* kulturellen Kapital sind kulturelle Güter und somit eine materielle Form kulturellen Kapitals gemeint, wie zum Beispiel Gemälde, Bücher, aber auch Maschinen (Treibel 2000: 216; Bohn, Hahn 2003: 264). Dieses kulturelle Kapital ist stark mit dem Besitz von ökonomischem Kapital verbunden. Zudem setzt die Möglichkeit, sich diese Güter anzueignen, bereits gewisse inkorporierte Fähigkeiten voraus, welche wiederum nicht übertragbar sind (Bourdieu 1983: 188f.)
- Die *Institutionalisierung* als dritte Form von kulturellem Kapital beinhaltet vor allem Bildungstitel. „Der schulische Titel ist ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt“ (ebd.: 190). Nach Bourdieu steht der Bildungstitel in enger Verbindung zum ökonomischen Kapital. Einerseits verlangt der Erwerb eines Bildungstitels bereits eine gewisse ökonomische Investition. Andererseits verfügt eine Person mit dem Besitz eines Bildungstitels über legitimiertes kulturelles Kapital, welches ihr ermöglicht, dieses später auf dem Arbeitsmarkt zu verkaufen (ebd.: 189f.).

Das *Sozialkapital* bezeichnet alle Beziehungen, auf welche eine Person aufgrund ihres Netzwerkes zurückgreifen kann.<sup>4</sup> Es handelt sich dabei um ein Potenzial an Ressourcen, das aus den Verbindungen zu anderen Individuen abgeleitet wird und bei Bedarf mobilisiert werden kann. Damit entsteht es als Nebenprodukt der Grundbedürfnisse alltäglicher Beziehungen und muss nicht bewusst angestrebt werden (ebd.: 192). Der Umfang des sozialen Kapitals ist von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen abhängig sowie vom Umfang des Kapitals, das diejenigen besitzen, welche zum Netzwerk gehören. Die Profite aus dem Sozialkapital können in Form materieller wie immaterieller Erträge und über kurze oder lange Zeiträume hinweg erfolgen. Im Gegensatz zum ökonomischen und kulturellen Kapital funktioniert diese Kapitalsorte rein symbolisch und immateriell (Treibel 2000: 216). Das Sozialkapital kann zwar nicht direkt auf das kulturelle oder ökonomische Kapital zurückgeführt werden. Es ist trotzdem niemals unabhängig von den anderen Kapitalsorten, weil Tauschbeziehungen ein Mini-

---

<sup>4</sup> „Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 1983: 190/ Hervorheb. i. O.). Bourdieu legte als erster Autor ein theoretisches Sozialkapitalkonzept vor, welches schon viel von dem umfasste, was durch Coleman (1988) einige Jahre später im englischsprachigen Wissenschaftsraum eingeführt wurde.

mum an Homogenität unter den Beteiligten voraussetzen (Bourdieu 1983: 192). Trotz einer möglichen Institutionalisierung kann das Sozialkapital nur durch Beziehungsarbeit aufrechterhalten werden, da es auf gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung beruht. Durch diese Beziehungsarbeit wird wiederum Zeit und Geld und damit, direkt oder indirekt, ökonomisches Kapital investiert (ebd.: 190f.).

Nach Bourdieu sind die verschiedenen Kapitalarten gleichwertig, insofern sie gegenseitig konvertierbar sind (Treibel 2000: 217). Beispielsweise kann eine gewisse Ausbildung oder kulturelle Tätigkeit einem soziales Kapital verschaffen, indem dabei Beziehungen zu Gleichgesinnten aufgebaut und erhalten werden können. Wiederum garantiert eine gewisse Ausbildung später auf dem Arbeitsmarkt einen angemessenen Lohn. Darüber hinaus kann durch soziales Kapital vom ökonomischen und kulturellen Kapital anderer Netzwerkmitglieder profitiert werden. Dabei muss jedoch oft selbst eine gewisse Leistung erbracht und Zeit investiert werden, was auf die Limitierung dieser Konvertierungsmöglichkeiten hinweist. Bourdieu geht bei diesen Konvertierungen vom Energieerhaltungssatz aus, wobei Gewinne immer mit Kosten einhergehen und umgekehrt (Bourdieu 1983: 195f.).

### **3.2 Von der strukturalistischen Klassentheorie zur Reproduktionsthese**

Der Habitus ist für Bourdieu das gesamte Auftreten, Erscheinungsbild und Verhalten einer Person. Er ist das, was den Menschen zu einem gesellschaftlichen Wesen macht und ist gekennzeichnet durch „[...] ein zwar subjektives, aber nicht individuelles System verinnerlichter Strukturen“ (Bourdieu 1979 zit. nach Treibel 2000: 212). Die Inkorporierung des Habitus, als Bindeglied zwischen dem Lebensstil des Einzelnen und seiner Position im sozialen Raum, hat klassenspezifische Erziehungsstile zur Folge (Schwingel 1995: 105). Die Klassenmitglieder wollen die Stellung ihrer Kinder in der Sozialstruktur sichern und ihre Position in Abgrenzung zur nächst tiefer stehenden Klasse wahren. Zu diesem Zweck geben sie ihren Kindern den geeigneten Habitus weiter. Dieser soll den Nachkommen helfen, sich in der bestehenden Klasse zurechtzufinden und gleichzeitig von anderen abzugrenzen. Die den Habitus kennzeichnende Kultur produziert und reproduziert also soziale Ungleichheiten (Treibel 2000: 224). Gerade die kulturellen Bedürfnisse als Teil des Klassenhabitus sind sozialisationsbedingt, da in der Erziehung die kulturellen Kompetenzen und der angemessene Code an die Kinder weitergegeben werden. Letzteren brauchen sie später, um sich das kulturelle Kapital überhaupt aneignen zu können. Neben der Erziehung dienen dem Statuserhalt obendrein die ökonomischen Investitionen in die Bildung der Kinder (Schneider 2004b: 83).

In den umfangreichen Untersuchungen zu den Funktionsprinzipien des Bildungs- und Erziehungswesens in Frankreich stellen Bourdieu und Passeron (1971) fest, dass zwischen der Ausbildung sowie dem Beruf der Eltern und dem Schulerfolg der Kinder ein enger Zusammenhang besteht. Das verbindende Glied sei die soziale Herkunft mit den durch sie bedingten unterschiedlichen Chancen, Lebens- und Arbeitsverhältnissen. Auf der Grundlage dieser beobachteten Immobilität formulierten Bourdieu und Passeron die Theorie der kulturellen Reproduktion, welche den Beitrag des Bildungssystems zur sozialen Reproduktion aufzeigt. Kinder aus bildungsnahen Haushalten haben sozialisationsbedingte Startvorteile und erzielen somit bessere Leistungswerte in der Schule. Durch gewisse Mechanismen wie Sprach- und kulturelle Codes festigen die Bildungsinstitutionen die bestehenden sozialen Unterschiede (Bourdieu, Passeron 1971: 29f.). Damit vermitteln die Schulen Kenntnisse und Techniken, welche niemals ganz frei von gesellschaftlichen Wertvorstellungen sind (ebd.: 40). Frankreichs Eltern mit dem höchsten kulturellen Kapital investieren in die Bildung ihrer Kinder sowie gleichzeitig in kulturelle Praktiken. Diejenigen Gruppen, welche das meiste ökonomische Kapital besitzen, stellen die kulturellen und erzieherischen zugunsten der ökonomischen Investitionen zurück. Somit werden die Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft in verschiedenster Weise mit Ressourcen für ihre schulische Laufbahn ausgestattet (Bourdieu 1972: 122f.). Zwischen den subjektiven Hoffnungen und den objektiven Chancen Einzelner und ganzer gesellschaftlicher Gruppen besteht eine „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu, Passeron 1971).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Bildungssystem für die Legitimierung und Reproduktion der sozialen Ungleichheit verantwortlich ist. Der Mechanismus dahinter steckt in der Vererbung des elterlichen Kapitals an die Kinder in der Sozialisation.

### **3.3 Hypothesen**

In modernen Demokratien geht man davon aus, dass Ungleichheit auf dem Leistungsprinzip und damit auf erworbenen Merkmalen beruht. Das Bildungssystem soll die sozialen Ungleichheiten legitimieren, indem es nach Leistung selektiert. Zudem bieten Bildungsabschlüsse eine gewisse Sicherheit für die spätere Positionierung im Arbeitsmarkt. Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit gilt dem Umstand, dass verschiedene Forschende zeigen konnten, dass die Chancen im Bildungssystem in der Schweiz weiterhin ungleich verteilt sind. Sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Forschung wurde in den letzten Jahrzehnten hauptsächlich die Benachteiligung aufgrund des Geschlechts, der kulturellen und der sozialen Herkunft diskutiert.

Gemäss Bourdieu sind die finanziellen, kulturellen und sozialen Ressourcen, mit denen ein Kind von seiner Familie ausgestattet wird, für dessen Bildungswege von entscheidender Bedeutung. Ein Kind wird zudem vom Verhalten und von den Einstellungen der Eltern geprägt. Bourdieus drei Kapitalarten sind einander prinzipiell gleichwertig. Das heisst, dass sie ineinander überführt und gleichermaßen genutzt werden können. Kapitalbesitz, auch an kulturellem und sozialem Kapital, wird bei Bourdieu in erster Linie vererbt. Dabei können alle drei Kapitalarten als Investition in die Bildung der Kinder dienen. Sie können ihm zu vorteilhaften Voraussetzungen verhelfen, sich aber auch erschwerend auswirken. Die unterschiedliche Vererbung des Kapitals nach sozialer Herkunft ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Bedeutung der Bildung und die Möglichkeiten dazu für verschiedene Klassen sehr unterschiedlich sind (Krais 1983: 210-215). Statt in jeder Generation für eine Neuverteilung der Chancen zu sorgen, reproduziert das Bildungssystem die soziale Ungleichheit durch die familiäre Vererbung des Kapitals. So führen die drei Kapitalarten dazu, dass die Chancen beim Einstieg ins Bildungssystem, dem ‚Nullpunkt‘, für Kinder unterschiedlich verteilt sind.

Nach Bourdieu neigen Eltern dazu, ihr Vermögen teilweise in Bildungsinvestitionen umzuwandeln und ihren Kindern das Erbe in Form von Bildungskapital zu vermachen. Dieses erleichtert ihnen später den Zugang zu Machtpositionen in der Gesellschaft. Genügend ökonomisches Kapital ermöglicht es den Eltern, allen Kindern eine angemessene Ausbildung zu finanzieren und eine förderliche Lernumwelt zu schaffen (z.B. Nachhilfestunden zu bezahlen). Kinder aus einkommensschwächeren Familien neigen eher dazu, sich früh Arbeit zu suchen und ihr eigenes Geld verdienen zu müssen. Daraus folgt die erste Hypothese: *Je mehr ökonomisches Kapital die Eltern haben, d.h. je höher ihr Haushaltseinkommen ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Kinder in einer hohen Ausbildung befinden.*

Bourdieu entwickelte den Begriff des kulturellen Kapitals als theoretische Hypothese, die es gestattet, die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten zu begreifen. Damit gilt das kulturelle Kapital als die am besten verborgene und sozial wirksamste Erziehungsinvestition (Bourdieu 1983: 185f.). Diese Investition kann auf verschiedene Arten erfolgen. Beispielsweise durch die Vererbung des inkorporierten und institutionalisierten Kulturkapitals der Eltern oder durch das Erlernen des Umgangs mit objektiviertem Kulturkapital. Demnach lautet die zweite Hypothese: *Je grösser das kulturelle Kapital der Eltern, d.h. je höher die Ausbildung der Eltern und ihr kultureller Konsum, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Kinder in einer hohen Ausbildung befinden.*

Soziales Kapital bezeichnet die vielfältigen Netzwerke sozialer Beziehungen und bezieht sich stets auf das damit erreichbare ökonomische und kulturelle Kapital. Solche Netzwerke sind zum Beispiel Verwandtschafts-, Nachbarschafts- und Bekanntenkreise, aber auch Kontakte durch die Mitgliedschaft in Vereinen. Diese ermöglichen einen exklusiven Austausch von Interessen, Informationen, Ressourcen und Unterstützung. So kann das Netzwerk der Eltern für die Kinder von grossem Nutzen sein. Diese bauen zudem ihr eigenes Sozialkapital zum Teil aufgrund der Beziehungen der Eltern auf. Auch die Familie selbst und deren Mitglieder können als zusätzliche Quelle von sozialem Kapital dienen. Durch den Multiplikatoreffekt und die Transformation zwischen den verschiedenen Kapitalarten kann in verschiedenen Bereichen, auch bezüglich der Ausbildung der Kinder, vom Sozialkapital profitiert werden (ebd.: 190-195; Coleman 1988: 109-116). Daraus folgt die dritte Hypothese: *Je grösser das soziale Kapital der Eltern, d.h. je höher die emotionale und praktische Unterstützung ist und je mehr Kinder in einer Familie vorhanden sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Kinder in einer hohen Ausbildung befinden.*

## **4 Methodik**

### **4.1 Datenbasis und Operationalisierung**

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die in der Analyse verwendeten Variablen und deren Operationalisierung, welche im Folgenden detaillierter erläutert wird.

Die Datengrundlage der Untersuchung bildet das Schweizer Haushalts-Panel (SHP), ein Projekt der Universität Neuchâtel in Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Nationalfonds (SNF) und dem Bundesamt für Statistik (BFS). Die sieben Wellen (SHP I w1-7) aus den Jahren 1999 bis 2005 basieren auf einer repräsentativen Zufallsstichprobe von 2'918 Haushalten nach den sieben statistischen Grossregionen aus der ständigen Wohnbevölkerung der Schweiz (7'517 Personen). Neben den Informationen zum Haushalt werden beim SHP alle Personen der teilnehmenden Haushalte befragt. Bei Kindern unter 14 Jahren und Erwachsenen, welche die Fragen nicht selbst beantworten können, werden mit deren Vertretern so genannte Proxy-Interviews abgehalten.

Tabelle 2: Übersicht der Variablen

Art der Variable	Variable	Ausprägungen		Operationalisierung	
<b>Abhängige Variable</b>	<i>Ausbildung der Kinder (in der Sekundarstufe II)</i>	An-/Kurzlehre	1.6%	= 1, wenn hohe Bildung	
		Berufslehre	40.4%		
		Vollzeitberufsschule	6.0%		
		Berufsmaturität	0.4%		
		Allg. bildende Schulen	5.2%		
		Maturitätsschulen	46.4%		
<b>Ökonomisches Kapital</b>	<i>Haushaltsäquivalenzeinkommen (Gewichtung nach neuer OECD-Skala<sup>5</sup>)</i>	Mittelwert	43'813.5	4. Quartil = Referenzkategorie	
		Standardabw.	18'196.5		
<b>Kulturelles Kapital</b>	<i>Ausbildung der Eltern (in Anzahl Bildungsjahren)</i>	Mittelwert	<b>M</b> 12.4	<b>V</b> 13.4	9...16 Jahre (metrisch)
		Standardabw.	1.7	1.8	
<b>Soziales Kapital</b>	<i>Besuche der Eltern im Theater, der Oper oder an Kunstaussstellungen</i>	Täglich	<b>M</b> 0.0%	<b>V</b> 0.0%	= 1, wenn mindestens monatlicher Besuch
		≥ 1x pro Woche	0.5%	0.0%	
		≥ 1x pro Monat	29.2%	17.7%	
		< 1x pro Monat	51.3%	53.0%	
		Nie	19.0%	29.3%	
<b>Soziales Kapital</b>	<i>Emotionale und praktische Unterstützung der Eltern von Verwandten, engen Freunden und Bekannten</i>	0 = gar nicht	<b>M</b> 0.5%	<b>V</b> 1.9%	= 1, wenn hohe Unterstützung
		1	0.0%	2.5%	
		2	2.8%	3.1%	
		3	6.1%	5.6%	
		4	7.5%	9.3%	
		5	19.6%	19.1%	
		6	21.0%	24.1%	
		7	19.2%	17.3%	
		8	15.9%	9.9%	
		9	6.1%	4.3%	
		10 = sehr viel	1.4%	3.0%	
<b>Soziales Kapital</b>	<i>Anzahl Geschwister der Kinder</i>	0 Geschwister		8.0%	= 1, wenn mehr als ein Geschwister
		1 Geschwister		41.2%	
		2 Geschwister		38.4%	
		3 Geschwister		8.0%	
		4 Geschwister		2.4%	
		5 Geschwister		1.6%	
		6 Geschwister		0.4%	
<b>Kontrollvariablen</b>	<i>Altersdifferenz (zwischen Kind und Elternteil)</i>	Mittelwert	<b>M</b> 29.4	<b>V</b> 32.4	15...47 Jahre (metrisch)
		Standardabw.	4.4	4.9	
<b>Kontrollvariablen</b>	<i>Geschlecht der Kinder</i>	Weiblich		49.2%	= 1, wenn weiblich
		Männlich		50.8%	

Quelle: SHP I w1-7 (1999-2005), N (Gesamt)= 250 Jugendliche, N (M=Mutter) = 217 Jugendliche, N (V=Vater) = 161 Jugendliche (eigene Berechnungen)

<sup>5</sup> Dabei wird das gesamte Einkommen durch die Anzahl Personen im Haushalt geteilt, wobei diese unterschiedlich berücksichtigt werden. Der erste Erwachsene erhält ein Gewicht von 1.0 und der zweite Erwachsene sowie Kinder von 8 bis 16 Jahren ein Gewicht von 0.5. Kinder bis 8 Jahre erhalten einen Gewichtungsfaktor von 0.3 (Schneider 2004a: 478).

Aus dem SHP-Datensatz werden diejenigen Jugendlichen in die Analyse einbezogen, welche zwischen 1999 und 2005 von der obligatorischen Schule in die Sekundarstufe II wechselten.<sup>6</sup> Dabei werden auch diejenigen Fälle berücksichtigt, welche bereits nach der Primarstufe ins Gymnasium gehen. Es werden nur Jugendliche ausgewählt, die an allen Panel-Befragungswellen (1999 bis 2005) der ersten Erhebung teilnahmen (6'491 Personen aus 2'457 Haushalten). Somit umfasst die hier untersuchte Stichprobe 250 Jugendliche zwischen 12 und 17 Jahren. Die Sekundarstufe II wird nach folgenden Leistungsstufen unterschieden: An-/Kurzlehre, Berufslehre, 2-3 Jahre Vollzeitberufsschule, Berufsmaturität, allgemein bildende Schulen und Maturitätsschulen/Gymnasien/Lehrerseminar. Bei der Operationalisierung werden diese Leistungsstufen in die beiden Kategorien hohe und tiefe Bildung zusammengefasst. Zur hohen Bildung zählen alle Bildungsstufen, welche einen direkten Zugang zu Fachhochschulen oder Universitäten ermöglichen (48%). Mit einer tiefen, eher berufsorientierten Bildung kann anhand verschiedener Weiterbildungsmöglichkeiten später Zugang zu einer tertiären Bildungsstufe erreicht werden (52%). Die Faktoren der Eltern sowie die Kontrollvariablen werden dabei aus dem Jahr des Übergangs der Kinder in die weiterführenden Schulstufen verwendet.

Beim *ökonomischen Kapital* bezieht sich die Analyse auf das jährliche Netto-Haushaltseinkommen (in CHF), welches sich aus dem Einkommen aller Mitglieder des Haushaltes zusammensetzt, vom SHP gebildet und nach der neuen OECD-Skala gewichtet wurde.<sup>7</sup> Zur Berechnung der Modelle wird die metrische Variable in Quartile eingeteilt.

Das *kulturelle Kapital* der Eltern wird anhand von zwei Indikatoren überprüft. Die Ausbildung der Eltern misst deren institutionalisiertes und inkorporiertes Kulturkapital. Die von den Befragten angegebenen Ausbildungsstufen werden durch die (im Normalfall) dazu benötigten Anzahl Bildungsjahren ersetzt. Die Vererbung des Umgangs mit objektiviertem Kulturkapital und das dadurch weitergegebene inkorporierte Kulturkapital werden anhand der Anzahl Besuche im Theater, der Oper oder von Kunstausstellungen abgebildet. Die im SHP-Datensatz in ein Antwortschema von ‚täglich‘ bis ‚nie‘ eingeteilte Variable wird für die vor-

---

<sup>6</sup> Dabei wird nur der erste Übergang untersucht und nicht weiter berücksichtigt, ob die Jugendlichen in dieser Schulstufe bleiben. Zusätzlich werden die Modelle nur mit denjenigen Fällen gerechnet, welche auch in den Folgejahren noch angaben, sich in derselben Schule zu befinden. Aufgrund der stark verringerten Fallzahl wird jedoch auf diese Modelle nicht weiter eingegangen.

<sup>7</sup> Das im Haushaltsfragebogen angegebene Haushaltseinkommen wurde mit den Angaben zur Zusteuerung der einzelnen Haushaltsmitglieder zum Haushaltseinkommen verglichen und dabei bei Nicht-Übereinstimmung das höhere der beiden Totale gewählt. Gaben die befragten Personen nicht das Netto-, sondern Brutto-Einkommen bekannt, so wurde für den Nettobetrag im SHP-Datensatz ein Abzug von 19% vorgenommen (Gabadinho, Budowski 2002: 8).



liegende Analyse binär umkodiert. So geht es beim kulturellen Konsum darum, ob die Eltern mindestens einmal im Monat ein Theater, die Oper oder eine Kunstaussstellung besuchen.

In diesem Aufsatz wird das *soziale Kapital* anhand des innerfamiliären und des ausserfamiliären Netzwerkes gemessen. Bei der emotionalen und praktischen Unterstützung wurde gefragt, inwiefern die Eltern meinen, mit der Hilfe von (nicht im Haushalt lebenden) Verwandten, Nachbarn und engen Freunden rechnen zu können.<sup>8</sup> Als Indikator für die allgemeine Unterstützung wird der Durchschnitt der Variable zur praktischen und derjenigen zur emotionalen Hilfe berechnet. Die Variable mit elf Ausprägungen auf der Skala von ‚gar nicht‘ bis ‚sehr viel‘ wird anhand des Medians in eine Dummy-Variable umcodiert. So wird nun zwischen keiner bis wenig und (sehr) hoher Unterstützung differenziert. Die Variable Anzahl Geschwister wird aus den Angaben zur Anzahl Kinder eines Haushaltes im SHP abgeleitet. Aufgrund der geringen Fallzahl bei Kindern ohne Geschwister erfolgt eine Dichotomisierung des Indikators durch die Unterscheidung zwischen Jugendlichen mit höchstens einem Bruder oder einer Schwester und solchen mit mehreren Geschwistern.

Die *Kontrollvariablen* bilden das Geschlecht der Kinder und der Altersunterschied zwischen den Eltern und den Kindern. So sollen mögliche Einflüsse durch diese Drittvariablen kontrolliert werden. Da die Auswahl der Jugendlichen anhand des Ausbildungsstandes (Sekundarstufe II) vorgenommen wurde, besteht eine erhebliche Streuung des Alters der Kinder (12 bis 17 Jahre) und der Altersdifferenz der Eltern zu ihren Kindern (15 bis 47 Jahre).

## 4.2 Methode

Die im letzten Abschnitt aufgeführten Variablen werden anhand einer binären logistischen Regressionsanalyse geprüft. Dabei steht die Frage im Vordergrund, mit welcher Wahrscheinlichkeit bestimmte Ereignisse eintreten und welche Einflussgrößen diese Wahrscheinlichkeit bestimmen (Andress, Hagenaars, Kühnel 1997: 265ff.; Diaz-Bone, Künemund 2003: 4-10).

Für die Untersuchung der Fragestellung werden drei Modelle gerechnet: es wird der separate Einfluss der Variablen der Mutter, der separate Einfluss der Variablen des Vaters und der Einfluss beider Elternteile zusammen auf die Ausbildung des Kindes untersucht. Für das letzte Modell wurden die Elternvariablen als Dyaden gebildet, wodurch der Datensatz eine vertikale Struktur erhält. Durch die Transformation werden für jedes Kind zwei Beobachtungseinheiten gebildet: eine mit den Variablen der Mutter und eine mit denjenigen des Vaters. Ein

---

<sup>8</sup> Es wird davon ausgegangen, dass das Verständnis der Befragten bezüglich des Terminus ‚praktische Hilfe‘ und ‚emotionale Hilfe‘ relativ deckungsgleich ist, da im Fragebogen nicht weiter ausgeführt wurde, was darunter zu verstehen ist.

Fall befindet sich dabei in zwei Zeilen, wobei die Variablen zu den Merkmalen der Kinder oder des Haushaltes für beide Beobachtungseinheiten simultan übernommen werden (Schen-dera 2005: 100-104). Um im Dyadendatensatz unverfälschte Elterneigenschaften zu erhalten, werden nur Kinder aufgenommen, welche mit beiden Elternteilen zusammen im Haushalt wohnen. Beim Modell der Mutter und demjenigen des Vaters werden alleinerziehende Eltern mitberücksichtigt. Dies, da davon ausgegangen werden kann, dass der Grund für die Benachteiligung bei Kindern aus Einelternhaushalten auf das in den Modellen kontrollierte geringere Einkommen dieser Familien zurückzuführen ist (Coradi Vellacott 2007: 66f.).

## 5 Ergebnisse

Nach den Ausführungen zur verwendeten Operationalisierung und Methodik werden in diesem Abschnitt die Ergebnisse des Mutter-, Vater- und Elternmodells vorgestellt und mit bisherigen Studien verglichen.

Beim *ökonomischen Kapital* ist in allen Modellen ein negativer Effekt der unteren Einkommensklassen in Bezug auf die am besten verdienende Klasse zu erkennen (vgl. Tabelle 3).<sup>9</sup> Signifikant verringert das tiefe Haushaltsäquivalenzeinkommen in allen Modellen die Chancen für eine hohe Ausbildung der Kinder nur bei den untersten 25%. Dabei vermindern sich die Chancen für die Kinder aus der untersten Einkommensklasse in eine hohe Ausbildung zu gelangen um den Faktor 0.26 (= Odds Ratio<sup>10</sup>) bei der Mutter, um 0.12 beim Vater und um 0.16 bei beiden Elternteilen. Dies bedeutet, dass es für die Kinder dieser Gruppe sehr schwierig ist, eine hohe Schulbildung zu erlangen. Bei den Eltern kommt eine signifikante Benachteiligung der zweiten Einkommensklasse hinzu. Für diese Kinder halbieren sich die Chancen auf eine hohe Bildung im Vergleich zu den Kindern der höchsten Einkommensklasse.

---

<sup>9</sup> Die zentralen Annahmen einer logistischen Regression wurden vorher überprüft: Es liegt keine Multikollinearität der Faktoren und keine Autokorrelation vor. Zudem ist die Anwendungsvoraussetzung gemäss Andress, Hagnaars, Kühnel (1997: 281) von mindestens hundert Fällen in allen Modellen gegeben. Anhand einer Ausreisserdiagnostik wurden diejenigen Fälle aus den Modellen entfernt, welche entweder bei der unabhängigen oder der abhängigen Variablen ungewöhnlich hohe oder tiefe Werte aufweisen. Dies, da solche Fälle einen disproportionalen Einfluss auf die geschätzten Parameter haben (vgl. Jann 2006).

<sup>10</sup> Bei der logistischen Regression werden statt der Regressionsgewichten die einfacher zu interpretierenden Effektkoeffizienten (Odds Ratio) zur Auslegung verwendet. Diese geben den Faktor für die Vervielfachung des Wahrscheinlichkeitsverhältnisses (der Odds) an, wenn sich die unabhängige Variable um eine Einheit verändert. Effektkoeffizienten grösser als eins bezeichnen einen positiven Einfluss der unabhängigen Variablen und solche kleiner als eins einen negativen Einfluss auf die Chancen (Andress, Hagnaars, Kühnel 1997: 267-276; Backhaus et al. 2006: 439-445).

Die Veränderungen im ökonomischen Kapital von den Brutto- zu den Nettowerten ergeben sich hauptsächlich durch den Einbezug des institutionalisierten Kulturkapitals in das Modell. Diese Wechselwirkung widerspiegelt den erheblichen Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau und der Höhe des Einkommens einer berufstätigen Person in der Schweiz (Stamm, Lamprecht, Nef 2003: 54f.). Aufgrund dieses Zusammenhangs verwenden die meisten Autoren statt dem Einkommen und der Ausbildung den Indikator des (sozio-professionellen) Status, der sozialen Klasse oder des Berufs, als Vermittler zwischen Ausbildung und Einkommen. Weiter verringert die Konstanzhaltung der Altersdifferenz zwischen dem Vater und dem Kind den Einfluss des Haushaltseinkommens auf die Ausbildung des Kindes: Ältere Väter verdienen aufgrund ihrer Berufserfahrung meistens mehr.

Die Anzahl Bildungsjahre als Indikator des *kulturellen Kapitals* der Eltern beeinflussen die Ausbildung der Kinder positiv, wobei sich die Chancen bei jedem zusätzlichen Bildungsjahr der Mutter um 40% erhöhen. Da die meisten bisherigen Studien keinen signifikanten oder nur einen sehr geringen Einfluss der Ausbildung der Mutter auf das Bildungsniveau der Kinder nachweisen konnten, ist dieses Ergebnis erstaunlich (vgl. Blossfeld, Shavit 1993; Lamprecht, Stamm 1996, 2005). Der Zusammenhang ist bei der Mutter sogar noch etwas stärker als beim Vater (1.24) und bei den Eltern (1.21). Ein Grund dafür könnte sein, dass die Mütter oft mehr Zeit mit den Kindern verbringen und ihnen zumeist bei Schulaufgaben helfen. Möglicherweise nimmt die Bildung in einer Familie insbesondere dann einen hohen Stellenwert ein, wenn die Mütter eine hohe Ausbildung absolviert haben.

Die Chancen für die Kinder eine hohe Schulbildung zu erreichen, sind erheblich grösser, wenn ihre Eltern mindestens monatlich das Theater, die Oper oder eine Kunstaussstellung besuchen. Die Chancen erhöhen sich um mehr als das Zweieinhalbfache im Vergleich zu denjenigen Kindern, deren Eltern diese Kulturgüter nicht jeden Monat konsumieren. Dieser Effekt zeigt sich beim Vater am stärksten (2.80). Dies ist ein Hinweis, dass die Väter den kulturellen Code und die Wertschätzung von kulturellen Gütern stärker weitervererben als die Mütter (2.62).<sup>11</sup> Der kulturelle Code wird zudem nicht besser vererbt, wenn beide Elternteile regelmässig Kulturgüter konsumieren (2.59).

Die Verringerung des Einflusses des kulturellen Konsums und dessen Signifikanz durch die Aufnahme der Ausbildung der Eltern zeigt, dass eine gewisse Korrelation zwischen der Ausbildung der Eltern und deren Besuche im Theater, der Oper oder an Kunstaussstellungen besteht. Der Effekt verringert sich jedoch kaum durch den Einbezug des Haushaltsäquiva-

---

<sup>11</sup> Nicht signifikant ist der Effekt im Modell ohne alleinstehende Väter. Die Vererbung und die Vorbildfunktion der Väter sind vor allem dann wichtig, wenn ihre Kinder ohne Mütter aufwachsen.

lenzeinkommens. Dies, obwohl Bourdieu als Einschränkung seiner Studien festhielt, dass der kulturelle Konsum wesentlich vom Einkommen abhängig ist (Bourdieu 1972: 113).

**Tabelle 3: Binäre logistische Regression der Ausbildung des Kindes**

	Odds Ratios					
	Modell Mutter		Modell Vater		Modell Eltern	
	Brutto	Netto	Brutto	Netto	Brutto	Netto
<b>Ökonomisches Kapital</b>						
Haushaltsäquivalenzeinkommen 1. Quartil	<b>0.24**</b>	<b>0.26**</b>	<b>0.10***</b>	<b>0.12***</b>	<b>0.13***</b>	<b>0.16***</b>
Haushaltsäquivalenzeinkommen 2. Quartil	<b>0.46*</b>	0.66	<b>0.41*</b>	0.67	<b>0.40***</b>	<b>0.53*</b>
Haushaltsäquivalenzeinkommen 3. Quartil	0.63	0.70	0.74	0.77	<b>0.57*</b>	0.59
Haushaltsäquivalenzeinkommen 4. Quartil	Referenz		Referenz		Referenz	
<b>Kulturelles Kapital</b>						
Ausbildung	<b>1.43***</b>	<b>1.40***</b>	<b>1.33***</b>	<b>1.24*</b>	<b>1.27***</b>	<b>1.21***</b>
Mindestens monatlicher Besuch im Theater, der Oper oder auf Kunstaustellungen	<b>2.88***</b>	<b>2.62***</b>	<b>2.62**</b>	<b>2.80**</b>	<b>2.55***</b>	<b>2.59***</b>
<b>Soziales Kapital</b>						
Praktische und emotionale Unterstützung	0.67	<b>0.55*</b>	0.69	0.58	<b>0.67*</b>	<b>0.56**</b>
Anzahl Geschwister	0.84	1.12	0.92	1.30	0.89	1.34
<b>Kontrollvariablen</b>						
Altersdifferenz	<b>1.07**</b>	1.06	1.01	1.01	1.02	1.01
Geschlecht	<b>1.93**</b>	<b>2.27***</b>	<b>1.85*</b>	<b>2.25**</b>	<b>1.83***</b>	<b>2.03***</b>
Anzahl (n)	217		161		351	
McFaddens-R <sup>2</sup>	0.158		0.165		0.141	
BIC	293.20		232.61		456.91	

Datenbasis: SHP I w1-7 (1999-2005); \*p ≤ 0.10, \*\*p ≤ 0.05, \*\*\*p ≤ 0.01 (eigene Berechnungen)

Bourdieu und Passeron berücksichtigten in ihrer Untersuchung der Funktionsprinzipien des Bildungs- und Erziehungswesens in Frankreich nicht nur die Bildung der Eltern als kulturelles Kapital, sondern auch deren kulturellen Konsum (vgl. Bourdieu, Passeron 1971). Schneider konnte in seiner Untersuchung zeigen, dass Aktivitäten, welche direkt auf inkorporiertes Kulturkapital verweisen, einen positiven Effekt auf den Übergang in das Gymnasium haben (Schneider 2004a; ders. 2004b: 90-99). Bei der Studie von Coradi Vellacott und Wolter wurde zusätzlich zur Ausbildung der Eltern das objektivierte Kulturkapital als Besitz von Büchern, Kulturgütern und Bildungsressourcen in die Analyse einbezogen. Diese Indikatoren der

Bildungsnähe eines Haushaltes zeigen einen indirekten Einfluss der Ausbildung der Eltern auf die Schulleistungen der Kinder (Coradi Vellacott, Wolter 2002: 103-106).

Das *soziale Kapital* der Mutter, des Vaters und beider Elternteile zusammen in Form von sozialen Beziehungen hat eine positive Wirkung auf die Ausbildung der Kinder. Gemäss Rageth (2007) verbessern sich die Chancen für eine hohe Ausbildung des Kindes um 49% bei der Mutter, 83% beim Vater und 60% bei den Eltern, wenn diese zu der Hälfte mit einem grossen Netzwerk gehören. In den vorliegenden Modellen wurde zur Verbesserung der Modellgüte die Netzwerkgrösse durch die praktische und emotionale Unterstützung, als ausserfamiliäres soziales Kapital, und durch die Anzahl Geschwister eines Kindes, als innerfamiliäres Sozialkapital, ersetzt. Bei der Unterstützungsvariable kommt ein signifikant negativer Einfluss zum Vorschein. Dies bedeutet, dass sich die Chancen für die Kinder auf eine hohe Bildung um beinahe die Hälfte verringern, wenn die Eltern zu den 50% gehören, die mit (sehr) grosser Hilfe von nicht im Haushalt lebenden Verwandten, Nachbarn und engen Freunden rechnen können. Einzig im Modell des Vaters ist dieser Einfluss nicht signifikant.<sup>12</sup> Dass der Effekt im Modell beider Elternteile zusammen am stärksten ist, zeigt, dass dieser nicht (allein) auf die auf mehr Hilfe angewiesenen alleinerziehenden Väter oder Mütter zurückzuführen ist, da diese im Elternmodell nicht berücksichtigt wurden. Der negative Einfluss der Unterstützungsvariable könnte ein Hinweis darauf sein, dass diese Frage eher diejenigen Eltern identifiziert, welche auf die Hilfe angewiesen und sich somit bewusster sind, dass diese vorhanden ist.

Das innerfamiliäre Sozialkapital in Form der Anzahl Geschwister zeigt zwar keinen signifikanten, jedoch einen positiven Zusammenhang mit der Ausbildung des Kindes. Der Wechsel vom negativen Effekt im Bruttomodell zum positiven Einfluss im Nettomodell ergibt sich bei allen Modellen durch den Einbezug des Haushaltsäquivalenzeinkommens. Der Grund dafür ist möglicherweise, dass bei diesem Indikator bereits bei der OECD-Gewichtung für die Anzahl Kinder im Haushalt kontrolliert und dadurch der Effekt der Anzahl Geschwister überlagert wird. Zudem zeigen Studien, dass die Geschwisterzahl indirekt auf das Ausbildungsniveau der Mutter schliessen lässt. Mütter mit einer höheren Ausbildung und somit mit Aussichten auf ein hohes Einkommen bringen eher weniger Kinder zur Welt (Coradi Vellacott 2007: 68). Da die Operationalisierung des Sozialkapitals vielen Möglichkeiten unterliegt, wurden noch weitere Indikatoren des sozialen Kapitals getestet (vgl. Coleman 1988: 101-105). Diese zeigten zusammen im Modell jedoch keine signifikanten Effekte.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Im Modell ohne alleinerziehende Väter kann gezeigt werden, dass eine hohe Unterstützung die Chancen der Kinder auf einem Signifikanzniveau von 10% um die Hälfte verringert.

<sup>13</sup> Dies obschon sowohl der Variance Inflation Factor (Backhaus et al. 2006: 91f.) als auch die Korrelation der einzelnen Variablen des Sozialkapitals untereinander relativ gering waren. Einbezoge-

Es gibt nur wenige bisherige Studien, welche das Sozialkapital einbeziehen. Einzig Coradi Vellacott und Wolter konnten einen positiven Einfluss der Geschwisterzahl auf die Kompetenzen der Kinder nachweisen. Der Effekt wurde im multivariaten Modell jedoch überlagert, was darauf zurückzuführen ist, dass nach den Autoren nicht direkt die Geschwisterzahl, sondern das ökonomische Kapital der Familie ausschlaggebend ist (Coradi Vellacott, Wolter 2002: 103ff.). Dies könnte mit ein Grund für die fehlende Signifikanz des innerfamiliären Sozialkapitals in den hier vorgestellten Modellen sein. Henz und Maas (1995) fanden einen leicht negativen Zusammenhang zwischen der Anzahl Geschwister und der Ausbildung eines Kindes. Zu erklären ist dies durch die begrenzten finanziellen und zeitlichen Ressourcen, welche auf alle Kinder verteilt werden müssen.

Die *Kontrollvariablen*, also sowohl das Geschlecht als auch die Altersdifferenz des Vaters zum Kind, zeigen in allen Modellen ähnliche Zusammenhänge. Die Altersdifferenz beeinflusst die Chancen des Kindes auf eine hohe Bildung in keinem der Modelle signifikant. Einzig bei der Mutter ist der Effekt vor Einbezug der anderen Variablen signifikant, wenn auch gering, und verschwindet bei Konstanthaltung aller anderen Variablen sogar ganz. Das Geschlecht verändert bei allen Modellen die Chancen der Kinder auf eine hohe Ausbildung erheblich und signifikant. Für die Mädchen sind die Chancen in eine höhere Bildungsstufe zu gelangen in allen Modellen mehr als Doppelt so hoch wie bei den Knaben. Dieses Ergebnis stimmt tendenziell mit den Frauenquoten der Bildungsabschlüsse in der Schweiz überein.<sup>14</sup>

Alle Ergebnisse zeigen, dass Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft in verschiedenster Weise mit Ressourcen für ihre schulische Laufbahn ausgestattet werden. Kinder, deren Eltern der untersten Einkommensklasse angehören, nur eine geringe Ausbildung absolvierten, wenig Kultur konsumieren und weniger als drei Kinder haben, besitzen eine geringere Wahrscheinlichkeit auf eine hohe Ausbildung in der Sekundarstufe II. Beim ausserfamiliären Sozialkapital zeigt sich ein unbeständiges Bild. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass zwischen der Ausbildung des Kindes und dem Sozialkapital der Eltern, in Form von Netzwerken oder emotionaler sowie praktischer Unterstützung, ein Zusammenhang besteht.

---

wurden zum Beispiel die Anzahl Mitgliedschaften in Vereinen, die Netzwerkheterogenität, die Zufriedenheit mit den persönlichen Beziehungen oder auch die Vertrauensvariable.

<sup>14</sup> Im Jahr 2005 hatte das weibliche Geschlecht eine Mehrheit bei den Maturitäts- und Fachmittelschulabschlüssen (56.8% bzw. 83.5%), jedoch nicht bei den Abschlüssen der An- und Berufslehre (31.9% bzw. 42.7%; BFS 2006).

Zur Beurteilung der Güte der Modelle werden McFaddens- $R^2$ <sup>15</sup> und das Bayes'sche Informationskriterium (BIC)<sup>16</sup> verwendet. Mc-Faddens- $R^2$  zeigt, dass sich durch den Einbezug der verwendeten Variablen die Vorhersagekraft im Verhältnis zum Konstantenmodell um 0.158 bei der Mutter, um 0.165 beim Vater und um 0.141 bei den Eltern erhöht. Dies spricht für gut spezifizierte Modelle.

## 6 Zusammenfassung und Bewertung

Aufbauend auf der Annahme, dass die Bildungschancen in der Schweiz noch immer ungleich verteilt sind, untersuchte dieser Aufsatz, inwiefern diese von der sozialen Herkunft der Kinder abhängig sind. Die Chancenungleichheit ist insofern problematisch, als das Bildungssystem durch die hohe Korrelation der Bildungsabschlüsse mit den späteren Lebens- und Berufschancen eigentlich die Aufgabe hätte, die soziale Differenzierung in der Gesellschaft zu legitimieren. Mit der obligatorischen Bildung wurde zwar allen Bürgern die gleiche Möglichkeit auf einen Schulabschluss eröffnet, faktisch stellt die Einlösung dieses Grundrechts jedoch für viele ein Problem dar. Die nach wie vor bestehende Benachteiligung nach sozialer Herkunft in der Schweiz konnten die Analysen der PISA-Daten von Coradi Vellacott und Wolter (2002, 2004; 2005) sowie Lamprecht und Stamm (1996, 2005) anhand der Daten der Volkszählung belegen. Aufgrund der durch die Bildungsexpansion erfolgten Verschiebung der Selektion auf die höheren Schulstufen wurde in der vorliegenden Studie der Einfluss der sozialen Herkunft beim Übergang der Jugendlichen in die Sekundarstufe II untersucht. Mit der Bildungsexpansion folgte in der Schweiz auch eine Systemdifferenzierung der Sekundarstufe II als erstem nachobligatorischem Bildungsgang und als entscheidende Weichenstellung für die Möglichkeiten einer Tertiärbildung. Diese Entwicklung war geprägt von der Typendifferenzierung des Gymnasiums und der Ausdifferenzierung der Berufsbildung.

In den Modellen der Mutter, des Vaters und der Eltern kann für die einkommensschwächste Klasse gezeigt werden, dass das ökonomische Kapital als Haushaltsäquivalenz-

---

<sup>15</sup> McFaddens- $R^2$  misst den Gesamtfit eines logistischen Regressionsmodells und kann Werte im Intervall  $[0, 1]$  annehmen, welche angeben, „[...] um wie viel besser die geschätzten Wahrscheinlichkeiten des Modells mit erklärenden Variablen die Realisation der abhängigen Variablen vorhersagen können als die geschätzten Wahrscheinlichkeiten des Konstantenmodells“ (Andress, Hagenars, Kühnel 1997: 288). Ist der Unterschied der beiden Modelle klein, so beträgt der Quotient beinahe eins und das Gütemass tendiert gegen null.

<sup>16</sup> Weils sich McFaddens- $R^2$  bei der Erweiterung des Modells mit zusätzlichen unabhängigen Variablen nur vergrössern kann, wird BIC für den Vergleich von Modellen herangezogen. Dieses Informationskriterium gibt an, in welchem Ausmass ein Modell von der Realität abweicht (Andress, Hagenars, Kühnel 1997: 286f., 291)

einkommen einen Einfluss auf das Ausbildungsniveau der Kinder in der Sekundarstufe II hat. Obwohl das ökonomische Kapital in den modernen Gesellschaften an Bedeutung verloren hat, ist es noch immer eine notwendige Voraussetzung für den Abschluss einer höheren Bildung. Gerade den Eltern aus der untersten Einkommensklasse fällt es schwer, ihren Kindern eine angemessene Ausbildung finanzieren zu können. Dies erklärt sich einerseits durch die Zeit, welche die Kinder weiter in der Schule verbringen, statt in der Berufslehre selbst ein gewisses Einkommen zu verdienen. Andererseits fehlen den Familien die Ressourcen für die Investitionen, welche die weiterführenden Schulen verlangen (z.B. Bücher, Nachhilfestunden). Dazu kommt, dass die Kinder der unteren Schichten ihr geringes Kapital meist an der falschen Stelle investieren, was zu einer gewissen Selbsteliminierung der Kinder der kulturell unterprivilegierten Schichten aus den höheren Bildungsgängen führt (Bourdieu 1972: 106).

In besonderem Masse zeigt sich die hohe Bedeutung der Bildungsinvestitionen bei den Eltern der am besten verdienenden Klasse. Für diese Eltern ist die Bildungsinvestition eine wichtige Anlage in die Zukunft ihrer Kinder, indem sie ihr Vermögen als Bildungskapital statt in materieller oder finanzieller Form vererben. Mit den Bildungszertifikaten erwerben die Kinder ein legitimes kulturelles Kapital, welches sie später auf dem Arbeitsmarkt anbieten können. Der Effekt des Einkommens ist in den Modellen auch unter Kontrolle des institutionalisierten und inkorporierten Kulturkapitals der Eltern sehr hoch. Dies bedeutet, dass es bereits ausreicht, wenn sich die Eltern finanziell die notwendigen Investitionen für eine hohe Ausbildung der Kinder leisten können. Dabei müssen sie selbst keine hohe Ausbildung absolviert haben oder regelmässig kulturelle Güter konsumieren.

Die Indikatoren der höchsten abgeschlossenen Ausbildung und des kulturellen Konsums der Eltern (Besuche im Theater, der Oper oder von Kunstausstellungen) haben einen signifikanten Einfluss auf die Ausbildung der Kinder in der Sekundarstufe II. Das institutionalisierte und inkorporierte kulturelle Kapital wird also vererbt und offenbart eine gewisse Vorbildfunktion der Eltern. Das Ausbildungsniveau der Eltern weist auf die Bedeutung hin, welche der Bildung in einer Familie zugeschrieben wird und wie wichtig es für die Eltern ist, dass ihre Kinder selbst einen guten Abschluss machen.

Beim kulturellen Konsum wird das Kapital eher indirekt weitergegeben, indem die Kinder die objektivierte Kulturgüter schätzen und mit diesen umzugehen lernen. Es ist also nicht nur das institutionalisierte kulturelle Kapital entscheidend, sondern auch das Ausüben von Aktivitäten, welche direkt auf das inkorporierte Kulturkapital verweisen. In den Schulen haben somit nicht nur Kinder einen Vorteil, deren Eltern eine hohe Bildung genossen haben,



sondern auch diejenigen, welche die Möglichkeit hatten, den kulturellen Kode zu übernehmen.

Interessant ist, dass in den Modellen dieses Aufsatzes entgegen den bisherigen Studien eine hohe Ausbildung der Mutter die Chancen der Kinder auf eine höhere Bildung besonders stark begünstigt. Dieses Resultat ist so interpretierbar, dass die Mütter bei der Primärerziehung oft die wichtigere Rolle einnehmen, da sie mehr Zeit mit den Kindern verbringen. Hingegen findet die Vererbung des kulturellen Konsums in Form von Besuchen im Theater, der Oper oder von Kunstausstellungen beim Vater in stärkerem Ausmass statt.

Bezüglich des Effekts des sozialen Kapitals der Eltern auf die Ausbildung der Kinder kann keine abschliessende Beurteilung abgegeben werden. In den Modellen der Forschungsarbeit (vgl. Rageth 2007) wurde zwar eine positive Wirkung der Grösse des sozialen Netzwerkes der Eltern nachgewiesen, welche im vorliegenden Aufsatz nicht bestätigt werden konnte. Die erwartete Unterstützung von Verwandten, Nachbarn und engen Freunden übt einen negativen Einfluss auf die Ausbildung der Kinder aus. Dies könnte jedoch am Indikator liegen, welcher eher die Hilfsbedürftigkeit einer Person als deren verfügbares Netzwerk misst.

Die Ergebnisse zeigen eine positive, jedoch nicht signifikante Tendenz beim Einfluss des innerfamiliären Netzwerkes, also der Anzahl Kinder in einem Haushalt. Es kann angenommen werden, dass die Kinder sowohl von der direkten Hilfe ihrer Geschwister als auch von deren Beziehungen für ihre Ausbildung Profite ziehen können. Diese Profite aus dem Sozialkapital werden durch den direkten Austausch von Interessen und Informationen, welcher in solchen Netzwerken gepflegt wird, und durch die anderen Kapitalarten, welche durch die Beziehungen innerhalb des Netzwerkes erreicht werden, gewonnen. Das Netzwerk der Kinder kann zudem auf demjenigen der Eltern und Geschwister aufbauen. Wenn also die Eltern viele Beziehungen pflegen und die Kinder viele Geschwister haben, kann sich das soziale Kapital der Kinder besser ausbreiten und in institutionalisiertes kulturelles Kapital investiert werden.

Die Ergebnisse dieses Aufsatzes zeigen, dass das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital der Eltern das Bildungsniveau der Kinder in der Sekundarstufe II beeinflussen. Damit wird nicht nur das Ergebnis von Bourdieu und Passeron (1971) betreffend des engen Zusammenhangs zwischen dem kulturellen Kapital der Eltern und dem Schulerfolg der Kinder vorläufig bestätigt, sondern auch der Einfluss der anderen Kapitalformen. Das heisst, bei der Vererbung aller Kapitalarten kann eine gewisse Transformation in institutionalisiertes kulturelles Kapital der Kinder stattfinden. Entsprechend der Theorie der kulturellen Reproduktion reproduziert und legitimiert das Schweizer Schulsystem die bestehenden Ungleichheiten. Wenn die Bildungschancen von der sozialen Herkunft abhängig sind, bedeutet dies, dass

askriptive und nicht erworbene Merkmale für die Selektion im Bildungssystem zuständig sind. Durchbricht das Bildungssystem die traditionellen Schichten nicht, sondern rechtfertigt es diese, kann es einer ihrer zentralen gesellschaftlichen Funktionen, der Legitimationsfunktion, nicht mehr nachkommen. Damit wird der Schule eine gewisse Mittäterschaft bei der Reproduktion und Legitimation der Ungleichheiten der Klassenverhältnisse zugeschrieben.

Die Befunde legen nahe, weitere Evaluationen der ersten Bildungsreformen durchzuführen und darauf aufbauend nach bildungspolitischen Lösungen zugunsten der Chancengerechtigkeit zu suchen. So wurde zum Beispiel mit den Berufsmittelschulen bereits eine Möglichkeit gefunden, den Zugang zu den Fachhochschulen für die Absolventen der Berufsbildenden Lehrgänge zu öffnen. Es ist eine grosse Herausforderung, herkunftsbedingte Unterschiede an ihrer Quelle, also der Sozialisation in der Familie, zu bekämpfen. Dennoch ist die Familie immer in soziale Strukturen eingebettet, welche von der Politik und Schulpraxis beeinflusst werden. Wenn das Sozialkapital die Bildungschancen der Kinder begünstigt, könnten diese ungleichheitsstiftenden Herkunftsbedingungen zum Beispiel durch die Erweiterung des sozialen Netzwerkes von Eltern und Kindern ausgeglichen werden.

## Literatur

- Andreß, Hans-Jürgen, Jacques A. Hagenaars, Steffen Kühnel 1997: Logistische Modelle für Individualdaten. In: ders., Analyse von Tabellen und kategorialen Daten. Log-lineare Modelle, latente Klassenanalyse, logistische Regression und GSK-Ansatz. Berlin/Heidelberg: Springer, 261-325.
- Arnold Wersin, Judith 2005: Bildungsentscheidung beim Übergang auf die Tertiärstufe. Untersuchung zur Chancenungleichheit bei der Wahl eines Fachhochschul- oder Universitätsstudiums im Kanton Zürich. Zürich: Lizentiatsarbeit am Soziologischen Institut der Universität Zürich.
- Backhaus, Klaus, Bernd Erichson, Wulff Plinke, Rolf Weiber 2006: Logistische Regression. In: ders., Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 11. überarb. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer, 425-487.
- BFS 2006: Statistisches Lexikon der Schweiz. Statistik der Abschlüsse und Diplome. [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/lexikon/bienvenue\\_\\_\\_login/blank/zugang\\_lexikon.topic.1.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/lexikon/bienvenue___login/blank/zugang_lexikon.topic.1.html) (am 28.12.2006).
- Blossfeld, Hans-Peter, Yossi Shavit 1993: Dauerhafte Ungleichheit. Zur Veränderung des Einflusses sozialer Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 1: 25-52.
- Böttcher, Wolfgang, Klaus Klemm 2000: Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung. In: Frommelt, Bernd, Klaus Klemm, Ernst Rösner, Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.), Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag. Weinheim, München: Juventa, 11-43.
- Bohn, Cornelia, Alois Hahn 2003: Pierre Bourdieu (1930-2002). In: Kaesler, Dirk (Hrsg.), Klassiker der Soziologie 2. Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu. 4. Aufl. München: C.H. Beck, 252-271.
- Bornschieer, Volker 1998. Die Schule und der Mythos der Stunde Null. In: ders., Westliche Gesellschaft – Aufbau und Wandel. Zürich: Seismo, 228-253.

- Bornschier, Volker, Doris Aebi 1992: Rolle und Expansion der Bildung in der modernen Gesellschaft – von der Pflichtschule bis zur Weiterbildung. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 18, 3: 539-567.
- Boudon, Raymond 1974: Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley.
- Boudon, Raymond 1979: Widersprüche sozialen Handelns. Soziologische Texte (Neue Folge). Band 115. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.
- Bourdieu, Pierre 1972: Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron (Hrsg.) 1973, Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 91-137.
- Bourdieu, Pierre 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.), Soziale Ungleichheit. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Otto Schwartz & Co, 183-198.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett.
- Buchmann, Marlies, Maria Charles 1993: The Lifelong Shadow. Social Origins and Educational Opportunities in Switzerland. In: Shavit, Yossi, Hans-Peter Blossfeld (Hrsg.), Persistent Inequalities. Changing Educational Stratification in Thirteen Countries. Boulder: West View Press, 177-192.
- Coleman, James S. 1988: Social Capital in the Creation of Human Capital. In: American Journal of Sociology, 94, Supplement: 95-120.
- Coradi Vellacott, Maja 2007: Bildungschancen Jugendlicher in der Schweiz. Eine Untersuchung familiärer, schulischer und sozial-räumlicher Einflüsse auf Leistungsunterschiede am Ende der obligatorischen Schulzeit. Zürich, Chur: Rüegger.
- Coradi Vellacott, Maja, Stefan C. Wolter 2002: Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In: BFS, EDK (Hrsg.), Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: BFS, EDK, 90-112.
- Coradi Vellacott, Maja, Stefan C. Wolter 2004: National report from Switzerland contributing to the OECD's review of «Equity in Education». Aarau: SKBF. <http://www.skbf-csre.ch/information/publikation/Equity.pdf> (am 24.08.2006).
- Coradi Vellacott, Maja, Stefan C. Wolter 2005: Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen. Trendbericht SKBF, 9. Aarau: SKBF.
- Cribblez, Lucien 2001: Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft, 23, 1: 95-116.
- Cribblez, Lucien, Charels Magnin 2001: Editorial. Die Bildungsexpansion in der Schweiz der 1960er- und 1970er-Jahren. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft, 23, 1: 5-11.
- Dahrendorf, Ralf 1968: Bildung ist Bürgerrecht. Ein Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. 3. Aufl. Hamburg: Wegner.
- Diaz-Bone, Rainer, Harald Künemund 2003: Einführung in die binäre logistische Regression. Mitteilungen aus dem Schwerpunktbereich Methodenlehre. Heft Nr. 56. Berlin: Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften der Freien Universität Berlin. <http://www.rainer-diaz-bone.de/Logreg.pdf> (am 29.09.2007).
- Graf, Martin, Markus Lamprecht 1991: Der Beitrag des Bildungssystems zur Konstruktion von sozialer Ungleichheit. In: Bornschier, Volker (Hrsg.), Das Ende der sozialen Schichtung. Zürcher Arbeiten zur Konstruktion von sozialer Lage und Bewusstsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft. Zürich: Seismo, 73-96.
- Henz, Ursula, Ineke Maas 1995: Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 47, 4: 605- 633.
- Jann, Ben 2006: Diagnostik von Regressionsschätzungen bei kleinen Stichproben. In: Diekmann, Andreas (Hrsg.), Methoden der Sozialforschung. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 421-452.
- Krais, Beate 1996: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bolder, Alex, Walter R. Heinz, Klaus Rodax (Hrsg.), Jahrbuch '96. Bildung und Arbeit. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen zur Bildung für Arbeit. Opladen: Leske + Budrich, 118-146.

- Lamprecht, Markus, Hanspeter Stamm, unter Mitarb. von Urs Meier und BFS 1996: Soziale Ungleichheit im Bildungswesen. Eidgenössische Volkszählung 1990. Bern: BFS.
- Lamprecht, Markus, Hanspeter Stamm 1997: Chancengleichheit im Schweizer Bildungssystem. In: Widerspruch. Beiträge zur sozialistischen Politik, 17, 33: 39-50.
- Lamprecht, Markus, Hanspeter Stamm 2005: Entwicklung der Sozialstruktur. Eidgenössische Volkszählung 2000. Neuchâtel: BFS.
- Meulemann, Heiner 1992: Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik. In: Glatzer, Wolfgang (Hrsg.), Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur. Frankfurt am Main: Campus, 123-156.
- Müller, Walter, Dietmar Haun 1994: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46, 1: 1-42.
- Picht, Georg 1964: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten: Walter-Verlag.
- Rageth, Ladina 2008: Ungleichheit der Bildungschancen. Der Einfluss des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals der Eltern auf die Ausbildung der Kinder im Schweizer Bildungssystem. Zürich: Lizentiatsarbeit am Soziologischen Institut der Universität Zürich.
- Rageth, Ladina 2007: Chancenungleichheit im Schweizerischen Bildungssystem. Der Einfluss des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals der Eltern auf die Ausbildung der Kinder. Zürich: Unveröffentlichte Forschungsarbeit am Soziologischen Institut der Universität Zürich.
- Ramseier, Erich 1997: Individuelle Determinanten der Mathematikleistung. In: Moser, Urs, Erich Ramseier, Christian Keller, Maja Huber (Hrsg.), Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der „Third International Mathematics and Science Study“. Chur, Zürich: Rüegger, 113-136.
- Ramseier, Erich, Christian Brühwiler 2003: Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem. Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. In: Revue suisse des sciences de l'éducation, 25, 1: 1-34.
- Rieger, Andreas 2001: Bildungsexpansion und ungleiche Bildungspartizipation am Beispiel der Mittelschulen im Kanton Zürich, 1830 bis 1980. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 23, 1: 41-70.
- Schendera, Christian F. G. 2005: Datenmanagement mit SPSS. Kontrollierter und beschleunigter Umgang mit Datensätzen, Texten und Werten. Heidelberg: Springer.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard 2000: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zur herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52, 4: 636-669.
- Schneider, Thorsten 2004a: Der Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Schulwahl. In: Zeitschrift für Soziologie, 33, 6: 471-492.
- Schneider, Thorsten 2004b: Hauptschule, Realschule oder Gymnasium. Soziale Herkunft als Determinante der Schulwahl. In: Szydlik, Marc (Hrsg.), Generation und Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 77-103.
- Schwingel, Markus 1995: Pierre Bourdieu. Zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Stamm, Hanspeter, Markus Lamprecht, Rolf Nef 2003: Soziale Ungleichheit in der Schweiz. Strukturen und Wahrnehmungen. Zürich: Seismo.
- Treibel, Annette 2000: Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Opladen: Leske + Budrich, 206-228.