

Gottschall, Karin

Working Paper

Erziehung und Bildung im deutschen Sozialstaat: Stärken, Schwächen und Reformbedarfe im europäischen Vergleich

ZeS-Arbeitspapier, No. 09/2001

Provided in Cooperation with:

University of Bremen, Centre for Social Policy Research (ZeS)

Suggested Citation: Gottschall, Karin (2001) : Erziehung und Bildung im deutschen Sozialstaat: Stärken, Schwächen und Reformbedarfe im europäischen Vergleich, ZeS-Arbeitspapier, No. 09/2001, Universität Bremen, Zentrum für Sozialpolitik (ZeS), Bremen

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/41525>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Karin Gottschall

**Erziehung und Bildung im deutschen Sozialstaat.
Stärken, Schwächen und Reformbedarfe
im europäischen Vergleich**

ZeS–Arbeitspapier Nr. 9/2001

Zentrum für Sozialpolitik
Universität Bremen
Parkallee 39
28209 Bremen

Zusammenfassung

Öffentliche Erziehung und Bildung konnten sich als Teil wohlfahrtsstaatlicher Entwicklung etablieren, weil sie sowohl auf die Sozialisation und Ausbildung zukünftiger Arbeitskräfte wie auch auf die Herstellung von Chancengleichheit und Demokratisierung gerichtet waren. Dabei haben sich Bildung, soziale Sicherheit und politische Teilhabe als die drei zentralen Dimensionen von Staatsbürgerschaft zeitlich und institutionell länderspezifisch unterschiedlich verknüpft. In einem historisch-systematischen Blick auf die Verortung von Bildung und Erziehung im deutschen Sozialstaat lassen sich folgende Merkmale des 'deutschen Weges' im Sinn von Pfadabhängigkeiten konturieren: eine über das Subsidiaritätsprinzip institutionalisierte, eher rudimentäre Funktion öffentlicher Erziehung in Arbeitsteilung mit der Familie, eine bürokratische Tradition und ständische Ausrichtung des allgemeinen Bildungswesens und eine der 'Arbeiterfrage' folgende enge Verknüpfung von Beruflichkeit und Sozialpolitik (1). In einem weiteren Schritt wird die These vertreten, dass das deutsche Profil in der Vergangenheit in mancher Hinsicht relativ erfolgreich war, gegenwärtig jedoch – aufgrund von ökonomischen und sozialen Strukturveränderungen wie auch durch die deutsche Wiedervereinigung – mit Grenzen seiner Leistungsfähigkeit konfrontiert ist. Als aktuelle Herausforderungen von Bildung und Erziehung werden Veränderungen in den privaten Lebensformen und der Erwerbs- und Arbeitsverfassung diskutiert. Dabei werden neben Strukturproblemen im Bereich öffentlicher Erziehung und Chancengleichheitsdefiziten des allgemeinbildenden Schulwesens auch Innovationsresistenzen im System beruflicher Bildung angesprochen (2). Abschließend geht es um Schlussfolgerungen für die sozialwissenschaftliche Forschung und gesellschaftspolitische Diskussion (3).

Inhalt

Zusammenfassung.....	5
Inhalt.....	6
Einleitung: Konjunktoren und Kurzschlüsse.....	5
1.Zwischen 'Sonderweg' und 'Modellcharakter': Erziehung und Bildung als Teil der Entwicklung von Sozialstaatlichkeit in Deutschland	7
1.1Definitionen und Abgrenzungen	7
1.2Historische Besonderheiten	12
2.Weniger (Sozialpolitik) ist mehr (Bildungspolitik)! Zur Schlüsselfunktion von Bildung für gesellschaftliche Transformationsprozesse in der Bundesrepublik	16
2.1Probleme und Handlungsbedarfe im Bereich öffentlicher Erziehung	17
2.2 ...Ambivalente Folgen der Bildungsexpansion: upgrading mit begrenztem Chancenausgleich	20
2.3Bildung und 'Beruflichkeit': Grenzen des industriegesellschaftlichen Allokationsmechanismus	21
3.Schlussbemerkung: Forschungsbedarf und Diskurserweiterungen	23
4.....Literatur	26

Einleitung: Konjunktoren und Kurzschlüsse

Die Themen Erziehung und Bildung haben gegenwärtig Konjunktur. Sie füllen die seriösere Presse, geben Stoff für Dokumentationen im Fernsehen und stehen auf der politischen Agenda aller Parteien wie auch auf der Ebene der EU und der OECD⁰ obenan. Auffällig ist das breite Spektrum der Diskussion: Kinderbetreuung und Ganztagschulen werden mit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, sinkende Geburtenraten mit der mangelnden Unterstützung von Familien und fehlendem Arbeitskräftepotential, die Reform der Bildungseinrichtungen mit Arbeitsmarktchancen und der Stützung sozialer Sicherungssysteme in Verbindung gebracht. Auch ein Blick über die Grenzen, der Deutschland als Entwicklungsland in Sachen öffentlicher

⁰

Vgl. u.a. OECD 1999, 2000; Europäische Kommission 1997, 2001; Thiele 2000

Erziehung und tertiärer Bildung erscheinen lässt, fehlt nicht. Neu sind die Erkenntnisse solcher Zusammenhänge nicht. Sie führten in der Vergangenheit jedoch eher ein Nischendasein: in frauenpolitischen Kreisen, bei den Wohlfahrtsverbänden, in einer der ständischen Politik verdächtigen Gewerkschaft und in spezialisierten sozialpolitischen und sozialwissenschaftlichen Diskussionen. Inzwischen, so scheint es, gehört die Vorstellung, dass Investitionen in 'human capital' die beste Sozialpolitik seien, (wieder) zum Allgemeingut. Hier könnte ein guter Ansatzpunkt für strukturelle Innovationen liegen, zumal in Zeiten, in denen in wesentlichen Bereichen des Wohlfahrtsstaates eher der Rückbau als der Ausbau sozialer Sicherung und Dienstleistungen auf der Tagesordnung steht.

Ein genauerer Blick auf den aktuellen Diskurs zeigt freilich, dass er möglicherweise mehr von politischen Opportunitäten als nachhaltigem Reformwillen getragen ist. So stehen beispielsweise die vollmundigen Bekenntnisse zum Ausbau von Ganztagschulen und –kindergärten verschiedener Länderministerpräsidenten in gewissem Kontrast zur Handlungspraxis in diesem föderal gestaltbarem Politikbereich. Darüber hinaus erfolgt der aktuelle Ruf nach einer Reform von Bildung und Erziehung in einem stark verengten Interpretations– und Legitimationskontext: Fokussiert werden vorrangig der wirtschaftliche Nutzen und ein effizienter Einsatz von Bildungsressourcen. Sozialpolitisch betrachtet ist der wesentliche Bezugspunkt vor allem der 'Arbeitsbürger' und nicht etwa auch der Staatsbürger mit politischen und sozialen Rechten. So geht es im neoliberalen Diskurs wie im Diskurs der sog. neuen politischen Mitte um die Fähigkeit des Einzelnen, über Arbeitsmarktteilhabe die eigene Existenz zu sichern, vorhandene soziale Sicherungssysteme zu stabilisieren oder zu entlasten. Wenn von der Befähigung des Einzelnen durch Bildung die Rede ist, sind die Referenzsysteme vor allem Markt, Konkurrenz und der Standort Deutschland und weniger Gemeinschaft, Solidarität und eine demokratische Gesellschaft.

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive wird diese Ausrichtung des aktuellen Diskurses der gesellschaftlichen Funktion von Erziehung und Bildung freilich nicht gerecht und muss für eine tragfähige Analyse von Strukturproblemen und Reformbedarfen in diesem Bereich erweitert werden. Denn öffentliche Erziehung und Bildung konnten sich als Teil wohlfahrtsstaatlicher Entwicklung nur etablieren, weil sie *sowohl auf die Sozialisation und Ausbildung zukünftiger Arbeitskräfte wie auch auf die Herstellung von Chancengleichheit und Demokratisierung* ausgerichtet waren. Diese Doppelfunktion hat seit dem 19. Jahrhundert wesentlich zu ökonomischem Erfolg und politischer Stabilität der länderspezifisch unterschiedlichen Ausprägungen des westlichen welfare capitalism beigetragen. Das Zusammenspiel beider Funktionen ist freilich nicht widerspruchsfrei: Es birgt sozialen Sprengstoff ebenso wie die Basis für zukunftsfähige gesellschaftliche Lösungen. Dies gilt auch für die aktuelle Situation in der Bundesrepublik. Denn hier sind Erziehung und Bildung institutionell und soziokulturell in spezifischer Weise in die Sozialstaatlichkeit integriert. War das besondere deutsche Profil in der Vergangenheit in mancher Hinsicht relativ erfolgreich, so zeigen sich gegenwärtig durch langfristige Strukturveränderungen – wie Tertiärisierung, Individualisierung und Globalisierung – wie auch durch die deutsche Wiedervereinigung gewisse Grenzen seiner Leistungsfähigkeit.

Im Folgenden soll daher zunächst ein kurzer systematischer und historischer Blick auf die Verortung von Bildung und Erziehung im deutschen Sozialstaat geworfen werden. Dabei werden als Besonderheiten des 'deutschen Weges' im Sinn von Pfadabhängigkeiten die rudimentäre Funktion öffentlicher Erziehung in Arbeitsteilung mit der Familie, die bürokratische Tradition und ständische Ausrichtung des allgemeinen Bildungswesens und die enge Verknüpfung von Beruflichkeit und Sozialpolitik konturiert (1). In einem weiteren Schritt werden als aktuelle Herausforderungen von Bildung und Erziehung Veränderungen in den privaten Lebensformen und der Erwerbs- und Arbeitsverfassung diskutiert. Dabei werden neben Strukturproblemen im Bereich öffentlicher Erziehung auch Innovationsresistenzen im System beruflicher Bildung angesprochen (2). Abschließend geht es um gesellschaftspolitische Diskussionsbedarfe und Schlussfolgerungen für die sozialwissenschaftliche Forschung (3).

1. Zwischen 'Sonderweg' und 'Modellcharakter': Erziehung und Bildung als Teil der Entwicklung von Sozialstaatlichkeit in Deutschland

1.1 Definitionen und Abgrenzungen

Erziehung und Bildung im Kontext von Wohlfahrtsstaatlichkeit zu verorten, ist keineswegs selbstverständlich. Im angelsächsischen Raum und in den skandinavischen Ländern gilt Bildungspolitik durchaus als genuiner Bestandteil von social policies; die Bezeichnung 'education' signalisiert darüber hinaus eine einheitliche Perspektive auf Bildung und Erziehung. Auch auf der Ebene der EU werden Bildungs- und Sozialpolitik rechtlich und ressortmäßig gemeinsam verhandelt (vgl. u.a. Sieveking 1990; Thiele 2000). Dagegen wird in der Bundesrepublik, deren Sozialpolitik sich wesentlich über den Bezug auf das Arbeits- und Sozialrecht konstituiert, Bildungspolitik als gesondertes Politikfeld verstanden. Darüber hinaus findet sich hier, stärker ausgeprägt als in anderen Ländern, eine institutionelle Trennung von Bildung einerseits, und Erziehung und Betreuung andererseits. Diese Trennung äußert sich vor allem in der Zuordnung des Elementarbereichs, d.h. von Kindergarten und Vorschule, zur Sozialpolitik; entsprechend ist das Kinder- und Jugendhilferecht Teil des Sozialrechts.

Auch aus wissenschaftlicher Sicht lässt sich zwischen Bildungspolitik und Sozialpolitik im engeren Sinn differenzieren. Begreift man Sozialpolitik in der Tradition von Esping-Andersen (1990) wie Marshall (1992) in erster Linie als Politik der Minderung von Lohnarbeitsrisiken (Dekommodifizierung), so unterscheiden sich Bildungs- und Sozialpolitik vor allem darin, dass *Bildung der Staterzeugung in der Jugendphase* dient, während *Sozialpolitik die Funktion des Staterhalts im Erwachsenenlebenslauf* erfüllt. Ist staatliche Intervention durch Bildung als Dienstleistung und prospektiv auf die verändernde Gestaltung zukünftiger Marktprozesse ausgerichtet, so greift Sozialpolitik transferorientiert und als reaktive Beeinflussung von Marktprozessen (Allmendinger 1999: 36).

Gleichwohl hat sich in der sozialwissenschaftlichen Diskussion zu Recht eine integrale Thematisierung von Erziehung und Bildung im wohlfahrtsstaatlichen Kontext durchgesetzt, die insbesondere im angelsächsischen Raum durch eine längere Tradition vergleichender sozial- und politikwissenschaftlicher Forschung gekennzeichnet ist (vgl. u.a. Kaufmann 1973²: 347ff; Heidenheimer 1981). Für eine integrale Sichtweise spricht vor allem, dass Bildungspolitik wie Sozialpolitik i.o. Sinn jeweils die Aufgabe der Erzeugung bzw. Legitimation von Staatsbürgerschaft erfüllt, auch wenn sich *Bildung, soziale Sicherheit und politische Teilhabe als die drei zentralen Dimensionen von Staatsbürgerschaft* länderspezifisch unterschiedlich schnell herausgebildet haben. Darüber hinaus ist in den letzten Jahrzehnten auch in der Bundesrepublik eine zunehmende Verschränkung und funktionelle Ergänzung von Bildungs- und Sozialpolitik zu beobachten.

Für eine systematische Verortung von Erziehung und Bildung im Kontext von Wohlfahrtsstaatlichkeit, die im Hinblick auf sozialstrukturelle Wirkungen auch nationalspezifische Differenzen berücksichtigt, sind vor allem zwei Schnittstellen bedeutsam.

Dies ist zum einen das *Verhältnis von Familie und Bildungssystem*, das über die Arbeitsteilung zwischen Staat und Familie bzw. zwischen Familie und Wohlfahrtssektor oder Markt vor allem im Bereich der Elementar- und Primärbildung Auskunft gibt. Zum anderen ist hier das *Verhältnis zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt* relevant. An dieser Schnittstelle geht es um Durchlässigkeiten und Steuerungsmodi beim Übergang von Bildung in Beschäftigung (und umgekehrt) sowie um Arbeitsteilungen zwischen Staat und Privatwirtschaft im Hinblick auf Bildung und Ausbildung (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Verortung von Erziehung und Bildung

Familie	Bildung	Ausbildung	Arbeitsmarkt
"Hausfrauenehe"	Tertiärbereich	Vollzeitschulische Ausbildungen	Normalarbeits- verhältnis
	Sekundarbereich II	Duales System	"Männlicher Familienernährer"
	Sekundarbereich I		
	Primarbereich		
Elementarbereich			

Eine ländervergleichende Betrachtung von Bildung ist zugleich auf *ein einheitliches Verständnis von Bildungssystemen* angewiesen. Annäherungsweise hilfreich ist hier die von der UNESCO bereits 1976 vorgelegte Bildungsklassifikation ISCED (International Standard Classification of Education), die in der internationalen Bildungsberichterstattung, die vor allem die OECD seit den siebziger Jahren elaboriert vorantreibt, verwendet wird (Abbildung 2). Diese Klassifikation verfolgt eine supranational gültige Gliederung von Bildungssystemen in sieben hierarchisch geordneten Stufen.⁰ Wie aus der Zuordnung von verschiedenen Bildungseinrichtungen zu diesem Schema ersichtlich ist, gilt als unstrittig, dass Kindergärten und andere vorschulische Einrichtungen (Elementarbereich), allgemeinbildende und berufliche Schulen sowie Hochschulen (Sekundar- und Tertiärbereich) dem Bildungsbereich zuzuordnen sind. Kein Einvernehmen besteht hingegen bei der Erwachsenenbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Sekundarbereich II), da die beruflichen Bildungssysteme in den OECD-Mitgliedsstaaten sehr heterogen organisiert sind (vgl. mit Nachweisen WiSta 1999: 406). Dies schränkt die Vergleichbarkeit ein und führt nicht zuletzt bei der Ermittlung von Bildungsausgaben zu erheblichen Problemen (s.u.).

0

Dabei sind in einer Stufe Bildungsprogramme zusammengefasst, die zu einem vergleichbaren Abschluss führen und die eine vergleichbare Studienlänge bzw. Bildungsteilnehmer einer gleichen Altersgruppe haben.

Abbildung 2: Zuordnung nationaler Bildungseinrichtungen zur ISCED

ISCED 7 ("Universitärer Tertiärbereich")		
Universitäten	Pädagogische Hochschulen	
Theologische Hochschulen	Kunsthochschulen	
ISCED 6 ["Universitärer Tertiärbereich (Diplom u.ä. Prüfungen)"]		
Universitäten	Pädagogische Hochschulen	Fachhochschulen
Theologische Hochschulen	Kunsthochschulen	Verwaltungsfachhochschulen
ISCED 5 ("Nichtuniversitärer Tertiärbereich")		
Fachschulen	Fach-/ Berufsakademien	Schulen des Gesundheitswesens
ISCED 3 ("Sekundarbereich II")		
allgemeinbildend:	beruflich:	
Gymnasien (11. – 13. Klasse)	Berufsvorbereitungsjahr	
Integrierte Gesamtschulen (11. – 13. Klasse)	Berufsgrundbildungsjahr	
Freie Waldorfschulen (11. – 13. Klasse)	Berufsaufbauschulen	
Sonderschulen (11. – 13. Klasse)	Berufsfachschulen	
Abendgymnasien	Fachoberschulen	
Kollegs	Berufsschulen (Duales System)	
	Fachgymnasien	
	Kollegschulen	
	Berufs- / Technische Oberschulen	
ISCED 2 ("Sekundarbereich I")		
Hauptschulen	Integrierte Gesamtschulen (5. – 10. Klasse)	
Schulartunabhängige Orientierungsstufe	Freie Waldorfschulen (5. – 10. Klasse)	
Realschulen	Sonderschulen (5. – 10. Klasse)	
Integrierte Klassen für Haupt- und Realschüler	Abendhauptschulen	
Gymnasien (5. – 10. Klasse)	Abendrealschulen	
ISCED 1 ("Primarbereich")		
Grundschulen	Freie Waldorfschulen (1. – 4. Klasse)	
Integrierte Gesamtschulen (1. – 4. Klasse)	Sonderschulen (1. – 4. Klasse)	
ISCED 0 ("Elementarbereich")		
Kindergärten	Schulkindergarten	
Vorklassen	Sonderschulen im Elementarbereich	

Quelle: WiSta 1999: 406.

Die folgende Identifikation von historisch gewachsenen Besonderheiten wie von aktuellen Problemen des Bildungssystems in Deutschland orientiert sich lose an dieser Klassifikation. Dabei werden der Elementar- und Primarbereich unter dem Label 'öffentliche Erziehung', der Sekundarbereich als 'Allgemeinbildendes Schulsystem' und der Tertiärbereich als 'höhere Bildung' angesprochen. Davon zu unterscheiden ist die Berufsausbildung, die in Deutschland in Form dualer Ausbildung wie auch schulischer Ausbildung erfolgt. Meine These ist, dass die Besonderheiten der Einbettung von Erziehung und Bildung in den Sozialstaat in Deutschland historisch an der Gestaltung der Schnittstellen zu Familie einerseits und Arbeitsmarkt andererseits

angelegt sind und hier zugleich auch die Bruchstellen in der aktuellen Entwicklung liegen. Als Steuerungsprobleme und quantitative wie qualitative Disproportionalitäten berühren sie auch die innere Verfassung des Bildungswesens.

1.2 Historische Besonderheiten

Besonderheiten des (west-)deutschen Systems von Erziehung und Bildung im Vergleich zu anderen westlichen welfare regimes liegen in historischer Perspektive vor allem in folgenden Aspekten: erstens in einer vergleichsweise marginal entwickelten öffentlichen Erziehung, zweitens in der Dreigliedrigkeit des allgemeinbildenden Schulwesens, das Statusdifferenzen konstituiert und reproduziert, und schließlich drittens in einer spezifischen, vor allem über das System der dualen Ausbildung realisierten, Verknüpfung von Beruflichkeit und Sozialpolitik. Damit einher geht eine vergleichsweise ausgeprägte schichtspezifische wie auch geschlechtsspezifische Strukturierung von Lebensläufen.

Zunächst zur *Entwicklung öffentlicher Erziehung*. Ein institutionalisiertes Angebot zur vorschulischen Kinderbetreuung entstand in Deutschland, wie in den meisten anderen europäischen Ländern, im Verlauf des 19. Jahrhunderts überwiegend auf Initiative privater Wohltätigkeitsvereine. Dabei standen sich durchgängig zwei Richtungen gegenüber: Zum einen das aus karitativen Gründen geschaffene Angebot ganztägig organisierter Kindertagesheime für Arbeiterkinder, die während der Erwerbstätigkeit ihrer Mütter (in der Landwirtschaft, als Dienstbotinnen oder in der Fabrik) versorgt und so vor 'sitten- und gesellschaftszeretzender Verwahrlosung' geschützt werden sollten. Auf der anderen Seite stand das aus pädagogischen Gründen entstandene Angebot an Fröbelschen Halbtagskindergärten, die als familienergänzende Bildungseinrichtungen konzipiert waren und vor allem von Bürgerkindern besucht wurden. Von den bürgerlichen Schichten wie auch von der Arbeiterbewegung wurden die erstgenannten sog. Kinderbewahranstalten freilich nur als sozialer Notbehelf für die auf Erwerbsarbeit verwiesenen Ehefrauen und Mütter der Unterschichten akzeptiert. Als erstrebenswert galt das bürgerliche Familienmodell eines männlichen Familienernährers und einer weiblichen Hausfrau, verknüpft mit der Vorstellung, dass die Mutter die bestmögliche Erzieherin ihrer Kinder sei und von daher ins Haus gehöre. Nicht zuletzt die bürgerliche Frauenbewegung, deren Protagonistinnen in der Kinderfürsorge ja einerseits teilprofessionalisierte Erwerbsmöglichkeiten für gebildete Frauen schufen, forderte doch zugleich mit der Orientierung am Konzept 'organisierter Mütterlichkeit' (Stoehr 1983; Allen 1996), dass es eine klare geschlechtsspezifisch konnotierte Aufgabenteilung zwischen Staat und Familie geben sollte: Die Familie sei vorrangig für die Erziehung und der Staat vorrangig für die schulische Bildung zuständig. Nur im Notfall, wenn die Familie diese Funktion nicht erfüllen könne, dürfe die Gesellschaft eingreifen, um Schaden abzuwehren. Politischen Ausdruck fand diese Aufgabenteilung in der Weimarer Verfassung, die Erziehung als 'oberste Pflicht' und 'natürliches Recht' der Eltern fest schrieb. Entsprechend wurde in dem seit 1924 gültigen Reichsjugendwohlfahrtsgesetz für die Jugendfürsorge das Subsidiaritätsprinzip verankert und die Verantwortung für außerschulische öffentliche Erziehung im Vor- und Grundschulbereich den kommunalen Jugendämtern übertragen (vgl. u.a. Erning/Neumann/Reyer 1987; Langewiesche/Tenorth 1989).

Institutionell bekräftigt wurde die Vorstellung einer Trennung und arbeitsteiligen Zuständigkeit für Bildung und Erziehung auch durch die *Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens*. Hier wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und im frühen 20. Jahrhundert das herkömmliche Ganztagschulsystem (mit einem zweigeteilten Unterricht am Vormittag und Nachmittag und einer langen Mittagspause) zugunsten eines Halbtagsystems abgelöst. Bei dieser Reform spielte Deutschland eine Vorreiterrolle, sie findet sich jedoch auch in Österreich und Polen. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde in Westdeutschland institutionell und kulturell an die Weimarer Tradition angeknüpft. Die Trennung von schulischer Bildung und familialer Erziehung, ergänzt um ein begrenztes Angebot vorschulischer und außerschulischer Betreuung, wurde aufrechterhalten. Die Ablehnung von außerfamiliärer institutionalisierter Erziehung erschien auch aufgrund der spezifischen zeitgeschichtlichen Konstellation naheliegend: als Abgrenzung zum Nationalsozialismus, der über einen Ausbau öffentlicher Erziehung Kinder und Jugendliche zu instrumentalisieren suchte, wie auch als Abgrenzung zur neugegründeten DDR⁰. Schließlich wirkten in Westdeutschland auch die akademischen Disziplinen Psychologie, Kinderheilkunde und Soziologie legitimationsverstärkend: Hier finden sich zahlreiche Studien über die Wichtigkeit der mütterlichen Bezugsperson in den ersten Lebensjahren und über die Schädlichkeit mütterlicher Erwerbstätigkeit für die kindliche Entwicklung (Schütze 1988; Gottschall 1999). Dem entspricht, dass eine nennenswerte Professionalisierung der in anderen Ländern ausdifferenzierten akademischen Disziplin der Frühpädagogik in Westdeutschland ausblieb.

In den westeuropäischen Nachbarländern finden sich andere Wege in Bezug auf die öffentliche Erziehung: Frankreich und England haben zu Beginn des 20. Jahrhunderts das herkömmliche geteilte Ganztagschulsystem allmählich in ein modernes Ganztagschulsystem mit durchgehendem Angebot und Schulmittagessen gewandelt. Dabei sind die Trennung zwischen Bildung einerseits und Erziehung und Betreuung andererseits durch eine teilweise Integration von Elementar- und Primarbereich bzw. durch ein vglw. frühes Einschulungsalter geringer ausgeprägt als im deutschen Fall. In Frankreich findet sich über die republikanische, antiklerikale wie auch die zentralstaatliche Ausrichtung darüber hinaus eine starke explizite staatliche Verantwortung für die öffentliche Erziehung.⁰ Sie wird von einer christlich-familialistischen wie auch bevölkerungspolitisch motivierten umfänglichen Familienpolitik flankiert (Kaufmann u.a. 2001).

⁰ In der DDR wurde unter ökonomischen wie bevölkerungspolitischen Gesichtspunkten, orientiert am sowjetischen Modell eines zentral gelenkten sozialistischen Wohlfahrtsregimes, über Krippen und Kindertageseinrichtungen ein flächendeckendes und einheitliches System staatlicher Kinderbetreuung etabliert. Auch Schulkinder wurden über die Verbindung von Schule und Hort ganztätig 'versorgt'. Zugleich wurde die überkommene institutionelle Trennung von Jugendhilfe und Bildung aufgehoben und die Jugendfürsorge in das Ressort Volksbildung integriert. Damit erfuhr die Jugendhilfe eine stärkere pädagogische Ausrichtung. Parallel dazu wurde der kulturelle Einfluss der Kirchen auf die öffentliche Erziehung stark reduziert (vgl. Flösser u.a. 1996). Auch in Polen erfolgte nach 1945 ein Bruch mit der Tradition, der allerdings deutlich weniger ausgeprägt war als in Ostdeutschland. So blieb das staatliche Angebot an Kinderbetreuung im Vorschul- und Grundschulbereich quantitativ begrenzt und halbtagsorientiert. Hier spielt neben einem fortwirkendem Einfluss des Katholizismus und einer tradierten kulturellen Dichotomie zwischen 'Mensch' und 'Institution' auch die geringere Industrialisierung eine Rolle: Auf der Basis noch stärker agrarisch und handwerklich strukturierter Arbeits- und Lebensformen konnte auf die Hilfsleistungen der älteren Generation bei der Kinderbetreuung zurückgegriffen werden. (vgl. Szlek Miller 1988; Stegmann 1998).

⁰ Diese Ausrichtung hat eine längere auch wissenschaftlich gestützte Tradition. Nicht zufällig hatte Emile Durkheim, einer der Begründer der Soziologie, ab 1896 in Bordeaux einen Lehrstuhl für *Soziologie und Pädagogik* inne.

Kennzeichnend für die Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens in Deutschland ist allerdings nicht nur eine vergleichsweise starke Abgrenzung zu Erziehungsfunktionen zugunsten einer Spezialisierung auf Bildung einschließlich der Organisation als Halbtagschule. Kennzeichnend ist darüber hinaus *eine stark standardisierte und stratifizierte Struktur des Bildungswesens*. Sie äußert sich institutionell zunächst in der Dreigliedrigkeit des Schulsystems, das früh Statusdifferenzen erzeugt, weiter in einer starken Trennung von Allgemein- und Berufsbildung und schließlich in einer hohen Relevanz beruflicher gegenüber schulischer Berufsausbildung.

Diese Struktur entstand in der take off-Phase von Industrialisierung, Nationalstaatsbildung und Wohlfahrtsentwicklung Ende des 19. Jahrhunderts. Damals existierte bereits in Abgrenzung zur Volksbildung ein höheres Bildungswesens; als Berechtigungssystem ausgestaltet, diente es als Rekrutierungsfeld für Verwaltungslaufbahnen in der staatlichen Bürokratie. Diese Struktur wurde sukzessive in eine Dreigliedrigkeit überführt, indem das bestehende, vglw. pluralistische und durchlässige Sekundarschulwesen bis zum Ende der Weimarer Republik über die verbindliche Definition von Schulabschlüssen und Zugangsberechtigungen zu weiterführenden Schulen und Berufsausbildung in ganz Deutschland vereinheitlicht und hierarchisiert wurde (von Friedeburg 1989: 238ff). Zwar hatte Deutschland (neben Frankreich) im 19. Jahrhundert mit einer relativ frühen Durchsetzung von Schulpflicht im Grundschulbereich und einem durchlässigen Sekundarschulwesen zunächst eine Vorreiterrolle in der Etablierung und Öffnung von öffentlicher Bildung in Europa gespielt. Ende des 19. Jahrhunderts setzte jedoch im Verhältnis zur rasch steigenden Bildungsnachfrage, insbesondere im Hinblick auf die höhere Bildung, ein Schließungseffekt ein. Insbesondere Gymnasien, die zunächst Gesamtschulcharakter trugen, wurden u.a. über die Erhebung von Schulgeld Eliteeinrichtungen. Das aufstiegsorientierte Kleinbürgertums duldet diese Schließungseffekte nicht zuletzt aus einer politisch geschürten Angst vor einem 'akademischen Proletariat'; auch Widerständen von Seiten der Unterschichten bzw. der Arbeiterbewegung und Sozialdemokratie konnte begegnet werden: mit der Einführung der Sozialversicherung wie auch mit der Etablierung von Facharbeiterausbildungen (Heidenheimer 1981).

Die Dreigliedrigkeit des allgemeinbildenden Schulwesens bewirkte nicht nur eine faktisch sehr frühe, nämlich bereits nach dem Primarbereich einsetzende und aufgrund der geringen Durchlässigkeit der Schultypen gleichsam irreversible soziale Selektivität. Sie strukturierte darüber hinaus auch den Zugang zum Arbeitsmarkt, indem die Zertifizierungen im unteren und mittleren Bildungsbereich zu standardisierten Eintrittsqualifikationen für betriebliche Berufsausbildungen und Arbeitsplätze im industriellen Sektor wurden. Dabei setzte sich in Deutschland, wesentlich gefördert durch eine staatliche Mittelstandspolitik, anders als in England, Frankreich und den USA, mit der dualen Berufsausbildung ein an der handwerklichen Meisterlehre orientierter Ausbildungstypus durch. Er verband eine praktische Ausbildung in einem privaten Betrieb mit einem obligatorischen Besuch von zunächst noch privaten, später durchweg öffentlichen Berufsschulen. Demgegenüber entwickelten die Bildungssysteme anderer Länder höhere Durchlässigkeiten zwischen Allgemein- und Berufsbildung einschließlich geringer strukturierter Formen der Berufsausbildung. In Frankreich und England etwa wurde die

Berufsausbildung über die Organisation als private oder öffentliche *fachschulische Ausbildung* teils stärker im Bildungswesen verankert, und/ oder als 'training on the job' stärker marktlich und betrieblich gebunden: Damit waren strukturell sowohl eine Entlastung der Wirtschaft von Ausbildungskosten wie auch spezifische Probleme des Übergangs von Jugendlichen in den Arbeitsmarkt verbunden (vgl. u.a. Heidenheimer 1981, 1996; Reuter 2001).⁰

Die skizzierte stark ausgeprägte Allokationsfunktion des deutschen Bildungswesens für einen vornehmlich beruflich strukturierten Arbeitsmarkt wie auch die starke Trennung von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung hat angesichts der tradierten Geschlechtertrennung insbesondere im mittleren und höheren Schulwesen zugleich einen *geschlechterpolitischen bias*. Dies wird in der einschlägigen bildungssoziologischen und wohlfahrtsstaatlichen Diskussion häufig übersehen. Nicht nur erreichten die weiterführenden Mädchenschulen erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts einen Zugang zum Hochschulberechtigungswesen mit entsprechender Verzögerung weiblicher akademischer Ausbildung im Vergleich zu fast allen anderen europäischen Ländern (vgl. Heinsohn 1996; Glaser 1996a und b). Vor allem wurden an die weiterführenden Mädchenschulen sog. Frauenschulen mit Ausbildungen in den Bereichen Kinder- und Krankenpflege sowie Hauswirtschaft angeschlossen. Sie sollten, anders als die am männlichen Familienernährer orientierten Facharbeiterausbildungen, auf Familienaufgaben und – im Fall der Nichtverheiratung – auf Engagement im Bereich wohltätiger und öffentlicher sozialer Dienste vorbereiten.⁰ Damit wurden Weichen für eine spezifische Strukturierung weiblicher Erwerbstätigkeit gestellt, die so nur begrenzt professioneller Berufsgestaltung und arbeits- und sozialpolitischer Normierung zugänglich war. Die gesellschaftliche Problematik dieser unzulänglichen Beruflichkeit sozialer Dienstleistungen wird nicht zuletzt in aktuellen sozialstaatlichen Krisenerscheinungen sichtbar (Krüger 1995; Görres u.a. 2000). Demgegenüber wurde das über die duale Ausbildung generierte Berufsprinzip wie auch die darin inkorporierte Struktur hierarchisierter schulischer Bildungsabschlüsse in der Weimarer Republik und in der Nachkriegsbundesrepublik sukzessive in Betriebsverfassung und Sozialversicherung (Arbeitslosigkeit, Berufsunfähigkeit, Alterssicherung, Arbeitsförderung) verankert. Darüber hinaus wurde das Prinzip dualer Berufsausbildung, einschließlich gewerkschaftlicher Mitbestimmungsrechte in der Ausbildung, über das 1969 eingeführte Berufsbildungsgesetz rechtlich bundeseinheitlich geregelt. Damit konnte auch die im Bildungsföderalismus angelegte Heterogenität wirksam eingehegt werden.

Die Standardisierung und Stratifizierung des deutschen Bildungssystems setzte sich also mit sozial selektiver Wirkung über die Koppelung von Beruflichkeit und Sozialpolitik fort und enthielt mit der Trennung von dualer und vollzeitschulischer Berufsausbildung eine langzeitwirksame geschlechtsspezifische Disparität. In historischer Perspektive ist daher auch die Funktion der Herstellung von Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem geringer ausgeprägt als etwa in den USA, wo das Bildungswesen nicht nur deutlich früher ausgebaut wurde. Angesichts geringer

⁰ Zur Relevanz dieser unterschiedlichen Wege in der Berufsbildung für die aktuelle Sozialstaatstransformation vgl. auch Crouch u.a. 2001.

⁰ Vgl. verschiedene Beiträge in Kleinau/Opitz (Hg.) 1996, Bd. 2: 85ff; Hausen 1993; Hagemann 1993.

sozialer Sicherungen stellt es darüber hinaus bis heute eine, wenn nicht die zentrale Komponente von Wohlfahrtsstaatlichkeit dar (Heidenheimer 1981).

2. Weniger (Sozialpolitik) ist mehr (Bildungspolitik)! Zur Schlüsselfunktion von Bildung für gesellschaftliche Transformationsprozesse in der Bundesrepublik

In der sozialhistorischen Forschung wird die 'ständische' Struktur des deutschen Bildungswesen, einschließlich der Herstellung von Staatsbürgerschaft zunächst über Arbeitsbürgerschaft und erst nachholend über politische Partizipation, zum Teil als Sonderweg akzentuiert; das darin angelegte Demokratiedefizit wird als Schwäche deutscher Nationalstaatlichkeit gesehen (vgl. u.a. Dresselhaus 1997). Umgekehrt gilt in der vergleichenden Wohlfahrtsstaatsforschung die enge Verknüpfung von Beruflichkeit und Sozialpolitik als Stärke, bzw. als wesentlicher Pfeiler des ökonomischen und soziopolitischen Erfolgs des 'Modell Deutschland' (Ostner 1997; Offe 2000).

Beide Sichtweisen kennzeichnen spezifische Merkmale der Verankerung von Bildung in Gesellschaft und Staat. Zu fragen ist, was aus den Stärken wie Schwächen unter veränderten sozialen, ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen wird, wie sie unter den Stichworten Individualisierung, Tertiärisierung, Globalisierung und Finanzkrise des Staates verhandelt werden. Die hier vertretene These ist, dass die Schwäche des Chancengleichheitsdefizits in neuer Dynamik verstärkt zu Tage tritt und die Stärke der Koppelung von Beruflichkeit und Sozialpolitik zu einem Innovationshindernis zu werden droht. Dabei lassen sich zumindest drei gesellschaftliche Bruchstellen identifizieren, die neuer Gestaltung bedürfen: Dies ist zum einen die Schnittstelle des Bildungssystems zur Familie (Stichwort: Wandel der Lebensformen); weiter sind hier die Schnittstelle des Bildungssystems zum Arbeitsmarkt (Stichwort: Tertiärisierung und Wandel der Erwerbsformen) und schließlich die innere Verfassung des Bildungssystems (Stichwort: Ambivalenz der Bildungsexpansion) relevant.

Bevor darauf näher eingegangen wird, ist mit der *Bildungsfinanzierung* auf einen weiteren Indikator struktureller Probleme hinzuweisen, der in jüngster Zeit viel Aufmerksamkeit erfährt. Wie Manfred G. Schmidt in einer ländervergleichenden Studie zur Zukunfts- bzw. Vergangenheitsorientierung von Sozialpolitiken gezeigt hat, kombiniert die Bundesrepublik erhebliche Sozialbudgetleistungen mit geringem Zukunftsprofil (dazu gehört vor allem die Alterssicherung) mit vglw. geringen zukunftsorientierten Leistungen (dazu gehören u.a. Bildung und Forschung). Demgegenüber weisen die angloamerikanischen Länder (USA, Kanada, Australien, Neuseeland) bei geringem Sozialbudget ein vglw. hohes Zukunftsprofil und die nordischen Länder eine vglw. ausgewogene Kombination von beidem auf (Schmidt 1998a, u.a.: 191ff; 1998b: 195ff; vgl. auch Merkel 2001). In der Tat kann man ungeachtet der Probleme statistisch aussagefähiger Datengewinnung (vgl. WiSta 1999) zur Entwicklung von Bildungsfinanzierung festhalten, dass die Ausgaben für Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik in den achtziger und neunziger Jahren nur noch begrenzt gewachsen sind und im

internationalen Vergleich mit anderen Industrieländern bestenfalls im Mittelfeld rangieren.⁰ Darüber hinaus lassen sich auch Disparitäten innerhalb des Bildungsbudgets identifizieren: Sie beziehen sich auf eine relative Unterfinanzierung des Elementar- und Primarbereichs sowie Präferenzen für hohe Lehrgelöhler im Sekundar- und Tertiärbereich zulasten von Investitionen in mehr Personal (Hetmeier/ Weiß 2001).

2.1 Probleme und Handlungsbedarfe im Bereich öffentlicher Erziehung

Probleme und Handlungsbedarfe im Bereich öffentlicher Erziehung ergeben sich nicht zuletzt angesichts veränderter privater Lebensformen. Zwar ist die Familie nicht, wie vielfach dramatisierend behauptet, von Erosion bedroht; vielmehr haben Partnerschaft wie auch Elternschaft Bestand und erfüllen nach wie vor wichtige sozialisatorische Funktionen für Kinder. Aber das Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen findet heute in vielfältigeren Formen statt: in der Zwei-Generationen-Familie, in Ein-Elternfamilien, mit nicht-leiblichen Eltern, als Einzelkind und in einem sozialen Umfeld, in dem Haushalte mit Kindern eher in der Minderheit sind. Gleichzeitig sind die Anforderungen an Erziehung gestiegen; Eltern, insbesondere Mütter, sind stärker in das Erwerbsleben integriert und private und nachbarschaftliche Netzwerke sind nicht mehr in allen Lebenslagen selbstverständlich verfügbar. Hinzukommt, dass sich durch Arbeitslosigkeit und einseitig eheorientierte Ausrichtung von Steuersystem und staatlichen Sozialleistungen die finanzielle Lage von Haushalten mit Kindern im Vergleich zu Haushalten ohne Kinder bekanntlich deutlich verschlechtert hat (vgl. u.a. Dingeldey 2001). Dem sinkenden und auch nicht beliebig wiederherstellbaren Wohlfahrtspotential von Familien wächst freilich kaum gesellschaftliche Hilfe zu. Vielmehr halten die Institutionen im Bereich öffentliche Erziehung und Bildung (ebenso wie im Arbeitsleben) am Familienideal der Ernährer-Hausfrauehe fest. Betroffene und Experten betonen, dass dem Bildungssystem eine Orientierung an den Bedürfnissen und Handlungsmöglichkeiten von Familien fehlt (vgl. beispielsweise HIS 1995). Die Organisation familialen Lebens, die Erziehung und Bildung von Kindern bleibt so in hohem Maß ein 'privates Projekt', mit zunehmend sozial polarisierten und vor allem Frauen und Kinder benachteiligenden Folgen, wie nicht zuletzt der jüngste Armutsbericht zeigt (vgl. u.a. Grundmann/Huinink 1991; Krüger/Levy 2000; Armutsbericht 2001).

Auch die jüngsten Reformen haben hier wenig geändert. Kennzeichnend für den eher transfer- als dienstleistungsintensiven Ausbau des Sozialstaates in Westdeutschland ist bekanntlich ein im Ländervergleich eher geringer Ausbau von Kinderbetreuungseinrichtungen wie auch die

⁰ Die Bildungsausgaben (in Prozent des Sozialprodukts) sind in der Bundesrepublik vor allem in den sechziger und siebziger Jahren expandiert: von 2,4% (1960) auf 5,4% (1975) (zit. nach Thränhardt 1990:192). Seitdem ist das Bildungsbudget rückläufig und betrug 1990 nur noch 4,2%. Im OECD-Ländervergleich lagen die Bildungsausgaben der Bundesrepublik im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre mit 5,9% nur noch im Durchschnitt, und damit deutlich hinter Frankreich (6,3%) und Schweden (6,7%). Absolut und relativ rückläufige Ausgaben finden sich insbesondere im Bereich Forschung und Entwicklung (BMBF 1998), was erst in jüngster Zeit korrigiert wird.

Organisation der Grundschulen auf Halbtagsbasis; genau genommen muss man hier von unregelmäßiger Stundenschule sprechen, denn der Unterricht in der Grundschule umfasst in der Regel nur 3–4 Stunden mit unterschiedlicher Lage im Vormittag. Dem geringen Versorgungsniveau entspricht eine im Ländervergleich vglw. geringe, gleichwohl kontinuierlich gestiegene Erwerbsbeteiligung von Frauen bzw. Müttern. Nennenswerte Reformen im Elementar- und Primarbereich sind in der BRD erst nach der Wiedervereinigung in den 90er Jahren erfolgt; sie orientieren im Hinblick auf die extrem unterschiedliche Ausgangslage in Ost und West auf eine gewisse Harmonisierung wie auch auf eine vorsichtiges Aufholen von Modernisierungsrückständen in Westdeutschland. So betont das *1991 novellierte KJHG* neben der Betreuungsfunktion auch die Bildungsfunktion der öffentlichen Tagesbetreuung und fordert erstmals ein bedarfsgerechtes Versorgungsangebot auch für Kinder im Krippen- und im Schulalter. Allerdings gibt es keine verbindliche Definition der Bedarfsgerechtigkeit und es bleibt angesichts des Fehlens von landesgesetzlichen Regelungen dem Ermessen und finanziellen Rahmen der örtlichen Jugendhilfeträger überlassen, inwieweit diese Anforderung eingelöst wird. Lediglich im Kindergartenbereich ist mit der Einführung eines *Rechtsanspruchs auf einen Halbtagskindergartenplatz 1996* (vgl. §24 KJHG)⁰, die Versorgungsquote der 3- bis 6-Jährigen im Durchschnitt auf annähernd 80–100% gestiegen. Eine institutionelle Betreuung der unter dreijährigen Kinder war Mitte der neunziger Jahre in den alten Bundesländern mit 8%, eine Ganztagsbetreuung von Schulkindern mit 9% nach wie vor sehr gering. (Die entsprechenden Zahlen für die neuen Bundesländer liegen dagegen trotz erheblichen Abbaus von Krippen und Horten jeweils noch bei ca. 60%) (DJI 1998: 25ff).

Reformen im Primarbereich beziehen sich auf die länderspezifisch sehr unterschiedlich weit fortgeschrittene *Einführung von sog. vollen Halbtagschulen*, die eine verlässliche Betreuung der Grundschüler zumindest in dem Zeitraum von 8 bis 13 Uhr, meist ohne Mittagstisch, gewährleisten soll. Potentiell liegen hier Chancen für eine Integration von Erziehung und Bildung wie auch einen Übergang zur Ganztagsbetreuung für Vorschul- und Schulkinder. Tatsächlich bleiben die Reformen jedoch inkrementalistisch, weil sie die Möglichkeiten einer gezielten Verbindung von Hort und Schule wie auch Synergiepotentiale mit weiteren Trägern von Jugendarbeit, wie etwa den Sportvereinen und Jugendzentren, in der Regel nicht systematisch in Betracht ziehen. Vielfach ist vielmehr, wie schon beim Ausbau der Kindergartenplätze, ein konkurrierender Verschiebepark entstanden, indem vorhandene Hortkapazitäten und besondere Betreuungsangebote in sozialen Brennpunkten zugunsten der flächendeckenden Halbtagschuleinrichtung finanziell und personell ausgedünnt werden.

Ein weiteres Problem in der *Qualität der Betreuung* kommt hinzu. Der im KJHG wie auch im Kindergartenengesetz von 1996 formulierte Bildungsauftrag hat kaum eine Entsprechung in *Berufsverfassung und Arbeitsbedingungen der ErzieherInnen*. Nicht nur ist es im Kindergartenbereich in der Vergangenheit durch die vermehrte Einstellung von KinderpflegerInnen, die kaum über pädagogische Kompetenz verfügen, zu einer schleichenden Deprofessionalisierung gekommen. Auch der Erzieherberuf weist als tradierter Frauenberuf ein

⁰ Diese Reform war erst im Gefolge der Novellierung des §218 politisch mehrheitsfähig (vgl. Meyer 1996).

erhebliches Professionalisierungsdefizit auf. Während sich die Beschäftigtenzahl in diesem Berufsfeld in den letzten drei Jahrzehnten auf nunmehr ca. 130.000 mehr als verdreifacht hat, hat sich am Status des Berufs kaum etwas verändert: Erzieherinnen, es sind zu 95% Frauen, verdienen bestenfalls zwei Drittel des Gehalts von GrundschullehrerInnen. Nicht zuletzt die in diesem Feld aufgrund der begrenzten Öffnungszeiten verbreitete Teilzeitbeschäftigungsstruktur verhindert existenzsichernde Einkommensmöglichkeiten. Die Ausbildung an Fachschulen, fern von Wissenschaft und Kunst, schneidet nicht nur berufliche Aufstiegswege in Verwaltung und Pädagogik ab; sie macht auch Arbeit im europäischen Ausland unmöglich. Deutschland bildet hier mit Österreich das Schlusslicht der europäischen Länder (Rauschenbach/Schilling 2001: 223ff; Elschenbroich 2001:14f.). Angesichts kaum entwickelter Frühpädagogik bleiben auch Lernangebote, die Bildung und Erziehung vermitteln, ein Desiderat. Dies ist bedenklich, zumal so Kindern im Vorschulalter, in dem sie, wie Freud es formulierte, über strahlende Intelligenz und spielende Lernfähigkeit verfügen, Wissen und ästhetische Erfahrung vorenthalten werden.⁰

In jüngeren programmatischen bildungspolitischen Äußerungen verschiedener Parteien wird die Stärkung von Bildung im Elementarbereich durchaus gefordert; zu den ausbildungspolitischen und finanziellen Implikationen dieser Forderungen fehlen freilich Vorschläge.⁰ Insbesondere findet die strukturelle Problematik der 'Steuerung' dieses Bereichs über Subsidiaritätsprinzip und kommunale Verantwortung kaum Aufmerksamkeit. Qualitative Heterogenität und chronische Unterausstattung im Bereich öffentlicher Erziehung sind jedoch vermutlich nur über eine nachhaltige bundeseinheitliche Definition von Rahmenbedingungen zu überwinden. Notwendig wäre eine Art funktionales Äquivalent zum 'unitarischen Föderalismus' (Thränhardt 1990) in der Bildungspolitik: Auch bei der Bildungspolitik besteht, über die Kulturhoheit der Länder, im Prinzip ein hohes Heterogenitätspotential. Es wird jedoch über stabile korporative Verflechtung (im Hinblick auf die Schul- und Universitätsabschlüsse wie auch die Forschungsförderung) seit Jahrzehnten erfolgreich eingehegt.

Den Handlungsbedarfen im Bereich öffentlicher Erziehung stehen unter Gesichtspunkten demographischer Entwicklung durchaus auch *Handlungsmöglichkeiten* gegenüber: So wird in den alten Bundesländern die Zahl der 3- bis unter 6,5-Jährigen bis 2015 um ca. 25% zurückgehen. Die damit freiwerdenden Finanz- und Personalmittel könnten jenseits einer Mittelverwendung zugunsten anderer Haushaltstitel für eine Verkleinerung von Gruppen im Kindergartenbereich, für den Ausbau von Krippen wie von Horten genutzt werden. Ähnliches gilt zeitversetzt auch für den Sekundarbereich der Schulen. Hier sind die Desiderata nicht zuletzt angesichts von Bildungsmisserfolgen bestimmter Gruppen, ebenfalls kleinere Klassengrößen, bessere Infrastrukturausstattung und Ganztagsausbau (Rauschenbach/Schilling 2001: 231ff).

0 Zu vermuten ist, dass fehlendes Interesse an naturwissenschaftlichem Unterricht in der Schule und verengte Präferenzen bei der Berufs- und Studienfachwahl auch auf diesen Mangel zurückzuführen sind. Physikexperimente, Fremdsprachenunterricht, mit Instrumenten musizieren, all das würde im Kindergarten auf begeisterte Resonanz stoßen (Elschenbroich 2001).

0 Vgl. beispielsweise den Entwurf eines bildungspolitischen Leittrags der SPD (www.spd.de, abgerufen am 10.07.2001).

2.2 Ambivalente Folgen der Bildungsexpansion: upgrading mit begrenztem Chancenausgleich

Die Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre hat mit der Verlängerung der Pflichtschulzeit bis zum 10. Schuljahr und der Lenkung breiter Schülerströme auf mittlere Schulabschlüsse und last but not least dem Ausbau des Tertiärbereichs zu einer erheblichen Anhebung des Allgemeinbildungsniveaus der jüngeren Generationen geführt (Klemm 2001). Dies bedeutet neben einer Abschwächung konfessioneller und regionaler Ungleichheiten vor allem einen *Zugewinn an Chancengleichheit für Mädchen*, die insbesondere bei den höheren Bildungsabschlüssen gleichgezogen haben. Allerdings haben sich diese Zugewinne nur zum Teil in berufliche Besserstellungen übersetzt. Dies hängt entgegen weitverbreiteter Meinung nicht in erster Linie mit familienorientierten Erwerbsverläufen von jungen Frauen zusammen, sondern wesentlich mit den bereits angeführten historisch gewachsenen Strukturunterschieden in der beruflichen Bildung: Viele Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitsberufe sind nicht in das duale System der Berufsausbildung überführt, sondern als vollzeitschulische Ausbildungen organisiert worden. Hier versickern höhere Allgemeinbildungsinvestitionen von Mädchen bereits beim Ausbildungseintritt, der in der Regel, anders als Facharbeiterausbildungen, mittlere und höhere Schulabschlüsse voraussetzt. Weiter sind diese Ausbildungen, anders als die bundeseinheitlich geregelten dualen Ausbildungsberufe, durch föderale institutionelle Zuständigkeiten, die Kostenpflichtigkeit eines Teils der Ausbildungen, einen mangelhaften Schutz des Qualifikationsprofils und defizitäre Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten gekennzeichnet (Krüger 1995).⁰ Ungeachtet der vglw. hohen Bildungsinvestitionen sind die marktlichen Amortisierungschancen dieser Art von Ausbildungen geringer als in typischen männlichen Facharbeiterberufen, wie bereits am Beispiel des Erzieherberufs angeführt. Erst seit einigen Jahren gibt es hier, insbesondere im Bereich der Pflege, nachholende Professionalisierungsbestrebungen (vgl. u.a. Karsten u.a. 1999).

Im Hinblick auf den *Abbau schichtspezifischer Ungleichheit* (bei Jungen wie bei Mädchen) war die Bildungsreform freilich weniger erfolgreich. Parallel zum generellen upgrading bleiben herkunftsbezogene soziale Differenzen bestehen. Vor allem aber kennt die Bildungsexpansion nicht nur Gewinner, sondern auch *Verlierer*. Dies sind die Jugendlichen, die das Bildungssystem ohne Schul- und Ausbildungsabschluss verlassen und die man als 'Bildungsarme' bezeichnen kann. Deren Größenordnung ist beträchtlich: 1996 betrug der Anteil der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss in den alten Bundesländern im Durchschnitt 9% ; 1998 waren 13,3% aller 20- bis 30-Jährigen in Gesamtdeutschland ohne Ausbildung (Allmendinger 1999: 41). Dabei sind die neuen Benachteiligten vor allem Kinder der Arbeitsmigranten (Klemm 2001: 335ff).

Dies verweist auf Defizite, aber auch Handlungsmöglichkeiten im schulischen Bereich: Gibt es im vorschulischen Bereich ein Bildungs-, so im Primar- und Sekundarbereich ein *Erziehungsdefizit*,

⁰ Obwohl es in Phasen des Arbeitskräftemangels zum Teil gelang, einzelne Ausbildungswege für Frauen in das Duale System zu überführen (wie 1957 ArzthelferIn, 2000 AltenpflegerIn) sind zahlreiche vollzeitschulische Ausbildungen in der Hand privater Träger geblieben, die zugleich einstellende Instanz sind (Krüger 1995: 140ff).

das offensichtlich insbesondere jene benachteiligt, deren Elternhaus nicht der dominanten einheimischen Kultur folgt: Die Konzentration des Lehrstoffs auf einen halben Tag und die Konstitution des Lehrerberufs in Abgrenzung von Erziehung und Sozialarbeit befördern eine kognitivistische Ausrichtung des Unterrichts und lassen kaum Raum für eher projektförmige Lernformen. Darüber hinaus vernachlässigen diese historisch gewachsenen und zum Teil auch berufspolitisch verfestigten Strukturen den Erwerb sozialer und interkultureller Kompetenzen. Diese strukturellen Defizite können kaum durch besonderes individuelles Engagement der LehrerInnen ausgeglichen werden. Hier liegen vielmehr Herausforderungen für den Bereich der Lehrerbildung, die die normative Orientierung an einem kulturell einheitlichen bürgerlichen Lebensmodell aufgeben und sich auf die Entstandardisierung von familialen Lebensformen wie von Erwerbsformen einstellen muss (Forneck 1999). Auch die in Deutschland traditionell starke gewerkschaftliche und berufspolitische Interessenvertretung der Lehrerschaft steht im Hinblick auf auch verteilungspolitisch relevante 'Entgrenzungen' des Berufsprofils vor neuen Herausforderungen.⁰

2.3 Bildung und 'Beruflichkeit': Grenzen des industriegesellschaftlichen Allokationsmechanismus

Nachhaltige Herausforderungen an das Bildungssystem in Deutschland ergeben sich schließlich auch durch den Wandel der Erwerbsformen. Abhängige Beschäftigung im Sinn des Normalarbeitsverhältnisses ist zwar nach wie vor die dominante Erwerbsform; sie verliert seit Mitte der achtziger Jahre jedoch relativ an Bedeutung. Dabei spielen freilich nicht nur Entstandardisierungstendenzen innerhalb des Normalarbeitsverhältnisses, sondern vor allem auch die Ausweitung anderer, keineswegs neuer Erwerbsformen wie Teilzeitbeschäftigung, Einpersonen-Selbständigkeit und semi-abhängige Erwerbsformen (wie 'freie Mitarbeit' oder Werkvertragsarbeit) eine Rolle.⁰ Insbesondere für die jüngeren ArbeitmarktteilnehmerInnen können Beschäftigungsverhältnisse nach den Standards des Normalarbeitsverhältnisses vor allem im Dienstleistungssektor erwerbsbiographisch nicht mehr als typisch unterstellt werden. Zugleich

⁰ Die Aktualität dieser Problematik zeigt eine kürzlich vom Lehrerverband Bildung und Erziehung (VBE) und dem Bundeselternrat vorgelegte gemeinsame Erklärung. Darin wird gefordert, dass Schulen in Zukunft ihren Erziehungsauftrag stärker wahrnehmen sollen (vgl. Süddeutsche Zeitung Nr. 157 vom 11. Juli 2001, S. 6).

⁰ Hoffmann/Walwei kommen auf der Basis einer Analyse von Mikrozensusdaten zu dem Ergebnis, dass der Anteil der in unbefristeter Vollzeitbeschäftigung Tätigen von 1990 bis 1996 von 59,5% auf 52,1% zurückgegangen ist. Im selben Zeitraum stieg der Anteil der in (sozialversicherungspflichtiger) Teilzeit Tätigen von 10,5% auf 17,5%. Auch die Selbständigenquote ist gestiegen, wobei sich insbesondere die Einpersonenselbständigkeit von 2,9% auf 4,1% erhöht hat (Hoffmann/Walwei 1998). In diesem Feld wird eine Grauzone semi-abhängiger Erwerbsformen einschließlich von Scheinselbständigkeit vermutet (Dietrich 1998). Weiter zeigen Arbeitszeitstudien, dass sich seit dem Ende der achtziger Jahre der Anteil flexibler Arbeitszeitformen (neben Teilzeit- auch Wochenend-, Schicht-/Nachtarbeit) erhöht hat. Eine steigende Bedeutung flexibler Arbeitszeiten wird auch für die wachsende Gruppe höherqualifizierter Erwerbstätiger in sog. posttayloristischen Arbeitskontexten konstatiert (Bosch 2001). Schließlich hat sich in den letzten Jahrzehnten auch der Bereich nicht sozialversicherungspflichtiger Erwerbsarbeit bzw. die Schattenwirtschaft ausgedehnt (vgl. u.a. Schneider 1998).

fungiert das Normalarbeitsverhältnis rechtspolitisch wie auch in den Handlungsorientierungen der Arbeitsmarktakteure immer weniger als normativer Maßstab (Matthies u.a. 1994).

Die Pluralisierung von Erwerbsformen bleibt nicht ohne Auswirkungen auf das mit dem Normalarbeitsverhältnis eng verknüpfte *Prinzip der Beruflichkeit*. Mehrere Entwicklungen deuten auf einen Bedeutungsverlust des Berufsprinzips als Allokationsmechanismus und Strukturierungsfaktor für die Beschäftigung in der Bundesrepublik.

- Bereits seit längerem geht das Ausbildungsplatzangebot in Westdeutschland zurück und kann nur unter Einsatz staatlicher Subventionen auf einem gegenüber den achtziger Jahren deutlich verringertem Niveau gehalten werden. Begleitet wird dies von einer relativen Überausbildung in gewerblichen Berufen und einer Unterausbildung in den Dienstleistungsberufen. Die Tatsache, dass auch Ausbildungen in qualifizierten kaufmännischen Berufen rückläufig sind, deutet darauf hin, dass das Berufsprinzip nicht nur in der Industrie, sondern auch in traditionellen Dienstleistungsfeldern Funktionalität einbüßt. Bei zum Teil noch steigenden Beschäftigtenzahlen werden hier offensichtlich Arbeitskräfte bevorzugt, deren Qualifizierung außerhalb des dualen Systems, etwa über Fachhochschulen erfolgt (Baethge 2000:95ff). Für die neuen Bundesländer konstatieren jüngste empirische Erhebungen, dass die an die duale Ausbildung geknüpfte Berufsfachlichkeit in dem hier eher kleinbetrieblich dominierten Arbeitsmarkt ohnehin nur begrenzt verankert ist (Konietzka 2001).
- Gleichzeitig weiten sich im bundesrepublikanischen Dienstleistungssektor, wo inzwischen fast zwei Drittel der Beschäftigten tätig sind, insbesondere im Bereich personenbezogener Dienstleistungen, die bereits angeführten geringer standardisierten vollzeitschulischen Ausbildungen weiter aus (Krüger 1999; Karsten u.a. 1999)
- Schließlich lässt sich das Berufsprinzip auch in neuen technisch oder kulturorientierten Tätigkeitsfeldern wie der Informations- und Kommunikationstechnik oder der Multimediabranche nur begrenzt etablieren; hier dominieren eher flexible Formen der Arbeitskraftqualifizierung, die nicht zuletzt von der stärkeren Verbreitung höherer Bildungsniveaus profitieren (Gottschall 1999; 2001).

Dieser Bedeutungsverlust traditioneller Beruflichkeit signalisiert einen überfälligen Abschied vom 'Industrialismus als Arbeits-, Lebens- und Sozialmodell' (Baethge 2000), auf den freilich die sozial- und bildungspolitischen Institutionen bisher kaum eingestellt sind. Die Gestaltungsherausforderungen sind nicht zuletzt deshalb komplex, weil es sich hier nicht einfach um Deregulierung handelt und weil tradierte individuelle institutionelle Bearbeitungsmuster hier nicht ohne weiteres greifen. Denn die neuen Erwerbsmuster sind häufig durch eine gewisse Hybridität und innere Widersprüchlichkeit gekennzeichnet, wie etwa die Kombination von sozialer Privilegierung und Risiko, von freier Wahl und Marktzwang, von hoher Qualifikation und geringem Verdienst etc. Sie erfordern damit veränderte berufliche Handlungsstrategien wie auch neue Formen individuellen wie kollektiven Risikomanagements, über die wir bisher erst wenig wissen (vgl. u.a. Gottschall/Schnell 2000). Hier geht es an der Schnittstelle von Bildungssystem und Arbeitsmarkt um Neu- und Re-Regulierungsbedarfe im Bereich schulischer

Berufsausbildungen, eine stärkere Anbindung des dualen Systems an die tertiäre Bildung wie auch umgekehrt um eine stärkere Arbeitsmarktausrichtung universitärer Ausbildung einschließlich einer systematischen Öffnung des Tertiärbereichs für Weiterbildung.

Darüber hinaus sind *neue und nachhaltigere Verknüpfungen zwischen Bildung und Sozialpolitik* gefragt. Bereits in den siebziger Jahren sind über die aktive Arbeitsmarktpolitik wie auch über sozialpolitische Bildungstransfers, wie das Bafög, ansatzweise Verschränkungen entstanden. Sie markieren freilich keinen stabilen Trend, wie der Wegfall der Berücksichtigung unterschiedlicher Qualifikationsniveaus bei der Verschärfung der Zumutbarkeitsregelungen bei Arbeitslosengeldbezug und die geringere Bewertung von Qualifikationszeiten in der Rentenformel in den neunziger Jahren zeigen. Geht man davon aus, dass eine Existenzsicherung über Erwerbsarbeit, auf die ja die neue sog. aktivierende Sozialpolitik orientiert, auf kontinuierliche Bildungsprozesse angewiesen ist (Stichwort lebenslanges Lernen), dann wird die Frage des Zugangs zu Bildungsgelegenheiten und die Finanzierung und Organisation einer derartigen arbeitsmarktbezogenen Bildung für die Zukunft zu einem kritischen Kriterium (Gottschall/Dingeldey 2000). Dabei ist zu berücksichtigen, dass in vielen Ländern gerade der Weiterbildungsbereich eine Vorreiterrolle in der Privatisierung von Bildungskosten und –organisation spielt (Weiß/ Steinert 1994). Soll hier kein neues Feld sozialer Polarisierung entstehen, werden sozialpolitische Regulationen unumgänglich.

3. Schlussbemerkung: Forschungsbedarf und Diskurserweiterungen

Bisher wurde argumentiert, dass das spezifische Profil der Integration von Bildung in Sozialstaatlichkeit in Deutschland Stärken wie Schwächen aufweist und angesichts gesellschaftsstruktureller Veränderungen an den Schnittstellen zu Familie und Arbeitsmarkt wie auch im Hinblick auf die Verknüpfung von Bildung und Sozialpolitik veränderungsbedürftig ist. Solche Veränderungen haben viele Voraussetzungen; zwei möchte ich abschließend benennen.

In *wissenschaftlicher Perspektive* fällt auf, dass in der deutschen Forschungslandschaft eine integrierende Betrachtung von Bildung und Erziehung einerseits und Sozialpolitik andererseits wenig entwickelt ist. In spezialisierten Disziplinen wie der Bildungssoziologie, der Erziehungswissenschaft, den Politik- und Wirtschaftswissenschaften, der vergleichenden Wohlfahrtsstaatsforschung und der historischen Bildungsforschung einschließlich der Frauenforschung wird der Gegenstand säuberlich und in vielen Einzelaspekten mit konkurrierenden Theorieansätzen und spezifischen Methoden bearbeitet. Eine gesellschaftliche Zusammenhänge und Entwicklungsdynamiken aufschließende Betrachtung wird so erschwert. Darüber hinaus gibt es Bereiche wie die Frühpädagogik, die bisher überhaupt kaum wissenschaftlicher Reflektion zugänglich sind. Die in Deutschland besonders stark ausgeprägte gesellschaftliche Geringschätzung sozialer Dienstleistungen hat leider auch in der Sozialwissenschaft ein Pendant. Unterbelichtet sind jedoch nicht nur die Zusammenhänge von Bildung und Sozialpolitik. Auch der Gegenstand der Bildung selbst ist in Deutschland, anders als

etwa in den USA oder Frankreich, sozialstatistisch und sozialwissenschaftlich nur begrenzt erschlossen. Vor allem gibt es eklatante Lücken in der statistischen Aufbereitung der realen Entwicklung von Bildung, was in der Bundesrepublik nicht zuletzt auch mit der föderalen Zuständigkeit und pluralen Trägerstrukturen zusammenhängt. Einer vergleichsweise elaborierten Bildungsberichterstattung auf OECD-Ebene steht in der Bundesrepublik eine ausgesprochen lückenhafte und heterogene Datenbasis gegenüber. Dies bezieht sich auf die statistische Erfassung des Versorgungsgrads im Elementarbereich (Betreuungsplätze nach Trägerstruktur und Voll- und Teilzeit) ebenso wie auf die Dokumentation der Bildungsfinanzierung, um zwei besonders markante Beispiele zu nennen. Damit fehlen auch verlässliche Grundlagen für die Bildungsplanung.

Schließlich liegt eine weitere Voraussetzung für Veränderungen im Feld von Bildung und Erziehung in der Ausrichtung des *öffentlichen Diskurses*. Hier dominiert, wie eingangs angeführt, eine verengte Problemperspektive, der die kategoriale Differenz zwischen Ökonomie und Bildung, zwischen Geld und Geist, zwischen Marktprozessen und Lernprozessen zunehmend verloren zu gehen scheint. Demgegenüber ist daran festzuhalten, dass sich das Verständnis von Bildung nicht ohne Erkenntnisverluste auf 'marktgängiges Wissen' verkürzen lässt. Denn auch in einer sich anbahnenden Wissensgesellschaft, in der Arbeiten wissensintensiver wird und Arbeiten und Lernen näher aneinanderrücken, macht es einen Unterschied, ob man Waren herstellt oder Dienstleistungen erbringt einerseits, oder ob man Prozesse zur Entwicklung der Persönlichkeit gestaltet, andererseits. Es ist ja gerade ein Charakteristikum der Moderne, dass die Sphären des Erwerbs auf der einen, und die der Bildung und des Lernens auf der anderen Seite – unabhängig von ihrer wechselseitigen Durchdringung – unterschiedlichen Prinzipien und Zielen folgen und in der Regel räumlich, zeitlich und institutionell getrennt sind.

In der Tat tendiert die realgesellschaftliche Entwicklung in einer sich globalisierenden Ökonomie zu einer Entgrenzung der Subsysteme sozialen Handelns und zum Totalwerden des Marktes und seiner Prinzipien (vgl. u.a. Pongratz/Voß 1999; Jurczyk/Voß 2000). Gleichzeitig formen die Angebote der sich ausweitenden Informations- und Dienstleistungsökonomie, in viel stärkerem Maß als dies bei materiellen Gütern der Fall ist, die Wahrnehmungsweisen und Kommunikationsformen der Menschen (vgl. u.a. Hochschild 1997; Sennett 1998). Gerade weil diese Entwicklungen mit vielfältigen unkalkulierbaren, die Gesellschaft potentiell hoch belastenden Nebenfolgen behaftet sind, erscheint es in der aktuellen Situation notwendig, die Gestaltung von Bildungsprozessen nicht wie Marktprozesse zu behandeln (Baethge 1999), zumal auch längerfristige Betrachtungen des Verhältnisses von Bildung und Arbeitsmarkt auf eine eher gestiegene Bedeutung von Bildungsabschlüssen für die berufliche und soziale Positionierung verweisen (Müller 2001).

Auch die vielfach ins Feld geführten verengten finanziellen Spielräume für nachhaltige öffentliche Investitionen in Humankapital sollten nicht den Blick auf politische Gestaltungsnotwendigkeiten und –möglichkeiten verstellen. Unbestreitbar führt die demographische Entwicklung dazu, dass immer größere Teile des Inlandsprodukts für Sozialtransfers aufgewendet werden müssen. Auch wird es angesichts einer zunehmend alternden Wahlbevölkerung in Zukunft vermutlich

schwieriger, Zustimmung für Investitionen in Bildung zu gewinnen. Dennoch sprechen ökonomische wie soziale Gründe dafür, auf Kürzungen im Bildungsbereich zugunsten sozialer Transfers zu verzichten, weil nur so langfristige Wachstumseffekte erzeugt und die zu erwartenden intergenerativen Verteilungskonflikte entschärft werden können (Bonin/Raffelhüschen 2000). Nicht zuletzt gilt es zu berücksichtigen, dass bereits heute auch in der Bundesrepublik die privaten Haushalte einen hohen Anteil an den Bildungskosten tragen (Ehmann 2000). Weiter ist die gesellschaftliche Zustimmung zur sozialstaatlichen Verfassung gerade aufgrund ihrer Integrationsfunktion nach wie vor hoch; die bisherige Erfolgsbilanz, insbesondere des deutschen Sozialstaates, eignet sich kaum zur Rechtfertigung von Abbauprogrammen oder einseitigen Umverteilungen (Alber 2001). Insofern scheint der Schluss berechtigt, dass es zur Bewältigung der aktuellen wohlfahrtsstaatlichen Herausforderungen weniger einer Vermarktlichung der Bildung als vielmehr einer gesellschaftlichen, verständigungsorientierten und damit auch 'bildungsgesättigten' Marktgestaltung bedarf.

4. Literatur

- Alber, Jens, 2001: *Hat sich der Wohlfahrtsstaat als soziale Ordnung bewährt?* ZeS Arbeitspapier Nr.4. Bremen: Zentrum für Sozialpolitik, Universität Bremen.
- Allen, Ann Taylor, 1996: "'Geistige Mütterlichkeit' als Bildungsprinzip. Die Kindergartenbewegung 1840–1870", in: Elke Kleinau; Claudia Opitz (Hg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Frankfurt a. M.: Campus, 19–34.
- Allmendinger, Jutta, 1999: "Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik", *Soziale Welt* 50: 35–50.
- Armutsbericht, 2001: *Lebenslagen in Deutschland. Erster Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Berlin.
- Baethge, Martin, 1999: "Institutionalisierung oder Individualisierung – Arbeit und Bildung im Übergang zur Informationsgesellschaft", in: Hanja Hansen; Beatrice Sigrist; Henk Goorhuis u.a. (Hg.): *Bildung und Arbeit – Das Ende einer Differenz?* Aarau: Sauerländer, 19–38.
- Baethge, Martin, 2000: "Abschied vom Industrialismus: Konturen einer neuen gesellschaftlichen Ordnung der Arbeit", *SOFI – Mitteilungen* 28: 87–102.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung, 1998: *Innovationen im deutschen Hochschulsystem. Dokumentation von Praxisbeispielen*. Bonn: Kohlhammer.
- Bonin, Holger; Raffelhüschen, Bernd, 2000: "Sozialtransfers und Bildungsausgaben in der demographischen Zwickmühle", in: Reinar Lüdeke; Wolfgang Scherf; Werner Steden (Hg.): *Wirtschaftswissenschaft im Dienste der Verteilungs-, Geld- und Finanzpolitik. Festschrift für Alois Oberhauser zum 70. Geburtstag*. Berlin: Duncker & Humblot, 271–291.
- Bosch, Gerhard, 2001: "Auf dem Weg zu einem neuen Normalarbeitsverhältnis? Veränderung von Erwerbsverläufen und ihre sozialstaatliche Absicherung", in: Karin Gottschall; Birgit Pfau-Effinger (Hg.): *Zukunft der Arbeit und Geschlecht. Diskurse – Entwicklungspfade – Reformoptionen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Crouch, Colin; Finegold, David; Sako, Mari, 2001: *Are Skills The Answer? The Political Economy of Skill Creation in Advanced Industrial Countries*. Oxford: Oxford University Press.
- Dietrich, Hans, 1998: "Erwerbsverhalten in der Grauzone von selbständiger und abhängiger Erwerbsarbeit", *BeitrAB* 205.
- Dingeldey, Irene, 2001: "Familienbesteuerung in Deutschland. Kritische Bilanz und Reformperspektiven", in: Achim Truger (Hg.): *Rot-grüne Steuerreform*. Marburg: Metropolis: im Erscheinen.
- DJI – Deutsches Jugendinstitut, 1998: *Tageseinrichtungen für Kinder. Pluralisierung von Angeboten. Zahlenspiegel*. München: DJI.
- Dresselhaus, Günter, 1997: *Das deutsche Bildungswesen zwischen Tradition und Fortschritt – Analyse eines Sonderwegs*. Münster: Lit.

- Ehmann, Christoph, 2000: "Vorbereitungspapier: Finanzierung lebenslangen Lernens", in: Carolin Balzer; Ekkehard Nuisl (Hg.): *Finanzierung lebenslangen Lernens*. Bielefeld: Bertelsmann, 103–134.
- Elschenbroich, Donata, 2001: *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Kunstmann.
- Erning, Günter; Neumann, Karl; Reyer, Jürgen, 1987: *Geschichte des Kindergartens, Bd.1: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart, Bd.2: Institutionelle Aspekte. Systematische Perspektiven. Entwicklungsverläufe*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Esping-Andersen, Gøsta, 1990: *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Europäische Kommission, 1997: *Vereinbarkeit von Beruf und Familie und die Qualität der Betreuungsdienste*. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission, 2001: *Die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme: Bericht der Kommission*. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Flösser, Gaby u.a., 1996: "Schule und Jugendhilfe: Standortbestimmung im Transformationsprozeß", in: Gaby Flösser; Hans-Uwe Otto; Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): *Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang*. Opladen: Leske + Budrich, 8–29.
- Forneck, Hermann J., 1999: "Entgrenzung und Entstandisierung von Bildung und Bildungssystemen", in: Hanja Hansen; Beatrice Sigrist; Henk Goorhuis u.a. (Hg.): *Bildung und Arbeit – Das Ende einer Differenz?* Aarau: Sauerländer, 49–64.
- Friedeburg, Ludwig von, 1989: *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Glaser, Edith, 1996a: "'Sind Frauen studierfähig?' Vorurteile gegen das Frauenstudium", in: Elke Kleinau; Claudia Opitz (Hg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Frankfurt a. M.: Campus, 299–309.
- Glaser, Edith, 1996b: "Die erste Studentinnengeneration – ohne Berufsperspektive?" in: Elke Kleinau; Claudia Opitz (Hg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Frankfurt a. M.: Campus, 310–324.
- Gottschall, Karin, 1999: "Erwerbstätigkeit und Elternschaft als Gegenstand soziologischer Forschung", *Zeitschrift für Frauenforschung* 17 (3): 19–32.
- Gottschall, Karin; Dingeldey, Irene, 2000: "Arbeitsmarktpolitik im konservativ-korporatistischen Wohlfahrtsstaat: Auf dem Weg zu reflexiver Deregulierung?" in: Stephan Leibfried; Uwe Wagschal (Hg.): *Der deutsche Sozialstaat. Bilanzen – Reformen – Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Campus, 306–339.
- Gottschall, Karin; Schnell, Christiane, 2000: "'Alleindienstleister' in Kulturberufen – Zwischen neuer Selbständigkeit und alten Abhängigkeiten", *WSI Mitteilungen* 53 (12): 804–810.

-
- Gottschall, Karin, 2001: "Zwischen tertiärer Krise und tertiärer Zivilisation", *Berliner Journal für Soziologie* 11 (2): 217–235.
- Grundmann, Matthias; Huinink, Johannes, 1991: "Der Wandel der Familienentwicklung und der Sozialisationsbedingungen von Kindern. Situation, Trends und einige Implikationen für das Bildungssystem", *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (4): 529–554.
- Hagemann, Karen, 1993: "Ausbildung für die "weibliche Doppelrolle". Berufswünsche, Berufswahl und Berufschancen von Volksschülerinnen in der Weimarer Republik", in: Karin Hausen (Hg.): *Geschlechterhierarchie und Arbeitsteilung: zur Geschichte ungleicher Erwerbschancen von Männern und Frauen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 214–235.
- Heidenheimer, Arnold J., 1981: "Education and Social Security Entitlements in Europe and America", in: Peter Flora; Arnold J. Heidenheimer (Hg.): *The Development of Welfare States in Europe and America*. New Brunswick: Transaction Books, 269–306.
- Heidenheimer, Arnold J., 1996: "Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Japan und der Schweiz: 'Innenpolitische' Staatsaufgaben im Wandel", in: Dieter Grimm (Hg.): *Staatsaufgaben*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 585–611.
- Heinsohn, Kirsten, 1996: "Der lange Weg zum Abitur: Gymnasialklassen als Selbsthilfeprojekte der Frauenbewegung", in: Elke Kleinau; Claudia Opitz (Hg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Frankfurt a. M.: Campus, 149–160.
- Hetmeier, Heinz-Werner; Weiß, Manfred, 2001: "Bildungsausgaben. Budget für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Öffentliche Ausgaben im Schulbereich. Öffentliche Ausgaben für Hochschulen", in: Wolfgang Böttcher; Klaus Klemm; Thomas Rauschenbach (Hg.): *Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich*. Weinheim/ München: Juventa, 39–55.
- HIS Hochschul-Informationen-System Kurzinformation, 1995: *Symposium. Familienorientierung des Bildungssystems. Dokumentation*. Hannover.
- Hochschild, Arlie Russell, 1997: *The Time Bind. When Work Becomes Home and Home Becomes Work*. New York: Metropolitan Books.
- Hoffmann, Edeltraut; Walwei, Ulrich, 1998: "Normalarbeitsverhältnis: ein Auslaufmodell? Überlegungen zu einem Erklärungsmodell für den Wandel der Beschäftigungsformen", *MittAB* 31 (3): 409–425.
- Jurczyk, Karin; Voß, Günter G., 2000: "Flexible Arbeitszeit – Entgrenzte Lebenszeit. Die Zeiten des Arbeitskraftunternehmers", in: E. Hildebrandt (Hg.): *Reflexive Lebensführung. Zu den sozialökologischen Folgen flexibler Arbeit*. Berlin: Edition Sigma, 151–205.
- Karsten, Maria-Eleonora; Degenkolb, Alexandra; Hetzer, Silke; Meyer, Christine; Thiessen, Barbara; Walther, Kerstin, 1999: *Entwicklung des Qualifikations- und Arbeitskräftebedarfs in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen. Expertise für die Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen*. Berlin: BBJ Verlag.
- Kaufmann, Franz-Xaver, 1973: *Sicherheit als soziologisches und sozialpolitisches Problem*. Stuttgart: Enke.

- Kaufmann, Franz-Xaver, 2001: "Politics and policies towards the family in Europe: A framework and an inquiry into their Differences and convergences", in: Franz-Xaver Kaufmann; Anton Kuijsten; Hans-Joachim Schulze u.a. (Hg.): *Family Life and Family Policies in Europe. Vol. 2: Problems and Issues in Comparative Perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Klemm, Klaus, 2001: "Bildungsexpansion, Erfolge und Mißerfolge sowie Bildungsbeteiligung. Der Verlauf der Bildungsexpansion. Erfolge und Mißerfolge im Verlauf der Bildungsexpansion. Chancenverteilung in der Bildungsexpansion", in: Wolfgang Böttcher; Klaus Klemm; Thomas Rauschenbach (Hg.): *Bildung und Soziales im Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich*. Weinheim/München: Juventa, 331–342.
- Konietzka, Dirk, 2001: "Hat sich das duale System in den neuen Ländern erfolgreich etabliert? Ausbildung, Arbeitslosigkeit und Berufseinstieg in Ost- und Westdeutschland", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53 (1): 50–75.
- Krüger, Helga, 1995: "Prozessuale Ungleichheit. Geschlecht und Institutionenverknüpfung im Lebenslauf", in: Peter A. Berger; Peter Sopp (Hg.): *Sozialstruktur und Lebenslauf*. Opladen: Leske + Budrich, 133–154.
- Krüger, Helga, 1999: *Personenbezogene Dienstleistungen: ein expandierender Arbeitsmarkt mit sieben Siegeln. Expertise im Auftrag des Ministeriums für Arbeit und Soziales in Nordrhein-Westfalen*, www.globalcare.de/html/Krueger.htm.
- Krüger, Helga; Levy, René, 2000: "Masterstatus, Familie und Geschlecht. Vergessene Verknüpfungslogiken zwischen Institutionen des Lebenslaufs", *Berliner Journal für Soziologie* 10 (3): 379–401.
- Langewiesche, Dieter; Tenorth, Heinz-Elmar, 1989: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*. München: Beck.
- Marshall, Thomas H., 1992: "Staatsbürgerrechte und soziale Klassen", in: Thomas H. Marshall (Hg.): *Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates*. Frankfurt a. M.: Campus, 33–95.
- Matthies, Hildegard; Mückenberger, Ulrich; Offe, Claus; Peter, Edgar; Raasch, Sibylle, 1994: *Arbeit 2000. Anforderungen an eine Neugestaltung der Arbeitswelt*. Hamburg: Reinbek.
- Merkel, Wolfgang, 2001: "Soziale Gerechtigkeit und die drei Welten des Wohlfahrtskapitalismus", *Berliner Journal für Soziologie* 11 (2): 135–157.
- Meyer, Traute, 1996: "Ausgerechnet jetzt. Über die Einführung des Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz in der Krise des Sozialstaates", *DISKURS* (2): 62–67.
- Müller, Walter, 2001: "Zum Verhältnis von Bildung und Beruf in Deutschland. Entkoppelung oder zunehmende Strukturierung?" in: Peter A. Berger; Dirk Konietzka (Hg.): *Die Erwerbsgesellschaft. Neue Ungleichheiten und Unsicherheiten*. Opladen: Leske + Budrich, 29–63.
- OECD, 1999: *Education Policy Analysis, 1999 Edition*.
- OECD, 2000: *Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren. Ausbildung und Kompetenzen*.
- Offe, Claus, 2000: "Der Niedriglohnsektor und das "Modell Deutschland"", in: Jürgen Schupp; Heike Solga (Hg.): *Niedrig entlohnt = Niedrig qualifiziert? Chancen und Risiken eines*

Niedriglohnssektors in Deutschland. Dokumentation der Tagungsbeiträge auf CD-ROM.
Berlin: DIW/ MPIfB.

- Ostner, Ilona, 1997: "Beruflichkeit und Sozialpolitik", in: Günter G. Voß; Hans J. Pongratz (Hg.): *Subjektorientierte Soziologie*. Opladen: Leske + Budrich, 73–93.
- Pongratz, Hans J.; Voß, Günter G., 1999: "Vom Arbeitnehmer zum Arbeitskraftunternehmer. Zur Entgrenzung der Ware Arbeitskraft", in: H. Minssen (Hg.): *Begrenzte Entgrenzung*. Berlin: Edition Sigma, 225–247.
- Rauschenbach, Thomas; Schilling, Matthias, 2001: "Soziale Dienste. Die Kinder- und Jugendhilfe. Der Arbeitsmarkt für soziale Berufe. Wohlfahrtsverbände als Arbeitgeber", in: Wolfgang Böttcher; Klaus Klemm; Thomas Rauschenbach (Hg.): *Bildung und Soziales im Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich*. Weinheim/ München: Juventa, 207–270.
- Reuter, Silke, 2001: "Reformen der Arbeitsmarktpolitik in Frankreich – Eine Chance für junge Frauen?" in: Karin Gottschall; Birgit Pfau-Effinger (Hg.): *Zukunft der Arbeit und Geschlecht. Diskurse – Entwicklungspfade – Reformoptionen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmidt, Manfred G., 1998a: *Sozialpolitik in Deutschland. Historische Entwicklung und internationaler Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmidt, Manfred G., 1998b: "Das politische Leistungsprofil der Demokratien", in: Michael Th. Greven (Hg.): *Demokratie – eine Kultur des Westens? 20. Wissenschaftlicher Kongreß der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 181–199.
- Schneider, Friedrich, 1998: "Der Umfang der Schattenwirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland", *WiSt – Wirtschaftswissenschaftliches Studium* 27 (2): 53.
- Schütze, Yvonne, 1988: "Mütterliche Erwerbstätigkeit und wissenschaftliche Forschung", in: Ute Gerhardt; Yvonne Schütze (Hg.): *Frauensituation. Veränderungen in den letzten zwanzig Jahren*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 114–138.
- Sennett, Richard, 1998: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.
- Sieveking, Klaus, 1990: "Bildung im Europäischen Gemeinschaftsrecht", *Kritische Vierteljahresschrift für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft* 73: 344–373.
- Stegmann, Natali, 1998: "Von 'Müttern der Nation' und anderen Frauen. Zum Stand der historischen Frauenforschung in Polen", *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas* 46: 269–275.
- Stoehr, Irene, 1983: "'Organisierte Mütterlichkeit'. Zur Politik der deutschen Frauenbewegung um 1900", in: Karin Hausen (Hg.): *Frauen suchen ihre Geschichte: historische Studien zum 19. und 20. Jahrhundert*. München: Beck, 221–249.
- Szlek Miller, Stefania, 1988: "Solidarity Trade Union, Gender Issues, and Child Care in Poland", *Canadian Slavonic Papers* 30 (4): 417–437.
- Thiele, Burkard, 2000: *Die Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft. Chancen und Versäumnisse der EG-Bildungspolitik zur Entwicklung des Europas der Bürger*. Münster: Lit.

- Thränhardt, Dietrich, 1990: "Bildungspolitik", in: Klaus Von Beyme; Manfred G. Schmidt (Hg.): *Politik in der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 177–202.
- Weiß, Manfred; Steinert, Brigitte, 1994: "Privatisierungstendenzen im Bildungsbereich: Internationale Perspektiven", *Die Deutsche Schule* 86, (4): 440–456.
- WiSta, 1999: "Methodik zur Berechnung der Bildungsausgaben Deutschlands im Rahmen der internationalen Bildungsberichtserstattung", *Statistisches Bundesamt Wirtschaft und Statistik* 5: 406–414.