

# Staatsbürgerrechte, Sozialstaat und Bildung

---

SÖNKE ABELDT

Der Aufsatz thematisiert das Verhältnis von Bildung zu einer Gesellschaft, die sich als demokratischer Sozialstaat versteht. Der korporatistische oder konservative Typus des deutschen Sozialstaates (vgl. Esping-Andersen 1998) mitsamt seines Bildungssystems steht unter Druck. Die Diagnose lautet wie folgt (z. B. Kaufmann 1997): Demographisch gerät der so genannte Generationenvertrag aus dem Gleichgewicht; mit der Pluralisierung von Lebensstilen und der Individualisierung von Orientierungen erodiert der kulturelle und soziale Background sozialer Solidarität; und unter den Bedingungen der Globalisierung droht der Nationalstaat seine Handlungsfähigkeit einzubüßen. Unter ökonomischen Gesichtspunkten sticht die Erosion der für den hiesigen Sozialstaat geradezu überlebenswichtigen Verknüpfung von Arbeit und Einkommen hervor, die vom längst obsolet gewordenen Modell der Vollbeschäftigung getragen war (vgl. Vobruba 2000). Um zu illustrieren, was es für das Bildungssystem bedeutet, wenn der Sozialstaat unter Transformationsdruck gerät, bietet sich ein politik- und institutionentheoretischer Zugriff an. Dessen Eckpunkte werden in diesem Beitrag anhand der demokratietheoretischen Lesart des Sozialstaats und des Staatsbürgerkonzeptes von Thomas H. Marshall sowie einer kurzen Darstellung der bildungspolitischen Entwicklung skizziert. Die anschließende Sozialstaats-Analyse zeigt sodann, wie das öffentliche Bildungsverständnis an der Schnittstelle von Politik und (Arbeits-)Markt in eine fiskalpolitische und meritokratische Betrachtungsweise hineingezogen wird.

## VERFASSUNGSPOLITISCHES STAATSBÜGERMODELL UND BILDUNG

### **Marshalls Staatsbürgerkonzept und Grundgesetz**

Die Kernvorstellung von politischer Modernität in den westlichen Demokratien lässt sich wie folgt skizzieren: Die Mitgliedschaft in einer Gesellschaft soll in

einer Art Kontrakt geregelt werden, in dem sich die Menschen auf eine Bürgerrolle einigen, die auf den Prinzipien von »natürlicher« Freiheit und Gleichheit beruht. Der Status des Bürgers ersetzt den der Geburt, der Klasse, des Geschlechts und des Standes. Formale Bürgerschaft bildet das Medium der politischen Inklusion und ermöglicht außerdem soziale Mobilität. Entsprechend einer Trias von Thomas H. Marshall enthält das moderne Modell von Staatsbürgerschaft drei Elemente:

1. ein bürgerliches Element – das sind jene Rechte, »die notwendig sind, die individuelle Freiheit zu sichern: Freiheit der Person, Redefreiheit, Gedanken- und Glaubensfreiheit, Freiheit des Eigentums, die Freiheit, gültige Verträge abzuschließen, und das Recht auf Gerichtsverfahren«,

2. ein politisches Element – »das Recht auf die Teilnahme am Gebrauch politischer Macht« und

3. ein soziales Element – das »Recht auf ein Mindestmaß an wirtschaftlicher Wohlfahrt und Sicherheit, über das Recht an einem vollen Anteil am gesellschaftlichen Erbe, bis zum Recht auf ein Leben als zivilisiertes Wesen entsprechend der gesellschaftlich vorherrschenden Standards« (Marshall 1992, 40).

Historisch ordnet Marshall die Entwicklung von Freiheitsrechten dem 18. Jahrhundert zu, die politischen Rechte dem 19. Jahrhundert und die sozialen Rechte dem 20. Jahrhundert (vgl. auch Parsons 1972). Die Abfolge der industriellen, demokratischen und der Bildungsrevolution hat den Sozialstaat zu einem Ensemble von Institutionen der Moderne werden lassen, deren Kennzeichen das des pluralen Individualismus ist. Individualisierung wird in diesem Sinne durch den Sozialstaat gefördert.<sup>1</sup> In Deutschland blieb die Erfüllung des skizzierten Staatsbürgerverständnisses freilich unvollständig. Dem Rechts- und Sozialstaat fehlte bis zur Weimarer Verfassung und sodann ab 1933 das liberal-demokratische Element (vgl. Dahrendorf 1965). Im Grundrechtskatalog des Grundgesetzes von 1949 scheinen zwei der drei Komponenten der Staatsbürgerschaft verankert zu sein, nämlich die liberalen Freiheits- und die demokratischen Teilnahmerechte. Das dritte Element, die sozialen Teilhaberechte, hat das Grundgesetz jedoch nicht explizit aufgenommen. Das deutsche »Bismarck«-Modell der Sozialversicherungen mit seinem Äquivalenzprinzip entspricht nicht den grundsätzlichen normativen Vorstellungen von Marshall. Dessen Idee ist es, den Zugang zu sozialen Rechten an die Mitgliedschaft zu einer Gemeinschaft zu koppeln. Das deutsche Modell der Sozialversicherungen knüpft die materielle Einlösung sozialer Rechte hingegen an die Präsenz auf dem Arbeitsmarkt. Dieser Unterschied bedeutet jedoch nicht, dass das Grundgesetz sozialpolitisch neutral wäre oder gänzlich abseits der Vorstellungen von Marshall stünde. Die Bundesrepublik be-

<sup>1</sup> Nach Lutz Leisering verleiht der Sozialstaat »individuelle soziale Rechte, die individuell angemeldet werden müssen. Leistungen müssen individuell genutzt und vielfach, so im Fall von Sozialversicherungen im Beitragsverfahren, Ansprüche auch individuell durch Vorleistungen erworben werden, erfordern also in jedem Fall Entscheidungen und zurechenbares Handeln.« (Leisering 1999, 78)

schreibt sich in Art. 20 Abs. 1 GG als ein demokratischer und sozialer Bundesstaat; Art. 28 Abs. 1 GG spricht von einem republikanischen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat. Beide Formulierungen integrieren wenigstens potenziell die drei Elemente der modernen Staatsbürgerschaft. Sie bilden den äußersten verfassungspolitischen Rahmen für weitere Ausgestaltungen und Auseinandersetzungen.

### **Bildungsentwicklung und Grundrechtsgeltung**

In den vergangenen 30 Jahren hat sich das deutsche Bildungswesen dem liberalen und dem politischen Element des Staatsbürgermodells unterworfen. Die Forderung nach Grundrechtsgeltung und Demokratisierung setzte sich im Bildungsbereich über politisch-administrative und juristische Entscheidungen durch (vgl. hier und im Folgenden: Abeldt 2001).<sup>2</sup> Dabei hat sich die Vorstellung durchgesetzt, dass (zukünftige) Bürger in der Schule in einen direkten Kontakt zur staatlichen Exekutive gelangen und gegen diese Freiheits- und Teilnahmeansprüche anmelden können. Demokratisierung und Verrechtlichung (Justizialisierung) wurden auf diese Weise die beiden Entwicklungspfade im Bildungswesen seit den 60er und 70er Jahren. Die Verrechtlichung des Schulverhältnisses weitet den Geltungsbereich des Grundrechtskataloges der Verfassung auf den Kontext organisierter Generationenverhältnisse im Bildungswesen aus. Nicht nur Lehrern und Eltern, sondern auch Schülern dürfen Grundrechte demnach nicht prinzipiell verweigert werden, nur weil sie in der Schule handeln (vgl. Nevermann/Richter 1977; Schmidt 1970; als einer der Ersten wohl: Stein 1967). Vornehmlich ist von dieser Entwicklung das politische Selbstverständnis der Gesellschaft betroffen. Die Rechtskonflikte, die anhand der Formulierungen des Grundgesetzes herausgelesen werden können, sind zuerst einmal politischer Natur. Gegenüber dem Bildungswesen angemeldete Demokratisierungsansprüche greifen nicht schon in die ökonomische Ordnung der Gesellschaft ein, sondern ordnen erst einmal den schulpolitischen Kontext der Anerkennung, also die rechtliche Beziehung zwischen Bürgern (Eltern, Schülern) und Staat (Schule, Lehrern), nicht aber diejenige zwischen Bürgern und Ökonomie, Arbeitsmarkt und Sozialversicherung. Demokratie ihrerseits beruht jedoch nicht nur auf der Minimalbedingung, dass Bürger befähigt sind, öffentlich verabschiedete Gesetze überhaupt erst zu lesen und dann zu verfolgen – ein absolutistisches Motiv des 18. und 19. Jahrhunderts (Leschinsky/Roeder 1976). Sondern Bürger sollen sich

<sup>2</sup> Die Entwicklung hatte einen ihrer Ausgangspunkte im so genannten »Strafgefangenen-Urteil« des Bundesverfassungsgerichtes von 1972 (BVerfGE 33, 1), das das »besondere Gewaltverhältnis« verabschiedete. In entsprechenden Gerichtsurteilen wurde diese Entscheidung auf das Schulverhältnis übertragen (vgl. Sturm 1974; Fauser 1986, 78 ff.; Laaser 1980; Reuter 1980; Heußner 1984; Löhning 1973; Niehues 1980; außerdem: Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, v.a. 107 ff.; Heckel, Seipp 1976, 284 ff.; Hartmann-Kurz 1997, 128 ff.).

in der demokratischen Zivilgesellschaft im öffentlichen Raum selbst über die »allgemeinen Angelegenheiten« informieren, sich an ihnen beteiligen und sich selbst die Gesetze geben, unter denen sie leben wollen. So ist im Grundgesetz zwar kein Recht auf Bildung positiviert, mit dem Grundrechtskatalog und der Sozialstaatsformel ist aber das Programm festgelegt, dass jeder Bürger gleichberechtigt an der politischen und wirtschaftlichen Ordnung partizipieren können soll (vgl. Abendroth 1978). Deshalb sind die drei Elemente der Staatsbürgerrolle, das liberal-bürgerliche, das demokratisch-politische und das soziale, nur künstlich voneinander zu trennen. Marshall vertritt die These, dass die volle Staatsbürgerschaft nicht allein in der Sicherheit der Bürger vor staatlicher Willkür und ihrer Teilnahme an der politischen Willensbildung erfüllt wird, sondern erst dann komplettiert ist, wenn dieser Zusammenhang kraft sozialer Rechte wohlfahrtsstaatlich unterfüttert und für alle Staatsbürger verallgemeinert wird.

## **EINDRINGEN VON GRUNDRECHTEN IN DAS SCHULVERHÄLTNIS UND SOZIALE UNGLEICHHEIT**

### **Politische Modernisierung des Schulverhältnisses**

Das Eindringen der liberalen Freiheits- und demokratischen Teilnahmerechte in das Bildungswesen bewirkt eine politische Modernisierung des inneren und äußeren Schulverhältnisses. Der Fortschritt beruht auf der Vorstellung, dass die Bildung des Bürgers in einer liberalen Republik den Ideen der Freiheit und Gleichheit folgen sollte (vgl. Dreeben 1980; Lenhardt 1996; Lenhardt/Stock 1997; Meyer 1977). Der Staatsbürger soll eine autonome Rolle gegenüber staatlichen Institutionen und deren Vertretern einnehmen können. Bildungsorganisationen haben demnach für eine selbstbewusste und nach Gesichtspunkten der (Wahl-)Freiheit geordnete Aneignung des Stoffes zu sorgen. Bildung wird auf diese Weise zu einer mit individuell einklagbaren Rechtsansprüchen verbundenen Angelegenheit. Man könnte dabei eine Spielart des normativen Individualismus vermuten, der das klassische Bildungsverständnis – Bildung als Auseinandersetzung des (einzelnen) Menschen mit der äußeren Natur, mit der eigenen Person und mit sozialen Regeln – in dafür vorgesehnen Organisationen für einen breiten Personenkreis so rational wie möglich gestaltet.

Mit der Übertragung einer demokratisch-rechtsstaatlichen Verfassung auf das Schulverhältnis werden die Aneignung des und der Umgang mit dem Lernstoff sowie die Pragmatik des Unterrichts jeweils formaler und damit gleichzeitig auch individueller gestaltet. Dem liberalen Umgang zwischen Staatsbürgern kommen die wissenschaftliche Ausbildung des Lehrers und die formale, kognitiv-moralische Qualität von Unterrichtszielen und Inhalten entgegen (zum Zusammenhang zwischen Verrechtlichung und Professionalisierung: Abeldt 2001, 225 ff.).

Ein auf argumentativen Prozessen beruhender wissenschaftlicher Pragmatismus zieht mit der Idee von der »Wissenschaftsbestimmtheit sowohl der Lerninhalte als auch der Vermittlung« (*Strukturplan des Deutschen Bildungsrates* von 1970, zit. in Michael/Schepp 1993, 431) in die Schulen ein. In Konkurrenz zu diesem Modell steht die neokonservative Absicht, den zugrunde liegenden formalen Individualismus zugunsten konkreter Inhalte, einer hohen Anzahl von Fächern, eines Kanons von Lebensselbstverständlichkeiten und »klarer« pädagogischer (erzieherischer) Profile wieder einzuschränken (vgl. Lenhardt 1990 u. 1991). Das Forum *Mut zur Erziehung* von 1978 darf als ein Vertreter dieser Absicht gelten. Kritisiert wird gegen die Wissenschaftsorientierung des schulischen Lernens ebenfalls, dass alltägliche Sozialerfahrungen und subjektive Gefühle aus dem Unterricht verbannt würden, dass Lehrerhandlungen in Technik mutierten und dass Wissenschaft und Technik »als Ideologie« (Habermas) ein rationales Verhältnis zwischen Mensch und Natur verhinderten (vgl. Klemm u. a. 1985, 39 ff.). Schließlich wurde und wird Verrechtlichung häufig in Anlehnung an Hellmut Beckers Kritik an der »verwalteten Schule« von 1954 oder an die Polemik von Horst Rumpf gegen die »administrative Verstörung der Schule« von 1966 als staatlich-bürokratische Gängelung kritisiert. Selbst wenn also erst demokratisch-liberales Recht die am Schulwesen Beteiligten in ein modernes institutionelles Verhältnis zueinander setzt, sind die »tief verwurzelten gegenseitigen Vorbehalte der Disziplinen Recht und Pädagogik« (Fuchs 1997, 160) bis heute nicht ausgeräumt. Die politische Modernisierung des Schulverhältnisses wird insgesamt als ambivalent empfunden. Sie steht im Spannungsfeld von Demokratisierung vs. Bürokratisierung einerseits und Verwissenschaftlichung bzw. Professionalisierung vs. Technisierung andererseits.

### **Die Aktualität der Ungleichheit**

Eine nicht nur auf die liberalen und politischen Grundrechte, sondern zusätzlich auf die sozialen Teilhaberechte bezogene Modernisierung des Schulwesens geht von der Vorstellung von einem offenen und für Klassengrenzen durchlässigen Schulwesen aus. Die Diskussion über Ungleichheit fand erstmals vor dem Hintergrund der klassischen These statt, dass die Schule die »primäre, entscheidende und nahezu einzige soziale Dirigierungsstelle für Rang, Stellung und Lebens-Chancen des Einzelnen« darstelle (Schelsky 1957, zit. n. Krais 1996, 120). Schulische Maßnahmen greifen nicht nur in die »Rechtssphäre des Schülers« ein, wie es in einem Urteil des Oberverwaltungsgerichtes Münster 1975 zur Einhaltung des Rechtsstaatsprinzips im Falle der zwangswise Entlassung eines Schülers von der Schule hieß (*Juristenzeitung* 1976, 273 f.). Sie betreffen auch die unmittelbaren »Lebenschancen« der Betroffenen, kurzum: den Anspruch auf soziale Rechte bzw. die materiellen Chancen, am sozialen Leben in der Gesellschaft gleichberechtigt teilzunehmen. Die Ungleichheitsdiskussion richtet sich deshalb auf die Kritik der

Reproduktion von Klassenpositionen im und durch das Bildungswesen (vgl. Krais 1996). Eine »Inkarnation aller Ungleichheit im Bildungssystem« (Klemm u. a. 1985, 23) stellte bekannterweise das »katholische Arbeitermädchen vom Lande« (bzw. aus dem Bayerischen Wald) dar, entsprechend der Erfahrung, dass die Schule in den 50er und 60er Jahren regionale und askriptive Disparitäten produzierte, durch die Kindern vom Land, Arbeiterkindern und speziell Mädchen der Weg in die höheren Stufen des Bildungssystems strukturell versperrt blieb. Im Vergleich zu diesem Negativ-Konstrukt<sup>3</sup> charakterisieren Klemm, Rolff und Tillman die Ungleichheitsentwicklung im Bildungswesen wie folgt:

»Konfessionell bedingte Unterschiede sind bedeutungslos geworden, Mädchen haben — zumindest in allgemeinbildenden Schulen — Jungen inzwischen überholt, regionale Unterschiede haben sich erhalten, soziale Unterschiede bestehen wie eh und je, hinzugekommen sind die in der Bundesrepublik der sechziger Jahre noch bedeutungslosen Unterschiede der Bildungschancen deutscher und ausländischer Kinder.« (Klemm u. a. 1985, 23) Und in einem Kommentar der Frankfurter Rundschau heißt es: »In den Schulen ist es beim benachteiligten Mädchen geblieben, aus dem katholisch wurde muslimisch und aus dem Bayerischen Wald ein vernachlässigter Stadtteil in Ballungszentren. Vor allem aber stimmt noch immer oder schon wieder der Satz, daß die Schule Lebenschancen vergibt.« (*Klassen-Bildung*, Frankfurter Rundschau, 9. Dez. 1998, 3)

Nach Max Koch hat die Bildungsexpansion zwar dazu geführt, dass die jeweils jüngeren Jahrgänge höhere Bildungsabschlüsse machen als die Generationen zuvor. An der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft zeigen sich für Koch allerdings »gravierende Unterschiede in den Bildungschancen« und eine »Zählebigkeit von Unterschieden der sozialen Herkunft in Bezug auf die Bildungspartizipation«: Ein Großteil der aus Arbeiterfamilien stammenden Kinder gehen zur Hauptschule (1972: 80,1 %; 1989: 68,4 %). Außerdem besuchen Kinder aus Familien, in denen der Familienvorstand einen Hauptschulabschluss hat, überwiegend ebenfalls die Hauptschule (1989: 62,8 %). Im Gymnasium sind hingegen weitaus mehr Kinder von Eltern mit Abitur vertreten (1989: 54,1 %) als Kinder von Eltern mit Hauptschulabschluss (13,3 %) oder Realschulabschluss (32,6 %) (Koch 1994: 126–132). Auch Beate Krais stellt heraus, dass zwar die

**3** Zu den Gegenbildern eines durchlässigen Schulwesens zählt außerdem die sozio-ökonomische Unterteilung der Bevölkerung in Typen von Menschen. Mit ihr verbunden war z. B. die Forderung, die Schule müsse nach den Anforderungen der Industriegesellschaft selegieren: denjenigen Einzelnen, der die Maschine konstruiere, von den Wenigen, die sie reparieren, von den Vielen, die sie bedienen (so Heinrich Weinstock in seinem Buch *Realer Humanismus?* von 1955). Weiterhin wäre die Einordnung der Schülerschaft nach der Verteilung von Begabungen zu nennen. Karl Valentin Müller unterschied in den 60er Jahren zwischen drei »Begabungstypen«, die dem dreigliedrigen Schulsystem entsprechen sollten: 85 % der Schüler haben demnach eine »manuell-praktische« Begabung und eigneten sich für die Volksschule, 10 % mit »praktisch-theoretischer Begabung« gehörten auf die Mittel- bzw. Realschule, 5 % mit »theoretischer Begabung« sollten auf das Gymnasium.

Bildungsbeteiligung durch alle Schichten hindurch generell höher geworden sei, dass aber die Bildungsungleichheit nach der sozialen Herkunft immer »noch sehr ausgeprägt« sei. Nach wie vor sei außerdem der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen entscheidend für die Bildungskarriere des Einzelnen (Krais 1996, 143). Die Diagnosen von sozialer Ungleichheit besitzen demnach weiterhin eine Aktualität. Man darf eine Skepsis gegenüber der Erwartung von Marshall hegen, dass sich die letzte der drei auf politischer Mitgliedschaft beruhenden Formen der Staatsbürgerschaft – die sozialen Rechte – im oder durch das Bildungswesen hinreichend durchgesetzt hat.

## VERMITTLUNG VON BILDUNG DURCH DAS SOZIALVERSICHERUNGSSYSTEM

### **Erwerbszentrierte Organisation sozialer Rechte und Transformation des Sozialstaats**

Marshalls Ansatz kann vorgeworfen werden, die drei Arten von Staatsbürgerschaftsrechten als selbstevidente und evolutionäre Errungenschaften hinzunehmen. Um einem falschen Optimismus vorzubeugen, sollte man dem Vorschlag von Tomas Englund folgen, die konkrete Interpretation und mögliche Realisierung der liberalen Freiheits-, demokratischen Teilnahme- und sozialen Teilhaberechte von »spezifischen historischen und gesellschaftlichen Kontexten« abhängig zu denken (Englund 1994, 229). In dem hier verhandelten Zusammenhang bedeutet dies, die Unterschiede des Staatsbürgermodells zu den gegenwärtigen Bedingungen der Sozialpolitik im Auge zu behalten. Denn tatsächlich ist das bundesrepublikanische Sozialrecht ja nicht als unbedingt geltendes Anrecht institutionalisiert, wie es bei Marshall vorgesehen ist. Ein Beispiel:

»Bei der Gewährung von *bedürftigkeitsorientierten Leistungen* – wie Arbeitslosenhilfe und Sozialhilfe – wird der Empfänger dieser sozialen Rechte in einen Status minderen Rechts versetzt: Seine Leistungsgewährung wird von *Bedürftigkeitskriterien* abhängig gemacht, von einem *unbedingten Rechtsanspruch* auf eine sozialstaatliche *Leistung* ist allein ein *Recht zum Zugang* zu einer Leistung geworden.« (Rüb 1998, 342)

Heiner Ganßmann hat Marshalls Idee der Gleichrangigkeit von bürgerlichen, politischen und sozialen Rechten entsprechend der faktischen Bedingungen kritisiert, unter denen eine Konkretisierung des Sozialrechts stattfindet.

»Soziale Rechte übersetzen sich in Ansprüche auf staatlich gewährte Sach-, Dienst- oder Geldleistungen (es handelt sich also um Leistungsrechte). Die Möglichkeit des Staates, solche Leistungen zu gewähren, sind jedoch abhängig von der allgemeinen Wirtschaftsentwicklung. Wegen dieser nicht aufhebbaren Abhängigkeit können soziale Rechte nicht mit derselben Absolutheit gewährt werden wie Menschen- und Bürgerrechte.« (Ganßmann 1993, 391)

Die Einlösung eines Rechtes auf soziale Sicherheit ist demnach an die Organisation und die Hilfsmittel des Staates geknüpft. Aus dem Unterschied von politischen und sozialen Rechten, der Abhängigkeit letzterer von einem kapitalistischen Produktionszusammenhang folgert Ganßmann, dass ein sich auf Mitgliedschaft stützendes Sozialsystem weniger stabil ist als ein »formal-rationales« (Max Weber) Versicherungssystem, das nach Kriterien der Berechenbarkeit gesteuert wird und auf der Verknüpfung von Leistungen und Gegenleistungen, Ansprüchen und Anspruchserfüllung beruht. Ganßmann hat hier jene »bismarcksche« Konstruktion eines Sozialversicherungssystems im Auge, das den Zugang zu sozialen Ansprüchen an ein konstruiertes Äquivalenzprinzip knüpft. Wie bereits erwähnt, liegt dem Sozialstaat in Deutschland dieses Prinzip zugrunde. Die Konkretisierung sozialer Rechte wird von den Sozialversicherungen vorgenommen. Darunter fallen »umfassende, aber kategorial getrennte, auf die Statussicherung verschiedener Berufsgruppen abzielende Systeme mit überwiegender Beitragsfinanzierung« (Alber 1991, 637). Das Äquivalenzprinzip übersetzt die Höhe und die Dauer individueller Beiträge in das Leistungs niveau der Versicherung. Eine Übersetzung sozialer Rechte in eine Versicherungskonzeption scheint einen großen Vorteil zu haben: Die Versicherung ist »reine Technik, mathematisches Kalkül« und »*per definitionem* nicht contingent, also nicht demokratisch gestaltbar« (Rüb 1998, 327). Eine Stärkung des Äquivalenzprinzips zwischen Beitrag und Leistung in der Sozialversicherung impliziert »eine Immunisierung der Sozialversicherung gegenüber den Kontingenzen des politischen Prozesses« (Rüb 1998, 346). Die Verknüpfung der Gewährung und Höhe von Lohnersatzleistungen mit zuvor auf dem Arbeitsmarkt erworbenen Ansprüchen scheint daher moralisch und kognitiv anspruchslos (Offe 1990, 185).

Indes wäre der Staat nach dem Vorbild der Versicherung gegen soziale und ökonomische Lebensrisiken falsch verstanden. Die soziale Sicherung ist politisch motiviert, die Beziehung zwischen Versicherer und Versichertem ist variabel gestaltet und deshalb für den Versicherten nicht risikolos. Das zeigt sich nicht nur daran, dass politische Akteure auf die »Töpfe« der Kassen zugreifen oder dass Beitragssätze und -umfänge aus politischem Kalkül modifiziert werden, ohne dass dem eine Leistungsveränderung entsprechen muss. Es zeigt sich auch daran, dass das System zudem auf gesetzlichem Zwang beruht, gleichwohl an privatrechtliche Arbeitsverträge gekoppelt ist. Sozialversicherungen diesen Zuschnitts inkludieren obligatorisch eine bestimmte Bevölkerungsgruppe: die Erwerbsbevölkerung. Der ökonomische Status – nicht der politische wie die Staatsbürgerschaft – entscheidet über die Verteilung sozialrechtlicher Befugnisse und darüber, wer am Sozialversicherungsspiel teilnehmen darf. Darüber hinaus vermitteln Sozialversicherungen der Erwerbsbevölkerung den Eindruck, kraft einer zuvor abgelieferten Leistung auf dem Arbeitsmarkt im »Risiko«-Fall der Nicht-Erwerbsfähigkeit eigens »erworben« Sozialzahlungen zu bekommen – also das, was ihr als Arbeitsbevöl-

kerung »zusteht« und jenem, der nicht auf dem Arbeitsmarkt präsent war, aber nicht. Dieses »lohnarbeitszentrierte« (Vobruba 1990) oder »beschäftigungsfixierte« (Lessenich 1998) System kann ökonomisch induzierte Entwicklungen im Rahmen der Technik des Äquivalenzprinzips allerdings nur unzureichend auffangen (vgl. auch Abeldt 2000). Die neueren Diskussionen über den Sozialstaat stellen deshalb dessen »Krise«, »Abbau« oder »Umbau« in den Vordergrund. Einer Phase der Expansion und des Ausbaus des Sozialstaats folgte spätestens mit den ökonomischen Krisen der 70er Jahre eine Kehrtwendung zu einer Transformation des Wohlfahrtsstaates, die das Thema finanzpolitische Konsolidierung kraft Sozialabbau auf die Tagesordnung brachte (im internationalen Vergleich: Borchert 1995, 210; Schmid 1999). Sozial(versicherungs)politik orientiert ihre Programme dabei nicht an lebensweltlichen Erfahrungen, sondern ihr geht es vorrangig und in durchaus inkrementalistischer Weise um die fiskalpolitische Sicherung der (Logik der) Versicherung, die sich mit sukzessive durchgesetzten liberalen Entlastungs- und Privatisierungsstrategien bestens verträgt.

Auch in der bildungspolitischen Diskussion ist das »Machbarkeits-Ideal«, von dem reformerische Anstrengungen noch in den 60er und 70er Jahren ausgingen, einer Desillusionierung gewichen. Der Implementation von bildungspolitischen Programmen und Entscheidungen stellen sich offenbar Widerstände entgegen, die ihrerseits zum Thema in der politischen Arena gemacht werden und von denen sich die Problemerperzeptionen und Entscheidungspfade beeinflussen lassen. Bildungspolitische Entscheidungen beziehen sich zumeist auf eine ökonomische Problemerfassung. Gegenwärtig scheint die hohe Verschuldung der öffentlichen Haushalte den politischen Handlungsspielraum zu verkleinern. Entscheidungsträger geben vor, dass dieser Rahmen ihnen »unpopuläre« Maßnahmen aufzwinge. Man kann bei dieser Problemwahrnehmung feststellen, dass bildungökonomische Argumente die öffentliche Diskussion über die Rechtsstaatlichkeit und Demokratisierung der Schule überlagern. Dies ist auch dadurch bedingt, dass sich Bildungspolitik als nur eine von mehreren Policies im Konzert der öffentlichen Angelegenheiten behaupten und in politischen Kämpfen um knappe Mittel gegen jeweils andere Prioritäten durchsetzen muss.

### **Verlagerung der bildungökonomischen Problemwahrnehmung und Bedarfsanmeldungen der Ökonomie**

Die unter Transformationsdruck entwickelte austeritätspolitische Strategie der Sicherung der Sozialversicherung kann im Endeffekt nur gelingen, wenn der Übergang von der Gruppe der nicht-aktiven in diejenige der aktiven Erwerbsbevölkerung möglichst ohne lange »Wartezeiten« geregelt wird. Bildung benötigt aber Zeit, ist kostenintensiv, und ihre Förderung scheint daher unter der kurzfristig jeweils notwendigen »Suche nach Ressourcen und Finanzie-

rungskonzepten» (vgl. Böttcher u. a. 1997) als wenig opportun. Es zeichnet sich in diesem Zusammenhang eine verteilungspolitische Pointe ab, die die Vertreter eines öffentlich finanzierten Bildungswesens und einer möglichst langen Ausbildung in staatlichen Einrichtungen in die Enge drängt:

»In den vorhergehenden Perioden neigte man mehr zu dem Nachweis, dass die notwendige Demokratisierung des Zugangs zum Studium einen immer höheren Anteil der öffentlichen Finanzierung, ja sogar eine ausschließlich öffentliche Finanzierung erfordere. Das nahezu vollständige Monopol der öffentlichen Finanzierung hat jedoch nicht zu den erwarteten Ergebnissen im Hinblick auf die Chancengleichheit und Gerechtigkeit geführt. So ließ sich unter anderem beobachten, dass Heranwachsende und Auszubildende ohnehin schon sozial favorisierter Klassen in unangemessener hoher Weise von der öffentlich finanzierten Bildung profitierten.« (Ovriel 1994, 141)

Fragerichtung und Problemwahrnehmung haben sich also verlagert: von der Anprangerung der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungswesen hin zur Kritik des Staatsversagens. Der Staat erscheint als unfähig, Finanzierungsengpässe zu beheben, und die Verteilungseffekte seiner Maßnahmen erscheinen außerdem nicht nur als ineffizient, sondern als ungerecht. Der Markt bietet sich dieser Problemwahrnehmung wie automatisch als Lösung an.

Eine Folge dieser Wahrnehmung besteht darin – so scheint es –, dass sich das Bildungswesen gegenwärtig verstärkt mit Bedarfsmeldungen von Unternehmen auseinander zu setzen hat. In Wirklichkeit sind solche Bedarfsmeldungen der Normalfall. Sie erwachsen nicht aus der Wahrnehmung einer fiskalischen Krise, sondern entsprechen ganz generell der Logik eines leistungsorientierten Berechtigungswesens.<sup>4</sup> Ökonomische Erwartungen an Lehrinhalte sind jedoch widersprüchlich, da sie aus den divergierenden Interessen einzelner Unternehmer und Branchen erwachsen. Die Verbände selbst können sich allein auf Minimalvorstellungen einigen, etwa »Flexibilität«, »lebenslanges Lernen«, »Mobilität« usf. Solche Formeln sind jedoch zu unspezifisch, um in konkrete und im schulischen Raum handhabbare Lernziele und didaktische Maßnahmen umgesetzt zu werden (Offe 1975). Deshalb setzen sich ökonomische Bedarfsmeldungen, sofern sie über das Lernen basaler Kulturtechniken (Lesen, Rechnen, Schreiben) hinausgehen, in der allgemeinen Schule nicht unmittelbar durch: Was in der Schule gelernt und gelehrt wird, kann am Ende nicht allein ökonomischen Forderungen zugeordnet werden, sondern entspricht vielmehr politischen Prioritäten und Erwartungen an Bildung.

**4** So z. B. Robert Dreeben: »die höheren Bildungsinstitutionen und die Arbeitgeber wollen wissen, was der Einzelne zu leisten vermag und verlangen von der Schule, dies herauszufinden. Obwohl also die Schule den Schülern Gelegenheit bietet, Erfahrungen in kooperativen Situationen zu sammeln, ist es letztlich doch die individuelle Beurteilung, die zählt.« (Dreeben 1980, 67)

## Bildungsverhalten und Arbeitsmarkt

Ebenso wie die Bedarfsmeldungen der Ökonomie so unkoordiniert daherkommen, dass sich mit ihnen keine Schule machen lässt, divergieren die Handlungsstrategien der Bildungsnutzer, die auf dem Arbeitsmarkt untereinander einem Konkurrenzdruck ausgesetzt sind. Wie oben erwähnt, knüpft ein arbeitszentriertes Sozialversicherungssystem die Gewährung sozialer Rechte im Unterschied zu einem auf bürgerliche Mitgliedschaft beruhenden Arrangement an die Erwerbsarbeit. Die Rolle von Bildung in einem solchen System ist nicht als ein Selbstzweck anerkannt. Bildung wird im Bezug zum Arbeitsmarkt verortet, also in Relation zu Erfolg oder Misserfolg von Akteuren im sozioökonomischen »Marktkampf« (Weber 1980, 440). Bildung gilt daher als eine Strategie zur Verbesserung der jeweiligen Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Entsprechend weist Krais darauf hin, dass der Zusammenhang von Bildung und Statuserwerb »meritokratischer«, also verstärkt nach Gesichtspunkten von Leistung und Verdienst, geregelt werde (Krais 1996, 143). Diese Vorstellung von Bildung wird durch eine Umfrage von Heiner Meulemann indirekt gestützt: Bildungsnutzer verstehen Bildung einerseits als ein angemessenes Mittel, um berufliches Weiterkommen auf dem Arbeitsmarkt zu gewährleisten; andererseits äußern sie aber auch eine Skepsis, ob die Realisierung von Chancengleichheit in der und durch die Schule überhaupt ermöglicht wird (Meulemann 1982). Die Umfrage zeigt, dass eine allgemein geteilte Erwartung (Bildung bedeutet persönlichen Erfolg) subjektiv auch enttäuscht werden kann und dafür eine hinreichende Erklärung gesucht wird (Schule verbaut Bildungschancen). Bildung als Anspruch ist in einen von Erwartungen geprägten Wissens- und Kommunikationshorizont eingebettet, den Kreckel als Leistungsideologie bezeichnet:

»Die Qualifikation eines Individuums soll in eine entsprechende berufliche Position konvertierbar sein, die berufliche Position soll mit einem ihr angemessenen Einkommen ausgestattet sein – so will es die Leistungs-ideologie. Ihr entspringt die *meritokratische Triade* von Bildung, Beruf und Einkommen.« (Kreckel 1997, 97)

Diese meritokratische Verbindung von Bildung und Einkommen stellt einen (institutionell gestützten) Erwartungshorizont dar, dessen Erfüllung nicht schon für jeden einzelnen Bildungsnutzer sicher ist. Erwerbsbiografien erscheinen nicht nur individualisiert, sondern auch zutiefst unsicher (vgl. Bonß 1999). Aus Sicht des Einzelnen bieten sich bei seinen Bemühungen, den allgemeinen Erwartungsdruck zu erfüllen, Anschluss an die Arbeitsmarktentwicklung zu finden und dabei in das Sozialversicherungsarrangement inkludiert zu werden, ganz widersprüchliche Anforderungen. Auf dem Arbeitsmarkt – der zentralen Institution also, die die Allokation von Einkommen und Arbeitsplätzen bewerkstellt – werden Bildungsabschlüsse nach

ihrer Kompatibilität mit der Art der Verwendung von Arbeitskraft honoriert. Der einzelne Arbeitskräfteanbieter muss sich zum einen spezialisieren, um im Konflikt um Arbeitsmarktchancen ein eigenes Profil zu gewinnen, sich so gegen jeweils andere Anbieter durchzusetzen und den Anschein zu erwecken, für eine bestimmte Tätigkeit unentbehrlich zu sein. Zum anderen dürfen seine Bildungs- und Weiterbildungsstrategien nicht so speziell sein, dass sie nur auf ein Unternehmen und dessen Anforderungen »passen«. Bildung darf ebenfalls nicht so allgemein sein, dass sie an Einstellungskriterien von Unternehmen vollends vorbeigeht. Sie wäre dann für den Einzelnen zum Zweck der »Vermarktung« seiner Arbeitskraft nicht mehr verwertbar, also wertlos. Die Anforderungen, die über die sozioökonomische Ordnung an die Bildung der einzelnen »Arbeitskraftunternehmer« (Pongratz/Voß 1998) gestellt werden, sind ohne (innere und äußere) Konflikte und (persönliche und soziale) Kosten kaum zu bewältigen. Kurzum, der »Preis« der sozialversicherungspolitischen Vermittlung und ökonomischen Verkürzung der Bürgerrolle wird auf die Bildungsbemühungen des Einzelnen abgedrängt.

## SCHLUSS

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bildungsorganisation nicht nur die kulturellen Vorstellungen darüber normiert, welche politische Beziehung der Bürger zu Staat und Gesellschaft einnehmen soll. Zudem macht die Skizze der Bildungsentwicklung deutlich, dass Bildungsverhalten und Bildungsorganisation von politisch-administrativen Entscheidungen und ökonomischen Entwicklungen abhängen. Bildung ist rechtsstaatlich eingebunden, aber kein soziales Anrecht geworden, das Gleichheit verbürgt. An Bildung und Bildungsorganisation werden – nachdem in der Phase der Bildungsexpansion ihre ökonomische Relevanz herausgestellt wurde – individuelle Erwartungen herangezogen. Systematisch sei bemerkt, dass Marshalls Idee der Herstellung sozialer Gleichheit durch Bildung offenbar zu optimistisch war. Sein Konzept berücksichtigt unter anderem zu wenig, dass soziale Institutionen von sich aus Selektivitäten generieren – und dies gerade dann, wenn der Sozialstaat unter Druck gerät. Die sozialstaatliche Transformation findet sich im Bildungswesen als Evozierung des Leistungsgedankens wieder: Bildung wird als individuelle Veranstaltung auf einem Markt gesehen. Diese ökonomisierte und individualisierte Wahrnehmung von Bildung lässt sich aus der austeritätspolitischen Sozialpolitik erklären, die die Triade von Arbeit, Einkommen und Bildung umso enger knüpft, je mehr das Sozialversicherungssystem fiskalisch abgesichert werden muss.

Diese Individualisierung von Bildung findet auf zwei Ebenen statt: erstens auf der Ebene der allgemeinen Bildungsvorstellungen und der Erwartungen, die an Bildung gesetzt werden; zweitens auf der Ebene der politischen Ent-

scheidungen bezüglich der Bereitstellung eines allgemeinen Bildungswesens. Bildungspolitik unterliegt genauso wie Sozialpolitik dem Trend fiskalpolitischer Überlegungen. Die vor dem Hintergrund der Austeritätspolitik angewendeten bildungspolitischen Instrumente sind: die Auslagerung von bestimmten Fächern aus der Schule in den außerschulischen Sektor, die quantitative Reorganisation des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, die sukzessive Einführung einer partiellen Beteiligung der Bildungsnutzer an den Kosten ihrer Ausbildung sowie personalpolitische und pensionsbezogene Strategien. Es stellt sich darüber hinaus die Frage, wie sich die Inhalte von Bildung v. a. in den allgemeinen Schulen ändern. Es könnte z. B. sein, dass sich schulische Curricula in naher Zukunft allein auf die so genannten »harten« und für »notwendig« gehaltenen Unterrichtsfächer wie Mathematik, Naturwissenschaften, Deutsch und zwei Fremdsprachen konzentrieren, während der Unterricht der »weichen« Fächer (Sport, Musik, Kunst) beispielsweise außerschulischen Einrichtungen wie Vereinen überlassen wird (vgl. Budde/Klemm 1994). Hinsichtlich dieser Fächer sind dann regionale und lokale Disparitäten nicht auszuschließen. Ob und inwieweit der verfassungspolitische Zusammenhang von politischen und sozialen Rechten sowie die in der Schule gepflegte Rolle des Kindes als Grundrechtsträger betroffen sind und ob damit die Rückkehr zu einem patriarchalischen Modell von Bildungsprozessen (also etwa zu einem festen Bildungskanon) verbunden ist, sind Fragen, die zu verhandeln anstehen.

## LITERATUR

- Abeldt, Sönke: *Ökonomische und sozialpolitische Kontexte der Anerkennung*. In: Sönke Abeldt u. a. (Hg.): »... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein«. *Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie*. Mainz 2000, 246–255
- Abeldt, Sönke: *Erziehung – Moral – Recht. Moralelle Spannung und institutionelle Vermittlung des Erzieherhandelns*. Münster u.a. 2001
- Abendroth, Wolfgang: *Der demokratische und soziale Rechtsstaat als politischer Auftrag*. In: Mehdi Tohidipur (Hg.): *Der bürgerliche Rechtsstaat*. Frankfurt a. M. 1978, 265–289
- Alber, Jens: *Sozialstaat/Wohlfahrtsstaat*. In: Dieter Nohlen (Hg.): *Wörterbuch Staat und Politik*. München 1991, 636–645
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg 1994
- Böttcher, Wolfgang u. a. (Hg.): *Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten*. Weinheim/München 1997

- Bonß, Wolfgang: *Wie normal sind Erwerbsverläufe?* In: Siegfried Lamnek, Jens Luedtke (Hg.): *Der Sozialstaat zwischen »Markt« und »Hedonismus«?* Opladen 1999, 213–230
- Borchert, Jens: *Die konservative Transformation des Wohlfahrtsstaates*. Frankfurt a. M./New York 1995
- Budde, Hermann; Klemm, Klaus: *Zur Entwicklung der Bildungsfinanzierung: Stagnierende Bildungsausgaben – Privatisierung – Aufgabenreduzierung*. In: Hans-Günter Rolff u. a. (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Bd. 8. Weinheim/München 1994, 99–123
- Dahrendorf, Ralf: *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*. München 1965
- Dreeben, Robert: *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt a. M. 1980
- Englund, Tomas: *Pädagogische Diskurse und die Konstitution von Öffentlichkeit*. In: Heinz Sünker u. a. (Hg.): *Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit*. Frankfurt a. M. 1994, 226–245
- Esping-Andersen, Gøsta: *Die drei Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Zur Politischen Ökonomie des Wohlfahrtsstaates*. In: Stephan Lessenich, Ilona Ostner (Hg.): *Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive*. Frankfurt a. M./New York 1998, 19–56.
- Fauser, Peter: *Pädagogische Freiheit in Schule und Recht*. Weinheim/Basel 1986
- Fuchs, Jochen: *Pädagogik und Recht*. In: Armin Bernhard, Lutz Rothenmel (Hg.): *Handbuch Kritische Pädagogik*. Weinheim 1997, 159–172
- Ganßmann, Heiner: *Sind soziale Rechte universalisierbar?* In: Zeitschrift für Soziologie 5/1993, 385–394
- Hartmann-Kurz, Claudia: *Grundrechte in der Schule. Studien- und Übungsunterlagen für angehende und praktizierende Lehrerinnen und Lehrer. Verständnis und Wissen von Studentinnen und Studenten für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen in Bezug auf ihr Berufsfeld*. Stuttgart 1997
- Heckel, Hans; Seipp, Paul: *Schulrechtskunde*. Neuwied/Darmstadt 1976
- Heußner, Hermann: *Verfassungsrechtliche Notwendigkeit eines Schulgesetzes? Vorbehalt des Gesetzes und Wesentlichkeitstheorie*. In: Ulrich O. Sievering (Hg.): *Schulrecht – Schulpraxis. Schule in der Bundesrepublik Deutschland und der demokratische Rechtsstaat als Grenze pädagogischen Handlungsspielraums*. Frankfurt a. M. 1984, 92–103
- Kaufmann, Franz-Xaver: *Herausforderungen des Sozialstaates*. Frankfurt a. M. 1997
- Klemm, Klaus u. a.: *Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule*. Reimbek bei Hamburg 1985
- Koch, Max: *Vom Strukturwandel einer Klassengesellschaft. Theoretische Diskussion und empirische Analyse*. Münster 1994
- Krais, Beate: *Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Axel Bolder u. a. (Hg.): *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit, Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit*. Opladen 1996, 118–146

- Kreckel, Reinhard: *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*, Frankfurt a. M./New York 1997
- Laaser, Andreas: *Die Verrechtlichung des Schulwesens*. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen*. Bd. 2. Stuttgart 1980, 1343–1375
- Leisering, Lutz: *Der Sozialstaat in der »zweiten Moderne«. Ambivalenzen und Zukunftsperspektiven des neuzeitlichen Individualisierungsprozesses*. In: Siegfried Lamnek, Jens Luedtke (Hg.): *Der Sozialstaat zwischen »Markt« und »Hedonismus«?* Opladen 1999, 75–92
- Lenhardt, Gero: *Leistungsfähigkeit und Grundlagen neokonservativer Bildungspolitik*. In: Fritz-Ulrich Kolbe, Volker Lenhart (Hg.): *Bildung und Aufklärung heute*. Bielefeld 1990, S. 137–148
- Lenhardt, Gero: *Bildungspolitik und Schulentwicklung in der BRD*. In: Bernhard Blanke, Hellmut Wollmann (Hg.): *Die alte Bundesrepublik. Kontinuität und Wandel*. Leviathan-Sonderheft 12. Opladen 1991, 389–408
- Lenhardt, Gero: *Bürgerlicher Universalismus und staatliche Schule*. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 3/1996, 300–308
- Lenhardt, Gero; Stock, Manfred: *Bildung, Bürger, Arbeitskraft. Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR*. Frankfurt a. M. 1997
- Leschinsky, Achim; Roeder, Peter Martin: *Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung*. Stuttgart 1976
- Lessenich, Stephan: *Die Strategie der Schnecke: Soziale Sicherung nach der Vollbeschäftigung*. In: Kai Eicker-Wolf u. a. (Hg.): *Die arbeitslose Gesellschaft und ihr Sozialstaat*. Marburg 1998, 235–247
- Löhning, Bernd: *Der Vorbehalt des Gesetzes im Schulverhältnis*. Berlin 1974
- Marshall, Thomas H.: *Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates*. Frankfurt a. M./New York 1992
- Meulemann, Heiner: *Bildungsexpansion und Wandel der Bildungsvorstellungen zwischen 1958 und 1979: Eine Kohortenanalyse*. In: Zeitschrift für Soziologie 3/1982, 227–253
- Meyer, John W.: *The Effects of Education as an Institution*. In: American Journal of Sociology 1/1977, 55–77
- Michael, Berthold; Schepp, Heinz-Hermann (Hg.): *Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. Göttingen/Zürich 1993
- Nevermann, Knut; Richter, Ingo (Hg.): *Rechte der Lehrer, Rechte der Schüler, Rechte der Eltern*. München/Zürich 1977
- Niehues, Norbert: *Der Vorbehalt des Gesetzes im Schulwesen. Eine Zwischenbilanz*. In: Deutsches Verwaltungsblatt 12/1980, 465–471
- Offe, Claus: *Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktion des Bildungssystems*. In: Heinrich

- Roth, Dagmar Friedrich (Hg.): *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten*. Stuttgart 1975, 215–252
- Offe, Claus: *Akzeptanz und Legitimität strategischer Optionen in der Sozialpolitik*. In: Christoph Sachße, H. Tristam Engelhardt (Hg.): *Sicherheit und Freiheit. Zur Ethik des Wohlfahrtsstaates*. Frankfurt a. M. 1990, 179–202
- Ovriel, François: *Stand der Forschung im Bereich der Bildungsökonomie. Allgemeine Übersicht und französische Situation*. In: Dietrich Benner, Dieter Lenzen (Hg.): *Bildung und Erziehung in Europa. Zeitschrift für Pädagogik*. 32. Beiheft. Weinheim/Basel 1994, 135–148
- Parsons, Talcott: *Das System moderner Gesellschaften*. München 1972
- Reuter, Lutz-Rainer: *Bildung zwischen Politik und Recht. Zur Parlamentarisierung, Bürokratisierung und Justizialisierung im Bildungssystem*. In: Rüdiger Voigt (Hg.): *Verrechtlichung. Analysen zu Funktion und Wirkung von Parlamentarisierung, Bürokratisierung und Justizialisierung sozialer, politischer und ökonomischer Prozesse*. Königstein/Ts. 1980, 116–136
- Rüb, Friedbert W.: *Versicherungsprinzip und soziale Gerechtigkeit*. In: Siegfried Blasche, Diether Döring (Hg.): *Sozialpolitik und Gerechtigkeit*. Frankfurt a. M./New York 1998, 314–355
- Schmid, Josef: *Wohlfahrtsstaaten im internationalen Vergleich: One Bad Way?* In: Siegfried Lamnek, Jens Luedtke (Hg.): *Der Sozialstaat zwischen »Markt« und »Hedonismus«?* Opladen 1999, 93–114
- Schmidt, Lothar: *Ist die Schulverwaltung rechtsstaatlich?* In: Johannes Beck, Lothar Schmidt (Hg.): *Schulreform oder Der sogenannte Fortschritt*. Frankfurt a. M. 1970, 47–51
- Stein, Ekkehart: *Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule. Verfassungsrechtliche Überlegungen zur freiheitlichen Ordnung des Schulwesens*. Neuwied u. a. 1967
- Sturm, Gerd: *Die Schule im Rechtsstaat. Neue Aspekte aus dem Beschluss des Bundesverfassungsgerichts BVerfGE 33, 1*. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1–2/1974, 1–7
- Vobruba, Georg: *Lohnarbeitszentrierte Sozialpolitik in der Krise der Lohnarbeit*. In: Georg Vobruba (Hg.): *Strukturwandel der Sozialpolitik*. Frankfurt a. M. 1990, 11–80
- Vobruba, Georg: *Alternativen zur Vollbeschäftigung. Die Transformation von Arbeit und Einkommen*. Frankfurt a. M. 2000
- Voß, G. Günter; Pongratz, Hans J.: *Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?* In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1/1998, 131–158
- Weber, Max: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen 1980