

Bildungs- und Sozialpolitik: Die zwei Seiten des Sozialstaats im internationalen Vergleich

Von Jutta Allmendinger und Rita Nikolai

Zusammenfassung: Der klassische fürsorgende und versorgende Sozialstaat vernachlässigt die Bereiche von Bildung und Ausbildung. Der gegenwärtige Paradigmenwechsel hin zu einem aktiverenden Sozialstaat, einem Sozialinvestitionsstaat, baut dagegen grundlegend auf einer breiten Bildung und Ausbildung der Bevölkerung auf. Wie sind die Länder der OECD für diesen Paradigmenwechsel aufgestellt? Können Sozialinvestitionsstaaten den Sozialstaat klassischer Prägung überhaupt ersetzen? Der Beitrag zeigt, dass sozialer Schutz durch Bildung alleine nicht zu gewährleisten ist. Erfolgreiche Länder setzen gleichermaßen auf den Bildungs- und Sozialstaat.

1. Bildungspolitik als Teil der Sozialstaatspolitik

Der Schwerpunkt der vergleichenden Sozialstaatsforschung liegt auf der Analyse von Sicherungssystemen gegen die „Wechselfälle des Lebens“ (Zacher 2008: 35). Wechselfälle sind dabei stets Abweichungen vom gesetzten Regelfall einer eigenen, den Unterhalt sichernden Erwerbstätigkeit. Wie schützen Nationalstaaten bei Armut, Krankheit, Erwerbsunfähigkeit und Arbeitslosigkeit? Welche Versorgung bieten sie im Alter? Welche Rolle spielt der Staat, der Arbeitsmarkt oder die Familie? Die Triade von Staat, Markt und Familie, wie auch die starke Ausrichtung auf Erwerbsarbeit, prägen die gesamte vergleichende Sozialstaatsliteratur. Ihre Klassifikationen basieren auf der Frage, welche Transfersysteme in Phasen der Nichterwerbstätigkeit eingesetzt werden, wie hoch ihre Leistungen sind, an was sie bemessen und wie lang sie gewährt werden. Besondere Aufmerksamkeit erhalten dabei die Prinzipien der Subsidiarität und Äquivalenz. Das Subsidiaritätsprinzip gibt der Familie den Vorrang vor staatlichen Hilfen; das Äquivalenzprinzip koppelt die Höhe der Sicherung an den jeweiligen Lebensstandard.

Durch diese Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt geraten die im Lebensverlauf vorgelagerten Systeme von Bildung und Ausbildung oft aus dem Blick. Dabei wissen wir aus unzähligen empirischen Analysen, dass die „Wechselfälle des Lebens“ nicht alle Personen mit gleicher Wahrscheinlichkeit, in gleichem Maße, mit gleicher Dauer treffen. Nicht von ungefähr verwies Thomas H. Marshall in seinem Arbeiten zu „Citizenship and Social Class“ schon 1949 auf den hohen Stellenwert von Bildung, entsprechend betont das Konzept der „capabilities“ (Sen 2000) explizit Bildung als die zentrale Voraussetzung von „Verwirklichungschancen“. Folgerichtig gilt das Bildungswesen als eine der zentralen Institutionen der Verteilung der Lebenschancen und als zentraler Hebel zur Bekämpfung sozialer Ungleichheit (Kaufmann 2001: 972).

Dennoch, die klassische vergleichende Sozialstaatsliteratur lässt in ihren großen Systematiken Bildung meist unbegründet außen vor, so etwa Gösta Esping-Andersen (1990) in seinen „Three Worlds of Welfare Capitalism“ oder Francis G. Castles (1993) in seinem Aufriss der „Families of Nations“. Herbert Wilensky (1975) schloss in seinem Frühwerk die Bereiche von Bildung und Ausbildung dagegen ganz explizit aus.¹ Erst in jüngerer Zeit mehren sich Arbeiten, die die Wahlverwandtschaften zwischen Sozial- und Bildungspolitik thematisieren (Busemeyer 2009; Busemeyer / Nikolai i.E.; Estévez-Abe et al. 2001; Iversen / Stephens 2008).

1 So formulierte Harold Wilensky „education is special“. Bildung sei anders als Sozialpolitik, da Sozialpolitik Gleichheit direkter beeinflusste als Investitionen in Bildung (1975: 35). Zudem ging Wilensky zufolge die Bildungsexpansion nach dem 2. Weltkrieg nicht mit einem proportionalen Rückgang der Ungleichheit einher. Erst in seinen jüngeren Arbeiten bezieht Wilensky auch Fragen der Bildungspolitik in seinen Analysen zur Sozialpolitik mit ein (2002).

Dennoch gilt für die Sozialstaatsforschung weiterhin: Bildungsinvestitionen werden säuberlich von Sozialstaatsausgaben getrennt, der Bildungsstand einer Nation wird konzeptionell nicht mit dem Ausmaß des sozialen Schutzes verbunden.

Dies muss sich ändern. Steigende Herausforderungen an den traditionellen Sozialstaat fordern auch die Bildungspolitik. Die zuerst von Anthony Giddens 1998 vorgestellten und von der Politik zügig umarmten Überlegungen eines ‚Third Way‘, eines Sozialinvestitionsstaats, zwingen zum Handeln. Denn dieser Staat ist nicht mehr kurativ, er verändert seine Leistungen: Hin zu Bildung und Ausbildung als präventive, weit vor dem Schadensfall einsetzende soziale Investitionen, weg von den klassischen kompensatorischen Sozialleistungen, die erst dann greifen, wenn der Schadensfall bereits eingetroffen ist. Für die vergleichende Sozialstaatsforschung bedeutet ein solcher Paradigmenwechsel zwingend, Bildungsinvestitionen und den Bildungsstand der Bevölkerung in ihre Forschung zu integrieren und Bildungspolitik als Teil einer übergeordneten Sozialstaatspolitik zu definieren.

In diesem Beitrag führen wir diese Argumentation weiter aus. Wir beginnen, erstens, mit der Transformation eines fürsorgenden zu einem aktivierenden Sozialstaat, zeigen die vielfältigen Entwicklungen, die ihr zugrunde liegen, und verweisen auf den neuen Stellenwert von Bildung, der sich hieraus ergibt. Wir fragen dann, zweitens, ob die OECD-Länder für diesen Bedeutungsgewinn von Bildung überhaupt aufgestellt sind: Bieten sie ihrer Bevölkerung qualitativ und quantitativ die Bildung, welche diese benötigt, um überhaupt ‚aktiviert‘ werden zu können? Wir kommen dann, drittens, zu den Bildungsinvestitionen. Wie hoch sind diese? In welchem Zusammenhang stehen sie zu Bildungsergebnissen? Führt mehr Geld zu besseren Leistungen? Erst dann können wir, viertens, die Bildungs- und Sozialstaatsliteratur zusammenrücken. Welche „families of nations“ (Castles 1993) lassen sich erkennen, wenn wir präventive und kompensatorische Sozialpolitiken gegenüber stellen? Wir schließen mit einem klaren Fazit. Es kann nicht darum gehen, Bildung und Sozialstaat gegeneinander auszuspielen. Weder ist die Sozialpolitik der Bildungspolitik zu opfern, noch darf Bildung weiterhin marginalisiert werden.

2. Die Krise des Sozialstaats und der Bedeutungsgewinn von Bildung

Der Aufbau des klassischen Sozialstaats Bismarckscher Prägung ist ein Spiegel seiner Zeit. In seinen Entstehungsjahren dominierte in der Wirtschaft noch der industrielle Sektor. Dieser bot viele Beschäftigungsmöglichkeiten, die wenig an den Besitz von Bildung geknüpft waren. Bildung und Ausbildung kamen nur Wenigen zugute, bei weitem der größte Teil der Bevölkerung begann nach Ablauf der Schulpflicht in sehr jungem Alter die Erwerbstätigkeit. Der schon im Elternhaus definierte Lebensstandard wurde durch das Bildungssystem verlängert und durch die hohe Kopplung von Bildung und Beschäftigung oft ein Leben lang gehalten. Dafür sorgten auch die sozialen Sicherungssysteme mit ihrem strengen Äquivalenzprinzip.

Dieses idealtypisch skizzierte klassische Sozialstaatsmodell, welches ein stratifiziertes Bildungssystem mit einem stratifizierten Beschäftigungssystem eng verzahnte (Allmendinger 1989), war nur in den kontinentaleuropäischen Ländern ausgeprägt. Andere Länder, etwa die USA, implementierten liberale Sozialstaatsmodelle, wiederum andere, so die skandinavischen Länder, entwickelten sozialdemokratische Systeme (Esping-Andersen 1990). In beiden Sozialstaatstypen war meist auch das Bildungssystem anders aufgestellt, es war inklusiver, sozialisierte Kinder nicht von Jugend an in unterschiedlichen Schularten und überließ die Zuweisung von Personen zu Positionen weitgehend dem Arbeitsmarkt. Die Verzahnung von Bildungs- und Beschäftigungssystem war schwach, die Mobilität zwischen Berufen und Statuspositionen dagegen hoch. Die sozialen Sicherungssysteme folgten nicht dem Äquivalenzprinzip und deckten eher die Grundbedürfnisse der Bevölkerung ab.

Die im letzten Jahrhundert eingetretenen gesellschaftlichen Veränderungen fordern alle Sozialstaaten, wenngleich in unterschiedlichen Ausmaß. Die Arbeitsmärkte entwickelter Gesellschaften haben sich durch tiefgreifende Prozesse der Deindustrialisierung nachhaltig verändert. Nicht mehr die materialorientierte und körperliche Arbeit ist für den Wertschöpfungsprozess bestimmt, Kennzeichen der heutigen Wissensgesellschaft sind vielmehr Fähigkeiten im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechniken und ein Metawissen für die Beschaffung, Verwendung und Produktion von Informationen (Rohrbach 2007). Damit wird der Bildungsstand der breiten Bevölkerung zu einer zentralen wettbewerbsrelevanten Ressource. Dies ist umso mehr der Fall, als die demographische Entwicklung in vielen Ländern zu Bevölkerungsverlusten führt und die absolute Zahl gut gebildeter Personen nur durch eine proportionale Erhöhung von gut Gebildeten gehalten werden kann. Zudem führt die höhere Lebenserwartung in Verbindung mit einer sinkenden Halbwertszeit des Wissens dazu, dass eine Bildungsphase am Anfang des Lebens nicht mehr ausreicht und Phasen der Weiterbildung zunehmend erforderlich werden.

Doch nicht nur der Arbeitsmarkt und die demographische Entwicklung fordern die Bildungssysteme, auch Finanzierungsprobleme der Sozialstaaten rufen nach Veränderung. Die Sozialstaaten geraten durch die Liberalisierung der Finanzmärkte und der Märkte für Güter und Dienstleistungen zunehmend unter externen Anpassungsdruck (Scharpf / Schmidt 2000). Das Vordringen europäischer Vereinbarungen und die Vorgaben der Währungs- und Wirtschaftsunion schränken zudem die finanziellen Spielräume der europäischen Mitgliedstaaten bei der Finanzierung ihrer Sozialpolitiken ein. Die Sozialstaaten müssen reagieren. Seit den späten 1970er und 1980er Jahren wird zunächst die Rückführung der Staatsaufgaben auf Kernaufgaben diskutiert. Doch trotz vieler Versuche von Kostendämpfung, Umbau und Rückbau bleibt die Entwicklung der Sozialleistungsquote stabil und tendenziell sogar steigend (Pierson 1994; Starke et al. 2008; Castles 2005; 2007).

Unter diesen Vorzeichen entstand das sozialstaatliche Leitbild eines aktivierenden Staates. Während der traditionelle Sozialstaat versucht, die Soziallagen seiner Bürger durch passive Sozialtransfers vor dem Markt zu schützen, versucht der Sozialinvestitionsstaat seine Bürger zu starken Akteuren im Markt zu machen und betont die Eigenverantwortung von Individuen.² Der Staat wird als ein befähigender und ermöglichernder Staat verstanden, der Vorsorge trifft, um seinen Bürgern ein selbstbestimmtes, autonomes Leben führen zu lassen (vgl. das Konzept des „enabling state“, Gilbert 2005; Gilbert / Gilbert 1989). Der neue Stellenwert von Bildung, Ausbildung und Weiterbildung ist offensichtlich. Sollen Staatsbürger in die Lage versetzt werden, sich flexibel an die wechselnden Anforderungen der wissensbasierten (Arbeits-)Märkte anzupassen und ihre Integration in die Gesellschaft (selbst) zu organisieren (Perkins et al. 2005; Olk 2007), so ist Aktivierung und nicht Dekommodifizierung von zentraler Bedeutung. Bildung genießt dabei eine herausragende Stellung: „The key force in human capital development obviously has to be education. It is the main public investment that can foster both economic and civic cohesion“ (Giddens 2000: 73). Die Europäische Union (EU) folgt dieser Logik und betrachtet Bildung, Ausbildung und Weiterbildung als zentral für Wirtschaftswachstum, soziale Teilhabe und gesellschaftlichen Zusammenhalt in Europa. Im Rahmen ihrer Lissabon-Strategie hat die EU daher konkrete Zielsetzungen im Bereich Bildung für die europäischen Mitgliedstaaten formuliert (Allmendinger et al. 2010).

Die empirische Bildungsforschung stützt diesen Ansatz durch den Ausweis eindeutiger Zusammenhänge zwischen Bildung und einer breiten Palette sozialstaatlich relevanter Bereiche. Gut gebildete Personen werden schneller und dauerhafter in den Arbeitsmarkt integriert, mit

2 Nach Jane Jenson (2009) führt das Paradigma des Sozialinvestitionsstaates auch zu einer Neudeinition der Staatsbürgerschaft, mit veränderten Rechten und Pflichten jedes Einzelnen und einem neuen Mix von Verantwortlichkeiten zwischen Staat, Markt, Familie und Gemeinschaft.

individuell höherer Flexibilität in der Berufs- und Erwerbskarriere sowie höheren Entfaltungs- und Entwicklungschancen am Arbeitsplatz. Entsprechend hoch ist die Erwerbsbeteiligung gut Gebildeter, entsprechend niedrig ihre Risiken von Arbeitslosigkeit (OECD 2009). Besser gebildete Personen zeigen eine höhere politische und soziale Partizipation (Helliwell / Putnam 1999), sind gesünder und leben länger als weniger gebildete Menschen (Feinstein 2002). Die individuelle Bildung wirkt sich direkt und indirekt auf die Einnahmen und Ausgaben des Staates aus, Bildungsinvestitionen haben einen signifikanten Einfluss auf das Wirtschaftswachstum (Hanushek / Wößmann 2008).

Damit zeigt die empirische Forschung aber auch, wie gefährlich ein „Dritter Weg“ sein kann. Niedrig Gebildeten fehlen die notwendigen Grundlagen, Aktivierungsprogramme auf dem Arbeitsmarkt gehen an ihnen weitgehend vorbei, das Prinzip des Förderns und Forderns kann nicht greifen. Bildungsarmut und der fehlende Zugang zu Wissen sind die neuen sozialen Risiken in einer wissensbasierten Wirtschaftsgesellschaft (Olk 2007; Perkins et al. 2005; Allmendinger 1999).

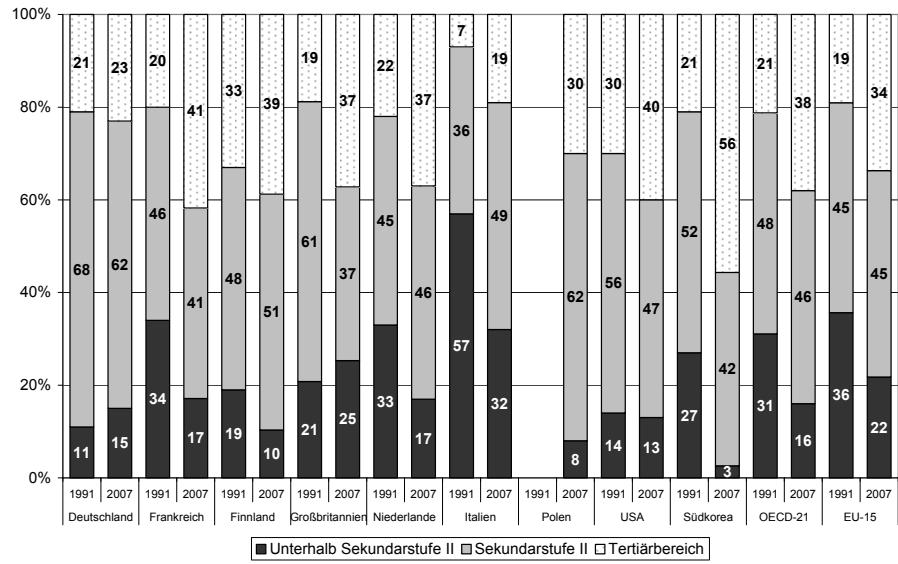
3. Bildungsergebnisse im OECD-Vergleich

Die OECD-Länder haben sich auf die Herausforderungen der kommenden Jahrzehnte bislang unterschiedlich gut eingestellt. Dies lässt sich anhand ganz unterschiedlicher Indikatoren zur Messung des Leistungsstandes von Bildungssystemen deutlich zeigen. Kommen wir zunächst zu einem traditionellen Maß, dem Bildungsstand der Bevölkerung. Abbildung 1 zeigt das Bildungsniveau der erwerbsfähigen Bevölkerung im Alter von 25-34 Jahren für die Jahre 1991 und 2007 in ausgewählten OECD-Ländern. Diese Altersgruppe ist noch nicht allzu lang auf den Arbeitsmarkt und wird diejenigen ersetzen, die den Arbeitsmarkt in den nächsten Jahren verlassen werden.

In fast allen Ländern zeigen sich deutliche Bildungsgewinne zwischen 1991 und 2007. Die Bevölkerungsanteile mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II und Tertiärbereichs nehmen zu, der Anteil von Personen mit einem Abschluss unterhalb der Sekundarstufe II nimmt ab. Dennoch erschrickt man über einen Anteil von 22 Prozent Bildungsarmer im EU-15-Durchschnitt. Diese Personen tragen keinen sozialen Investitionsstaat, in sie wurde nicht investiert. Deutlich wird auch, wie sehr sich die Länder auch im Jahre 2007 noch unterscheiden, wie unterschiedlich gut sie sich für die Zukunft aufstellen.

Nun kann man argumentieren, dass sich der Bildungsstand über die Länder hinweg nicht vergleichen lässt, da sich die nationalen Lehr- und Lernanforderungen aufgrund unterschiedlicher Bildungssysteme stark unterscheiden. Wir ziehen daher als weiteren Indikator das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler heran. Das „Programme for International Student Assessment“ (PISA) der OECD misst die Kompetenzen von 15-Jährigen Schülerinnen und Schülern in vielen Bereichen. Beispielhaft werden in Abbildung 2 die Ergebnisse der mathematischen Leistungsfähigkeit abgetragen. Jugendliche auf Kompetenzstufe VI verfügen über ein hohes Maß an mathematischer Kompetenz, Jugendliche unterhalb der Kompetenzstufe II („Risikogruppe“) verfügen nur über schwache Kompetenzen, jene unterhalb der Stufe I werden dabei als funktionale Analphabeten bezeichnet.

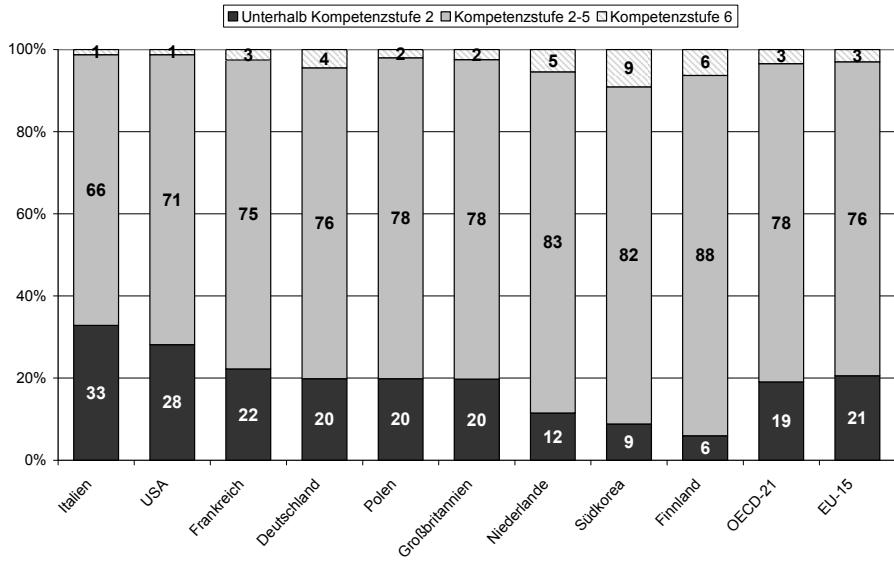
Abbildung 1: Bildungsstand der 25 bis 34-jährigen Bevölkerung in ausgewählten OECD-Staaten 1991 und 2007 (in Prozent)



Anmerkung: Sekundarstufe II beinhaltet auch die Abschlüsse post-sekundärer, nicht tertiärer Bildungsgänge.

Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris: OECD, verschiedene Jahrgänge.

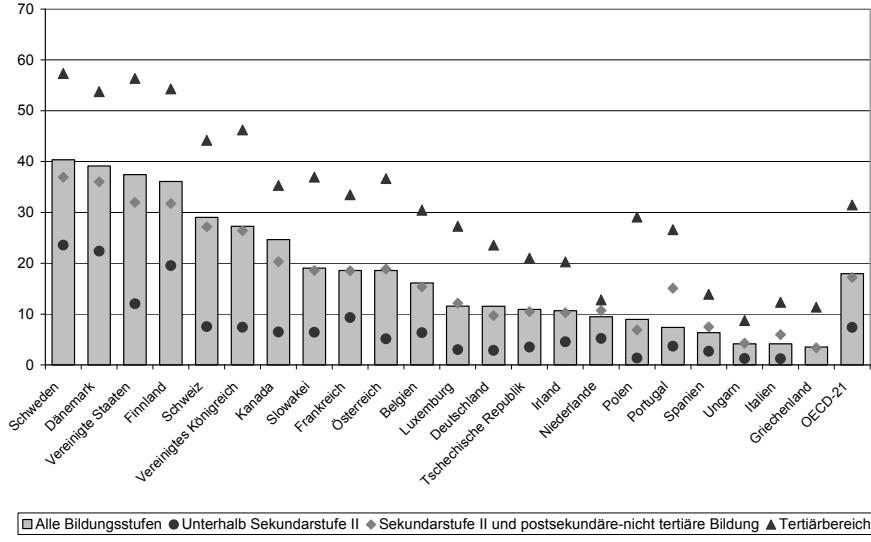
Abbildung 2: Anteile von Schülern und Schülerinnen nach Kompetenzstufen in Mathematik in ausgewählten OECD-Mitgliedstaaten 2006



Quelle: OECD 2007 a.

Im Durchschnitt der OECD-Staaten und der europäischen Länder gehören rund 3 Prozent der Schülerinnen und Schüler zu der leistungsstärksten Gruppe (Kompetenzstufe VI) während 19 bzw. 21 Prozent der Jugendlichen zu der Gruppe mit sehr niedrigen Kompetenzen gehören (unterhalb Kompetenzstufe II). Auch hier streuen die Anteile über die einzelnen Länder deutlich: In Finnland und Korea gibt es mit 6 bzw. 9 Prozent relativ wenige kompetenzarme Jugendliche, in Italien und den USA sind dagegen mehr als ein Viertel der 15-Jährigen kompetenzarm. In Deutschland und Großbritannien kann jeder fünfte Jugendliche nur einfache mathematische Aufgaben lösen. Der Vergleich von Abbildung 1 und Abbildung 2 macht weiterhin deutlich, dass beide bislang verwendeten Bildungsindikatoren Unterschiedliches messen, teilweise klaffen die beiden Bildungsmaße sogar weit auseinander (Allmendinger et al. 2010). Die Niederlande etwa haben im OECD-Vergleich sehr viele Personen (17 Prozent) mit einem Abschluss unterhalb der Sekundarstufe II, der Anteil von Personen mit einem Kompetenzwert unterhalb der Stufe II ist mit 12 Prozent im OECD-Vergleich aber eher niedrig. In den USA sieht es anders aus. Hier liegt der Anteil zertifikatsärmer Personen weit unterhalb des OECD-Durchschnitts, der Anteil kompetenzärmer Jugendlicher aber weit darüber. Die Beurteilung von Bildungssystemen sollte sich daher sowohl auf den eher quantitativen Indikator des Bildungsstands als auch den eher qualitativen Indikator des Kompetenzniveaus stützen. Auf der Grundlage beider Indikatoren bleibt festzuhalten, dass in zahlreichen OECD-Ländern beträchtliche Teile der Bevölkerung nicht in die Lage versetzt werden, umfassend an der Wissenswirtschaft teilzunehmen. In diesen Ländern muss zunächst das Leistungsvermögen des Bildungssystems erhöht werden, erst dann sind flächendeckende Ansätze zur Stärkung der Eigenverantwortung überhaupt denkbar.

Abbildung 3: Teilnahme der 25 bis 64-jährigen Bevölkerung an Weiterbildung nach Bildungsstand in Prozent (2003)



Quelle: OECD 2008. Anmerkung: Die Angaben für Kanada beziehen sich auf das Jahr 2002.

Dies gilt umso mehr, als Bildungsdefizite im weiteren Lebensverlauf nur selten ausgeglichen werden können und sich vielmehr verstärken. Dies zeigen auch die Teilnahmekquoten bei beruflicher Weiterbildung, einer Bildungsform, die bei sich schnell ändernden Anforderungen auf den Arbeitsmärkten und demographisch bedingten längeren Erwerbszeiten unabdingbar

nötig ist (Hansson 2008). Insgesamt sind die Teilnahmequoten an nicht-formaler berufsbezogener Weiterbildung sehr niedrig. Vergleichsweise gute Werte verzeichnen die skandinavischen Länder Dänemark, Finnland und Schweden (Abbildung 3). Hier wurden in den letzten Jahren Frühverrentungsmodelle radikal abgebaut und im Gegenzug öffentliche Weiterbildungsprogramme geschaffen, die konsequent auf die Aktivierung Älterer setzen. Hoch ist die Teilnahme auch in der Schweiz und in Kanada. Die USA, Deutschland und Großbritannien liegen im OECD-Vergleich im Mittelfeld, mit etwas größerem Abstand folgt Ungarn. Beträgt man nun aber den Zugang zu beruflicher Weiterbildung nach der erreichten Schulbildung, zeigen sich weitere Unterschiede. Gerade jene, die eine Weiterbildung am nötigsten hätten, nehmen am wenigsten an ihr teil.

Soziale Investitionsstaaten brauchen gute Bildungssysteme und müssen bestrebt sein, so viele Personen wie möglich zu hohen Leistungen zu führen (Allmendinger / Leibfried 2003). Um Verteilungsaspekte genauer zu erschließen, unterscheiden wir zwei Dimensionen: Die Bildungsleistung und die Leistungsdichte. Die Bildungsleistung wird durch die durchschnittliche Höhe des Bildungsniveaus erfasst, die Leistungsdichte lässt sich über die Streuung um ein gegebenes Niveau darstellen (Tabelle 1). Betrachten wir zunächst die Länder, deren Bildungssysteme relativ hohe Leistungen erbringen. Der PISA-Mittelwert in Mathematik liegt im Durchschnitt aller OECD-30-Staaten bei 497 Punkten. Die höchsten Werte erzielen Finnland (538 Punkte) und Südkorea (547 Punkte). Am unteren Ende der Kompetenzverteilung befinden sich Mexiko (406 Punkte) und die Türkei (424 Punkte). Kommen wir nun zum zweiten Indikator, der Leistungsdichte. Eine geringe Streuung um den Mittelwert sehen wir in den skandinavischen und angelsächsischen Ländern – alles Länder mit einem unstratifizierten Bildungssystem, einzige Ausnahme hierbei sind die Niederlande – hier werden die Schüler allerdings relativ spät im Alter zwischen 15 und 16 Jahren verschiedenen Bildungsgängen zugewiesen. Eine hohe Streuung – und damit eine niedrige Leistungsdichte in den Bildungsergebnissen – sehen wir in den kontinentaleuropäischen Ländern, in Neuseeland und Südkorea.

Tabelle 1: Differenzierungs- und Niveaueffekte in ausgewählten Ländern im Bereich Mathematikkompetenz (PISA 2006)

Kompetenzniveau	Kompetenzdifferenzierung	
	Niedrig (egalitär)	Hoch (ungleich)
Hoch	1 Finnland (267/548) Dänemark (278/513) Kanada (281/527) Australien (288/520) Niederlande (290/531) Schweden (295/502)	3 Belgien (341/520) Deutschland (325/504) Schweiz (320/530) Neuseeland (306/522) Südkorea (302/547)
	2	4
	Mexiko (278/406) Polen (285/495) Spanien (290/480) Großbritannien (292/495) USA (297/474) Norwegen (299/490)	Frankreich (312/496) Italien (311/462) Türkei (308/424) Slowakei (307/492) Griechenland (303/459) Portugal (297/466)

Anmerkung: Als Anhaltspunkt für die Einteilung von Kompetenzniveau und Kompetenzdifferenzierung in die Kategorien „hoch“ und „niedrig“ wurde jeweils der EU-Mittelwert herangezogen. Die erste in der Klammer hinter den Ländern ausgewiesene Zahl kennzeichnet die Kompetenzbandbreite zwischen dem 95. und dem 5. Perzentil (OECD-30-Durchschnitt = 300). Die zweite Zahl bezeichnet den nationalen Mittelwert im Kompetenzniveau (OECD-30-Durchschnitt = 497).

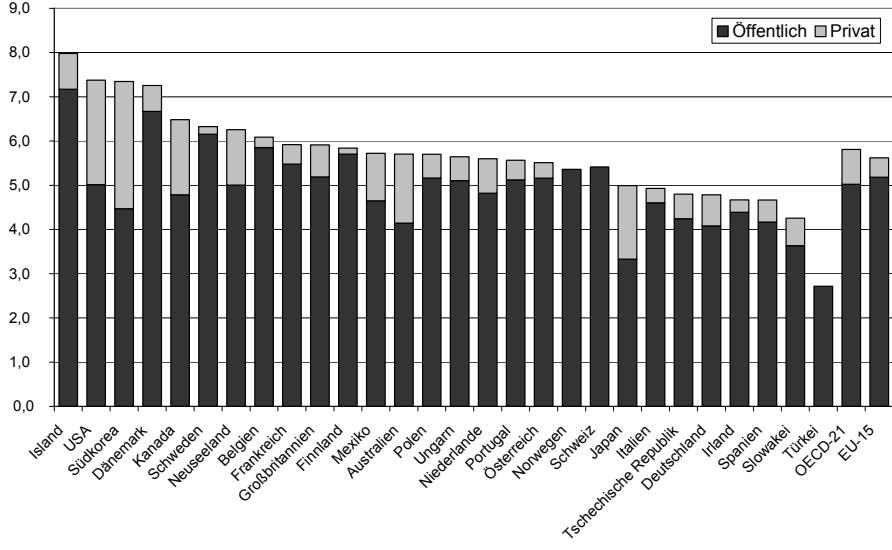
Quelle: OECD 2007 a.

Kombinieren wir nun beide Achsen, so entdecken wir Länder, die ein hohes Kompetenzniveau und eine hohe Leistungsdichte aufweisen, also eine „gute Bildung“ für alle bereit stellen. Dies sind die skandinavischen Länder, Kanada und Australien. Deutschland, Belgien, die Schweiz, Südkorea und Neuseeland kombinieren dagegen ein relativ hohes Kompetenzniveau mit einer sehr großen Streuung, bieten also eine „gute Bildung für wenige“.

4. Bildungsinvestitionen im OECD-Vergleich

Im OECD-Vergleich ist der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben (Abbildung 4) in Prozent am BIP – die Bildungsausgabenquote – in Island, Dänemark und Schweden mit Anteilen von über 6 Prozent hoch, die USA liegen bei den öffentlichen Bildungsausgaben gleichauf mit dem OECD-21-Durchschnitts (5 Prozent). Das Bild der kontinentaleuropäischen Staaten ist heterogen. Hoch sind die öffentlichen Bildungsausgaben in Belgien und Frankreich. Auch die Schweiz, sonst für ihren schlanken Staat bekannt, investiert überdurchschnittlich in Bildung. Deutschland und die Niederlande fallen dagegen mit unterdurchschnittlichen öffentlichen Bildungsausgaben auf. Die durchschnittlichen bis unterdurchschnittlichen öffentlichen Bildungsausgaben können in einigen Ländern durch private Bildungsausgaben kompensiert werden. In besonderer Weise gilt dies für Südkorea, welches zu den Spitzenreitern gehört, wenn die öffentlichen und die privaten Bildungsausgaben berücksichtigt werden.

Abbildung 4: Öffentliche und private Bildungsausgaben als Anteil am Bruttoinlandsprodukt in der OECD in Prozent (2006)



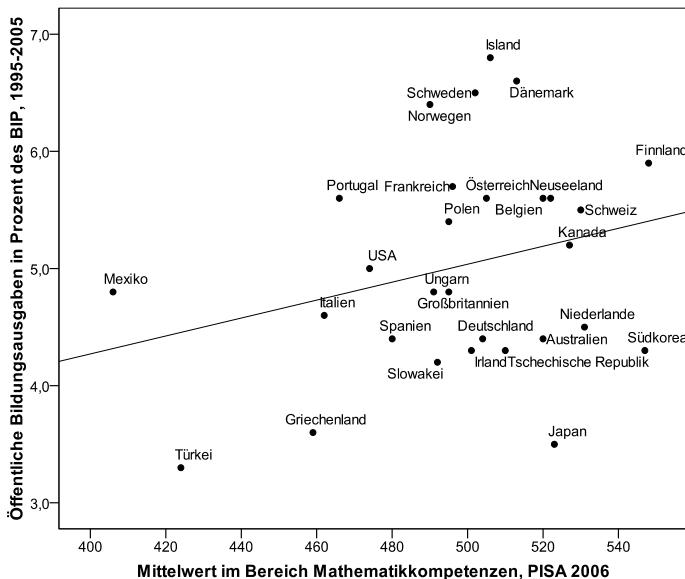
Anmerkung: keine Angaben für die privaten Bildungsausgaben für Norwegen, Schweiz und die Türkei.
Abbildung ohne Griechenland und Luxemburg.

Quelle: OECD 2009.

Bildungsinvestitionen sind nicht mit dem Leistungsstand eines Landes gleichzusetzen, wie in Abbildung 5 deutlich zu sehen ist. Zieht man lediglich die öffentlichen Bildungsausgaben heran, ist die Korrelation zwischen Bildungsausgaben und Mathematikkompetenzen 15-Jähriger niedrig ($R^2 = 0,27$). Es gibt mit Japan und Südkorea Länder mit sehr guten Bildungser-

gebnissen (hohe Kompetenzwerte) trotz niedriger öffentlicher Bildungsinvestitionen. Es gibt aber auch Länder wie Mexiko und Portugal, die relativ viel in Bildung investieren, ohne entsprechende Ergebnisse erzielen zu können. In Finnland, der Schweiz, Neuseeland und Schweden gehen hohe öffentliche Leistungen mit hohen Bildungsergebnissen einher.

Abbildung 5: Zusammenhang zwischen öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und dem Mittelwert im Bereich der Mathekompotenten



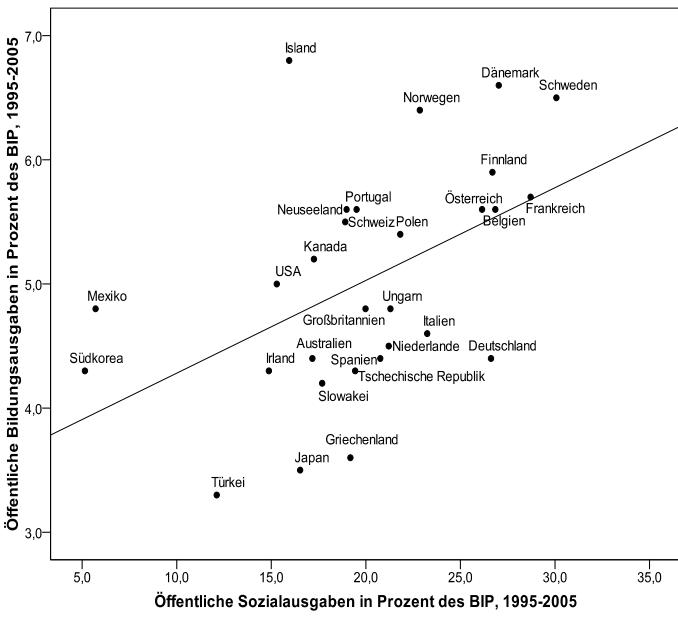
Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris: OECD, verschiedene Jahrgänge; OECD 2007 a. $R^2 = 0.27$.

Betrachtet man neben den öffentlichen auch die privaten Bildungsausgaben, erhöht sich der Zusammenhang zwischen Bildungsausgaben und Bildungsergebnissen ($R^2 = 0.36$). Insbesondere in Südkorea ist dann ersichtlich, dass hinter den hohen Kompetenzwerten nicht unbedeutliche, wenngleich private Bildungsinvestitionen stecken. Gleiches lässt sich auf etwas niedrigerem Niveau auch für Australien, Neuseeland und Kanada sagen. Auf der anderen Seite sind die hohen privaten Bildungsinvestitionen in Großbritannien und in den USA nicht mit hohen durchschnittlichen Kompetenzen verbunden. Finnland und die Schweiz erreichen ihre hohen Kompetenzwerte ausschließlich über öffentliche Mittel.

5. Bildungs- und Sozialstaatsinvestitionen im OECD-Vergleich

Die Beziehung zwischen Sozial- und öffentlichen Bildungsausgaben ist mit $R^2 = 0.49$ recht stark (Abbildung 6): Eine expansive und egalitäre Sozialpolitik geht im Allgemeinen mit einem ausgebauten öffentlichen Bildungssektor einher (Busemeyer 2007; Nikolai 2007; Wolf 2008). Dennoch zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Ländern, die sich in vier Gruppen klassifizieren lassen.

Abbildung 6: Zusammenhang zwischen öffentlichen Sozial- und Bildungsausgaben in Prozent des BIP



Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris: OECD, verschiedene Jahrgänge; OECD 2007 b; R²= 0.49.

Die erste Gruppe besteht aus den skandinavischen Staaten, mit etwas Abstand auch Frankreich, Belgien und Österreich. Diese Länder investieren gleichermaßen in die soziale Sicherung und in Bildung und Wissenschaft, hier steht ein „social investment state“ neben einem starken Sozialstaat klassischer Prägung (vgl. auch Nikolai 2009). Es bestehen Systeme mit doppelter Haftung.

Die zweite Gruppe besteht aus Island, der Schweiz, Neuseeland, Kanada und der USA. Diese Länder setzen viel stärker auf Bildungsinvestitionen als auf eine breite sozialstaatliche Absicherung. Dies gilt umso mehr, wenn man die in diesen Ländern überdurchschnittlich hohen privaten Bildungsausgaben berücksichtigt. Hier werden hohe Investitionen in Bildung und Wissenschaft getätigt, im Bereich der öffentlichen Sozialstaatsausgaben aber wenig getan und stärker auf die private soziale Sicherung gesetzt. Teile der Bevölkerung werden von den öffentlichen sozialen Sicherungssystemen überhaupt nicht erfasst. Es sind Länder mit beschränkter Haftung. Der Bevölkerung wird der Zugang zu Bildung ermöglicht, tätigt man diese Investitionen aber nicht, so springt das soziale Netz kaum ein. Wie in den USA hat sich die Bildungspolitik als eine Art Sozialstaatsersatz entwickelt, demzufolge die Zurückhaltung in der Sozialpolitik durch den Ausbau von Bildungsmöglichkeiten kompensiert werden sollte (Flora 1986; Wilensky et al. 1987; Heidenheimer 1981). Diese Kompensation gilt allerdings nur für jene, die dann tatsächlich – über den Zugang zu Bildung – im System „angekommen“ sind.

Die dritte Gruppe bilden Länder, die in die entgegen gesetzte Richtung gehen: Sie tätigen überdurchschnittlich hohe Sozialstaatsausgaben, relativ zu anderen Ländern vernachlässigen sie aber den Bildungsbereich. Deutschland, Italien, Niederlande, Ungarn und Spanien gehören zu dieser Ländergruppe. Die Architektur des „social investment state“ ist hier noch nicht an-

gekommen. Es sind versorgende Sozialstaaten klassischer Prägung. Bemerkenswert ist, dass in manchen dieser Länder dennoch Politiken etwa in der Arbeitsmarktpolitik bereits eindeutig in Richtung Aktivierung gehen, obgleich die (Bildungs-)Voraussetzungen hierfür noch nicht geschaffen wurden.

In der vierten Gruppe finden wir mit der Türkei, Japan, Irland, Südkorea und Mexiko nun Länder, die weder für Bildung noch für die soziale Sicherung nennenswert öffentliche Mittel bereit stellen. Zu beachten bleibt allerdings, dass Südkorea und Japan hohe private Investitionen in Bildung und Forschung tätigen und hiermit auf andere Weise Teile ihrer Bevölkerung präventiv sichern.

Aufgrund der Verteilungswirkung von Bildung muss hinter einem sozialen Investitionsstaat damit eine Bildungspolitik stehen, die auf eine hohe Bildungsdichte zielt. Bildungsstaat und Sozialstaat bedingen einander (Allmendinger 2009: 4). Doch wie ist es um die Verteilungswirkung von Sozial- und Bildungspolitiken bestellt? Um diese zu erfassen, unterscheiden wir in Tabelle 2 abschließend zwei Dimensionen: Wir vergleichen den Deckungsgrad sozialer Sicherungssysteme mit der Selektivität von Bildungssystemen. Der Deckungsgrad sozialer Sicherungssysteme beruht auf einem von Lyle Scruggs berechneten Index, der die Großzügigkeit wohlfahrtsstaatlicher Leistungen in der Renten-, Arbeitslosen- und Gesundheitspolitik erfasst.³ Der Grad der Stratifizierung (Allmendinger 1989) erfasst die Anzahl von Bildungsgängen, auf die 15-Jährige Schülerinnen und Schülern verteilt sind. Betrachten wir zunächst die Länder, deren Sozialstaaten einen hohen Deckungsgrad aufweisen. Zu dieser Gruppe gehören etwa die skandinavischen Staaten, einige kontinentaleuropäische Staaten und Italien. Niedrig ist der Deckungsgrad mit Ausnahme Irlands in den angelsächsischen Staaten, Japan und der Schweiz. Die kontinentaleuropäischen Staaten, Italien, Irland und die Schweiz sind durch hoch stratifizierte Bildungssysteme gekennzeichnet. Die Stratifizierung der Bildungssysteme ist dagegen niedrig in den skandinavischen und angelsächsischen Staaten sowie in Japan und Frankreich.

Im Ergebnis ist festzustellen, dass sich nur wenige Länder hinsichtlich der Qualität ihrer Bildung und der Inklusion breiter Bevölkerungsgruppen so aufstellen, dass sie von einer Sozialpolitik der Alimentierung auf eine Sozialpolitik der Aktivierung umsteigen können. Interessanterweise sind die gut aufgestellten Länder aber all jene, die das Äquivalenzprinzip niedrig hängen, also eine niedrige Stratifizierung ihres Bildungssystems mit einer niedrigen Stratifizierung der Bevölkerung auf Grundlage vorgängig erbrachter Leistungen verbinden.⁴ Die angelsächsischen und meisten skandinavischen Länder kennen in ihren Bildungssystemen keine frühe Aufteilung von Heranwachsenden auf verschiedene Bildungsgänge. Ebenso wenig wird in diesen Ländern die Höhe der sozialen Sicherung an den Lebensstandard gekoppelt. In Belgien, Österreich und in den Niederlanden münden Schülerinnen und Schüler dagegen früh in unterschiedliche Bildungslaufbahnen ein. Die Selektivität des Bildungssystems ist hoch und die Gewährung von Sozialleistungen folgt dem Äquivalenzprinzip. In diesen Ländern trägt die Bildungspolitik als auch die Sozialpolitik kaum zur Inklusion breiter Bevölkerungsschichten in die Gesellschaft bei.

3 Die Daten zum Deckungsgrad sozialer Sicherungssysteme entstammen dem Datensatz „Welfare State Entitlements: A Comparative Institutional Analysis of Eighteen Welfare States“ (CWED). Dieser Datensatz enthält detaillierte Informationen über Renten-, Arbeitslosen- und Krankengeldversicherungen in 18 OECD Ländern (Scruggs 2004; 2006).

4 Nach Torben Iversen und David Soskice sind es auch die Länder, die durch eine hohen Anteil an beruflicher Ausbildung in ihren Bildungssystemen kennzeichnet sind. Iversen und Soskice argumentieren, dass koordinierte Marktwirtschaften, zu denen Deutschland, Österreich oder die Schweiz gehören, die Investitionsbereitschaft von Arbeitern in spezifische berufliche Kompetenzen durch einen hohen Grad an Redistribution durch Sozialtransfers gewährleisten (Iverson / Soskice 2009: 448).

Tabelle 2: Großzügigkeit wohlfahrtsstaatlicher Leistungen und Stratifizierung in ausgewählten OECD-Staaten

Großzügigkeit wohlfahrtsstaatlicher Leistungen	Stratifizierung	
	Niedrig	Hoch
Hoch	1 Norwegen (41,8/1) Schweden (35,7/1) Dänemark (35,0/1) Finnland (30,7/1) Frankreich (27,3/1)	3 Belgien (31,7/4) Niederlande (34,3/4) Irland (29,5/4) Österreich (28,6/4) Italien (27,3/3)
	2 Neuseeland (24,7/1) Kanada (24,4/1) Großbritannien (22,3/1) Japan (19,8/2) Australien (19,0/1) USA (18,9/1)	4 Deutschland (26,5/4) Schweiz (18,6/4)

Anmerkung: Die erste Zahl in Klammern bezieht sich auf die Großzügigkeit sozialstaatlicher Leistungen. Als Anhaltspunkt für die Einteilung in die Kategorien ‚hoch‘ und ‚niedrig‘ wurde der Median (= 27,3) herangezogen. Die zweite Zahl in Klammern bezieht sich auf den Grad der Stratifizierung und damit auf die Anzahl von Bildungsgängen, auf die 15-jährige Schülerinnen und Schülern verteilt sind. Bildungssysteme mit ein bis zwei Bildungsgängen werden als gering stratifiziert, Bildungssysteme mit drei oder vier Bildungsgängen als hoch stratifiziert eingestuft.

Quellen: Scruggs 2004; OECD 2005: 405; Angaben für Frankreich aus Hörner 2004: 168.

6. Vom Sozial- zum Bildungsstaat?

Die meisten Typologien von Sozialstaatsmodellen marginalisieren die Bereiche von Bildung, Ausbildung und Weiterbildung. Die vergleichende Bildungsforschung vernachlässigt ihrerseits den Aufbau des Sozialstaats. Zunehmend trifft man auf eine platte Gegenüberstellung von Sozial- und Bildungsstaat, es überwiegt dann der Ruf nach einem „social investment state“, nach einer Bildungsrepublik, als ob diese den Sozialstaat klassischer Prägung ablösen könnte.

Ein solcher Ansatz muss aus vielen Gründen scheitern. Prinzipiell lässt sich sozialer Schutz allein durch Bildung nicht gewährleisten. Auch Gebildete werden krank und arbeitslos.⁵ Und auch der beste Bildungsstaat kann nicht alle Bürgerinnen und Bürger mitnehmen. Ein gewisser Anteil – vielleicht die finnischen 5 Prozent – werden sich nicht bilden und nicht aktivieren lassen. Dies enthebt sie aber nicht von Bildungspflichten: die meisten Länder müssen viel mehr für Bildung tun, auch wenn es Wählerinteressen, dem Sozialstaatsklientel, widerspricht, auch wenn es Verteilungskonflikte bringt, auch wenn es eine Generation dauern mag, bis sich Reformanstrengungen in spürbaren Bildungsergebnissen niederschlagen.

Die Ergebnisse dieses Kapitels zeigen, dass moderne und erfolgreiche Wohlfahrtsstaaten den Sozialstaat klassischer Prägung nicht ablösen, dem neoliberalen Ruf nach einem Abbau staatlicher Leistungen nicht folgen und sich dem dritten Weg einer Dominanz sozialer Investitionen in das Humankapital der Bevölkerung nicht beugen. Die leistungsfähigsten Länder setzen gleichermaßen auf den Bildungs- und auf den Sozialstaat, betonen die zukunftsorientierte Bildungs- und Wissenschaftsinvestition, setzen auf hohe Effektivität und Leistungsdichte

5 Nach Thomas Olk und Maksim Hüenthal (2009) kann dies auch auf konzeptionelle Schwächen des Sozialinvestitionsstaates zurückgeführt werden. Der einseitige Fokus auf soziale Dienstleistungen und Bildung unterschätzt die Bedeutsamkeit materieller Umverteilung.

ihrer Bildungspolitik und betreiben gleichermaßen eine engagierte Sozialpolitik. So zeigt sich die Gruppe der skandinavischen Länder (Finnland, Norwegen, Schweden, Dänemark) außerordentlich stark in der Verbindung eines hohen, von den meisten Bürgerinnen und Bürgern erreichten Bildungsniveaus und einer hohen Absicherung bei Arbeitslosigkeit, Krankheit und Alter. Dabei scheint das eine das andere zu bedingen. Die in den skandinavischen Ländern im internationalen Vergleich kurze Verweildauer in Arbeitslosigkeit bei (oder trotz) sehr hohen Lohnersatzleistungen zeigt, dass Programme der Aktivierung wie des Forderns und Förderns eben dann schnell und sicher fruchten, wenn auf ein angemessenes Niveau von Bildung und Weiterbildung zurückgegriffen werden kann. Hier wird breit gefördert, entsprechend kann auch gefordert werden.

Auch andere Länder investieren viel in Bildung, erreichen ein hohes Bildungsniveau der Bevölkerung, sichern dieses aber nicht in der Breite ab: Die Bildungsergebnisse sind sehr unterschiedlich, Spitzenleistungen stehen neben Bildungsarmut, Weiterbildungsangebote erreichen wenige. In diesen Ländern, etwa in Südkorea und Japan, aber auch in der Schweiz, stehen gerade Bildungsarme oft vor dem „Aus“. Die sozialstaatlichen Leistungen sind hier außerordentlich gering. Es muss also zweifach nachgelegt werden: durch die Herstellung von mehr Gleichheit in den Bildungsergebnissen und durch den Aufbau einer höheren kurativen Sozialstaatlichkeit gerade für jene, die durch das Netz von hoher Bildung fallen.

Der dritte Block von Ländern steht für hohe Sozialstaatsausgaben und große Defizite im Bildungsbereich. Der Bildungsstand der Bevölkerung ist vergleichsweise niedrig und zudem ungleich verteilt, Bildungsinvestitionen sind bescheiden. Diese Länder setzen auf Reparatur pur und sind damit äußerst krisenanfällig in Zeiten eines veränderten demographischen Aufbaus, höherer Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt und neuer Familienformen. Sie müssen umsteuern, entschlossen und zügig. Insbesondere aber dürfen diese Länder nicht vorschnell auf Aktivierung und Politiken des Forderns und Förderns setzen, haben sie doch noch nicht die Voraussetzungen der Aktivierung durch eine entsprechende Bildungspolitik geschaffen.

Es bleibt festzuhalten: Die Bereiche der Bildungs- und der Sozialpolitik sind systematisch aufeinander zu beziehen, über alle Politikfelder hinweg und auch in der vergleichenden Sozialstaatsforschung als solcher. Bildung muss dabei in mindestens drei Dimensionen gedacht werden: zu unterscheiden sind Bildungsinvestitionen, die Höhe und die Verteilung von Bildungsergebnissen. Unsere Analysen haben dabei gezeigt, dass der einseitige Weg vom Sozial- zum Bildungsstaat wenig zielführend ist und dem Modell eines Sozial-Bildungsstaats im Sinne eines „social investment state“ mit „doppelter Haftung“ deutlich unterlegen ist.

Literatur

- Allmendinger, J. (1989): Educational Systems and Labour Market Outcomes, in: European Sociological Review 5, S. 231-250.
- Allmendinger, J. (1999): Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik, in: Soziale Welt 50, S. 35-50.
- Allmendinger, J. (2009): Der Sozialstaat des 21. Jahrhunderts braucht zwei Beine, in: APuZ B 45, S. 3-5.
- Allmendinger, J. / C. Ebner / R. Nikolai (2010): Education in Europe and the Lisbon Benchmarks, in: J. Alber / N.H. Gilbert (Hrsg.), United in Diversity? Comparing Social Models in Europe and America, Oxford, S. 308-327.
- Allmendinger, J. / S. Leibfried (2003): Education and the Welfare State: The Four Worlds of Competence Production, in: European Journal of Social Policy 13, S. 63-81.
- Busemeyer, M.R. (2007): Determinants of Public Education Spending in 21 OECD Democracies, 1980-2001, in: Journal of European Public Policy 14, S. 582-610.

- Busemeyer, M. R. (2009): Asset specificity, institutional complementarities and the variety of skill regimes in coordinated market economies, In: *Socio-Economic Review* 7, S. 375-406.
- Busemeyer, M. R. / R. Nikolai (i.E.): Education, in: H. Obinger / C. Pierson / F. G. Castles / S. Leibfried / J. Lewis (Hrsg.): *Oxford Handbook of Comparative Welfare States*, Oxford.
- Castles, F. G. (Hrsg.) (1993): *Families of Nations: Patterns of Public Policy in Western Democracies*, Aldershot.
- Castles, F. G. (2005): Social Expenditures in the 1990's: Data and Determinants, in: *Policy and Politics* 33, S. 411-430.
- Castles, F. G. (2007): Testing the Retrenchment Hypothesis: an Aggregate Overview, in: F.G. Castles (Hrsg.), *The Disappearing State? Retrenchment Realities in an Age of Globalisation*, Cheltenham, UK und Northampton, MA, USA, S. 19-43.
- Esping-Andersen, G. (1990): *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Oxford.
- Estévez-Abe, M. / T. Iversen / D. Soskice (2001) : Social protection and the formation of skills: A reinterpretation of the welfare state, in: D. Soskice / P.A. Hall (Hrsg), *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Oxford, S. 145-83.
- Feinstein, L. (2002): Quantitative Estimates of the Social Benefits of Learning. 2: Health (Depression and Obesity), *Wider Benefits of Learning Research Report No. 6*, London.
- Flora, P. (1986): *Growth to Limits: The Western European Welfare States since World War II*, Berlin, New York.
- Giddens, A. (1998): *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*, Cambridge.
- Giddens, A. (2000): *The Third Way and its Critics*, Cambridge.
- Gilbert, N. / B. Gilbert (1989): *The Enabling State. Modern Welfare Capitalism in America*, New York / Oxford.
- Gilbert, N. / B. Gilbert (2005): The "Enabling State?" from Public to Private Responsibility for Social Protection: Pathways and Pitfalls, *OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 26*. Paris.
- Hansson, B. (2008): Job-related Training and Benefits for Individuals: A Review of Evidence and Explanations, *OECD Education Working Paper Series No. 19*. Paris.
- Hanushek, E. / L. Wößmann (2008): The Role of Cognitive Skills in Economic Development, in: *Journal of Economic Literature* 46, S. 607-668.
- Heidenheimer, A. (1981): Education and Social Security Entitlements in Europe and America, in: P. Flora / A. Heidenheimer (Hrsg.), *The Development of Welfare States in Europe and America*, New Brunswick, NJ, S. 269-306.
- Helliwell, J. F. / R.D. Putnam (1999): *Education and Social Capital*, NBER Working Paper 7121, Cambridge, Massachusetts.
- Hörner, W. (2004): Frankreich, in: Döbert, H. / W. Hörner / B. von Kopp / W. Mitter (Hrsg.): *Die Schulsysteme Europas*, Baltmannsweiler, S. 155-175.
- Iversen, T. / J.D. Stephens (2008): Partisan politics, the welfare state, and three worlds of human capital formation, in: *Comparative Political Studies* 41, S. 600-637.
- Iversen, T. / D. Soskice (2009): Distribution and Redistribution. The Shadow of the Nineteenth Century, in: *World Politics* 61, S. 438-486.
- Jenson, J. (2009): Redesigning Citizenship Regimes after Neoliberalism. Moving Towards Social Investment, in: N. Morel / B. Palier / J. Palme (Hrsg.), *What Future for Social Investment?*, Stockholm, S. 27-44.
- Kaufmann, F.-X. (2001): Der deutsche Sozialstaat im internationalen Vergleich, in: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung und Bundesarchiv (Hrsg.), *Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945. Band 1: Grundlagen der Sozialpolitik*, Baden-Baden, S. 799-989.

- Nikolai, R. (2007): Sozialpolitik auf Kosten der Bildung? Verteilungskonkurrenz in Zeiten knapper Kas sen, in: Zeitschrift für Sozialreform 53, S. 7-30.
- Nikolai, R. (2009): Towards Social Investment? Patterns of Public Policy in the OECD World, in: N. Morel / B. Palier / J. Palme (Hrsg.), *What Future for Social Investment?*, Stockholm, S. 99-115.
- OECD (2005): *Education at a Glance*, Paris.
- OECD (2007 a): PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World, Paris.
- OECD (2007 b): *Social Expenditure Database, 1980-2005*, Paris.
- OECD (2008): *Education at a Glance*, Paris.
- OECD (2009): *Education at a Glance*, Paris.
- Olk, T. (2007): Kinder im "Sozialinvestitionsstaat", in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27, S. 43-57.
- Olk, T. / M. Hüenthal (2009): Child Poverty in the German Social Investment State, in: Zeitschrift für Familienforschung 21, S. 150-167.
- Perkins, D. / L. Nelms / P. Smyth (2005): Beyond Neo-Liberalism: The Social Investment State?, in: *Just Policy: A Journal of Australian Social Policy* 38, S. 34-41.
- Pierson, C. (1994): The New Politics of the Welfare State, in: *World Politics* 48, S. 143-179.
- Rohrbach, D. (2007): The Development of Knowledge Societies in 19 OECD Countries between 1970 and 2002, in: *Social Science Information* 46, S. 655-689.
- Scruggs, L. (2004): Welfare State Entitlements Dataset: A Comparative Institutional Analysis of Eighteen Welfare States, Version 1.1. Quelle: <http://www.sp.uconn.edu/~scruggs/wp.htm> [Zugriff am 18.4.2010].
- Scruggs, L. (2006): The Generosity of Social Insurance, 1971-2002, in: *Oxford Review of Economic Policy* 22, S. 349-364.
- Sen, A. (2000): *Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*, München.
- Starke, P. / H. Obinger / F.G. Castles (2008): Convergence towards where? In what Ways, if any, are Welfare States Becoming more Similar?, in: *Journal of European Public Policy* 15, S. 975-1000.
- Wilensky, H. (1975): *The Welfare State and Equality: Structural and Ideological Roots of Public Expenditures*, Berkeley, Los Angeles, London.
- Wilensky, H. L. / G.M. Luebbert / S.R. Hahn / A.M. Jamieson (1987): Comparative Social Policy: Theories, Methods, Findings, in: M. Dierkes / H.N. Weiler / A.B. Antal (Hrsg.), *Comparative Policy Research: Learning from Experience*, Aldershot, S. 381-457.
- Wilensky, H. L. (2002): *Rich Democracies: Political Economy, Public Policy, and Performance*, Berkeley, Los Angeles.
- Wolf, F. (2008): *Bildungsfinanzierung in Deutschland*, Wiesbaden.
- Zacher, H. F. (2008): *Abhandlungen zum Sozialrecht II*, Heidelberg, München, Landsberg, Berlin.

Prof. Jutta Allmendinger, Ph.D.
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
Reichpietschufer 50
10785 Berlin
Jutta.Allmendinger@wzb.eu

Dr. Rita Nikolai
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
Reichpietschufer 50
10785 Berlin
Rita.Nikolai@wzb.eu