

Soziale Mobilität zwischen den Generationen: Eine 'Conditio sine qua non' zur Erreichung von Chancengleichheit

Altzinger, Wilfried

Published in:
Soziale Sicherheit

Published: 01/01/2015

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Altzinger, W. (2015). Soziale Mobilität zwischen den Generationen: Eine 'Conditio sine qua non' zur Erreichung von Chancengleichheit. *Soziale Sicherheit*, 2015(4), 163 - 169.



© Photo-K - Fotolia.com

Soziale Mobilität zwischen den Generationen:

Eine „Conditio sine qua non“ zur Erreichung von Chancengleichheit

„In a society which ... left everything including education to private market forces, rich fathers could educate their sons much more readily than could poor fathers. The inheritance of good education would be just like the inheritance of tangible wealth from rich parents.“

James Edward Meade (1964), Efficiency, Equality and the Ownership of Property

1 Einleitung

Erwerb und Übertragung von Bildungsvermögen sind – neben Erwerb und Übertragung von Sach- und Finanzvermögen – die entscheidenden Größen, die die individuellen Entwicklungschancen bestimmen. Unter Bildungsvermögen im weiteren Sinne wird dabei sowohl formale Bildung im Sinne von besuchten Schuljahren, absolvierten Lehrgängen, Studienabschlüssen etc. als auch das soziale und kulturelle Bildungsvermögen (Sozialkapital) verstanden. Da Bildungsvermögen und Einkommen in der Regel stark positiv korreliert sind, ist Bildungsvermögen ein zentraler Baustein für die weitere Einkommens- und Erwerbsperspektive von Individuen (OECD 2010, 2012). Sowohl bei materiellem Ver-

mögen als auch bei Bildungsvermögen ist es aus demokratiepolitischer Hinsicht essentiell, wie diese entstehen. Für die Beurteilung von Chancengleichheit, ein zentrales Prinzip jeder demokratischen Gesellschaft, ist es daher wichtig zu untersuchen, wie sehr die Entstehung dieser unterschiedlichen Vermögensformen von der individuellen Herkunft abhängt.

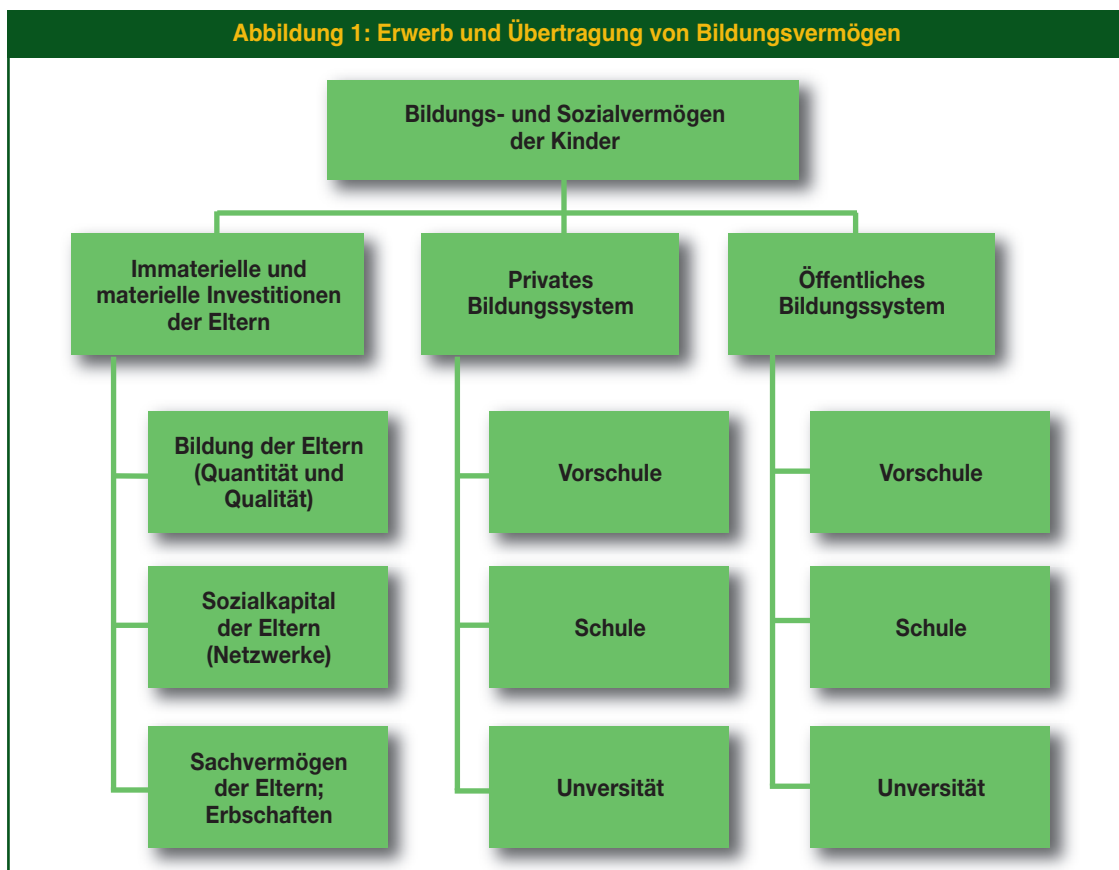
Obwohl die Frage der Entstehung und Übertragung von materiellem Vermögen demokratiepolitisch von prioritärer Bedeutung ist (Altzinger 2013; Schürz/Schlager 2009), werden wir uns in diesem Beitrag „nur“ mit dem Erwerb und der Übertragung von Bildungsvermögen befassen. Dies insbesondere deswegen, da – wie noch zu zeigen sein wird –



ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Altzinger

ist Ökonom und stellvertretender Leiter des Instituts für Makroökonomie an der Wirtschaftsuniversität Wien u. a. mit dem Forschungsschwerpunkt Verteilungsfragen.

Abbildung 1: Erwerb und Übertragung von Bildungsvermögen



Bildungsvermögen wird nicht erst mit schulischem Ausbildungsbeginn aufgebaut, sondern kognitive, psychische, soziale und emotionale Entwicklungen eines Individuums beginnen spätestens mit der Geburt, de facto jedoch bereits am ersten Tag der Schwangerschaft.

die öffentliche Bildungspolitik in hohem Ausmaß zur besseren Chancengleichheit von sozial minder privilegierten Kindern und Jugendlichen beitragen kann.

Abbildung 1 zeigt die Zusammenhänge zwischen Bildung, Einkommen und Vermögen in einer vereinfachten schematischen Darstellung. Insgesamt wird das individuelle Bildungsniveau zumindest durch folgende Faktoren bestimmt: die materiellen und immateriellen Investitionen der Eltern sowie die öffentliche und private Bildungspolitik. Materielles Vermögen der Eltern ermöglicht den Besuch von privaten, aber kostenpflichtigen, hochwertigen Schul- und Bildungseinrichtungen, die private Zusatzförderung von Kindern, eine hochwertige Ausstattung mit Lernmaterialien etc. und bestimmt somit zentral die Entwicklungschancen der Kinder. Das immaterielle Vermögen der Eltern ermöglicht darüber hinaus eine hochwertige Erziehung und Bildung der Kinder innerhalb der Familie oder Lebensgemeinschaft. Viele Studien haben jedoch darauf hingewiesen, dass immaterielle Investitionen wiederum stark abhängig sind von Ausbildung, Einkommen und Vermögen der Eltern (OECD 2012; Black/Devereux 2010). Materielle und immaterielle Bildungsinvestitionen treten somit in einem komplementären, sich selbst (positiv wie negativ) verstärkenden Kontext auf. Letztlich bestimmen aber auch die Netzwerke der Eltern die Integration der

Kinder in unterschiedliche soziale Gruppen (Bourdieu 1983). Ob Kinder Golf- oder Reitclubs besuchen oder ob sie sich in Straßenfußballclubs wiederfinden, ist nicht nur abhängig von der materiellen Ausstattung der Eltern sowie deren sozialen Netzwerken, sondern bestimmt auch wiederum den weiteren Werdegang der Kinder.

Wenn aufgrund finanzieller und sozialer Beschränkungen des Elternhaushaltes ein Mangel an Bildungsinvestitionen vorliegt, kann dieser jedoch durch entsprechende Angebote von öffentlichen, kostenfreien Bildungseinrichtungen kompensiert werden. Dadurch kann eine Verbesserung der individuellen Entwicklungschancen von sozial minder privilegierten Kindern erreicht und somit eine Verbesserung der Chancengleichheit erzielt werden.

Dabei muss jedoch festgehalten werden, dass Bildungsvermögen nicht erst mit Beginn der schulischen Ausbildung aufgebaut wird, sondern dass kognitive, psychische, soziale sowie emotionale Entwicklungen eines jeden Individuums spätestens mit der Geburt, de facto jedoch bereits mit dem ersten Tag der Schwangerschaft beginnen. Dabei weist dieser Prozess dynamische und selbstverstärkende Eigenschaften auf. Der US-amerikanische Ökonom James Heckman (2012) fasst die Dynamik der menschlichen Entwicklung mit einem einzigen kurzen Satz zusammen: „Learning begets learning“. Heckman zeigt dabei, dass bereits die ersten Erfol-

ge bzw. Misserfolge bei der Aneignung von Wissen den weiteren Auf- und Ausbau von Wissen bestimmen und dass dabei sowohl positive als auch negative Verstärkungseffekte auftreten. Dementsprechend werden die Lernkurven von Individuen zentral durch die ersten Lebensjahre bestimmt. Diese erste Lebensphase erhält somit für die weitere Entwicklung eines Menschen zentrale Bedeutung.

Rein „ökonomistisch“ gesehen sind Bildungsinvestitionen in den ersten Lebensjahren jene mit den höchsten „Erträgen“, da sich die aufgewendeten Kosten langfristig in einem mehrfach höheren Nutzen niederschlagen.¹ Den Nutzen von (privaten wie öffentlichen) Bildungsinvestitionen erhält sowohl das Individuum in Form höherer Einkommen, aber auch die Gesellschaft in Form von höheren Steuereinnahmen sowie auch in Form von positiven Externalitäten (wie besserer Gesundheit, sozialem Frieden, hohem Innovationspotential etc.) bzw. geringeren negativen externen Effekten (wie etwa niedrigerer Kriminalität). Wenngleich exakte Quantifizierungen dieser Kosten und Nutzen nicht einfach sind, ist die prinzipielle Folgerung aus diesen Überlegungen dennoch eine eindeutige: Je früher qualitativ hochwertige Maßnahmen zur Bildung und Erziehung eines Individuums ergriffen werden, umso effizienter im Sinne eines Kosten-Nutzen-Verhältnisses sind derartige Maßnahmen.

Wie Abbildung 1 andeutet, kann die Entwicklung von Individuen nicht nur in der Familie, sondern auch durch öffentliche Bildungsangebote erfolgen bzw. gefördert werden. Insbesondere die nordischen Länder bieten mit ihren gut ausgebauten Vorschulsystemen in dieser Hinsicht interessantes Anschauungsmaterial (OECD 2012). Wenn mittels dieser Angebote insbesondere sozial benachteiligte Gruppen gefördert werden sollen, müssen derartige Einrichtungen aber weitgehend kostengünstig bzw. unentgeltlich angeboten werden, um einen niedrigschwelligen Zugang auch für Kinder aus bildungsfernen Schichten zu ermöglichen. Dies können letztlich aber nur öffentliche Schul- und Bildungssysteme anbieten. Deswegen werden wir uns im Folgenden auch ausschließlich mit öffentlichen Bildungsangeboten befassen. Kostenpflichtige, private Bildungsangebote würden die Diskrepanzen zwischen bildungsfernen und bildungsnahen Schichten nur weiter verschärfen.

Die Wirksamkeit von (öffentlichen) Bildungseinrichtungen ist jedoch abhängig von der Qualität der

Einrichtung, insbesondere von der Qualifikation der Pädagoginnen und Pädagogen sowie vom pädagogischen Konzept. Qualität ist aber zumeist auch mit Kosten verbunden. Umso wichtiger ist es daher, dass in die öffentliche Diskussion verstärkt auch Überlegungen hinsichtlich des damit verbundenen langfristigen Nutzens mit einfließen bzw. dass hier überhaupt langfristige Überlegungen angestellt werden.

Im Weiteren wollen wir zuerst den empirischen Befund hinsichtlich der Vererbung von Bildungsvormögen darstellen (Kap. 2) und sodann die Ursachen dieser Entwicklung näher betrachten (Kap. 3). Abschließend wird versucht, die wichtigsten wirtschafts- und sozialpolitischen Schlussfolgerungen dieser Analyse herauszuarbeiten (Kap. 4).

2 Der empirische Befund für Österreich

Der empirische Befund für Österreich zeigt, dass die Bildung der Kinder im internationalen Vergleich überdurchschnittlich stark von jener der Eltern abhängig ist (Fessler et al. 2012; Knittler 2012; Schnetzer und Altzinger 2012). Abbildung 2 zeigt auf Grundlage einer Sonderbefragung, die im Rahmen der EU-SILC-Befragung² 2011 durchgeführt wurde, den Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern und jener der Kinder („Bildungsmobilität“). Befragt wurden dabei im Jahre 2010 Personen im Alter zwischen 25 und 59 Jahren (also die Geburtsjahrgänge 1951 bis 1985) hinsichtlich ihrer höchsten abgeschlossenen Bildung sowie jener der Eltern. Zusätzlich wurden die Personen auch über die finanzielle Lebenssituation ihres Elternhauses im Alter von 14 Jahren befragt.

Hinsichtlich der Bildung wurden folgende vier Gruppierungen unterschieden (Altzinger et al. 2013):

- (1) Maximal Pflichtschulabschluss
- (2) Lehre und Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule
- (3) Matura
- (4) Universitätsabschluss, Pädagogische Akademie oder Sozialakademie

Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder aus einem bildungsfernen Elternhaus (maximal Pflichtschule) nur in sechs Prozent der Fälle einen akademischen Abschluss erreichen, während Kinder, deren Eltern einen akademischen Abschluss aufweisen, zu 54 Prozent auch selbst einen akademischen Abschluss er-

Ergebnisse zeigen, dass Kinder, die nur die Pflichtschule absolvierten, nur in sechs Prozent der Fälle einen akademischen Abschluss erreichen, während Kinder, deren Eltern einen akademischen Abschluss aufweisen, zu 54 Prozent auch selbst einen solchen erreichen.

¹ Selbstverständlich darf ein Individuum, ein Kind nicht als reines Investitionsobjekt gesehen werden, bei dem es dem Investor (ob Staat oder Familie) nur um einen höchstmöglichen Profit geht. Aber auch wenn man den Begriff „Bildung“ breit fasst und damit auch pädagogische und soziale Eigenschaften inkludiert, so gilt: Je früher einem Individuum Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten geboten werden, umso leichter wird es diese annehmen können. Somit ergeben sich immer positive (wie auch negative) Rückkoppelungs- und Selbstverstärkungsprozesse.

² Eine genaue Beschreibung dieser Daten findet sich unter Statistik Austria: EU-SILC. http://www.statistik.at/web_de/frageboegen/private_haushalte/eu_silc/

Abbildung 2: Bildungsmobilität zwischen Eltern und Kindern (25–59 Jahre; Jg. 1951–1985)

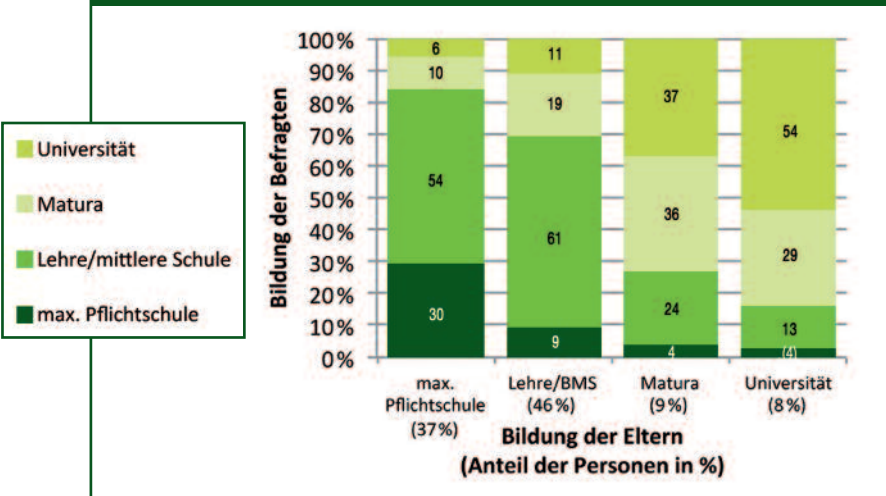


Abbildung 3a: Bildungsmobilität zwischen Eltern und Kindern (25–44 Jahre; Jg. 1965–1985)

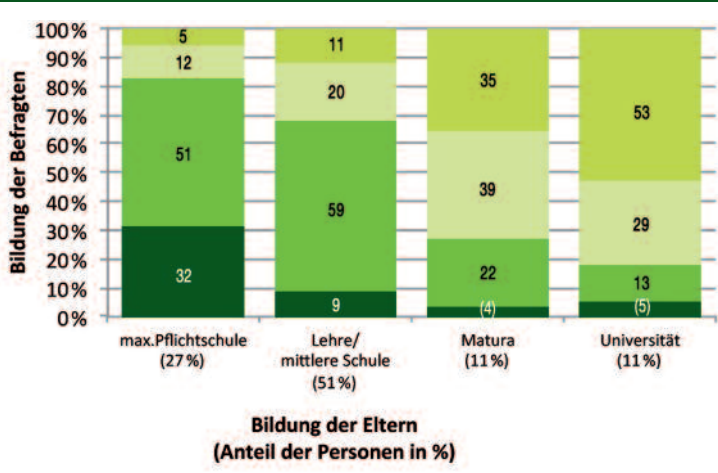
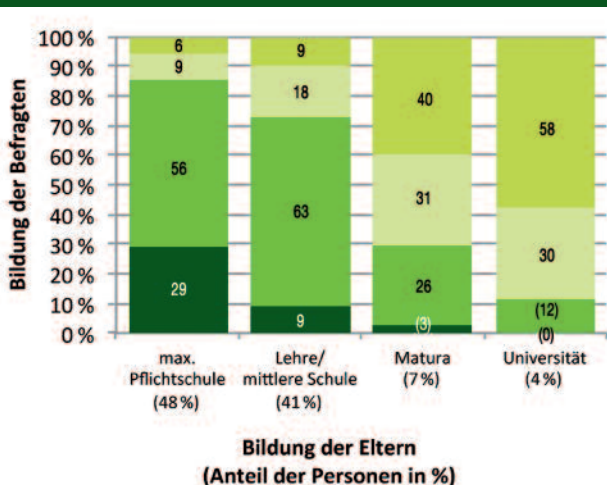


Abbildung 3b: Bildungsmobilität zwischen Eltern und Kindern (45–59 Jahre; Jg. 1950–1964)



Quelle: EU-SILC 2011. Werte in Klammern beruhen auf Berechnungen, denen 20 oder weniger Fälle in der Stichprobe zugrunde liegen.

reichen.³ Die Differenzen hinsichtlich der Bildungsabschlüsse der Eltern sind somit sehr groß (Abb. 2). Beachtet werden muss hier, dass die Befragung im Jahr 2010 durchgeführt wurde und die Befragten selbst im Alter zwischen 25 und 59 Jahren gewesen sind. Deren Eltern sind also ca. 45 bis 85 Jahre alt und entsprechen somit den Jahrgängen 1925 bis 1955. Dementsprechend ist auch der durchschnittliche Bildungsgrad der Eltern noch relativ gering. Nur acht Prozent der Eltern besitzen einen tertiären Bildungsabschluss und neun Prozent einen Abschluss mit Matura. Die verbleibenden 83 Prozent der Eltern haben maximal einen Lehrlings- oder Pflichtschulabschluss (Abb. 3a, 3b).

Um bessere Ergebnisse hinsichtlich der Entwicklung über die Zeit zu gewinnen, haben wir die gesamte Population der befragten Kinder in zwei Altersgruppen unterteilt, in jene der 25- bis 44-Jährigen (Jahrgänge 1965 bis 1985) und in jene der 45- bis 59-Jährigen (Jahrgänge 1950 bis 1964). Der Zeitvergleich zeigt, dass sich die Bildungsstruktur der Eltern für diese beiden Alterskohorten deutlich unterscheidet. Während die Eltern der 45- bis 59-Jährigen zu beinahe 48 Prozent ein niedriges Bildungsniveau (max. Pflichtschule) besaßen, reduzierte sich dieser Anteil für die 25- bis 44-Jährigen auf knapp 27 Prozent. Dem gegenüber erhöhte sich der Anteil von Eltern mit tertiärem Bildungsabschluss (von vier auf elf Prozent), mit Matura (von sieben auf elf Prozent) und mit Lehrabschluss (von 41 auf 51 Prozent). Hier schlägt sich die „Bildungsrevolution“ der 1960er und 1970er Jahre deutlich sichtbar nieder. Es zeigt sich allerdings, dass trotz des allgemeinen Bildungsanstiegs die Bildungspersistenz nahezu auf demselben hohen Niveau verharrte. Nach wie vor ist die Wahrscheinlichkeit für Kinder, deren Eltern maximal einen Lehrlingsabschluss aufweisen, einen tertiären Bildungsabschluss zu erreichen, mit elf Prozent (gegenüber neun Prozent für die ältere Kohorte) extrem gering. Die Struktur der Balkendiagramme, die Aufschluss über die Bildungsmobilität gibt, ist für beide Alterskohorten nahezu identisch. Die hohe Bildungspersistenz bleibt somit in beiden Alterskohorten unverändert hoch.

Für Österreich wurden auch die Ergebnisse der PISA-Studie 2012 hinsichtlich des familiären Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler untersucht (Schwantner et al. 2013, 46). Die PISA-Studie überprüft die Leistungen von Schülern im Alter von 15/16 Jahren hinsichtlich ihrer Kenntnisse in den Fächern Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften.⁴ Für alle drei Fächer zeigt sich dabei, dass sich die Schülerleistungen in Abhängigkeit von der

³ Eine weitere Studie für Österreich (Knittler 2012) kommt mittels der Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2009 zu nahezu denselben Ergebnissen.

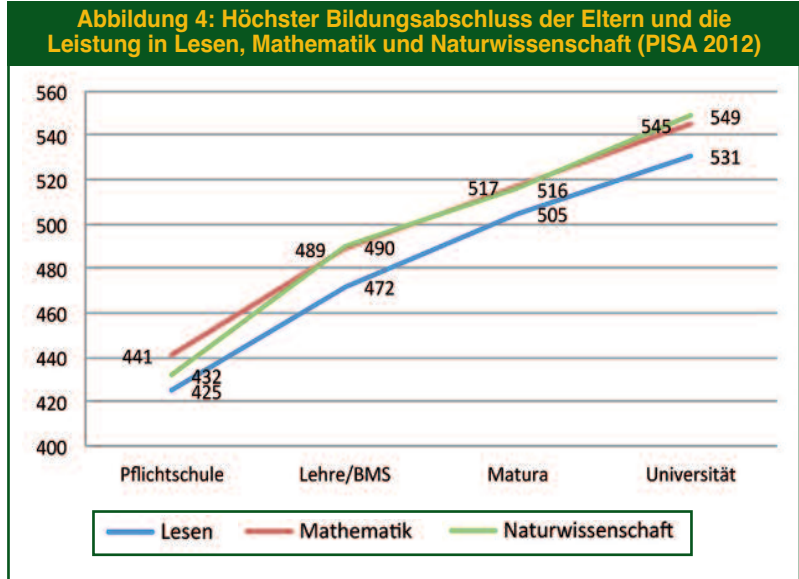
Bildung der Eltern um bis zu 25 Prozent unterscheiden. Im internationalen Vergleich liegt Österreich dabei hinsichtlich der Leistungsunterschiede gemäß der familiären Herkunft im Mittelfeld. Geringere Differenzen zeigen sich für Finnland, Italien, Schweden und die Schweiz; größere Unterschiede als Österreich weisen vor allem Luxemburg, Ungarn, die Slowakei und Deutschland auf (Schwantner et al. 2013, 46) (Abb. 4).

In diesem Zusammenhang ist auch ein Vergleich der Ergebnisse der PISA-Studie mit einer weiteren Studie über die Schülerleistungen von 9- bis 10-jährigen Kindern am Ende der Grundschule interessant.⁵ Die Ergebnisse für Österreich werden in Tabelle 1 zusammengefasst.

Die Ergebnisse für die neun- bis zehnjährigen Kinder sind nahezu identisch mit jenen aus der PISA-Studie. Die Leistungsunterschiede hinsichtlich des familiären Hintergrunds sind beträchtlich und betragen bis zu 20 Prozent. Allerdings, so zeigt der Vergleich in Tabelle 1, sind die Leistungsunterschiede nach Familienhintergrund bei den 15- bis 16-Jährigen deutlicher ausgeprägt als jene bei den 9- bis 10-Jährigen. Dies legt es nahe, dass sich die in der Grundschule bereits bestehenden Bildungsdifferenzen hinsichtlich der sozialen Herkunft bis zur Mittelschule weiter verstärken. Welche Erklärungen lassen sich dafür finden?

3 Bildungsleistung, Bildungsmobilität und familiäre Herkunft – ein Erklärungsversuch

Zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten unterstreichen die besondere Bedeutung der frühkindlichen Phase für den weiteren Bildungs- und Einkommenserwerb (Heckman 2011, 2012; European



Commission 2009; Bertelsmann Stiftung 2008), da der Bildungserwerb nicht erst mit dem Schulbesuch beginnt, sondern bereits mit dem ersten Tag im Leben eines Neugeborenen. Daher wird in allen Studien auch die große Bedeutung der vorschulischen bzw. frühkindlichen Erziehung unterstrichen. Vor allem in diesem Lebensabschnitt können Nachteile von sozioökonomisch benachteiligten Familien effektiver und kostengünstiger kompensiert werden als in späteren Lebensjahren nach dem Schuleintritt (OECD 2011, 2012; Heckman 2011, 2012). Dabei zeigen vor allem die nordischen Länder besonders positive Ergebnisse: Diese weisen nicht nur höhere Partizipationsraten der bis 3-jährigen sowie der 4- bis 6-jährigen Kinder in institutionellen Betreuungseinrichtungen auf (Schratzenstaller 2014, 69), sondern liegen auch bei den qualitativen Indikatoren – also zum Beispiel bei der Gruppengröße, der Qualität und Bezahlung der Pädagoginnen und Päd-

Im internationalen Vergleich liegt Österreich hinsichtlich der Leistungsunterschiede gemäß der familiären Herkunft im Mittelfeld.

Tabelle 1: Höchster Bildungsabschluss der Eltern und die Leistung in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft

PISA (2012)	Kompetenz-Score			relativer Score		
	Lesen	Mathematik	Naturwissenschaft	Lesen	Mathematik	Naturwissenschaft
Pflichtschule	425	441	432	100 %	100 %	100 %
Lehre/BMS	472	489	490	111 %	111 %	113 %
Matura	505	517	516	119 %	117 %	119 %
Universität	531	545	549	125 %	124 %	127 %

Quelle: Schwantner et al. 2013, 46

PIRLS & TIMSS (2011)	Kompetenz-Score			relativer Score		
	Lesen	Mathematik	Naturwissenschaft	Lesen	Mathematik	Naturwissenschaft
Pflichtschule	479	459	467	100 %	100 %	100 %
Lehre/BMS	516	495	520	108 %	108 %	111 %
Matura	542	522	544	113 %	114 %	116 %
Universität	560	538	565	117 %	117 %	121 %

Quelle: Suchan et al. 2012, 48

4 Gegenüber der Untersuchung mit den EU-SILC-Daten (vgl. Abbildung 2) nehmen somit keine Jugendlichen mehr an diesen Leistungsnachweisen teil, welche ihren Pflichtschulabschluss bereits abgeschlossen haben.
 5 PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) gibt Auskunft über die Lesekompetenz und TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) dient der Messung von Grundkompetenzen in Mathematik und den Naturwissenschaften. Beide Studien wurden 2011 durchgeführt.



© aleitaz2011 - Fotolia.com

Es zeigt sich, dass der Besuch einer Vorschule sowohl mit dem Bildungsstand der Eltern als auch mit deren Einkommen positiv korreliert ist.

agogen sowie der Qualität der Erziehungs- und Betreuungspläne – eindeutig vorne.

In der EU-SILC-Befragung 2011 wurde für Österreich auch nach dem Besuch von vorschulischen Einrichtungen gefragt (Altzinger et al. 2013, 55 ff.). Dabei zeigt sich, dass der Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern und der Inanspruchnahme vorschulischer Betreuung der Befragten eindeutig ist: Während Kinder von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss zu 33 Prozent eine vorschulische Betreuung aufweisen, waren dies bei Kindern von Akademikern 84 Prozent. Des Weiteren zeigt sich, dass der Besuch einer Vorschule sowohl mit dem Bildungsstand der Eltern als auch mit deren Einkommen positiv korreliert ist.

Wie unterscheidet sich nun der weitere Bildungs- und Erwerbsverlauf von Kindern mit bzw. ohne Kindergarten bzw. Vorschule? Ein erster Faktor, der den späteren Bildungserfolg beeinflussen kann, ist die Schulwahl zu Beginn der Unterstufe. Die Entscheidung, ob eine AHS oder Hauptschule besucht wird, hat vielfach Auswirkungen auf den weiteren Bildungsverlauf. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit, eine AHS zu besuchen, bei Kindern mit Vorschulbesuch mehr als doppelt so hoch ist als bei Kindern ohne Vorschulbesuch (Altzinger et al. 2013, 56). Es kann auch gezeigt werden, dass Personen mit Vorschulbesuch ein signifikant höheres Einkommen erzielen. Somit wird ersichtlich, dass die Ausdifferenzierung hinsichtlich des Bildungserwerbs bereits sehr früh beginnt und in Folge eine weitere dynamische Ausdifferenzierung über das Schulsystem stattfindet, die letztlich auch entsprechende Konsequenzen auf den Erwerbs- und Einkommensverlauf hat.

Die OECD (2012) nennt als einen Grund für geringe Bildungsmobilität gezielt Schulsysteme, welche den Bildungsweg für Schülerinnen und Schüler bereits frühzeitig trennen („early tracking“). Dabei werden auch explizit das deutsche und das österreichische Schulsystem genannt, wo eine Trennung der Schullaufbahnen bereits im frühen Alter von zehn Jahren vorgesehen ist. Demgegenüber haben die nordischen Länder eine gemeinsame Schulbildung bis zum 15. Lebensjahr.

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass sich die Bildungsmobilität nach Ländern beträchtlich unterscheidet und dass dafür im Wesentlichen das vorschulische Bildungs- und Erziehungssystem sowie im Weiteren der Bildungsweg über das Schulsystem ausschlaggebend sind. Somit ist aber der „Grad der Vererbung von Bildung“ stark durch die öffentlichen Bildungssysteme (mit-)gestaltbar.

4 Sozial- und wirtschaftspolitische Konsequenzen

In diesem Beitrag wurde gezeigt, dass die Persistenz von Bildungsvermögen zwischen den Generationen dem Prinzip der Chancengleichheit stark widerspricht. Somit bestehen je nach Herkunft individuell stark unterschiedliche Lebensperspektiven hinsichtlich Einkommens- und Erwerbsverläufen.

Dabei ist zu beobachten, dass materielles Vermögen und Bildungsvermögen dynamische, selbstverstärkende Effekte besitzen: Materielles Vermögen (in der Form von Sachvermögen, Unternehmen, Grund und Boden, Geld und Aktien etc.) erleichtert sowohl den Erwerb von Bildungsvermögen als auch den Zugang zu sozialen Netzwerken, die für den weiteren Berufs- und Einkommensverlauf von großer Bedeutung sind. In wohlhabenden Haushalten erfolgt die Übertragung von Bildungs- und Sozialvermögen jedoch nicht nur innerhalb der Familie. Durch den Besuch von qualitativ hochwertigen Kinderbetreuungseinrichtungen und eine entsprechend vortreffliche Schulausbildung bis hin zur kostenintensiven Universitätsausbildung wird hier – je nach finanziellen Gegebenheiten der Eltern – in das Bildungsvermögen der Kinder investiert.

Umgekehrtes gilt für Kinder aus sozial benachteiligten Haushalten. Geringe Qualifikationsmöglichkeiten innerhalb der Familie werden für diese Kinder noch verstärkt durch beschränkte finanzielle Kapazitäten, die für den Erwerb von Bildung notwendig wären. Allerdings kann hier die öffentliche Hand beim Erwerb und Aufbau von Bildungsvermögen in vielfältiger Art und Weise korrigierend eingreifen. Dabei soll insbesondere auf die Politik in den nordischen Ländern verwiesen werden. Sowohl hinsichtlich der Einkommens- als auch hin-

sichtlich der Bildungsmobilität nehmen Dänemark, Schweden, Finnland und Norwegen eine positive Vorreiterrolle ein. Insbesondere aufgrund der qualitativ hochwertigen Vorschulsysteme werden in den nordischen Ländern die zentralen Weichen für die hohe Bildungsmobilität gelegt. In diesen Ländern wird den grundsätzlichen Erkenntnissen von James

Heckman (2012) sicherlich am ehesten entsprochen: “The highest rate of return in early childhood development comes from investing as early as possible, from birth through age five, in disadvantaged families. Starting at age three or four is too little too late, as it fails to recognize that skills beget skills in a complementary and dynamic way.”

Aufgrund qualitativ hochwertiger Vorschulsysteme werden in nordischen Ländern die Weichen für eine hohe Bildungsmobilität gelegt.

„The highest rate of return in early childhood development comes from investing as early as possible, from birth through age five, in disadvantaged families. Starting at age three or four is too little too late, as it fails to recognize that skills beget skills in a complementary and dynamic way.“

LITERATUR

Altzinger, W. (2013): „Wealth begets Wealth“ and „Skills beget Skills“ – Erkundungen zur Chancengleichheit. In: Eicker-Wolf, K., Quaißer, G., Thöne, U. (Hrsg.): Bildungschancen und Verteilungsgerechtigkeit. Grundlagen für eine sachgerechte Bildungs- und Finanzpolitik. Marburg, Metropolis-Verlag, S. 61–100.

Altzinger, W., Lamei, N., Rumplmaier, B., Schneebaum, A. (2013): Intergenerationelle soziale Mobilität in Österreich. Statistische Nachrichten, 68 (1). S. 48–62. <http://epub.wu.ac.at/3778/>

Bertelsmann Stiftung (2008): Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_23966_23968_2.pdf

Black, S. E., Devereux, P. (2010): Recent developments in intergenerational mobility. In: Ashenfelter O., Card, D. (Hrsg.): Handbook of labor economics, vol. 4B. Amsterdam, S. 1487–1542.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen, S. 183–198.

European Commission (2009): Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe. <http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098EN.pdf>

Fessler, P., Mooslechner, P., Schürz, M. (2012): Intergenerational transmission of educational attainment in Austria. Empirica 39, S. 65–86. <http://link.springer.com/article/10.1007%2F10663-010-9156-x>

Heckman, J. (2011): The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. American Educator, Spring, S. 31–47.

Heckman, J. (2012): Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy. <http://heckmanequation.org/content/resource/invest-early-childhood-development-reduce-deficits-strengthen-economy>

Knittler, K. (2012): Intergenerationale Bildungsmobilität. Statistische Nachrichten, 67 (4), S. 252–266.

Meade, J. E. (1964): Efficiency, Equality and the Ownership of Property. London. Allen and Unwin.

OECD (2008): Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries. Paris. <http://www.oecd.org/social/soc/growingunequalincomedistributionandpovertyinoecdcountries.htm>

OECD (2010): Economic Policy Reforms. Going for Growth. OECD Publishing, Paris. <http://www.oecd.org/eco/growth/economicpolicyreformsgoingforgrowth2010.htm>

OECD (2011): Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm>

OECD (2012): Education at a Glance. OECD Indicators. OECD Publishing. http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf

Schnitzer, M., Altzinger, W. (2011): From rags to riches? Intergenerational transmission of income in the European Union. In: Niechoj, Th., Onaran, Ö., Stockhammer, E., Truger, A., van Treeck, T. (Hrsg.): Stabilising an unequal economy? Public debt, financial regulation and income distribution. Marburg, Metropolis-Verlag, S. 321–347.

Schratzenstaller, M. (2014): Familienpolitik in ausgewählten europäischen Ländern im Vergleich. WIFO, Wien. http://www.wifo.ac.at/publikationen?detail-view=yes&publikation_id=50840

Schürz, M., Schlager, Ch. (2009): Dimensionen sozialer Ungleichheit. In: Oesterreichische Nationalbank (Hrsg.): Dimensionen der Ungleichheit in der EU. Wien, Oesterreichische Nationalbank, S. 9–27. http://www.oenb.at/dms/oenb/Publikationen/Volkswirtschaft/Workshops/2009/Workshop-No.-16/chapters/2_schlager_schuerz_tcm16-143473.pdf

Schwantner, U., Toferer B., Schreiner, C. (Hrsg.) (2013): PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft. Graz, Leykam. https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/pisa12_erste_ergebnisse_2013-12-03.pdf

Suchań, B., Wallner-Paschon, Ch., Bergmüller, S., Schreiner, C. (Hrsg.) (2012): PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Leykam. https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/ErsteErgebnisse_PIRLSTIMSS2011_web.pdf