

MOMENTUM 09

Bildung und Demokratie

Schafft Bildung sozialen Zusammenhalt?

Petra Sauer
Petra Völkerer

1. Einleitung

Bildung ist neben der in der Familie stattfindenden, primären Sozialisation¹, das zweite Standbein zur Einführung der Kinder in die Kultur bzw. Gesellschaft. Besonders in modernen, diversifizierten Gesellschaften scheint ein hoher Bildungsstand wichtig, um in der postulierten „Wissensgesellschaft“ bestehen zu können, aber auch um am sozialen und gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, sich zu orientieren und Optionen abzuwägen zu können.

Inwieweit sind jedoch die demokratischen Grundvorstellungen der Gleichheit und Solidarität innerhalb des Schulsystems verwirklicht? Die vorliegende Arbeit betrachtet und vergleicht die Verteilung von Bildung innerhalb 22 europäischer Volkswirtschaften hinsichtlich ihrer elitären bzw. egalitären Ausprägung. Werden bestehende, ungleiche soziale Strukturen verfestigt oder besteht die Möglichkeit Unterschiede auszugleichen bzw. jeweils entsprechende Entwicklungen einzuschlagen? Dies stellen wir durch die Betrachtung der Personen mit Pflichtschul-, Sekundar- oder Tertiärabschluss dar. Zudem wird aufgezeigt, welche Bevölkerungsgruppen durch soziale Selektion im Schulsystem verstärkte Benachteiligung erfahren.

Haben benachteiligende Bildungsstrukturen nun lebenslange Ausgrenzung und Armut zur Folge? Zur Analyse der grundlegenden Fragestellung, der Stärkung des sozialen Zusammenhalts durch gerechte Bildungsverteilung, werden die, in elitäre bzw. egalitäre klassifizierten, Bildungsstrukturen mit monetären und nicht monetären Indikatoren der Lebensbedingungen und der Wohlfahrt in Verbindung gesetzt. Die hierbei konstitutive Hypothese ist, dass elitäre Schulsysteme, die bestehende ungleiche soziale Strukturen verfestigen, zu geringer Verteilungsgerechtigkeit, höherer Armut und somit zu geringem sozialem Zusammenhalt in der Gesellschaft führen. Hingegen stärken egalitäre Schulsysteme, welche sowohl Ausgangs- als auch Ergebnissgerechtigkeit gewähren, den sozialen Zusammenhalt, indem sie die Gleichmäßigkeit der Verteilung fördern und Armut reduzieren.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich folgendermaßen. Abschnitt zwei bildet den Zusammenhang zwischen Bildung und Demokratie ab. Es wird aufgezeigt inwieweit bestehende Ungleichheiten durch Zugangs- und Ergebnissgerechtigkeit im Bildungssystem ausgeglichen werden können bzw. wie etwaiges Fehlen dieser Mechanismen soziale

¹ Die Familie als Kerneinheit des sozialen Zusammenhalts: Sie prägt die zukünftige Mentalität und hält die Gesellschaft zusammen, hilft Identitäten zu bilden.

Selektion verstärkt und so den sozialen Zusammenhalt schwächt. Abschnitt drei nimmt eine Begriffsbildung und Objektivierung des sozialen Zusammenhalts vor um daraus in Abschnitt vier Indikatoren abzuleiten welche in Beziehung mit der Bildungsverteilung gesetzt werden können. In Abschnitt fünf werden sodann die Ergebnisse der empirischen Analyse präsentiert. Abschnitt sechs fasst zusammen, bietet einen Ausblick auf weitere Forschungsfelder und leitet bildungs- und sozialpolitische Folgerungen ab.

2. Bildung: Eine Voraussetzung für Demokratie?

2.1 Bildung als Motor der Gleichheit

Bildung ist die Basis zur Ausübung der demokratischen Rechte und Pflichten, die den Bürger/inne/n das Werkzeug zur aktiven gesellschaftlichen und sozialen Teilhabe zur Verfügung stellt: *„Education presumably broadens men’s outlooks, enables them to understand the need for norms of tolerance, restrains them from adhering to extremist and monistic doctrines, and increases their capacity to make rational electoral choices.“* (Lipset, 1959 zit. in Acemoglu et al, 2004: S. 44)

Ein breiter Zugang zu Bildung in Verbindung mit einem möglichst hohen Bildungsstand der Bevölkerung und hoher Qualität im Bildungssystem kann einer starken Segmentierung und Polarisierung entgegenwirken. Denn ein höheres Bildungsniveau garantiert dem/der Einzelnen ein höheres Einkommen. Es vermindert das individuelle Risiko der Arbeitslosigkeit und der Armutsgefährdung. In einem globalisierten, sich rasch ändernden Umfeld und vor allem in Zeiten der Krise dient Bildung daher als "a-priori" Auffangnetz.

Die individuellen Erträge durch Bildung, ihre positive Auswirkung auf dem Arbeitsmarkt, wurden bereits extensiv erforscht. Vielfältige Studien belegen einen signifikanten, positiven Einkommensertrag durch Bildung, welcher sich zwischen geschätzten 3 % und 8 % bewegt.² Mit höherem Bildungsniveau erhöhen sich zudem die Beschäftigungschancen. So liegt der Unterschied zwischen den Beschäftigungsquoten der Bevölkerung mit Pflichtschulabschluss und mit Sekundarabschluss, im OECD Durchschnitt, bei 14 Prozentpunkten, bei Erreichen eines Hochschulabschlusses erhöht sich die Quote abermals um 10 Prozentpunkte. (vgl. Machin 2006: 16)

Die daraus resultierenden Einkommenssteigerungen über große Teile der Bevölkerung hinweg glätten die Verteilung. Zusammen mit einer durch Bildung erreichbaren, allgemeinen Verbesserung der Lebensbedingungen stärkt dies den sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft, deren demokratische Institutionen bzw die Demokratie selbst. (vgl. Bock-Schappelwein, 2009: S.2)

Seymour Lipset bezeichnete (höhere) Bildung bereits 1959 als nötige Voraussetzung für ein demokratisches Miteinander, als Bedingung für starken sozialen Zusammenhalt: *„If we cannot say that a „high“ level of education is a sufficient condition for democracy, the available evidence does suggest that it comes close to be a necessary condition“* (ibid).

Seither hat Lipsets These mannigfaltige empirische Unterstützung bekommen: Robert Barro bestätigt in seinem Artikel "Determinants of Democracy" (1999) die Bedeutung von Bildung für den Zusammenhalt in einer Demokratie ebenso wie Elias Papaioannou et al (2005).

Einzig Acemoglu et al (2005) bezweifeln in ihrem Aufsatz „From Education to Democracy?“ den positiven Zusammenhang von Bildung und Demokratie. Dies hat Castelló-Climent (2006) veranlasst, die von Acemoglu angewandten Methoden zu kritisieren und für seine Untersuchung zu verfeinern. In seinem Aufsatz „On the Distribution of Education and Democracy“ kommt er im Gegensatz zu Acemoglu zu dem Schluss, *„that it is a more equal distribution of education that matters for democracy, that is, the implementation and sustainability of democracies needs the support of the majority of the society.“* (S.11)

Analog dazu untersuchen Glaeser, Ponzetto und Shleifer (2006) in ihrem Artikel „Why does Democracy need Education?“ den Zusammenhang zwischen Bildung und Demokratie, indem sie darauf abstellten, dass ein höheres Niveau an Bildung Menschen lehrt mit anderen auf friedliche Weise zu interagieren. Diese erhöht ihnen zufolge die gesellschaftliche Teilhabe, in Form von bürgerschaftlichem Engagement (Ehrenamt) sowie einer hohen Wahlbeteiligung. Diese positiven Auswirkungen von Bildung wiederum stärken Demokratien auch gegenüber diktatorischen Umwälzungen, wie sie anhand unterschiedlicher historischer Perioden seit dem 16 Jahrhundert zeigen (S.29f).

2.2 Bildung und Ungleichheit

Das Bestehen eines starken Zusammenhangs zwischen Bildung und sowohl monetären als auch nicht monetären Lebensstandards bedeutet allerdings auch umgekehrt, dass das Bildungssystem bei Fehlen bzw. nicht ausreichendem Vorhandensein ausgleichender Mechanismen zum Motor der sozialen Selektion werden kann. (vgl. Machin 2006: 5)

Die für die schulische und berufliche Laufbahn fundamentalen kognitiven und nicht-kognitiven Fähigkeiten werden in der frühen Kindheit, innerhalb der Familie, gelegt. In diesem Lebensabschnitt bilden sich allerdings erhebliche Ungleichheiten in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status heraus.³ Höhere Einkommen bieten den Eltern erhöhte Kapazitäten zur Investition in die Ausbildung ihrer Kinder. Vor allem aber variiert die Qualität der elterlichen Impulse, also das kulturelle Kapital (Bourdieu/Passeron 1971), das Eltern ihren Kindern vermitteln können, erheblich mit ihrem Bildungsniveau. So zeigen

² Bedeutende Beiträge in dem Bereich der individuellen Erträge von Bildung stammen von Angrist und Krueger (1991), Card (1999), Conneely und Uusitalo (1997), Harmon und Walker (1995), Ashenfelter und Rouse (1998), Miller et al (1995).

³ Zahlreiche Studien, welche vor allem test-scores der Kinder vor Schuleintritt betrachten, belegen signifikante Unterschiede in Abhängigkeit des familiären Hintergrunds, siehe beispielsweise Currie (2001) und Meyers et al. (2004)., sowie deren erheblichen Auswirkungen auf den weiteren schulischen Erfolg.

beispielsweise Bonke (2003) und Esping-Andersen (2007) dass höher gebildete Eltern um 20 % mehr „Entwicklungszeit“ mit ihren Kindern verbringen als schlechter gebildete Eltern. Im Zuge des letzten Jahrzehnts war zudem ein starker Anstieg des väterlichen Zeigengagements in höher gebildeten Haushalten zu beobachten. (vgl. Esping-Andersen 2008: 8)

Die in den ersten Lebensjahren herausgebildete Ungleichheit verfestigt und verstärkt sich im Zuge der schulischen Laufbahn, oder wie es James Hackman⁴ ausdrückt: *„Like it or not the most important mental and behavioural patterns, once established, are difficult to change once children enter school.“* (Machin 2006: 10) Dieses Argument wird in den verschiedensten Studien bestätigt, welche zeigen, dass Kinder aus benachteiligten familiären Hintergründen insgesamt ein niedrigeres Bildungsniveau erreichen, eine höhere frühzeitige Abbruchwahrscheinlichkeit aufweisen und daher seltener ihre Ausbildung im höheren Sekundarbereich und vor allem im Hochschulbereich fortführen, als Kinder von höher Gebildeten.⁵

Auch für Österreich belegen Holczmann und Kühner in ihren Auswertungen des EU-Silc 2006, dass die Bildungsressourcen der Eltern maßgeblich auf die Bildungsentscheidungen der Kinder einwirken, Bildungsabschlüsse also intergenerational vererbt werden und das österreichische Schulsystem dadurch eine stark ausgeprägte Selektivität aufweist. *„Gerade die niedrigeren Bildungserwartungen bildungsferner Schichten an ihre Kinder sind bezeichnend für die geringe Bildungsmobilität des österreichischen Schulsystems [...] In den letzten 40 Jahren kann keine signifikante Aufwärtsmobilität zwischen den Bildungsabschlüssen der Eltern und jenen ihrer Kinder festgestellt werden.“* (Holczmann/Kühner, 2008: S. 106) Die Autorinnen zeigen weiters die enge Verknüpfung von Bildungsressourcen und Armutslagen und erkennen eine deutliche Armutsspirale. (ibd: S.112)

Was bedeutet das für unsere Demokratie? Es bedeutet, dass ein Versprechen nicht eingehalten wurde. Demokratien westlicher Prägung werden häufig als „Meritokratien“ bezeichnet. Dieser Ausdruck besagt, dass an die Stelle von ‚geerbten‘ Reichtümern und Machtstellungen eine Struktur von durch (Bildungs-) Leistung ‚verdienten‘ Ungleichheiten getreten sei (vgl. Netter et al, 2008: S.480). Voraussetzung dafür ist aber, dass die Schule gleiche Bedingungen für die Leistungsentfaltung schafft. Das leistet sie jedoch nicht. Vielmehr reproduziert sie die Ungleichheit der „primären Sozialisation“. Wenn höhere Bildung

⁴ James Hackman beschäftigte sich ausführlichst mit der Bedeutung der frühkindlichen Entwicklungen, er betont vor allem die Relevanz von nicht-kognitiven Fähigkeiten.

⁵ Siehe z.B. Currie (1995); Gregg und Machin (2001); Schütz,Ursprung und Wößmann (2005), Feinstein (2004)

also nur wenigen zugute kommt, durch Vererbung quasi Elite(n) reproduziert, dann steht sie im *Spannungsverhältnis* zu demokratischem Denken – weit entfernt von meritokratischen Weihen. Egalitäre Bildungskonzeptionen würden darüber hinaus darauf achten, dass Ungleiche(s) nicht gleich behandelt wird, sondern *gleichwertig*, um so von einer liberalen „Ausgangsgerechtigkeit“ hin zu einer, Ausgangsunterschiede ausgleichenden, (egalitären) „Ergebnisgerechtigkeit“ im Bildungswesen zu gelangen.

In unserer Untersuchung wollen wir die Bedeutung der Bildungsverteilung für Demokratien anhand des sozialen Zusammenhalts – die Basis funktionierender, Demokratien - detaillierter erfassen: Wir werden daher zuerst theoretisch - und im Anschluss daran empirisch - unterschiedliche Aspekte des sozialen Zusammenhalts betrachten, wie etwa: Gerechtigkeit, gleiche Teilhabechancen und Integration, Armutsgefährdung und daraus resultierende Ausgrenzung, sowie Solidarität und Engagement.

3. Sozialer Zusammenhalt: Eine Annäherung

Sozialer Zusammenhalt beruht auf Gemeinsamkeiten. Er gründet auf gemeinsamen Werten und Normen und auf gemeinsamen Lebensumständen und ist somit eine Grundvoraussetzung der Demokratie. Es handelt sich um gesellschaftliche bzw. gemeinschaftliche Verbundenheit, welche sich in der Solidarität innerhalb der Gesellschaft konstituiert, also ein „Mit- und Füreinander“ zur Schaffung bzw. Erhaltung von gerechten und ausgeglichenen Lebensbedingungen. Das Ausmaß des sozialen Zusammenhalts lässt sich einerseits an dem Ausmaß der Ungleichheit, der sozialen Spaltung festmachen: *„Je ungleicher die Lebensbedingungen in einer Gesellschaft sind, desto schwächer ist der soziale Zusammenhalt“*. (Heilbüt 2009: 4) Andererseits sind vor allem auch *„...der Bürgersinn, die Gemeinwohlorientierung und bürgerschaftliches, soziales Engagement jenseits von Markt und Staat...“* (MfASGF Brandenburg 2008c) von zentraler Bedeutung. So definiert auch der Europarat sozialen Zusammenhalt als *„...die Fähigkeit einer Gesellschaft, das Wohlergehen aller ihrer Mitglieder zu gewährleisten, Diskrepanzen zu verringern und Polarisierung zu vermeiden. Eine zusammenhaltende Gesellschaft ist eine unterstützende Gemeinschaft von freien Individuen, welche diese Ziele nach demokratischem Verständnis verfolgen“*. (Heilbüt 2009: 7)

Gemäß der vorgenommenen Begriffsbildung und unter Berücksichtigung unserer grundlegenden Fragestellung zum Zusammenhang von Bildung und sozialer Kohäsion lassen sich die folgenden Parameter zur Objektivierung des sozialen Zusammenhalts ableiten.⁶

Armut und Ausgrenzung

- Einkommensverteilung
- Armutsgefährdung

Der direkte Effekt von Bildung auf die individuellen Erträge wird in der Einkommensverteilung sichtbar: Ein gerecht verteiltes, höheres Bildungsniveau der Bevölkerung verringert Segmentierung und Einkommenspolarisierung. (vgl. Abschnitt 2) Je ungleicher die elterlichen Kapazitäten zur Investition in die Bildung der Kinder sind – d.h. die vergangene Einkommensverteilung -, desto ungleicher wird auch die zukünftige Einkommensverteilung. Esping-Andersen (2008) zeigt erhebliche Länderunterschiede in diesem Zusammenhang auf.

Der Einkommenseffekt ist an den obersten und untersten Rändern der Verteilung besonders ausgeprägt, Kinderarmut erhöht die Wahrscheinlichkeit des frühzeitigen Schulausstiegs, mindert die durchschnittlichen Bildungsjahre und hat daher ungünstige Konsequenzen auf das Bildungsniveau, das Einkommen und die Beschäftigungssituation im Erwachsenenalter. Daraus ergibt sich eine Unterinvestition in Bildung am untersten und eine Überinvestition an den oberen Enden der Verteilung: „... *the society is under-investing in a sizable share of its children (and possibly also over-investing in some)*.“ (Esping-Andersen 2008; 7) Egalitäre Bildungsstrukturen sind in der Lage Teile die „geerbte Benachteiligung“ zum Teil auszugleichen, während sie in elitären Strukturen verfestigt und verstärkt wird.

Gerechtigkeit, gleiche Teilhabechancen und Integration

- Langzeitarbeitslosigkeit
- Kinderbetreuung
- Frauenbeschäftigungsquote

⁶ Es ist uns bewusst, dass die hier vorgenommene Abbildung des sozialen Zusammenhalts keinesfalls abschließend ist. Von weiterer Relevanz sind unter anderem Aspekte der subjektiven Lebenszufriedenheit, Gesundheit und Kriminalität. Eine detaillierte Ausführung bietet Heilbüt (2008).

Hohe Langzeitarbeitslosigkeitsquoten zeigen, dass es einem Teil der Gesellschaft nicht möglich ist, sich am Erwerbsleben zu beteiligen und sich vermittelt darüber in der Gesellschaft zu integrieren. Zudem handelt es sich um ein Anzeichen geringer gemeinschaftlicher Solidarität wenn die langfristige Ausgrenzung Einzelner von der Gesellschaft hingenommen bzw. ignoriert wird. Wie in Abschnitt 2 dargestellt, dient ein angemessenes Bildungsniveau als „a-priori Auffangnetz“, ein breiter Zugang zu Bildung kann also Langzeitarbeitslosigkeit reduzieren.

Kinderbetreuung kann als Institution innerhalb des Bildungssystems betrachtet werden, welche zum frühest möglichen Zeitpunkt Ungleichheit ausgleichen soll. In Anbetracht der im Abschnitt 2 dargestellten Bedeutung der Entwicklung der kognitiven und nicht-kognitiven Fähigkeiten in den ersten Lebensjahren ist Kinderbetreuung ein zentraler, wenn nicht sogar der am stärksten wirksame, Beitrag zur Schaffung von Zugangs- und Ergebnisgerechtigkeit. Denn nach Carneiro und Heckman (2003) sind die Erträge aus Bildungsinvestitionen umso höher, umso früher sie stattfinden. Zudem zeigt Card (1999) dass die marginalen sozialen Erträge für jene am höchsten sind, welche die höchste Abbruchwahrscheinlichkeit aufweisen. *„...a strong start in early childhood is sine qua non not only for successful schooling but also beyond.“* (Esping-Andersen 2008: 11)

Natürlich ist nicht nur das quantitative Angebot relevant, sondern vor allem die Qualität der angebotenen Leistungen. Denn eine entsprechende Nutzung von Kinderbetreuungseinrichtungen wird nur dann erfolgen, wenn Eltern ausreichend Vertrauen in die bereitgestellten Einrichtungen entwickeln. Aus diesem Grund ist der in unserer Analyse verwendete Indikator jener der Inanspruchnahme der bereitgestellten Kinderbetreuungseinrichtungen.

Ein ausreichendes und qualitativ hochwertiges Angebot an Kinderbetreuung trägt außerdem zur Förderung der Frauenerwerbstätigkeit bei, stärkt somit die Geschlechtergerechtigkeit und erleichtert die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Vorteilhaft ist dies vor allem für Alleinerzieher/innen, wenn sie die Möglichkeit erlangen, nach einer Schwangerschaft rasch wieder eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen, so rasch wieder ins Erwerbsleben integriert werden und den Lebensstandard der Familie steigern und sichern können. Studien zufolge ist der wirksamste Schutz gegen Kinderarmut und darüber vermittelte Bildungsarmut ein Erhöhen der Frauenerwerbsquote: *„Das Ausmaß der Kinderarmut hängt sehr stark davon ab, ob Mütter erwerbstätig sind. Wo dies der Fall ist, schrumpft das Armutsrisiko drastisch, in Zwei-Eltern-Familien sogar bis auf ein vernachlässigbares Niveau. Die beneidenswerten skandinavischen Ergebnisse sind in Wirklichkeit weniger eine Folge großzügiger*

Sozialtransfers als die Konsequenz daraus, dass nahezu alle Mütter erwerbstätig sind. Die Erwerbsquote alleinerziehender Mütter in Dänemark und Schweden liegt bei 80 Prozent; in Großbritannien und in den Vereinigten Staaten hingegen ist sie extrem niedrig - ein entscheidender Grund für die extrem hohen Armutsraten dieser Länder. Das Risiko von Kinderarmut in einem typischen OECD-Land steigt um den Faktor drei oder vier (in Zwei-Eltern-Haushalten), wo Mütter nicht erwerbstätig sind“ (Esping-Anderson 2003)

Alles in allem stärken ein adäquates Kinderbetreuungsangebot und die Erwerbstätigkeit von Frauen den sozialen Zusammenhalt. Wir erwarten daher, dass Länder mit egalitären Bildungsstrukturen ein breites Betreuungsangebot in Anspruch nehmen, was sich außerdem in einer höheren Frauenerwerbsquote niederschlagen wird.

Solidarität und Engagement

Bürgerschaftliches Engagement setzt auf der Ebene des/der Einzelnen an, kann eine gemeinwohlorientierte Mitgliedschaft in Vereinen bedeuten, aber auch politische Aktivitäten (außerhalb des konventionellen Parteiensystems) (vgl. Heilbült, 2009: 20f) Es zeigt, inwieweit der/die Bürger/in bereit ist, etwas für den sozialen Zusammenhalt zu tun.

Der Begriff der Zivilgesellschaft hingegen bezieht sich auf die gesellschaftliche Dimension. Sie versteht sich als Kontrollinstanz gegenüber dem Staat und der Verwaltung (ibid) einerseits und als „Ideegeberin und Ort der Übereinkunft für gemeinsame Werte und Normen.“ (ibid)

4. Hypothese, Daten und Methodik

Wir, die Autorinnen, wollen in diesem Paper den Fragen nachgehen, inwieweit die demokratischen Grundvorstellungen der Gleichheit und Solidarität innerhalb des Bildungssystems verwirklicht sind und inwieweit deren Bestehen oder Fehlen, d.h. die Art und Weise der Verteilung von Bildung, den sozialen Zusammenhalt beeinflusst, ihn also stärken oder schwächen kann.

Als Maß für die Gerechtigkeit eines Schulsystems dient uns die Verteilung von Bildung innerhalb einer der Gesellschaft von Volkswirtschaften. Im speziellen betrachten wir die Zahl der Personen mit Pflichtschul-, Sekundar- oder Tertiärabschluss. Ein elitäres Schulsystem wird durch viele Pflichtschul- und wenige Tertiärabschlüsse gekennzeichnet sein, was bedeutet, dass der Zugang zu hoher Bildung einigen, wenigen Gesellschaftsmitgliedern vorbehalten ist. Hingegen deutet eine eher gleichmäßige Verteilung der Bevölkerung auf die

unterschiedlichen Bildungsniveaus auf ein gerechtes, egalitäres Schulsystem, da dies darauf hinweist, dass jeder und jede über die gleichen Möglichkeiten im Zuge seiner/ihrer Schullaufbahn verfügt bzw. bestehende Ausgangsunterschiede (d.h. Ergebnisgerechtigkeit) sogar ausgeglichen werden.

Die Datengrundlage bildet der „European Social Survey“ (ESS), einer frei verfügbaren Sozialerhebung⁷ mit den Zielen, die langfristige Entwicklung der Einstellungen und des Verhaltens im europäischen sozialen, politischen und moralischen Kontext abzubilden sowie zur Verbesserung der Verfügbarkeit und Qualität von vergleichbaren, europäischen Sozialdaten beizutragen. Der ESS wurde 2001 gegründet und stellt zur Zeit Daten von 32 europäischen Ländern⁸ zur Verfügung. Die Erhebung besteht jeweils aus einem Kernmodul und rotierenden Modulen, welche sich auf unterschiedliche Hauptthemen zum Gegenstand machen. Wir ziehen das aktuelle, dritte Modul mit dem Fokus auf individuelle und soziale Wohlfahrt sowie auf die Wahrnehmung der individuellen Lebenslaufbahn heran, welches Daten aus dem Jahr 2006 beinhaltet.

Die Auswertung der Verteilung der Bildung erfolgt mittels der Variable des höchsten abgeschlossenen Bildungsniveaus, welche die jeweiligen nationalen Bildungsabschlüsse vereinheitlicht und in 4 Gruppen einteilt: kein Pflichtschulabschluss, Pflichtschulabschluss, Abschluss der höheren Sekundarstufe und Hochschulabschluss. Unsere dreiteilige Klassifikation erlangen wir durch die Zuordnung der, zumeist vernachlässigbar kleinen, Gruppe ohne Pflichtschulabschluss, zu jener mit Pflichtschulabschluss. Die Länderanzahl reduziert sich im Zuge dieses Schrittes, aufgrund der Datenverfügbarkeit auf 22. Die Klassifikation in elitäre und egalitäre Bildungsstrukturen erfolgt mittels eines linear-additiven Index, anhand dreier, für ein egalitäres System bestimmenden Kriterien, mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung:

Kriterium	Quantifizierung	Gewichtung
möglichst geringer Anteil an Pflichtschulabschlüssen	Aufsteigende Sortierung nach Pflichtschulabschlüssen	0,5
Gleichverteilung der Bildungsabschlüsse	Aufsteigende Sortierung nach dem Absolutwert der Differenz zwischen Pflichtschulabschlüssen und mittleren Abschlüssen bzw. zwischen mittleren und Hochschulabschlüssen	0,25
Möglichst hoher Anteil an Tertiärabschlüssen	Absteigende Sortierung nach Tertiärabschlüssen	0,25

Tabelle 1: Kriterien der Indexbildung

⁷ Der ESS wird finanziert durch die europäische Kommission, die europäische Wissenschaftsstiftung und nationalen Finanzierungseinheiten. Geführt wird das Projekt von zentralen Koordinationsteam, unter der Leitung von **Roger Jowell** ([Centre for Comparative Social Surveys, City University, UK](#)). Weitere beteiligte Institute sind (Norwegen), [GESIS](#) (Deutschland), [SCP](#) (Niederlande), [ESADE](#), [Universitat Ramon Llull](#) (Spanien), [University of Leuven](#) (Belgien), [University of Ljubljana](#) (Slowenien)

⁸ Zu den beteiligten Staaten zählen neben den EU-27 außer Lettland und Malta, Israel, Norwegen, Russland, Schweiz Türkei und Ukraine.

ESS bietet zudem die Möglichkeit der Identifizierung von benachteiligten Gruppen. So erfolgt mittels der entsprechenden Variablen eine Auswertung des höchsten abgeschlossenen Bildungsniveaus nach Alter, Geschlecht, Ausbildung der Eltern und Haushaltstyp.

Die zur Abbildung des sozialen Zusammenhalts verwendeten Indikatoren stammen fast ausschließlich aus der Eurostat-Database⁹, welche als eine der besten, verfügbaren Quellen für aggregierte, vergleichbare europäischen Kontextdaten für ESS-Nutzer beschrieben wird.¹⁰ (vgl. Arnesen et al. 2007: 163) In Anlehnung an die in Abschnitt 3 definierten Parameter zur Objektivierung des sozialen Zusammenhalts fasst Tabelle 2 die verwendeten Indikatoren zusammen:

Indikator	Erklärung	Datenquelle
Einkommensquintilverhältnis	Verhältnis des Einkommens der 20 % der Bevölkerung mit dem höchsten Einkommen (oberstes Quintil) zu jenem der 20 % mit dem niedrigsten Einkommen (unterstes Quintil); Grundlage ist das verfügbare Äquivalenzeinkommen	Eurostat ¹¹
Armutsgefährdungsquote	Anteil an Personen mit einem verfügbaren Einkommen unter 60 % des nationalen Medianeinkommens	Eurostat ¹²
Langzeitarbeitslosenquote	Anteil der Langzeitarbeitslosen (>12 Monate nach ILO Definition) an der aktiven Erwerbsbevölkerung	Eurostat (Labor Force Survey) ¹³
Frauenbeschäftigungsquote	Anteil der beschäftigten Frauen an der aktiven Erwerbsbevölkerung; Vollzeitäquivalente	Eurostat (Labor Force Survey)
Kinderbetreuung	Anteil der 0-2 jährigen und der 3-6 bzw. 7 Jährigen (Schuleintrittsalter variiert) in Kinderbetreuungseinrichtungen	Eurostat ¹⁴
Anteil an Personen in gemeinnützigen Vereinen	Auswertung ESS; Variable „worked in an organisation or association?“	ESS

Tabelle 2: Indikatoren des sozialen Zusammenhalts

⁹ http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database

¹⁰ Um Messfehler zu minimieren und so die Qualität der Ergebnisse zu gewährleisten beschränken wir uns soweit wie möglich auf die Eurostat-Datenbank als Datenquelle. Nur im Zuge von zusätzlichen Erläuterungen oder zur Prüfung der Validität der erlangten Ergebnisse greifen wir teilweise auf andere Quellen, wie den Mikrozensus 2008, zurück

¹¹ http://nui.epp.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=ilc_di11&lang=de

¹² http://nui.epp.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=ilc_li02&lang=de

¹³ http://nui.epp.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=ifsa_upgal&lang=de

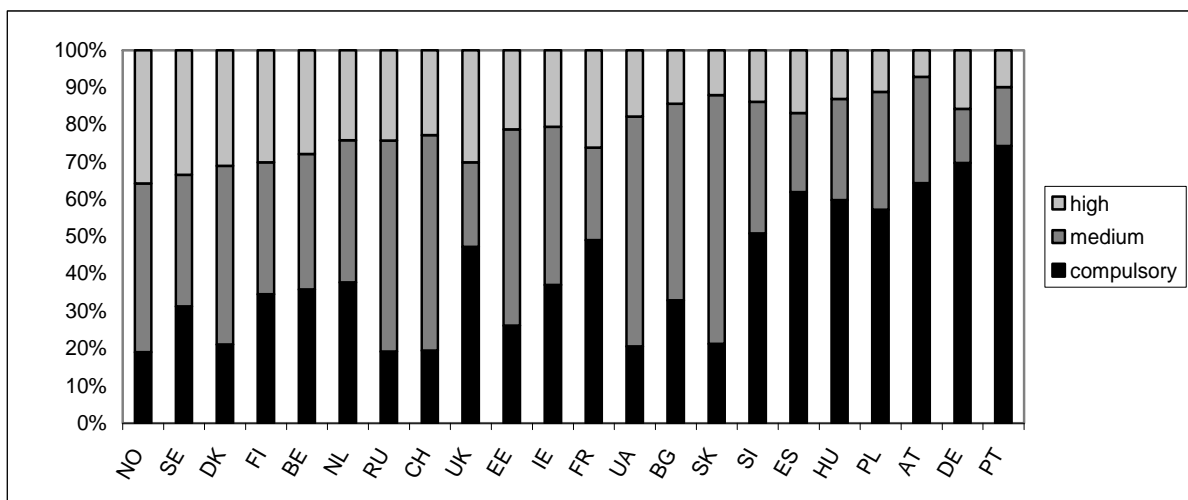
¹⁴ EU Silc 2006

5. Ergebnisse der Analyse

Die empirische Analyse der Fragestellungen erfolgt in zwei Teilen. Zuerst betrachten wir die Verteilung der Bildung innerhalb der Bevölkerung von 22 europäischen Volkswirtschaften. Aufgrund der Anzahl an Personen mit Pflichtschul-, Sekundar- oder Tertiärabschlüssen erfolgt eine Klassifikation der Bildungsstrukturen in egalitäre und elitäre Systeme. Zudem zerlegen wir das höchste erreichte Bildungsniveau nach Alter, nach Geschlecht, nach der Bildung der Eltern und nach dem Haushaltstyp. Im zweiten Teil des Abschnittes setzen wir die erlangten Ergebnisse der Klassifikation in Beziehung mit den Indikatoren des sozialen Zusammenhalts, um zu untersuchen in welcher Art und Weise sich Bildung und das zentrale Element einer Demokratie einander bedingen.

5.1 Die Verteilung von Bildung

Grafik 1 zeigt die Ergebnisse der Reihung der europäischen Volkswirtschaften gemäß der elitären bzw. egalitären Ausprägung ihrer Bildungsstrukturen. Die einzelnen Anteile der höchsten erreichten Bildungsniveaus, die Indexwerte und die Codes der Ländernamen können der Tabelle A.1 entnommen werden.



Grafik 1: Die Verteilung des höchsten abgeschlossenen Bildungsniveaus innerhalb der Bevölkerung, Quelle: eigene Auswertung ESS

Das Bildungssystem Norwegens weist mit einem kleinen Anteil an Pflichtschulabschlüssen (19 %) und einem relativ ausgeglichenen Verhältnis zwischen mittleren und höheren Abschlüssen (45 % vs. 36 %) die stärksten egalitären Strukturen auf. Danach folgt Schweden, was sich durch eine annähernde Gleichverteilung der drei Bildungsniveaus auszeichnet. Über eindeutig egalitäre Strukturen verfügen außerdem die nordischen Staaten Finnland und Dänemark sowie Belgien, die Niederlande und Russland.

Im Mittelfeld befinden sich jene Länder, die entweder einen relativ hohen Anteil an Pflichtschulabschlüssen aufweisen, wie Frankreich (49 %) und Großbritannien (47 %) oder deren Anteile an Pflicht-, Sekundar- und Hochschulabschlüssen stark differieren, wie in der Schweiz (20 % vs. 58 % vs. 23 %), Spanien (26 % vs. 53 % vs. 21 %), Irland (37 % vs. 42 % vs. 21 %), der Ukraine (21 % vs. 62 % vs. 18 %), Bulgarien (33 % vs. 53 % vs. 14 %) und der Slowakei (21 % vs. 67 % vs. 12 %).

Am stärksten ausgeprägt sind das hohe Niveau der Pflichtschulabschlüsse und die Ungleichverteilung der Bildungsniveaus in jenen Ländern mit eindeutig elitären Bildungsstrukturen. Portugal weist mit einem Anteil von 74 % den höchsten Anteil an Personen auf, welche nur das verpflichtende Bildungsniveau erreichen. Danach folgen Deutschland (70 %), Österreich (64 %), Estland (62 %), Ungarn (60 %), Polen (57 %) und Slowenien (51 %).

Österreich nimmt im Zuge unseres Ländervergleichs den vorletzten Platz ein und ist somit durch eindeutig elitäre Bildungsstrukturen gekennzeichnet. Dies liegt vor allem in der Tatsache begründet, dass Österreich die mit Abstand geringste Akademiker/Innenquote (7 %) aufweist, aber auch einen relativ hohen Anteil an Pflichtschulabschlüssen (64 %). Die österreichischen und deutschen Bildungsstrukturen sind durch das duale System charakterisiert. Die relativ hohen Anteile an Pflichtschulabschlüssen ergeben sich durch die Zuordnung der Berufsbildung zu dem Pflichtschulbereich, wodurch aber die Essenz dieser Resultate nicht übersehen werden darf: Mehr als zwei Dritteln der Bevölkerung ist der Weg zu höherer Bildung versperrt bzw. wesentlich erschwert.

Im Hinblick auf die Verwirklichung der demokratischen Grundvorstellungen der Gleichheit und der Solidarität sind ein besonders hoher Anteil an Pflichtschulabschlüssen und eine ungleiche Verteilung der erreichten Bildungsniveaus als bedenklich zu interpretieren. Denn der frühzeitige Ausschluss eines Großteils der Bevölkerung lässt auf einen hohen Grad an Selektion im Bildungssystem schließen, Zudem ist eine relativ kleine Akademikerinnenquote ein Indiz, dass nur den Eliten eines Landes der Zugang zu höchster Bildung offen steht. Ergebnissgerechtigkeit ist daher keineswegs realisiert.

Die Betrachtung der **höchsten Bildungsabschlüsse nach Alter** (vgl. Tabelle A.2) zeigt über alle Länder hinweg eine klare Tendenz in Richtung eines insgesamt höheren Bildungsniveaus der Bevölkerung.¹⁵ In jeder der Volkswirtschaften ist der Anteil an Pflichtschulabschlüssen in der Kohorte der über 60-Jährigen deutlich höher als unter den 20–40-Jährigen. Zugleich ist die Akademiker/innenquote in 15 der 22 Länder unter den 20-

40-Jährigen und in sieben Ländern unter den 40-60-Jährigen am höchsten. In Norwegen, wo der Anteil an Hochschulabschlüssen der über 60-Jährigen bei 21 % und der 20-40-Jährigen bei 47 % liegt, fand die prägnanteste Entwicklung statt: Beinahe die Hälfte der Kohorte der 20-40-Jährigen verfügt im Jahr 2006 über einen Hochschulabschluss. Neben den ebenfalls vorteilhaften Veränderungen in Schweden, Frankreich, Großbritannien und den Niederlanden ist vor allem ein Aufholtrend der osteuropäischen Länder zu bemerken. So liegen die jeweiligen Anteile an Hochschulabschlüssen der über 60-Jährigen bei nur 3 % und der 20-40 jährigen bei 22 % in Polen, bei 14 % bzw. 28 % in der Ukraine und bei 8 % bzw. 22 % in Slowenien. Die geringsten Veränderungen sind in den kontinentaleuropäischen Staaten Österreich, Deutschland und Schweiz sowie in Estland, Bulgarien und Ungarn zu beobachten.

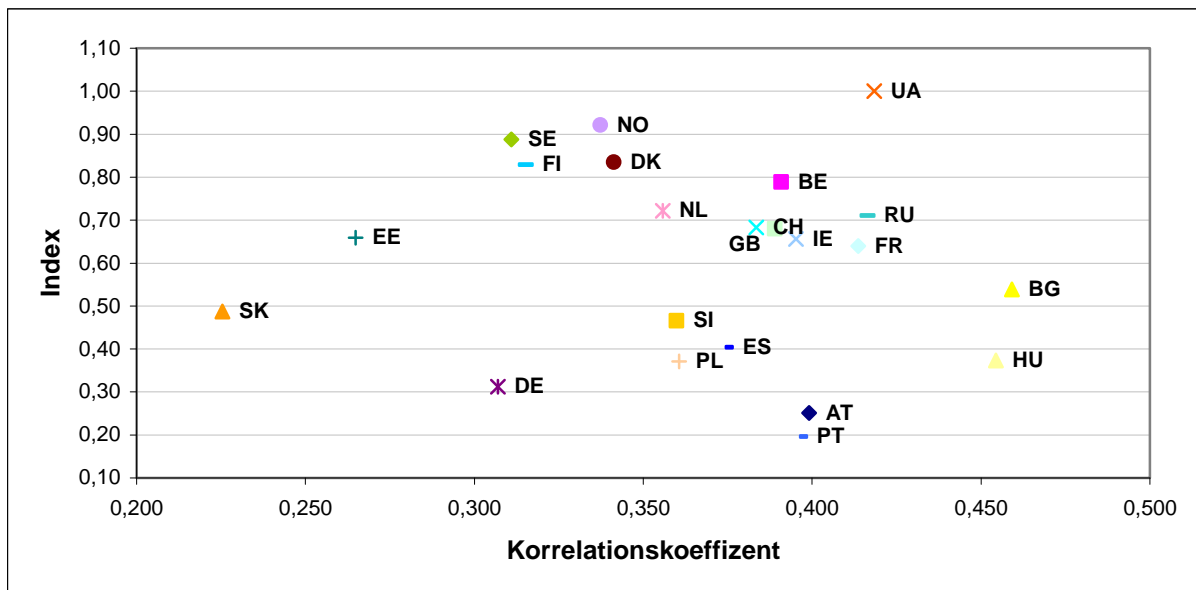
Die Analyse der **höchsten Bildungsabschlüsse nach Geschlecht** (vgl. Tabelle A.3) liefert ein im Großen und Ganzen erfreuliches Bild. Nur in sechs Ländern (Österreich, Schweiz, Deutschland, Irland, Niederlande, Ukraine) ist die Akademiker/Innenquote der Männer höher als jene der Frauen. In sieben Ländern (Belgien, Dänemark, Estland, Frankreich, Großbritannien, Ungarn, Slowakei) sind die Akademiker/innenquoten der Frauen und Männer annähernd gleich. In neun Ländern (Bulgarien, Spanien, Finnland, Norwegen, Polen, Portugal, Rumänien, Schweden Slowenien) ist die Anzahl der Frauen mit Hochschulabschluss größer als jene der Männer. Die Bildungssituation der Frauen in den nordischen Ländern Schweden, Norwegen, Finnland und Dänemark sowie Belgien und Rumänien, zeigt, dass das Bestehen von egalitären Bildungsstrukturen positiv zur Schaffung von Geschlechtergerechtigkeit beiträgt.

Gemäß unserer Hypothese werden ungleiche soziale Strukturen durch elitäre Schulsysteme verfestigt. Dies wird durch die Betrachtung des **höchsten abgeschlossenen Bildungsniveaus in Abhängigkeit der Bildung der Eltern** bestätigt. Grafik 2 zeigt, dass die intergenerationale Vererbung von Bildung - gemessen anhand des Korrelationskoeffizienten¹⁵ zwischen der höchsten Bildung von Eltern und Kindern – umso stärker ist, desto elitärer die Bildungsstrukturen sind, d.h. umso geringer der Index ist. Die europäischen Länder lassen sich grob in drei Gruppen einteilen: In Dänemark, Finnland Norwegen, Schweden und den Niederlande, jenen Ländern mit den höchsten Indexwerten, ist der Zusammenhang sehr gering ausgeprägt. Frankreich, Großbritannien, Irland, Belgien und die Schweiz sind sowohl hinsichtlich der Bildungsverteilung als auch der Vererbung von

¹⁵ Die Kohorte der unter 20-Jährigen wird hier nicht betrachtet, denn hier ist die Akademikerquote natürlich verschwindend klein bzw. in den meisten Ländern Null.

¹⁶ Für alle Länder ist der Korrelationskoeffizient zum 5 % Niveau signifikant.

Bildung dem Mittelfeld zuzuordnen, wohingegen Ungarn, Österreich, Polen, Portugal, Slowenien und Estland in beiden Bereichen eher stärkere Ausprägungen aufweisen.¹⁷



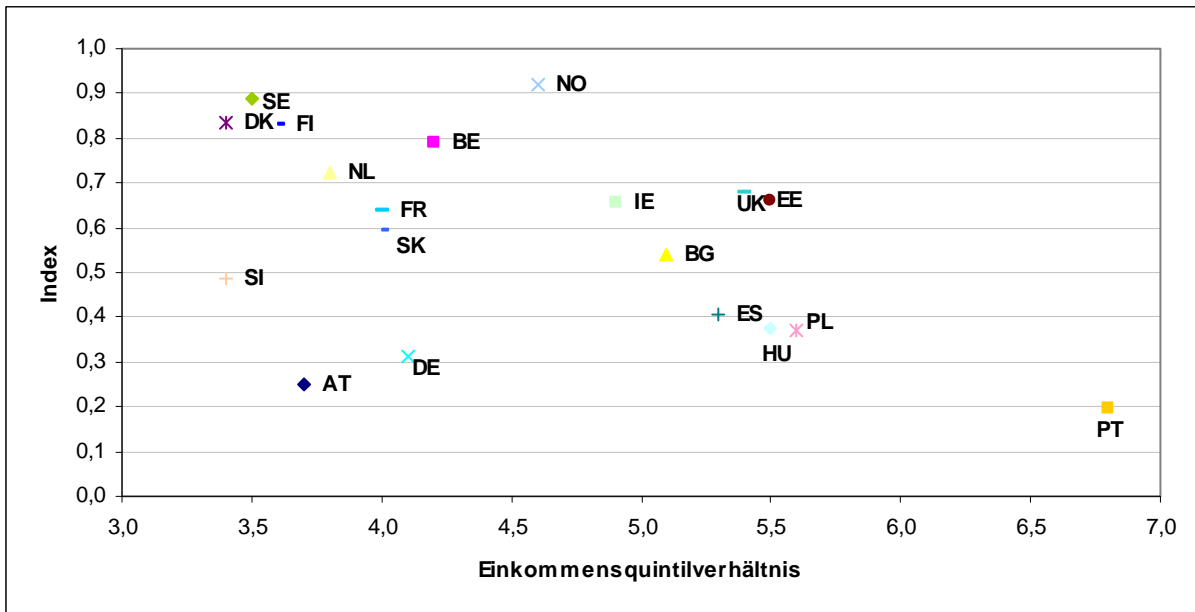
Grafik 2: Höchstes abgeschlossenes Bildungsniveau nach der Bildung der Eltern, eigene Auswertung ESS

5.2 Bildung und Sozialer Zusammenhalt

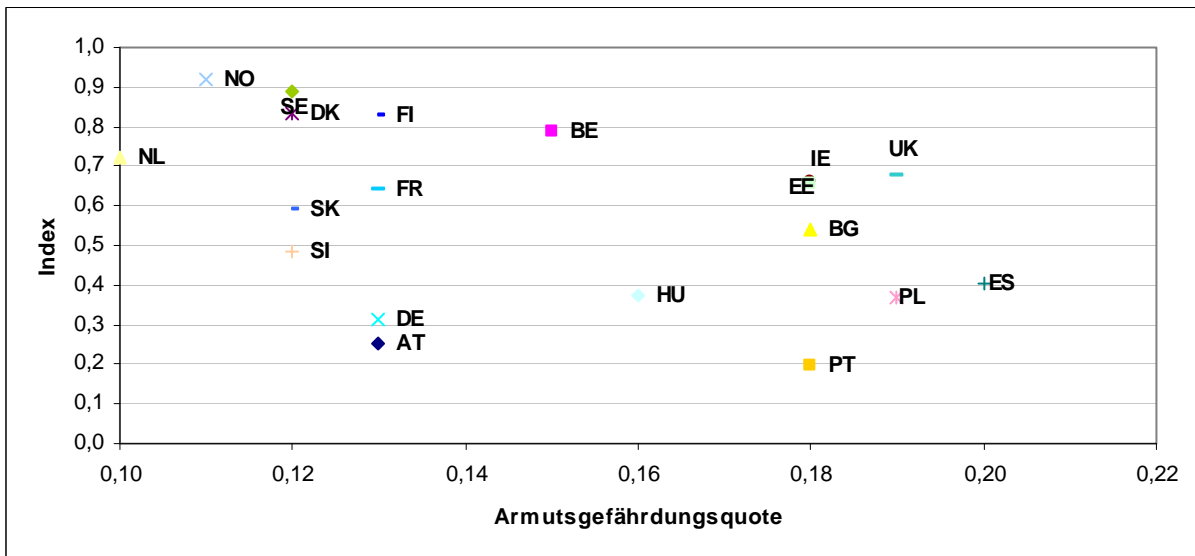
In Dänemark, Schweden, Finnland und den Niederlande geht die egalitäre Struktur des Bildungssystems einher mit einer geringen Einkommenspolarisierung. (vgl. Grafik 3) Das Einkommensquintilverhältnis liegt hier zwischen 3,5 und 4. Demgegenüber erzielt das oberste Quintil in Portugal das 6,8-fache Einkommen des untersten Quintils sowie in Estland, Polen und Ungarn das rund 5,5-fache.

Die Ländergruppierungen verstärken sich bei Betrachtung der Armutsgefährdungsquote (vgl. Grafik 4), was bestätigt, dass die Einkommenseffekte von Bildung an den Rändern der Verteilung besonders ausgeprägt sind. Im oberen linken Bereich befinden sich wiederum Dänemark, Finnland, Norwegen, Schweden und die Niederlande. Der rechte Teil wird dominiert durch Länder mit eindeutig elitären Bildungsstrukturen, wie Estland, Polen, Portugal und Ungarn.

¹⁷ Der hier dargestellte Zusammenhang soll eine Tendenz abbilden. Die genaue Höhe der Werte ist nicht von Relevanz, vor allem da sie nicht in der Lage sind sonstige Einflussfaktoren, wie z.B. institutionelle Länderunterschiede und Vermögenswerte (?), aufzunehmen.



Grafik 3: Einkommensverteilung, Quelle eigene Auswertung ESS, Eurostat



Grafik 4: Armutsgefährdung, Quelle: eigene Auswertung ESS, Eurostat

Österreich weist mit einem Einkommensquintilverhältnis von 3,7 und einer Armutsgefährdungsquote von 13 % im europäischen Vergleich niedrige Werte auf. Sowohl bei der Einkommensverteilung als auch bei der Armutsgefährdung nimmt Österreich somit eine, hinsichtlich seiner elitären Bildungsstrukturen, untypische Position ein, welche auf das umfassende System sozialer Transferleistungen rückführbar ist. Dieses ist darauf ausgerichtet, soziale Härtefälle durch monetäre Leistungen ex post abzumildern. Allerdings ist die bedeutende Rolle der Bildung innerhalb der Sozialpolitik, wodurch soziale Missstände ex ante ausgeschaltet werden können, in Österreich nicht etabliert. Während die skandinavischen Länder ihre Bildungssysteme in den letzten zehn Jahren mit dem Ziel der Chancen- und Ergebnissgerechtigkeit reformierten, blieben in Österreich elitäre Strukturen bestehen. So ist der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am BIP in Österreich zwischen

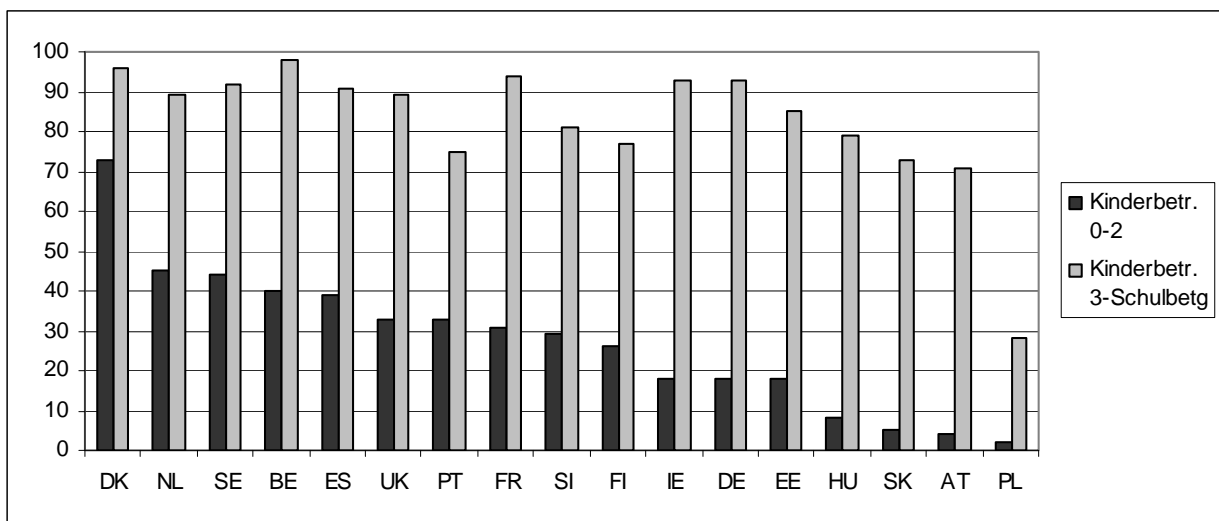
1995 und 2005 sogar gesunken und liegt unter dem OECD Schnitt, in Dänemark und Schweden ist er deutlich angestiegen. (vgl. OECD 2008: 226)

Das hohe Maß an Gerechtigkeit und gleichen Teilhabechancen in den nordischen Ländern schlägt sich auch in der Frauenbeschäftigung bzw. der Höhe der Langzeitarbeitslosigkeit nieder. Während in Dänemark, Norwegen und Schweden nur rund 1 % der Arbeitslosen langfristig aus dem Erwerbsleben ausgegrenzt sind, sind es in der Slowakei über 10 %, in Polen 8 % und in Bulgarien 5 %. In Österreich ist die Quote der Langzeitarbeitslosigkeit mit 1,3 % relativ niedrig. Außerdem sind in Dänemark, und Schweden über 70 % der Frauen in den Arbeitsmarkt integriert. In Estland, Polen und Ungarn beläuft sich die Frauenbeschäftigungsquote nur auf rund 50 %. In Österreich liegt sie bei 63 %.

Die Inanspruchnahme der Kinderbetreuung (vgl. Grafik 5) heute stellt ein Indiz für die Bildungsverteilung der Zukunft dar. Trotzdem sind bei der kontemporären Gegenüberstellung eindeutige Trends zu erkennen. Die Betreuung in der Form des Kindergartens ist in beinahe allen europäischen Ländern anerkannt. Die Quoten liegen durchwegs über 70 %, nur in Polen gehen nur 28 % der 3-6-Jährigen in den Kindergarten. Erhebliche Länderunterschiede ergeben sich bei der frühkindlichen Betreuung: In Dänemark, den Niederlanden, Schweden und Belgien werden Herkunftsunterschiede so früh wie möglich ausgeglichen um eine gerechtere Verteilung der Bildung innerhalb der Bevölkerung zu erreichen, dementsprechend liegen die Kinderbetreuungsquoten der 0-2-Jährigen bei 73 %, 45 %, 44 % bzw. 40 %. Findet allerdings der Großteil der frühkindlichen Erziehung im Elternhaus statt, so werden bestehende monetäre und nicht-monetäre Ressourcenausstattungen reproduziert und im Zuge der Bildungslaufbahn verfestigt. Dies wird deutlich anhand der vernachlässigbar niedrigen Kinderbetreuungsquoten in Polen (2 %), Österreich (4 %), Ungarn (5 %) und in Deutschland (18 %) in diesem Alterssegment.

Frühkindliche Betreuung fördert die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Dies wird bei der Betrachtung der **Bildungsverteilung nach Haushaltstypen** (vgl. Tabelle A.6) deutlich. In Dänemark, wo die Inanspruchnahme an frühkindlicher Betreuung am höchsten ist, liegt die Akademiker/innenquote unter den Einfamilienhaushalten bei 28 %, bei 30 % unter den Familien ohne Kinder, bei 29 % unter den Alleinerzieher/innen und bei 33 % unter den Familien mit Kindern. Es bestehen also kaum Unterschiede in den Anteilen zwischen den Haushaltsformen. Ähnliche Resultate ergeben sich auch für Schweden, Niederlande und Belgien. Länder mit eindeutig elitären Bildungsstrukturen und einem geringen Angebot an Kinderbetreuung zeigen eine bedeutend andere Struktur. Die Akademiker/innenquote ist am höchsten unter den Einpersonenhaushalten (Deutschland 16 %, Österreich 11 %) oder unter den Familien ohne Kinder (Polen 12 %, Ungarn 15 %). Hingegen ist die Situation für

Alleinerzieher/innen, welche besonders auf Betreuung angewiesen sind, in Polen (2 %), Deutschland (5 %) und in Österreich (6 %) prekär, denn sie weisen hier außerdem die höchsten Anteile an Pflichtschulabschlüssen auf. Auch Familien mit Kinder sind deutlich schlechter gestellt (Polen 11 %, Österreich 6 %, Ungarn 12 %). Ein nicht ausreichendes Betreuungsangebot beeinflusst die Bildungswegentscheidung der Eltern – vor allem aber der Frauen, welche die Gruppe der Aleinerzieher/innen hauptsächlich ausmachen – und bestimmt somit die berufliche Laufbahn und das zukünftige Einkommen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass auch die Frauenbeschäftigungsquote in Dänemark mit 73 % die höchste bzw. in Polen mit nur 48 % die niedrigste ist.



Grafik 5: Kinderbetreuung, Quelle: Eurostat

Zuletzt ist das **bürgerschaftliche Engagement** (vgl. Tabelle A.7) eine unverzichtbare Bedingung für den sozialen Zusammenhalt. Umso höher das Bildungsniveau eines Großteils der Bevölkerung, umso größer die Zahl an Personen, welche in der Lage sind, ihre demokratischen Rechte und Pflichten auszuüben und aktiv am gesellschaftlichen und sozialen Leben teilzunehmen. So waren in Finnland im Jahr 2006 34 % der Bevölkerung in gemeinwohlorientierten Vereinen und Organisationen engagiert, in Schweden und Norwegen waren es 27 % sowie in Dänemark 26 % und in Belgien 27 %. Hingegen ist bürgerschaftliches Engagement in Bulgarien, Polen, Portugal, Slowenien, der Ukraine und Ungarn mit einem unter 5 % liegenden entsprechenden Anteil, kaum vorhanden. In Österreich engagierte sich, mit 27 %, ein relativ großer Teil der Bevölkerung.

6. Conclusio und Ausblick

Die demokratischen Grundvorstellungen der Gleichheit und Solidarität sind nur in einem Teil der europäischen Staaten verwirklicht. In Norwegen, Schweden, Dänemark, Finnland und Belgien werden bestehende soziale Ungleichheiten im Zuge der Schullaufbahn ausgeglichen, d.h. Zugangs- und Ergebnisgerechtigkeit sind weitestgehend verwirklicht. Diese Länder sind daher durch egalitäre Bildungsstrukturen gekennzeichnet. Portugal, Polen, Österreich, Ungarn, Slowenien, Estland und Deutschland weisen hingegen deutliche Selektivität innerhalb der Bildungssysteme auf, ungleiche soziale Strukturen werden verfestigt und verstärkt.

Die beiden Ländergruppen nehmen im Zuge der Gegenüberstellung der Bildungsverteilung und der Indikatoren des sozialen Zusammenhalts wiederholend die gleichen Positionen ein. Somit konnte die Hypothese, dass benachteiligende Bildungsstrukturen lebenslange Ausgrenzung zur Folge haben belegt werden. Nicht geklärt ist allerdings die Kausalität des Zusammenhangs. Eine eingehende Analyse der Zusammenhänge zwischen der Bildungsverteilung und jedem einzelnen Indikator des sozialen Zusammenhalts wäre hierfür erforderlich.

Was die Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik, ein Zusammenschluss von WirtschaftswissenschaftlerInnen und GewerkschafterInnen, die Wirtschaftspolitik für sozialen Ausgleich forcieren, in ihrem diesjährigen Memorandum (2009) für das deutsche Bildungssystem feststellt, lässt sich also auf das österreichische übertragen: Die Bildungsstaatlichkeit der beiden Länder ist gemäß Esping-Andersens Wohlfahrtsstaatenklassifikation im internationalen Vergleich immer noch fest in einem konservativen Wohlfahrtsstaatsmodell verwurzelt. Nach Esping-Andersen sind Bildungssysteme inhärent mittelständische Institutionen welche nie vollkommene Chancen- und Ergebnisgerechtigkeit gewährleisten können. Nur durch die Beseitigung von Armut als grundlegendes Übel ist die Basis für Gleichheit und Gerechtigkeit geschaffen (vgl. Esping-Andersen, 2003).

Es scheint u.E. übertrieben, der Bildung jegliche ausgleichende Mechanismen abzuspreechen. Dies steht außerdem in Widerspruch mit unseren erlangten Ergebnissen. Jedoch besteht umfassender Raum für weitere Analysen welche uns die Möglichkeiten und Grenzen von Bildung in diesem Zusammenhang aufzeigen. Wobei die Möglichkeiten deutlich an der Entwicklung der skandinavischen Länder ersichtlich sind, aber auch die Grenzen. Denn das hohe Maß an sozialem Zusammenhalt in diesen Ländern wird nicht nur durch egalitäre Bildungsstrukturen erreicht, sondern durch eine umfassende Sozial- und

Gesellschaftspolitik, welche im Sinne Esping Andersens umfassende Kinderbetreuung, Geschlechtergerechtigkeit, etc. miteinbezieht.

Verwendete und weiterführende Literatur

Acemoglu, Daron/Johnson, Simon/Robinson, James/Yard, Pierre: (2005): From Education to Democracy? *American Economic Review*, Vol. 95(2), S. 44-49

Angrist, Joshua/Krueger Alan (1991): Does Compulsory School Attendance Affect Schooling and Earnings, *American Economic Review*, 106, S. 979-1014

Arnesen, Sveinung/ Ostensen, Ase Gilje/ Rydland, Lars Tore (2007): Contextual Data for the European Social Survey. <http://ess.nsd.uib.no/index.jsp?year=2007&country=&module=other>

Ashenfelter, O./ Rouse, C. (1998): Income, Schooling And Ability: Evidence From a new Sample of Twins, *Quarterly Journal of Economics*, 113, S. 253-284

Barro, Robert (1999): Determinants of Democracy. *Journal of Political Economy*, 107, S. 158-183

Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2004): Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen und Wirkungen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang: *Bildung als Privileg?*, Wiesbaden, S. 9 - 41

Bock-Schappelwein, Julia/Falk, Martin (2009): Die Bedeutung von Bildung im Spannungsfeld zwischen Staat, Markt und Gesellschaft. *Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung*, Wien

Bonke, J. /Datta Gupta, N./Smith, N. 2003 'The effect of timing and flexibility of housework activities on the wages of Danish men and women'. Unpublished paper, Danish Institute for Social Research (March 20)

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart

Card, David (1999) : The Causal Effect of Education on Earnings, in O. Ashenfelter und D. Card (Hrsg.), *Handbook of Labor Economics*, Vol 3, Elsevier-North Holland

Castelló-Climent, Amparo (2006),: *On the Distribution of Education and Democracy*. Valencia

Conneely, K./Uusitalo R. (1997) : Estimating Heterogenous Treatment Effects in the Becker Schooling Model », mimeo

Currie, Janet (1995) : *Welfare and the Well-Being of Children*, *Fundamentals of Pure and Applied Economics* Nr. 59, Harwood Academic Publishers, Chur, Switzerland

Currie, Janet (2001) : Early Childhood Intervention Programs : What do we Know ?, *Journal of Economic Perspectives*, 15, S. 213-238

Esping-Andersen, Gosta (2003): *Herkunft und Lebenschancen. Warum wir eine neue Politik gegen soziale Vererbung brauchen*. Berliner Republik, Heft 6/2003

Esping-Andersen, Gosta (2007): Sociological explanations of changing income distributions, *American Behavioral Scientist*, 50 (5): 639-57

Esping-Andersen, Gosta (2008): *Equal Opportunities in an Increasingly Hostile World*, http://dcpis.upf.edu/~gosta-esping-andersen/materials/equal_opportunities.pdf

Engels, Dietrich (2007): Gestaltung von Politik und Gesellschaft. Armut und Reichtum an Teilhabechancen. Köln

ESS Brochure: Monitoring attitude change in over 30 countries. http://www.europeansocialsurvey.org/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=318

European Commission (2008): Employment in Europe 2008.Brüssel

Eurostat: EU Silc 2006. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-05122008-AP/DE/3-05122008-AP-DE.PDF

Feinstein, L. (2004): Mobility in Pupils Cognitive Attainment during School Life, Oxford Review of Economic Policy, 20, S. 213-229

Glaeser, Edward/Ponzetto, Giacomo/Shleifer, Andrei (2006): Why Does Democracy Need Education? NBER Working Paper No. 12128, Cambridge

Gregg, P./Machin, S. (1999): Childhood Disadvantage and Success or Failure in the Labour Market, in D. Blanchflower und R. Freeman (Hrsg.), Youth Employment and Joblessness in Advanced Countries, NBER, Cambridge

Harmon, C./Walker, I. (1995): Estimates of the Economic Return to Schooling for the United Kingdom, American Economic Review, 85, S. 1278-1286

Heckman, J./Lochner, L. (2000): 'Rethinking education and training policy: understanding the sources of skill formation in a modern economy, S. 47-86 in S. Danziger and J. Waldfogel (Hrsg.) *Securing the Future*. New York: Russell Sage

Heilbült, Jessica (2009): Was ist sozialer Zusammenhalt? Eine Begriffsnaherung für den Armuts- und Reichtumsbericht des Landes Bremen 2009, Bremen

Holczmann, Brigitte/Kührer, Eva (2009): Arm als Kind, arm für immer? Bildung als Chance- In: Till-Tenschert, Ursula/Vana, Irina (Hg.innen): In Armut aufwachsen. Empirische Befunde zu Armutslagen von Kindern und Jugendlichen in Österreich. Wien

Lynch, Kathleen (1997): Equality in education and work: The limitations of liberal policies; in: Holmer, Jan/ Karlsson, Jan Christian(Hg.), Work – Quo Vadis? Re-thinking the Question of Work. Aldershot

Maaz, Kai/ Watermann Rainer/Baumert Jürgen (2007): Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik Heft 4, Weinheim, S. 444 – 462

Machin, Stephen (2006): Social Disadvantage and Education Experiences. OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 32

Meyers, M./Rosenbaum, D./Ruhm, C/Waldfogel, J. (2004): Inequality in Early Childhood Care and Education: What do we Know?, in K. Neckerman (Hrsg.) Social Inequality, Russell Sage Foundation, New York

Miller, P./ Mulvey,C./Martin, N. (1995): What do Twions Studies Reveal About Economic Returns to Schooling? A Comparison of Australian and US Findings, American Economic Review, 85, S. 586-599

Netter, Markus/Schweitzer, Tobias/Völkerer, Petra (2009): Inwieweit wird Bildung vererbt? In: Wirtschaft und Gesellschaft 01/09, Wien

Nicaise, Ides/Esping-Andersen, Gosta/Pont, Beatrice/Tunstall/Pat: Equity in Education. Thematic Review. OECD Country Report. Schweden, Paris

OECD (2008): Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren. Paris

öibf - Österreichisches Institut für Bildungsforschung (2004): Soziale Situation beim Bildungszugang. Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Wien

Papaioannou, Elias/Siourounis (2005): Economic and Social Factors Driving the Third Wave of Democratization. London

Schuetz, G./Ursprung, H./Woessman, L. (2005): Education Policy and Equality of Opportunity. CESifo Working Paper 1518

Statistik Austria (2008): Bildung in Zahlen 2006/2007: Tabellenband. Wien

Till-Tenschert, Ursula/Vana, Irina (Hg.innen) (2009): In Armut aufwachsen. Empirische Befunde zu Armutslagen von Kindern und Jugendlichen in Österreich. Wien

Wössmann, Ludger.(2006): Efficiency and Equity of European Education and Training Policies. CESifo WP 1779

Anhang

Country	compulsory	medium	high	index
NO Norwegen	19,07	45,19	35,74	0,92
SE Schweden	31,32	35,28	33,40	0,89
DK Dänemark	21,08	47,97	30,95	0,84
FI Finnland	34,58	35,37	30,04	0,83
BE Belgien	35,89	36,28	27,82	0,79
NL Niederlande	37,75	38,18	24,08	0,72
RU Rumänien	19,22	56,56	24,22	0,71
CH Schweiz	19,52	57,77	22,71	0,68
UK Großbritannien	47,32	22,64	30,04	0,68
EE Spanien	26,17	52,67	21,16	0,66
IE Irland	37,12	42,34	20,54	0,66
FR Frankreich	49,10	24,80	26,10	0,64
UA Ukraine	20,56	61,65	17,79	0,59
BG Bulgarien	32,94	52,76	14,30	0,54
SK Slowakei	21,27	66,74	11,98	0,49
SI Slowenien	50,88	35,28	13,84	0,47
ES Estland	61,94	21,22	16,84	0,40
HU Ungarn	59,81	27,11	13,09	0,37
PL Polen	57,28	31,59	11,13	0,37
DE Deutschland	69,58	14,49	15,67	0,31
AT Österreich	64,40	28,50	7,11	0,25
PT Portugal	74,36	15,79	9,84	0,20

Tabelle A.1: Bildungsverteilung, Quelle: eigene Auswertung ESS

		compulsory	medium	high			compulsory	medium	high
AT	<20	79,32	20,68	0	IE	<20	65,44	31,54	3,02
	20-40	48,5	42,4	9,1		20-40	17,22	51,82	30,96
	40-60	65,41	26,34	8,25		40-60	36,95	44,07	18,98
	>60	77,67	15,69	6,64		>60	56,28	30,11	13,62
BE	<20	69,01	29,82	1,17	NL	<20	64,43	35,57	0
	20-40	13,63	46,64	39,73		20-40	20,6	51,41	27,99
	40-60	27,79	38,17	34,05		40-60	33,18	38,38	28,43
	>60	60,89	24	15,11		>60	60,77	21,54	17,69
BG	<20	76,64	23,36	0	NO	<20	47,73	52,27	0
	20-40	23,64	58,48	17,88		20-40	4,32	48,92	46,76
	40-60	22,61	59,06	18,33		40-60	12,4	44,87	42,73
	>60	46,47	45,04	8,49		>60	40,74	38,27	20,99
CH	<20	86,47	13,53	0	PL	<20	83,97	16,03	0
	20-40	9,63	63,29	27,08		20-40	36,68	41,7	21,62
	40-60	11,14	60,47	28,4		40-60	57,56	33,27	9,17
	>60	23,62	60,13	16,24		>60	75,76	20,83	3,4
DE	<20	84,81	15,19	0	PT	<20	75,6	23,44	0,95
	20-40	57,6	26,1	16,29		20-40	50,76	31,19	18,05
	40-60	70,11	12,63	17,26		40-60	79,49	10,59	9,92
	>60	79,14	6,17	14,96		>60	91,86	4,74	3,4
DK	<20	78,26	21,74	0	RU	<20	41,52	52,58	5,89
	20-40	7,61	53,55	38,83		20-40	4,93	60,03	35,04
	40-60	16,55	48,73	34,73		40-60	8,37	67,24	24,38
	>60	29,34	46,25	24,41		>60	47,21	36,6	16,19
EE	<20	80,77	19,23	0	SE	<20	67,38	32,62	0
	20-40	13,9	60,76	25,34		20-40	7,06	47,45	45,48
	40-60	9,61	64,62	25,77		40-60	23,36	37,86	38,78
	>60	40,49	41,37	18,14		>60	60,15	18,38	21,47
ES	<20	75,67	23,49	0,84	SI	<20	81,16	18,84	0
	20-40	42,82	30,54	26,64		20-40	26,51	51,57	21,93
	40-60	59,13	21,59	19,28		40-60	51,42	33,46	15,12
	>60	88,27	7,16	4,57		>60	65,31	26,28	8,42
FI	<20	82,31	17,69	0	SK	<20	73,2	26,14	0,65
	20-40	5,94	51,95	42,12		20-40	7,22	78,96	13,81
	40-60	23,5	39,27	37,22		40-60	13,83	71,99	14,18
	>60	62,1	19,97	17,94		>60	35,85	54,06	10,08
FR	<20	43,4	54,51	2,09	UA	<20	38,3	60,47	1,23
	20-40	34,08	24,74	41,17		20-40	6,58	65,42	28
	40-60	52,87	21,13	26,01		40-60	5,49	78,29	16,23
	>60	65,41	20,71	13,88		>60	47	39,46	13,54
HU	<20	90,46	9,54	0	UK	<20	68,15	28,93	2,92
	20-40	56,18	31,69	12,12		20-40	31,31	27,09	41,6
	40-60	51,48	32,56	15,96		40-60	42,24	23,49	34,27
	>60	67,85	19,07	13,08		>60	65,21	15,03	19,76

Tabelle A.2: Bildungverteilung nach Alter, Quelle: eigene Auswertung ESS

	Gender	compulsory	medium	high
AT	Male	63,08	27,96	8,96
	Female	65,52	28,96	5,52
BE	Male	33,85	39,09	27,06
	Female	37,68	33,82	28,5
BG	Male	34,91	52,65	12,44
	Female	31,63	52,84	15,54
CH	Male	16,81	54,88	28,3
	Female	21,87	60,29	17,84
DE	Male	64,12	15,82	20,06
	Female	75,46	13,81	11,36
DK	Male	19,92	48,76	31,32
	Female	22,21	47,21	30,59
EE	Male	28,48	54,39	17,12
	Female	24,39	51,34	24,27
ES	Male	60,29	23,38	16,33
	Female	63,48	19,19	17,32
FI	Male	32,94	40,46	26,61
	Female	36,13	30,6	33,27
FR	Male	50,55	23,35	26,1
	Female	47,71	26,19	26,1
HU	Male	63,75	22,77	13,48
	Female	56,93	30,28	12,8
IE	Male	38,89	39,69	21,42
	Female	35,72	45,15	19,13
NL	Male	32,19	40,72	27,09
	Female	42,8	35,86	21,34
NO	Male	16,67	49,89	33,45
	Female	21,56	40,33	38,11
PL	Male	59,34	31,61	9,05
	Female	55,42	31,58	13
PT	Male	71,42	19,83	8,74
	Female	76,4	13	10,6
RU	Male	18,06	58,96	22,99
	Female	20,05	54,85	25,1
SE	Male	29,12	40,3	30,59
	Female	33,47	30,39	36,14
SI	Male	51,28	37,33	11,39
	Female	50,56	33,58	15,86
SK	Male	17,84	70,11	12,05
	Female	24,46	63,59	11,95
UA	Male	19,14	61,25	19,6
	Female	21,62	61,94	16,44
UK	Male	45,44	24,36	30,19
	Female	49,02	21,08	29,89

Tabelle A.3: Bildungsverteilung nach Geschlecht,
Quelle: eigene Auswertung ESS

	parents' educational attainment	compulsory	medium	high		compulsory	medium	high
AT	compulsory	72,89	23,09	4,02	HU	70,82	22,49	6,69
	medium	41,95	45,37	12,68		28,98	44,31	26,72
	high	23,85	47,15	29		18,96	37,3	43,74
BE	compulsory	49,57	35,05	15,38	IE	46,98	41,25	11,77
	medium	21,97	46,91	31,12		18,21	51,31	30,48
	high	16,03	25,82	58,15		17,94	32,43	69,63
BG	compulsory	45,58	50,49	3,94	NL	46,98	41,25	11,77
	medium	12,55	63,34	24,11		18,21	51,31	30,48
	high	15,98	39,94	44,08		17,94	32,43	49,63
CH	compulsory	36,1	54,49	9,41	NO	34,11	44,65	21,24
	medium	14,05	64,03	21,92		10,48	53,95	35,57
	high	9,38	42,51	48,11		9,27	34,88	55,85
DE	compulsory	89,06	6,46	4,48	PL	67,41	27,23	5,36
	medium	75,87	11,42	12,71		35,94	41,11	22,95
	high	37,99	29,13	32,87		25,37	46,49	28,14
DK	compulsory	37,05	48,66	14,29	PT	78,69	14,03	7,28
	medium	14,48	55,2	30,32		35,99	34,53	29,49
	high	11,43	34,57	54		17,23	37,33	45,44
EE	compulsory	35,18	53,55	11,27	RU	32,46	56,5	11,03
	medium	19,58	58,24	22,19		9,16	65,61	25,24
	high	18,01	38,97	43,01		10,71	40,12	49,17
ES	compulsory	69,18	18,23	12,6	SE	41,29	34,02	24,7
	medium	29,24	34,74	36,03		17,7	47,83	34,47
	high	13,73	38,91	47,36		14,57	28,7	56,73
FI	compulsory	47,11	30,65	22,23	SI	63,07	29,94	7
	medium	20,62	48,12	31,26		26,02	47,65	26,33
	high	13,93	34,15	51,91		24,85	44,97	30,18
FR	compulsory	59,79	22,6	17,61	SK	31,22	62,95	5,83
	medium	23,32	30,45	46,23		15,29	71,98	12,73
	high	10,95	31,68	57,37		18,06	49,68	32,26
GB	compulsory	59,04	19,66	21,3	UA	31,24	59,4	9,36
	medium	28,64	31,29	40,08		8,91	70,23	20,85
	high	18,66	25,36	55,99		5,96	46,98	47,06

Tabelle A.3: Bildungsverteilung nach Bildung der Eltern, Quelle: eigene Auswertung ESS

AT	0,399	HU	0,454
BE	0,391	IE	0,395
BG	0,459	NL	0,356
CH	0,384	NO	0,337
DE	0,307	PL	0,361
DK	0,341	PT	0,397
EE	0,265	RU	0,416
ES	0,375	SE	0,311
FI	0,315	SI	0,360
FR	0,414	SK	0,225
GB	0,389	UA	0,418

Tabelle A.4: Korrelationskoeffizient
Quelle: eigene Auswertung ESS

	Einpersonenhaushalte			Ehe/Partner o. Kindern		
	compulsory	medium	high	compulsory	medium	high
AT	59,33	30,06	10,61	65,19	26,34	8,47
BE	49,09	27,27	23,64	44,05	34,5	21,44
BG	41,89	45,5	12,61	37,27	47,83	14,91
CH	16,85	56,32	26,83	15,29	60,37	24,34
DE	69,17	14,82	16,01	73,01	11,1	15,89
DK	27,55	44,56	27,89	20,15	49,73	30,13
EE	34,96	43,23	21,8	24,59	53,83	21,58
ES	67,85	14,96	17,19	68,14	17,15	14,71
FI	40,63	34,99	24,38	37,63	33,43	28,94
FR	49,83	22,38	27,79	55,18	20,42	24,4
HU	67,05	20,02	12,93	56,59	28,19	15,22
IE	50,57	30,57	18,86	41,51	36,28	22,21
NL	47,63	27,24	25,13	39,76	35,72	24,52
NO	22,59	45,18	32,23	23,44	42,31	34,25
PL	62,12	25,65	12,24	54,8	30,85	14,35
PT	82,73	10,92	6,35	81,96	10,87	7,17
RU	36,4	42,19	21,41	23,23	55,43	21,34
SE	42,47	29,88	27,65	36,59	30,08	33,33
SI	55,73	34,35	9,92	56,03	29,31	14,66
SK	30,43	54,04	15,53	20,49	67,62	11,89
UA	49,8	37,17	13,03	33,2	52,37	14,43
UK	55,68	15,97	28,35	51,2	18,4	30,4
	AlleinerzieherIn			Ehe/Partner m. Kindern		
	compulsory	medium	high	compulsory	medium	high
AT	74,29	22,14	3,57	64,48	29,1	6,43
BE	39,39	42,42	18,18	28,9	38,89	32,2
BG	25,32	51,9	22,78	31,39	54,57	14,04
CH	6,03	71,32	22,65	23,56	56,15	20,29
DE	82,32	12,16	5,52	66,97	17,07	15,96
DK	9,68	61,29	29,03	19,37	47,35	33,28
EE	18,18	63,64	18,18	24,58	54,46	20,96
ES	83,7	8,88	7,42	58,7	23,61	17,69
FI	40,74	22,22	37,04	27,83	37,93	34,24
FR	54,86	18,51	26,62	45,42	27,93	26,65
HU	53,52	29,45	17,03	60,11	27,81	12,07
IE	60	34,44	5,56	33,52	45,66	20,82
NL	36,9	38,1	25	32,95	43,69	23,36
NO	16,67	52,38	30,95	14,89	46,73	38,38
PL	74,01	23,68	2,31	56,48	32,71	10,81
PT	78,04	15,31	6,65	70,42	18,22	11,36
RU	23,31	48,59	28,1	15,36	59,55	25,09
SE	16,22	51,35	32,43	22,51	41,2	36,29
SI	54,55	31,82	13,64	49,02	36,83	14,15
SK	20,51	64,1	15,38	20,28	68,27	11,44
UA	29,09	57,53	13,38	11,9	68,35	19,75
UK	59,74	16,57	23,69	41,91	27,37	30,72

Tabelle A.6: Bildungsverteilung nach Haushaltstyp, Quelle: eigene Auswertung ESS

cntry	Engagement
FI	33,76
NO	27,16
AT	26,92
SE	26,84
BE	25,81
DK	25,28
NL	24,28
DE	20,24
FR	15,13
ES	13,96
CH	13,71
IE	12,74
GB	9,13
SK	8,48
RU	4,79
EE	4,52
PL	4,33
PT	4,03
SI	2,45
UA	1,44
HU	1,24
BG	0,81

Tabelle A.7: Bürgerschaftl. Engagement,
Quelle: eigene Auswertung ESS