

Becker, Rolf

Das gesellschaftliche Ansehen von Bildungsabschlüssen in der Bevölkerung. Eine empirische Analyse für die deutschsprachige Schweiz

Journal for educational research online 16 (2024) 2, S. 153-181



Quellenangabe/ Reference:

Becker, Rolf: Das gesellschaftliche Ansehen von Bildungsabschlüssen in der Bevölkerung. Eine empirische Analyse für die deutschsprachige Schweiz - In: *Journal for educational research online* 16 (2024) 2, S. 153-181 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346932 - DOI: 10.25656/01:34693; 10.31244/jero.2024.02.01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346932>
<https://doi.org/10.25656/01:34693>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Rolf Becker

Das gesellschaftliche Ansehen von Bildungsabschlüssen in der Bevölkerung: Eine empirische Analyse für die deutschsprachige Schweiz

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird die Wertschätzung von Bildung und Bildungsabschlüssen durch die Schweizer Bevölkerung in den deutschsprachigen Kantonen untersucht. Mittels einer Bevölkerungsumfrage, die im Frühjahr 2019 unter erwachsenen Bürgerinnen und Bürgern im deutschsprachigen Teil der Schweiz durchgeführt wurde, kann zunächst gezeigt werden, dass die berufliche Ausbildung ein höheres Prestige als die allgemeinbildende Ausbildung genießt. Die höchste Wertschätzung allerdings erfahren die akademischen Bildungsabschlüsse. Vor allem die jüngeren Geburtskohorten messen den universitären Abschlüssen ein hohes Prestige bei, während bei älteren Kohorten die schulische und berufliche Ausbildung ein hohes Ansehen genießen. Darüber hinaus wird aufgedeckt, dass das Ansehen von Bildungsabschlüssen mit der sozialen Herkunft, dem Bildungsniveau, dem Geschlecht und dem Bildungsverständnis korreliert. Ein besonders augenfälliger Unterschied in der Wertschätzung einer beruflichen oder akademischen Ausbildung besteht zwischen Personen mit einer akademischen und einer beruflichen Ausbildung.

Schlagworte

Akademische Ausbildung, Ansehen, Berufsausbildung, Prestige, Schulbildung

Rolf Becker, Universität Bern, Abteilung Bildungsoziologie,
Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern, Schweiz,
ORCID: orcid.org/0000-0001-9574-1669
EMail: rolf.becker@unibe.ch

The social standing of educational qualifications within the general public: An empirical analysis for German-speaking Switzerland

Abstract

This contribution examines the appreciation of education and educational qualifications by the Swiss population in the German-speaking cantons. A population survey conducted among adults in the German-speaking part of Switzerland in spring 2019 shows that vocational training enjoys a higher prestige than general education. The highest prestige, however, is experienced by the academic qualifications. The younger birth cohorts in particular attach great reputation to university degrees while, in particular, elder cohorts appreciate the general and vocational education. In addition, it is revealed that the reputation of educational qualifications correlates with social background, educational level, gender and understanding of education. A particularly striking difference in the appreciation of professional or academic training is between people with academic and professional training.

Keywords

Academic education, General education, Prestige, Reputation, Vocational training

1. Einleitung

Dass Bildung heutzutage wichtig ist und keine Bildung teurer als jegliche Bildung ist, wird von der Mehrheit der Schweizer Bevölkerung in deutschsprachigen Kantonen geteilt (Zimmermann & Becker, 2023, S. 164–165). Diese subjektive Sichtweise korrespondiert mit der realen Entwicklung in der Bildungsbeteiligung. Während im Jahre 2000 rund ein Viertel der in der Schweiz lebenden 19- bis 21-Jährigen eine gymnasiale oder berufliche Maturität erworben hatte, so stieg diese Maturitätsquote (inklusive der Quote für die im Jahre 2010 eingeführte Fachmaturität) bis zum Jahre 2020 auf rund 42 Prozent. Ein vergleichbarer Trend ist für die Hochschulabschlussquote zu verzeichnen, welche zwischen 2000 und 2020 von 13 auf 33 Prozent für die altersgleiche Bevölkerung anstieg. Hingegen stagnierte in den letzten Jahren unter den 30- bis 34-Jährigen der Anteil der Absolventinnen und Absolventen der höheren Berufsbildung bei rund 18 Prozent (Bundesamt für Statistik, 2023).

Ebenso sind die meisten Befragten mit Schweizer Staatsangehörigkeit in der Deutschschweiz davon überzeugt, dass das Schweizer Bildungssystem offen sei, und jede Bürgerin und jeder Bürger die Möglichkeit habe, die eigenen Begabungen zu entfalten und sich den Fähigkeiten entsprechend auszubilden (Zimmermann & Becker, 2023, S. 168). Die oben berichteten *absoluten* Übergangsquoten und Abschluss-

quoten liefern offenkundig das Bild von Chancengleichheit, das sich vermutlich die meisten in der Bevölkerung machen. Eine Vielzahl empirischer Studien belegt hingegen für das Schweizer Bildungssystem anhand *relativer* Bildungsbeteiligung eine *Chancenungleichheit* nach sozialer Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund, welche der Sichtweise in der Bevölkerung widerspricht (Kriesi & Leemann, 2020; Becker & Schoch, 2018). Eine Auswertung der Volkszählungsdaten seit 1970 und den Strukturerhebungen belegen für die Schweiz, dass trotz intergenerationaler Bildungsaufstiege in der Abfolge von Geburtskohorten die Bildungschancen konstant durch die soziale Herkunft und das Geschlecht vorhergesagt werden können (Nennstiel & Becker, 2023).

So wie die Bildungschancen sozial ungleich verteilt sind, so sozial heterogen ist in der schweizerischen Bevölkerung das *Verständnis von Bildung* (Zimmermann & Becker, 2023). Während 79 Prozent der Schweizerinnen und Schweizer in der Deutschschweiz ein zweckrationales Verständnis von Bildung hat, welche in ihren Augen dazu dient, Erträge in Form von Berufschancen, Einkommen und Status zu erzielen, vertreten 84 Prozent von ihnen zudem ein wertrationales Bildungsverständnis. Demnach hat Bildung einen ethischen, ästhetischen oder religiösen Selbstzweck und soll die individuelle Urteilskraft, Mündigkeit und Selbständigkeit sicherstellen. Mit 70 Prozent vertritt der kleinste Teil dieser Bevölkerung ein traditionales Bildungsverständnis, das mit einer aufrechtzuerhaltenden Bindung an Gewohnheiten wie etwa Ordnung, Disziplin, Manieren und Umgangsformen einhergeht, die in der Erziehung und Sozialisation eingeübt wurden, und daher mit dem Festhalten an bestimmten Regeln der Erziehung korrelieren. Diese Idealtypen des Bildungsverständnisses sind sozialstrukturell heterogen. Jüngere Geburtsjahrgänge und Frauen teilen sie in einem geringeren Maß als die jeweiligen Referenzgruppen. Während Arbeiterkinder eher ein zweckrationales Verständnis von Bildung teilen, wird sie von Akademikern vermehrt abgelehnt, weil sie eher eine wertrationale Sicht von Bildung vertreten (Zimmermann & Becker, 2023, S. 166).

Diese Ungleichverteilungen in der Bildungsbeteiligung und im subjektiven Verständnis von Bildung können – abgesehen von den eigenen Begabungen und Fähigkeiten – mit der *Attraktivität der einzelnen Bildungsangebote* oder von den *Präferenzen der jeweiligen Generationen* zusammenhängen (siehe für berufliche Bildung: Clement, 2013, S. 13). Vor dem Hintergrund dieser aufgezeigten Entwicklungen ergibt sich daher die Frage, welches *Ansehen* die vielfältigen Bildungsabschlüsse in einer Bevölkerung genießen. Korreliert es mit dem Bildungsabschluss, den die Bürgerinnen und Bürger selbst erworben haben? Wie verteilt sich die Wertschätzung verschiedener Bildungsabschlüsse über die Sozialschichten und nach Geschlecht? Wie hat sie sich in der Abfolge von Geburtskohorten verändert? Und in welchem Verhältnis steht das Prestige von Bildung zum Bildungsverständnis in der Bevölkerung?

Bislang ist das *gesellschaftliche Ansehen allgemeinbildender, beruflicher und akademischer Bildungsabschlüsse* – die Schweiz (Cattaneo & Wolter, 2016), Deutschland (Krüger et al., 2020) oder Polen (Sawiński, 1986) eingeschlossen –

noch nicht systematisch untersucht worden. Um diese Fragen beantworten zu können, wird eine eigens dafür unter den im deutschsprachigen Teil der Schweiz lebenden Erwachsenen im Alter zwischen 18 und 79 Jahren durchgeführte Befragung ausgewertet (Zimmermann & Becker, 2023, S. 162). Empirische Evidenz über die subjektive Wertschätzung von Bildung in der Bevölkerung trägt zum einen zum Verständnis von sozialer Ungleichheit in der sozialen Statushierarchie eines Landes bei (Müller, 1998, S. 102). Zum anderen spiegeln sich im Ausmaß und in der Verteilung des Prestiges von Bildung nicht nur die Folgen der Bildungspolitik in einer Gesellschaft wieder, sondern das gesellschaftliche Ansehen von Bildungsabschlüssen dürften auch von der Sozialstruktur und historischen Entwicklung der Bildungsteilhabe einschließlich ihrer Folgen – wie etwa Bildungsvorstellungen oder Bildungserträge – abhängen (Zimmermann & Becker, 2023; Becker et al., 2023; Büchner & Brake, 2006).

2. Theoretischer Hintergrund

In der Forschung gibt es *keine* konsistente soziologische Theorie des Prestiges (Hope, 1982; Treiman, 1977, S. 5). Während sich vorhandene theoretische Ansätze ausschließlich mit dem Berufsprestige befassen, ist die individuelle Wertschätzung und das gesellschaftliche Ansehen von Bildung(sabschlüssen) in theoretischer und empirischer Hinsicht bislang allenfalls randständig behandelt worden (Sawiński, 1986, S. 145). Im Folgenden werden daher theoretische und methodische Konzeptionen zum Berufsprestige auf die Bildungsabschlüsse übertragen (siehe auch: Krüger et al., 2020).

2.1 Funktionalistische Ansätze

In der Ungleichheitsforschung wurde bislang ausschließlich das gesellschaftliche Ansehen von Berufen untersucht (Ebener & Rohrbach-Schmidt, 2021; Valentino, 2020; Lynn & Ellerbach, 2017; Zhou, 2005; Christoph, 2005; MacKinnon & Langford, 1994; Wegener, 1985). Hierbei wurde regelmäßig darauf hingewiesen, dass (zertifizierte) Bildung eine Voraussetzung für das berufliche Prestige sei (Lynn & Ellerbach, 2017; Klein, 2016; Weeden, 2002; Parkin, 1979). Aus *struktur-funktionalistischer Sicht* kann folglich das soziale Ansehen von Bildung danach bemessen werden, welche Leistung und welcher Aufwand für den Erwerb eines Bildungsabschlusses nötig war, um dann eine prestigeträchtige Position in der sozialen Schichtung einzunehmen (Davis & Moore, 1945; Sawiński, 1986, S. 145). Nicht ausgeschlossen ist daher, dass Bildung ihr Prestige dem Ansehen der soziokulturellen Positionen und Berufspositionen verdankt, die diese Bildung zur Zugangsvoraussetzung haben, und zwar unabhängig von den zu erfüllenden Arbeitsaufgaben (Heid, 2003, S. 188).

Sawiński (1986, S. 145) zufolge ist davon auszugehen, dass das Niveau und die Art der Ausbildung als Dimension der sozialen Schichtung gesellschaftlich wahrgenommen werden und als solche eine Quelle von Prestige darstellen. Davon abgeleitet kann einer Person legitimerweise eine Wertschätzung entgegengebracht werden, weil sie beim Wettbewerb im Bildungssystem erfolgreich war (Turner, 1960). Somit wäre anzunehmen, dass einem Bildungsabschluss ein umso höheres Ansehen entgegengebracht wird, je anspruchsvoller sowie zeit- und kostenintensiver diese Ausbildung ist (*Hypothese 1*). Absolventinnen und Absolventen von akademischen Ausbildungen würden demnach ein höheres Prestige genießen als Absolventinnen und Absolventen von beruflichen oder anderen schulischen Ausbildungen.

2.2 Konflikttheoretische Ansätze

Aus *konflikttheoretischer Sicht* sollte das soziale Ansehen von Bildungsabschlüssen mit dem Prozess der sozialen Schließung im Bildungssystem verbunden sein (Weeden, 2002; Parkin, 1979, S. 48; Collins, 1979; Bourdieu & Passeron, 1971). So betonte Max Weber (1980, S. 577), dass über Bildungszertifikate eher Privilegien („Pfründe“) als Wissen oder persönliche Tugenden (im Sinne der Tauglichkeit einer Person für das Leben und die Gesellschaft) verteilt werden. Bildungsungleichheit war für ihn „zweifellos der wichtigste eigentlich *ständebildende* Unterschied. [...] Unterschiede der ‚Bildung‘ sind eine der allerstärksten rein innerlich wirkenden sozialen Schranken“ (Weber, 1922, S. 247–248). Über Leistungs- und Kostenhürden an den Übergangsstellen im Bildungssystem wird die soziale Exklusivität und damit auch das hohe Prestige akademischer Bildungsabschlüsse hergestellt. Weil die notwendigen, an die Leistungserbringung geknüpften Erfolgschancen und die Möglichkeiten, die Kosten einer langandauernden Ausbildung im Hochschulbereich übernehmen zu können, mit der sozialen Herkunft zusammenhängen, verbleiben in einem hierarchisch angeordneten Bildungssystem vornehmlich sozial privilegierte Gruppen in den sozial angesehenen Bereichen. Sozial benachteiligte Gruppen scheiden entweder früher aus dem Wettbewerb um prestigeträchtige Bildungsabschlüsse aus oder sie streben eher die weniger riskant und aufwendig erscheinenden Berufsausbildungen an. Bourdieu und Passeron (1971) zufolge wird auf diese Weise auch der sozial exklusive Zugang zu den besonders angesehenen Studienfächern wie etwa Medizin oder Jura sichergestellt (Becker et al., 2010, S. 304–306). Zusätzliche Hürden wie etwa der *Numerus Clausus* garantieren ebenfalls die soziale Exklusivität und das Ansehen dieser Studienfächer.

In der Schweiz beobachten wir ähnliche Selektionsprozesse beim Zugang zum Gymnasium am Ende der Pflichtschulzeit über anspruchsvolle Prüfungen, für deren Bestehen die Elternhäuser in den Mittelschichten viel Geld und Zeit einsetzen (Becker & Zanger, 2013, S. 429; Cattaneo & Wolter, 2016, S. 8; Benz, 2024). Durch eine mengenmäßige Kontingentierung – und das zusätzlich mit leistungsbezogenen Hürden – wird der Zugang zum Gymnasium zum „Nadelöhr“ im Bildungssystem gemacht, so dass die Verknappung dieses Bildungsangebots es auch zu einem

wertvollen Gut macht (Kriesi & Leemann, 2020). Zusammen mit der „Ablenkungswirkung“ des Berufsbildungssystems, wodurch zumeist leistungsschwächere Jugendliche aus unteren Sozialschichten vom direkten Weg zum Hochschulstudium durch das Angebot von vermeintlich weniger aufwendigen, aber in Bezug auf die Bildungserträge sicherer erscheinenden Berufsausbildungen „abgelenkt“ werden, wird dadurch das Gymnasium zum „Königsweg“ zur Universität und die Universität zum „Königsweg“ zur gehobenen Klassenlage gemacht (Becker & Zanger, 2013, S. 429). Wegen geringer Durchlässigkeit der Bildungswege trotz Berufsmaturität und Passerelle zum Universitätsstudium (Kost, 2018, 2013; Jäpel, 2017), bleibt der direkte Zugang zur akademischen Ausbildung versperrt, wenn „nicht spätestens im Anschluss an die Sekundarstufe I der Zutritt ins Gymnasium gelingt“ (Schumann, 2011, S. 252). Die dadurch gestiegene soziale Exklusivität beim Erwerb der gymnasialen Maturität und des Hochschulabschlusses dürfte zum sozialen Prestige dieses Ausbildungsweges beitragen. Denn deren Ziel ist „[...] in irgendeinem Umfang stets *Schließung* der betreffenden (sozialen und ökonomischen) Chancen gegen Außenstehende“ (Weber, 1980, S. 202). Akademische Abschlüsse, insbesondere an der Universität erworbene Abschlüsse, müssten infolge der mengenmäßigen Kontingentierung und sozialen Exklusivität das höchste Ansehen in der Bevölkerung genießen (*Hypothese 2*).

Eng verbunden mit dieser institutionell und sozialstrukturell abhängigen Wertschätzung ist dem konflikttheoretischen Ansatz zufolge – wie oben gesehen – aufgrund der angestrebten intergenerationalen Reproduktion von sozialer Klasse sowie der Art und Weise der ständischen Lebensführung einschließlich der Bildung als ihre Voraussetzung die Beurteilung von Bildungsabschlüssen nach *sozialer Herkunft*. Während aus den höheren Mittelschichten stammende Personen den einfachen schulischen und beruflichen Bildungsabschlüssen ein deutlich geringeres Ansehen zuschreiben, dürfte das Prestige akademischer Zertifikate in ihren Augen besonders hoch sein (*Hypothese 3*). Aus unteren Sozialschichten stammende Personen werden aufgrund der eigenen Erfahrungen im Bildungssystem – insbesondere wegen der restriktiv begrenzten herkunftsbedingten Ausbildungschancen für sich selbst und den Eltern – und den darauf aufbauenden Erträgen auf dem Arbeitsmarkt die einfachen Bildungsabschlüsse eher wertschätzen als aus den Mittel- und Oberschichten stammende Personen.

2.3 Strukturell-individualistischer Erklärungsansatz

Zu Recht weist Wegener (1985, S. 209) darauf hin, dass das soziale Ansehen von Berufen – und das gilt auch für Bildung und Bildungsabschlüsse (Sawiński, 1986) – auf einer individuell geäußerten Zuschreibung und daher auf einer rein subjektiven Beurteilung beruht (Lynn & Ellerbach, 2017; MacKinnon & Langford, 1994). Davon zu trennen ist eine objektive Beurteilung durch Sozialforschende (Wegener, 1985, S. 209), die das Prestige von Gütern und Positionen in eine hierarchische Skala als einer sozialen Strukturmetrik zu transformieren versuchen (Wegener, 1985, S. 212,

228; Ebener & Rohrbach-Schmidt, 2021). Sowohl in der theoretischen Explikation als auch in der methodischen Messung können keine sinnvollen und allgemein gültigen Rückschlüsse von Prestigehierarchien und Statusskalen auf die *individuelle Wertschätzung* geschlossen werden. Das sei am Beispiel für das Bildungssystem in der Schweiz ausgeführt. In der politischen und öffentlichen Wahrnehmung genießt – ähnlich wie in Deutschland – das Berufsbildungssystem in der Schweiz eine hohe Reputation (Stalder & Lüthi, 2022). Gemessen an der Beteiligung und dem erfolgreichen Arbeitsmarkteintritt gilt die Berufsausbildung in der Schweiz als populär und erfolgreich (Imdorf & Hupka-Brunner, 2015). So wird der Berufsausbildung nicht nur die Rolle eines Sicherheitsnetzes für leistungsschwächere, zumeist aus unteren und mittleren Sozialschichten stammende Jugendliche zugeschrieben (Buchmann & Sacchi, 1998), sondern aufgrund der hochgradig institutionalisierten Koppelung zwischen der qualifikationsbestimmten Organisation der Berufsausbildung und den berufsfachlichen Arbeitsmärkten eine hohe Stellung im Schweizerischen Bildungssystem bescheinigt (Imdorf & Hupka-Brunner, 2015). Unklar ist trotz alledem, was nicht zuletzt den theoretischen Defiziten in der Berufsbildungsforschung und methodischen Unzulänglichkeiten in der Messung des Prestiges von unterschiedlichen Ausbildungen geschuldet ist (Bolli et al., 2018; Cattaneo & Wolter, 2016), welches Ansehen die Berufsausbildung im Vergleich zu anderen *allgemeinbildenden und akademischen Ausbildungen* in der Bevölkerung genießt. Trotz aller Verdienste des Berufsbildungssystems könnten andere Ausbildungen ein höheres Ansehen genießen, weil sie mit höheren Leistungsvoraussetzungen und höherem Aufwand verbunden sind, aber auch mit höherem Einkommen, höherer inhaltlichen Passung von Ausbildung und Tätigkeit, höherer Beschäftigungssicherheit, höheren Karriere- und Mobilitätsaussichten, höherer beruflicher Autonomie, und mit größeren Chancen für ein höheres Sozialprestige belohnt werden (Abrassart & Wolter, 2020). So könnte angesichts gestiegener Qualifikationsanforderungen beruflicher Tätigkeiten und anhaltender Tertiarisierung der Wirtschaftszweige die nicht-akademische Ausbildung als Ausbildung zweiter Wahl gelten (Münk, 2020, S. 727).

Kurzum: Das allgemein geteilte Kollektivbewusstsein muss nicht zwangsläufig mit der subjektiven Wertschätzung von Bildungsabschlüssen in der Bevölkerung übereinstimmen. Eher ist davon auszugehen, dass es eine sozialstrukturelle Heterogenität im gesellschaftlichen Ansehen von Bildungsabschlüssen gibt, und dass nicht alle Gruppen in der Bevölkerung eine mit der Wertschätzung einhergehende moralische Bewertung (Klein, 2016; MacKinnon & Langford, 1994) – wie etwa, dass nur eine „hohe“ Bildung auch eine „gute“ Bildung sei – teilen (*Hypothese 4*). Somit wird das Ansehen von Bildung in eine hierarchische Anordnung gebracht und wird dadurch zu einem ungleichheitsrelevanten Konstrukt (Sawiński, 1986, S. 145), welches die subjektiven Wahrnehmungen der Bevölkerung explizit berücksichtigt (Ebener & Rohrbach-Schmidt, 2021, S. 353; Krüger et al., 2020). So weisen etwa Lynn und Ellerbach (2017, S. 34) anhand des Berufsprestiges darauf hin, dass die eigene Position auch die Wahrnehmung des Prestiges und der Hierarchie bestimmt (siehe auch: Sawiński, 1986). Auf den Bildungsabschluss übertragen, heißt das, dass Personen mit höherem

Bildungsniveau sich eher als eine relative Elite an der Spitze der Hierarchie von Bildungsabschlüssen wähnen. Nichtakademisch gebildete Personen sollten dann eher dazu neigen, gering abgestufte Wertschätzungen für die Bildungsabschlüsse wahrzunehmen, die weniger sensitiv auf die Dauer und den Aufwand der Bildungswege als Basis für eine Distinktion sind (*Hypothese 5*). Im Vergleich zu den akademisch gebildeten Personen sollte das soziale Ansehen von Bildungsabschlüssen bei beruflich gebildeten Personen stärker interpersonell und zwischen den einzelnen Bildungsabschlüssen variieren. Akademisch gebildete Personen hingegen sollten eher eine ausgeprägt distinkte Prestigehierarchie ausbilden, in der vor allem den eigenen akademischen Abschlüssen ein hohes Ansehen beigemessen wird (*Hypothese 6*).

Das mit eigenen Bildungserfahrungen einhergehende Ansehen von Ausbildungsabschlüssen dürfte sich im Zuge der Bildungsexpansion gewandelt haben (für Schweiz: Zimmermann & Becker, 2023; für Deutschland: Becker et al., 2022). Die Ausdehnung der Bildungsangebote (z. B. Ausbau von Gymnasien und Universitäten; Gründung von Fachhochschulen; Umsetzung der Bologna-Reform), die Zunahme der Beteiligung an höherer Bildung (Nennstiel & Becker, 2023), die gleichermaßen in den nachwachsenden Generationen und von Arbeitgebern nachgefragte tertiäre Bildung (Kriesi & Leemann, 2020) sowie die gestiegenen Erträge höherer beruflicher und akademischer Bildung (Glauser et al., 2019) sollte zu einer Verschiebung des Ansehens von Bildungsabschlüssen in der historischen Zeit geführt haben. Vor allem in der Abfolge von Geburtsjahrgängen als kulturelle Träger der Bildungsexpansion dürfte das Prestige einfacher Bildungsabschlüsse gesunken (Abrassart & Wolter, 2020) und dasjenige der akademischen Zertifikate deutlich zugenommen haben (*Hypothese 7*). Weil die Frauen nicht nur eher als Männer wertrationale statt zweckrationale Bildungsvorstellungen teilen, sondern auch als die „Gewinnerinnen der Bildungsexpansion“ eher akademische Abschlüsse erworben haben (Schweiz: Nennstiel & Becker, 2023; Deutschland: Blossfeld et al., 2015), dürften sie im Unterschied zu den Männern den akademischen Abschlüssen eher ein höheres Prestige beimessen als den Berufsausbildungen (*Hypothese 8*).

Letztlich weisen die Forschungsergebnisse über die Verteilung und den Wandel von Bildungsverständnissen darauf hin, dass das Ansehen von Bildung(sabschlüssen) nicht nur mit der sozialen Herkunft und dem erworbenen Bildungstitel konfundiert ist, sondern auch mit dem individuellen und gesellschaftlichen Ansehen von allgemeinbildender, beruflicher und akademischer Ausbildung korrelieren dürfte. Aufgrund vorliegender Befunde liegt es nahe, anzunehmen, dass berufliche Ausbildungsabschlüsse bei den Personen ein hohes Ansehen genießen, welche auch ein zweckrationales oder traditionales Bildungsverständnis teilen (zu Details: Zimmermann & Becker, 2023). Akademischen Abschlüssen hingegen wird von den Personen ein hohes Ansehen entgegengebracht, welche zum einen ein ausgeprägtes wertrationales Bildungsverständnis haben und Bildung vor allem als Wert an sich ansehen, und zum anderen ein zweckrationales Bildungsverständnis haben, weil diese Abschlüsse mit hohen materiellen und sozialen Renditen einhergehen (*Hypothese 9*).

3. Daten und Variablen

3.1 Datenbasis

Die empirischen Analysen basieren auf Querschnittsdaten, welche im Kontext des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projektes „Bildungsverständnisse im sozialen Wandel“ erhoben wurden (Becker & Anhalt, 2023). Die webbasierte Online-Befragung fand im März und April 2019 statt. Sie wurde im Auftrag der Abteilung Bildungssozioologie an der Universität Bern von LINK, einem kommerziellen Sozialforschungsinstitut, im Kontext ihres Internet-Panels mittels eines Random-Quota-Verfahrens durchgeführt. Das LINK-Panel umfasst über 115.000 aktive Panelisten in der Schweiz (Stand November 2018). Die Rekrutierung der Teilnehmenden erfolgte vollständig zufallsbasiert im Rahmen von Telefonstudien. Es war weder eine Selbstselektion noch ein „multi-source“-Sampling möglich. Die Quotierung wurde nach Alter, Geschlecht und Region sowie nach Erwerbstätigkeit und Haushaltsgröße vorgenommen. Sie basierte auf Randverteilungen in der Grundgesamtheit, die vom Schweizer Bundesamt für Statistik zur Verfügung gestellt wurden. Damit sollte eine Ausschöpfung sichergestellt werden, welche von kommerziellen Erhebungsinstituten als „bevölkerungsrepräsentativ“ bezeichnet wird.

Die Zufallsstichprobe umfasst erwachsene Personen im Alter zwischen 18 und 79 Jahren mit abgeschlossener Schulbildung, die in der deutschsprachigen Schweiz wohnhaft sind und die Schweizer Staatsbürgerschaft besitzen. Die zufällig ausgewählten Zielpersonen wurden zunächst über einen telefonischen Kontakt rekrutiert. Zwischen dem 21. März und 1. April 2019 wurden 8.292 Panelisten per E-Mail dazu eingeladen, an der Online-Befragung teilzunehmen. Der in einem Pretest evaluierte Fragebogen wurde im Responsive Web Design (RWD) programmiert, um die Kompatibilität mit mobilen Geräten zu gewährleisten. Während der Feldzeit wurden zwei Reminder versendet. Insgesamt wurden bei einer avisierten Rücklaufquote von rund 25 Prozent 2.056 vollständige Interviews realisiert.

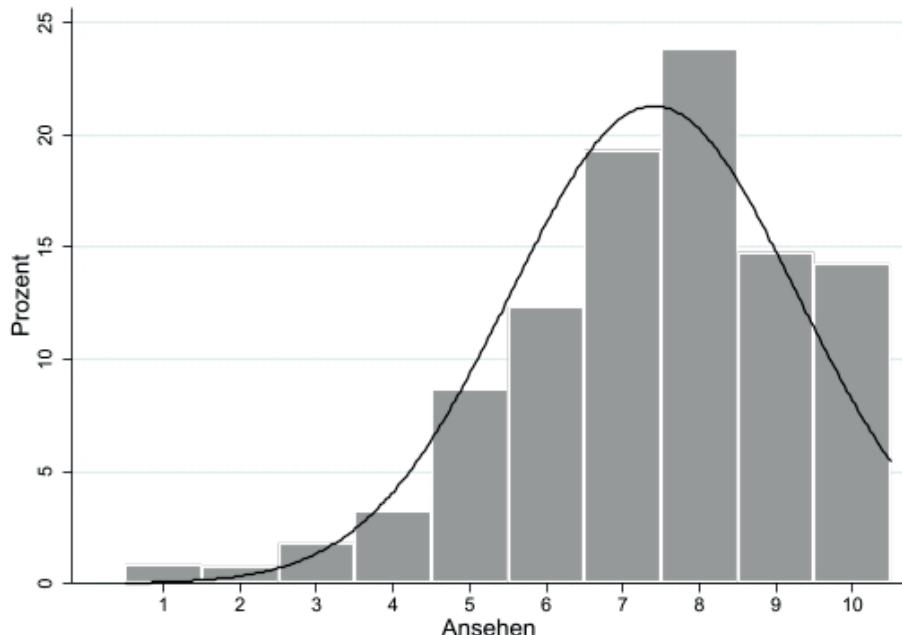
Weil Bildung im Fokus der Befragung stand, ist die Verteilung von Bildungsabschlüssen in der realisierten Stichprobe von Bedeutung. Im Gegensatz zu anderen Studien gibt es keinen „Bildungsbias“, sondern die Bildungsstruktur der Befragten spiegelt die Verteilung des höchsten bis 2019 erreichten Bildungsabschlusses in der Grundgesamtheit wider (vgl. Nennstiel & Becker, 2023; Becker & Zanger, 2013). Rund 3 Prozent der Befragten hatte ausschließlich die Pflichtschulzeit absolviert, während 35 bzw. 22 Prozent von ihnen eine grundständige Berufsausbildung oder höhere Berufsausbildung abgeschlossen hat. Rund 2 Prozent haben eine Ausbildung am Lehrerseminar absolviert. Rund 7 Prozent der Befragten besuchte das Gymnasium oder erwarb die gymnasiale Maturität und rund 23 Prozent von ihnen verfügt über einen Hochschulabschluss.

3.2 Abhängige Variable

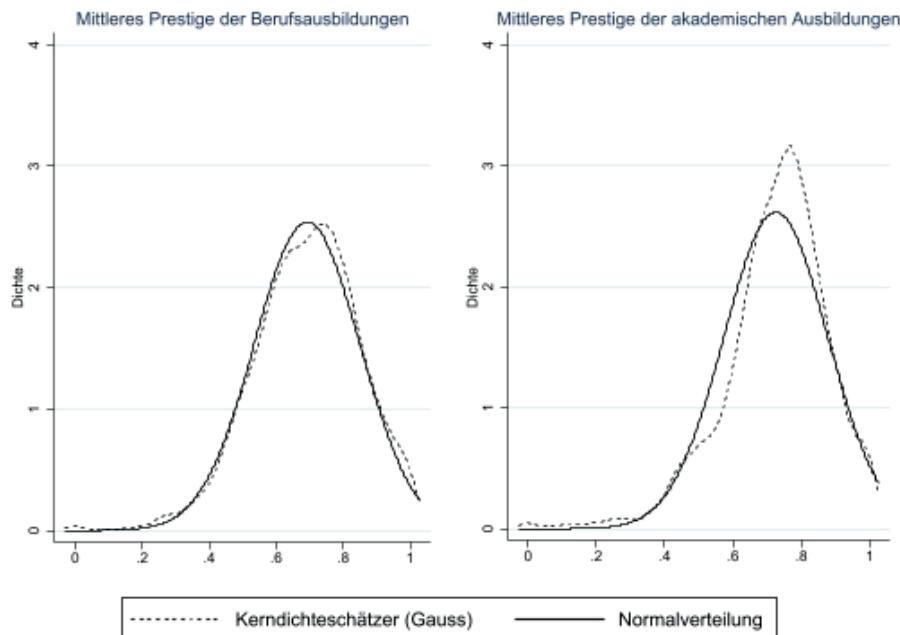
Das *Ansehen einer Ausbildung* (Prestige) als *abhängige Variable* wurde anhand der individuellen Wertschätzung gemessen, welche von den Befragten den einzelnen Ausbildungsabschlüssen gezollt wurde: „Bitte geben Sie an, wie hoch Sie *persönlich* das Ansehen der folgenden Ausbildungsabschlüsse einstufen würden, von ‚sehr tief‘ (1) bis ‚sehr hoch‘ (10)“. Folgende 12 Abschlüsse wurden für die Analyse berücksichtigt: Obligatorische Schule, Berufsausbildung, Berufsmaturität, Allgemeinbildende Schule (z. B. Gymnasium, Fachmittelschule Wirtschaftsmittelschule), Gymnasiale Maturität, Lehrerseminar, höhere Berufsausbildung (z. B. Meisterdiplom, Eidgenössische Fachausweise, Höhere Fachschule), Bachelorstudium an einer Fachhochschule (FH) oder Pädagogischen Hochschule (PH), Masterstudium an einer FH oder PH, Bachelorstudium (bzw. Grundstudium, Halbliizenziat, Lizenziat, das weniger als vier Jahre erfordert), Master an der Universität/ETH (bzw. Diplom, Nachdiplom, Lizenziat, das mehr als vier Jahre erfordert) und Doktorat (Universität oder ETH).

In *Abbildung 1* ist die Verteilung des Ansehens von Ausbildungen über alle Abschlüsse hinweg in der Bevölkerung im deutschsprachigen Teil der Schweiz dargestellt. Zum einen werden die relativen Häufigkeiten für die einzelnen Antwortkategorien berichtet. Interessant sind die statistischen Kennwerte: Der Modus beträgt

Abbildung 1: *Univariate Verteilung des Ansehens von Ausbildungen über alle Bildungsabschlüsse*



Anmerkung. Bildungsverständnisse im sozialen Wandel – eigene Darstellung (23.222 Bewertungen). Dargestellt sind die prozentualen Anteile der Bewertungen und die Gaußsche Normalverteilung.

Abbildung 2: *Kerndichteschätzung des Ansehens von Ausbildungsabschlüssen*

Anmerkung. Daten von Bildungsverständnis im sozialen Wandel – eigene Darstellung (Fallzahl für Berufsausbildungen: 1954 und für akademische Ausbildungen: 1949).

ebenso wie der Median den Wert 8. Der arithmetische Mittelwert liegt bei 7.4 und die Standardabweichung bei 1.9. Zum anderen wird eine Normalverteilung dargestellt. Die Verteilung der Antworten weicht von ihr ab. Sie ist bei einer Schiefe von -0.7 linksschief und ist bei einer Kurtosis von 3.5 spitzgipflig.

Des Weiteren wurden aus allen möglichen Bildungsabschlüssen zwei Skalen für *Berufsausbildung* und *akademische Ausbildung* gebildet. Deren Prestige wurde zunächst gemittelt (Mittelwert von 7.5 bei einer Standardabweichung von 1.4 sowie Cronbach's Alpha von 0.9 für akademische Ausbildung und 0.8 für Berufsausbildung mit dem Mittelwert von 7.2 und Standardabweichung von 1.4). Danach wurden die beiden Variablen so standardisiert, so dass alle Werte zwischen 0 und 1 liegen.

Sowohl die Kerndichteschätzer für die standardisierten Mittelwerte des Prestiges für alle beruflichen und akademischen Abschlüsse als auch die Normalverteilungen für die beiden Gruppen der Abschlüsse sind in *Abbildung 2* dargestellt. Bei den Kennwerten für die Berufsausbildung (Modalwert: 0.7; Median und Mittelwert: 0.69; Standardabweichung: 0.16; Schiefe: -0.45; Kurtosis: 3.6) und für die akademischen Ausbildungen (Modalwert und Median: 0.8; Mittelwert: 0.7; Standardabweichung: 0.2; Schiefe: -1; Kurtosis: 5.2) wird ersichtlich, dass die Wahrscheinlichkeitsverteilung für das Ansehen beruflicher Abschlüsse eher einer Normalverteilung entspricht als dies für akademische Abschlüsse der Fall ist. Die rechtssteile und

spitzgipflige Verteilung des Prestiges ist für die akademischen Abschlüsse ausgeprägter als für diejenigen in der Berufsausbildung. Im Vergleich zu beruflichen Abschlüssen geben mehr Befragte in einem kleineren Intervall um den relativ höheren Modalwert herum einen höheren Prestigewert an.

In *Tabelle A.1* (im Anhang) sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für jede der Bildungsabschlüsse dokumentiert. Hierbei wird ersichtlich, dass insbesondere der Abschluss mit der Pflichtschulzeit ein negatives Ansehen hat, während das Doktorat das höchste Ansehen genießt. Für Personen mit einer Berufsausbildung haben Berufsbildungsabschlüsse ein höheres Ansehen als akademische Abschlüsse, während hingegen für Akademiker die akademischen Abschlüsse ein höheres Prestige genießen.

3.3 Unabhängige Variablen

Um unterschiedliche Aspekte individueller Bildungsverständnisse, die mit der Wertschätzung von Bildungsabschlüssen korrelieren könnten, zu berücksichtigen, wurden 12 Items mittels explorativer Faktorenanalyse (Hauptfaktorenanalyse) theoriegeleitet zu drei vorgegebenen Indikatoren zusammengefasst (zu Details: Zimmermann & Becker 2023, S. 163): *Zweckrationale Bildungsvorstellung* (Bildung als Mittel zum Zweck, Renditen in Form von Berufstätigkeit, Einkommen und Status), *wertrationale Bildungsvorstellungen* (Bildung als ethischer, ästhetischer oder religiöser Selbstzweck, d.h. Vermittlung von Wissen, Urteilskraft, Mündigkeit und Selbständigkeit als Wert an sich) und *traditionale Bildungsvorstellungen* (über Bildung aufrechterhaltene Bindung mit Gewohnheiten (z. B. Ordnung, Disziplin, Manieren, Umgangsformen), die in der Erziehung und Sozialisation eingeübt wurden, und daher mit dem Festhalten an bestimmten Regeln der Erziehung einhergehen). Die einzelnen Items sind in *Tabelle A.2 im Anhang* aufgeführt. Deren Wertebereich reicht von 1 für „Stimme überhaupt nicht zu“ bis 10 für „Stimme voll und ganz zu“. Rund 79 Prozent der Befragten teilen ein zweckrationales, 84 Prozent ein wertrationales und 70 Prozent ein traditionales Bildungsverständnis. Das extrahierte Ergebnis ergibt – auch nach Inspektion via Scree-Plot – 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 drei Skalen zwischen 0 und 1 liegen. Folgende statistische Kennwerte wie etwa Mittelwert und Standardabweichung gelten für diese Bildungsvorstellungen: zweckrational (0.79; 0.16), wertrational (0.84; 0.14) und traditional (0.7; 0.21).

Des Weiteren wurden die Zielpersonen zur moralischen *Wertigkeit eines Bildungsabschlusses* befragt: „In welchem Ausmaß stimmen Sie der folgenden Aussage zu: „Ich bin der Meinung, dass nur ein hoher Bildungsabschluss ein guter Bildungsabschluss ist“. 1 bedeutet, dass Sie der Aussage überhaupt nicht zustimmen,

10, dass Sie der Aussage voll und ganz zustimmen“ (Mittelwert: 4.83; Standardabweichung: 2.48). Diese Variable ist z-standardisiert.

Als weitere *unabhängige Variablen* werden zunächst das *Geburtsjahr* der Befragten als ein Proxy für Kohorteneffekte kontrolliert (Mittelwert: 1973; Standardabweichung: 15.7).² Diese Variable ist ebenfalls z-standardisiert. Kontrolliert wird auch das *Geschlecht* der Befragten (Mann vs. Frau: 51 zu 49 Prozent) sowie ihre *höchste abgeschlossene Ausbildung* mit drei Ausprägungen „Höhere Berufsbildung“ (31%), „Akademische Ausbildung“ (28%) oder „Andere Ausbildung“ (grundständige schulische oder berufliche Ausbildung) (41%).

Als Indikator für *soziale Herkunft* der Befragten wird die aktuelle oder letzte berufliche Position des Vaters herangezogen.³ Fehlende Angaben zur beruflichen Position des Vaters, welche auch als Indikator für soziales Prestige angesehen werden kann (Hoffmeyer-Zlotnik, 2003), wurden, falls möglich, mit Angaben der Mutter ersetzt. Unterschieden wird zwischen folgenden Kategorien: (1) Ungelernter Arbeiter oder Angestellter (z. B. Hilfsarbeiter in Landwirtschaft, Industrie oder Gewerbe) (Anteil: 10.5%), (2) Qualifizierte manuelle Berufe (z. B. Forstarbeiter, Baumaschinenführer, Fabrikarbeiter mit Lehrabschluss) (25.4%), (3) qualifizierte nicht-manuelle Berufe (z. B. Technischer Angestellter, Bauzeichner, Laborant) (11.3%), (4) Intermediäre Berufe (z. B. Polier, Bürochef, Sozialhelfer) (9.9%), (5) Akademische Berufe und oberer Kader (z. B. Ingenieur, mittleres Management, wissenschaftlicher Mitarbeiter) (15%), (6) Andere Selbständige (z. B. Landwirt, Handwerker, freier Kaufmann, Künstler) (15.3%), (7) Freie Berufe (z. B. Anwalt, Architekt, Arzt mit eigener Praxis) (3.6%) und (8) Oberes Management (5%).

3.4 Statistische Verfahren

Für multivariate Schätzungen mit dem Prestige von Bildungsabschlüssen als abhängige Variable wird die *OLS-Regression* verwendet (Cameron & Trivedi, 2009). Berichtet werden die unstandardisierten β -Koeffizienten oder auch die standardisierten Beta-Koeffizienten.

4. Empirische Resultate

Im empirischen Teil wird wie folgt vorgegangen. Zunächst wird das Ansehen von Bildungsabschlüssen beschrieben. Danach erfolgt die multivariate Analyse des sub-

2 Weil das quadrierte Alter in multivariaten Analysen statistisch insignifikant ist, wird statt dem Lebensalter nur das Geburtsjahr berücksichtigt. Mittels Querschnittsdaten ist es aufgrund der Konfundierung von Alter, Periode und Kohorte nicht möglich, aufzudecken, ob sich dahinter auch Kohorten- oder Alterseffekte verbergen (Blossfeld et al., 2019). Unterschiedliche Abgrenzungen von Geburtskohorten ergaben die gleichen Ergebnisse wie das metrisch skalierte Geburtsjahr.

3 Das Bildungsniveau der Eltern wurde nicht erfragt.

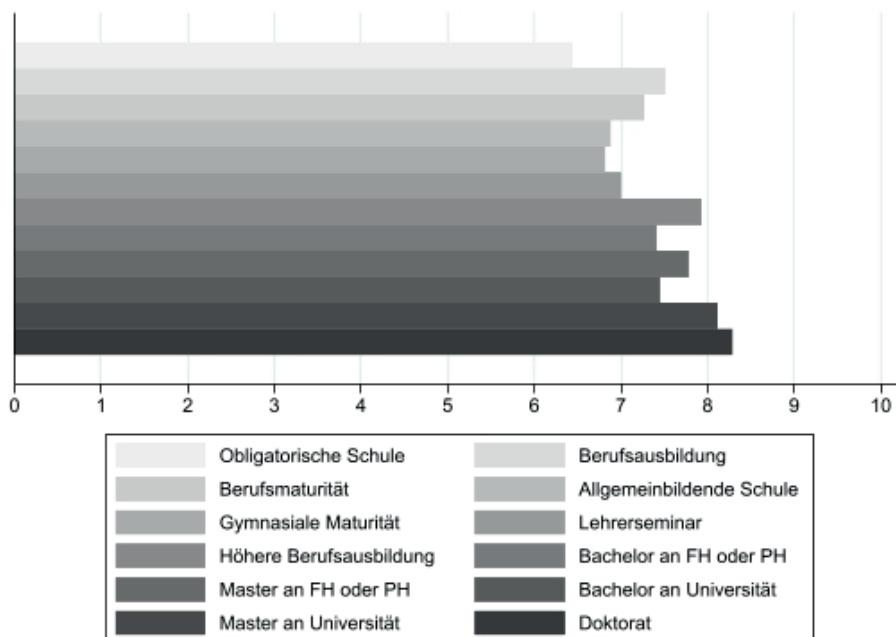
pektiv wahrgenommenen Prestiges der Ausbildungsabschlüsse und ihrer sozialstrukturellen Korrelate.

4.1 Prestige der Ausbildungsabschlüsse in der Sicht der Bevölkerung

Was das allgemein beurteilte *Prestige der (grundständigen) Berufsausbildung im Vergleich zur obligatorischen oder allgemeinbildenden Schulbildung* anbelangt, spiegeln sie das allgemeine Image des Berufsbildungssystems in der Bevölkerung wider (Abbildung 3). Die grundständige Berufsausbildung ($\bar{x} = 7.5$; $\sigma = 1.7$) wird höher bewertet als allgemeinbildende Schulabschlüsse (obligatorische Schule, Gymnasium auf der Sekundarstufe II), die Berufsmaturität und die Bachelorabschlüsse an den Hochschulen (siehe auch Tabelle A.1 im Anhang).

Lediglich der höheren Berufsausbildung sowie dem Master an den Hochschulen und dem Doktorat kommt ein höheres Ansehen als der Berufsausbildung zu. Die höhere Berufsausbildung ($\bar{x} = 7.9$; $\sigma = 1.7$) genießt ebenfalls eine hohe Wertschätzung. Deren Prestige wird im Vergleich der Mittelwerte nur durch die höheren universitären Abschlüsse übertroffen. Das mittlere Prestige für den universitären Master-Abschluss beträgt 8.1 ($\sigma = 1.7$), und für das Doktorat 8.3 ($\sigma = 1.9$). Insgesamt wird angesichts des Prestiges der höheren Berufsausbildung und den universitä-

Abbildung 3: Mittleres Prestige von Bildungsabschlüssen aus Sicht der Befragten



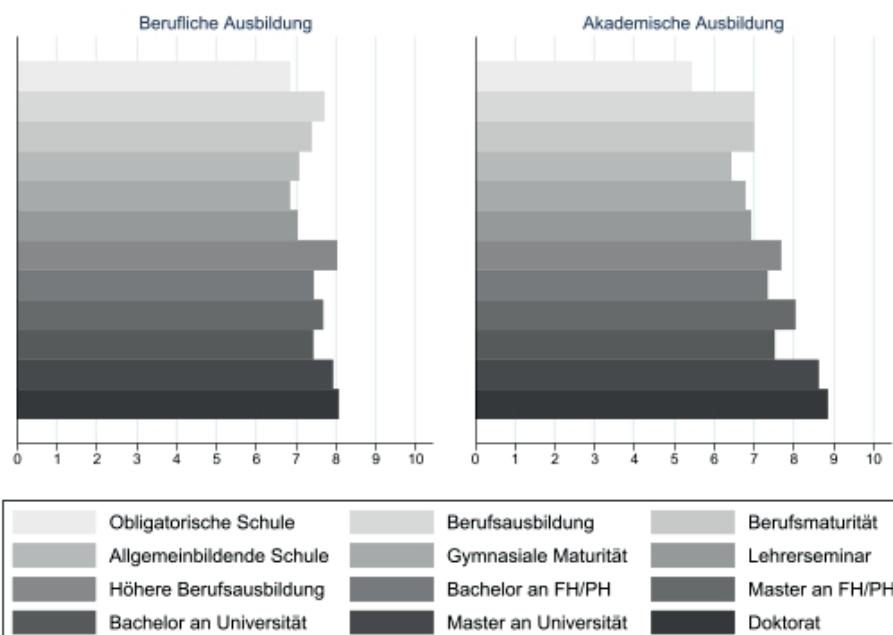
Anmerkung. Bildungsverständnisse im sozialen Wandel – eigene Darstellung (statistische Kennwerte: siehe Tabelle A.1 im Anhang).

ren Abschlüssen die funktionalistische *Hypothese 1* empirisch bestätigt, dass anspruchsvolle sowie zeit- und kostenintensive Ausbildung ein hohes Ansehen in der Bevölkerung genießen. Ebenso bestätigt sich die *Hypothese 2*, dass den akademischen Abschlüssen, insbesondere den an der Universität erworbenen Zertifikaten, das höchste Ansehen in der Bevölkerung zukommt (siehe *Tabelle A.1* im Anhang).

Diese Befunde werden durch eine Regressionsanalyse bestätigt, bei der alle Bildungsabschlüsse miteinander verglichen werden (*Tabelle A.3* im Anhang). Weil sie das Doktorat das höchste Ansehen genießt, dient es als Referenzkategorie. So sind die Unterschiede zwischen dem Doktorat und den Masterabschlüssen sowie der höheren Berufsausbildung signifikant geringer als zu den anderen Abschlüssen. Gleichermaßen gilt für den Vergleich zwischen Doktorat und der grundständigen Berufsausbildung. Insgesamt genießt die grundständige und höhere Berufsausbildung in der Schweizer Bevölkerung ein hohes Ansehen, das lediglich durch die höheren universitären Abschlüsse übertroffen wird.

Wird nach dem *Ausbildungsabschluss der Befragten* unterschieden, so werden die universitären Abschlüsse wie etwa der Masterabschluss oder das Doktorat vor allem von den akademisch gebildeten Personen mit einem hohen Prestige versehen (rechte Grafik in *Abbildung 4*). Gerade die tertiären Abschlüsse werden – wie mit *Hypothese 6* angenommen – von ihnen in eine eindeutige hierarchische Rangordnung gebracht. Bei den Befragten mit einer beruflichen Ausbildung hingegen unterscheiden sich die Prestigewerte für die höhere Berufsausbildung nicht signifikant

Abbildung 4: Mittleres Prestige von Ausbildungen nach Ausbildungsniveau der Befragten

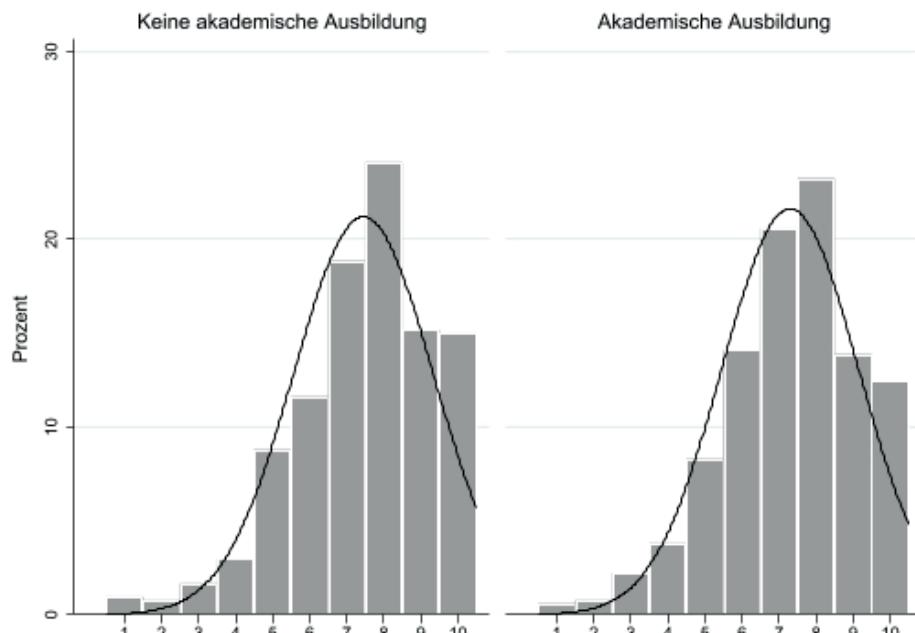


Anmerkung. Bildungsverständnisse im sozialen Wandel – eigene Darstellung (statistische Kennwerte: siehe Tabelle A.1 im Anhang).

von den beiden höchsten universitären Abschlüssen (linke Grafik in *Abbildung 4*; *Tabellen A.1* und *A.3* im Anhang). Alle anderen Abschlüsse unterhalb der höheren Berufsausbildung haben in deren Augen ein deutlich niedrigeres Ansehen. In der Tat neigen Personen ohne akademischen Abschluss eher dazu, eher gering abgestufte Wertschätzungen für die Bildungsabschlüsse wahrzunehmen. Gemäß *Hypothese 5* erfolgt hierbei die Distinktion weniger sensitiv hinsichtlich der Dauer und des Aufwandes für den Erwerb dieser Abschlüsse. Eher wird ein bipolarer Unterschied zwischen Ausbildungsabschlüssen unter- und oberhalb der höheren Berufsausbildung gemacht.

Die Annahme, dass im Unterschied zu akademisch gebildeten Personen die Wertschätzung von Bildungsabschlüssen bei den beruflich gebildeten Personen stärker interpersonell und zwischen den einzelnen Bildungsabschlüssen variieren sollte, kann angesichts vorliegender Ergebnisse nicht beibehalten werden. Werden die gemittelten Prestigewerte für die beruflichen und akademischen Abschlüsse betrachtet (*Abbildung 4*), dann wird die *Hypothese 6*, wonach akademisch gebildete Personen eher eine ausgeprägt distinkte Prestigehierarchie ausbilden, in der vor allem den eigenen akademischen Abschlüssen ein hohes Ansehen beigemessen wird, angesichts der zweigeteilten Prestigehierarchie nur bedingt gestützt.

Abbildung 5: Univariate Verteilung des Ansehens von Ausbildungen über alle Bildungsabschlüsse hinweg nach Ausbildungsniveau der Befragten



Anmerkung: Bildungsverständnisse im sozialen Wandel – eigene Darstellung. Statistische Kennwerte: a) Keine akademische Ausbildung (16.580 Bewertungen): Modus und Median: 8; Mittelwert: 7.45; Standardabweichung: 1.88; Schiefe: -0.77; Kurtosis: 3.54; b) Akademische Ausbildung (6.642 Bewertungen): Modus: 8; Median: 7; Mittelwert: 7.30; Standardabweichung: 1.84; Schiefe: -0.62; Kurtosis: 3.31.

Zusammenfassend kann anhand der Effektgrößen (Cohen's d) aufgezeigt werden (*Tabelle A.1* im Anhang), dass Personen mit einer Berufsausbildung die Berufsausbildungen mehr wertschätzen als die Befragten mit einer akademischen Ausbildung, welche wieder eher die höheren akademischen Abschlüsse wertschätzen als Personen mit einer Berufsausbildung. Diese Befunde werden wiederum eindeutig durch Regressionsanalysen (*Tabelle A.3* im Anhang) unterstützt.

Die Ad-hoc-Vermutung, dass das Ansehen der Bildungsabschlüsse von den Befragten in eine Hierarchie gebracht wird, die dem hierarchischen Aufbau des Schweizer Bildungssystems entspricht, lässt sich nicht erhärten. Zum einen wurden die Angaben der einzelnen Abschlüsse bei der Online-Befragung zufällig eingebettet. Auch wenn alle Beurteilungen über alle Bildungsabschlüsse getrennt für die beiden Bildungsgruppen betrachtet werden, dann liegen zum anderen die Unterschiede nach den beiden Bildungsgruppen nicht in einem signifikant verschiedenen Beurteilungsverhalten begründet (*Abbildung 5*).

So ist in *Abbildung 5* die Ähnlichkeit der Verteilungen unschwer zu erkennen. Die statistischen Kennwerte für die beiden miteinander verglichenen Gruppen sind ähnlich und weichen nicht signifikant voneinander ab. Damit wird ersichtlich, dass das allgemein geteilte Kollektivbewusstsein oder die Struktur des Bildungssystems nicht zwangsläufig mit der subjektiven Wertschätzung von Bildungsabschlüssen in der Bevölkerung übereinstimmen.

4.2 Verteilung des Prestiges von Berufsausbildung und akademischer Ausbildung

In einem weiteren Schritt sollen die vorhergehenden Analysen vertieft untersucht werden, indem weitere Einflussgrößen auf das Bildungsprestige kontrolliert und Hypothesen überprüft werden. Zunächst wird die Verteilung des (standardisierten) mittleren Prestiges der beruflichen und akademischen Ausbildung als abhängige Variablen getrennt inspiziert (*Tabelle 1*). Es zeigt sich in der Tat abermals für beide Typen von Ausbildungsabschlüssen, dass deren Ansehen eng mit den individuellen Bildungserfahrungen der Befragten zusammenhängt (*Hypothese 5* und *6*). Befragte mit einer grundständigen oder höheren Berufsausbildung bringen der Berufsausbildung eine signifikant höhere Wertschätzung entgegen als Personen mit einem akademischen Abschluss. Personen mit akademischer Ausbildung schätzen die akademischen Abschlüsse mit einem signifikant höheren Ansehen wert als Personen mit einer höheren Berufsausbildung, während für Personen mit einer grundständigen Berufsausbildung die akademische Ausbildung ein signifikant geringeres Prestige genießt als dies bei Personen mit einer höheren Berufsausbildung der Fall ist.

Diese von den eigenen Bildungserfahrungen abhängigen Wertschätzungen hängen auch – wie realiter die Bildungschancen – signifikant mit der sozialen Herkunft zusammen (*Hypothese 3*). Im Vergleich zu von unqualifizierten Arbeitern und Angestellten abstammenden Befragten offenbaren Befragte von Eltern aus den Mittel- und Oberschichten eine signifikant geringere Wertschätzung für die Berufsaus-

Tabelle 1: Mittleres Prestige von Berufsausbildung und akademischer Ausbildung.

	Berufsausbildung			Akademische Ausbildung		
	B	SE(B)	β	B	SE(B)	β
Konstante	.430	.029		.468	.029	
<i>Ausbildungsniveau</i>						
Andere Ausbildung	.041	.009	.130***	-.024	.008	-.079**
Höhere Berufsbildung	.035	.008	.104***	<i>Referenz</i>		
Akademische Ausbildung	<i>Referenz</i>			.015	.007	.045**
<i>Soziale Herkunft</i> (Ref.: unqualifizierte Beschäftigte)						
Qualifizierte manuelle Berufe	-.017	.011	-.048	-.017	.011	-.050
Qualifizierte nicht-manuelle Berufe	-.020	.014	-.042	-.002	.013	-.004
Intermediäre Berufe	-.030	.014	-.059*	-.021	.014	-.042
Akademische Berufe und oberer Kader	-.028	.013	-.066*	.002	.012	.004
Andere Selbständige	-.024	.013	-.055	-.027	.012	-.066*
Freie Berufe	-.072	.028	-.087***	-.050	.017	-.062**
Oberes Management	-.052	.017	-.075**	-.017	.016	-.026
<i>Soziodemographische Merkmale</i>						
Geburtsjahr	-.031	.003	-.197***	-.008	.003	-.056*
Mann (<i>Referenz: Frau</i>)	-.029	.006	-.094***	-.051	.006	-.168***
<i>Bildungsverständnis</i>						
Zweckrational	.128	.027	.135***	.089	.026	.096***
Wertrational	.143	.040	.127***	.236	.039	.214***
Traditional	.075	.024	.100**	.049	.023	.067*
Nur hoher Abschluss ist ein guter Abschluss	.010	.004	.062**	.029	.003	.194***
Mittelwert	.692			.725		
Standardabweichung	.156			.153		
Korrigiertes R ²	.230			.226		

Anmerkung. OLS-Regression; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001; N= 1883.

bildung. Bei Kontrolle des erworbenen Bildungsniveaus genießt die akademische Ausbildung bei den von Selbständigen abstammenden Befragten ein signifikant geringeres Prestige. Insgesamt zeigt sich aber für das Prestige der akademischen Abschlüsse eine geringere Variation nach sozialer Herkunft als dies für die Berufsausbildungen der Fall ist. Damit wird *Hypothese 3* teilweise – eben ausschließlich für das Ansehen der Berufsausbildung – empirisch gestützt.

Die theoretische Annahme, dass vor allem jüngere Geburtskohorten als kulturelle Träger der Bildungsexpansion das Prestige beruflicher Bildungsabschlüsse als niedrig und dasjenige der akademischen Zertifikate deutlich höher ansehen (*Hypothese 7*), kann nicht empirisch untermauert werden. Im Gegenteil: In der Kohortenabfolge nehmen die mittleren Prestigewerte für beide zu bewertende Ab-

schlussgruppen sukzessive ab. Für die berufliche Ausbildung ist dies angesichts der Effektgrößen eher der Fall als für die akademische Ausbildung.

Jedoch schätzen – und damit die *Hypothese 8* stützend – die Frauen als die „Gewinnerinnen“ der Bildungsexpansion sowohl die beruflichen als auch die akademischen Abschlüsse höher ein als die Männer. Dass sich dahinter ein „weiblicher“ Effekt der Bildungsexpansion (vgl. Nennstiel & Becker, 2023) verbirgt, kann zum einen daran festgemacht werden, dass die Effektgröße für die akademischen Abschlüsse deutlich größer ist. Zum anderen korrespondiert dies mit den robusten Befunden, dass vor allem Frauen nach der Jahrtausendwende vermehrt als die Männer akademische Abschlüsse erworben haben (Zanger & Becker, 2016).

Auch die individuell geteilten Bildungsverständnisse korrelieren mit dem Prestige von Bildung. Zum einen schätzen Personen, die der Ansicht sind, dass nur ein hoher auch ein guter Abschluss sei, sowohl die beruflichen als auch die akademischen Abschlüsse mehr wert als die Personen, welche diese Ansicht nicht teilen. Dieses Ergebnis korrespondiert mit *Hypothese 4* über die Rolle der moralischen Dimension von Bildung für das Ansehen von Bildungsabschlüssen. Zum anderen genießt die berufliche und akademische Ausbildung eine umso größere Wertschätzung, je eher sie ein zweck- und wertrationales Bildungsverständnis teilen. Für die akademische Ausbildung zeigt sich, auch im Vergleich mit der Berufsbildung, dass vor das wertrationale Bildungsverständnis hochsignifikant mit dem Prestige für akademische Ausbildung korreliert. Insgesamt wird damit *Hypothese 9* empirisch gestützt.

Weil verschiedene Abschlüsse bei der Kategorisierung beider Abschlussarten miteinander vermischt wurden, die bedeutsame Einflüsse der Kohortendifferenzierung im Ansehen von Bildungsabschlüssen verdecken könnten, werden die multivariaten Schätzungen für die Abschlüsse wiederholt, die entweder ein besonders niedriges mittleres (z. B. obligatorische Schule) oder ausgeprägt hohes Prestige in der Bevölkerung genießen (z. B. höhere Berufsausbildung oder Doktorat) oder in der tatsächlichen Ausbildung häufig erworben werden (*Tabelle 2*). Tatsächlich bestätigt sich diese Vermutung. Die jüngeren Kohorten schätzen das Ansehen der einfachen und höheren allgemeinbildenden und beruflichen Abschlüsse geringer ein als die älteren Geburtsjahrgänge (Modelle 1 bis 5); für die universitären Abschlüsse wie etwa dem Bachelor oder Master liegen keine statistisch signifikanten Kohorteneffekte vor (Modelle 6 und 7). Ausschließlich für die Promotion gilt, dass die jüngeren Kohorten diesen Abschluss mehr wertschätzen als die älteren Generationen (Modell 8).

Männer schätzen alle Abschlüsse – mit Ausnahme der obligatorischen Schule und höheren Berufsausbildung – weniger wert als Frauen. Erwähnenswert ist zudem der interessante Befund, dass Absolventinnen und Absolventen der höheren Berufsausbildung ihren eigenen Abschluss nicht mehr wertschätzen als Personen mit einem niedrigeren Bildungsniveau. Hingegen verstehen sie die akademischen Abschlüsse mit einem höheren Prestige als die weniger gebildeten Befragten. Bei Personen mit einer akademischen Ausbildung genießen im Vergleich zu Befragten mit einem niedrigeren Bildungsniveau die akademischen Abschlüsse ein höheres

Tabelle 2: Sozialstruktur des Prestiges von Ausbildungen in der Sicht von Schweizerinnen und Schweizer in der deutschsprachigen Schweiz.

Modelle	Obligatorische Schule		Berufsausbildung		Gymnasiale Maturität		Höhere Berufsausbildung		Bachelor		Master		Doktorat			
	1 (N = 1882)		2 (N = 1882)		3 (N = 1874)		4 (N = 1869)		5 (N = 1875)		6 (N = 1864)		7 (N = 1871)		8 (N = 1870)	
	B	SE(B)	B	SE(B)	B	SE(B)	B	SE(B)	B	SE(B)	B	SE(B)	B	SE(B)	B	SE(B)
Konstante	5.538***	.446	6.018***	.314	5.035***	.297	4.542***	.304	5.373***	.285	4.924***	.318	4.999***	.321	5.320***	.335
<i>Soziodemographische Merkmale</i>																
Geburtsjahr	-.485***	.062	-.252***	.039	-.287***	.037	-.193***	.040	-.158***	.033	.005	.041	.007	.039	.149***	.044
Mann	-.064	.112	-.182*	.075	-.417***	.071	-.558***	.078	-.120	.064	-.495***	.076	-.412***	.073	-.370***	.080
<i>Ausbildungsniveau</i>																
Höhere Berufsbildung	-.381***	.139	-.050	.090	.016	.085	.107	.094	.077	.076	.274**	.092	.408***	.094	.228*	.101
Akademische Ausbildung	-1.177***	.149	-.470***	.101	-.139	.096	.197	.101	-.173*	.086	.281**	.101	.862***	.097	.808***	.105
<i>Soziale Herkunft</i>																
Qualifizierte manuelle Berufe	-.177	.209	-.164	.134	-.231	.125	-.214	.129	-.086	.114	-.132	.134	-.190	.1532	-.181	.136
Qualifizierte nichtmanuelle Berufe	-.511*	.236	-.167	.159	-.134	.152	-.097	.149	-.114	.136	-.003	.150	.004	.152	.052	.154
Interdäire Berufe	-.470	.254	-.370*	.163	-.200	.152	-.238	.161	-.176	.135	-.300	.166	-.119	.156	-.169	.166
Akademische Berufe/ oberer Kader	-.434	.236	-.331*	.151	-.209	.142	-.060	.145	-.070	.129	-.040	.147	.148	.143	.062	.152
Andere Selbständige	-.192	.225	-.211	.146	-.357*	.141	-.329*	.144	-.145	.125	-.265	.148	-.194	.146	-.249	.154
Freie Berufe	-.609	.368	-.867***	.246	-.363	.201	-.334	.245	-.735***	.203	-.381	.215	-.222	.206	-.004	.199
Oberes Management	-.843**	.316	-.473*	.203	-.493**	.189	-.348	.183	-.242	.171	-.119	.210	.129	.183	-.033	.224
<i>Bildungsverständnis</i>																
Zweckrational	1.063*	.454	.980**	.306	1.266***	.303	1.047**	.335	1.498***	.275	.789*	.308	.953**	.299	.880**	.335
Wertrational	.169	.612	.843	.436	1.355**	.416	1.387***	.414	1.757***	.394	2.111***	.429	2.836***	.437	2.964***	.467
Traditional	1.028**	.394	.715**	.275	.847***	.264	.947***	.276	.182	.237	.492	.280	-.164	.259	-.345	.283
Hoher Abschluss = guter Abschluss	.015	.062	.004	.041	.144***	.040	.321***	.042	.082*	.035	.267***	.042	.270***	.040	.334***	.043
Mittelwert (Standard-abweichung)	6.4 (2.6)	7.5 (1.7)	7.3 (1.7)	6.8 (1.8)	7.9 (1.5)	7.4 (1.7)	8.1 (1.7)	8.3 (1.9)								
Korrigiertes R2	.138	.127	.188	.182	.152	.142	.182	.182								
<i>Anmerkung:</i> OLS-Regressionen; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001.																

Ansehen als die niedrigeren Bildungsabschlüsse. In Bezug auf das Prestige akademischer Abschlüsse gibt es keine signifikanten Zusammenhänge mit der sozialen Herkunft. Für nichtakademische Abschlüsse variiert das Prestige eher mit der sozialen Herkunft, als dass aus den Mittel- und Oberschichten stammende Personen die allgemeinbildenden und beruflichen Abschlüsse in einem geringeren Maße wertschätzen als Personen aus den unteren Sozialschichten.

Des Weiteren wird ein systematischer Zusammenhang zwischen der moralischen Bewertung von Bildungsabschlüssen und deren Wertschätzung. Je eher die Befragten die Sicht teilen, dass nur ein hoher auch ein guter Abschluss sei, desto eher schätzen sie die höheren Abschlüsse – wie etwa die Gymnasiale Maturität oder die universitären Abschlüsse – wert.

Besonders bedeutsam sind die Zusammenhänge mit dem Bildungsverständnis. So ist ersichtlich, dass vor allem Personen mit einem ausgeprägten wertrationalen Bildungsverständnis den universitären Abschlüssen ein hohes Ansehen bescheinigen. Die Effektgrößen sind augenfällig. Sie sind auch vergleichsweise groß für die gymnasiale und berufliche Maturität sowie für die höhere Berufsausbildung. Personen, die ein ausgeprägt zweckrationales Bildungsverständnis haben, teilen zugleich eine hohe Wertschätzung für die Berufsmaturität und höhere Berufsausbildung. Im Vergleich dazu spielt das traditionale Bildungsverständnis eine geringere Rolle für das Ansehen der einzelnen Bildungsabschlüsse.

Auch auf dieser subjektiven Ebene wird ersichtlich, dass den akademischen Bildungsabschlüssen ein umso höheres Ansehen entgegengebracht wird, je anspruchsvoller sowie zeit- und kostenintensiver ihr Erwerb ist (*Hypothese 1*), je begrenzter ihr Angebot in der Menge ist, je sozial exklusiver sie sind (*Hypothese 2*), je höher sie in der Hierarchie des Bildungssystems angesiedelt sind (*Hypothese 6*), je geringer die soziale Distanz zum System der akademischen Bildung ist (*Hypothese 3*). So gesehen spiegelt sich im gesellschaftlichen Ansehen der Bildungsabschlüsse eine Isomorphie von Prestige- und Statushierarchie in der gesellschaftlichen Berufs- und Klassenstruktur, hierarchischem Aufbau des Bildungssystems und der organisationalen Hierarchie von Betrieben, Firmen, Organisationen und Arbeitsmärkten wider (vgl. Sawiński, 1986). Vermutlich geht damit eine Korrelation von Prestigeskalen für Bildungsabschlüsse und Berufe einher (Hoffmeyer-Zlotnik, 2003).

5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Ziel des Beitrags war, das *Prestige von Bildung* in der Bevölkerung empirisch zu beschreiben. Anhand von Survey-Daten aus dem Jahre 2019 konnte für die Schweizer Bevölkerung im deutschsprachigen Teil der Schweiz gezeigt werden, dass unterschiedliche Bildungsabschlüsse jeweils ein unterschiedliches Ansehen genießen und dass ihre Verteilung nicht der Hierarchie des Bildungssystems entspricht. Je anspruchsvoller sowie zeit- und kostenintensiver eine Ausbildung und je eher sie mengenmäßig kontingentiert und sozial exklusiv ist, desto höher ist deren Presti-

ge. Folglich korrespondiert die Verteilung des gesellschaftlichen Ansehens von Bildungsabschlüssen mit der sozialen Ungleichheit in der Bevölkerung nach Bildungsniveau, sozialen Herkunft, Kohortenlage und internalisiertem Bildungsverständnis. Zudem korreliert das Prestige der einzelnen schulischen, beruflichen und akademischen Abschlüsse auch mit der individuellen Einstellung, dass nur ein hoher ein guter Abschluss sei. Die gesellschaftlichen Umstände, die sowohl zur sozialen Ungleichheit von Bildungschancen führen als auch zur intergenerationalen Reproduktion von Bildungsabschlüssen beitragen, spiegeln sich in der Sozialstruktur des Ansehens allgemeinbildender, beruflicher und akademischer Abschlüsse wider. Somit trägt Bildung als eine notwendige Vorbedingung nicht nur zum sozialen Prestige von Berufen und der Wertschätzung von Sozialschichten bei, sondern ihre Prestigestruktur dürfte – was eingehend empirisch zu prüfen wäre – isomorph mit den beruflichen Prestige- und Statusskalen und betrieblichen Hierarchien sein (Sawiński, 1986; Hoffmeyer-Zlotnik, 2003).

Möglicherweise korrespondieren individuelle Bildungsentscheidungen mit dem Prestige der Bildungsoptionen. Zum einen liefert das soziale Ansehen von Bildungsabschlüssen den Individuen zusätzliche Informationen wie etwa über ihre Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt und damit auch über die zu erwartenden Renditen oder auch zum notwendigen Aufwand und damit auch über die aufzubringenden Kosten. Zum anderen signalisiert sie die Statuserwartungen im Elternhaus, wenn das Prestige ebenso wie die Bildungsvorstellungen im Sozialisationsprozess vermittelt wird. Klassenspezifische Ausprägungen in der Wertschätzung unterschiedlicher Ausbildungen scheinen auf diese heuristische Art und Weise Prozesse individueller Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf zu vereinfachen (Gigerenzer & Goldstein, 2011). Letztere Interpretationen sind theoretische Annahmen, die zukünftig ebenso zu überprüfen wären, wie die Annahme, dass das Prestige von Bildungsabschlüssen nicht nur auf den Renditen selbst basiert, sondern ebenfalls eine nichtintendierte Konsequenz ihrer Präferenz und Auswahl in der Bevölkerung sind. Ebenso müsste zukünftig – für unterschiedliche Länder mit unterschiedlichen Bildungssystemen – untersucht werden, ob das Bildungsprestige neben dem Berufsprestige eine *eigenständige Skala* für soziale Schichtung und Ungleichheit darstellt. Davon wäre angesichts der Bildungsexpansion in den letzten Jahrzehnten und der zunehmenden Bedeutung von Tertiärbildung – der höheren Berufs- und Hochschulbildung – für die gesellschaftliche, politische, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung auszugehen (Kriesi & Leemann, 2020; Becker & Schoch, 2018). Zumindest liefert die vorliegende Studie Hinweise dafür, dass die Expansion von Tertiärbildung mit der gestiegenen Wertschätzung höherer Berufsbildung und vor allem akademischer Ausbildung einhergegangen ist. Vermutlich bedingen sich diese Entwicklung ebenso gegenseitig wie der Wettkampf zwischen Bildung und Technologie (Goldin & Katz, 2009; Becker & Mayer, 2019).

In theoretischer Hinsicht korrespondieren die empirischen Befunde zum Prestige von Bildung mit verschiedenen Erklärungsansätzen. Genannt seien etwa die struktur-funktionalistische Sichtweise, bei der es jedoch fraglich ist, ob sie den Sta-

tus einer Theorie innehat, sowie konflikt- und handlungstheoretische Ansätze, die sich in verschiedenen Studien empirisch bewährt haben. Sie haben sich auch in dieser Studie im Wesentlichen bewährt. Interessant ist das theoretisch abweichende Ergebnis, dass es allenfalls nur einen schwachen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Wertschätzung akademischer Bildung gibt. Eine Erklärung hierfür ist offengeblieben. Dass das Prestige von Hochschulbildung sozial universell ist, ist zumindest nicht mit dem konflikttheoretischen Ansatz vereinbar. Dieses Faktum ist eher mit der strukturell-individualistischer Handlungstheorie kompatibel, wenn vorausgesetzt wird, dass in der individuellen Sicht die höhere Bildung eher mit materieller Sicherheit und sozialer Anerkennung einhergeht, als die nichtakademische Berufsbildung (Becker, 2024).

Ein eigentlicher Theorietest wäre allerdings erst dann gegeben, und das ist eine erste Limitation des vorliegenden Beitrags, wenn das Ansehen von Bildung in einer Gesellschaft dynamisch über die historische Zeit hinweg statt im komparativ-statistischen Querschnittsdesign untersucht wird. In einem Längsschnittdesign wäre es auf der Individualebene möglich, die Alters-, Perioden- und Kohorteneffekte für Emergenz und Wandel des Bildungsprestiges aufzudecken (Blossfeld et al., 2019). Über den Lebensverlauf unterschiedlicher Geburtskohorten betrachtet, könnte die Entwicklung der Wertschätzung auf der Individualebene, auch in der Wechselwirkung mit dem Bildungs- und Erwerbsverlauf, rekonstruiert und ihre Konsequenzen auf der gesellschaftlichen Aggregatebene aufgedeckt werden. Dieses Forschungsvorhaben wäre dann mit einem internationalen Vergleich von Ländern mit unterschiedlicher Sozialstruktur, Wirtschaftsordnung, Organisation des Bildungssystems und bildungspolitischer Ausrichtung zu verbinden. Damit könnte die zweite Limitation des Beitrags überwunden werden, deren Analyse sich auf ein einziges Land beschränkt.

Danksagung

Den Gutachterinnen und Gutachtern danke ich für die hilfreichen Kommentare und präzisen Hinweise für die Überarbeitung des Beitrags sowie den Herausgebern für die Gelegenheit, den Beitrag überarbeiten zu dürfen.

Literatur

- Abrassart, A., & Wolter, S. (2020). Investigating the image deficit of vocational education and training: Occupational prestige ranking depending on the educational requirements and the skill content of occupations. *Journal of European Social Policy*, 30(2), 221–236. <https://doi.org/10.1177/0958928719855298>
- Becker, R. (2024). Social classes, school performance, subjective expected utilities, and educational decisions: A rigorous application of a Rational Choice Theory for explaining educational differentials in German-speaking parts of Switzerland. *Soziale Welt*, 75(2), 165–197. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2024-2-165>

- Becker, R., & Anhalt, E. (2023). Bildungsverständnisse im sozialen Wandel (BisoWa) (1.0.0). FORS Data service. <https://doi.org/10.48573/v8nk-4b83>
- Becker, R., & Mayer, K. U. (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. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy052>
- Becker, R., & Schoch, J. (2018). Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR. Expertenbericht von Rolf Becker und Jürg Schoch im Auftrag des SWR (*Politische Analyse 3/2018*). Dezember 2018.
- Becker, R., & Zanger, C. (2013). Die Bildungsexpansion in der Schweiz und ihre Folgen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65(4), 423–449. <https://doi.org/10.1007/s11577-013-0209-6>
- Becker, R., Gilgen, S., & Anhalt, E. (2022). Bildungsvorstellungen im sozialen Wandel – eine Kohortenanalyse für die Bundesrepublik Deutschland in der Zeit von 1958 bis 2018. *Zeitschrift für Soziologie*, 51(1), 23–40. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2022-0003>
- Becker, R., Haunberger, S., & Schubert, F. (2010). Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungseentscheidung und Berufswahl. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 42(4), 292–310. <https://doi.org/10.1007/s12651-009-0020-z>
- Benz, R. (2022). Shadow education in Switzerland: Regional variation in the use of private tutoring and the role of cantonal education systems. Bern: unveröffentlichtes Manuskript.
- Blossfeld, H.-P., Rohwer, G., & Schneider, T. (2019). *Event history analysis*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429260407>
- Blossfeld, P. N., Blossfeld, G. J., & Blossfeld, H.-P. (2015). Educational expansion and inequalities in educational opportunity: Long-term changes for East and West Germany. *European Sociological Review*, 31(2), 144–160. <https://doi.org/10.1093/esr/jcv017>
- Bolli, T., Rageth, L., & Renold, U. (2018). Der soziale Status der Berufsbildung in der Schweiz. *KOF Analysen*, 2018, (3), 93–101.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Buchmann, M., & Sacchi, S. (1998). The transition from school to work in Switzerland: Do characteristics of the educational system and class barriers matter? In Y. Shavit & W. Müller (Eds.), *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations* (S. 407–442). Oxford: Oxford University Press.
- Büchner, P., & Brake, A. (2006). Bildung und soziale Anerkennung. Überlegungen zum Wandel sozialer Anerkennungsverhältnisse im Kontext der Produktion und Reproduktion des Akademikerstatus. In J. Ecarius & L. Wigger (Hrsg.), *Elitebildung – Bildungselite: Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit* (S. 118–140). Opladen: Barbara Budrich.
- Bundesamt für Statistik. (2023). <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft.html> (zuletzt abgerufen am 03.04.2023)
- Cameron, A. C. & Trivedi, P. K. (2009). *Microeconometrics using Stata*. College Station, TX.: Stata.
- Cattaneo, M. A., & Wolter, S. (2016). Die Berufsbildung in der Pole-Position. Die Einstellungen der Schweizer Bevölkerung zum Thema Allgemeinbildung vs. Berufsbildung. *SKBF Staff Paper* 18. Aarau: SKBF.
- Clement, U. (2013). *Imageverbesserung beruflicher Bildung: Synthesebericht*. Bonn, Eschborn: GIZ.
- Collins, R. (1979). *The credential society*. New York: Academic Press.
- Davis, K., & Moore, W. E. (1945). Some principles of stratification. *American Sociological Review*, 10(2), 242–249. <https://doi.org/10.2307/2085643>

- Ebener, C., & Rohrbach Schmidt, D. (2021). Das gesellschaftliche Ansehen von Berufen – Konstruktion einer neuen beruflichen Ansehensskala und empirische Befunde für Deutschland. *Zeitschrift für Soziologie*, 50(6), 349–372.
<https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0026>
- Gigerenzer, G., & Goldstein, D. (2011). Reasoning the fast and frugal way: models of bounded rationality. In G. Gigerenzer, R. Hertwig & T. Pachur (Hrsg.), *Heuristics: The Foundations of Adaptive Behavior* (S. 33–56). Oxford: Oxford Academic.
- Glauser, D., Zanger, C., & Becker, R. (2019). The signal and the noise. Returns to Swiss university degrees after Bologna. *Social Inclusion*, 7(3), 154–176.
<https://doi.org/10.17645/si.v7i3.2100>
- Goldin, C., & Katz, L. F. (2009). *The race between education and technology*. Harvard: Harvard University Press.
- Heid, H. (2003). Standardsetzung. In H.-P. Füssel & P. M. Roeder (Hrsg.), *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung* (S. 176–193). Weinheim: Beltz.
<https://doi.org/10.25656/01:7858>
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (2003). „Stellung im Beruf“ als Ersatz für eine Berufsklassifikation zur Ermittlung von sozialem Prestige. *ZUMA-Nachrichten*, 27(53), 114–127. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-207760>
- Hope, K. (1982). A liberal theory of prestige. *American Journal of Sociology*, 87(5), 1011–1031. <https://doi.org/10.1086/227553>
- Imdorf, C., & Hupka-Brunner, S. (2015). Gender differences at labor market entry in Switzerland. In H.-P. Blossfeld, J. Skopek, M. Triventi & S. Buchholz (Eds.), *Gender, Education and Employment: An International Comparison of School-to-Work Transitions* (S. 267–286). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
<https://doi.org/10.4337/9781784715038.00022>
- Jäpel, F. (2017). *Die Berufsmaturität als Ausbildungsalternative*. Bern: Haupt.
- Klein, M. (2016). Educational expansion, occupational closure and the relation between educational attainment and occupational prestige over time. *Sociology*, 50(1), 3–23. <https://doi.org/10.1177/003803851456060>
- Kost, J. (2013). Durchlässigkeit und Hochschulzugang in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(4), 473–492.
<https://doi.org/10.25656/01:10304>
- Kost, J. (2018). *Erreichte und verpasste Anschlüsse – Zur Durchlässigkeit der Schweizer Sekundarstufe II*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004611w>
- Kriesi, I., & Leemann, R. (2020). Tertiarisierungsdruck. Herausforderungen für das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und das Individuum. *Swiss academies communications*, 15(6), 1–53. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3678523>
- Krüger, S., Rohrbach-Schmidt, D., & Ebner, C. (2020). Ansehen von Bildungsabschlüssen – geschlechtsspezifische Unterschiede in der Einschätzung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4(49), 52–55.
- Lynn, F. B., & Ellerbach, G. (2017). A position with a view: Educational status and the construction of the occupational hierarchy. *American Sociological Review*, 82(1), 32–58. <https://doi.org/10.1177/0003122416671743>
- MacKinnon, N. J., & Langford, T. (1994). The meaning of occupational prestige scores: A social psychological analysis and interpretation. *The Sociological Quarterly*, 35(2), 215–245. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1994.tb00408.x>
- Müller, W. (1998). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In M. R. Lepsius, J. Friedrichs & K. U. Mayer (Hrsg.), *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38: Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*, 81–112.
- Münk, D. (2020). Berufliche Bildung in Europa. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 725–738). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_55

- Nennstiel, R., & Becker, R. (2023). Gendered intergenerational educational mobility patterns converge in the cohort sequence: Evidence from Switzerland using administrative data. *Frontiers in Sociology*, 8(May 9, 2023), 1–15.
<https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1172553>
- Parkin, F. (1979). *Marxism and class theory: a bourgeois critique*. New York: Columbia University Press.
- Parkin, F. (1983). Strategien sozialer Schließung und Klassenbildung. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 121–135). Göttingen: Vandenhoeck.
https://doi.org/10.1007/978-3-663-07912-5_2
- Sawiński, Z. (1986). The prestige of education. *International Journal of Sociology*, 16(1–2), 144–159. <https://doi.org/10.1080/15579336.1986.11769903>
- Schumann, S. (2011). Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz. Ein Vergleich zwischen Absolventinnen und Absolventen mit gymnasialer Maturität und mit Berufsmaturität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 246–268.
- Stalder, B. E., & Lüthi, F. (2022). Enhancing the Standing of VET in Switzerland. In S. Billett, B. E. Stalder, V. Aarkrog, S. Choy, S. Hodge & A. Hai Le (Hrsg.), *The standing of vocational education and the occupations it serves. Current concerns and strategies for enhancing that standing* (S. 247–264). New York: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-96237-1_12
- Treiman, D. J. (1977). *Occupational prestige in comparative perspective*. New York: Academic Press.
- Turner, R. H. (1960). Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review*, 25(6), 855–867.
- Valentino, L. (2020). The segregation premium: How gender shapes the symbolic valuation process of occupational prestige judgments. *Social Forces*, 99(1), 31–58.
<https://doi.org/10.1093/sf/soz145>
- Weber, M. (1922). Wahlrecht und Demokratie in Deutschland. In Max Weber, *Gesammelte politische Schriften* (S. 247–248). Tübingen: Mohr (Siebeck).
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weeden, K. A. (2002). Why do some occupations pay more than others? Social closure and earnings inequality in the United States. *American Journal of Sociology*, 108(1), 55–101. <https://doi.org/10.1086/344121>
- Wegener, B. (1985). Gibt es Sozialprestige? *Zeitschrift für Soziologie*, 4(3), 209–235.
<https://doi.org/10.1515/zfsoz-1985-0303>
- Zangger, C., & Becker, R. (2016). Die Bildungsexpansion in der Schweiz – eine Reanalyse unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Bildungschancen. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 42(3), 429–441.
<https://doi.org/10.1515/sjs-2016-0019>
- Zhou, X. (2005). The institutional logic of occupational prestige ranking: Reconceptualization and reanalyses. *American Journal of Sociology*, 111(1), 90–140.
<https://doi.org/10.1086/428687>
- Zimmermann, B., & Becker, R. (2023). Die Sozialstruktur der Bildungsvorstellungen in der Schweiz. *Swiss Journal of Sociology*, 49(1), 153–177.
<https://doi.org/10.2478/sjs-2023-0009>

Anhang

Tabelle A.1: Verteilung von Prestige der Ausbildungsabschlüsse

Bildungsniveau der Befragten Statistische Kennwerte	Insgesamt			Berufliche Ausbildung			Akademische Ausbildung			Vergleich Cohen's d
	Fallzahl	Mittelwert	Standard- abweichung	Fallzahl	Mittelwert	Standard- abweichung	Fallzahl	Mittelwert	Standard- abweichung	
Obligatorische Schule	1951	6.43	2.58	1397	6.83	2.56	554	5.42	2.33	.56
Berufsausbildung	1951	7.51	1.71	1395	7.71	1.69	556	7.00	1.67	.42
Berufsmaturität	1940	7.27	1.68	1384	7.38	1.71	556	6.99	1.59	.23
Allgemeinbildende Schule	1933	6.88	1.73	1379	7.06	1.71	554	6.43	1.68	.37
Gymnasiale Maturität	1935	6.82	1.78	1381	6.83	1.83	554	6.78	1.65	.03
Lehrerseminar	1898	7.00	1.73	1361	7.04	1.77	537	6.93	1.63	.06
Höhere Berufsausbildung	1941	7.93	1.48	1387	8.03	1.48	554	7.67	1.44	.24
Bachelor an FH oder PH	1937	7.41	1.67	1381	7.44	1.72	556	7.34	1.53	.06
Master an FH oder PH	1938	7.78	1.66	1382	7.68	1.74	556	8.03	1.42	-.21
Bachelor an Universität	1927	7.45	1.73	1373	7.42	1.81	554	7.52	1.52	-.06
Master an Universität	1937	8.12	1.71	1381	7.92	1.84	556	8.61	1.22	-.42
Doctorat	1934	8.29	1.85	1379	8.06	1.95	555	8.85	1.42	-.43
Berufsausbildungen	1954	.69	.16	1398	.71	.16	556	.65	.15	.43
Akademische Ausbildungen	1949	.73	.15	1393	.72	.16	556	.74	.12	-.12

Anmerkung: Dargestellt sind die statistischen Kennwerte für die Bildungsabschlüsse (siehe Abbildung 3 für alle Befragten und Abbildung 4 für Befragte mit einer beruflichen oder akademischen Ausbildung). Für den Vergleich der Bewertungen durch Befragte mit einer beruflichen oder akademischen Ausbildung ist die Effektgröße (Cohen's d) dargestellt.

Tabelle A.2: *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.
-

Anmerkung. Zimmermann & Becker (2023, S. 163)

Tabelle A.3: Unterschiede des Prestiges verschiedener Bildungsabschlüsse

	Berufsbildung						Akademische Ausbildung	
	Insgesamt		Berufsbildung		Akademische Ausbildung			
	B	SE(B)	β	B	SE(B)	β	SE(B)	β
Konstante	8.287	.042		8.062	.053	8.847	.060	
Obligatorische Schule	-1.856	.072	-.275***	-1.1231	.086	-.181***	-.3426	.116
Berufsausbildung	-.781	.057	-.116***	-.356	.069	-.052***	-.1843	.093
Berufsmaturität	-1.018	.057	-.150***	-.682	.070	-.100***	-.1854	.091
Allgemeinbildende Schule	-1.406	.058	-.207***	-1.001	.070	-.147***	-.2415	.094
Gymnasiale Maturität	-1.471	.058	-.217***	-1.1230	.072	-.181***	-.2069	.092
Lehrerseminar	-1.283	.058	-.188***	-1.027	.071	-.150***	-.1921	.093
Höhere	-.361	.054	-.053***	-.034	.066	-.005***	-.1175	.086
Berufsausbildung								-.176***
Bachelor an FH oder PH	-.878	.057	-.130***	-.624	.070	-.092***	-.1507	.089
Master an FH oder PH	-.509	.057	-.075***	-.384	.070	-.056***	-.818	.085
Bachelor an Universität	-.843	.058	-.124***	-.646	.072	-.095***	-.1331	.088
Master an Universität	-.172	.058	-.025**	-.148	.072	-.022*	-.234	.079
Doktorat (Referenz)	0			0		0		
Anzahl der Bewertungen	23222			16580		0	6642	
Korrigiertes R ²	.082			.050		.050	.238	

Anmerkung: OLS-Regressionen; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Mit „Insgesamt“ sind alle Befragten gemeint (siehe Abbildung 3). Zudem wird zwischen Befragten mit einer beruflichen oder akademischen Ausbildung unterschieden (siehe Abbildung 4).