
Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften

Rolf Becker und Andreas Hadjar

1 Einleitung

In modernen Gesellschaften mit einer marktwirtschaftlichen Ordnung erfolgt die Verteilung von Lebenschancen (Einkommen, wohlfahrtsstaatlichen Anrechten etc.) vornehmlich über den Arbeitsmarkt und die berufsmäßige Erwerbstätigkeit im Lebenslauf (Mayer und Müller 1986). Der Erwerb von Bildung und Qualifikationen ist eine essenzielle Voraussetzung für den Zugang zum Arbeitsmarkt (Blossfeld 1989; Becker 1993; Hillmert und Mayer 2004; Solga 2005). Für die Systemintegration, d. h. das reibungslose Funktionieren der gesellschaftlichen Teilsysteme, sowie für die Sozialintegration, d. h. die Teilhabe an gesellschaftlichen Teilbereichen, spielt daher der Zugang zu Bildung und Erwerb von Bildungszertifikaten ebenso eine bedeutsame Rolle wie der Zugang zum Arbeitsmarkt und der Erwerb von Einkommen (Lockwood 1964; Mayer 1994, 2000). Die Verteilung der Güter und Positionen im Bildungs- und Beschäftigungssystem erfolgt – so die vorherrschende gesellschaftliche Vorstellung – im Sinne von Chancengleichheit nach dem Leistungsprinzip, mit dem das Ausmaß und die Struktur der sozialen Ungleichheit von Bildung, Status

R. Becker (✉)
Universität Bern, Bern, Schweiz
E-Mail: rolf.becker@edu.unibe.ch

A. Hadjar
Universität Luxemburg, Luxemburg, Luxemburg
E-Mail: andreas.hadjar@uni.lu

und Einkommen legitimiert werden (Hadjar 2008; Mayer 1975).¹ Zugang zu Bildung oder Beruf und Erwerb von Bildung und Einkommen sollen demnach ausschließlich über meritokratische Prinzipien als legitimen Mechanismus für die Verteilung von Gütern und des gesellschaftlichen Status erfolgen. Die an Bildung geknüpfte und gesellschaftlich anerkannte Verteilung von Status, Einkommen, Macht und anderen Privilegien wird demzufolge aufgrund individueller Leistung als Indikator von im Wettbewerb erworbenen Verdiensten („contest mobility“) und nicht aufgrund von vererbtem Status etwa nach adliger Herkunft („sponsored mobility“) oder nach anderen askriptiven Merkmalen wie Geschlecht oder Rasse vorgenommen (vgl. Turner 1960). Eine Gesellschaft, die Ämter, Ansehen und Reichtum ausschließlich nach Leistung vergibt, erscheint fairer als eine auf althergebrachten Privilegien beruhende Feudalgesellschaft oder als ein Wohlfahrtsstaat, der bestrebt ist, durch gezielte Eingriffe in die Lebensumstände von Menschen individuelle und kollektive Chancengleichheit herzustellen. In einer meritokratischen Gesellschaft hingegen wird die soziale Schichtung nach sozialer Herkunft scheinbar durch eine soziale Schichtung nach individueller Leistung ersetzt. Das Leistungsprinzip auf der Basis einer Chancengleichheit im Bildungserwerb ist ihr entscheidendes Grundprinzip (Young 1958). Wenn sich aber in dieser Logik individuelle Leistung nicht mehr lohnt und soziale Ungleichheit nicht mehr mit rationalen Kriterien wie Talent, Anstrengung und Leistung legitimiert werden kann, scheinen die System- und Sozialintegration und damit auch der Zusammenhalt von Gesellschaften nicht mehr gewährleistet.

Trotz der Bildungsexpansion und der weiterhin bestehenden ungerechtfertigten Bildungungleichheiten gibt es in modernen Gesellschaften einen ungebrochenen Glauben

¹Unter *formaler Chancengleichheit im Sinne der Meritokratie* wird verstanden, dass alle Individuen – entsprechend ihren Fähigkeiten und Leistungen – gleiche Chancen zum Erwerb von Bildungszertifikaten erhalten. Leistungsfremde Kriterien – wie zum Beispiel Geschlecht, soziale Herkunft oder Nationalität – sollen diesem meritokratischen Prinzip entsprechend bei der notwendigen Auslese im Bildungssystem keine Rolle spielen. Das Gebot der Chancengleichheit gilt nicht uneingeschränkt, sondern wiederum nur insoweit, als nicht allgemein annehmbare Gründe eine ungleiche Verteilung von Chancen rechtfertigen. Soziale Positionen müssen zwar grundsätzlich allen Gesellschaftsmitgliedern offenstehen, und alle müssen gleiche Chancen haben, in diese Positionen zu gelangen – allerdings nur insofern, als sie über die erforderlichen Fähigkeiten verfügen und entsprechende Leistungen tatsächlich auch erbringen (vgl. Ditton 2008). *Chancengleichheit im Sinne des Modells der statistischen Unabhängigkeit* hingegen heißt, dass jedes Schulkind unabhängig von seiner sozialen Herkunft die gleiche Startchance im Bildungssystem haben soll. Demnach sollten Kinder „nicht aufgrund ihrer unterschiedlichen Herkunft von vornherein ungleiche Chancen haben (...)“ und „Chancengleichheit (wäre) dann erreicht (...), wenn Unterschiede zwischen großen sozialen Gruppen sich nicht mehr in den Bildungs- und Berufschancen von Kindern auswirken würden“ (Müller und Mayer 1976, S. 27). Das Postulat der Chancengleichheit impliziert nicht die Gleichheit von Bildungserfolgen, aber auch nicht die formale Chancengleichheit, nach der Bildungserfolge nunmehr ausschließlich von den individuellen Fähigkeiten, Anstrengungen, Leistungen und Motivationen abhängen sollen. Da diese jedoch nicht unabhängig von der sozioökonomischen Lage des Elternhauses sind, würde eine formale Chancengleichheit einen hohen Grad an Chancenungleichheit zwischen den sozialen Schichten und ihre dauerhafte Festschreibung bedeuten (Becker 2004).

an einen meritokratischen, herkunftsunabhängigen Zugang zu Bildung in westlichen Gesellschaften (Friedeburg 1992): „Mehr noch, dieser Glaube bzw. die meritokratische Leitfigur sozialer Ungleichheit und der daraus abgeleitete (scheinbar) freie Wettbewerb beim Bildungserwerb leisten einen wichtigen Beitrag für die Stabilität dieser sozial ungleichen Bildungschancen“ (Solga 2005, S. 21). Demnach ist das individuelle Lebensschicksal nicht mehr Bestandteil des kollektiven Familienschicksals, sondern – frei nach dem Motto: „Jeder ist seines eigenen Glückes Schmied“ ein individuelles, durch Leistung „verdientes“ und bewusst gestaltetes Schicksal (Kreckel 1992): „Das Bildungssystem ist in diesem Sinne *die* zentrale Rechtfertigungsfabrik sozialer Ungleichheit in der modernen Gesellschaft. Es verwandelt nach den Maßstäben ‚individueller Leistung‘, individuell zurechenbar und nachvollziehbar, Gleiche in Ungleiche (in Rang, Bezahlung usw.), und zwar so, dass die Benachteiligten in der Geltung des Gleichheitsprinzips ihre Benachteiligung akzeptieren (...)“ (Beck 1988, S. 265).

Im Rahmen dieses Kapitels soll zunächst das theoretische Konzept der Meritokratie erläutert werden, um dann aus theoretischer Perspektive zu betrachten, wie sich die Bildungs- und Stuserwerbsprozesse im Hinblick auf (bildungsbasierte) Meritokratie über die Bildungsexpansion verändert haben. Daran anschließend werden empirische Evidenzen zur „Meritokratisierung“ von Gesellschaften zusammengetragen und das Ideal meritokratischer Prinzipien mit empirischen Befunden verglichen. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund werden abschließend Kritikpunkte zum meritokratischen Prinzip dargestellt. Denn wie zuvor im einleitenden Kapitel beschrieben, gehört Aufklärung in Form von bildungssoziologischer Beschreibung und differenzierten Analysen gesellschaftlicher Verhältnisse – zu den Kernaufgaben der Bildungssoziologie. Ein zentrales Moment hierbei ist die Gegenüberstellung von gesellschaftlichen Idealen und gesellschaftlicher Wirklichkeit.

2 Konstitutive Elemente der Meritokratie und der bildungsbasierten Meritokratie

Grundlagen

Etymologisch bedeutet „Meritokratie“ (lateinisch: *meritum* für „das Verdienst“; griechisch: *kratein* für „herrschen“) eine Herrschaftsordnung nach Maßgabe von Begabung und Leistungsfähigkeit des Einzelnen, bei der Amtsträger – beim Vorherrschen des Leistungsprinzips gegenüber anderen Grundsätzen der Statuszuweisung (etwa nach askriptiven Merkmalen wie sozialer Herkunft, Geschlecht etc.) – aufgrund ihrer Verdienste (sprich: intellektuellen Leistungen und Fähigkeiten) ausgewählt werden: „earned status by competence“ (Bell 1973, S. 65; dt. 1975). Geprägt wurde der Begriff der Meritokratie durch den britischen Soziologen Michael Young (1958) in seiner Gesellschaftssatire „The Rise of Meritocracy“, in der er das zukünftige Großbritannien beschreibt, das sich bis zum Jahre 2034 zu einer Gesellschaft entwickelt, in der die gesellschaftliche Position des Einzelnen

durch Intelligenz (gemessen durch den Intelligenzquotienten) und Anstrengung („effort“) bestimmt ist: „Intelligence and effort together make up merit“ (Young 1958, S. 94).² Es wird von Young (1958) eine utopische Gesellschaft beschrieben, in der Leistung (Talent und Anstrengung) die wesentliche und ausschließliche Basis der Verteilung von Gütern und Positionen ist: „Merit = IQ plus effort“ (Goldthorpe 1996, S. 258).³ Die Verdienste (sprich „Meriten“), die ein Individuum aufgrund seiner Talente, Begabungen und Anstrengungen erworben hat, sollen Ursache sozialer Ungleichheiten sein. In einer Meritokratie würden soziale Ungleichheiten nicht verschwinden, sondern über Meriten legitimiert, die letztendlich auf eine biologisch gegebene Verteilung von Begabungen und Talenten zurückgeführt werden müssten (vgl. Bell 1973). Young (1958) selbst verweist darauf, dass Talente und Begabungen selbst keine Verdienste darstellen, sondern ausschließlich auf dem Glück der Geburt basieren und daher keiner zusätzlichen Belohnung bedürfen.

Diese gesellschaftliche Vorstellung, dass höhere Leistung belohnt werden soll, liegt vielen meritokratischen Argumenten zugrunde. Daneben wird behauptet, dass die Meritokratie Anreiz biete, zum Aufbau einer modernen Leistungsgesellschaft beizutragen, in der Chancen- und Leistungsgerechtigkeit herrsche, und somit die Gesellschaft insgesamt Nutzen aus der leistungsbezogenen Allokation und Mobilität ziehe. Hier spiegelt sich die liberale Ideologie individueller Freiheit und dem Verständnis von Chancen- statt Ergebnisgleichheit wieder.

Zentrale Grundgedanken dieser Sichtweise finden sich bereits in der amerikanischen Soziologie der 1940er, 1950er und 1960er Jahre wieder, die von der Denkrichtung des Strukturfunktionalismus und der Systemtheorie verbreitet wurden. So betont Talcott Parsons (1964, 1967, 1971) die Bedeutsamkeit der Bildung und Ausbreitung der Bildungsbeteiligung für die

²Während diese Definition sehr auf biologische und psychologische Dispositionen abzielt, beschreibt Hoffer (2002, S. 255) das meritokratische Prinzip stärker aus sozialwissenschaftlicher Perspektive: „Individuals are selected for educational opportunities and jobs on the basis of demonstrated performance.“ Begehrte Positionen werden entsprechend auf der Basis von kognitiven Fähigkeiten (Intelligenz, Wissen, Kompetenzen etc.), Bildungserwerb im Sinne von Bildungszertifikaten und Schulleistungen (Noten) sowie generellen Persönlichkeitsmerkmalen (Fleiß, Pflichtbewusstsein) vergeben (Kingston 2006, S. 112 f.). Nicht erworbene, also askriptive Merkmale wie soziale Herkunft (Bildung, Status des Elternhauses), Geschlecht, Ethnie oder Migrationshintergrund dürften nach der Vorstellung der idealen Meritokratie keinen Einfluss auf den Bildungs- und Staturerwerb haben.

³Ein Ausgangspunkt dieser meritokratischen Gesellschaft ist der empirische Befund, dass Kinder aus höheren Sozialschichten trotz mangelnder Leistungen das gesamte Schul- und Hochschulsystem absolvieren, während höher begabte Kinder aus unteren Sozialschichten schon frühzeitig die Schule verlassen, um Geld zu verdienen: „Die Folge war, dass so manches Kind, das vielleicht die Befähigung für das Amt eines Staatssekretärs gehabt hätte, gezwungen war, mit fünfzehn Jahren von der Schule abzugehen und Briefträger zu werden. ‚Staatssekretäre‘ trugen Briefe aus! – es ist kaum zu glauben. Andere Kinder, die weniger Verstand, aber mehr Protektion hatten, kamen in Eton und Balliol mit Ach und Krach bis zur Reifeprüfung; nach einigen Jahren brachten sie es dennoch zu hohen Stellungen im auswärtigen Dienst. Welche Tragikomödie: Briefträgetalente stellen diplomatische Noten zu!“ (Young 1961, S. 23).

gesellschaftliche Modernisierung, wonach die „Bildungsrevolution“ genauso wichtig wie die industrielle und demokratische Revolution sei. Die Ausbreitung der Elementarbildung ist demnach ein wichtiger Schritt in Richtung einer Aufklärung der gesamten Bevölkerung und kollektiven Höherqualifikation, als dann in der Folge die allgemeinbildende Schule der gesamten Bevölkerung zugänglich war und die Bildung über eine elementare Schulung in Lesen und Schreiben hinausging. Zwar hat die Bildungsrevolution zur Ausweitung von Chancengleichheit beigetragen, aber das Bildungssystem ist weiterhin – in Parsons' Worten: *notwendigerweise* – selektiv. Die Verteilung von Bildungszertifikaten und daran geknüpfte Auszeichnungen seien nunmehr an individuelle Fähigkeiten, Motivationen und Anstrengungen gebunden: Neue Ungleichheiten sind eben an Meriten gebunden und kollidieren nicht mit der Chancengleichheit. Nach Parsons (1964) trägt die Bildungsrevolution zur wachsenden Bedeutung abstrakter Geistesarbeit und Forschungstätigkeit und auch zum forcierten berufsstrukturellen Wandel in der sozialen Schichtung bei. Die Zuordnung von Personen zu sozialen, politischen und beruflichen Positionen erfolgt nicht mehr über Geburt und soziale Herkunft, sondern über im Wettbewerb erworbene Bildungspatente sowie im Rahmen des Wettbewerbs beim Zugang zum Arbeitsmarkt und zu anderen gesellschaftlichen Bereichen (vgl. Turner 1960). Bei der Zuweisung von Lebenschancen ergänzt sich die „Bildungsrevolution“ mit der demokratischen Revolution: Chancengleichheit geht mit demokratischen und bürgerlichen Freiheiten einher.⁴ Denn die Allokation im Schichtungssystem erfolgt nicht mehr wie zuvor willkürlich, sondern Individuen werden je nach ihrer Fähigkeit für verantwortliche Rollen ausgewählt und belohnt. Weil Talente und Anstrengungen aber ungleich verteilt sind und deswegen gebotene Chancen ungleich genutzt werden, ergibt sich eine gerechtfertigte Ergebnisungleichheit von Verdiensten und daran geknüpfte Lebenschancen.

Der strukturfunktionalistischen Perspektive zufolge ist soziale Ungleichheit von Lebenschancen, die sich in der sozialen Schichtung niederschlägt, ein universelles gesellschaftliches Phänomen. Sie resultiert – Davis und Moore (1945) zufolge – nicht aus der unterschiedlichen Verfügbarkeit von Kapital und Arbeit, wie dies noch Marx (1947) oder

⁴Im meritokratischen Prinzip werden die Vorstellungen der Leistung und der Gleichheit kombiniert, woraus sich das Ziel der Chancengleichheit ergibt: „Chancengleichheit heißt, dass der Zugang zu Belohnungen und den sie begründenden Leistungspositionen wiederum nur durch eigene Leistung und nicht durch Glück, List oder Herkunft geregelt wird“ (Hondrich 1984, S. 275). Sowohl der Wert der Gleichheit als auch der Wert der Leistung sind auf die Integration und Stabilität einer sich fortschreitend differenzierenden modernen Gesellschaft gerichtet. „Mit Gleichheit wird gefordert, persönlich nicht zu verantwortende Unterschiede zwischen den Menschen nicht zu einer Grundlage sozial bewerteter Unterschiede zu machen. Mit Leistung wird gefordert, persönlich zu verantwortende Unterschiede zwischen den Menschen zu einer Grundlage sozial bewerteter Unterschiede zu machen“ (Meulemann 1992, S. 102). Unter dem Eindruck persistenter Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft – ein Befund im Hinblick auf das empirische Konstrukt der Meritokratie – ergibt sich aus den Modi der Leistung und der Chancengleichheit das Credo der Chancengerechtigkeit: „Weil Leistung Ungleichheit rechtfertigt und weil Herkunft und Leistung miteinander zusammenhängen, geht aus der Forderung nach gleichen Chancen die Forderung nach gleichen Chancen bei gleicher Leistung hervor. Aus Chancengleichheit wird Chancengerechtigkeit“ (Meulemann 2004, S. 120).

Weber (1980) behaupteten, sondern aus ungleichen prestigeträchtigen Belohnungen unterschiedlichster Art, die im Rahmen eines Konkurrenzsystems (sprich: Bildungssystem und Arbeitsmarkt) verteilt werden. Die Verteilung von Meriten drückt sich in sozialer Schichtung aus. In einem Positionssystem herrscht Ungleichheit, wenn einzelne Personen oder Gruppen in unterschiedlicher Weise belohnt werden. Demnach ist eine Gesellschaft immer geschichtet, wenn Ungleichheit vorherrscht. Nach Davis und Moore (1945) besteht die Funktionalität der Schichtung darin, dass eine Gesellschaft Individuen in die Sozialstruktur integrieren und sie mit bestimmten Motivationen und Pflichten versehen muss. Ungleichheit ist eine funktionalistische Notwendigkeit moderner Gesellschaften: Denn jede Gesellschaft ist nach Davis und Moore (1945) darauf angewiesen, ihre begabtesten und fähigsten Mitglieder dazu zu motivieren, die gesellschaftlich entscheidenden und überlebenswichtigen Funktionen zu übernehmen.

Vor dem Hintergrund einer gegebenen Knappheit an Talenten und Fähigkeiten bedarf es einer Anreizstruktur und legitimer Allokationsmechanismen, um diese Positionen in optimaler Weise zu besetzen. Wie kann eine gesellschaftliche Ordnung Individuen motivieren, ihre Pflichten, den Positionen entsprechend, zu erfüllen? Dies geschieht mithilfe eines Belohnungssystems als Anreizstruktur. Da die Aufgaben und Verantwortlichkeiten nach ihrer funktionalen Bedeutung – dem Grad ihrer Einzigartigkeit und Ersetzbarkeit – differieren und Schlüsselpositionen eine besondere differenzielle funktionale Bedeutung für die Gesellschaft haben, hohe Anforderungen an Talente und Fähigkeiten stellen und mit anspruchsvollen wie konsequenzenreichen Pflichten verbunden sind, bedarf es eines Systems abgestufter Belohnungen, je weiter die Arbeitsteilung und soziale Differenzierung in einer Gesellschaft vorangeschritten ist. Da Talente knapp und Ausbildungen teuer sind, müssen Positionen in ihrer funktionalen Bedeutung mit unterschiedlichen Belohnungen ausgestattet sein, damit sie eine Anreizwirkung entfalten, damit eine adäquate Besetzung der sozialen Positionen erfolgt. Ungleiche Belohnungen erscheinen funktional, „um Personen je nach ihren Fähigkeiten in ungleiche Positionen zu lenken, über hohes Einkommen und Ansehen also besonders leistungsfähige Leute zu bewegen, schwierige und verantwortliche Positionen anzustreben“ (Hondrich 1984, S. 292). Belohnungen und ihre ungleiche Verteilung sind damit Bestandteil der Sozialstruktur. Soziale Schichtung ist demnach das institutionelle Ergebnis differenzieller Selektions- und Belohnungsprozesse.

Wie soll eine Gesellschaft ihre Mitglieder auf Positionen verteilen? Es geht hierbei für die Vertreter des Strukturfunktionalismus wie etwa Davis und Moore (1945) um die Frage, wie berufliche Positionen besetzt werden sollen und wie diese Allokation zu legitimieren ist. Die Zuordnung von Bildung zu beruflichen oder anderen gesellschaftlich bedeutsamen Positionen wird über die Verknüpfung von Verdiensten mit individuellen Begabungen und Leistungen legitimiert. In Anlehnung an meritokratische Prinzipien sollen – wie bereits mehrfach gesehen – die entscheidenden verantwortungsvollen Positionen – also Führungspositionen in den einzelnen gesellschaftlichen Bereichen – durch die Besten und Tüchtigsten eingenommen werden: Die „Besten“ und „Tüchtigsten“ sind natürlich begabte Personen, die sich einer langen Ausbildung unterziehen. Sie sollen in diese Positionen, die hohes

Einkommen, Ansehen und Status beinhalten, gelangen können. Die gesellschaftliche Festlegung der Funktionalität und Bedeutung unterschiedlicher sozialer Positionen sehen Vertreter des Strukturfunktionalismus darin, dass die Meritokratie klare Prinzipien benennt, wie soziale Ordnung und individuelle Freiheit aufeinander abgestimmt werden. Es geht darum, dass es legitime Regeln gibt, wie Individuen in die gesellschaftlichen Institutionen integriert werden und welche Voraussetzungen von den Individuen mitgebracht werden müssen. Individuelle Anstrengungen und Leistungen, die an erworbenen Bildungszertifikaten abgelesen werden können, bedingen die Teilhabe am Arbeitsmarkt, über den die Verdienste verteilt werden. Die Verteilungsregeln lauten: Je größer die Talente und Leistungen, desto größer die Verdienste. Die Verteilung von knappen Gütern und Positionen in einer Gesellschaft erfolgt nach diesen Regeln, und da sie als legitim anerkannt werden, tragen sie zur Integration einer Gesellschaft bei. Die Integration einer Gesellschaft ist dann gewährleistet, wenn ein allgemeiner Konsens über die Zuweisung von Positionen (Beziehung zwischen Macht, Geld, Prestige und Fähigkeiten) und Funktionen (Rolle im System der Arbeitsteilung) in der Gesellschaft und ihren Ordnungen besteht.⁵

Diese struktur-funktionalistische Argumentation ist wegen Tautologieverdachts und logischer Inkonsistenzen nicht ohne vehemente Kritik geblieben. Tautologisch ist folgende Argumentationskette: Soziale Ungleichheit wird als Voraussetzung für eine funktionale Arbeitsteilung genannt, die wiederum zu – jetzt aber gesellschaftlich legitimiert – sozialer Ungleichheit führt. Logisch inkonsistent ist die Argumentation zur motivierenden Funktion von Ungleichheit: Warum muss beispielsweise eine soziale Ungleichheit von Gütern und Positionen als Anreiz vorausgesetzt werden, um soziale Ungleichheit von Belohnungen zu erklären? Des Weiteren ist ungeklärt, wer die funktionale Bedeutung von Aufgaben und Positionen bestimmt, und wer definiert, dass Talente knapp sind. Eher wäre zu vermuten, dass Talente vorhanden sind, aber Ressourcen knapp sind, diese an die entsprechenden Positionen zu platzieren. Selbst gemessen an den meritokratischen Grundsätzen, wird von Kritikern der funktionalistischen Sicht vermutet, dass bestehende soziale Ungleichheit gerechtfertigt und ihre Ursachen eher verschleiert als aufgedeckt werden (vgl. Solga 2005).

Bildungsbasierte Meritokratie

Aus Sicht von Goldthorpe (1996, S. 255 f.) liegen der (bildungsbasierten) Meritokratie drei Prämissen zugrunde, die bereits vor der Entstehung des Begriffs im gesellschaftlichen

⁵Existiert dieser Konsens nicht oder nur teilweise, entstehen strukturelle Spannungen in der Gesellschaft. So kann vermutet werden, dass die Bedeutungslosigkeit von Bildung und erworbenen Zertifikaten für den Erwerb von Positionen und daran geknüpfte Güter zu sozialen Konflikten oder zum Zusammenbruch führt. Wenn beispielsweise soziale Mobilität – insbesondere soziale Aufstiege trotz individueller Anstrengungen und Investitionen in Bildung – nicht mehr möglich erscheint, dann geraten gesellschaftliche Ordnungen wegen zunehmender Unzufriedenheit in der Bevölkerung in Legitimationsnöte. Mayer und Solga (1994) führen empirische Evidenzen zu den Mobilitätschancen in der DDR an, die plausibel machen, dass Mobilitätsblockaden zur Delegitimation und schließlich zum Zusammenbruch der DDR beigetragen haben.

Diskurs von Bedeutung waren und die sich auf die Mehrung und Wahrung gesellschaftlichen Reichtums richten. Das erste Prinzip ‚la carrière ouverte aux talents‘ bezieht sich darauf, dass Verantwortungspositionen einzig nach demonstrierter Kompetenz im Sinne von Fähigkeiten zu besetzen sind. Im Rahmen von Reformen der staatlichen Verwaltungen im 19. Jahrhundert wurde Bildung, Erfolg in kompetitiven Prüfungen und die Absolvierung bestimmter Ausbildungseinheiten eine zunehmende Bedeutung bei der Stellenbesetzung zugeschrieben, während die familiäre Einbindung, Beziehungen zu Gönnern oder Korruption zurückgedrängt werden sollten (vgl. Becker 1993).

Eine zweite Grundidee unterstellt, dass Chancen auf Bildungserwerb einzig von natürlichen Begabungen abhängen. So ist eine wesentliche Funktion des Bildungssystems in westlichen Industriestaaten die Selektion von begabten Schülerinnen und Schülern für höhere Bildungswege, welche über die natürlichen Ressourcen verfügten, diese auch zu bestehen. Anfang der 1920er Jahre bekam dieser Selektionsmechanismus weiteren Auftrieb durch die Entwicklung von Intelligenz- und Begabungstests, die eine massenhafte zuverlässige Testung ermöglichten.

Die dritte Prämisse bezieht sich auf das Leistungskriterium als Basis jeglicher Selektionen in modernen Gesellschaften und damit auf Leistung als Rechtfertigungsargument für soziale Ungleichheiten: „The social inequality (...) can then claim legitimacy – as ascriptive inequality cannot – in that it contributes to the efficient functioning of the society as a whole and in that superior rewards, because they reflect superior achievement, are deserved“ (Goldthorpe 1996, S. 257). Begründet werden diese Prämissen – wie bereits gesehen – aus der Perspektive der struktur-funktionalistischen Schichtungstheorie (Davis und Moore 1945), dass Ungleichheiten notwendig seien, um Individuen zu (hohen) Leistungen zu motivieren und dadurch gesellschaftlichen Fortschritt zu initiieren, der letztlich dem Wohle aller dient.

Die dem meritokratischen Prinzip immanente Leistungsideologie ist in Industriegesellschaften mit modernem Bildungssystem die wichtigste Grundlage zur Legitimation von sozialer Ungleichheit (vgl. McClelland 1967).⁶ Die berufliche und gesellschaftliche Karriere basiert demnach auf individuellen Talenten und Anstrengungen, also auf Leistungen („achievement“). In systematischer Weise kann dieses Prinzip in der *meritokratischen Trias* von „Bildung, Beruf und Einkommen“ (Kreckel 1992, S. 97) beschrieben werden (siehe Abb. 1).

In marktwirtschaftlichen Ordnungen werden individuelle Qualifikationen als Input-Ressource in entsprechende berufliche Positionen konvertiert, die mit Einkommen ausgestattet sein sollen (Output-Ressourcen), die der Qualifikation als Indikator für Leistung (Zertifikat, d. h. durch formale Zeugnisse beglaubigte Leistungsqualifikation) angemessen sind. Dass sich ungleich verteilte Qualifikationen in ungleich verteilte berufliche Stellungen und auf ungleich verteilte Einkommen niederschlagen, wird als gerechtfertigt angesehen. Als illegitim gelten Einflüsse auf Bildung, Beruf und Einkommen, die

⁶Nach Kreckel (1992, S. 98) ist die Leistungsideologie deswegen „Ideologie, weil sie sich nicht auf die Forderung nach und die Förderung von sachlicher Leistungsfähigkeit beschränkt, sondern gleichzeitig damit die Ungleichheit von Lebenschancen rechtfertigt“.

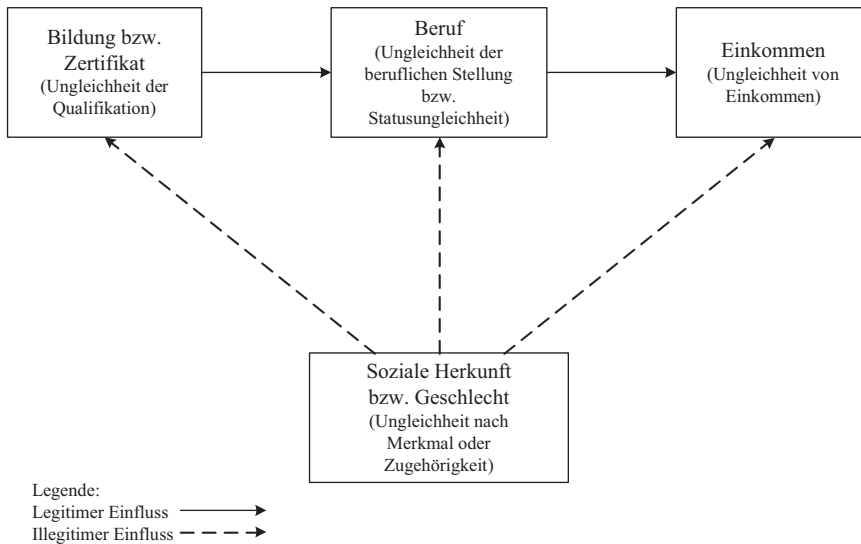


Abb. 1 Meritokratische Triade: Legitime und illegitime Ressourcennutzung im meritokratischen Modell der sozialen Ungleichheit. (Kreckel 1992, S. 228)

auf kategorialen Zugehörigkeiten (wie etwa sozialer Herkunft oder Geschlecht) basieren und daher leistungsfremde Kriterien für Verdienste darstellen. Die Leistungsqualifikation, d. h. die zertifizierte Bildung, gilt demnach als einzig legitime Input-Ressource, während askriptive Input-Ressourcen (soziale Herkunft oder Geschlecht) – in illegitimer Weise – in positiver oder negativer Diskriminierung nach kategorialer Zugehörigkeit zu einer Merkmalsgruppe resultieren (Kreckel 1992, S. 262).

Diese *meritokratische Triade von Bildung, Beruf und Einkommen* stellt nach Kreckel (1992, S. 164) einen Mechanismus der leistungsgesellschaftlichen Statuszuteilung und Legitimation sozialer Ungleichheiten dar, der als typisch für „offene“, westliche Gesellschaften gelten kann. Neben der zunehmenden Nutzung von Bildung als Humankapital bzw. als Ressource für das Wirtschaftswachstum gilt die Ausschöpfung der Begabungsreserven als wesentlicher Grund für den Abbau illegitimer Einflüsse auf den Bildungserwerb und für den Ausbau von Chancengleichheit im Sinne der bildungsbasierten Meritokratie („education-based meritocracy“), wonach Bildung nicht mehr nur den höheren Sozialschichten vorbehalten sein darf. Zudem definieren sich demokratische Gesellschaften über die (formale) Gleichbehandlung und Gleichberechtigung ihrer Mitglieder und müssen daher „offene“ Gesellschaften sein, in denen sich individuelle Anstrengungen auszahlen. Typischerweise wird das moderne und hochgradig stratifizierte Bildungssystem zur entscheidenden Verteilungsinstanz für soziale und berufliche Positionen.

3 Empirische Evidenzen für (bildungsbasierte) Meritokratie

Wenn Leistung das Schlüsselkriterium der sozialen Selektion und der Belohnung ist und die Ergebnisungleichheit (sprich: Ergebnis einer ungleichen Belohnung verschiedener Berufspositionen je nach ihrer Wichtigkeit und Qualifikation) auf Leistung bzw. erworbener Bildung basiert, stellt sich zunächst die Frage, ob *de facto* alle Individuen – unabhängig von leistungsfremden Kriterien wie etwa sozialer Herkunft oder Geschlecht – die gleichen Chancen für den Zugang zu Bildung und den Zugang zu sozialen oder beruflichen Positionen mit attraktiven Belohnungen haben. Im Sinne der Leistungsideologie muss gewährleistet sein, dass jedem Gesellschaftsmitglied die gleichen Möglichkeiten gewährt werden, am Leistungswettbewerb teilzunehmen, wobei in Abhängigkeit von der Leistung nicht alle gleichermaßen gewinnen können, auch wenn sie prinzipiell die gleichen Aussichten auf Erfolg haben müssen. Ungleiche Bildungsergebnisse und – darauf basierend – ungleicher Zugang zu sozialen oder beruflichen Positionen dürfen nicht durch illegitime leistungsfremde Kriterien bestimmt werden. Macht diese säkulare Koppelung von Bildung und Beschäftigung die Schule zum alleinigen Bestimmungsfaktor sozialer Ungleichheit außerhalb des Bildungssystems oder zur zentralen Institution für die Herstellung gesellschaftlicher Chancengleichheit im Sinne der meritokratischen Prinzipien? Oder gibt es neben dem Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg und von Bildungserfolg und beruflicher Platzierung einen Einfluss der sozialen Herkunft auf den Zugang zu beruflichen Positionen und der darauf basierenden Klassenlage (als Indikator für die soziale Position)?

Ein Ausgangspunkt verschiedener empirischer Studien zur Meritokratie ist die ‚*Increased Merit Selection Hypothesis*‘ (IMS) von Jonsson (1992), in der postuliert wird, dass in modernen Gesellschaften Leistung im Sinne von ‚*merit*‘ zum einzigen Bestimmungsfaktor des Zugangs zu Bildung und des Bildungsniveaus sowie der Stellung auf dem Arbeitsmarkt und im Erwerbsleben wird. Der Grad an realisierter meritokratischer Allokation ergibt sich aus der Bedeutung von Bildung für die Erreichung sozialer Positionen und ihrer Unabhängigkeit von ‚*sponsored mobility in education and allocation*‘ (Turner 1960), sodass das Bildungssystem als wichtigste Verteilungsinstanz für soziale und berufliche Positionen operiert (Goldthorpe 1996, S. 255 ff.). Insgesamt müsste die erworbene Bildung auch der entscheidende Indikator für Meriten sein (Jackson et al. 2005, S. 6).

Zunächst müssen drei Voraussetzungen erfüllt sein, damit eine Gesellschaft den Prinzipien bildungsbasierter Meritokratie („education-based meritocracy“) entspricht (siehe Abb. 2):

1. Der Zusammenhang von individueller sozialer Herkunft und dem Bildungserwerb darf nur noch das Niveau von Fähigkeiten wiedergeben, während Faktoren, die diesem Zusammenhang zuwiderlaufen, ausgeschaltet sein müssen (Bildungserwerb nach „natürlichen“ Fähigkeiten). Jackson und Goldthorpe (2003) stellen anhand von Daten der ‚National Child Development Study‘ zunächst fest, dass diese erste Prämisse für Großbritannien empirisch nicht haltbar ist. Zunächst gibt es – und das bestätigen auch die

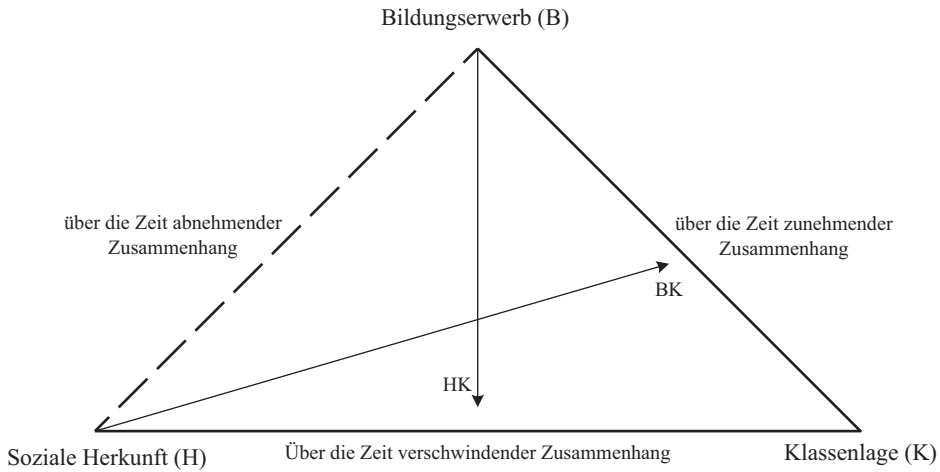


Abb. 2 Theorie der bildungsbasierten Meritokratie. (Quelle: Goldthorpe 2003, S. 234 und 238; siehe auch: Jackson et al. 2005, S. 5)

PISA-Studien für andere Länder (Becker und Schubert 2006) – einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und individuellen Fähigkeiten für die Jugendlichen, die sich in Schullaufbahnen befinden, die zum Universitätsstudium führen.

Obwohl es Überschneidungen zwischen Jugendlichen aus unterschiedlichen Sozialschichten bezüglich der schulischen Leistungen gibt, sind die Wahrscheinlichkeiten für die Übergänge in die höheren Schullaufbahnen nach sozialer Herkunft sortiert. Auch bei vergleichsweise geringerer akademischer Performanz wechseln Jugendliche aus höheren Sozialschichten eher in die höheren Bildungslaufbahnen. Auch bei gleicher Leistung wechseln Jugendliche aus unteren Sozialschichten eher in die mittleren und unteren Schullaufbahnen. Dieser Zusammenhang hat sich auch für die jüngeren Kohorten nicht verändert. Sowohl primäre Herkunftseffekte – Auswirkungen der sozialen Herkunft auf die individuelle Leistung und den Bildungserfolg – als auch sekundäre Herkunftseffekte – Auswirkungen der sozialen Herkunft auf individuelle Bildungsentscheidungen – widersprechen den meritokratischen Prinzipien (Boudon 1974; Becker 2004). Vor allem die sekundären Herkunftseffekte bestimmen die Übergänge in die höheren Schullaufbahnen: Bei gleicher Leistung entscheiden sich höhere Sozialschichten in der Regel auch für die weiterführenden Bildungswege. Die Verteilung der Bildungsübergänge entspricht nicht ausschließlich der Verteilung der tatsächlichen schulischen Performanz. Diese empirischen Befunde konnten auch für Deutschland bestätigt werden (für einen Überblick siehe: Becker und Schubert 2006, 2011; Becker 2003, 2006). Sie widersprechen eindeutig den Prämissen der ‚education based meritocracy‘.

2. Der Zusammenhang zwischen individuellem Bildungserwerb und der Beschäftigung muss verstärkt werden, damit die notwendige, im Bildungsprozess erworbene Qualifikation das ausschließliche Selektionskriterium der Arbeitgeber ist (Selektion und Zuordnung nach Kompetenzen und Fähigkeiten). Zwar ist – den Befunden von Jackson und Goldthorpe (2003) zufolge – der Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung, insbesondere der Klassenlage, enger geworden, aber gleichzeitig auch der Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Mobilität. Dies wiederum widerspricht den Prinzipien der bildungsbasierten Meritokratie. Oder anders ausgedrückt: Bildung ist nicht das alleinige und entscheidende Selektionskriterium beim Berufseintritt und der beruflichen Karriere (für Deutschland: Mayer und Blossfeld 1990; Becker 1993).

Offensichtlich spielen andere Faktoren, die mit sozialer Herkunft korrelieren, auch heutzutage noch eine besondere Rolle bei der Realisierung von Bildungsrenditen auf dem Arbeitsmarkt. Personen aus höheren Sozialschichten verfügen offenkundig über andere Alternativen, Strategien und Ressourcen, Statuserfolge abzusichern, wenn es aufgrund geringer schulischer Performanz und fehlendem Bildungserfolg nicht über Bildung und Leistung gelingt. Die „sponsored mobility“ ist demnach nicht durch die „contest mobility“ abgelöst worden. Es sind die Arbeitgeber, die bestimmen, was „Meriten“ sind, und deren Definition ist weiter gefasst als die der Sozialwissenschaftler:

Employers will select employees by reference to whatever attributes they believe most relevant to their productive efficiency of their organisations, and there is no guarantee that these attributes will always be ones indicative of merit, whether as defined in terms of educational attainment or indeed in any other plausible way. The liberal dream of an education-based meritocracy that would allow for the reconciliation of efficiency and social justice is one that, in a liberal society, has no easy means of realisation (Jackson et al. 2005, S. 27).

Nach der von Spence (1973) und Stiglitz (1975) entwickelten Signaltheorie hat die Bildung selbst keinen Effekt auf die Leistungsfähigkeit bzw. Produktivität der Arbeitskräfte. Der von Arrow (1973) vertretene Filtertheorie zufolge fungieren erworbene Zertifikate für den Arbeitgeber „nur“ als Signal für die gewünschte Bildungsausstattung und antizipierte Produktivität und stellen somit ein Mittel für die Selektion von Arbeitskräften dar, um eine angemessene Zuordnung von Arbeitskräften zu Arbeitsplätzen mit einem der Bildung entsprechenden Anforderungsprofil zu gewährleisten. Bildungsausstattungen von Bewerbern um Arbeitsplätze werden nicht mehr ausschließlich als individuelles Merkmal für berufliche Produktivität betrachtet, sondern als (stereotypes) Gruppenmerkmal für gewünschte Arbeitsorientierung, Lebensführung, sonstige Verhaltenseigenschaften (z. B. Neigung zu Absentismus, Kontinuität der Beschäftigung, Zuverlässigkeit, Lernfähigkeit, Motivation etc.) sowie Konformität mit Normen und Zielen eines Unternehmens (Weiss 1995). Insbesondere wenn eine Vielzahl von Bewerbern für eine knappe Zahl von Positionen zu Verfügung steht, dann erfolgt die Auswahl nach sogenannten extrafunktionalen Kriterien, die mit der sozialen Herkunft korrelieren (etwa Leistungsmotivation oder kultureller Habitus).

3. Der Zusammenhang zwischen Bildung und Beruf muss für jedes Individuum – unabhängig von seiner sozialen Herkunft – konstant sein, und andere herkunftsbezogene Kriterien, die nicht dem Prinzip des bildungsbasierten Meritokratie entsprechen, müssen unberücksichtigt bleiben (Legitimation von sozialer Ungleichheit über Leistung). Dieser Zusammenhang kann für den Eintritt in den Arbeitsmarkt nicht als erfüllt angesehen werden. Alle empirischen Befunde sprechen dafür, dass trotz Bildungsexpansion ein direkter Einfluss von sozialer Herkunft und Klassenlage nachwachsender Generationen besteht. Demnach ist intergenerationale Statusvererbung trotz „Meritokratisierung“ der Berufschancen immer noch gegeben. Es stellt sich die Frage, ob dieser Zusammenhang mit dem Bildungsniveau variiert, oder anders ausgedrückt: Wird die intergenerationale Statusvererbung schwächer, je höher das erworbene Bildungsniveau ist? So gibt es nach Jackson und Goldthorpe (2003) für Großbritannien empirische Belege, dass der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Statuserwerb für die höheren Bildungsstufen schwächer geworden ist, während in den unteren Bildungsstufen dieser Zusammenhang immer noch sehr stark ist. Allerdings können vorliegende empirische Belege auch dahin gehend interpretiert werden, dass der Zusammenhang zwischen Bildung und Statuserwerb für sozial privilegierte Sozialschichten enger geworden ist, da sie beim Bildungserwerb privilegiert sind. Die von Goldthorpe (2003) vorgelegten empirischen Befunde weisen darauf hin, dass bei geringem Bildungsniveau und geringen Qualifikationen die Personen aus höheren Sozialschichten eher wieder selbst einen hohen Sozialstatus erreichen können, als dies Personen aus der Arbeiterschicht vermögen. Dieser Zusammenhang ist eher stärker als schwächer geworden, was der ‚*education-based meritocracy*‘ widerspricht. Demzufolge hängt der Zugang zu privilegierten Klassenlagen nicht nur von erworbener Qualifikation ab, sondern auch von der sozialen Herkunft. Insbesondere diejenigen aus privilegierten Klassenlagen können trotz geringer Bildungserfolge ihren Status erhalten. Qua sozialer Herkunft Privilegierte sind eher in der Lage, in „unverdienter“ Weise zur Klasse der Privilegierten aufzusteigen, als diejenigen aus unteren Sozialschichten. Anders ausgedrückt: Trotz alledem müssen sich Personen aus unteren Sozialschichten mehr anstrengen, mehr Leistung an den Tag legen, um in die Klassenposition zu gelangen, als Personen aus oberen Sozialschichten mit vergleichsweise geringeren Leistungen. So gesehen ist Großbritannien wie andere Gesellschaften (etwa Deutschland) noch weit entfernt von einer Meritokratie. Aufgrund der Trägheiten in den Sozialstrukturen ist kaum anzunehmen, dass sich in den nächsten dreißig Jahren, in denen – so Young (1958) – die Meritokratie bereits zu voller Blüte gelangt, noch entscheidende Änderungen ergeben.

Nach Goldthorpe (1996, 2003) soll sich bei fortschreitender „Meritokratisierung“ der herkunftsunabhängige Zusammenhang von Bildung und Klassenlage verstärken, während die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungserwerb auf der einen Seite und zwischen sozialer Herkunft und Klassenlage auf der anderen Seite sich abschwächen oder gar gänzlich verschwinden müssten (Jackson et al. 2005). Wenn im Zuge der Bildungsexpansion die formale Bildung für den Zugang zur beruflichen Position aufgewertet wird und der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildung und die Klassenlage gleichermaßen verschwindet, dann müssten Gesellschaften folglich

meritokratischer werden. Denn je höher das erreichte Bildungsniveau ist, desto schwächer dürfte dann die Beziehung zwischen sozialer Herkunft und erreichter Klassenlage (Interaktion HK in Abb. 2) sein. Empirisch eher zutreffend ist folgender Zusammenhang: Je privilegierter die Klassenlage des Elternhauses (soziale Herkunft), desto schwächer ist die Beziehung zwischen Bildung und erreichter Klassenlage (Interaktion BK in Abb. 2). Wenn Bildung keinen Effekt auf die Klassenlage hätte, dann dürften keine Unterschiede in der erworbenen Klassenlage festzustellen sein. Aber empirisch gibt es bedeutsame Unterschiede bei der intergenerationalen Mobilität (der Vererbung der Klassenlage von einer Generation zur nächsten), die darauf hinweisen, dass Bildung ein wichtiges Allokationskriterium ist. Aber die Differenzierung nach Bildung hat nicht zugenommen, wie es den Prinzipien von bildungsbasierter Meritokratie entsprechen würde, sondern eher abgenommen. D. h., der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erworbener Klassenlage ist enger geworden. Bei geringerer Bildungsdifferenzierung von Bewerbern um eine berufliche Position wird Bildung als Selektionskriterium immer weniger bedeutend, während soziale Herkunft (kultureller Habitus) immer noch bedeutsam für den Berufserfolg und Statuserwerb ist (Becker und Hadjar 2008; Mayer und Blossfeld 1990).

Die empirischen Befunde zur meritokratischen Triade aus einer Längsschnittperspektive sind ambivalent. Internationale Befunde aus den 1990er Jahren (Blossfeld und Shavit 1993) weisen darauf hin, dass in allen untersuchten Gesellschaften trotz abnehmender Herkunftsbedingtheit des Bildungsniveaus ein jeweils bestimmtes Maß an Einflüssen sozialer Herkunft erhalten geblieben ist. Nur in den Niederlanden und Schweden scheinen bedeutsamere Tendenzen zur Meritokratie – d. h. einer Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungsniveau – stattgefunden zu haben. Die Metaanalyse von Goldthorpe (1996) weist auf die konträren Ergebnisse verschiedener Studien hin: Während Studien aus den 1960er und 1970er Jahren (Blau und Duncan 1967; Featherman und Hauser 1978; Halsey 1977) für die USA, England und Wales zeigen, dass entsprechend der IMS-Hypothese der Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und Status zunimmt und der Einfluss der sozialen Herkunft teilweise abnimmt, weisen neuere Studien für Schweden (Jonsson 1993; Jonsson et al. 1996) sowie England und Wales (Heath et al. 1992; Ganzeboom et al. 1992) auf den gegenteiligen Trend hin, dass die Bedeutung der Bildung für den Statuserwerb abnimmt. Dies bestätigen auch Analysen von Breen und Goldthorpe (2001) sowie Goldthorpe und Mills (2004), die auf eine Stabilität der Verbindung zwischen sozialer Herkunft und Status bzw. erreichter Klassenlage sowie eine abnehmende Beziehung zwischen Bildung und Status in Großbritannien hinweisen.

Mayer und Blossfeld (1990) zeigen für Deutschland, dass sich die meritokratische Triade aus sozialer Herkunft (Berufsstatus des Vaters), Bildung und Berufsstatus über die Kohorten hinweg als relativ stabil erweist: Die soziale Herkunft wirkt auf die Schulbildung und damit auf die berufliche Erstplatzierung und den weiteren Karriereverlauf. Kohortenanalysen anhand des ALLBUS 1988 und 1998 (Hadjar und Becker 2006) im Rahmen von Strukturgleichungsmodellen weisen auf die Stabilität der meritokratischen Triade hin, die Verbindung zwischen sozialer Herkunft (Berufsprestige des Vaters) und Bildung hat sich vor allem bei den Nachkriegskohorten (Geburtsjahrgänge 1949–1959)

etwas verringert, um dann wieder auf ihr Ausgangsniveau zurückzukehren. Die Bedeutung der Bildungszertifikate für das Berufsprestige ist in den jüngsten Kohorten (Geburtsjahrgänge 1959–1968) stark gesunken; dieser Befund muss aber unter dem Vorbehalt gesehen werden, dass die jüngeren Kohorten sich noch nicht in dem Maße in ihren Erwerbsverläufen etablieren konnten. Eindeutig hingegen sind aktuelle Befunde von Becker und Hadjar (2008) mit Daten der deutschen Lebensverlaufsstudie (siehe auch Mayer und Blossfeld 1990). Demnach ist die soziale Exklusivität des Erwerbs eines Abiturs in der Abfolge von in der Nachkriegszeit und im Westen Deutschlands geborenen Jahrgängen zurückgegangen (Becker 2006). Jedoch hängt zum Nachteil von Arbeiterkindern der Erwerb höherer Bildung trotz der Bildungsexpansion immer noch deutlich von der sozialen Herkunft ab. Bei Kontrolle von Geschlecht können Becker und Hadjar (2008) belegen, dass es keinen eindeutigen historischen Trend für den Zusammenhang von Bildung und erworbener Klassenlage gibt. Aber es ist offensichtlich, dass für den Zugang zur oberen Dienstklasse bis zum Alter von 30 Jahren die Bildungselektivität hoch war für die zwischen 1929 und 1951 Geborenen und relativ niedrig für die um 1960 Geborenen. Für die 1971 Geborenen stieg sie wieder auf das Niveau der um 1930 geborenen Männer und Frauen an. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Zugang zur oberen Dienstklasse bis zum Alter von 30 Jahren hat zwar über die Kohortenabfolge abgenommen, ist aber immer noch sehr bedeutsam. Bei Kontrolle von Geschlecht und erworbener Bildung hatten um 1930 geborene Männer und Frauen aus der oberen Dienstklasse im Vergleich zu Arbeiterkindern eine um 4-mal höhere Chance, bis zum Alter von 30 Jahren selbst der oberen Dienstklasse anzugehören. Dieses Chancenverhältnis war dann für die 1971 Geborenen nur noch halb so groß. Diese Befunde widersprechen Vermutungen, dass sich Deutschland auf dem Wege zu einer meritokratischen Gesellschaft befindet (Becker und Hadjar 2008).

In Transformationsgesellschaften des ehemaligen Ostblocks hat die Bedeutung meritokratischer Prinzipien zwar zugenommen, aber es kann dennoch nicht von Meritokratie – im Sinne der Absenz anderer Faktoren – gesprochen werden: So zeigt Solga (2006), dass in der DDR die soziale Schicht des Elternhauses neben der Geburtskohorte, dem Geschlecht und der Parteizugehörigkeit von besonderer Bedeutung für den Zugang in bestimmte Klassenlagen war, wobei die Bedeutung dieser nicht den meritokratischen Prinzipien entsprechenden Faktoren mit der Privilegiertheit der erreichten Klassenlage zunahm, d. h., der Zugang zur höheren Dienstklasse war besonders von leistungsfremden Faktoren abhängig. Auch die neue Statuszuweisungsstruktur in Ostdeutschland nach 1989 führte zu einer Vererbung von Klassenlagen, denn die „Gewinner“ der DDR-Gesellschaft konnten auf dem Arbeitsmarkt im Hinblick auf das meritokratische Prinzip gefragte Bildungszertifikate und professionelle Fähigkeiten vorweisen, die sie in der DDR hatten erwerben können.

Ungleichheit und Meritokratie im Bewusstsein der Bevölkerung

Die bisherigen Ausführungen bezogen sich auf den (objektiven) Zustand der Meritokratie. Auf der anderen Seite ist jedoch auch die Wahrnehmung und Bewertung des

meritokratischen Prinzips in der Bevölkerung von Interesse, denn Meritokratie als Legitimationsprinzip fördert die Akzeptanz der sozialen Ordnung und damit die Stabilität der Gesellschaft (Hadjar 2008). Die Meritokratie gehört aus diesem Blickwinkel zu den ordnungsbezogenen Gerechtigkeitsprinzipien im Sinne von Liebig und Wegener (1999). Eine abstrahierte Abgrenzung des meritokratischen Prinzips findet sich zunächst in der Dichotomie von Linton (1964) im Hinblick auf die Grundlagen von Statuszuweisung und Ungleichheit. Konträre Verteilungsprinzipien sind hier das Prinzip der sozialen Herkunft („ascribed status“) – d. h., dass der spätere Status durch zugeschriebene bzw. sozial vererbte Merkmale bestimmt wird – und das meritokratische Leistungsprinzip, das in der Dimension des durch Leistung erworbenen „achieved status“ zum Ausdruck kommt. Das meritokratische Prinzip findet sich ebenso in der Taxonomie der Gerechtigkeitsprinzipien von Wegener und Liebig (1993; Liebig und Wegener 1995) in der Dimension des *Individualismus*. Diese bezieht sich auf eine Weltsicht, in der starke Ungleichheiten als legitim erscheinen, wenn die Güterverteilung im Wesentlichen durch den Markt – u. a. in Orientierung am meritokratischen Leistungsprinzip – koordiniert wird. Hingegen wird aus dem Blickwinkel des *Egalitarismus* die Gleichverteilung der Güter angestrebt, wobei dem Staat eine wesentliche Rolle bei der (Um-)Verteilung zugeschrieben wird. Die Position des *Askriptivismus* legitimiert in starkem Maße soziale Ungleichheiten; die Zugehörigkeit zu einer über zugeschriebene soziale Merkmale (etwa nach sozialer Herkunft, Geschlecht, Migrantenstatus) bestimmte Gruppe gilt als legitimer und gerechter Mechanismus der Güterverteilung. *Fatalismus* beschreibt den Verzicht auf Gerechtigkeitsforderungen. Die Frage nach der Gerechtigkeit wird als nicht lösbar angesehen; die Güterverteilung wird nicht der sozialen Welt, sondern der nicht veränderbaren „natürlichen“ oder metaphysischen Welt zugeschrieben.

Für marktorientierte Industriegesellschaften wie Deutschland ist zunächst eine ausgeprägte Akzeptanz des meritokratischen Prinzips zu vermuten. Ergebnisse einer klassischen empirischen Studie zur sozialen Mobilität in der Bundesrepublik Deutschland (Mayer 1975, S. 109) weisen auf eine überwiegende Wahrnehmung und Akzeptanz des meritokratischen Leistungsprinzips in Westdeutschland hin. Hinsichtlich der Wahrnehmung der Ordnungsprinzipien sozialer Ungleichheit zeigt sich eine starke Wahrnehmung des meritokratischen Prinzips: Persönliche Leistung (87 %), Ausbildung (77 %) und Intelligenz (70 %) wurden danach als wesentliche Erfolgsfaktoren angesehen, während askriptive Merkmale wie Vermögen (38 %), Herkunftsfamilie (21 %) oder Parteizugehörigkeit (8 %) nur von einer Minderheit als Wege zum Erfolg wahrgenommen wurden. Hinsichtlich der Bewertung dieser verschiedenen Verteilungsprinzipien bzw. Erfolgsfaktoren zeigt sich ein sehr positives Bild für die auch besonders häufig wahrgenommenen Dimensionen. Meritokratische Kriterien wie persönliche Leistung (3 % negative Bewertung), Intelligenz (5 % negative Bewertung) und Ausbildung (6 % negative Bewertung) werden grundsätzlich positiver beurteilt als askriptive Merkmale. Das meritokratische Leistungsprinzip wird in den unteren Schichten weniger akzeptiert als in den oberen Schichten. Interessant erscheint der Zusammenhang zwischen Wahrnehmungen und Bewertungen sozialer Ungleichheit. Je nach Schichtzugehörigkeit ist der

Korrelationskoeffizient für diesen Zusammenhang – Spearman's rho – zwischen $r = ,80$ (Untere Unterschicht) und $r = ,92$ (Obere Mittelschicht) angesiedelt. Eine Erklärung für diese Nähe von Wahrnehmung und Bewertung des Prinzips sozialer Ungleichheit liefert die Theorie der kognitiven Dissonanz von Festinger (1957): Offenbar können die Individuen Konsonanz produzieren, indem sie die Ordnung sozialer Ungleichheit, die sie als Realität wahrnehmen, positiv bewerten. Oder sie nehmen ihre Umwelt – d. h. die Ausdrücke und Mechanismen sozialer Ungleichheit – vor dem Hintergrund ihrer Werthaltungen gegenüber Ungleichheit „gefiltert“ wahr. Letztere Argumentation entspricht ebenso den theoretischen Überlegungen zur kognitiven Rahmung von Situationen bzw. zur Definition der sozialen Situation von Esser (1996), in deren Kern die Annahme der Perzeption einer sozialen Realität vor dem Hintergrund erworbener kognitiver Schemata – wie etwa Einstellungen und Werthaltungen – steht. Insbesondere der meritokratischen Leistungsideologie kommt eine wesentliche Funktion bei der Herstellung der Wahrnehmung von Verteilungsgerechtigkeit zu, denn die scheinbare Offenheit der Ordnung sozialer Ungleichheit reduziert Ungerechtigkeitswahrnehmungen bei den sozial Benachteiligten.

Gesellschaftsvergleiche aus den 1980er und 1990er Jahren liefern ebenso Hinweise, welche Verteilungsprinzipien wahrgenommen werden. Im Rahmen eines Vergleichs der USA, Ungarns und Westdeutschlands auf Basis des International Social Survey Projects (ISSP) von 1987 (Braun und Uher 1990) zeigt sich, dass in Westdeutschland eine gute Ausbildung als wichtigster Erfolgsfaktor wahrgenommen wird. In den USA sind die Menschen ebenso von der Statusallokationsfunktion der Bildung überzeugt, wobei als Erfolgsfaktoren hier auch Ehrgeiz und harte Arbeit gelten, denen eine gleiche Bedeutung beigemessen wird. In Ungarn werden eher Fähigkeiten und Ehrgeiz als Wege zum Erfolg angesehen, während der Bildung eine geringere Rolle zugewiesen wird. Generell sind die Zustimmungsquoten im Hinblick auf meritokratische Aussagen in den USA, Westdeutschland und Ungarn im Vergleich zu anderen Legitimationsargumentationen hoch. Analysen mit ISSP-Daten für 1992 weisen für die Länderauswahl Schweden, Großbritannien sowie für West- und Ostdeutschland darauf hin, dass dem Leistungsmotiv als Gerechtigkeitsprinzip – d. h., dass ungleiche Verteilung die Leistungsmotivation erhöht – im Vergleich zu anderen Motiven (Wachstum der Gesamtgesellschaft, Herrschaftsmotiv als kritische Haltung gegen Ungleichheit) die höchste Zustimmung (um 70 %) zuteil wird. Im Hinblick auf die Wahrnehmung der Gerechtigkeitsprinzipien zeigt sich ein ähnliches Bild: Leistungskriterien werden im Vergleich zu askriptiven Merkmalen oder sozialem und kulturellem Kapital als besonders bedeutungsvoll in allen genannten Ländern angesehen (Mau 1997, S. 57).

Die Ergebnisse zeigen, dass überwiegend meritokratische, aber auch strukturelle Ursachen im Bewusstsein der Bevölkerung eine Rolle spielen. Aktuelle Längsschnittanalysen von Hadjar (2008) anhand des kumulierten Datensatzes von ALLBUS weisen schließlich ebenso darauf hin, dass Bildung und Ausbildung als meritokratische Prinzipien, als wesentliche Mechanismen des Statuserwerbs bzw. als „Wege zum Erfolg“ wahrgenommen werden, während die soziale Herkunft eher als sekundärer Faktor der Verteilung von Positionen angesehen wird. Diese Wahrnehmung erweist sich über die

Kohorten hinweg als relativ stabil. Im Hinblick auf die Bewertung des meritokratischen Prinzips erweisen sich die jüngeren, höher gebildeten Kohorten als kritischer gegenüber der Meritokratie als ältere Kohorten. Während in der Bevölkerung relative Einigkeit herrscht in der Wahrnehmung, variiert die Zustimmung zum meritokratischen Prinzip somit zwischen Bevölkerungsgruppen.

4 Kritik an Meritokratie als gesellschaftlichem Leitbild

Meritokratie als Herrschaftsform und meritokratische Prinzipien (einschließlich ihrer Bestandteile wie etwa der Leistungsideologie) waren schon immer und sind immer noch vehementer Kritik ausgesetzt. Die Kritik setzt an verschiedenen Punkten an. Hervorgehoben werden etwa immanente logische Inkonsistenzen der Meritokratie als gesellschaftlicher Ideologie und ihrer Prinzipien sowie unerwünschte Folgen von meritokratischer Praxis oder ideologische Rechtfertigungen von gesellschaftlichen Zuständen, die den Ansprüchen der Meritokratie selbst widersprechen. Ebenso wird auf Probleme verwiesen, die sich bei der Umsetzung von Meritokratie in die gesellschaftliche Realität ergeben. Und schließlich werden in der empirischen Sozial- und Bildungsforschung allfällige Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis diskutiert. Insgesamt geht es um die Unterscheidung zwischen der offiziellen Ideologie eines scheinbar fairen Leistungswettbewerbs (Meritokratie) und der Realität sozialer Reproduktion von Ungleichheiten (Bourdieu und Passeron 1971).

Logische Inkonsistenzen und Ideologie

Aus einer konflikttheoretischen Sicht entlarvt Solga (2005) die Meritokratie als gesellschaftliche Ideologie, die bestehende Ungleichheiten rechtfertigen und den monopolisierten Zugang zu Privilegien über Bildungszertifikate legitimieren soll. Die meritokratische Formel des Leistungsprinzips ist die *normative Selbstdefinition moderner Gesellschaften für die Begründung und Legitimation sozialer Ungleichheiten* im Bildungssystem, auf dem Arbeitsmarkt und in der gesellschaftlichen Stratifikation nach Klasse und Schicht (Solga 2005, S. 23). Der Legitimationsanspruch, den Bildung, Bildungslaufbahnen und Bildungszertifikate trotz der faktischen Bildungsungleichheiten genießen, ergibt sich nach Solga (2005) zum einen aus dem Zusammenhang zwischen Bildungszertifikat und Arbeitsmarkterfolg und zum anderen aus der Rolle von Bildung als „Statuszuweiser“ und Sinngeber, welche die alltägliche Sinnkonstruktion und individuelle Handlungsmotivation konstituiert.

Für die Rechtfertigung sozialer Ungleichheit sind fünf Charakteristika der meritokratischen Leitfigur essenziell:

1. Ein erstes Charakteristikum ist die natürliche Fundierung sozialer Ungleichheit. Die Vorstellung, dass Bildungserfolg und Status auf biologischen Intelligenz- und Begabungsunterschieden beruhen, führt zu einer „natürlichen Fundierung“ sozialer

Ungleichheit – was für den „common sense“ eine Immunisierung gegen Kritik bedeutet. Aus biologistischer Sicht dürfte Bildung gar nicht als „erworbenes Merkmal“ gelten, wenn es doch gänzlich durch genetische Voraussetzungen determiniert würde. Es stellt sich dann die Frage, warum dann Bildung ein erworbenes Gut ist, das ja nur durch Talent und Anstrengung erworben werden kann. Dann aber wäre – so Solga (2005) – Anstrengung das Platzierungskriterium und nicht die natürliche Begabung. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht kann es solche natürlichen Kategorisierungen von Bildungszertifikaten in Übereinstimmung mit der Natur nicht geben, da auch Bildungskategorien und Bildungspatente sozial konstruiert sind. Jedoch gelingt zum einen bei Ausblendung der institutionellen Ungleichheitsproduzierenden und -stabilisierenden Bildungshürden die Suggestion, dass „Sieger“ des Bildungswettbewerbs verdienstermaßen gewonnen haben, während die „Verlierer“ zwar die gleichen Chancen hatten, diese aber nicht nutzten. Zum anderen rechtfertigt die Betonung von Leistung und Intelligenz für den Bildungserwerb den Mythos, dass diese Begabungen akkurat gemessen werden können.

2. Ein zweites Charakteristikum ist die Darstellung von Ungleichheit als gesellschaftliches Funktionserfordernis. Sie wird – wie bei Davis und Moore (1945) gesehen – dadurch legitimiert, dass Ergebnisungleichheiten bzw. unterschiedliche Belohnungen Leistung motivieren würden. Die Hierarchisierung von Berufspositionen dient als selektiver Anreiz sowie als Legitimierung von hierarchischen Bildungsstufen und individuellen Bildungsleistungen als Zuteilungsmodus zu diesen Positionen. Wenn eine extrem frühe Aufteilung der Schulkinder in die verschiedenen Laufbahnen der dreigeteilten Sekundarstufe vorgenommen wird, die bekanntermaßen weder einer bestmöglichen Förderung der Talente noch der Erhöhung von Durchlässigkeit und sozialer Chancengleichheit dient, aber mit dem ihr zugrunde liegenden Begabungsparadigma – dass dieser Selektionsmechanismus den individuellen Interessen und Begabungen (scheinbar) entspreche – gerechtfertigt wird, dann wird gleichermaßen formale Chancengleichheit institutionalisiert und institutionalisierte Chancenungleichheit legitimiert.
3. Das dritte Charakteristikum ist die Notwendigkeit organisierter Bildungsprozesse. Hinter dem Element der „demonstrated competence“ (Goldthorpe 1996, S. 255) verbirgt sich die Notwendigkeit organisierter Bildungsprozesse und entsprechender Zertifikate als Qualifikations- und Kompetenzsignale. Kompetenznachweise in institutionalisierten und zertifizierten Bildungsprozessen gehen einher mit der Rationalisierung und Legitimierung durch intersubjektiv überprüfbare Kodifizierung in Form von Patenten als Ergebnis bürokratischer Prozeduren: „Insofern geht es nicht um Bildung und Kompetenz per se, sondern um Kompetenznachweise, erworben in institutionalisierten und zugleich zertifizierten Bildungsprozessen“ (Solga 2005, S. 27). Die im Zuge der Bildungsexpansion gestiegene Bildungsteilhabe nährt den allgemeinen Glauben an die Gleichheit von Bildungschancen, und die rationale Selektion nach Leistung nährt wiederum den Glauben an die Legitimation von scheinbar gerechtfertigten Ergebnisungleichheiten (Friedeburg 1992). Die Legitimierung der Leistungserbringung in

formalisierten, kodifizierenden und kategorisierenden Bildungsprozessen sichert die Legitimität und Effizienz von Allokation nach Bildung als Proxy für individuelle Leistung, zumal die Legitimation von Ergebnisungleichheit durch den individuellen Blick auf das Bildungsergebnis statt auf die tatsächlichen Prozesse des Bildungserwerbs im Sinne von Chancengerechtigkeit bewerkstelligt wird. Denn erst der Prozess des individuellen Bildungserwerbs liefert Hinweise dafür, ob die erworbenen Bildungszertifikate auf individuellen Leistungen beruhen. Dadurch bleibt die institutionelle Definition von Gelegenheitsstrukturen, die ungerechtfertigte Ungleichheit generieren, verdeckt.

4. Das vierte Charakteristikum ist die individuelle statt kategoriale Ungleichheitsdefinition. Bestehende Ungleichheiten werden durch universalistische Leistungskriterien statt durch partikularistische Kriterien der Statuszuweisung gerechtfertigt (Müller und Mayer 1976, S. 15). Die kategorial definierte Ungleichheit nach sozialer Herkunft (Schicht, Klasse oder andere Statusgruppen) wird durch individuell definierte Ungleichheit nach Leistung abgelöst (Bell 1975), d. h., es erfolgen eine Individualisierung von Ungleichheit im Sinne eines individuellen Optimierungsproblems und eine Redefinition der strukturellen Risiken in individuelle Verantwortung und Entscheidungen: „Mit der ihr immanenten Individualisierung und individualisierten Ursachenzuschreibung verdeckt die meritokratische Leitfigur gleichwohl das Potenzial askriptiver Faktoren, sich als ‚erworbene Leistung‘ auszugeben“ (Solga 2005, S. 28). Denn wenn von Bildungstiteln statt von Leistung gesprochen würde, würden wiederum Merkmale der sozialen Herkunft ins Blickfeld treten. Somit gelingt abermals die individualisierte Ursachenzuschreibung nach dem Motto: „Er hatte die Chance, hat sie aber nicht genutzt!“. Strukturelle Ursachen ungleicher Bildungschancen und sozialer Ungleichheiten werden zugunsten individualisierter Bildungserfolge über Reduktion der Bildungsergebnisse auf Begabungsunterschiede und auf universalistischen Leistungskriterien basierende Bildungszertifikate verdrängt: „Würde hingegen in der meritokratischen Allokationsformel „richtigerweise“ statt von individueller Leistung von Bildung und insbesondere von Bildungstiteln gesprochen werden, so bliebe der Bezug zu kategorialen Ungleichheiten und damit institutionellen Ursachen von Bildungsungleichheiten erhalten“ (Solga 2005, S. 29). Mit der Individualisierung von Bildungserfolg und vor allem Misserfolg wird die institutionelle Definition von Gelegenheitsstrukturen des Bildungserwerbs verdeckt (Solga 2005, S. 32).
5. Das fünfte Charakteristikum ist die Entpersonifizierung von Leistung, die wiederum der Legitimation von Ungleichheiten dient. Leistungsbewertung wird innerhalb des meritokratischen Legitimationsprinzips quasi als natürlich und objektiv definiert. Dadurch, dass Kompetenzen als natürliche Leistungsbewertung gerechtfertigt werden, wird die institutionelle Definitionsmacht von Leistung und Verdiensten (Meriten) durch mächtige Status- und Interessengruppen ausgeblendet. Probleme der Wahrnehmung und Bewertung von Leistung – etwa durch Lehrpersonen – auf Basis bestimmter institutionenspezifischer Vorgaben werden verdeckt. Sozial ungleiche Startchancen beim Bildungswettbewerb sowie die Herkunftsabhängigkeit von bewerteter Leistung und der Bildungsentscheidungen werden ignoriert, aber die Segregation im stratifizierten

Bildungssystem gerechtfertigt: „Die weit verbreitete Auswahl nach Leistung trägt damit zugleich zum Erhalt und zur Stärkung des meritokratischen Glaubens bei – und zwar unabhängig davon, inwieweit eine Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg besteht. Bildungsbasierte Ungleichheiten werden von daher nicht nur von den ‚Gewinnern des meritokratischen Wettbewerbs‘ akzeptiert, sondern sind auch für dessen ‚Verlierer‘ handlungsrelevant“ (Solga 2005, S. 31).

Insgesamt zeigt sich Bildung in diesen fünf Charakterzügen der Meritokratie als Chance, die jedem gleichermaßen offensteht. „Dieser Konsensus wird auch von den ‚Untauglichen‘ – in der Begriffswelt der Bildungsgesellschaft: von Geringqualifizierten und Zertifikatlosen – geteilt, und paradoxerweise auch deshalb, weil Leistung bzw. Bildungszertifikate in scheinbar so konsequenter Weise die Statuszuweisung bestimmen“ (Solga 2005, S. 31). Allerdings wird dabei übersehen, dass die funktionalistische Notwendigkeit von Ungleichheit eine Einschränkung des Marktprinzips und des Wettbewerbs bedeutet. Mit der Akzeptanz eines funktionalistischen Bildungsverständnisses und von Ungleichheit wird „der Schein der Geltung von Leistung aufrechterhalten (...), insoweit die vorangegangene ‚Zuschreibung der Fähigkeit zur Erbringung von Leistungen‘ außer acht gelassen wird“ (Mayer 1975, S. 116), d. h., primäre Herkunftseffekte werden ignoriert: „Intelligenz und Begabung behaupten sich so hinsichtlich vorhandener sozialer Ungleichheiten als ein legitimierter Mythos – ein Mythos, mit dem zugleich versprochen wird, dass individuelle Begabungen akkurat gemessen werden können“ (Solga 2005, S. 32). In gegenwärtigen bildungspolitischen Debatten lässt sich das an der hartnäckigen Verschiebung der Schulstrukturfrage zugunsten der Debatte über Standards und Leistungstests ablesen (Solga 2005, S. 33; Becker 2007; Becker und Schubert 2006).

Unerwünschte Konsequenzen der Meritokratie

Young (1958) selbst, der keineswegs ein Befürworter der Meritokratie ist, weist eindrücklich auf gesellschaftliche Probleme hin, die mit der Meritokratie verbunden sind: Meritokratie gilt in seinen Augen als ungeeignetes Modell für eine stabile und gerechte Gesellschaftsform. Zum einen ist ein objektives und gerechtes Maß von „Leistung“ oder „Verdienst“ zur Allokation kaum realisierbar. Vielmehr sind – wie dies zum Beispiel aus der DDR-Geschichte bekannt ist (Solga 1995) – Prozesse sozialer Schließung (Parkin 1983) zu erwarten, weil die herrschende Elite dieses Maß derart gestaltet, dass sie sich selbst und ihre Nachkommen legitimiert (Weber 1980). Die meritokratische Gesellschaft entwickelt sich zwangsläufig zu einer Oligarchie, deren herrschende Elite letztendlich wegen der sozialen Schließung nach ‚*IQ plus effort*‘ nur noch gewaltsam abgesetzt werden kann. Die soziale Schließung der meritokratischen Elite führt dann zwangsläufig zu

ungerechtfertigten Ungleichheiten, die den meritokratischen Prinzipien widersprechen.⁷ Das Kriterium „Gleiche Chancen für alle“, dem zufolge sich die gesellschaftliche Allokation an den Meriten und nicht an der Herkunft orientiert, wird ebenso verletzt wie das Kriterium, dass Leistung das alleinige Allokationskriterium zu sein habe. Betrachten wir die empirischen Befunde der Bildungs- und Arbeitsmarktforschung, dann bleibt festzuhalten, dass Bildung, Talent und Anstrengung, die dann durch entsprechende Zertifikate institutionalisiert werden, nicht zwangsläufig die Produktivität des Individuums anzeigt, die notwendig wäre, um eine verantwortungsvolle Position auszufüllen (Becker und Hecken 2005).

Zum anderen stellt sich die Frage, wenn die intellektuelle bzw. akademische Leistung Voraussetzung für Einkommen, Status und Macht ist, was mit denjenigen Gesellschaftsmitgliedern geschieht, die nicht diese Voraussetzung erfüllen. Sie müssten nach Young (1958) wie ungelernete Arbeiter als „Haushaltshilfekorps“ einfache Tätigkeiten verrichten, während diejenigen mit etwas Talent für qualifizierte handwerkliche und Facharbeitertätigkeiten als Facharbeiter eine Art „Pionierkorps“ bilden. Des Weiteren laufen in einer Meritokratie die nicht mehr leistungsfähigen Individuen, weil sie älter geworden sind, ebenso wie die „Unterklasse“ Gefahr, nicht mehr in die Gesellschaft integriert, sondern ausgeschlossen zu werden. Diese Polarisierung von Qualifikationen und beruflicher Tätigkeit trägt nach Young (1958) zur Desintegration der meritokratischen Gesellschaft bei.

Das Problem der Messung von Meriten

In der Kritik an „Meritokratie“ oder meritokratischen Prinzipien tauchen immer wieder folgende Fragen auf, die übrigens nicht an Aktualität eingebüßt haben und in Zusammenhang mit den gegenwärtigen Diskussionen über Bildungsstandards, Qualitätssicherung und Steuerung des Bildungssystems stehen (Becker 2007): Wer setzt denn eigentlich fest, welche Qualifikationen für die Gesellschaft und ihre Ordnungen benötigt werden? Wer definiert Bildungsstandards bestimmter Art und ihre Notwendigkeit? Wer kontrolliert, dass bestimmte Zertifikate erworben werden, und wer bewertet die Zertifikate? Wer stellt fest, wem bestimmte Meriten gebühren? Eine Möglichkeit, festzustellen, wer die „verdienten Personen“ sind, so beispielsweise Max Weber (1980) als ein Vertreter der konflikttheoretischen Perspektive in der modernen Soziologie, ist ein institutionalisiertes Prüfungssystem, das im Endeffekt zur sozialen Schließung der privilegierten Eliten führt, für die Bildung das Mittel ist, mit dem sie ihre Herrschaftsansprüche legitimieren:

⁷Dieses Problem der Meritokratie wurde bereits Anfang des 20. Jahrhunderts in den Sozialwissenschaften kontrovers diskutiert: „Die ‚Demokratie‘ steht auch der Fachprüfung, wie allen Erscheinungen der von ihr selbst geförderten Bürokratisierung, in zwiespältiger Stellungnahme gegenüber: einerseits bedeutet sie oder *scheint* sie doch zu bedeuten: ‚Auslese‘ der Qualifizierten aus allen sozialen Schichten an Stelle der Honoratiorenherrschaft. Andererseits fürchtet sie von der Prüfung und dem Bildungspatent eine privilegierte ‚Kaste‘ und kämpft daher dagegen“ (Weber 1980, S. 576).

Was die Ahnenprobe als Voraussetzung der Ebenbürtigkeit, Stiftsfähigkeit und, wo immer der Adel sozial mächtig blieb, auch der staatlichen Amtsqualifikation in der Vergangenheit war, wird heute das Bildungspatent. Die Ausgestaltung der Universitäts-, technischen und Handelshochschuldiplome, der Ruf nach Schaffung von Bildungspatenten auf allen Gebieten überhaupt, dienen der Bildung einer privilegierten Schicht in Büro und Kontor. (...) Wenn wir auf allen Gebieten das Verlangen nach der Einführung von geregelten Bildungsgängen und Fachprüfungen laut werden hören, so ist selbstverständlich nicht ein plötzlich erwachender ‚Bildungsdrang‘, sondern das Streben nach Beschränkung des Angebotes für die Stellungen und deren Monopolisierung zugunsten der Besitzer von Bildungspatenten der Grund. Für diese Monopolisierung ist heute die ‚Prüfung‘ das universelle Mittel, deshalb ihr unaufhaltsames Vordringen. Und da der zum Erwerb des Bildungspatents erforderliche Bildungsgang erhebliche Kosten und Karenzzeiten verursacht, so bedeutet jenes Streben zugleich die Zurückdrängung der Begabung (des ‚Charisma‘) zugunsten des Besitzes, – denn die ‚geistigen‘ Kosten der Bildungspatente sind stets geringe und nehmen mit der Massenhaftigkeit nicht zu, sondern ab (Weber 1980, S. 577).

Prüfungen, die im damaligen wie heutigen Schul- und Ausbildungssystem zu einem integralen Bestandteil geworden sind, haben sich zu einem umfassenden differenzierten System entwickelt, das über die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen hinausgreift und über Prüfungen, Bewertungen und Bildungszertifikate mit anderen gesellschaftlichen Bereichen verzahnt ist. Hierbei stehen vor allem der Arbeitsmarkt, insbesondere der Staatsdienst und die betriebsinternen Arbeitsmärkte im Vordergrund, wenn es um die Zuordnung von Qualifikationen zu Arbeitsplätzen, denen wiederum Einkommen zugeordnet werden, geht. Prüfungen und Bildungspatente regulieren über die Signalisierung von Qualifikationen und erworbenen Anrechten den Zugang zu beruflichen und anderen sozialen Positionen. Über die Bildung und über das Bildungssystem wird nach Weber (1980) wirtschaftliche und politische Macht geregelt und verteilt. Auf diese Weise wird das etablierte Herrschaftssystem stabilisiert und reproduziert. Interessen an Bildung sind gleichzeitig Interessen an Sicherung von Herrschaft und Pfründen. Bildung ist deswegen auch an institutionelle Regelungen und Märkte für die Verteilung von Prestige und Einkommen gekoppelt.

An Weber (1980) anknüpfend, versucht Randall Collins (1971, 1979) – ein weiterer Vertreter der konflikttheoretischen Perspektive – die euphemistische und bestehende Ungleichheiten legitimierende funktionalistische Theorie zu entlarven, indem er aufzeigt, dass Begabung und Leistung eben nicht zwangsläufig mit Status, Einkommen und Prestige einhergehen. Statt meritokratischer Prinzipien dominieren *kredencialistische Prinzipien* die Selektion und Allokation von Bildung (*credencialism*). Erworbene Bildungspatente (*credentials*) regeln demnach die Zugangsmöglichkeiten zu den höheren und besser bezahlten Berufspositionen und prägen Karriere- und Mobilitätschancen in bedeutsamer Weise. Arbeitsmärkte gestalten sich dann als Systeme geschlossener Positionen (Sørensen 1983), und Bildungspatente sind die notwendigen Eingangsvoraussetzungen zu diesen Positionen (Thurow 1975). Zu Recht wird die meritokratische Ideologie kritisiert, dass Begabung und Leistung zwangsläufig immer auch Erfolg und Karriere mit sich bringen sollen. In modernen Gesellschaften mit hochgradig institutionalisierten

Arbeitsmärkten ist Bildung eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für Status, Einkommen und Prestige (Becker 1993; Mayer und Müller 1986).

Im Hinblick auf den differenzierten Blick von Young (1958) oder Goldthorpe (1996) ergibt sich schließlich die Frage, inwieweit Meritokratie in der Realität umsetzbar ist und inwieweit das theoretische Konzept überhaupt gemessen werden kann: „In other words, not only is ‚meritocracy‘ a sociological concept of doubtful value; it also appears unlikely to fulfil the ideological promise that it has been widely thought to hold“ (Goldthorpe 1996, S. 260). Die klassische Definition von Meritokratie als „IQ plus effort“ würde bedingen, dass die Begabung im Sinne von Intelligenz und Fähigkeiten valide abgebildet werden könnte. Eine Annäherung an eine Operationalisierung von Begabung wäre über Intelligenz- und Leistungstests möglich. Der Nachweis von Meritokratie bestände dann darin, zu zeigen, dass die Vergabe von Positionen und Belohnungen (z. B. Einkommen) ausschließlich von der Intelligenz und Fähigkeiten abhängig ist – und nicht von askriptiven Faktoren wie der sozialen Herkunft oder dem Geschlecht. In der Forschungspraxis wird in Ermangelung von Daten zu Intelligenz und Begabung in der Regel das Bildungsniveau als Proxy für das Verdienst („merit“) herangezogen.⁸ „In fact, the practice that has been almost universally followed is simply to regard merit as being indexed by educational level actually attained – with this being then measured in terms either of time spent in education or of level of qualification reached“ (Goldthorpe 1996, S. 262). Hinter dieser Vorgehensweise steht die diskussionswürdige Annahme, dass Bildungsinstitutionen in der Lage sind, Begabung zu entdecken. Die Geltung des meritokratischen Prinzips wird dann

⁸Studien unter Heranziehung von Operationalisierungsversuchen für *Begabung* („cognitive ability“) zeigen, dass Intelligenz sehr wohl einen Einfluss auf den Bildungserwerb hat (etwa Sewell und Shah 1967); auch hat Begabung – vor allen Dingen im Hinblick auf Operationalisierungen von job skills – in verschiedenen Untersuchungen einen Einfluss auf Einkommen und Status (vgl. Hauser 2002; für Großbritannien Saunders 1997). Bowles und Gintis (1972) zeigen, dass Intelligenz (gemessen als IQ) herangezogen wird, um die scheinbar faire, nach meritokratischen Kriterien verlaufende Vergabe von Bildungszertifikaten und den damit einhergehenden sozial ungleich verteilten ökonomischen Erfolg zu legitimieren. Die Legitimation basiert hierbei vor allem auf der Korrelation von Intelligenz, Bildungsniveau und ökonomischer Ungleichheit, während Kausalitäten weder nachgewiesen werden noch für die Allokation in der gesellschaftlichen Ungleichheitsordnung eine Rolle spielen. Die „meritokratische“ Legitimation einer scheinbar wissenschaftlich evidenten Entsprechung von Talent, Leistung und Verdienst entbehrt einer empirischen Absicherung. Eine Metastudie von Faktoren des Statuserwerbs von Kingston (2006) lässt vielmehr den Schluss zu, dass die Vorstellung von solch einer perfekten Meritokratie nur in Youngs (1958) Universum existiere und durch empirische Ergebnisse nicht gestützt werden kann, andererseits aber die Ergebnisse der Studie das tatsächliche Ausmaß der Meritokratie infolge problematischer Operationalisierungen unterschätzen würden: „Meritocratic factors have so much more impact on careers than ascriptive factors. As a distributional principle, merit is relatively significant; to the extent that the allocation process is rule-governed, meritocratic rules predominate and their impact is consequential“ (Kingston 2006, S. 126). Es ist davon auszugehen, dass IQ-Tests bzw. Tests professioneller Fähigkeiten wichtiger für den Bildungs- und Statuserwerb geworden sind und Legitimationscharakter haben. Aber weil die Herkunftsunterschiede bestehen bleiben, ist dieser Trend nicht gleichzusetzen mit der Durchsetzung einer Meritokratie, in der nur Leistung zählt.

daran festgemacht, ob einerseits ein starker Zusammenhang zwischen Bildung und Status besteht und ob andererseits keine Verbindung zwischen sozialer Herkunft und Status existiert. Auch dürfte in einer meritokratischen Gesellschaft das Bildungsniveau nicht durch die soziale Herkunft bestimmt sein. Ein anderer Grund, warum Bildung der direkten Messung von Intelligenz und Begabung vorgezogen wird und viele Studien zum Statuserwerb (Blossfeld und Shavit 1993; Müller und Shavit 1998) entsprechende Faktoren weitgehend ignorieren, ist die Messproblematik: „Intelligence is a bankrupt concept. Whatever it might mean – and nobody really knows even how to define it – intelligence is so ephemeral that no one can measure it accurately. (...) All that tests really accomplish is to label youngsters, stigmatizing the ones who do not do well and creating a self-fulfilling prophecy that injures the socioeconomically disadvantaged in general and blacks in particular“ (Herrnstein und Murray 1994, S. 12–13). Daher sieht Hauser (2002) die Zukunftsvision von Young (1958) nicht als Kritik an der Meritokratie, sondern als kritische Bestandsaufnahme der Testpraxis und der „testocracy“ an.

5 Zusammenfassung

Die Ausführungen zur Meritokratie haben gezeigt, dass – wie von Goldthorpe (1996, S. 280) in seinem Resümee formuliert – weder die Hoffnungen, etwa meritokratische Positionszuweisung zur Erhöhung des Wirtschaftswachstums – noch die Ängste – Desintegration von Individuen mit geringerer Leistungsfähigkeit – realisiert worden zu sein scheinen. Die Statuszuweisung verläuft über eine Verbindung askriptiver, kredentialistischer und meritokratischer Prinzipien. Während die Bildungschancen weiterhin stark von der sozialen Herkunft abhängen, haben Bildungszertifikate einen Einfluss auf die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt und den sozialen Status. Diese Parallelität meritokratischer und askriptiver Prinzipien zeigt sich auch in der Wahrnehmung der Verteilungsprinzipien durch die Bevölkerung; auch wenn Bildung als wesentlicher Weg zum Erfolg angesehen wird, besteht auch das Bewusstsein, dass Elternhaus und Familie ebenso eine Rolle spielen (vgl. Hadjar 2008). Ebenso wird im Sinne kredentialistischer Prinzipien die Bedeutung von erworbener Bildung für den Zugang zum Arbeitsmarkt allgemein geteilt (Mayer 2000). Die Vision der Meritokratie ist aber dennoch ein ‚*necessary myth*‘ (Schaar 1967; Goldthorpe 1996), weil die Akzeptanz des meritokratischen Prinzips in der Gesellschaft zum einen die Heranziehung askriptiver Prinzipien bei der Vergabe von Positionen und Belohnungen verdrängt hat und zum anderen das Prinzip dennoch motivierend wirkt, durch Leistung eine privilegierte Position in der Gesellschaft zu erreichen. Die meritokratische Formel ist trotz alledem – wie von Solga (2005, S. 23) hervorgehoben – lediglich eine normative Selbstdefinition moderner Gesellschaften für die Begründung und Legitimation sozialer Ungleichheiten.

Literatur

- Arrow, Kenneth J., 1973: Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics* 2: 193–216.
- Beck, Ulrich, 1988: *Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, Rolf, 1993: Staatsexpansion und Karrierechancen. *Berufsverläufe im öffentlichen Dienst und in der Privatwirtschaft*. Frankfurt am Main: Campus.
- Becker, Rolf, 2003: Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education: Utilizing the Subjective Expected Utility Theory to Explain the Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review* 19: 1–24.
- Becker, Rolf, 2004: Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. S. 161–193 in: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf, 2006: Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? S. 27–62 in: Andreas Hadjar und Rolf Becker (Hg.): *Bildungsexpansion – Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf, 2007: Lassen sich aus den Ergebnissen von PISA Reformperspektiven für die Bildungssysteme ableiten? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 29: 13–31.
- Becker, Rolf und Andreas Hadjar, 2008: „Das Ende von Stand und Klasse?“ – 25 Jahre theoretische Überlegungen und empirische Betrachtungen aus der Perspektive von Lebensverläufen unterschiedlicher Kohorten. Vortrag auf dem Kongress der DGS in Jena (6. bis 10. Oktober 2008).
- Becker, Rolf und Anna Etta Hecken, 2005: Berufliche Weiterbildung – arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde. S. 133–168 in: Martin Abraham und Thomas Hinz (Hg.): *Arbeitsmarktsoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf und Frank Schubert, 2006: Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. Eine Matching-Analyse im Längsschnitt mit Querschnittsdaten von PIRLS 2001 und PISA 2000. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58: 253–284.
- Becker, Rolf und Frank Schubert, 2011: Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. S. 161–194 in: Rolf Becker (Hg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bell, Daniel, 1973: *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books.
- Bell, Daniel, 1975: *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus.
- Blau, Peter M. und Otis D. Duncan, 1967: *The American Occupational Structure*. New York: Wiley.
- Blossfeld, Hans-Peter, 1989: Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß. Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebensverlauf. Frankfurt am Main: Campus.
- Blossfeld, Hans-Peter und Yossi Shavit, 1993: Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries. S. 1–23 in: Hans-Peter Blossfeld und Yossi Shavit (Hg.): *Persistent Inequality*. Boulder: Westview.
- Boudon, Raymond, 1974: *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron, 1971: *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bowles, Samuel und Herbert Gintis, 1972: I.Q. in the U.S. Class Structure. *Social Policy* 3: 65–96.
- Braun, Michael und Rolf Uher, 1990: Einstellungen zu sozialer Ungleichheit in Ungarn, der Bundesrepublik Deutschland und den Vereinigten Staaten. S. 191–209 in: Walter Müller, Peter Ph. Mohler, Barbara Erbslöh und Martina Wasmer (Hg.): *Blickpunkt Gesellschaft. Einstellungen und Verhalten der Bundesbürger*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Breen, Richard und John H. Goldthorpe, 2001: Class, Mobility and Merit. *European Sociological Review* 17: 81–101.
- Collins, Randall, 1971: Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review* 36: 1002–1019.
- Collins, Randall, 1979: *The credential society. A historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Davis, Kingsley und Wilbert E. Moore, 1945: Some principles of stratification. *American Sociological Review* 10: 242–249 (dt.: Kingsley Davis und Wilbert E. Moore, 1967: Einige Prinzipien der sozialen Schichtung. S. 347–357 in: Heinz Hartmann (Hg.): *Moderne amerikanische Soziologie*. Stuttgart: Enke).
- Ditton, Hartmut, 2008: Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. S. 247–275 in: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (3. Aufl.).
- Esser Hartmut, 1996: Die Definition der Situation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 48: 1–32.
- Featherman, David L. und Robert M. Hauser, 1978: *Opportunity and Change*. New York: Academic Press.
- Festinger, Leon, 1957: *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Friedeburg, Ludwig von, 1992: *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ganzeboom, Harry B.G., Anthony F. Heath und Jane R. Roberts, 1992: Trends in Educational and Occupational Achievement in Britain. Paper presented to ISA Research Committee on Social Stratification, Trento, Italy, May 1992.
- Goldthorpe, John H., 1996: Problems of „Meritocracy“. S. 255–287 in: Robert Erikson und Jan O. Jonsson (Hg.): *Can Education be Equalized?* Boulder: Westview Press.
- Goldthorpe, John H., 2003: The myth of education-based meritocracy. *New Economy* 10: 234–239.
- Goldthorpe, John H. und Collin Mills, 2004: Trends in Intergenerational Class Mobility in Britain in the Late Twentieth Century. S. 195–225 in: Richard Breen (Hg.): *Social Mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Hadjar, Andreas, 2008: *Meritokratie als Legitimationsmythos*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, Andreas und Rolf Becker, 2006: Politisches Interesse und politische Partizipation. S. 179–204 in: Andreas Hadjar und Rolf Becker (Hg.): *Bildungsexpansion – Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Halsey, Albert H., 1977: Towards Meritocracy? The Case of Britain. S. 173–186 in: Jerome Karabel und Albert H. Halsey (Hg.): *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Hauser, Robert M., 2002: Meritocracy, Cognitive Ability, and the Sources of Occupational Success. CDE Working Paper No. 98–07, Center for Demography and Ecology. University of Wisconsin-Madison, Madison, WI.
- Heath, Anthony F., Colin Mills und Jane Roberts, 1992: Towards Meritocracy? Recent Evidence on an Old Problem. S. 217–244 in: Colin Crouch und Anthony Heath F. (Hg.): *Social Research and Social Reform*. Oxford: Clarendon Press.
- Herrnstein, Richard und Charles Murray, 1994: *The Bell Curve: Class Structure and the Future of America*. New York: The Free Press.
- Hillmert, Steffen und Karl Ulrich Mayer (Hg.), 2004: *Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hoffer, Thomas B., 2002: Meritocracy. S. 435–442 in: David L. Levinson, Peter W. Cookson und Alan R. Sadovnik (Hg.): *Education and Sociology. An encyclopedia*. New York: Routledge.
- Hondrich, Karl Otto, 1984: Der Wert der Gleichheit und der Bedeutungswandel der Ungleichheit. *Soziale Welt* 35: 267–293.
- Jackson, Michelle V. und John H. Goldthorpe, 2003: Meritocracy, education, and occupational attainment: what do employers really see as merit? University of Oxford: Dept. of Sociology, University of Oxford. Division of Social Sciences, und Nuffield College: unpublished manuscript.
- Jackson, Michelle, John H. Goldthorpe und Colin Mills, 2005: Education, Employers and Class Mobility. *Research in Social Stratification and Mobility* 23: 3–33.
- Jonsson, Jan O., 1992: Towards a merit-selective society? Stockholm: Swedish Institute for Social Research.
- Jonsson, Jan O., 1993: Persisting Inequality in Sweden? S. 101–132 in: Hans-Peter Blossfeld und Yossi Shavit (Hg.): *Persistent Inequality. Changing Educational Stratification in Thirteen Countries*. Boulder, Col.: Westview Press.
- Jonsson, Jan O., Colin Mills und Walter Müller, 1996: A half Century of Increasing Educational Openness? Social Class, Gender and Educational Attainment in Sweden, Germany and Britain. S. 183–206 in: Robert Erikson und Jan O. Jonsson (Hg.): *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, Col.: Westview Press.
- Kingston, Paul W., 2006: How meritocratic is the United States? *Research in Social Stratification and Mobility* 24: 111–130.
- Kreckel, Reinhard, 1992: *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt am Main: Campus.
- Liebig, Stefan und Bernd Wegener, 1995: Primäre und sekundäre Ideologien: Ein Vergleich von Gerechtigkeitsvorstellungen in Deutschland und den USA. S. 265–93 in: Hans-Peter Müller und Bernd Wegener (Hg.): *Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit*. Opladen: Leske+Budrich.
- Liebig, Stefan und Bernd Wegener, 1999: Protest und Verweigerung. Die Folgen sozialer Ungerechtigkeit in Deutschland. S. 263–98 in: Manfred Schmitt und Leo Montada (Hg.): *Gerechtigkeitserleben im wiedervereinigten Deutschland*. Opladen: Leske+Budrich.
- Linton, Ralph, 1964: *The Study of Man*. New York: Appleton.
- Lockwood, David, 1964: Social Integration and System Integration. S. 244–257 in: George K. Zollschan und Walter Hirsch (Hg.): *Social Change: Explorations, Diagnoses, and Conjectures*. New York: John Wiley & Sons.
- Marx, Karl, 1947: *Kritik der politischen Ökonomie*. Berlin: Dietz.
- Mau, Steffen, 1997: *Ungleichheits- und Gerechtigkeitsorientierungen in modernen Wohlfahrtsstaaten. Ein Vergleich der Länder Schweden, Großbritannien und Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: WZB.
- Mayer, Karl-Ulrich, 1975: *Ungleichheit und Mobilität im sozialen Bewußtsein*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayer, Karl Ulrich, 1994: Bildung und Arbeit in einer alternden Bevölkerung. S. 518–543 in: Paul B. Baltes, Jürgen Mittelstraß und Ursula M. Staudinger (Hg.): *Alter und Altern: Ein interdisziplinärer Studientext zur Gerontologie*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Mayer, Karl Ulrich, 2000: Arbeit und Wissen: Die Zukunft von Bildung und Beruf. S. 383–410 in: Jürgen Kocka und Claus Offe (Hg.): *Geschichte und Zukunft der Arbeit*. Frankfurt am Main: Campus.
- Mayer, Karl-Ulrich und Hans-Peter Blossfeld, 1990: Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. S. 297–318 in: Peter A. Berger und Stefan Hradil (Hg.): *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile*. Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Mayer, Karl Ulrich und Walter Müller, 1986: The State and the Structure of the Life-Course. S. 217–245 in: Aage B. Sorensen, Franz E. Weinert und Lonnie R. Sherrod (Hg.): *Human Deve-*

- lopment and the Life Course: Multidisciplinary Perspectives. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum.
- Mayer, Karl Ulrich und Heike Solga, 1994: Mobilität und Legitimität. Zum Vergleich der Chancenstrukturen in der alten DDR und der alten BRD oder: Haben Mobilitätschancen zu Stabilität und Zusammenbruch der DDR beigetragen? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 193–208.
- McClelland, David, 1967: *The Achieving Society*. New York: Free Press.
- Meulemann, Heiner, 1992: Gleichheit, Leistung und der Wandel oder Nicht-Wandel von Werten – Warum die Wahrnehmung realisierter Gleichheit in der Bundesrepublik Deutschland sich nicht verändert hat. S. 100–126 in: Helmut Klages, Hans-Jürgen Hippler und Willi Herbert (Hg.): *Werte und Wandel*. Frankfurt am Main: Campus.
- Meulemann, Heiner, 2004: Sozialstruktur, soziale Ungleichheit und die Bewertung der ungleichen Verteilung von Ressourcen. S. 115–136 in: Peter A. Berger und Volker H. Schmidt (Hg.): *Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, Walter und Karl Ulrich Mayer, 1976: *Chancengleichheit durch Bildung?* Stuttgart: Klett.
- Müller, Walter und Yossi Shavit, 1998: Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. Eine vergleichende Studie in 13 Ländern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1: 501–533.
- Parkin, Frank, 1983: Strategien sozialer Schließung und Klassenbildung. S. 121–136 in: Kreckel Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen. Otto Schwartz.
- Parsons, Talcott, 1964 [1959]: The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. S. 129–154 in: Talcott Parsons: *Social Structure and Personality*. New York: Free Press. (dt.: Parsons, Talcott, 1968: *Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft*. S. 161–193 in: Talcott Parsons (Hg.): *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt).
- Parsons, Talcott, 1967: *Sociological Theory and modern society*. New York: Free Press.
- Parsons, Talcott, 1971: *The system of modern societies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Saunders, Peter, 1997: Social mobility in Britain: an empirical evaluation of two competing explanations. *Sociology* 31: 261–288.
- Schaar, John, 1967: Equality of Opportunity, and Beyond. S. 228–249 in: John W. Chapman und Roland Pennock (Hg.): *Nomos IX: Equality*. New York: Atherton Books.
- Sewell, William H. und Vimal P. Shah, 1967: Socioeconomic Status, Intelligence, and the Attainment of Higher Education. *Sociology of Education* 40: 1–23.
- Solga, Heike, 1995: *Auf dem Weg in eine klassenlose Gesellschaft? Klassenlagen und Mobilität zwischen den Generationen in der DDR*. Berlin: Akademie Verlag.
- Solga, Heike, 2005: Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. S. 19–38 in: Peter A. Berger und Heike Kahlert (Hg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen*. Weinheim/München: Juventa.
- Solga, Heike, 2006: The Rise of Meritocracy? Class mobility in East Germany Before and After 1989. S. 140–169 in: Karl Ulrich Mayer, Martin Diewald und Anne Goedicke (Hg.): *After the Fall of the Wall: Life courses in the Transformation of East Germany*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Sørensen, Aage B., 1983: Processes of Allocation to Open and Closed Positions in Social Structure. *Zeitschrift für Soziologie* 12: 203–224.
- Spence, Andrew M., 1973: Job market signalling. *Quarterly Journal of Economics* 87: 355–374.
- Stiglitz, Joseph E., 1975: The Theory of „Screening“, Education, and the Distribution of Income. *The American Economic Review* 65: 283–300.
- Thurow, Lester C., 1975: *Generating Inequality*. New York: Basic Books.

- Turner, Ralph H., 1960: Sponsored and Contest Mobility and the School System. *American Sociological Review* 25: 855–867.
- Weber, Max, 1980: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr (Siebeck).
- Wegener, Bernd und Stefan Liebig, 1993: Eine Grid-Group-Analyse sozialer Gerechtigkeit: Die neuen und alten Bundesländer im Vergleich. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 45: 668–690.
- Weiss, Andrew, 1995: Human Capital vs. Signalling Explanations of Wage. *Journal of Economic Perspectives* 9: 133–154.
- Young, Michael, 1958: *The Rise of Meritocracy: 1870–2033. An Essay on Education and Equality*. London: Thames and Hudson.
- Young, Michael, 1961: *Es lebe die Ungleichheit. Auf dem Wege zur Meritokratie*. Düsseldorf: Econ.

Lehrbuch der Bildungssoziologie

Becker, R. (Hrsg.)

2017, XIV, 560 S. 28 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-15271-0