

## Die Sozialstruktur der Bildungsvorstellungen in der Schweiz

Barbara Zimmermann\* und Rolf Becker\*\*

*Zusammenfassung:* In der vorliegenden Studie werden Bildungsvorstellungen in der Schweizer Bevölkerung empirisch untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass Bildung als sehr wichtig eingestuft wird. Während zweck- und wertrationale Bildungsvorstellungen sozialstrukturell differenziert sind, liegen für traditionale Bildungsvorstellungen keine herkunfts- und bildungsbezogene Unterschiede vor. Ungeachtet der tatsächlichen Bildungschancen ist abgesehen von Geschlechter- und Kohortenunterschiede die Zustimmung zur Chancengleichheit im Bildungssystem in allen sozialen Gruppen hoch.

*Schlüsselwörter:* Bildungsvorstellungen, Chancenungleichheit, Schweiz, Bildungsexpansion, Meritokratie

### The Social Structure on Perception and Attitudes on Education in Switzerland

*Abstract:* The present study investigates the Swiss population's perceptions of education. The results show that education is rated as very important. While functional and value-rational ideas about education are differentiated in terms of social structure, there are no differences related to origin and education for traditional ideas about education. Regardless of actual educational opportunities, disregarding gender and cohort differences, approval of equal opportunities in the education system is high in all social groups.

*Keywords:* Educational attitudes, inequality of opportunities, Switzerland, educational expansion, meritocracy

### La structure sociale des idées éducatives en Suisse

*Résumé:* La présente étude a porté sur la perception de l'éducation par la population suisse. Les résultats montrent que l'éducation est considérée comme très importante. Alors que les idées fonctionnelles et rationnelles sur l'éducation sont différenciées en termes de structure sociale, il n'y a pas de différences liées à l'origine et à l'éducation pour les idées traditionnelles sur l'éducation. Indépendamment des opportunités éducatives réelles, sans tenir compte des différences entre les sexes et les cohortes, l'approbation de l'égalité des chances dans le système éducatif est élevée dans tous les groupes sociaux.

*Mots-clés:* Attitudes éducatives, inégalité des chances, Suisse, extension pédagogique, méritocratie

\* University of Bern, Institute of Sociology, CH-3012 Bern, barbara.zimmermann@unibe.ch.

\*\* University of Bern, Department of Sociology of Education, CH-3012 Bern, rolf.becker@unibe.ch.

## 1 Einleitung

Bildung ist in vielerlei Hinsicht bedeutsam, sowohl individuell als auch gesellschaftlich (Müller und Kogan 2010; Becker 2013; Becker und Schoch 2018). Individuell eröffnet Bildung verschiedene Lebenschancen – sei es beruflich, in Form von Aufstiegschancen oder angemessener Entlohnung, oder auch ideell, für die Gestaltung des Lebensverlaufs und das Verfolgen persönlicher Ziele (Meulemann 1985; Mayer und Müller 1986; Mayer und Blossfeld 1990; Müller und Jacob 2008; Solga und Becker 2012). Bildung fördert weiterhin das politische Interesse und die politische Partizipation (Hadjar und Becker 2006; 2007). Des Weiteren ist sie eine Determinante für die Gesundheit (Kuntz 2011) und Lebenserwartung (Klein et al. 2006). In Bezug auf die Sozial- und Systemintegration ist eine demokratische und marktwirtschaftlich organisierte Gesellschaft wie etwa die Schweiz auf Bildung, d.h. ein funktionstüchtiges Bildungssystem und eine gebildete Bevölkerung, angewiesen (Dahrendorf 1965; Müller 1998; Hanushek und Wössmann 2019; Gebel und Heineck 2019). Diese *Bedeutsamkeit von Bildung* dürfte inzwischen zum Allgemeinwissen in der Bevölkerung moderner Gesellschaften gehören.

Allerdings sind die Bildungschancen – wie in westlichen Demokratien – auch in der Schweiz weiterhin sehr ungleich verteilt (Blossfeld und Shavit 1993; Müller und Shavit 1998; Buchmann et al. 2007; Hadjar und Berger 2010; Breen et al. 2012; Buchmann 2013; Zangger und Becker 2016). Trotz der Bildungsexpansion, die in der Nachkriegszeit begann und die eine zunehmende Bildungsbeteiligung von Menschen aus unterschiedlichen sozialen Schichten bewirkte, konnten, über einen langen Zeitraum betrachtet, *Chancenungleichheiten im Schweizer Bildungssystem* zwar verringert werden (Buchmann und Charles 1993; Hadjar und Berger 2010; Becker und Zangger 2013). Aber im internationalen Vergleich gehört die Schweiz immer noch zu den europäischen Ländern mit den höchsten sozial bedingten Bildungsungleichheiten. So haben beispielsweise Kinder aus tieferen sozialen Schichten oder von Eltern mit vergleichsweise geringerem Bildungsniveau eine deutlich geringere Wahrscheinlichkeit, eine weiterführende Schule zu besuchen (Glauser 2015; Buchmann et al. 2016; Glauser und Becker 2016; Becker und Glauser 2018; Becker und Schoch 2018; Kriesi und Imdorf 2019). Sie haben oftmals auch geringere Chancen, an einer Hochschule zu studieren (Buchmann et al. 2007; Griga et al. 2013). Gleiches gilt für den Erwerb von zertifizierten Bildungsabschlüssen (Becker und Schoch 2018). Gegenwärtige Ungleichheiten im Bildungssystem lassen sich in den Augen einer Bevölkerung allerdings nur dann legitimieren, wenn sie gemäss meritokratischen Prinzipien zustande gekommen sind (Solga 2005; Müller 2013). In anderen Worten: Sowohl beim Bildungserwerb als auch durch Bildung ermöglichte gesellschaftliche Vorteile sollten einzig aufgrund der individuellen Begabung und Leistung erzielt werden und nicht dank einem hohen sozialen Status der Eltern oder wegen anderer zugeschriebener Merkmale (zur Kritik an dieser Leistungsideologie: Solga 2005; Had-

jar und Becker 2016; Bills 2019). Allerdings ist diese Legitimation daran geknüpft, dass in der Bevölkerung mehrheitlich die Sichtweise vertreten wird, Bildungschancen seien gleich verteilt und dass der Zugang und Erwerb von Bildung an individuelle Leistung geknüpft sei (Weber 1922a; 1922b; Mayer 1975; von Friedeburg 1989; Kraus und Müller 1990; von Friedeburg 1997; Solga 2005; Becker et al. 2022). Gemäss dem meritokratischen Prinzip wird Ungleichheit im Bildungssystem in der Bevölkerung dann akzeptiert, wenn jede Person eine *faire* Chance hat, sich gemäss ihren Fähigkeiten und Motivationen auszubilden (Müller 2013). Allerdings hat Friedeburg (1997, 45) für die Bundesrepublik Deutschland verdeutlicht, dass in der Bevölkerung die Bildungsexpansion mit gesteigener Chancengleichheit gleichgesetzt wird, aber die für soziale Gruppen unterschiedlichen Bildungschancen und daran geknüpften Bildungserträge nicht realistisch eingeschätzt werden.

Ein ebenso wichtiger Aspekt von Bildung, der aber bislang in der soziologischen Forschung vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit erhalten hat, sind die *Bildungsvorstellungen der Bevölkerung* (Mayer 1975; Strzelewicz 1980; Meulemann 1982; von Friedeburg 1997; Becker et al. 2022). Hier steht im Zentrum, wie Menschen oder soziale Gruppen über Bildung denken und sie bewerten. Dies ist, wie bereits gesehen, insbesondere im Zusammenhang mit der *Chancenungleichheit im Bildungssystem* relevant. Darüber hinaus ist es ebenfalls von soziologischem Interesse, welchen Sinn und Zweck die Menschen der Bildung zuschreiben (Raapke 1998). Ist Bildung, so eine seit langem sowohl in der Bildungssoziologie (Weber 1922b; Edding 1963; Dahrendorf 1965; Boudon 1974; Erikson und Jonsson 1996; Breen und Goldthorpe 1997; Stocké 2019) als auch in der Bildungsökonomie (Schultz 1961; Mincer 1974; Becker und Tomes 1986; Hanushek und Wössmann 2019) verfolgte Fragestellung, eher ein Zweck an sich oder ein Mittel zum Zweck? Sind mit Bildung immer noch *wertrationale* oder nur noch *rein zweckrationale Sinnhaftigkeiten* verbunden? Zudem ist es bedeutsam, zu eruieren, ob diese Vorstellungen von allen Bevölkerungsgruppen gleichermassen geteilt werden oder ob es Unterschiede, etwa nach eigener Bildung und anderen sozialstrukturellen Merkmalen wie etwa soziale Herkunft oder Geschlecht, gibt.

Während für Deutschland nur vereinzelte ältere Studien und nur eine einzige aktuelle Analyse über den sozialen Wandel von Bildungsvorstellungen in der Bevölkerung zugänglich sind (Schulenberg 1957; Strzelewicz et al. 1966; Mayer 1975; Meulemann 1982; Müller 1998; Raapke 1998; Becker et al. 2022), fehlen für die Schweiz solche soziologischen Analysen vollständig (vgl. Becker und Schoch 2018). Diese Studie soll deswegen dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schliessen. Im weiteren Verlauf des vorliegenden Beitrags werden wir im zweiten Abschnitt zuerst einige theoretische Überlegungen zu Bildungsvorstellungen in der Bevölkerung aus sozialstruktureller Sicht angestellt sowie knapp der aktuelle Forschungsstand dargestellt. Im dritten Abschnitt erläutern wir unsere Fragestellung und das empirische Vorgehen. Im darauffolgenden vierten Abschnitt werden die Ergebnisse der Unter-

suchungen dargestellt. Im abschliessenden fünften Abschnitt werden die Ergebnisse nochmals reflektiert und mit der bisherigen Forschung verbunden.

## 2 Theorie und Forschungsstand

In diesem Kapitel stellen wir vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstandes die wichtigsten theoretischen Überlegungen kurz vor. Dabei fokussieren wir auf den Aspekt der subjektiven Bildungsvorstellungen, also darauf, welche Meinungen und Einstellungen in der Schweizer Bevölkerung zum Thema Bildung geteilt werden. Dabei geht es darum, wie wichtig Bildung in den Augen der Bevölkerung ist und welchen Zweck sie zu erfüllen hat. Danach befassen wir uns mit der Beurteilung von Chancengleichheit im Bildungssystem.

### 2.1 Bedeutsamkeit von Bildung aus Sicht der Bevölkerung

Dass Bildung wichtig für das Leben und die Gesellschaft ist, scheint weitgehend unbestritten. Ob und inwiefern die Bedeutsamkeit von Bildung tatsächlich von der Schweizer Bevölkerung geteilt wird, ist eine empirisch zu eruiierende Frage. Es gibt «gute» Gründe jenseits der gesetzlich gebotenen Schulpflicht und Mindestverweildauer in der Schul- und Berufsausbildung dafür, anzunehmen, dass Bildung generell als wichtig erachtet wird. Diese Beurteilung wird auch unabhängig davon sein, was in der Bevölkerung unter Bildung verstanden wird (Müller und Mayer 1976; von Friedeburg 1997; Gordt und Becker 2016). Darunter fallen Verständnisse wie etwa die akademische Ausbildung, die Wissen und Kenntnisse in verschiedenen Gebieten beinhaltet (Strzelewicz et al. 1966), das «Gebildet sein als eine hochbewertete Auszeichnung» (Schulenberg 1957, 71) oder die Verfügung über Sekundärtugenden wie etwa Ordnung und Disziplin oder über gute Umgangsformen und Manieren (Meulemann 1982). Es umfasst die Spannbreite von «Schulzeugnis bis zur Herzensbildung» (Strzelewicz et al. 1966, 96) oder die auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Zertifikate und Qualifikationen (Müller und Jacob 2008; Müller und Kogan 2010). Seit der Publikation der Ergebnisse von PISA 2000 wird in der politisch interessierten Öffentlichkeit nicht nur die essentielle Bedeutung von Bildung medial hervorgehoben, sondern darunter werden auch die Kompetenzen subsumiert, welche laut der OECD heute und zukünftig wichtig sind und sein werden, um für das Leben gerüstet zu sein (Becker 2007; Moser 2001).

Auch die Arbeitsmärkte in der Schweiz signalisieren, wie wichtig Bildung ist (Buchmann 2013). So wird aus dem Stellenmarkt-Monitor Schweiz anhand der Stelleninserate ersichtlich, dass nicht nur die Qualifikationsanforderungen für die vakanten Arbeitsstellen in den letzten Jahrzehnten gestiegen sind, sondern auch die Bildungsjahre, die Arbeitgeber von den Bewerberinnen und Bewerbern erwarten (Buchmann et al. 2022). Ferner dürfte sich auch über die bildungspolitischen De-

batten und sozialwissenschaftlichen Bildungsstudien die Bedeutung von Bildung in der Bevölkerung verbreitet haben (Meulemann 1982; Solga und Becker 2012; Becker et al. 2022). Und schliesslich sollte sich in individuellen Lebenserfahrungen, auch abseits des Bildungs- und Beschäftigungssystems, widerspiegeln, dass es im heutigen Leben keine Bereiche in der Schweiz gibt, in denen nicht zumindest grundständige Bildung notwendig ist (Becker und Schoch 2018).

Vor dem Hintergrund dieser Darstellung wären geringfügige Unterschiede für die subjektiv beurteilte Wichtigkeit von Bildung in der Schweizer Bevölkerung zu erwarten. Für bestimmte sozialstrukturelle Merkmale wie etwa Bildungsniveau und Geschlecht hingegen sollten systematische Variationen in der wahrgenommenen Bedeutung von Bildung aufzudecken sein. So dürfte die in den 1950er Jahren zögerlich einsetzende Bildungsexpansion im Berufsbildungssystem, der Ausbau des allgemeinbildenden Schulwesens seit den 1960er Jahren und die verhaltene Ausdehnung des Hochschulwesens bei einer forcierten Ausdifferenzierung seit den 1990er Jahren durch die Einführung von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen die Wichtigkeit von Bildung verdeutlicht haben (Buchmann und Charles 1993; Buchmann et al. 2007; Buchmann 2013). Vor allem den jüngeren Geburtskohorten der ab 1960 Geborenen, welche von den verbesserten Bildungsgelegenheiten im Gymnasium und im Hochschulbereich profitiert hatten, haben mit diesem strukturellen Wandel die zunehmende Wichtigkeit von Bildung selbst erfahren (Hadjar und Berger 2010; Roth und Salikutluk 2012). Jüngere Geburtsjahrgänge müssten dann daher die Bildung als wichtiger erachten als ältere Kohorten (vgl. Becker und Zangger 2013). Diese vermutete Kohortendifferenzierung könnte sich in der Kohortenabfolge über die soziokulturelle Reproduktion von Bildungsvorstellungen durch Sozialisation und Erziehung im Elternhaus und im familialen Netzwerk zudem durch die (intergenerationale) Transmission der Einstellung zu Bildung verstärkt haben (vgl. Smyth et al. 2010; Roth und Salikutluk 2012; Lorenz et al. 2020). Daher sind angesichts der durch die Kohortenabfolge getragenen Bildungsexpansion und dabei weiterhin bestehende herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten zu vermuten, dass Kinder aus höheren Sozialschichten Bildung als wichtiger erachten als Kinder von Eltern mit manuellen Berufen (Arbeiter oder «kleine» Gewerbetreibende).

Von der Bildungsexpansion in der Schweiz haben vor allem Frauen profitiert, die bei der Beteiligung an weiterführender und höherer Bildung nicht nur mit den Männern gleichgezogen, sondern diese beim Erwerb der Maturität und Hochschulabschluss überholt haben (Becker und Zangger 2013; Becker und Schoch 2018; Glauser et al. 2019a; 2019b). Die zugleich gestiegene Frauenerwerbstätigkeit in den vergangenen Jahrzehnten dürfte ebenso dazu beigetragen haben, dass Frauen als die «Gewinnerinnen der Bildungsexpansion» die Bildung als wichtiger erachten als Männer (vgl. Zimmermann 2020).

## 2.2 Idealtypische Kategorien von Bildungsvorstellungen

Wie bereits zuvor angedeutet, ist das Spektrum, was in der Bevölkerung unter Bildung verstanden wird, relativ breit, und es gibt verschiedene Gründe dafür, warum heutzutage Bildung als wichtig erachtet werden könnte. Auch der *Sinn von Bildung* dürfte in unterschiedlicher Weise wahrgenommen werden. Anlehnend an die Kategorisierung der Sinnhaftigkeit des sozialen Handelns nach Weber (1922a, 12) kann danach unterschieden werden, ob Bildung eher als rein instrumentell oder als ideell oder als traditional angesehen wird (siehe auch: Strzelewicz et al. 1966; Schulenberg et al. 1978; Meulemann 1982). Es stellt sich daher die Frage, ob Bildung in ihrem «*subjektiv gemeinten Sinn*» (Weber 1922a, 1) eher als Mittel zum Zweck (rein zweckrational) oder eher als ein ethischer, ästhetischer oder religiöser Selbstzweck (wertrational) angesehen wird. Als eine eher eingeschränkte Sinnhaftigkeit könnte eine Bildungsvorstellung eher mit einer bewusst aufrechterhaltenen Bindung mit Gewohnheiten (z. B. Ordnung, Disziplin, Manieren, Umgangsformen) verbunden sein, die in der Erziehung und Sozialisation eingeübt wurden, und daher mit dem Festhalten an bestimmten Regeln der Erziehung (traditional) einhergehen (Weber 1922a, 12–13).

Bei *zweckrationalen Bildungsvorstellungen* wird – wie etwa bei der Humankapitaltheorie (Schultz 1961; Mincer 1974; Becker 1975) oder bei soziologischen Ansätzen rationaler Bildungsentscheidungen (Boudon 1974; Erikson und Jonsson 1996) – ausgegangen, dass in Bildung investiert wird, um eine vorteilhafte berufliche Stellung zu erreichen oder ein hohes Einkommen zu generieren. Aufgrund erwarteter beruflicher Erfolge und Mehreinkommen wird rein zweckrational in Bildung investiert. Vorliegende Studien zeigen, dass die Bevölkerung mehrheitlich Bildung als Weg zum Erfolg einstuft und damit der Meinung ist, dass sich eine «gute» Ausbildung lohnt, um im Leben etwas zu erreichen (Hadjar 2008, 212; siehe auch Becker et al. 2022). Aus diesem Grund wurde in früheren Studien hierbei auch von «sozial differenzierenden» Bildungsvorstellungen gesprochen (Strzelewicz et al. 1966). Gemäss den sozial differenzierenden Bildungsvorstellungen weist die Bildung, z. B. mittels Abschlusszeugnissen, den sozialen Status zu (Müller 1975; Müller und Mayer 1976; Müller und Shavit 1998; Müller und Jacob 2008; Müller und Kogan 2010). Dem gegenüber stehen *wertrationale* oder «personal differenzierende» *Bildungsvorstellungen* (Strzelewicz et al. 1966). Bildung ist demnach nicht Mittel zum Zweck, sondern Zweck an sich. Bei personal differenzierenden Bildungsvorstellungen wird der Bildung keine statusdistribuierende Funktion zugeschrieben. Gemäss der Humankapitaltheorie von Schultz (1961) ist damit eher ein konsumtiver Nutzen mit Bildung verbunden, der gratis als ein Nebenprodukt von zweckrationalen Bildungsinvestitionen anfällt. Hierbei handelt es sich eher um ideelle und ästhetische Momente der Bildung wie etwa Freude am Lernen, Befriedigung über Lernerfolge, intellektueller Genuss von Kulturgütern oder schöpferische Auseinandersetzung mit den Ideen (Hegelheimer 2019, 305). Somit geht es bei wertrationalen Bildungsvor-

stellungen auch um eine ganzheitliche Ausbildung und eine starke Allgemeinbildung (Humboldt 2017) dank dieser sich der Mensch, auch im Sinne der Aufklärung (Kant 1784), frei entfalten und «wesentliche Würde» erreichen kann (Strzelewicz 1980: 9). Diese Art von Bildungsvorstellung ist somit eng mit individuellen Kompetenzen wie etwa eigene Urteilskraft (Human Agency) sowie Autonomie – sprich: persönliche Selbständigkeit und sicheres Selbstbewusstsein – verbunden (Meulemann 1982; Becker et al. 2022). Die *traditionale Bildungsvorstellung* schliesst als eine Residualkategorie subjektive Elemente ein, die mit der Erziehung zum gesellschaftsfähigen Individuum verbunden sind wie etwa Ordnung und Disziplin oder Manieren und gute Umgangsformen. Diese Form der Bildungsvorstellung ist von eingelebter Gewohnheit geprägt. Sie umfasst im Unterschied zu den beiden anderen Formen der Bildungsvorstellungen weniger sinnhafte als alltägliche Orientierungen, die nützlich sind für reaktives Verhalten in alltäglichen Situationen und daher von Generation zu Generation tradiert werden.

Bei der Sinnhaftigkeit der Bildungsvorstellung sind – wie andere Studien in Deutschland zeigen (z. B. Meulemann 1982; Becker et al. 2022) – in sozialstruktureller Hinsicht systematische Unterschiede nach dem Bildungsniveau zu erwarten. Weil Frauen, wie bereits gesehen (Becker und Jann 2017; Zangger und Becker 2016; Hadjar und Berger 2010; Buchmann und Charles 1993), eher von der moderaten Bildungsexpansion in der Schweiz profitierten als Männer, werden sie vermutlich eher als Männer die zweckrationalen, wertrationalen und traditionellen Bildungsvorstellungen teilen.

Während tiefer gebildete und aus tieferen Sozialschichten stammende Personen (etwa Kinder von Eltern mit manuellen Berufen) eher zweckrationale Bildungsvorstellungen teilen, dominieren bei Akademikerinnen und Akademikern sowie aus höheren Sozialschichten stammende Personen eher personal differenzierende bzw. wertrationale Bildungsvorstellungen. Dieser Umstand wird von Schulenberg et al. (1978, 72) folgendermassen zusammengefasst: «Höhere Schulbildung ist für die, die sie nicht haben, Kennzeichen von Bildung; diejenigen, die sie haben, erkennen sie nicht als solches an». Personen aus unteren Schichten erkennen möglicherweise, dass andere Menschen höhere Ausbildungsabschlüsse haben als sie selbst und dass diese Patente für das berufliche Fortkommen und den sozialen Status notwendig sind. Dies wiederum führt dazu, dass sie eher zweckrationale und traditionale Bildungsvorstellungen vertreten (Raapke 1998).

Eine andere Argumentation stellt in Bezug auf die Einstellungen zu Bildung und folglich auf den Sinn und Zweck von Bildung auf die sozialen Einflüsse signifikant Anderer ab (Roth und Salikutluk 2012; siehe auch: Stocké 2013). Weil untere Sozialschichten und Bildungsgruppen den Zweck von Bildung darin sehen, dass ihre Kinder die ökonomische Unabhängigkeit erhalten, dominiert bei ihnen die zweckrationale und traditionale Sicht auf Bildung. Höhere Sozialschichten hingegen folgen den Erwartungen der ebenfalls höher gebildeten Referenzgruppen, in der

Bildung ein Mittel für den intergenerationalen Statuserhalt zu sehen, das geeignet ist, um die soziale Missbilligung wegen Nichterreichens dieses Zieles zu vermeiden (siehe auch: Breen und Goldthorpe 1997). Ein soziales Netzwerk von Personen mit hoher Bildung, die zudem zumeist höheren Sozialschichten angehören, fungiert somit als normative Referenzgruppe. Dieses Netzwerk hat nicht nur Einfluss auf die subjektiv geteilte Wichtigkeit von Bildung, sondern trägt auch zu positiven Einstellungen zu Bildung und ihrer wertrationalen Sinnhaftigkeit bei. Rein zweckrationale Investitionen in statuserhaltende Bildung haben die soziale Anerkennung über den erfolgreichen Bildungserfolg und den daran geknüpften Eintritt in die avisierte Markt- und Klassenlage (Einkommen und Beruf) als Wert an sich zum Ziel (siehe auch: Becker 2003, 5–6; Becker 2022). Deswegen sollten höher gebildete und aus privilegierten Sozialschichten stammende Personen eher wertrationale Bildungsvorstellungen als zweckrationale oder traditionale Bildungsvorstellungen teilen (Roth und Salikutluk 2012; Stocké 2013; Lorenz et al. 2020).

### 2.3 Subjektive Beurteilung von Chancen(un)gleichheit

Besonders hervorheben möchten wir abschliessend mit der subjektiv wahrgenommenen Chancengleichheit einen funktionalen und legitimatorischen Aspekt der Bildung. Nach dem wissenschaftlichen Diskurs in den 1960er Jahren, der seit dem «PISA-Schock» neu entflammt ist (Becker 2007), spielt dieser Aspekt seitdem auch in der breiten Öffentlichkeit eine wichtige Rolle (Solga und Becker 2012; Becker und Schoch 2018). Dass die Menschen formale Chancengleichheit als realisiert betrachten, ist eine Voraussetzung, um ungleiche Positionen in der Gesellschaft, die aufgrund der schulischen Leistung zustande kommen, zu legitimieren (Mayer 1975; Meulemann 1982; von Friedeburg 1989; 1997; Müller 1998). Damit Bildungsungleichheiten akzeptiert und als legitim betrachtet werden, müssen sie als gerecht oder zumindest gerechtfertigt beurteilt werden (Solga 2005; Hadjar 2008; Müller 2013; Bills 2019).

Für den Westen Deutschlands liegen empirische Befunde vor, wonach in der Bevölkerung der Glaube an die Chancengleichheit – trotz und vor allem im Zuge der Bildungsexpansion – seit den 1960er Jahre systematisch abgenommen hat (vgl. Meulemann 1982; Kraus und Müller 1990; von Friedeburg 1997; Becker et al. 2022; Hadjar 2008). Obwohl deutlich mehr Menschen eine höhere Bildung erlangen, hat die Meinung, dass «heute jeder die Möglichkeit habe, sich ganz nach seiner Begabung und seinen Fähigkeiten auszubilden» (Meulemann 1982, 235) über die Zeit der frühen Bildungsexpansion bis in die jüngste Gegenwart an Zustimmung verloren (Becker et al. 2022).

In Anlehnung an diese vorliegenden Befunde wird auch für die Schweizer Bevölkerung angenommen, dass sich im Zuge der Bildungsexpansion der Glaube an Chancengleichheit im Bildungssystem verändert hat. Aufgrund der subjektiv wahrgenommenen Gleichzeitigkeit von gestiegener Bildungsbeteiligung und weiterhin



hoher sozialer Ungleichheit von Bildungschancen dürften vor allem die jüngeren und besser gebildeten Geburtsjahrgänge in geringerem Masse an Chancengleichheit im Schweizer Bildungssystem glauben als ältere Geburtsjahrgänge. Hingegen sind die älteren Kohorten, die vor Einsetzen der Bildungsexpansion in der Schweiz geboren wurden, eher davon überzeugt, dass formale Chancengleichheit im Bildungszugang und beim Bildungserwerb garantiert sei. Zugleich müssten jedoch, den Schlussfolgerungen von Friedeburg (1989; 1997) zur Interpretation der Bildungsexpansion aus Sicht der Bevölkerung folgend, die Kinder von Eltern mit manuellen Berufen eher als die aus höheren Sozialschichten stammenden Personen davon überzeugt sein, dass im Schweizer Bildungssystem die Chancengleichheit garantiert sei.

### 3 Fragestellung und empirisches Vorgehen

#### 3.1 Fragestellung und Hypothesen

Aufbauend auf die im vorhergehenden Kapitel vorgestellten Arbeiten, untersuchen wir im Folgenden die Bildungsvorstellungen der Bevölkerung in der Schweiz. Obwohl dieses Phänomen im deutschsprachigen Raum bereits seit Ende der 1950er Jahren mit wechselhafter Intensität erforscht wird, liegt für die Schweiz bisher keine solche empirische Evidenz vor. Mit unserer Befragung in der gegenwärtigen Schweizer Bevölkerung schliessen wir nun diese Lücke. Wir untersuchen folgende drei Forschungsfragen:

- › Welche Bildungsvorstellungen haben die Menschen in der Schweiz?
- › Wie wird die Chancenungleichheit in der Bildung eingeschätzt?
- › Gibt es bei den Bildungsvorstellungen und wahrgenommenen Bildungschancen systematische Unterschiede nach sozialstrukturellen Merkmalen?

Angesichts der Tatsache, dass Chancenungleichheit in der Bildung in einem deutlich messbaren Masse weiterhin besteht, und auch in der Schweiz kontrovers debattiert wird (Müller 2013; Buchmann 2013; Becker und Schoch 2018), ist es aus soziologischer Sicht interessant, zu sehen, wie sich dieser Umstand in der subjektiven Wahrnehmung in der Bevölkerung widerspiegelt. Von besonderem Interesse ist vor dem Hintergrund einer vergleichsweise zögerlichen Bildungsexpansion in der Schweiz (Buchmann und Charles 1993) die sozialstrukturelle Variation der Bildungsvorstellungen in der Bevölkerung.

Vom theoretischen Hintergrund ausgehend, werden *vier Hypothesen* abgeleitet. Erstens wird eine Kohortendifferenzierung infolge der Prägung durch die Bildungsexpansion angenommen. Die jüngeren und in der Regel höher gebildeten Geburtsjahrgänge dürften kritischer gegenüber den Bildungsvorstellungen und den gewährten Bildungschancen eingestellt sein als vor 1960 Geborene (Kohortendifferenzierungsthese). Weil vor allem Frauen unmittelbar von der Bildungsexpansion

profitierten, wird zweitens angenommen, dass sie die Bildungsvorstellungen und die Chancengleichheit in der Bildung in einem höheren Masse teilen als Männer (Geschlechterdifferenzthese). Drittens wird angenommen, dass höher gebildete Personen die Bildungsvorstellungen und Bildungschancen kritischer beurteilen als Personen mit tieferem Bildungsniveau. Insbesondere akademisch gebildete Personen sollten eher wertrationale als rein zweckrationale Bildungsvorstellungen teilen (Bildungsniveauthese). Viertens wird aufgrund der Sozialisation im Elternhaus, insbesondere wegen der Prägung durch elterliche Bildungsvorstellungen, angenommen, dass sich bei den Bildungsvorstellungen die Kinder von Eltern aus unteren Sozialschichten systematisch von den aus höheren Sozialschichten stammenden Personen unterscheiden (Herkunftsthese).

### 3.2 Daten und Methode

Zur Beantwortung unserer Fragestellungen wurde im Kontext des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projektes «Bildungsverständnisse im sozialen Wandel» (Projekt-Nr.: 169748) eine Umfrage in der Schweizer Bevölkerung durchgeführt. Die Online-Befragung fand im März und April 2019 statt und wurde im Auftrag der Abteilung Bildungssoziologie an der Universität Bern von einem Sozialforschungsinstitut im Kontext ihres Panels mittels eines Random-Quota-Verfahrens durchgeführt. Die Stichprobe umfasste erwachsene Personen im Alter zwischen 18 und 79 Jahren, die in der deutschsprachigen Schweiz wohnhaft sind. Insgesamt wurden 2.056 Interviews realisiert. Dabei ist eine Standardgewichtung nach Alter, Geschlecht und Region sowie eine Randsummengewichtung nach Erwerbstätigkeit und Haushaltsgrosse vorgenommen worden.

Anknüpfend an die Studien von Meulemann (1982), Schulenberg (1957), Strzelewicz et al. (1966) und an den ALLBUS 1980–2018, der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften in Deutschland (Koch und Wasmer 2004), wurden die Forschungsfragen folgendermassen operationalisiert (siehe detaillierte Darstellung der gestellten Fragen im Anhang). Erstens wurde die Frage gestellt, «Wie wichtig ist Bildung heutzutage?». Die Bedeutung von Bildung konnte auf einer Skala von 1 (sehr unwichtig) bis 10 (sehr wichtig) bewertet werden. Aufgrund der sehr schiefen Verteilung dieser Bewertung haben wir diese Variable zusätzlich binär codiert verwendet. In der ersten Kategorie sind alle Personen eingeschlossen, die Bildung als sehr wichtig erachten (Anteil von 65 %), in der zweiten Kategorie alle anderen Antworten (35 %). Um die Reliabilität dieses Items aufzudecken, wurde den Befragten ein Zitat aus dem Jahre 1961 vorlegt, das dem ehemaligen amerikanischen Präsidenten John F. Kennedy zugeschrieben wird: «Es gibt nur eines, was auf Dauer teurer ist als Bildung: keine Bildung». Rund 60 Prozent der Befragten sind der Meinung, dass dieser Satz heute noch uneingeschränkt gilt. Diese Variable wurde aufgrund der sehr schiefen Verteilung dieser Bewertung auf der 10er-Skala ebenfalls in gleicher Weise wie die Wichtigkeit von Bildung binär codiert.

Um die unterschiedlichen Aspekte von Bildungsvorstellungen zu erfassen, wurde eine Reihe von Fragen gestellt. Diese den Befragten in randomisierter Reihenfolge vorgelegten Fragen konnten wiederum anhand einer Skala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 10 (stimme voll und ganz zu) beurteilt werden. Der Fragenkomplex zu den Bildungsvorstellungen umfasst 12 Items, die in Tabelle 1 dargestellt werden. Die Items lassen sich zu drei Skalen zusammenfassen: *Zweckrationale Bildungsvorstellungen*, (enthält Items wie etwa «Bildung ist notwendig, um einen Beruf zu finden, der gut entlohnt ist»), *wertrationale Bildungsvorstellungen* (z. B. «Durch Bildung kann das selbständige Denken und Handeln gefördert werden») und *traditionale Bildungsvorstellungen* (z. B. «Durch Bildung können gute Umgangsformen erworben werden»). Die Skalen werden theoriegeleitet abgeleitet (Weber 1922a; Meulemann 1982) und mittels einer explorativen Faktorenanalyse gebildet. Das extrahierte Ergebnis ergibt eine statistisch akzeptable Passung mit drei Skalen (Varimax-Rotation, Kaiser-Meyer-Olkin Mass 0.91 und Cronbach's Alpha 0.81 für wertrationale Bildungsvorstellungen, 0.74 für zweckrationale Bildungsvorstellungen und 0.80 für traditionale Bildungsvorstellungen). Um die Skalen zu bilden, wurden die Werte der Items gemittelt und so standardisiert, dass alle Werte zwischen 0 und 1 liegen.

Tabelle 1 Items zu den Bildungsvorstellungen

---

Zweckrationale Bildungsvorstellungen

- Bildung ist ein Mittel, um einen Berufswunsch zu erfüllen.
- Bildung ist notwendig, um einen Beruf / eine Anstellung zu finden.
- Bildung ist notwendig, um einen Beruf zu finden, der gut entlohnt ist.
- Bildung ist notwendig, um einen Beruf zu finden, der mich erfüllt.

Wertrationale Bildungsvorstellungen

- Durch Bildung kann vielseitiges Wissen erworben werden.
- Durch Bildung kann spezifisches Wissen erworben werden.
- Durch Bildung kann die eigene Urteilskraft gestärkt werden.
- Durch Bildung kann das selbständige Denken und Handeln gefördert werden.
- Durch Bildung kann das Selbstbewusstsein gefördert werden.

Traditionale Bildungsvorstellungen

- Durch Bildung können Ordnung und Disziplin vermittelt werden.
  - Durch Bildung können gute Umgangsformen erworben werden.
  - Durch Bildung kann Achtung vor Mitmenschen vermittelt werden.
- 

Quelle: Bildungsverständnisse im sozialen Wandel (SNF-Projekt-Nr.: 169748; SWISSUbase Ref. 13031).

Wie die Befragten die Realisierung der Chancengleichheit im Schweizer Bildungssystem einschätzen, wurde über folgende Frage erfasst: «Dann würden wir auch gerne von Ihnen wissen, inwieweit Sie zustimmen, dass bei uns in der Schweiz jede Person die Möglichkeit hat, seine Begabungen zu entfalten und sich seinen Fähigkeiten zu widmen?»

keiten entsprechend auszubilden». Die Antwortskala dieser Frage umfasst 4 Kategorien, «Ich stimme voll und ganz zu» (mit dem Wert 4), «Ich stimme eher zu», «Ich stimme eher nicht zu» und «Ich stimme überhaupt nicht zu» (mit dem Wert 1). Ein Viertel der Befragten stimmt uneingeschränkt zu, dass die Chancengleichheit im Bildungssystem garantiert sei.

Eine wichtige erklärende Variable ist die Kohortenzugehörigkeit der Befragten. Hierbei unterscheiden wir zwischen den vor 1960 und ab 1960 geborenen Befragten. Auf diese Weise soll die Kohortendifferenzierung der Bildungsvorstellungen durch die Bildungsexpansion in der Schweiz abgebildet werden (Buchmann und Charles 1993; Becker und Zangger 2013; Zangger und Becker 2016). Weitere erklärende Variablen sind das Geschlecht der Befragten (Mann oder Frau), ihre höchste abgeschlossene Ausbildung mit drei Ausprägungen (Berufsausbildung, höhere Berufsbildung und akademische Ausbildung), sowie – als Indikator für soziale Herkunft – der Beruf ihres Vaters und ihrer Mutter mit zwei Ausprägungen (manuell vs. nicht manuell). Bezogen auf die Bildungsvorstellungen zielt diese Dichotomie neben den Bildungsanforderungen der Berufstätigkeit auch die Unterscheidung nach Hand- und Kopfarbeit ab. Die deskriptive Statistik der verwendeten Variablen ist in den Tabellen A1 und A2 im Anhang aufgeführt.

Zur Beantwortung unserer Fragestellungen schätzen wir multivariate Regressionsmodelle, um den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Aspekten von Bildungsvorstellungen und den soziodemografischen Merkmalen darzustellen. Je nach Skalenniveau der abhängigen Variablen werden lineare oder logistische Regressionen angewendet. Die Koeffizienten der linearen Regression zeigen, um wie viel sich die metrisch skalierte, abhängige Variable verändert, wenn sich die unabhängige Variable um eine Einheit ändert (Cameron und Trivedi 2009). Bei binär kodierten abhängigen Variablen kommt die logistische Regression zur Anwendung (Long und Freese 2006). Da Logit-Koeffizienten oder relative Chancenverhältnisse (odds ratios) nicht ganz einfach zu interpretieren und zwischen unterschiedlichen Modellen nur bedingt miteinander vergleichbar sind, werden die Resultate in Form von durchschnittlichen Marginaleffekten dargestellt. Diese sogenannten “Average Marginal Effects” (AME) können als Veränderung in Prozentpunkten interpretiert werden, wenn sich die unabhängigen Variablen jeweils um eine Einheit verändern (Mood 2010).

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Bildungsvorstellungen – die Wichtigkeit von Bildung

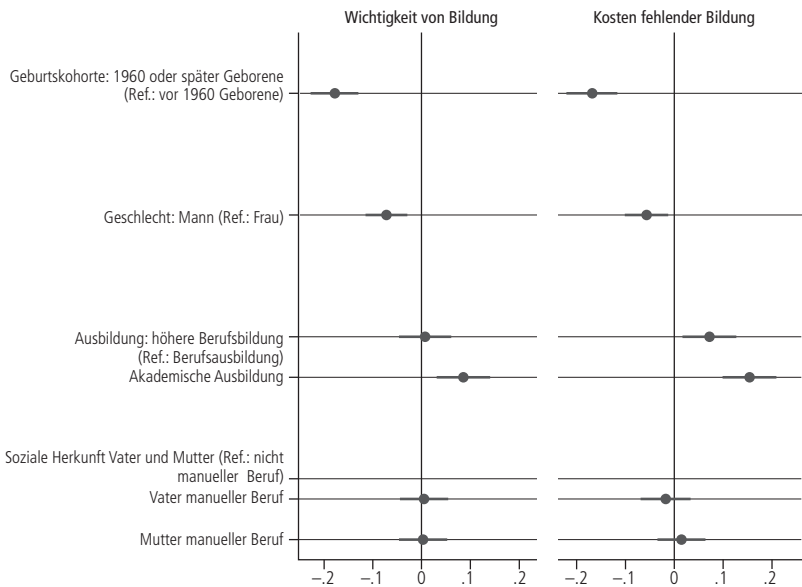
Insgesamt ist ein Grossteil der Befragten d.h. fast zwei Drittel von ihnen, der Meinung, dass Bildung heutzutage sehr wichtig sei (im Mittel 9.3 auf einer Skala von 1 bis 10; siehe Tabelle A1 im Anhang). Und rund 60 Prozent der Befragten

sind uneingeschränkt der Ansicht, dass auf Dauer keine Bildung teurer wäre als Bildung. Insgesamt ist die Mehrheit der Befragten davon überzeugt, dass Bildung heutzutage wichtig ist.

Unterschiede in der Bewertung der Bildung nach soziodemografischen Merkmalen sind in Abbildung 1 dargestellt (siehe auch Tabelle A3 im Anhang). Die Ergebnisse können als prozentuale Veränderung gelesen werden. Den deutlichsten Unterschied finden wir zwischen den Geburtskohorten: Vor 1960 Geborene stufen Bildung als deutlich wichtiger ein als die ab 1960 Geborenen. Die Differenz beträgt unter Kontrolle anderer sozialstruktureller Merkmale rund 18 Prozentpunkte und ist statistisch signifikant ( $p < 0.001$ ). Die gleiche Kohortendifferenzierung ist für Nachteile fehlender Bildung festzustellen.

Ebenfalls signifikant ist die Geschlechterdifferenz für die Wichtigkeit von Bildung, welche rund 7 Prozentpunkte beträgt ( $p < 0.01$ ). Männer stufen Bildung somit als deutlich weniger wichtig ein als Frauen. Ebenso gewichtig sind die Geschlechterdifferenzen für die Bedeutung von Bildung gegenüber fehlender Bildung.

Abbildung 1 Bedeutsamkeit von Bildung



Quelle: Bildungsverständnisse im sozialen Wandel (SNF-Projekt-Nr.: 169748; SWISSUbase Ref. 13031), eigene Berechnungen.

Im Vergleich zur Referenzkategorie, die Personen mit höchstens einer abgeschlossenen Berufsausbildung umfasst, sind Personen mit einer akademischen Ausbildung

häufiger der Ansicht, Bildung sei sehr wichtig. Für Personen mit einer höheren Berufsausbildung ist der Unterschied Personen mit höchstens einer abgeschlossenen Berufsausbildung allerdings nicht signifikant. Dies ist daran erkennbar, dass für Personen mit höherer Berufsausbildung das 95%-Konfidenzintervall die vertikale Null-Linie überschneidet. Es handelt sich hier also eher um einen Zufallsbefund. Bei der subjektiven Einschätzung, dass fehlende Bildung mehr Nachteile nach sich zieht als Investitionen in die Bildung, unterscheiden sich die Personen mit höherer Berufsausbildung und akademischer Ausbildung signifikant von Personen mit einem niedrigeren Bildungsniveau. Insgesamt werden sowohl die Bildungsniveauthese als auch die Geschlechterdifferenzthese bestätigt. Für die Kohortendifferenzierungsthese zeigt es sich, dass entgegen unserer theoretischen Annahme, eher die älteren Geburtsjahrgänge die Bildung als wichtig erachten als die durch die Bildungsexpansion geprägten Kohorten.

Keinen Unterschied in der Bewertung der Wichtigkeit und Bedeutung der Bildung finden wir, wenn wir Personen nach ihrer sozialen Herkunft vergleichen. Gemessen an der Berufsposition ihrer Eltern gibt es keine signifikante Variation in der Beurteilung der Wichtigkeit von Bildung. Damit ist die Herkunftsthese empirisch widerlegt.

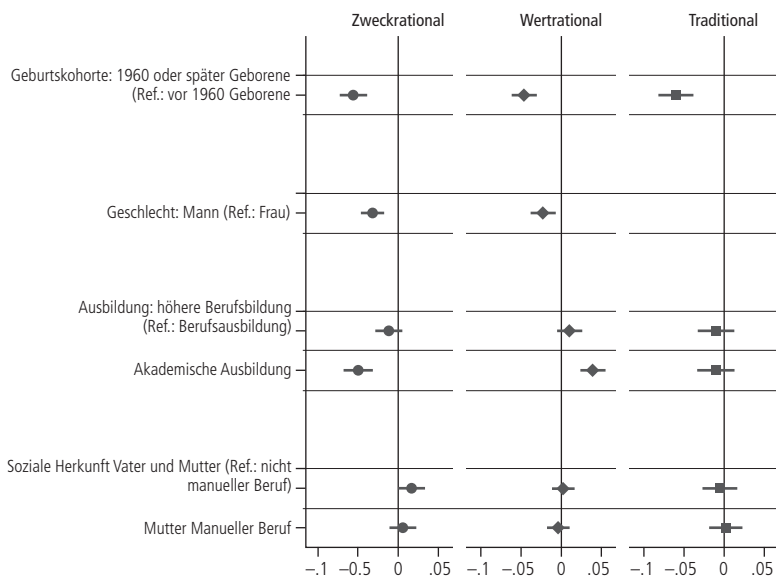
#### 4.2 Traditionale sowie zweck- und wertrationale Bildungsvorstellungen

Des Weiteren werden nach der Bedeutung von Bildung die sozialen Disparitäten in den anderen Dimensionen von Bildungsvorstellungen untersucht (siehe Abbildung 2 und Tabelle A4 im Anhang). So finden wir einen starken Zusammenhang zwischen der Kohortenzugehörigkeit und den drei Kategorien von zweckrationalen, wertrationalen und traditionellen Bildungsvorstellungen. Ab 1960 Geborene zeigen eine deutlich tiefere Zustimmung zu diesen drei Kategorien von Bildungsvorstellungen als vor 1960 Geborene. Besonders ausgeprägt ist der Kohortenunterschied bei den zweckrationalen und den traditionellen Bildungsvorstellungen, etwas weniger stark ist er hingegen bei den wertrationalen Bildungsvorstellungen. Entsprechend der Kohortendifferenzierungsthese werden diese Dimensionen von Bildungsvorstellungen von den jüngeren Geburtskohorten in geringerem Masse geteilt als von den älteren Kohorten, die vor Einsetzen der Bildungsexpansion geboren wurden.

Des Weiteren wird die Geschlechterdifferenzthese empirisch gestützt. So teilen Männer zweckrationale, wertrationale und traditionale Bildungsvorstellungen in einem signifikant geringeren Masse als Frauen. Zudem ist die Geschlechterdifferenz bei den zweckrationalen und den traditionellen Bildungsvorstellungen deutlich stärker ausgeprägt als bei den wertrationalen Bildungsvorstellungen.

Wie es aufgrund der Bildungsniveauthese zu erwarten war, sehen wir deutliche Unterschiede in den Bildungsvorstellungen nach den Bildungsabschlüssen. Je höher die Ausbildung, desto geringer ist die Zustimmung zu zweckrationalen Bildungsvorstellungen. Personen mit akademischem Abschluss sind demnach deutlich

Abbildung 2 Zweckrationale, wertrationale und traditionale Bildungsvorstellungen



Quelle: Bildungsverständnisse im sozialen Wandel (SNF-Projekt-Nr.: 169748; SWISSUbase Ref. 13031), eigene Berechnungen.

seltener als Personen mit Berufsausbildung der Ansicht, dass Bildung in erster Linie Mittel zum Zweck sei und dazu dienen soll, eine vorteilhafte berufliche Stellung zu erreichen. Gerade umgekehrt verhält es sich bei den wertrationalen Bildungsvorstellungen. Personen mit akademischer Ausbildung messen diesen Aspekten deutlich mehr Bedeutung zu als Personen mit einer Berufsausbildung. Personen mit einer höheren Berufsausbildung liegen mit ihren Werten zwischen den beiden Gruppen, unterscheiden sich jedoch nicht signifikant von der Referenzkategorie (Personen mit Berufsausbildung). Bei den traditionellen Bildungsvorstellungen finden wir keine Unterschiede nach dem Bildungsniveau der Befragten.

Differieren die Bildungsvorstellungen auch nach der sozialen Herkunft der Befragten? Im Unterschied zu den wertrationalen und den traditionellen Bildungsvorstellungen finden wir zunächst bei den zweckrationalen Bildungsvorstellungen einen signifikanten Herkunftseffekt. Personen, deren Väter einen manuellen Beruf ausüben oder ausgeübt haben, neigen eher zu zweckrationalen Bildungsvorstellungen. Wie theoretisch erwartet, verbinden Personen aus den tieferen Sozialschichten mit Bildung eher eine zweckrationale Sinnhaftigkeit als Personen aus den höheren Sozialschichten. Für wertrationale und traditionale Bildungsvorstellungen gibt es keine bedeutsamen Herkunftseffekte.

### 4.3 Subjektive Beurteilung der Chancengleichheit im Bildungssystem

Im letzten Schritt untersuchen wir die in der Bevölkerung wahrgenommene Chancengleichheit im Schweizer Bildungssystem. Sie wurden anhand der Frage erfasst, bei der die Befragten angeben konnten, wie sehr sie zustimmen, «dass bei uns in der Schweiz jede Person die Möglichkeit hat, ihre Begabungen zu entfalten und sich ihren Fähigkeiten entsprechend auszubilden». Insgesamt ist die Zustimmung einer wahrgenommenen Gleichheit von Bildungschancen hoch (im Mittel 3 auf einer Skala von 1 für volle Ablehnung bis 4 für volle Zustimmung, siehe Tabelle A1 im Anhang). Rund ein Viertel der Befragten ist uneingeschränkt der Auffassung, dass Chancengleichheit im Bildungssystem garantiert sei. Insgesamt 86 Prozent der Befragten stimmt eher oder gänzlich zu, dass jede Person gleiche Chancen auf eine Ausbildung habe. In der subjektiven Wahrnehmung der Schweizer Bevölkerung ist somit die Chancenungleichheit im Bildungssystem gering. Zumindest wird die formale Chancengleichheit als garantiert angesehen, während die relative Chancenungleichheit, d.h. tatsächliche soziale Ungleichheit von Bildungschancen, wie von Friedeburg (1997) für Deutschland feststellte, zumeist verkannt wird.

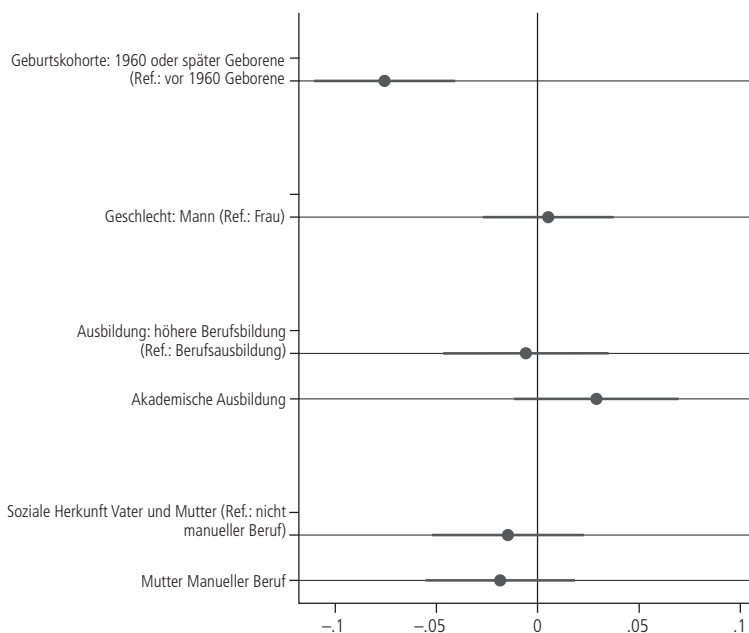
Den mit Abstand deutlichsten und einzigen signifikanten Unterschied zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen sehen wir, wie theoretisch erwartet, bei den Geburtskohorten: Vor 1960 Geborene sind deutlich häufiger der Ansicht, dass bei Bildung die Chancengleichheit realisiert sei. Die jüngeren, ab 1960 Geborenen hingegen bezweifeln, dass gleiche Chancen im Bildungssystem gewährt werden. Dieser Befund stützt die Kohortendifferenzierungsthese (siehe dazu auch Abbildung 3 sowie Tabelle A5 im Anhang). Demnach beurteilen die Jahrgänge, welche die Bildungsexpansion in der Schweiz erleben und erlebt haben, die Garantie gleicher Bildungschancen weitaus kritischer als die älteren Geburtsjahrgänge. Ob diese kohortenspezifische Sichtweise davon rührt, dass im Zuge der Bildungsexpansion die Beteiligung an weiterführender und höherer Bildung zwar gestiegen, die Chancenungleichheit aber kaum zurückgegangen ist, kann anhand fehlender Daten nicht untersucht werden (vgl. für Deutschland: Becker et al. 2022).

In den weiteren soziodemografischen Merkmalen finden wir keine Unterschiede bei der Beurteilung einer etwaigen Chancengleichheit. In Bezug auf die subjektiv wahrgenommene Chancengleichheit sind unsere Hypothesen, welche Unterschiede nach dem Geschlecht, dem Bildungsniveau und der sozialen Herkunft angenommen hatten, zu verwerfen.

Dieser Befund unterscheidet sich von den Befunden für Deutschland, wonach vor allem akademisch gebildete Personen die Chancengleichheit im Bildungssystem in Frage stellen (Meulemann 1982; Becker et al. 2022). Des Weiteren ist er insofern bemerkenswert, weil diese Beurteilung offensichtlich unabhängig von tatsächlichen Chancen in der Bevölkerung in der Schweiz erfolgt. Obgleich das Gegenteil, nämlich deutliche sozial bedingte Ungleichheiten von Bildungschancen, seit den 1960er Jahren von der soziologischen Bildungsforschung berichtet und nach PISA 2000



Abbildung 3 Subjektive Wahrnehmung von Chancengleichheit im Bildungssystem



Quelle: Bildungsverständnisse im sozialen Wandel (SNF-Projekt-Nr.: 169748; SWISSUbase Ref. 13031), eigene Berechnungen.

stetig auch in Richtung der Bildungspolitik kommuniziert wurde (vgl. Moser 2001; Becker 2007; Becker und Schoch 2018), hat sie sich nicht flächendeckend in der Schweizer Bevölkerung sedimentiert. Und schliesslich ist es überraschend, dass diese Einschätzung auch unabhängig von der Erfahrung mit eigenen Bildungschancen erfolgt. Vermutlich wird diese in der Bevölkerung geteilte Sichtweise auch dadurch «verzerrt», dass in irreführender Weise von der nominellen Bildungsbeteiligung auf die relativen Bildungschancen geschlossen wird. Diese Vermutung müsste allerdings noch detailliert untersucht werden.

## 5 Diskussion

Ziel unserer Studie war es, die Bildungsvorstellungen in der Schweizer Bevölkerung empirisch zu beschreiben. Zum einen ging es darum, ob und inwiefern Bildung als ein wichtiges Gut angesehen wird. Zum anderen sollte die Sichtweise eruiert werden, ob Bildung als Selbstzweck oder als ein Mittel zum Zweck angesehen wird. Von besonderem Interesse war hierbei, wie sich diese Bildungsvorstellungen sozial-

strukturell in der Schweizer Bevölkerung verteilen. Für die Beschreibung wert- und zweckrationaler sowie traditionaler Bildungsvorstellungen in der Bevölkerung wurde im Frühjahr 2019 eine Befragung unter Erwachsenen in der deutschsprachigen Schweiz durchgeführt. Hierbei wurden zum Teil identische oder sehr ähnliche Items erhoben, die bereits in älteren Studien in der Bundesrepublik Deutschland verwendet wurden (vgl. Meulemann 1982; siehe auch: Becker et al. 2022).

Die Ergebnisse wurden in drei Bereiche unterteilt. Erstens wird generell unter den Befragten die Ansicht geteilt, dass Bildung wichtig ist und dass keine Bildung mehr Nachteile nach sich zieht als aufwendige Investitionen in die Bildung. Jedoch bestehen, abgesehen vom Geschlecht und dem Bildungsniveau, allenfalls zufällige Unterschiede nach sozialer Herkunft. Der augenfälligste Unterschied in der subjektiven Beurteilung wurde für die älteren, vor 1960 geborene Jahrgänge und für die durch die Bildungsexpansion ab 1960 geprägten Kohorten festgestellt. Zweitens wurden im Anschluss daran, soziale Disparitäten in den wert- und zweckrationalen sowie traditionellen Bildungsvorstellungen detailliert untersucht. Männer teilen diese Bildungsvorstellungen in einem geringeren Mass als die Frauen. Sie werden auch von den jüngeren Geburtskohorten weniger geteilt als von den vor 1960 geborenen Jahrgängen. Während zweckrationale Bildungsvorstellungen, d.h. für den beruflichen Erfolg verwertbare Bildung, eher von den tiefer gebildeten Personen geteilt werden, vertreten höher gebildete Personen eher wertrationale Bildungsvorstellungen. Für traditionale Bildungsvorstellungen bestehen keine Unterschiede nach dem Bildungsniveau. Und schliesslich stimmen Personen aus tieferen Sozialschichten eher den zweckrationalen Bildungsvorstellungen zu als Personen, die aus höheren Sozialschichten entstammen, während für die anderen beiden Sinnkategorien keine sozialstrukturellen Differenzen vorliegen. Drittens wurden die Befragten gebeten, die Chancenungleichheit im Bildungssystem zu beurteilen. Die grosse Mehrheit der Befragten sieht eine geringe soziale Ungleichheit von Bildungschancen. Sie vertritt mehrheitlich die Ansicht, dass in der Schweiz jede Person die Möglichkeit hat, ihre Begabungen zu entfalten und sich ihren Fähigkeiten entsprechend auszubilden. Abgesehen von einem ausgeprägten Kohorteneffekt, wonach ältere Personen an Chancengleichheit im Bildungssystem glauben, während die jüngere Geburtsjahrgänge eine Chancengleichheit bezweifeln, gibt es keine weiteren Unterschiede zwischen Gruppen nach soziodemographischen Merkmalen wie etwa Geschlecht und nach sozialstrukturellen Merkmalen wie etwa Bildungsniveau oder soziale Herkunft. Dieser Befund ist insofern erstaunlich, weil sich die individuelle Einschätzung nicht mit den Befunden soziologischer Bildungsforschung zur sozialen Ungleichheit von Bildungschancen deckt. Offenkundig lenkt die Beobachtung des nominellen Zuwachses in der weiterführenden und höheren Bildung von der tatsächlichen Entwicklung relativer Bildungschancen ab (vgl. von Friedeburg 1989). Im Gegensatz zur Schweiz, konnte für Deutschland festgestellt werden, dass gerade die besser gebildeten und

aus den höheren Sozialschichten stammenden Personen eine Chancengleichheit im Bildungssystem stark bezweifeln (Meulemann 1982; Becker et al. 2022).

Der vorliegende Versuch, in Bezug auf Bildungsvorstellungen eine Forschungslücke für die Schweiz zu schliessen, weist methodische Grenzen auf. Weil unsere Daten im Querschnitt erhoben wurden, ist eine systematische Trennung von Alters-, Perioden- und Kohorteneffekten nicht möglich (vgl. Becker et al. 2022). In Zukunft müsste mittels Längsschnittdaten der Frage nachgegangen werden, ob die aufgezeigten Kohorteneffekte von Periodeneffekte des sozialen Wandels in unterschiedlichen gesellschaftlichen Ordnungen wie Wirtschaft, Politik und Kultur einhergegangen ist (vgl. Zangger et al. 2018). Sie könnten durch die periodenspezifischen Brüche in der wirtschaftlichen Entwicklung und der Arbeitsmarktlagen, durch die kohortendifferenzierende Prägung durch die Bildungsexpansion und die altersspezifischen Erfahrungen von Bildungschancen zustande gekommen sein. Periodeneffekte würden neben dem «Zeitgeist» eher die Adaption von bildungspolitischen Diskussionen und Verbreitung bildungssoziologischer Befunde in der Bevölkerung widerspiegeln. Letztlich müssten bei vermeintlichen Alterseffekten neben den eigenen Erfahrungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem auch die Bildungschancen und Bildungserträge für die Kinder und Kindeskiner in deren Lebensverlauf berücksichtigt werden (Becker und Mayer 2019). Möglicherweise decken solche Analysen mehr an sozialstrukturell bedingter Varianz auf, als wir es mit den vorliegenden Modellschätzungen im Querschnitt vermochten.

Nicht ausgeschlossen werden kann letztlich das Problem der sozialen Erwünschtheit. Die Entsprechung der in der Öffentlichkeit transportierten Informationen über Sinn und Zweck von Bildung und die in der Politik dargestellten Erfolge des Schweizer Bildungssystems anhand des inhaltlich und methodisch irreführenden Begriffes der «Chancengerechtigkeit» (siehe etwa im Schweizer Bildungsbericht) kann sich im Antwortverhalten der Befragten niederschlagen. Auch dieses Problem könnte durch wiederholte Befragungen im Paneldesign und durch faktorielle Surveys aufgeklärt werden (vgl. Gilgen 2022).

## 6 Literatur

- Becker, Gary S. 1975. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Becker, Gary S., und Nigel Tomes. 1986. Human Capital and the Rise and Fall of Families. *Journal of Labor Economics* 4(3, Part 2): 1–S29.
- Becker, Rolf. 2003. Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education: Utilizing the Subjective Expected Utility Theory to Explain the Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic Of Germany. *European Sociological Review* 19(1): 1–24.
- Becker, Rolf. 2007. Lassen sich aus den Ergebnissen von PISA Reformperspektiven für die Bildungssysteme ableiten? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 29(1): 13–31.

- Becker, Rolf. 2013. Bildung. Die wichtigste Investition in die Zukunft. S. 120–150 in *Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde*, hrsg. von Stefan Hradil. Frankfurt am Main: Campus.
- Becker, Rolf. 2022. 'Explaining Educational Differentials' Revisited: An Evaluation of Rigorous Theoretical Foundations and Empirical Findings. S. 356–371 in *Handbook of Sociological Science. Contributions to Rigorous Sociology*, hrsg. von Klarita Gërxhani, Nan Dirk de Graaf und Werner Raub. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Becker, Rolf, und Christoph Zangger. 2013. Die Bildungsexpansion in der Schweiz und ihre Folgen. Eine empirische Analyse des Wandels der Bildungsbeteiligung und -ungleichheiten mit den Daten der Schweizer Volkszählungen 1970, 1980, 1990 und 2000. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 65(3): 423–449.
- Becker, Rolf, und Ben Jann. 2017. Educational Expansion and Homogamy. An Analysis of the Consequences of Educational Upgrading for Assortative Mating in Switzerland. *Swiss Journal of Sociology* 43(3): 481–511.
- Becker, Rolf, und David Glauser. 2018. Berufsausbildung, Berufsmaturität oder Mittelschule? Soziale Selektivität beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Deutschschweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 44(1): 9–33.
- Becker, Rolf, und Jürg Schoch. 2018. *Soziale Selektivität: Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR*: Expertenbericht von Rolf Becker und Jürg Schoch im Auftrag des Schweizerischen Wissenschaftsrats (SWR). Politische Analyse 3/2018. Bern: SWR.
- Becker, Rolf, und Karl Ulrich Mayer. 2019. Societal Change and Educational Trajectories of Women and Men Born between 1919 and 1986 in (West) Germany. *European Sociological Review* 35(2): 147–168.
- Becker, Rolf, Sandra Gilgen und Elmar Anhalt. 2022. Bildungsverständnis und Bildungsvorstellungen im sozialen Wandel – eine Kohortenanalyse für die Bundesrepublik Deutschland in der Zeit von 1958 bis 2018. *Zeitschrift für Soziologie* 51(1): 23–40.
- Bills, David. 2019. The Problem of Meritocracy: The Belief in Achievement, Credentials and Justice. S. 88–105 in *Research Handbook on the Sociology of Education*, hrsg. von Rolf Becker. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Blossfeld, Hans-Peter, und Yossi Shavit. 1993. Persisting Barriers. Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries. S. 1–23 in *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, hrsg. von Yossi Shavit und Hans-Peter Blossfeld. Boulder: Westview Press.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Breen, Richard, und John H. Goldthorpe. 1997. Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society* 9(3): 275–305.
- Breen, Richard, Ruud Luijckx, Walter Müller und Reinhard Pollak. 2012. Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel – Deutschland im internationalen Vergleich. S. 346–373 in *Soziologische Bildungsforschung*, hrsg. von Rolf Becker und Heike Solga. Wiesbaden: Springer VS.
- Buchmann, Marlis. 2013. Bildungsungleichheiten als gesellschaftliche Herausforderung in der Schweiz. S. 53–70 in *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit: Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen*, hrsg. von Rolf Becker, Patrick Bühler und Thomas Bühler. Bern: Haupt.
- Buchmann, Marlis, und Maria Charles. 1993. The Lifelong Shadow: Social Origins and Educational Opportunities in Switzerland. S. 177–192 in *Persistent Inequalities. Changing Educational Stratification in Thirteen Countries*, hrsg. von Yossi Shavit und Hans-Peter Blossfeld. Boulder, Co.: West View Press.
- Buchmann, Marlis, Stefan Sacchi, Markus Lamprecht und Hanspeter Stamm. 2007. Tertiary Education Expansion and Social Inequality in Switzerland. S. 321–348 in *Expansion, Differentiation and Stratification in Higher Education: A Comparative Study*, hrsg. von Yossi Shavit, Richard Arum und Adam Gamoran. Stanford: Stanford University Press.

- Buchmann, Marlis, Irene Kriesi, Maarten Koomen, Christian Imdorf und Ariane Basler. 2016. Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland. S. 111–128 in: *Models of Secondary Education and Social Inequality* hrsg. von Hans-Peter Blossfeld, Sandra Buchholz, Jan Skopek und Morris Triventi. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Buchmann, Marlis, Helen Buchs, Felix Busch, Simon Clematide, Ann-Sophie Gnehm und Jan Müller. 2022. Swiss Job Market Monitor: A Rich Source of Demand-Side Micro Data of the Labour Market. *European Sociological Review* 38(1): 1–14.
- Cameron, A. Colin, und Pravin K. Trivedi. 2009. *Microeconometrics Using Stata*. College Station, TX.: Stata.
- Dahrendorf, Ralf. 1965. *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Rowohlt.
- Edding, Friedrich. 1963. *Ökonomie des Bildungswesens*. Freiburg im Breisgau: Rombach.
- Erikson, Robert, und Jan O. Jonsson. 1996. Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. S. 1–63 in *Can Education Be Equalized?*, hrsg. von Robert Erikson und Jan O. Jonsson. Boulder: Westview Press.
- Friedeburg, Ludwig von. 1989. *Bildungsreform in Deutschland*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friedeburg, Ludwig von. 1997. Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungssoziologie* 17: 43–55.
- Gilgen, Sandra. 2022. *Disentangling Justice*. Baden-Baden: Nomos.
- Glauser, David. 2015. *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung*. Wiesbaden: Springer + VS.
- Glauser, David, und Rolf Becker. 2016. VET or General Education? Effects of Regional Opportunity Structures on Educational Attainment in German-Speaking Switzerland. *Educational Research in Vocational Education and Training* 8(8): 1–25.
- Glauser, David, Christoph Zangger und Rolf Becker. 2019a. Aufnahme eines Masterstudiums und Renditen universitärer Hochschulabschlüsse in der Schweiz nach Einführung von Bologna. S. 17–52 in *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master*, hrsg. von Markus Lörz und Heiko Quast. Wiesbaden: Springer + VS.
- Glauser, David, Christoph Zangger und Rolf Becker. 2019b. The Signal and the Noise. Returns to Swiss University Degrees after Bologna. *Social Inclusion* 7(3): 154–176.
- Gordt, Simon, und Rolf Becker. 2016: Bildung. S. 40–42 in *Grundbegriffe der Soziologie*, hrsg. von Johannes Kopp und Anja Steinbach. Wiesbaden: Springer + VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Griga, Dorit, Andreas Hadjar und Rolf Becker. 2013. Bildungsungleichheiten beim Hochschulzugang nach Geschlecht und Migrationshintergrund: Befunde aus der Schweiz und aus Frankreich. S. 270–294 in *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*, hrsg. von Andreas Hadjar und Sandra Hupka-Brunner. Weinheim: Juventa.
- Hadjar, Andreas. 2008. *Meritokratie als Legitimationsprinzip*. Wiesbaden: VS Springer.
- Hadjar, Andreas, und Rolf Becker. 2006. Bildungsexpansion und Wandel des politischen Interesses zwischen 1980 und 2002. *Politische Vierteljahresschrift* 47(1): 12–34.
- Hadjar, Andreas, und Rolf Becker. 2007. Unkonventionelle politische Partizipation im Zeitverlauf – Hat die Bildungsexpansion zu einer politischen Mobilisierung beigetragen? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58(3): 410–439.
- Hadjar, Andreas, und Joël Berger. 2010. Dauerhafte Bildungsungleichheiten in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz: Eine Kohortenbetrachtung der Ungleichheitsdimensionen soziale Herkunft und Geschlecht. *Zeitschrift für Soziologie* 39(3): 82–201.
- Hadjar, Andreas, und Rolf Becker. 2016. Education and Meritocracy: Social Origin, Educational and Status Attainment. S. 231–257 in *Education Systems and Inequalities*, hrsg. von Andreas Hadjar und Christiane Gross. Bristol: Policy Press.
- Gebel, Michael, und Guido Heineck. 2019. Returns to Education in the Life Course. S. 454–475 in *Research Handbook on the Sociology of Education*, hrsg. von Rolf Becker. Cheltenham, UK: Edward Elgar.

- Hanushek, Eric, und Ludger Wössmann. 2019. Knowledge Capital and Economic Growth. S. 476–497 in *Research Handbook on the Sociology of Education*, hrsg. von Rolf Becker. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Hegelheimer, Armin. 2019 [1982]. Das Humankapital in der gesamtwirtschaftlichen Humanvermögensrechnung – Messkonzepte des Bildungskapitals im intersystemaren Vergleich. S. 303–334 in *Humanvermögensrechnung: Instrumentarium zur Ergänzung der unternehmerischen Rechnungslegung. Konzepte und Erfahrungen*, hrsg. von Herbert Schmidt und Heike Schmidt. Berlin: Walter de Gruyter.
- Humboldt, Wilhelm von. 2017. *Schriften zur Bildung*. Stuttgart: Reclam.
- Kant, Immanuel. 1784. Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift* Dezember 1784(8): 481–494.
- Klein, Thomas, Rainer Unger und Alexander Schulze. 2006. Bildungsexpansion und Lebenserwartung. S. 313–333 in *Die Bildungsexpansion*, hrsg. von Andreas Hadjar und Rolf Becker. Wiesbaden: VS Verlag.
- Koch, Achim, und Martina Wasmer. 2004. Der ALLBUS als Instrument zur Untersuchung sozialen Wandels: Eine Zwischenbilanz nach 20 Jahren. S. 13–41 in *Sozialer und politischer Wandel in Deutschland*, hrsg. von Rüdiger Schmitt-Beck, Martina Wasmer und Achim Koch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraus, Vered, und Walter Müller. 1990. Legitimation sozialer Ungleichheit bleibt prekär: ein Zeitvergleich mit Umfragedaten. *Informationsdienst Soziale Indikatoren* 3: 10–14.
- Kriesi, Irene, und Christian Imdorf. 2019. Gender Segregation in Education. S. 193–212, in *Research Handbook on the Sociology of Education*, hrsg. von Rolf Becker. Cheltenham, UK.: Edward Elgar.
- Kuntz, Benjamin. 2011. Bildung und Gesundheit. S. 311–327 in *Die Gesellschaft und ihre Gesundheit*, hrsg. von Thomas Schott und Claudia Hornberg. Wiesbaden: Springer VS.
- Long, J. Scott, und Jeremy Freese. 2006. *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata*. College Station, TX: Stata Press.
- Lorenz, Georg, Zsófia Boda, Zerrin Salikutluk, und Malte Jansen. 2020. Social Influence or Selection? Peer Effects on the Development of Adolescents' Educational Expectations in Germany. *British Journal of Sociology of Education* 41(5): 643–669.
- Mayer, Karl Ulrich. 1975. *Ungleichheit und Mobilität im sozialen Bewusstsein: Untersuchungen zur Definition der Mobilitätssituation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayer, Karl Ulrich, und Walter Müller. 1986. The State and the Structure of the Life-Course. S. 217–245 in *Human Development and the Life Course: Multidisciplinary Perspectives*, hrsg. von Aage B. Sørensen, Franz E. Weinert und Lonnie R. Sherrod. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum.
- Mayer, Karl Ulrich, und Hans-Peter Blossfeld. 1990. Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. S. 297–318 in *Lebenslagen – Lebensläufe – Lebensstile*, hrsg. von Peter A. Berger und Stefan Hradil. Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Meulemann, Heiner. 1982. Bildungsexpansion und Wandel der Bildungsvorstellungen zwischen 1958 und 1979: Eine Kohortenanalyse. *Zeitschrift für Soziologie* 11(3): 227–253.
- Meulemann, Heiner. 1985. *Bildung und Lebensplanung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Mincer, Jacob. 1974. *Schooling, experience and earnings*. New York: Columbia University Press.
- Mood, Carina. 2010. Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. *European Sociological Review* 26(1): 67–82.
- Moser, U. 2001. *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kurzfassung des nationalen Berichts PISA 2000*. Bern und Neuenburg: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren und Bundesamt für Statistik.
- Müller, Walter. 1975. *Familie – Schule – Beruf*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Müller, Walter. 1998. Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. S. 81–112 in *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*, hrsg. von Jürgen Friedrichs, Rainer M. Lepsius und Karl Ulrich Mayer. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, Walter. 2013. Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit – Gesellschaftliche Herausforderungen. S. 27–52 in *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit: Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen*, hrsg. von Rolf Becker, Patrick Bühler und Thomas Bühler. Bern: Haupt.
- Müller, Walter, und Karl Ulrich Mayer. 1976. *Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus*. Stuttgart: Klett.
- Müller, Walter, und Yossi Shavit. 1998. Bildung und Beruf im institutionellen Kontext: Eine vergleichende Studie in 13 Ländern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1(4): 501–533.
- Müller, Walter, und Marita Jacob. 2008. Qualifications and the Returns to Training Across the Life Course. S. 126–172 in *Skill Formation. Interdisciplinary and Cross-National Perspectives*, hrsg. von Karl Ulrich Mayer und Heike Solga. Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller, Walter, und Irena Kogan. 2010. Education. S. 217–289 in *Handbook of European Societies. Social Transformations in the 21st Century*, hrsg. von Stefan Immerfall und Göran Therborn. New York: Springer.
- Raapke, Hans-Dietrich. 1998. Wandel in den Bildungsvorstellungen. S. 75–81 in *Bildung und Gemeinwesen – Gemeinwesen und Bildung*, hrsg. von Klaus Jürgen Laupe & Hans-Dietrich Raapke. Oldenburg: Wolfgang-Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung.
- Roth, Tobias, und Zerrin Saliklutuk. 2012. Attitudes and Expectations: Do Attitudes Towards Education Mediate the Relationship Between Social Networks and Parental Expectations? *British Journal of Sociology of Education* 33(5): 701–722.
- Schulenberg, Wolfgang. 1957. *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung: eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie*. Stuttgart: Enke.
- Schulenberg, Wolfgang, Heinz-Dieter Loeber, Urs Loeber-Pautsch, Susanne Pühler, Helmut Driessen und Werner Scharf. 1978. *Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Schultz, Theodore W. 1961. *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*. New York: Free Press.
- Smyth, Emer, Christopher T. Whelan, Selina McCoy, Amanda Quall und Erika Doyle. 2010. Understanding Parental Influence on Educational Outcomes Among 9 Year Olds in Ireland: The Mediating Role of Resources, Attitudes and Children's Own Perspectives. *Child Indicators Research* 3(1): 85–104.
- Solga, Heike. 2005. Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. S. 19–38 in *Institutionalisierte Ungleichheiten*, hrsg. von Peter A. Berger und Heike Kahlert. Weinheim: Juventa.
- Solga, Heike, und Rolf Becker. 2012. Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. S. 7–43 in *Soziologische Bildungsforschung*, hrsg. von Rolf Becker und Heike Solga. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stocké, Volker. 2019. The Rational Choice Paradigm in the Sociology of Education. S. 57–68 in *Research Handbook on the Sociology of Education*, hrsg. von Rolf Becker. Cheltenham, UK.: Edward Elgar.
- Strzelewicz, Willy. 1980. *Wissenschaft, Bildung und Politik*. Braunschweig: Westermann.
- Strzelewicz, Willy, Heinz-Dietrich Raapke und Wolfgang Schulenberg. 1966. *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein*. Stuttgart: Enke.
- Weber, Max. 1922a. *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weber, Max. 1922b. *Gesammelte politische Schriften*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Zanger, Christoph, und Rolf Becker. 2016. Die Bildungsexpansion in der Schweiz – eine Reanalyse unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Bildungschancen. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 42(3): 429–441.

- Zanger, Christoph, David Glauser und Rolf Becker. 2018. The Impact of Modernization and Labor Market Conditions on the School-to-Work Transition in Switzerland: A Dynamic Analysis of the Period from 1946 to 2002. S. 145–159 in *Social Dynamics in Swiss Society – Empirical Studies Based on the Swiss Household Panel*, hrsg. von Robin Tillmann, Marieke Voorpostel und Peter Farago. Cham: Springer.
- Zimmermann, Barbara. 2020. Geschlechterunterschiede Im Karriereerfolg von Hochschulabsolvent/Innen: Welchen Einfluss haben arbeitsbezogene Werte? *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 46(1): 37–71.

## 7 Anhang

Tabelle A1 Deskriptive Statistik: Abhängige Variablen

	N	Minimum	Maximum	Anteile / MW (Std. dev.)	
Wichtigkeit von Bildung	2.055	1	10	9.32	(1.29)
Wichtigkeit von Bildung (binär codiert)	2.055	0	1	0.65	
Kosten fehlender Bildung	2.042	1	10	9.11	(1.44)
Kosten fehlender Bildung (binär codiert)	2.042	0	1	0.60	
Zweckrationale Bildungsvorstellungen	2.054	0	1	0.79	
Wertrationale Bildungsvorstellungen	2.055	0	1	0.84	
Traditionale Bildungsvorstellungen	2.055	0	1	0.70	
Chancengleichheit	2.038	1	4	3.08	(0.67)
Chancengleichheit (binär codiert)	2.038	0	1	0.86	

Quelle: Bildungsverständnisse im sozialen Wandel (SNF-Projekt-Nr.: 169748; SWISSUbase Ref. 13031), eigene Berechnungen.

Tabelle A2 Deskriptive Statistik: Unabhängige Variablen

	N	Minimum	Maximum	Anteile
Geburtskohorten				
vor 1960 geboren	2.056	0	1	0.20
ab 1960 geboren	2.056	0	1	0.80
Geschlecht – (Referenzkategorie: Frau)				
Mann	2.056	0	1	0.51
Berufsausbildung				
Abgeschlossene Berufsausbildung	2.056	0	1	0.40
Höhere Berufsbildung	2.056	0	1	0.31
Akademische Ausbildung	2.056	0	1	0.29
Beruf der Eltern – (Ref.: nicht manueller Beruf)				
Vater: Manueller Beruf	1.968	0	1	0.38
Mutter: Manueller Beruf	1.876	0	1	0.46

Quelle: Bildungsverständnisse im sozialen Wandel (SNF-Projekt-Nr.: 169748; SWISSUbase Ref. 13031), eigene Berechnungen.



Tabelle A3      Tabelle 4: Bedeutsamkeit von Bildung (Tabelle zu Abbildung 1)

	Wichtigkeit von Bildung		Kosten fehlender Bildung	
Ab 1960 geboren (vs. vor 1960 geboren)	-0.178***	(0.025)	-0.168***	(0.027)
Mann (vs. Frau)	-0.072**	(0.022)	-0.057*	(0.023)
Höhere Berufsbildung (vs. tiefere Schul- und Berufsausbildung)	0.007	(0.027)	0.071*	(0.028)
Akademische Ausbildung (vs. tiefere Schul- und Berufsausbildung)	0.085**	(0.028)	0.154***	(0.028)
Vater: Manueller Beruf (vs. nicht-manueller Beruf)	0.005	(0.025)	-0.018	(0.026)
Mutter: Manueller Beruf (vs. nicht-manueller Beruf)	0.003	(0.025)	0.015	(0.026)
N	1.850		1.850	
Pseudo-R <sup>2</sup>	0.0192		0.0149	

Logistische Regression (AME; in Klammern: robuste Standardfehler). \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001.

Tabelle A4      Bildungsvorstellungen (Tabelle zu Abbildung 2)

	Zweckrationale Bildungsvorstellungen	Wertrationale Bildungsvorstellungen	Traditionale Bildungsvorstellungen
Ab 1960 geboren	-0.056*** (0.009)	-0.047*** (0.008)	-0.060*** (0.012)
Mann	-0.032*** (0.007)	-0.023*** (0.006)	-0.027*** (0.010)
Höhere Berufsbildung	-0.012 (0.009)	0.010 (0.008)	-0.010 (0.012)
Akademische Ausbildung	-0.050*** (0.010)	0.040*** (0.008)	-0.010 (0.012)
Vater: Manueller Beruf	0.016 (0.008)	0.003 (0.007)	-0.005 (0.011)
Mutter: Manueller Beruf	0.006 (0.009)	-0.004 (0.007)	0.003 (0.011)
Konstante	0.856*** (0.011)	0.882*** (0.009)	0.770*** (0.014)
N	1.820		1.820
Adjusted R <sup>2</sup>	0.060		0.019

OLS-Regression (in Klammern: robuste Standardfehler). \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001.

Tabelle A5      Subjektive Wahrnehmung von Chancengleichheit im Bildungssystem (Tabelle zu Abbildung 3)

	Modell 1	Modell 2
Ab 1960 geboren (vs. vor 1960 geboren)	-0.070*** (0.018)	-0.076*** (0.018)
Mann (vs. Frau)		0.005 (0.017)
Höhere Berufsbildung (vs. tiefere Schul- und Berufsausbildung)		-0.006 (0.021)
Akademische Ausbildung (vs. tiefere Schul- und Berufsausbildung)		0.029 (0.021)
Vater: Manueller Beruf (vs. nicht-manueller Beruf)		-0.015 (0.019)
Mutter: Manueller Beruf (vs. nicht-manueller Beruf)		-0.019 (0.019)
N	1.814	
Pseudo-R <sup>2</sup>	0.008	
	0.008	0.011

Logistische Regression (AME; in Klammern: robuste Standardfehler). \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001.