

Bildungsgerechtigkeit in der Wissensgesellschaft

Hans Pechar

Prof. Dr. Hans Pechar, Institut für Wirtschaftskommunikation und Hochschulforschung, Universität Klagenfurt

Bildungssysteme der Wissensgesellschaft müssen in ihrem Fundament egalitär sein und sie müssen zugleich herausragende Leistungen und Talente fördern. Dieses Spannungsverhältnis wird in sozialdemokratischen und liberalen Wohlfahrtsregimen besser bewältigt als in konservativen, deren statuserhaltende Logik auch deren Bildungssysteme prägt. Diese Bildungssysteme kombinieren frühe Selektion (das widerspricht dem Desiderat der Inklusion) mit einem homogenen und wettbewerbsschwachen Hochschulsystem (das widerspricht dem Desiderat meritokratischer Orientierung).

1. Chancengerechtigkeit in Zeiten zunehmender Ungleichheit

Noch nie hatte das Thema der Chancengerechtigkeit in der Bildung im gesellschaftspolitischen Diskurs einen so hohen Stellenwert wie heute. Gleiche Bildungschancen werden – wengleich mit unterschiedlichen Akzenten – nicht nur von Gesellschaftskritikern, sondern auch von den politischen und ökonomischen Eliten eingeklagt. In den Empfehlungen internationaler Organisationen – UN, EU, OECD – hat dieses Thema hohe Priorität. Freilich werden diese Empfehlungen von Expertenstäben erstellt, die keine direkte politische Gestaltungsmacht haben. Aber auch auf der nationalen Ebene spielen gleiche Bildungschancen in der politischen Rhetorik eine beachtliche Rolle, wengleich es zwischen der Sonntagsrede und der konkreten Prioritätensetzung eine erhebliche Kluft gibt.

Die reale Entwicklung der letzten Jahre wird hingegen durch zunehmende Ungleichheiten bei den Wohlstandszuwächsen geprägt, und das beeinflusst auch den Zugang zu Bildung. Zwar nehmen auf der globalen Ebene – zwischen reichen und armen Ländern – die Disparitäten ab. Die Kluft zwischen der ehemaligen „Dritten Welt“ und den Industriestaaten wird geringer, vor allem aufgrund der ökonomischen Entwicklung Ostasiens. Aber innerhalb der meisten Nationalstaaten nimmt die Ungleichheit zu. In den Schwellenländern ist das eine Begleitscheinung rasanten und unkontrollierten Wachstums. Im Club der reichen Länder haben sich aufgrund mehrerer Faktoren jene Trends umgekehrt, die in den „30 glorreichen Jahren“ (Dahrendorf) eine Angleichung der Lebensverhältnisse bewirkt haben:

Wirtschaftspolitische Blätter 2/2011

- Die außer Kontrolle geratenen Finanzmärkte untergraben die Basislegitimation des wohlfahrtstaatlichen Kapitalismus: „A rising tide lifts all boats“ (J. F. Kennedy) war gestern.
- Der verschärfte globale Wettbewerb setzt die nationale Wohlfahrtspolitik unter Druck; die Abwanderung wichtiger Industrien in die Schwellenländer schwächt die Beschäftigungschancen gering Qualifizierter.
- Auch die rasanten technologischen Umwälzungen haben die Kluft zwischen gut und gering Qualifizierten vergrößert.

Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts, vor der wohlfahrtsstaatlichen Expansion, dominierten in Europa ständische Ideologien, die soziale Ungleichheiten nicht durch Leistungsunterschiede, sondern als Ausdruck einer „natürlichen Ordnung“ legitimierten. In den Nachkriegsjahren, in denen sich der wohlfahrtstaatliche Kapitalismus entfaltete, hat sich in der OECD-Welt mehrheitlich das meritokratische Konzept der Verteilungsgerechtigkeit durchgesetzt, demzufolge gesellschaftliche Gratifikationen an individuelle Leistungen gebunden sein sollten. Daraus resultierende Ungleichheiten werden als gerechtfertigt betrachtet, weil das meritokratische Weltbild unterstellt, dass jedes Individuum „seines Glückes Schmied“ ist.

Solange die gesellschaftliche Mehrheit an den Wohlstandszuwächsen partizipierte, hatte das meritokratische Konzept eine hohe Akzeptanz; polarisierende gesellschaftspolitische Ideologien verloren an Boden. Unter den Bedingungen zunehmender Ungleichheit schwindet diese Zustimmung und vor allem bei den Modernisierungsverlierern breiten sich ideologische Strömungen aus, die Gratifikationen an Kriterien nationaler und ethnischer Zugehörigkeit binden wollen.

Dieser Beitrag spitzt die Frage der Chancengerechtigkeit in der Bildung auf diese widersprüchliche Situation zu, in der ein wachsendes Bewusstsein der Notwendigkeit gleicher Bildungschancen mit gesellschaftlichen Entwicklungen kollidiert, die deren Realisierung behindern. Er stellt keine Spekulationen über perfekte Gerechtigkeit oder über das Bildungssystem der „besten aller Welten“ an, sondern fokussiert auf Leitlinien für eine zielorientierte Politik des Abbaus von Ungerechtigkeiten.

2. Meritokratie und ihre Grenzen

Gleichheit und Gerechtigkeit beziehen sich auf Zuteilungsprozesse materieller und immaterieller Güter. Strikte Gleichheit ist nur im Hinblick auf abstrakte Prinzipien und Rechte möglich: Als religiöses Konzept der Gleichheit vor Gott oder das politische Konzept gleicher staatsbürgerlicher Rechte. Jede Zuteilung materieller Güter bewirkt Ungleichheit oder setzt sie voraus. Manche Menschen benötigen eine Blutwäsche, aber niemand käme auf die Idee, aus Gründen der Gleichbehandlung allen Menschen eine Blutwäsche zu verordnen (dieses Beispiel diskutiert *Rae*, 1981). An die Stelle der Vorstellung absoluter Gleichheit tritt das Konzept einer auf Bedarfslagen bezogenen Gleichheit (Blutwäsche für alle, die einen Bedarf daran haben, aber nur für sie). Aber als generelles Prinzip der Güterzuteilung (nicht bloß der Zuteilung spezifischer medizinischer Be-

SCHWERPUNKT GERECHTIGKEIT: Bildungsgerechtigkeit in der Wissensgesellschaft

handlungen) ließe sich die Maxime „jedem nach seinen Bedürfnissen“ nur in einer utopischen Gesellschaft realisieren, in der alle Knappheiten überwunden sind. Unter realen Verhältnissen würde die Zuteilung von Gütern gemäß Bedürfnissen eine Instanz voraussetzen, die über deren Legitimität befindet. Tatsächlich erstellen Sozialbürokratien Kataloge dieser Art, aber diese definieren - relativ zur sozioökonomischen Entwicklung moderner Wohlfahrtsstaaten - Mindestniveaus menschenwürdigen Lebens. Form und Ausmaß jener Gleichheit, die über so definierte soziale Anspruchsrechte erzielt werden, beziehen sich auf Schwellenwerte, die nicht unterschritten werden sollen, aber de facto mehrheitlich überschritten werden.

In jeder durch Knappheit gekennzeichneten Gesellschaft ist Güterzuteilung primär an Leistungen gebunden. Als Leistung kann die Anstrengung interpretiert werden, die zur Realisierung bestimmter Aufgaben aufgewendet wird (ein „inputorientierter“ Leistungsbegriff). In der Regel wird die Leistung am Ergebnis gemessen - ungeachtet des dafür nötigen Aufwands. Ungleichheiten, die aus ungleichen Leistungen resultieren, werden aus meritokratischer Sicht als gerechtfertigt betrachtet (*Hochschild*, 1981). Ungerecht ist Ungleichheit demgemäß nur dann, wenn ihr keine Leistungsdifferenz zugrunde liegt.

Jedes Gerechtigkeitskonzept bezieht sich auf Ungleichheiten und thematisiert sie. Unter Bedingungen strikter Gleichheit wäre der Begriff Gerechtigkeit redundant, er dient ja zur Unterscheidung unterschiedlicher Arten von Ungleichheit. Die christliche Sozialphilosophie vorindustrieller Gesellschaften, gemäß der alle Menschen vor Gott gleich sind, aber in der hierarchisch gegliederten Standesgesellschaft - die eine göttliche, und daher gerechte Ordnung ist - sehr ungleiche Positionen einnehmen, hat eine strukturelle Ähnlichkeit mit der modernen Kombination von staatsbürgerlicher Gleichheit und sozioökonomischer Ungleichheit. Freilich betrachten wir die realen gesellschaftlichen Ungleichheiten nicht mehr als gottgewollt. Der moderne Gerechtigkeitsdiskurs ist vom Bewusstsein geprägt, dass gesellschaftliche Verhältnisse gestaltbar und veränderbar sind.

Bildung spielt in diesem Zusammenhang eine Schlüsselrolle, denn durch sie werden jene Fähigkeiten erst erzeugt, welche die Basis meritokratischer Verteilungskriterien sind. Ungleichheiten in der Bildung wurden bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts überwiegend als Ergebnis genetischer Begabungsunterschiede interpretiert. Heute ist unbestritten, dass sie durch ein komplexes Zusammenspiel genetischer und sozialer Faktoren bedingt sind. Zwar sind diese Wirkungszusammenhänge noch nicht vollständig entschlüsselt, aber zweifellos kann Bildungsungleichheit durch gesellschaftspolitische Eingriffe verändert werden. Doch wie weit geht dieser Gestaltungsspielraum?

Jedem Bildungsprozess vorgelagert ist das Glücksspiel der Geburt, das zwei Komponenten hat: Die genetische und die soziale Lotterie. Die genetische Lotterie bestimmt über die günstige oder weniger günstige genetische Ausstattung eines Individuums, die von der Intelligenz und der emotionalen Stabilität bis zur Gesundheit und dem Aussehen reicht. Eine ungleiche genetische Ausstattung ist Teil der *Conditio humana*. Auf die soziale Lotterie trifft das nicht im selben Ausmaß zu. Denn das Ausmaß und die Art sozialer Ungleichheit ist selbst Ergebnis sozialer Prozesse. Soziale Ungleichheit hat sich im Verlauf der

Wirtschaftspolitische Blätter 2/2011

Geschichte massiv verändert. Sie ist von den Jäger- und Sammlergesellschaften bis zu den agrarischen Hochkulturen erheblich angewachsen und ist seit der Industrialisierung wieder zurückgegangen (*Lenski, 1977*); und sie ist in den Gesellschaften bzw Staaten der Gegenwart sehr unterschiedlich ausgeprägt.

Aber auch in den egalitärsten Gesellschaften unserer Zeit sind die Lebensbedingungen ungleich verteilt. Die Familien, in denen Kinder aufwachsen, verfügen über unterschiedliches ökonomisches und kulturelles Kapital. Unterschiede in der Kapitalausstattung sind die wichtigsten Faktoren zur Erklärung ungleichen Bildungserwerbs. Zweifellos spielen auch andere Faktoren¹ eine Rolle, die hier aber nicht weiter thematisiert werden.

Auf welche Weise thematisiert der meritokratische Gerechtigkeitsdiskurs den Umstand, dass jeder individuellen Leistung eine genetische und soziale Lotterie vorausgeht? Es gibt eine erhebliche Asymmetrie in der Problemwahrnehmung. Bezüglich der sozialen Lotterie tut sich ein potentieller Konflikt zu den meritokratischen Gerechtigkeitskriterien auf. Hingegen werden die Zufälle der genetischen Lotterie in der Regel ausgeblendet; die genetische Ausstattung wird dem Individuum als Verdienst oder als Mangel zugeschrieben. Thematisiert wird nur die Frage, ob (in welchem Ausmaß) die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen es gestatten, dass Kinder und Jugendliche ihr Potenzial – die als natürlich unterstellte Begabung – voll ausschöpfen können. Wenn dieses Potenzial quer über alle sozialen Schichten gleich verteilt ist, dann können systematische Unterschiede im Bildungserfolg – der Realisierung des Potenzials – als Ergebnis sozialer Ungleichheit beim Bildungserwerb interpretiert werden.

Man kann eine naive von einer soziologisch aufgeklärten Variante dieser Sichtweise unterscheiden:

- Erstere deutet die Folgen ungleicher familiärer Sozialisation auf biologische Weise. Die daraus resultierenden Unterschiede werden als natürliches Potenzial interpretiert. Das bürgerliche Leistungsdenken wendet sich gegen die unverhohlene Privilegierung von Herkunft durch die geburtständige Ideologie des vorbürgerlichen Zeitalters. Aber es ignoriert den Umstand, dass auch in die Genese der Leistungsfähigkeit Faktoren familiärer Herkunft einfließen. Dieser naiven Sichtweise entspricht ein enges Konzept von Chancengerechtigkeit: diese sei dann gegeben, wenn Bildungsinstitutionen an alle Kinder gleiche Kriterien anlegen. Eine auf diese naive Sichtweise gegründete Bildungspolitik stützt eine Praxis, in der familiär bedingte Ungleichheiten durch institutionalisierte Bildungsprozesse (die eine Dynamik kumulativer Vor- und Nachteile in Gang setzen) verstärkt werden.
- Die soziologisch aufgeklärte Variante der Meritokratie thematisiert die durch die soziale Lotterie bedingte Ungleichheiten und versucht, ihnen mit egalisierenden Maßnahmen entgegen zu wirken. Aber auch diese soziologisch aufgeklärte Bildungspolitik kann die Ungleichheiten familiärer

¹ Es gibt arme Familien ohne gehobenen Bildungsabschluss, die ihren Kindern günstige Bedingungen für den Bildungserwerb bieten, und umgekehrt wohlhabende und gebildete Eltern, die dazu nicht fähig sind.

SCHWERPUNKT GERECHTIGKEIT: Bildungsgerechtigkeit in der Wissensgesellschaft

Sozialisation nicht ungeschehen machen, sondern nur ihre Auswirkungen auf den Bildungserfolg verringern.

3. Soziale Faktoren ungleicher Bildung

Für eine systematische Analyse der sozialen Ungleichheiten beim Bildungserwerb ist es hilfreich, zwei grundlegende Unterscheidungen zu treffen. Die erste bezieht sich auf die unterschiedlichen Kapitalsorten, über die Familien verfügen (1). Die zweite auf die schulischen und außerschulischen Determinanten der Ungleichheit (2).

(1) In einem vereinfachten Modell, in dem wir nur die Möglichkeiten hohen ökonomischen (Ö) und kulturellen (K) Kapitals, sowie geringeren ökonomischen (ö) und kulturellen (k) Kapitals zulassen, gibt es vier Fälle (*Abbildung 1*):

- Kinder aus Familien mit Ö/K finden die günstigsten Verhältnisse vor. Ihnen stehen Möglichkeiten offen, die über das öffentliche Bildungsangebot weit hinausreichen (Auslandsaufenthalte, private Eliteinstitutionen).
- Familien mit Ö/k (zB erfolgreiche Geschäftsleute ohne Bildungshintergrund) können allfällige schulische Defizite ihrer Kinder mittels teurer Nachhilfeangebote ausgleichen. Investitionen in Bildung stellen für sie kein ökonomisches Risiko dar.
- Familien mit ö/K (zB Kulturberufe mit geringem Einkommen) bieten ihren Kindern gute Voraussetzungen zur Nutzung des öffentlichen Bildungsangebots. Bildungsinvestitionen haben für Sie einen hohen Stellenwert.
- Familien mit ö/k verhalten sich risikoavers gegenüber Bildungsinvestitionen. Sie haben nur geringe Möglichkeiten, die schulischen Defizite ihrer Kinder durch Zukauf von Nachhilfe zu beheben.

Abbildung 1: Cluster unterschiedlicher Kapitalsorten

		Kulturelles Kapital	
		+	-
Ökonomisches Kapital	+	ÖK: Gehobenes Management, Spitzenrepräsentanten der akademischen Profession	Ök: erfolgreiche Geschäftsleute ohne höhere Bildung
	-	ök: Mittleres Management, Lehrkräfte, Kulturberufe	ök: Untere Mittelschichten, Arbeiter, Kleinbauern

In modernen Wohlfahrtsstaaten, die über unentgeltliche Elementar- und Sekundarbildungssysteme mit zumindest akzeptabler Qualität verfügten, spielt die Ungleichheit beim kulturellen Kapital eine wichtigere Rolle für den Bildungserwerb als ökonomische Ungleichheiten. In den meisten OECD-Ländern können die gebildeten Mittelschichten mit bescheidenem ökonomischen Kapital (ök) ih-

Wirtschaftspolitische Blätter 2/2011

ren Kindern annähernd gleich gute Voraussetzungen für den Bildungserwerb bieten wie die Gruppe ÖK, und bessere Voraussetzungen, als die Gruppe Ök.² Das gilt nicht für Länder mit eklatanten Qualitätsunterschieden zwischen öffentlichen und privaten Schulen (zB Brasilien).

(2) Die Unterscheidung schulischer und außerschulischer Determinanten ermöglicht eine genauere Fassung der Möglichkeiten und Grenzen bildungspolitischer Maßnahmen. In allen Gesellschaften sind die Bedingungen des Aufwachsens in Elternhaushalten ungleich, aber das Ausmaß dieser Disparitäten variiert im Ländervergleich. Es gibt relativ egalitäre Gesellschaften und andere, die sich durch extreme Ungleichheiten auszeichnen. Als Indikator für Einkommensungleichheit wird allgemein der Gini-Koeffizient verwendet, der innerhalb der OECD zwischen 0,24 und 0,49 variiert (OECD, 2011). Je niedriger der Gini-Koeffizient ist, desto geringer ist das Ausmaß, in dem der Bildungserwerb durch gesamtgesellschaftliche Ungleichheiten geprägt ist.

Auch in den egalitärsten Gesellschaften der Gegenwart treten Kinder mit ungleichen Voraussetzungen in die Schulen ein und erhalten während ihres Schulbesuchs unterschiedliche Unterstützung durch ihre Familien. Die Bildungspolitik hat nur geringen Einfluss darauf, was in den Familien passiert, aber sie hat großen Einfluss darauf, wie Schulen auf die von ihnen vorgefundene Ungleichheit reagieren. Schulen können ausgleichend wirken und diese Unterschiede verringern; oder sie können sie im Sinne des „Matthäus-Effekts“ (Rigney, 2010) noch verstärken.

Wenn man die reale Komplexität beider Dimensionen auf zwei Alternativen (egalitär versus ungleich) reduziert und diese beiden Dimensionen kreuzt, gelangt man zu vier Modellen sozialer Ungleichheit beim Bildungserwerb (Abbildung 2). Die beiden „konsistenten“ Modelle (egalitär oder ungleich in beiden Dimensionen) entsprechen dem intuitiven Verständnis ungleicher Bildungschancen. Empirisch lassen sich diesen Modellen Länder wie Finnland oder Schweden zuordnen, die sich durch egalitäre soziale Strukturen auszeichnen (OECD, 2011) und zugleich als Rollenmodelle egalitärer Bildungspolitik gelten (Erikson/Jonsson, 1996).³ Am anderen Ende befinden sich Länder wie Chile oder Brasilien, die ausgeprägte soziale Ungleichheit mit einem Bildungssystem kombinieren, das den sozial schwachen Schichten wenige Chancen bietet (Justino/Litchfield/Whitehead, 2003).

Sind die beiden „inkonsistenten“ Modelle nur theoretische Konstrukte oder lassen sich ihnen auch empirische Fälle zuordnen? Studien zur Ungleichheitsforschung zeigen, dass in Ländern wie Deutschland oder Österreich vergleichsweise egalitäre Sozialstrukturen mit einem sozial selektiven Bildungssystem ko-existieren (Bertelsmann Stiftung, 2011). Auf der anderen Seite stehen Länder wie Kanada oder die USA, die durch relativ große Einkommensungleichheit charakterisiert sind, während deren Bildungssysteme auf einen Ausgleich familiär erzeugter Disparitäten abzielen.⁴

2 In Ländern, in denen teure Privatschulen den Weg in die Eliteuniversitäten ebnet – zB das Verhältnis der (privaten) Public Schools zu Oxbridge in England – muss diese Aussage für das Elitesegment relativiert werden.
3 Kritisch zu jüngeren Entwicklungen in Schweden: Arnesena/Lundahl (2006).

SCHWERPUNKT GERECHTIGKEIT: Bildungsgerechtigkeit in der Wissensgesellschaft

Abbildung 2: Schulische und außerschulische Determinanten ungleicher Bildung

		Grad gesellschaftlicher Ungleichheit	
		groß	gering
Ungleichheit familiärer Sozialisation wird durch Schule	verstärkt	Brasilien, Chile	Deutschland, Österreich
	reduziert	Kanada, USA	Finnland, Schweden

Esping-Andersens (1993) Typologie unterschiedlicher Wohlfahrtsregime erleichtert das Verständnis solcher „inkonsistenter“ Fälle. Er unterscheidet „liberale“ (die angelsächsische Welt), „konservative“ (die meisten Länder des europäischen Kontinents) und „sozialdemokratische“ (die nordischen Länder Europas) Formen des wohlfahrtsstaatlichen Kapitalismus. Das liberale Modell betont individuelle Verantwortung und betrachtet Sozialleistungen als Armenhilfe, die den Lebensstandard oberhalb der Respektabilitätsgrenze nicht sichern kann. Es vertraut darauf, dass soziale Wohlfahrt primär durch die unsichtbare Hand des Marktes hergestellt wird.

Die beiden anderen Modelle bieten einen stärkeren Schutz gegen die Risiken des Marktes, freilich auf sehr unterschiedliche Art. Das konservative Wohlfahrtsregime sichert Stuserhalt in Risikolagen. Anrechte auf Leistungen werden primär über Erwerbstätigkeit erworben. Das Niveau sozialstaatlicher Leistungen ist hoch, aber statusbezogen, daher ist die Umverteilungswirkung gering. Das sozialdemokratische Wohlfahrtsregime strebt eine vom Markteinkommen unabhängige Sicherung der gesamten Bevölkerung auf hohem Niveau an. Anrechte auf sozialstaatliche Leistungen werden großteils über den Bürgerstatus erworben. Hier ist die Umverteilungswirkung am größten.

Diese Wohlfahrtsregime unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer Bildungs- und Innovationssysteme. Bildet man etwa für die drei Ländergruppen aggregierte PISA Werte, dann schneiden das sozialdemokratische und das liberale Regime besser ab, als das konservative (Peter/Edgerton/Roberts, 2010). Die deutschsprachigen Systeme zeichnen sich durch eine Kombination eher bescheidener Mittelwerte mit einer überdurchschnittlichen Varianz (dh einer ausgeprägten Polarisierung zwischen Risiko- und Spitzengruppe) aus. Bei der tertiären Bildung setzt sich dieses Muster fort: die konservativen Länder haben niedrigere Partizipations- und Absolventenquoten, als die beiden anderen Gruppen (Pechar/Andres, 2011). Sie schneiden aber auch in den globalen Universitätsrankings schlechter ab als jene.⁵

Woher kommen die Schwierigkeiten der konservativen Wohlfahrtsstaaten, ihre Bildungs- und Innovationssysteme in Richtung Wissensgesellschaft umzustellen? Der Schlüssel liegt in ihrer stuserhaltenden Logik. Sie bieten Schutz

4 Am Beispiel der USA wird deutlich, dass egalitäre Schulstrukturen (Gesamtschule bis zum 18. Lebensjahr) wenig bewirken, wenn sie mit großer Ungleichheit in den Wohngebieten, welche die Einzugsgebiete dieser Gesamtschulen sind, einhergehen.

Wirtschaftspolitische Blätter 2/2011

vor Armutsrisiken, konservieren aber zugleich -stärker als die beiden anderen Modelle - historisch gewachsene Ungleichheiten in der sozialen Schichtung und der berufsständischen Gliederung. Bildung spielt dabei eine zentrale Rolle. Vor allem in den deutschsprachigen Ländern sind Schulen und Universitäten darauf ausgerichtet, der Bildungsschicht die Statusvererbung zu erleichtern. Die Umstellung auf die postindustrielle Wissensökonomie fällt den konservativen Wohlfahrtsstaaten schwerer, als den beiden anderen Modellen, in denen Bildung nicht in derselben Weise der Statusreproduktion dient. In den liberalen Ländern, weil der Markt vor Standesdünkel keinen Respekt kennt. In den sozialdemokratischen, weil Bildung stärker egalitär geprägt ist. Beide Modelle haben eine hohe Innovationsdynamik, die bei den liberalen Ländern freilich mit relativ hoher sozialer Ungleichheit einhergeht. Der konservative Wohlfahrtstypus hingegen kombiniert gute soziale Absicherung mit geringer Bildungsgerechtigkeit und geringerer Innovationskraft.

4. Bildungsgerechtigkeit am Rande der Armutsschwelle

Selbst unter idealen Bedingungen können Bildungssysteme nicht alle Disparitäten familiärer Sozialisation ausgleichen. Aber sie können diese Ungleichheiten reduzieren und Gleichheit in Bezug auf anspruchsvoll definierte Schwellenwerte herstellen. Die staatliche Bildungspolitik muss Rahmenbedingungen dafür schaffen, dass alle Menschen einen Schwellenwert erreichen, der über dem Niveau der Bildungsarmut (*Allmendinger/Leibfried*, 2003) liegt. PISA und andere Leistungsvergleiche haben Standards für die quantitative Erfassung von Bildungsarmut (Risikogruppen) definiert (*OECD*, 2009).

Am Prozess der Alphabetisierung lassen sich die historische Relativität und die sukzessive Anhebung dieser Schwelle verdeutlichen. Noch Mitte des 18. Jahrhunderts beantwortete die Mehrheit der französischen Bildungselite die Preisfrage der Académie française, ob die Bauern alphabetisiert werden könnten bzw sollten, in beiden Fällen negativ (*Chisick*, 1981). Für die Masse der Bevölkerung war Analphabetismus kein Stigma, sondern Normalität. Doch schon Mitte des 19. Jahrhunderts gab es in Teilen Europas die allgemeine Schulpflicht, wenngleich der Alphabetisierungsgrad in den meisten Ländern noch gering war. Mitte des 20. Jahrhunderts war der Analphabetismus nach jenen Kriterien, die Historiker an die Vergangenheit anlegen (Fähigkeit, Urkunden eigenhändig zu unterzeichnen), in Europa beseitigt. Aber die Diskussion über funktionellen Analphabetismus zeigt, dass auf dem nun erreichten Niveau allgemeiner Kulturkompetenzen (das vor 250 Jahren kaum jemand für möglich gehalten hätte) neue und trennschärfere Kriterien nötig sind, um aktuelle Bildungsdefizite zu thematisieren. Wenn man als Mindestniveau allgemeiner Bildung jene Schwelle definiert,

5 Die Dominanz der angelsächsischen Universitäten ist offenkundig. Wenn man diese Rankings nicht nach dem Muster „The Winner Takes All“ interpretiert, sondern auf größere Reputationscluster achtet, wird auch das gute Abschneiden der nordischen Länder deutlich. Insgesamt haben sie (bei etwa der dreifachen Bevölkerung Österreichs) beim Shanghai Ranking 7 Universitäten unter den Top 100 (Österreich: 0), beim Times Ranking 11 Universitäten unter den Top 200 (Österreich: 1).

SCHWERPUNKT GERECHTIGKEIT: Bildungsgerechtigkeit in der Wissensgesellschaft

die erreicht sein muss, um am sozialen, ökonomischen und politischen Leben voll teilzuhaben, dann hat sich dieser Schwellenwert im hier beschriebenen Zeitabschnitt deutlich nach oben verschoben, seit der Mitte des 20. Jahrhunderts mit erheblicher Beschleunigung.

Mit der Anhebung der Schwellenwerte ging eine qualitative Veränderung des Verhältnisses zwischen der Bildungselite und dem Rest der Bevölkerung einher (Pechar, 2010). In den meisten Industrieländern sind an die Stelle einer dichotomen Unterscheidung (gebildet vs ungebildet) graduelle Abstufungen getreten, die ein hohes Ausmaß an inter- und intragenerationeller Mobilität gestatten. Den wichtigsten Beitrag zu diesem gewandelten Verhältnis hat die Ausdehnung der gemeinsam verbrachten Schulzeit geleistet. Der gemeinsame Sockel erstreckt sich nun fast überall bis zum 14., in den fortgeschrittenen Wissensgesellschaften bis zum 16. Lebensjahr.

Warum sind die deutschsprachigen Länder diesem Muster nicht gefolgt? Und welche sozialen und ökonomischen Auswirkungen hat es, dass die Bildungsschicht und die bildungsfernen Schichten hier stärker polarisiert sind als in den anderen Wohlfahrtsregimen? Offenkundig sind es nicht – wie eine marxistisch inspirierte Bildungssoziologie unterstellt – die „Interessen des Kapitals“, die an einem Bildungssystem mit geringer Chancengerechtigkeit festhalten.⁶ Von allen sozialen Gruppen haben die gebildeten Mittelschichten mit mäßigem ökonomischen aber hohem kulturellem Kapital (ök) das größte Interesse daran, dass die Vererbung jener Kapitalsorte, die ihre spezifische Stärke ausmacht, durch das Bildungssystem erleichtert wird. Die Besonderheit der deutschsprachigen Länder besteht in der einzigartigen Stellung des Bildungsbürgertums.⁷ Im späten 19. Jahrhundert, am Höhepunkt seiner Macht, waren Bildungsabschlüsse, die auf die Interessen dieser Schicht zugeschnitten waren, eines der wichtigsten Kriterien gesellschaftlicher Differenzierung.⁸ Aber auch im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, als seine hegemoniale Stellung längst verblasst war, war die Vetomacht der Bildungsschicht stark genug, um eine substantielle Modernisierung der deutschsprachigen Bildungssysteme zu verhindern.

Die in der öffentlichen Diskussion formulierten Kritikpunkte treffen nicht immer den Kern des Problems. Erstens kann man der Bildungsschicht nicht vorwerfen, dass sie ihr kulturelles Kapital an ihren Nachwuchs weitergeben will. Ohne das Interesse der Eltern am Bildungsfortschritt ihrer Kinder kann das gesellschaftliche Humankapital nicht wachsen. Zu den konstituierenden Faktoren

- 6 Von allen theoretischen Erwägungen abgesehen wird das auch daran deutlich, dass in Österreich die Wirtschaftsverbände seit mehreren Jahren für eine Gesamtschule eintreten. Die verfrühte Schultypendifferenzierung wird in erster Linie von der AHS-Lehrergewerkschaft, der prototypischen Interessensorganisationen der gebildeten Mittelschichten verteidigt.
- 7 Nur im Deutschen gibt es einen spezifischen Begriff für diese soziale Formation. Zur historischen Entwicklung vgl. Ringer (1987).
- 8 „Unterschiede der ‚Bildung‘ sind heute, gegenüber den *klassenbildenden* Elementen der Besitz- und ökonomischen Funktionsgliederung, zweifellos der wichtigste eigentlich *ständebildende* Unterschied (...) eine der allerstärksten rein innerlich wirkenden sozialen Schranken. Vor allem in Deutschland, wo fast die sämtlichen privilegierten Stellungen innerhalb und außerhalb des Staatsdienstes nicht nur an eine Qualifikation von *Fachwissen*, sondern außerdem von ‚allgemeiner *Bildung*‘ geknüpft [sind] und das ganze Schul- und Hochschulsystem in deren Dienst gestellt ist.“ (Weber, 1988, 247 f; Hervorhebung im Original).

Wirtschaftspolitische Blätter 2/2011

der Bildungsarmut zählt es, dass Teile der bildungsfernen Schichten ein zu geringes Interesse an der Bildung ihrer Kinder haben. Daher sind die Bildungsaspirationen der Mittelschicht per se kein Problem, sondern ein Gewinn für die Gesellschaft. Zu einem Problem werden sie, wenn diese Schicht – um ihren Vorsprung zu halten – Bildungsreformen blockiert und auf diese Weise zu Ungleichheit und Bildungsarmut beiträgt.

Zweitens besteht das Hauptproblem nicht in der unterschiedlichen Repräsentanz sozialer Schichten bei den gehobenen Bildungsabschlüssen. Natürlich verweist der Umstand, dass etwa in der Unterstufe der AHS Schüler aus Arbeiterhaushalten unterrepräsentiert sind, auf die Schwächen dieses Systems und die hohe soziale Vererblichkeit gehobener Bildung. Aber auch der hypothetische Fall einer proportionalen Gleichverteilung wäre keine Garantie für Chancengerechtigkeit und die Eliminierung von Bildungsarmut. Was wäre gewonnen, wenn die Risikogruppe der Fünfzehnjährigen gleich groß bleibt, aber zu einem geringeren Anteil aus Arbeiterfamilien stammt? Daher führt die konservative Strategie, an der verfrühten Schultypendifferenzierung festzuhalten, aber die „soziale Durchlässigkeit“ beim Übertritt in den gehobenen Schultyp zu erhöhen, in die Irre. Das primäre Ziel besteht in der Eliminierung von Bildungsarmut. Auch Gesamtschulen sind dafür keine Patentlösung. Aber die empirischen Evidenzen sind groß (*Field/Kuczera/Pont, 2007*), dass auf der Ebene des Basissockels heterogene Lerngruppen das Risiko der Bildungsarmut verringern können, ohne deshalb Einbußen beim oberen Leistungsspektrum zu bewirken.

5. Differenzierung oberhalb der Mindeststandards

Gegen das Konzept der Mindeststandards wird gelegentlich eingewandt, dieses sei per se diskriminierend und würde zur Marginalisierung führen. Das ist Unsinn. Die Sozialleistungen einiger liberaler Wohlfahrtsstaaten sind nicht deshalb marginalisierend, weil sie als Mindeststandards konzipiert sind, sondern weil sie unterhalb der Respektabilitätsgrenze liegen. Auch die Sozialleistungen nordischer Wohlfahrtsstaaten sind als Mindeststandards definiert, aber sie zielen auf umfassende soziale Inklusion ab. Dasselbe gilt für die Bildung. Das Problem einiger konservativer Wohlfahrtsstaaten liegt darin, dass das Bildungsminimum so niedrig angesetzt ist, dass es in vielen Fällen de facto in Bildungsarmut mündet.

Niemand sollte in Substandardwohnungen leben. Folgt daraus, dass alle Menschen in Sozialwohnungen mit einer knapp bemessenen Wohnfläche pro Person leben müssen? Ebenso absurd wäre die Auffassung, niemand dürfe ein – wie anspruchsvoll auch immer definiertes – Bildungsminimum überschreiten. Expressis verbis vertritt niemand diese Position. Trotzdem herrscht gerade in den deutschsprachigen Ländern erhebliche Konfusion bezüglich der unausweichlichen Konsequenzen einer Ausdifferenzierung oberhalb von Mindeststandards. Diese werden in negativ konnotierter Weise als „elitär“ eingestuft. Viele Länder des liberalen und sozialdemokratischen Wohlfahrtstyps haben ein höheres Bildungsminimum; zugleich haben sie geringere Probleme damit, egalitäre und meritokratische Kriterien zu kombinieren. In Österreich hingegen stehen

SCHWERPUNKT GERECHTIGKEIT: Bildungsgerechtigkeit in der Wissensgesellschaft

wir vor dem Paradox, dass in den frühen Phasen, in denen die Schule egalisierend wirken sollte, soziale Selektion betrieben wird (verfrühte Schultypendifferenzierung), während an der Schnittstelle zum Postsekundarbereich, wo leistungsgerechte Selektion unverzichtbar ist, mit egalitären Phrasen die Privilegien einer früh selektierten Bildungsschicht zementiert werden (offener Hochschulzugang).

Das Konstrukt der allgemeinen Studienberechtigung beruht auf einer dichotomen Zweiteilung der Bevölkerung: ein Teil verfügt über uneingeschränkte Zugangsrechte, der andere über gar keine. Diese Spaltung in „Bildungsschichten“ und „bildungsferne Schichten“ reproduziert die Standesordnung des 19. Jahrhunderts, auf die die allgemeine Studienberechtigung tatsächlich zugeschnitten war. Das Beharren am offenen Hochschulzugang unter völlig veränderten Bedingungen ist das Oxymoron eines egalitär sich gebärdenden Standesdenkens.

In den Lagerkämpfen der österreichischen Bildungspolitik findet der Konflikt zwischen einer sozial selektiven und einer egalitären Variante eines ständischen Bildungskonzeptes seinen unbeholfenen Ausdruck. Keine der beiden Positionen wird dem wachsenden, aber zugleich differenzierten Qualifikationsbedarf der postindustriellen Wissensökonomie gerecht. Die österreichische Realverfassung besteht in einem Kompromiss diese beiden Positionen, der ständig neu austariert wird, ohne dass eine befriedigende Lösung in Sicht wäre.

Die egalitäre Variante der ständischen Bildungsideologie besteht in paradoxen Versuch, eine als Privileg einer Minderheit konzipierte Form des Hochschulzugangs zu verallgemeinern. Diese Position verwickelt sich in haltlose Widersprüche. Angenommen, die gesamte Alterskohorte würde die Schullaufbahn mit einer der Matura entsprechenden Prüfung abschließen („Gymnasium für alle“).⁹ Niemand kann ernsthaft vorschlagen, dass unter diesen Bedingungen alle Absolventen der Sekundarstufe uneingeschränkte Zugangsrechte zu den Forschungsuniversitäten erhalten sollten. Aber wenn es nicht 100% sein können, wo soll man die Grenze ziehen? Derzeit haben 40% die allgemeine Studienberechtigung, wäre ein Wert von 50% noch zumutbar? Warum nicht 60%?

Der einzige Ausweg aus dieser Antinomie besteht darin, die dichotome Standesordnung durch ein Modell gradueller Abstufungen zu ersetzen. Das wäre ein Schritt in Richtung der Bildungsarchitektur fortgeschrittener Wissensgesellschaften. Diese Gesellschaften sortieren ihre Kinder nicht schon mit zehn Jahren in „theoretisch“ und „handwerklich“ Begabte. Aber beim Übertritt in den Hochschulbereich finden jene horizontalen und vertikalen Differenzierungen statt, die in einer wissensbasierten Ökonomie unvermeidlich sind. Diese Bildungsarchitektur erhöht die Chancengerechtigkeit, reduziert das Ausmaß der Bildungsarmut und stärkt zugleich die Innovationskraft eines Landes.

⁹ So utopisch, wie das aus österreichischer Perspektive klingt, ist dieses Szenario gar nicht. In Nordamerika und Teilen Ostasiens schließen 70–90% die Sekundarstufe II ab (die dort allerdings viel weniger selektiv ist als in Österreich), 60–80% treten in den Tertiärbereich über (allerdings nicht auf der Basis uneingeschränkter, sondern gestaffelter Zugangsrechte).

Literaturverzeichnis

Allmendinger, J./Leibfried, S., Bildungsarmut, Aus Politik und Zeitgeschichte, B 21-22, 12-18 (2003)

Arnesena, A. L./Lundahl, L., Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States in Scandinavian Journal of Educational Research 50 (2006) 285-300

Bertelsmann Stiftung, Soziale Gerechtigkeit in der OECD - Wo steht Deutschland? Sustainable Governance Indicators 2011 (2011), www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_33013_33014_2.pdf

Chisick, H., The limits of reform in the Enlightenment: attitudes toward the education of the lower classes in eighteenth-century France, Princeton (1981)

Erikson, R./Jonsson, J. O. (Eds), Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective, Boulder, Colorado (1996)

Esping-Andersen, G., The three worlds of welfare capitalism, Princeton (1990)

Field, S./Kuczera, M./Pont, B., No More Failures. Ten Steps to Equity in Education, Paris (2007)

Hochschild, J. L., What's Fair? American Beliefs about Distributive Justice, Cambridge (MA) (1981)

Justino, P./Litchfield, J./Whitehead, L., The Impact of Inequality in Latin America, PRUS Working Paper No. 21, www.sussex.ac.uk/Units/PRU/wps/wp21.pdf (2003)

Lenski, G., Macht und Privileg. Eine Theorie der sozialen Schichtung, Frankfurt/Main (1977)

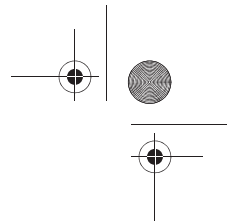
Londoño, J. L., Poverty, Inequality and Human Capital Development in Latin America 1950-2025, World Bank Latin American and Caribbean Studies, Washington D. C. (1996)

OECD, Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school, Paris (2009)

OECD, Growing Income Inequality in OECD Countries: What Drives it and How Can Policy Tackle it? www.oecd.org/dataoecd/32/20/47723414.pdf (2011)

Pechar, H., Die ständische Versäulung des österreichischen Bildungssystems, in *Broukal, J./Niederwieser, E.* (Hrsg), Bildung in der Krise. Warum wir uns Nichtstun nicht leisten können, Wien (2010) 27-38

Pechar, H./Andres, L., Higher-Education Policies and Welfare Regimes: International Comparative Perspectives, in Higher Education Policy, 24, 25-52 (2011)



SCHWERPUNKT GERECHTIGKEIT: Bildungsgerechtigkeit in der Wissensgesellschaft

Peter, T./Edgerton, J. D./Roberts, L. W., Welfare regimes and educational inequality: a cross-national exploration, *International Studies in Sociology of Education*, 20: 3, 241-264 (2010)

Rae, D., *Equalities*, Cambridge (MA) (1981)

Rigney, D., *Matthew Effect: How Advantage Begets Further Advantage*, New York (2010)

Ringer, F. K., *Die Gelehrten, Der Niedergang der deutschen Mandarine 1990-1933*, München (1987)

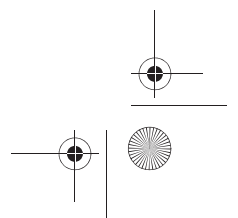
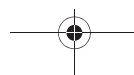
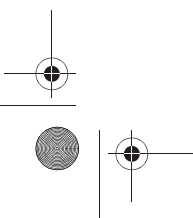
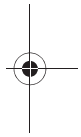
Weber, M., *Wahlrecht und Demokratie in Deutschland*, in *ders, Gesammelte Politische Schriften*, Tübingen, 245-291 (1988)

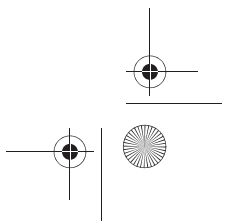
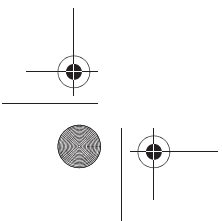
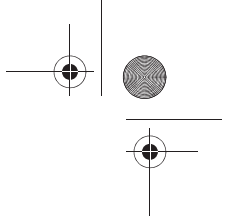
Abstract

JEL-No: I21, I24, I30, Z13

Equity in education in the knowledge based economy

Education systems for a knowledge based economy must be egalitarian in their basic architecture while at the same time they must advance special talents and achievements. Social democratic and liberal welfare regimes are better positioned than conservative welfare regimes to cope with this trade-off. The logic of status reproduction that is strongly embedded in the latter also shapes their education systems. Conservative education systems combine early selection with a homogeneous higher education system that gives little emphasis to competition. The former contradicts the requirement of inclusion while the latter contradicts the requirement of meritocracy.





Gerechtigkeit und Soziale Marktwirtschaft

Michael Eilfort/Guido Raddatz

Prof. Dr. Michael Eilfort, Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Stiftung Marktwirtschaft
Dr. Guido Raddatz, Stiftung Marktwirtschaft

Dieser Beitrag behandelt das Zusammenspiel von Sozialer Marktwirtschaft und Sozialer Gerechtigkeit. Insb wird der Frage nachgegangen, welche Konzeptionen von Gerechtigkeit mit einer marktwirtschaftlichen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung kompatibel sind. Neben einigen grundsätzlichen Überlegungen über die Bedeutung von Verteilungsgerechtigkeit in Relation zur Leistungs- und Chancengerechtigkeit wird untersucht, welchen Beitrag der deutsche Sozialstaat im Hinblick auf die Realisierung unterschiedlicher Gerechtigkeitsziele hat und welche Defizite und Herausforderungen derzeit bestehen.

„Ich habe es mir angewöhnt, das Wort Gerechtigkeit fast immer nur in Anführungszeichen auszusprechen, weil ich erfahren habe, dass mit keinem Wort mehr Missbrauch getrieben wird [...].“ (Ludwig Erhard)

1. Einleitung

Bereits *Homer* hat einst unterstrichen, „wie viel besser es sei, gerecht als böse zu handeln“. Diese Handlungsmaxime dürfte bei den meisten Menschen unwidersprochen bleiben. Zusammen mit dem Grundwert der Freiheit wird Gerechtigkeit daher in der Regel auch als zentrale Leitidee moderner marktwirtschaftlich organisierter Wirtschaftsordnungen gesehen. Ganz unmittelbar kommt das auch im von *Müller-Armack* geprägten Begriff der „Sozialen Marktwirtschaft“ zum Ausdruck, die freiheitliches marktliches Handeln mit sozialem Ausgleich verbinden soll.

Doch was bedeutet Gerechtigkeit im modernen Wirtschaftsleben, welche Art von Gerechtigkeit ist eigentlich gemeint? Wer in der Gesellschaft ist dafür zuständig, dass Gerechtigkeit umgesetzt wird? Und mit welchen Mitteln soll dies geschehen? Darüber gehen die Meinungen schnell auseinander und jeder versteht unter sozialer Gerechtigkeit etwas anderes. Gerade im politischen Bereich wird der Begriff Gerechtigkeit gerne als flexibel einsetzbares „Etikett“ missbraucht, sei es um politisch unliebsame Vorhaben als unsozial oder ungerecht abzustempeln oder mit eigenen - vorgeblich sozial gerechten - Vorschlägen bei den Wählern zu punkten. Das Wort „Gerechtigkeit“ taucht in den Wahlprogram-