

Sozialinvestition statt Kompensation

Warum der Sozialstaat nur als Bildungsrepublik zukunftsfähig bleibt

Aladin El-Mafaalani



Aladin El-Mafaalani

Fragen von Wohlstand und Armut sind genuin politisch, oder genauer sozialpolitisch. Daher ist es international weitgehend üblich, den Zusammenhang von sozialer Benachteiligung und materieller Armut sowie Bildungsarmut als sozialpolitisches Problem zu verstehen. Rhetorisch wird diese Sichtweise heute von allen gesellschaftlichen Akteuren in Deutschland geteilt: Alle politischen Akteure sprechen sich derzeit für eine Verbesserung der Bildungsqualität und für Bildungsgerechtigkeit aus. Ökonomische und normative Intentionen scheinen sich dabei zu ergänzen, zumindest stehen sie sich nicht (mehr) im Weg: „Wir müssen in die Herzen und Köpfe der Kinder investieren“ und die „Bildungsrepublik Deutschland“ werden, denn „unsere einzige Ressource steckt in den Köpfen der Kinder“ – so sind sich alle einig. Bezeichnenderweise wird einige Jahre nach dem PISA-Schock und der HARTZ IV-Reform und damit einhergehenden Ernüchterungen versucht, den krisengeplagten „versorgenden Sozialstaat“ in einen aktiven Bildungsstaat zu transformieren. Aber: Das ist bisher reine Rhetorik.

Die Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik

In der Tat lassen sich Bildungs- und Sozialpolitik analytisch differenzieren, wobei diese Trennlinie in der Praxis zu versickern scheint. Sozialpolitik ist in der klassischen Unterscheidung zur Bildungspolitik auf Kompensation von Lohnarbeitsrisiken und Stattsicherung im Erwachsenenalter ausgerichtet; Bildungspolitik ist hingegen prospektiv und statuserzeugend angelegt, es geht also um Prävention in der Kindheits- und Jugendphase (Gottschall 2004). Diese Differenzierung wird im aktivierenden Wohlfahrtsstaat zunehmend problematisch. Beschäftigungsfähigkeit, lebenslanges Lernen und andere Konzepte, in denen der Einzelne „Mitunternehmer“ bzw. selbstständiger „Arbeitskraftunternehmer“ seiner selbst sein soll, werden wie selbstverständlich diskutiert. Gleichzeitig liegt mit dem Übergangssektor von Schule in Ausbildung und Beruf ein völlig

unübersichtliches System von Bildungsgängen vor, die größtenteils Auswege aus der Arbeits- bzw. Ausbildungslosigkeit von Jugendlichen sind. Weiterbildung, Umschulungen und „Warteschleifen“ sind weitreichende Anforderungen, die zeigen, dass Prävention/Kompensation bzw. Statuserzeugung/Stuserhalt nicht (mehr) die konstitutiven Unterscheidungen zwischen Bildung und Sozialem sein können. Die Idee der Schlüsselqualifikationen, die befähigen sollen, flexibel auf neue Herausforderungen und Ansprüche in der Arbeitswelt zu reagieren, ist eine markante Reaktion auf diese Entwicklung. Und weite Teile des Bereichs Bildung sind bereits heute in Sozialgesetzbüchern integriert: Frühkindliche Erziehung und in weiten Teilen berufliche Aus- und Weiterbildung.

So schwierig die analytische Trennung von Bildungs- und Sozialpolitik geworden ist, in den politischen Zuständigkeitsbereichen aber auch in der wissenschaftlichen Einordnung scheint die Kompetenz immer noch relativ eindeutig: Bildung ist Ländersache, Soziales liegt in der Zuständigkeit des Bundes; Bildung gilt vorwiegend der Erziehungswissenschaft, Sozialpolitik wird durch die Sozialwissenschaft abgedeckt. Zusammengedacht wird dabei noch relativ wenig, wobei Bewegungen in Wissenschaft und Regionalpolitik erkennbar werden.

Wie sozial ist Sozialpolitik?

In Deutschland wurden traditionell Erziehung und Bildung, insbesondere Chancengerechtigkeit beim Zugang zu höherer Bildung, zugunsten sozialer Sicherheit vernachlässigt (Heidenheimer 1981). Diese gesellschaftliche Kompromissformel, die Soziale Sicherheit in Form von Statussicherung betont, hat eine lange Tradition. Die bismarcksche Sozialpolitik kann entsprechend als Klassenpolitik verstanden werden (Kaufmann 2003). Daher gilt die Erziehung der Kinder als Kernkompetenz der Familie, klassischerweise der Hausfrauen und Mütter. Zusammenfassend kann man sagen: Je erziehungsbedürftiger ein Mensch ist, desto weniger beteiligt sich der Staat an seiner Erziehung. Entsprechend liegt im internationalen Vergleich eine deutliche Unterfinanzierung im Elementar- und Primarbereich sowie in der Sekundarstufe I vor, während die Ausgaben pro Kopf in der Sekundarstufe II leicht über dem OECD Durchschnitt liegen (OECD 2010). Diese Schwerpunktsetzung widerspricht internationalen Forschungsergebnissen, die vielfach zeigen, dass Investitionen im Kindesalter langfristig die höchsten Renditen versprechen (Heckmann/Lochner 2000). Die Ungleichheit reproduzierende Betonung der familiären Verantwortung in den sensibelsten frühen Phasen der Kindheit und das selektive staatliche Schulsystem sind bis heute in den Grundstrukturen aufrechterhalten. Bildung kommt dann ohne eine besonders ausgeprägte Förderkultur, die präventiv wirkt und integriert, aus. Im Gegenteil: Man kann durchaus unterstellen, dass in der Schule Dinge vorausgesetzt (und bewertet) werden, die die Schule eigentlich lehren sollte (Ditton 2008). Dieser Konservatismus durchzieht sich im gesamten deutschen Wohlfahrtsstaat, der in der Wohlfahrtsstaatsforschung auch als konservativer Wohlfahrtsstaat bezeichnet wird (Esping-Andersen 1990), und kann damit erklärt werden, dass sich in Deutschland zwei Sozialstaatsparteien als

Volksparteien etabliert haben, die der klassischen Sozialpolitik gegenüber der Bildungspolitik immer die Vorfahrt gaben (Schmidt 2003). Was in der Wissenschaft als Pfadabhängigkeit beschrieben wird, nämlich dass grundlegende Entscheidungen unter Umständen auch noch 100 Jahre später ihre Wirkung entfalten, kann auch heute noch an der Stratifizierung des Halbtagschulsystems, der Familienpolitik und des Sozialversicherungssystems nachvollzogen werden.

Das Schulsystem kannte im Laufe der Zeit eine Vielzahl von Bezeichnungen für die Differenzierung von Schulformen, von denen die ehrlicheren schon mit dem Namen kenntlich machten, für wen hier Unterricht stattfindet: Oberschule (Gymnasium), Mittelschule (Realschule) und Volksschule (Grund- und Hauptschule). Der Halbtagsunterricht, der u.a. zugunsten von Kinderarbeit in der ferneren Vergangenheit eingeführt wurde, wird heute um eine Ganztagsbetreuung ergänzt – wie es scheint, weniger aus pädagogischen Gründen, sondern wiederum aus Rücksichtnahme gegenüber der Erwerbsarbeit, diesmal der Mütter (analog dazu ist auch die steigende Investitionsbereitschaft im Bereich der frühkindlichen Betreuung zu interpretieren). Und auch die Sozialpolitik kannte eine Dreigliederung: Die Versorgung für höhere Stände, die Sicherung für Arbeiter und die Fürsorge für die Armen (Allmendinger 1999). Unter anderen Bezeichnungen und mit moderaten Verschiebungen der Klientel existiert diese Differenzierung bis heute: Privatversicherung, gesetzliche Sozialversicherung und Sozialhilfe bzw. ALG II. An diesen drei Beispielen zeigt sich die immer schon existente Verschränkung von Familien-, Bildungs- und Sozialpolitik auf markante Weise (ausführlich hierzu El-Mafaalani 2011a).

Hier liegt also ein Gesellschaftsmodell zugrunde, in der ein industriell geprägter Arbeitsmarkt vorliegt und gleichzeitig eine starke Hierarchie in der Sozialstruktur. Die Struktur des deutschen Schulsystems kann demnach überhaupt nur historisch verstanden werden und wirkt wie ein Relikt der Industriegesellschaft. Es funktioniert gut, solange auch jene, die keinen Schulabschluss oder nur einen einfachen Abschluss erreichen, ihren Platz in der Gesellschaft haben – ihren *sicheren* Platz. Und so lässt sich auch die bereits genannte gesellschaftliche Kompromissformel herleiten: Damals wurde soziale Sicherheit, Einkommenssicherheit für alle, insbesondere für das Arbeitermilieu, über Chancengerechtigkeit beim Zugang zu Bildung gestellt – und die Orientierung an Statuserhalt hat nach wie vor einen höheren Stellenwert als die Forcierung von sozialer Durchlässigkeit. In verschiedenen historischen Phasen kamen Widerstände gegen die Benachteiligung von Arbeiterkindern auf, die hauptsächlich von sozialdemokratischen und reformpädagogischen Lagern vorangetrieben wurden und die in Folge der Einführung der Realschulen, der Facharbeiterausbildung und der Sozialversicherungen besänftigt werden konnten. Selbst die Bildungsexpansion seit den 1960ern konnte daran wenig ändern. Vielmehr haben in Bezug auf die Bildungsbeteiligung höhere Schichten überproportional profitiert, während für die untersten sozialen Milieus sogar negative Folgen durch die Bildungsreformen beschrieben werden (Vester 2005). Diese Zusammenhänge sind in Bezug auf den Kompetenzerwerb heute (noch) deutlich messbar, PISA zeigte das auf eindrucksvolle Weise.

Die Klassengesellschaft konnte mit diesen Stratifikationen noch ökonomische Erfolge erzielen. Der Sozialstaat von heute ist in der Krise. Aber warum?

Massenarbeitslosigkeit, Staatsverschuldung, neue Lebensformen und demographische Veränderungen – so die allgemein anerkannte Begründung – führten in die Krise des versorgenden Sozialstaats. Die Zeiten, in denen die Zahl der Beitragszahler sowie deren Einkommen steigen, sind vorbei und es müssen entsprechend neue Schwerpunktsetzungen vollzogen werden, um auf diese fundamentalen Wandlungen zu reagieren. Die Vermutung, dass eine Bildungsoffensive eine, wenn nicht *die* Lösung ist, erscheint durchaus plausibel. Aber was kann aus empirischen Studien dazu beitragen, dass der Stellenwert von Bildung und Erziehung neujustiert wird und welche fundamentalen Umdenkprozesse sind dafür erforderlich (von denen wir noch relativ weit entfernt zu sein scheinen)? Hierfür werden die genannten Begründungen für die Krise des Sozialstaats einer bildungsorientierten Prüfung unterzogen.

Die Präventive Wirkung einer expansiven Bildungspolitik

Zunächst lässt sich festhalten: Die Alterung der Bevölkerung hat (noch) keine Effekte auf die Staatsverschuldung. Hier liegt ein Missverständnis vor, denn Deutschland befindet sich in den letzten Jahren aus staatsfinanzieller Sicht in einem nahezu optimalen Zustand: Erstens ist die Anzahl der Kinder und Jugendlichen relativ gering und damit auch die Kosten für die Ausbildung und Versorgung dieser noch unproduktiven Gruppe; zweitens ist auch der Anteil der Rentnerinnen und Rentner relativ gering – noch! Anders ausgedrückt: Der Bevölkerungsanteil der Menschen im erwerbsfähigen Alter (Erwerbspersonen) ist im historischen und internationalen Vergleich sehr groß, da die Babyboomer noch im Erwerbsalter sind. Das demographische Argument ist also noch nicht wirksam. Abgesehen von der falschen Finanzierung der Wiedervereinigung, die unbestritten eine richtige Entscheidung war, und der Frühverrentungspolitik können im Kern folgende Gründe für die unglaubliche Staatsverschuldung herangezogen werden: anhaltende (Massen-) Arbeitslosigkeit, steigende Gesundheitskosten und nach wie vor eine Privilegierung von kinderlosen Menschen.

Eine anhaltende *Arbeitslosigkeit* hängt unmittelbar mit dem jeweiligen Bildungsniveau eines Menschen zusammen. Die Rate der Dauerarbeitslosigkeit in Deutschland liegt international in der Spitzengruppe. Vergleichbar ist es mit der Wahrscheinlichkeit, in prekären Beschäftigungsverhältnissen zu verharren. Die Tatsache, dass die gesamte Struktur des gesetzlichen Sozialversicherungssystems beitragsfinanziert wird und damit von sozialversicherungspflichtig Erwerbstätigen abhängt, gibt hier bereits dem Bildungsargument einen herausragenden Auftrieb. Ein derart finanziertes System verliert bei Arbeitslosigkeit einen Beitragszahler und gewinnt gleichzeitig einen Transferzahlungsempfänger. Automatisierung, Rationalisierung und Globalisierung haben weite Teile des industriellen Arbeitsmarkts schrumpfen lassen. Gleichzeitig wird von Fachkräfte- und Akademikermangel gesprochen. In der Tat weicht der Anteil der Menschen mit tertiärem Bildungsabschluss mit etwa 25 Prozent pro Geburtsjahrgang vom internationalen Standard deutlich nach unten ab – und entsprechend auch die Anzahl der Erwerbstätigen im Bildungssektor (bspw. wird davon ausgegangen,

dass in Schweden etwa 40% der Bevölkerung im Bildungssystem beschäftigt sind, vgl. Kaufmann 2003).

Das Bildungsargument wird auch unterstützt, wenn die Kosten für die *Krankenversicherung* betrachtet werden (Schmidt 2010). Etwa 11 Prozent des Bruttosozialprodukts (BIP) werden in Deutschland für Gesundheitskosten veranschlagt. Dabei liegen die öffentlichen Ausgaben bei 8,2 Prozent des BIPs. Der Vergleichswert für öffentliche Bildungsausgaben in Deutschland liegt bei 4,6 Prozent. Andere Länder erreichen mit deutlich weniger Gesundheitskosten (4-8 Prozent in Japan, Singapur, Finnland) ähnliche und bessere Gesundheitszustände und Lebenserwartungen. Allerdings sind in diesen Ländern die Ausgaben für Bildung teilweise um ein Vielfaches höher als jene für Gesundheit. Gesundheit im Alter und die Lebenserwartung hängen im Besonderen vom Bildungsstand ab und nicht von den unmittelbaren Gesundheitskosten. Was kaum bekannt ist: Nur 10 bis 20 Prozent der enormen Ausweitung der Lebenserwartung im 20. Jahrhundert können auf die medizinische Versorgung zurückgeführt werden; der Rest wird einer umfassenden Verbesserung der Ernährung, sanitärer Verhältnisse, Wohn- und Arbeitsbedingungen und veränderten Lebensgewohnheiten zugeschrieben (Easterlin 2000). All das sind Aspekte, die teils direkt, teils mittelbar mit dem Bildungsniveau zusammenhängen. Insbesondere das Gesundheitsbewusstsein ist mit steigendem Bildungsniveau auch deutlich stärker ausgeprägt (beispielsweise die sportliche Betätigung, präventive Untersuchungen, günstige Ernährung, Verzicht auf Alkohol/Nikotin etc.). Die deutsche Gesundheitspolitik orientiert sich am Leitbild der Maximalversorgung, die Bildungspolitik eher am funktionalen Minimalismus. Das treibt auf der einen Seite die Kosten in die Höhe und wirkt zugleich negativ auf der Einnahmenseite.

Die Sozialversicherung ist zudem als Familienversicherung konzipiert. Die Erfolgchancen auf dem Heiratsmarkt sind dabei ebenso abhängig von dem individuellen Bildungsniveau. Das Heiratsverhalten hat sich derart verändert, dass man heute im Allgemeinen sagen kann, dass – anders als noch vor einigen Jahrzehnten – kaum schichtübergreifende Ehen geschlossen werden, sondern eher Statusähnliche zusammenfinden (Blossfeld/Timm 2003). Zudem weisen die Sozialversicherungssysteme nach wie vor eine deutliche *Privilegierung von Kinderlosen* auf. Die von kinderlos gebliebenen Erwachsenen verkonsumierten Kosten für eine unterstellte Kindererziehung (pro Kind etwa 100.000 Euro) bilden ein passendes Äquivalent zu den derzeitigen Defiziten in der Rentenversicherung. Während in Deutschland Kosten für die Erziehung weitgehend individualisiert (oder besser: familialisert) werden, werden die Kosten für die Altersversorgung sozialisiert. Letztlich führt die bildungs- und sozialpolitische Praxis dazu, dass mit steigendem Bildungsniveau die Kinderzahl sinkt, was für Männer und Frauen in vergleichbarer Weise gilt. Entsprechend wird sich der Anteil der Kinder aus ressourcenschwachen Familien drastisch erhöhen, was das derzeitige Bildungssystem unter erhöhten Veränderungsdruck setzen wird.

Ferner leuchtet unmittelbar ein, dass ein Staatshaushalt, der sich zum größeren Teil (bis zu zwei Drittel) aus vergangenheitsbezogenen Ausgaben – Zinszahlungen, Renten, Arbeitslosigkeit, Teile der Subventionen – zusammensetzt, die Innovationspotenziale und damit das Wirtschaftswachstum immer stärker einschränken wird. Und mit der Anmerkung, dass die Anfälligkeit für das Bege-

hen von Straftaten genauso mit dem Bildungsstand korreliert wie die Integrationsbereitschaft von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte, würden die positiven Effekte von Bildungsinvestitionen noch nicht abschließend benannt.

Bildungspolitik in der Bildungsrepublik

Man könnte freilich ebenso ein Negativ-Szenario entwickeln, indem man (suggestiv) fragt, was mit den etwa 10 Prozent eines Jahrgangs passiert, die ohne Abschluss die allgemein bildende Schule verlassen und den weiteren 30 Prozent, die nur mit einem Hauptschulabschluss in den Arbeitsmarkt entlassen werden; was passiert mit den 25 Prozent der in PISA getesteten Schüler/innen, die als kompetenzschwach eingestuft werden, und den 400.000 bis 500.000 Jugendlichen, die sich laut Berufsbildungsbericht im sogenannten Übergangssektor zwischen Schule und Beruf bzw. Ausbildung befinden? Die Risikogruppe der „Problemschüler“, die in Zukunft alimentiert werden müsste – zumindest besteht die begründete Gefahr – scheint immer stärker anzuwachsen. Und gleichzeitig nähert sich das demographische Finanzierungsproblem, dessen positive Seite, nämlich die rein rechnerische Aussicht auf Vollbeschäftigung, an Qualifikationsdefiziten in der Bevölkerung zu scheitern droht.

Die beschriebenen Zusammenhänge sollten keineswegs darüber hinwegtäuschen, dass systemische Problemlagen im Bildungssystem vorliegen, die allein durch eine bessere finanzielle Ausstattung des bestehenden Schulsystems kaum zu beheben sind. Vielmehr bestünde die Gefahr, dass das Mehr an Geld in den vorliegenden Strukturen versickert. Die Lösung kann nur darin liegen, das Schulsystem auf Effektivität und Effizienz, auf Verantwortung und Anreize, auf Autonomie- und Kontrollräume hin zu überprüfen. Dabei wird man wohl kaum an einer Umstrukturierung von Systemen und der Finanzierung vorbeikommen. Aber auch ein anderes, weniger kognitivistisches Bildungsverständnis mit weniger Leistungs- und Zeitdruck, mit mehr Förderung und Integration und weniger Auslese würde zur Stärkung des Nachwuchses beitragen (vgl. hierzu El-Mafaalani 2011b). Und auch eine wesentliche Prise professionellen Wettbewerbs kann nicht kategorisch ausgeschlossen werden.

Die Gewährleistung von Chancengerechtigkeit ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, aber in besonderer Weise die Legitimationsgrundlage des Staates. Dass fundamentale Strukturveränderungen, die diesem Ziel dienen, auch gegen die Interessen privilegierter Gruppen durchgesetzt werden können, zeigt die international-historische Perspektive – beispielsweise stieß die Idee eines Einheitsschulsystems auch in Schweden zunächst auf heftigen Widerstand (Kaufmann 2003). „Es ist eine Illusion, daß die Schulen einer Gesellschaft freier, demokratischer und menschlicher sein könnten als die gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge, in die sie notwendig eingebettet sind“ (Herrlitz u.a. 1993, S. 234). Die Identifizierung der „funktionsuntüchtigen“ Familien, die an allem schuld seien, zeugt allerdings auch heute noch von jenem Konservatismus, der uns erst in die beschriebene Lage versetzt hat.

Wenn wir den jungen Menschen offenbar sagen müssen, dass ein Leben in (gewohnter) sozialer Sicherheit und unter Gewährleistung hoher sozialer Standards in Zukunft nicht mehr ohne Weiteres staatlich garantiert werden kann, dann müssen zumindest alle Anstrengungen unternommen werden, damit die nächsten Generationen selbstständig und gestärkt durch unsichere Zeiten manövrieren können. Dabei muss es sich nicht um ein Ersetzen des Sozialstaats durch eine Bildungsrepublik handeln, was erfolgreiche Bildungsnationen auch gar nicht tun (Allmendinger/Nikolai 2010). Es muss vielmehr die präventive Sozialpolitik eines expansiven Bildungsstaats institutionell unterstrichen werden. Sozialinvestition muss gegenüber Kompensation an Bedeutung gewinnen. Das ist aus normativer Sicht notwendig, aber auch – und diesem Aspekt widmete sich dieser Beitrag – aus ökonomischer.

Literatur

- Allmendinger, J. (1999): Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: *Soziale Welt* 50, S. 35-50.
- Allmendinger, J.; Nikolai, R. (2010): Bildungs- und Sozialpolitik. Die zwei Seiten des Sozialstaats im internationalen Vergleich. In: *Soziale Welt* 61, S. 105-119.
- Blossfeld, H. P.; Timm, A. (2003): Who Marries Whom in West Germany? In: Blossfeld, H. P.; Timm, A. (Eds.): *Who Marries Whom? Educational Systems as Marriage Markets in Modern Societies*. Dordrecht (NL), S. 19-35.
- Ditton, H. (2008): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Wiesbaden, S. 247-275.
- Easterlin, R. A. (2000): The Worldwide Standard of Living since 1800. In: *Journal of Economic Perspectives*, Jg. 14, S. 7-25.
- El-Mafaalani, A. (2011a): Bildungsungleichheit im Wohlfahrtsstaat. Statussicherung als kraftvolle Traditionslinie in der deutschen Bildungs-, Familien- und Sozialpolitik. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 9, Heft 3.
- El-Mafaalani, A. (2011b): Ungleiches ungleich behandeln! Inklusion bedeutet Umdenken. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 40, Heft 2, S. 39-42.
- Esping-Andersen, G. (1990): *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge.
- Gottschall, K. (2004): Vom Stuserhalt zur Sozialinvestition? Erziehung und Bildung als Sozialstaatstransformation. In: *Zeitschrift für Sozialreform* 50, S. 126-146.
- Heckmann, J. J.; Lochner, L. (2000): Rethinking Education and Training Policy. Understanding the Sources of Skill Formation in a Modern Economy. In: S. Danziger/J. Waldfogel (Hrsg.): *Securing the Future. Investing in Children from Birth to College*, New York, S. 47-83.
- Heidenheimer, A. J. (1981): Education and Social Security Entitlements. In: Flora, P./Heidenheimer, A. (Hrsg.): *The Development of Welfare States in Europe and America*, New Brunswick-London, S. 269-305.
- Herrlitz, H. G./Hopf, W./Titze, H. (1993): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*, Weinheim.
- Kaufmann, F.-X. (2003): Varianten des Wohlfahrtsstaat. Der deutsche Sozialstaat im internationalen Vergleich, Frankfurt a. M.
- OECD (2010): *Education at a Glance 2010*.
- Schmidt, M. G. (2003): Ausgaben für Bildung im internationalen Vergleich. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B21-22, S. 6-11.
- Schmidt, V. H. (2010): Priorisierung auf der Makroebene. Das Gesundheitswesen im Ensemble sozialpolitischer Leistungsbereiche. In: *Ethik in der Medizin* 22, S. 275-288.
- Vester, M. (2005): Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: Berger, P. A./Kahlert, H. (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Weinheim, S. 39-70.