

Pädagogisierungen – eine vernachlässigte Dimension in der Geschlechterforschung zur gegenwärtigen Transformation von Sozial-, Bildungs- und Erziehungspolitik¹

Fabian Kessl

Die bisherige wohlfahrtsstaatliche Sozial-, Bildungs- und Erziehungspolitik, wie sie seit dem 19. Jahrhundert in der Mehrheit der heutigen OECD-Staaten entwickelt und etabliert wurde, ist seit den 1970er Jahren einem grundlegenden Wandel unterworfen (vgl. Castel 2005; Clarke 2004; Lessenich 2008). Die ökonomischen, kulturellen wie sozialen Ausprägungen dieser post-wohlfahrtsstaatlichen Transformationsprozesse sind in hohem Maße genderspezifisch. Auf diesen Sachverhalt wird in den vergangenen Jahren aus den Reihen der Geschlechterforschung immer wieder hingewiesen (vgl. Aulenbacher/Riegraf 2009; Jurczyk/Oechsle 2008). Weitgehend unterbelichtet ist in den bisherigen Analysen allerdings deren spezifische Transformationsdynamik, die im Folgenden als *Pädagogisierung* gefasst wird. Pädagogisierung meint dabei eine zunehmend pädagogische Formierung alltäglicher Lebensführungsweisen – gerade auch hinsichtlich der Geschlechterdimensionen.

Versucht man die Haupteigenschaften der gegenwärtigen Veränderungsprozesse insgesamt zu kategorisieren, so lässt sich mit Nancy Fraser davon sprechen, „daß die Ansprüche auf egalitäre Umverteilung viel von ihrer Bestimmtheit eingebüßt haben“ (Fraser/Honneth 2003, S. 16). Während das wohlfahrtsstaatliche Arrangement von einer öffentlich regulierten alltäglichen Lebensführungssicherheit geprägt war, kennzeichnet die sich etablierende post-wohlfahrtsstaatliche Phase „eine tiefgreifende und krisenhafte Verunsicherung der Gesellschaft“ (Aulenbacher/Riegraf 2009, S. 1; vgl. Riegraf 2005): Die „Frage nach der gesellschaftlichen Reproduktion“ ist für die Einzelnen wie für die Gesellschaft neu aufgeworfen: Das Ideal der wohlfahrtsstaatlichen „Gemeinschaft der Ähnlichen“ (u.a. *Hegemonie der heteronormativen, familial organisierten Lebensführungsmuster*) wird zunehmend von einem neo-sozialen Modell der „Gemeinschaft der Unähnlichen“ abgelöst (u.a. *formale Teilanerkennung heterogener Lebensführungsmuster wie der Lebenspartnerschaften*) (vgl. Castel 2005).

Auch der Bereich der Sozial-, Bildungs- und Erziehungspolitik ist bis in das zweite Drittel des 20. Jahrhunderts konstitutiv wohlfahrtsstaatlich ge-

1 Für die anonymen Hinweise der Reviewerinnen und die Anmerkungen der Herausgeber_innen zu einer ersten Version des Textes sei ihnen an dieser Stelle explizit gedankt.

prägt. Mehr noch: Die institutionelle Formation der Sozial-, Bildungs- und Erziehungspolitik ist erst als Teil des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements entstanden. Seit den 1970er Jahren werden auch jene Angebotsstrukturen in wachsendem Maße in *post*-wohlfahrtsstaatliche Kontexte eingeflochten (vgl. für die schulische Bildung: Beiträge in Otto/Oelkers 2006; für den hochschulischen Bildungsbereich: Bultmann 2002; Peters 2004; für die Soziale Arbeit: Bütow/Chassé/Hirt 2008; Webb 2006; für den Bereich der frühen Kindheit: Mierendorff 2010; Garrett 2009; allgemein bildungstheoretisch und bildungssoziologisch: Lohmann 2002; Keller/Schöller 2002).²

Gegenwärtig ist somit eine fundamentale Veränderung der *bisherigen* Erscheinungsformen des wohlfahrtsstaatlichen Gefüges, und für die vorliegenden Überlegungen relevant: der bisherigen sozialen wie bildnerischen und erzieherischen Kulturen der Wohlfahrtsstaatlichkeit, zu beobachten.³

Nachdem diese Transformationsbewegungen hinsichtlich ihrer geschlechterspezifischen Ausprägung in den vergangenen Jahren grundsätzlich diagnostiziert wurden, richten jüngste staats-theoretische und polit-ökonomische Reflexionen ihren Blick nun zunehmend auf die immanenten Widersprüche in diesem transformierten Verhältnis von Staat, Ökonomie und Geschlecht. Diese Widersprüche zeigen sich unter anderem darin, dass wohl-

2 Es ist hier bewusst vom „Kontext“ und von „eingeflochten“ die Rede, um zu verdeutlichen, dass weder der wohlfahrtsstaatliche noch der entstehende *post*-wohlfahrtsstaatliche Zusammenhang starre Rahmenbedingungen darstellen, sondern vielmehr ein dynamisches *Gefüge*; ein Gefüge, das gerade auch von den pädagogischen Akteuren permanent und kontinuierlich mit re-produziert, also hergestellt wird und dem sie daher auch keineswegs wehrlos ausgesetzt sind. Der inzwischen grundlegend veränderte Kontext, dieses transformierte Gefüge, wird im Folgenden als *post*-wohlfahrtsstaatlich bezeichnet, um zu verdeutlichen, dass die sich aktuell herausbildenden Kulturen einer „Post-Wohlfahrtsstaatlichkeit“ aus dem Bestehenden (*wohlfahrtsstaatliches Arrangement*) heraus entwickeln und die bisherigen wohlfahrtsstaatlichen Kulturen zugleich transformieren, aber nicht gänzlich ersetzen. Dieser Prozess lässt sich daher als Transformationsprozess kennzeichnen, da Transformation eine *Umformung des Bestehenden meint* – und zwar ohne, dass dessen Substanz völlig verloren ginge.

3 Zugleich bleiben diese Transformationsprozesse Veränderungen dieser *bisherigen* wohlfahrtsstaatlichen Sozial-, Bildungs- und Erziehungspolitiken und der damit verbundenen sozialen, bildnerischen und erzieherischen Zugänge. Die sich ausbildenden Kulturen der „Post-Wohlfahrtsstaatlichkeit“ stellen keine generelle Neuprogrammierung und Neustrukturierung und damit eine Ausbildung völlig neuer Arrangements und Vergemeinschaftungsformate dar, wie dies manche Einschätzungen in den letzten Jahren mit ihrer Rede vom „Abbau“ oder einer „Krise“ des Wohlfahrtsstaats und der mit ihm etablierten Sozial-, Bildungs- und Erziehungsinstanzen suggerieren wollen. Zugleich ist der aktuelle *post*-wohlfahrtsstaatliche Transformationsprozess von den permanenten Veränderungsdynamiken zu unterscheiden, die die wohlfahrtsstaatlichen Arrangements seit ihrer Implementierung und Etablierung prägen, aber konzeptionell und institutionell „nur“ zu Modifikationen der wohlfahrtsstaatlichen Grundfigur geführt hatten (vgl. Kaufmann 2003, S. 133; vgl. dazu Elias 1990: XII). Die entstehenden „neuen“ *post*-wohlfahrtsstaatlichen Kulturen sind also kein Ergebnis einer völligen Neuprogrammierung und Neustrukturierung, aber Ausdruck einer umfassenden pädagogisierenden Re-Programmierung und Re-Strukturierung der bisherigen wohlfahrtsstaatlichen Arrangements.

fahrtsstaatskritische Positionen aus den Reihen der Frauen-, Gender- und Queerbewegungen nicht nur deutlich an Einfluss gewonnen haben, sondern teilweise in die kulturelle Hegemonie eingearbeitet werden. Dies gilt insbesondere für Liberalisierungsforderungen, die auf einen höheren Grad an individueller Freiheit zielen. Dieser Erfolg wohlfahrtsstaatskritischer Freiheitsforderungen ist in nicht unbeträchtlichem Maße ein „scheiternder“ (Widersprüche 1994), denn er gelingt in vielen Fällen nur unter den Bedingungen einer Hegemonie individualisierender Kräfte, die Freiheit primär als Konsument_innenfreiheit konnotieren und realisieren. Damit wird allerdings jene individuelle Freiheit auf Kosten der systematischen Ausblendung anderer Aspekte wie freiheitsbeschränkender Ungleichheitsstrukturen dynamisiert. Deshalb spricht Birgit Sauer (2009, S. 116) von „neue(n) politische(n) Intersektionalitäten“, wie einem gegenseitigen Auspielen von „Ungleichheitsstrukturen wie Klasse und Geschlecht“ als Kennzeichen der post-wohlfahrtsstaatlichen Politiken.

Staatstheoretisch und polit-ökonomisch stellt sich somit die Frage, „unter welchen Bedingungen geschlechterpolitische Forderungen in den Staat integriert und für Macht- und Herrschaftsverhältnisse vereinnahmt werden“ (Ludwig/Sauer/Wöhl 2009, S. 19). Eine dieser Bedingungen ist deren zunehmende *pädagogisierende* Ausgestaltung: Die Einzelne wird in einer Weise angerufen, als hätten es wohlfahrtsstaatliche Instanzen nicht mehr mit einer „(potenziellen) Erwachsenen“, sondern mit „(potenziellen) Kindern“ zu tun (Sturzenhecker 2003, S. 389f.). Die im weiteren Text vertretene These lautet somit: Die bisherige wohlfahrtsstaatliche Sozial-, Bildungs- und Erziehungspolitik erfährt im Rahmen ihrer post-wohlfahrtsstaatlichen Neucodierung – gerade auch als *gender politics* – einen neuen und markanten Grad der *Pädagogisierung*. Bevor der Charakter dieser gegenwärtigen Transformationsdynamik rekonstruiert wird, ist daher der systematische Status der analytischen Kategorie „Pädagogisierung“ zu klären.

1. Pädagogisierungen – eine genealogische Skizze als Einstiegsvergewisserung

„Pädagogisierung“ stellt keines der grundlegenden erziehungs- oder kultur- und sozialwissenschaftlichen Konzepte dar. Zugleich nutzen es einige einflussreiche Autoren zur Kennzeichnung des grundlegenden Prozesses, pädagogisches Denken und Handeln von „typischen Institutionen und Räumen (zu lösen) und auf neue, von der Pädagogik bisher noch nicht erfasste Altersstufen und Lebensbereiche (zu) übertragen“ (Lüders/Kade/Hornstein 1998, S. 210). Prozesse der Pädagogisierung beschreiben demnach eine pädagogische Formierung des Alltags (vgl. Friedrichs 2008; zum Überblick: Proske

2001, S. 21ff.): „Mit der ‚Pädagogisierung‘ der Gesellschaft hat sich der Umfang der erzieherisch bedeutsamen Fakten oder genauer: der Umfang dessen, über das erzieherisch nachgedacht und das in das das erzieherische Handeln mit einzubeziehen ist, enorm erweitert“ (Mollenhauer 1964/1993, S. 21).

Bereits die Implementierung der wohlfahrtsstaatlichen Sozial-, Bildungs- und Erziehungspolitik lässt sich in diesem Sinne konstitutiv als Prozess der zunehmenden Pädagogisierung beschreiben: Vormalige pädagogische Tätigkeiten, die primär in privaten Settings lokalisiert waren (*nahräumliche Gemeinschaften*), werden rationalisiert und institutionell formiert (vgl. Lüders/Kade/Hornstein 1998). Andere Autoren sprechen von der Pädagogisierung zwar ohne diese explizit modernisierungstheoretische Konnotation, weisen aber auf dieselbe Dynamik für die wohlfahrtsstaatliche Etablierungsphase hin. So verwenden Heinz-Elmar Tenorth (1992) und Jürgen Oelkers (1991) den Begriff in systemtheoretischer und wissenssoziologischer Art und Weise: Tenorth (ebd., S. 135) spricht von einem „pädagogischen Mechanismus, der auf Lernen setzt statt auf Recht, Politik oder Gewalt“, Oelkers im Kontext seiner Beobachtungen zur *öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens* davon, dass dieser Prozess insgesamt einen der Pädagogisierung darstelle.

Die analytische Kategorie der Pädagogisierung erweist sich somit zuerst als hilfreich, um die das moderne Versprechen einer Rationalisierung menschlicher Entwicklung systematisch in den Blick zu nehmen. Denn dieses Zivilisierungsversprechen ist konstitutiv mit der Ausbildung institutioneller Settings verbunden, die Norbert Elias (1976/1990, S. 320) „gesellschaftliche Prägeapparatur“ nennt und Michel Foucault (1975/1994, S. 205) als seriell organisierten Qualifizierungsdurchlauf für die Individuen beschreibt. Beide charakterisieren damit nicht weniger als eine konstitutive Pädagogisierungsdynamik des modernen Zivilisationsprozesses: die pädagogische Rationalisierung und damit immer auch pädagogisch-institutionelle Formierung alltäglicher Lebensführung.

Doch die analytische Kategorie der Pädagogisierung kann nicht nur auf diese prinzipielle Entwicklungs- und Transformationsdynamik aufmerksam machen. Sie dient Autoren vielmehr auch als gesellschaftskritische Markierung in Bezug auf die vorherrschenden Gestaltungsformen der historisch-spezifischen Entwicklungs- und Transformationsprozesses. Zwar kommen sie dabei zu konträren Interpretationsergebnissen, aber gemeinsam ist ihnen eine Liberalisierungsforderung gegenüber den von ihnen diagnostizierten Pädagogisierungsmustern: Frühe wohlfahrtsstaatskritische Positionen sehen im Prozess der Pädagogisierung bzw. eines „Pädagogismus“ (Freyer) – neben der „Technisierung“ und „Bürokratisierung“ – die dritte zentrale „*Zivilisationsgefahr* der modernen Gesellschaft“ (Schelsky 1961, S. 16; Hervorh. im Orig., F.K.): „Der ganze Mensch als geplantes oder geführtes Objekt einer der vielen abstrakten und funktionalisierten Institutionen der arbeitsteiligen Gesellschaft“, so Helmut Schelsky Anfang der 1960er Jahre (ebd., S. 162f.). Diese Tendenz gelte es da-

her zugunsten individueller Freiheit dringend zurückzudrängen. Jüngere macht-analytische Positionen beschreiben dagegen gerade die von solchen wohlfahrtsstaatskritischen Einwänden mit dynamisierter Individualisierung alltäglicher Lebensführungsverantwortung wie die Etablierung lebenslanger Lernkonzepte als Pädagogisierungsprozess. Pädagogisierung realisiere sich hierbei, so zum Beispiel Thomas Höhne (2002, o.S.), „als eine Strategie ‚positiver Unterwerfung‘. Das Neue daran ist die systematische definitorische Festlegung des ‚Willens der Subjekte‘ sowie der Gedanke der nie enden wollenden pädagogischen Steigerung der Subjekte durch stete Selbst-Entwicklung und Selbst-Optimierung“. Höhne fordert daher als Alternative eine subjektive Ent-Unterwerfung als Freiheitsperspektive.

Der folgenden Rekonstruktionsskizze der gegenwärtigen Transformationsdynamik unterliegt die These, dass in der Spannung dieser differentiellen Pädagogisierungsdiagnosen die aktuelle Gestalt(ung) des transformierten Verhältnisses von Staat, Ökonomie und Geschlecht – in Bezug auf dessen sozial-, bildungs- und erziehungspolitische Dimensionierung – systematisch fassbar wird, und damit auch die Frage möglicher Liberalisierungsforderungen und deren scheiternden Erfolge. So erweisen sich die frühen wohlfahrtsstaatskritischen Einwände als entscheidende Quelle der gegenwärtigen Transformationsdynamik und die machtanalytischen Beobachtungen können auf deren – gerade auch geschlechtsspezifisch ausgeprägten – Verwerfungen aufmerksam machen.

Drei bestimmende Pädagogisierungsstrategien lassen sich dabei als besonders kennzeichnend für die aktuelle Transformationsdynamik markieren: *populationsbezogene (bio-politische)*, *individualisierende (responsibilisierende)* und *klassenspezifische (risikokalkulative)*.

2. Pädagogisierungen – Gegenwärtige Ausprägungsformen und ihre humankapitaltheoretische Ausdeutung

Helmut Schelsky (1961, S. 158) fundiert seine Forderung zur Liberalisierung des Bildungssystems auf einer individualistisch-liberalen Haltung: Der „Bildungs- und Ausbildungswillen der einzelnen“ sei als „Ausgangspunkt aller schul- und bildungspolitischen Maßnahmen zu nehmen“. Die individuelle Entscheidung sei daher die einzige Quelle, die den einzelnen davon abhalten könne, die sozialen Möglichkeiten dahingehend zu nutzen, seine Begabung auszuformen. Diese Prämisse leitet Schelsky zu einer Fundamentalkritik an kritisch-bildungssoziologischen Positionen, die schon ein halbes Jahrhundert vor den OECD-Leistungsstudien (*Pisa-Studien* u.a.) auf die sozialstrukturelle Reproduktionsfunktion der Schulen (vgl. Fend 1980; Bourdieu 1974, S. 91) hinwiesen. Schelsky Pädagogisierungskritik ist daher als Schulkritik arran-

giert. In dieser identifiziert er einen bürokratischen Zuteilungsapparat von Lebenschancen und warnt daher – im Anschluss an seinen ehemaligen Assistenten und späteren Hamburger Erziehungswissenschaftler Janpeter Kob und dessen Rezeption von Hans Freyers⁴ rechtskonservativer *Theorie sekundärer Systeme* – vor einer „sozialistischen“ Gefahr am sozial-, bildungs- und erziehungspolitischen Horizont: Nicht weniger als eine „radikal sozialistische Gesellschaftspolitik“ mit der ihr inhärenten „Tendenz zu einer schulsozialistischen Gesellschaft“ (ebd., S.161) drohe am Horizont dieser staatssozialistischen Sozial-, Bildungs- und Erziehungspolitik.⁵ Betrachtet man diese Pädagogisierungskritik aus der veränderten historischen Position am Beginn des 21. Jahrhunderts, dann fällt insbesondere auf, dass Schelsky damit als ein früher deutschsprachiger Vertreter der bildungs-, aber auch sozial- und erziehungspolitisch sehr einflussreichen *humankapitaltheoretischen* Denkweisen gelesen werden kann: Das belegen vor allem die Legitimationsmuster, die Schelsky in Bezug auf die seines Erachtens notwendige Bekämpfung der von ihm kritisierten Pädagogisierungsprozesse formuliert. Am „Bildungs- und Aufstiegs willen der einzelnen“ anzusetzen und nicht am institutionell bestimmtem „Bedarf der Gesellschaft“ (ebd., S. 158) heiße demnach zu „investieren“, die „bildungsbürgerlichen Motivationen“ der Einzelnen anzuregen – ihre Bildungsbereitschaft und ihren Bildungswillen zu wecken (ebd., S. 160). Schelsky lässt hier sehr deutlich den humankapitaltheoretischen Resonanzboden anklängen, den Gary S. Becker (1964) als zentraler Vordenker des Humankapitaltheorems in seiner Grundlegung zeitlich parallel zu Schelskys Überlegungen ökonomisch ausbuchstabiert – und die am Beginn des 21. Jahrhunderts zu einer bildungs-, sozial- und erziehungspolitisch extrem ein-

4 Freyer war wiederum Schelskys akademischer Lehrer und langjähriger Protégé.

5 Es ist daher auch kein Zufall, wenn sich die Leserin ein halbes Jahrhundert später bei der Re-Lektüre von Schelskys Schriften an aktuelle Klassenkämpfe erinnert fühlt, wie die Hamburger Auseinandersetzung um die Einführung einer sechsjährigen Primarschule, die im Juli 2010 per Volksentscheid gekippt wurde. Anja Reschke hat den Bericht des Nachrichtenmagazins *Panorama*, der am 18. Februar 2010 ausgestrahlt wurde, mit den Worten angekündigt, hier werde „eine(n) der letzten Schlacht(en) der Ständegesellschaft“ ausgetragen. Und den Beleg dafür lieferten die interviewten Eltern, die sich für die Initiative „Wir wollen lernen“ (<http://www.wir-wollen-lernen.de/>) öffentlich engagierten: eine Mutter beschreibt ihre Motivation mit den Worten: „weil wir dafür sind, dass Schüler früher separiert werden“, ein Vater: „Ich meine, man muss nicht die sozial Benachteiligten benachteiligen, um die sozial Benachteiligten zu bevorteilen“ (http://daserste.ndr.de/panorama/media/panorama_408.html). Eine echte historische Pointe ist, dass Schelsky seine Kritik, die er in *Anpassung oder Widerstand?* 1961 formuliert, als Reaktion auf den 1959 veröffentlichten Rahmenplan des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen* verstanden wissen will, in dem nicht nur die Einführung einer zweijährigen „Förderstufe“ vorgeschlagen wurde – allerdings (schon damals, so ließe sich etwas zynisch ergänzen) unter Aussparung des Gymnasiums, sondern die Schelsky (1961, S. 8) als „erziehungsorganisatorischen Trick“ deutet und dabei unterstellt, dass sie seine soziologischen Bedenken an einer solchen Reform, die er in einem Gutachten für den Bildungsausschuss 1956 seiner eigenen Darstellung nach formuliert, auf den Kopf stellt.

flussreichen Denkweise geworden ist: Die effektivste Investition ist für Becker nicht diejenige in physische Elemente, sondern die in die Bildung des Einzelnen. Ungleichheit übersetzt Becker daher auch als Ausdruck ungleicher Bildungs- und Ausbildungschancen (ebd., S. 2): Statt über materielle Ungleichheitsbekämpfung (*Umverteilung*) gelte es über Maßnahmen der Motivationsaktivierung nachzudenken, beispielsweise in Form von *Wettbewerbs-elementen*, wie er in seinen gemeinsam mit Guity Nashat Becker verfassten Ausführungen am Beispiel von Schulen in benachteiligten Quartieren illustriert: „State, local, and federal governmenty can help with policies that do not require greatly increased public spending. States can improve the quality of high schools in low-income neighborhoods by raising the competition among schools for students“ (Becker/Becker 1996, S. 66).

Das Handeln der Einzelnen ist für Becker immer ein investives Handeln, weil jene einen angenommenen kommenden Profit als Konsequenz ihres gegenwärtigen Handelns in der Zukunft kalkulierten. Daher sei auch als Quelle der Ungleichheit in einer modernen Wirtschaft, so Becker in seinen familienökonomischen Studien, „die Ungleichheit in der Art der Erziehung“ viel wichtiger als das Einkommen: „Fürsorge und Betreuung, die Kinder von ihren Eltern in Familienhaushalten erfahren. Denn diese wirkt sich auch auf die Art der Ausbildung aus, die die Kinder während der Schulzeit erhalten“ (Becker 2003, S. 96f.).

Becker wie Schelsky sind massive Pädagogisierungskritiker, da sie die gesteuerte Ungleichheitsbekämpfung beispielsweise durch öffentliche Investitionen in die schulische oder weitere soziale Infrastrukturen weitgehend ablehnen, und zugleich sind sie aber auch klare Pädagogisierungsbefürworter – ja Bildungspropagandisten, da sie Humankapitalinvestitionen nicht nur als die effektivsten, sondern auch als diejenigen Steuerungsgrößen ansehen, die das individuelle menschliche Handeln wie die sozialen Interaktionsstrukturen am deutlichsten prägen können (vgl. Becker 1976, S. 253ff.).

Genau an diesem Punkt setzen die jüngeren machtanalytischen Einwände, wie sie beispielsweise von Thomas Höhne formuliert werden, gegenüber den im gegenwärtigen Transformationsprozesse Raum greifenden Pädagogisierungsprozessen ein. In dreifacher Weise ist im Anschluss an jene die gegenwärtige bildungs-, sozial- und bildungspolitische Transformationsdynamik in Bezug auf die Geschlechterverhältnisse humankapitaltheoretisch charakterisiert.

2.1 *Populationsbezogene Pädagogisierung – die bio-politische Re-Formierung*

Theodore W. Schultz, auf den sich Gary Becker (1964) in *Human Capital* eingangs explizit als Quelle seiner Ausführungen beruft, formuliert in einem späten programmatischen Beitrag mit dem programmatischen Titel: *In Men-*

schen investieren. Die Ökonomik der Bevölkerungsqualität (1981/1986): „Ich behaupte ausdrücklich, daß die Zukunftsaussichten der Menschheit weitgehend von Investitionen in die Bevölkerungsqualität und in das Wissen bestimmt werden“ (Schultz 1986, S. XII; vgl. Bröckling 2003). Eine derartige populationsbezogene Pädagogisierung ist in den vergangenen Jahren verstärkt zu beobachten, wenn beispielsweise der international bekannte Wohlfahrtsstaatsforscher, Gøsta Esping-Andersen (2004; kritisch dazu: Ostner 2004), davon spricht, dass aufgrund des Scheiterns der bisherigen Wohlfahrtsstaatlichkeit, eine grundlegende Neujustierung notwendig sei – hin zu einem sozialen Investitionsmodell, das insbesondere auf Kinder fokussiert sei: „(E)ine veränderte Familienpolitik – insbesondere, wenn sie konsequent kinderorientiert ist“, sei als eine solche Investition zu verstehen (Esping-Andersen 2004, S. 197). Wenn Esping-Andersen im weiteren Text davon spricht, dass die „Lernfähigkeit und Lernbereitschaft von Kindern mit den wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen zusammenhängen, in denen sie aufwachsen“ (ebd.), so scheint diese soziale Vererbungsthese auf den ersten Blick eher auf eine Umverteilungsperspektive hinaus zu laufen. Doch diesen Eindruck zerstreut Esping-Andersen in seinen jüngeren Texten schnell und argumentiert konsequent humankapitaltheoretisch: Es müsse inzwischen primär um „Investitionen“ in die Kinder gehen – und das zu einem möglichst frühen Lebensalter, denn solche Investitionen ins „Humankapital“ seien zukünftig „individuell ertragreich“ (ebd.). Aber nicht nur in das ‚Humankapital‘ der nachwachsenden Generation solle im Sinne des sozialinvestiven Staats zukünftig investiert werden, sondern auch in das ‚Humankapital Frauen‘, da diese „durchweg ein höheres Bildungsniveau erreichen als Männer“, was es erforderlich mache, deren Erwerbstätigkeit unter allen Umständen zu ermöglichen, um „auf diese Weise wertvolles Humankapital (nicht zu verschleudern)“ (ebd.). Damit macht Esping-Andersen bio-politische Argumentationsfiguren, wie sie dem Humankapitaltheorem unterliegen, nun zu zentralen Begründungsmustern eines neo-sozialen Programms der post-wohlfahrtsstaatlichen Sozial-, Bildungs- und Erziehungspolitik. Daran schließen inzwischen entsprechende Programme und Strategien einer populationsbezogenen Pädagogisierung in wachsender Zahl an. Zwar wird diesen immer wieder eine durchaus reformorientierte Gleichstellungs- oder *work-life-balance*-Perspektiven unterlegt. Gleichzeitig – und zumeist nicht-reflektiert – befördern solche Maßnahmen aber die Aktivierung von Müttern als weiblicher Arbeitskraft wie als Reproduktionsquelle zukünftiger Arbeitskräfte. Denn erstens wird häufig übersehen, dass eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf klassenspezifisch gebrochen ist und immer wieder nur via Substitution der Familienarbeit durch eine Dienstbotin (Haidinger 2008) realisierbar ist; zweitens ist die „Lösung der Vereinbarkeitsproblematik (weiterhin) einseitig den Frauen (überlassen)“ (Veil 2002, S. 24); und diese Entwicklungen wird drittens noch durch eine damit verbundene „mikrobiopolitische Geschlechterpolitik“

(Schultz 2009, S. 193) zementiert: „In der biopolitischen Grundanordnung ist die(se) individualisierende Gouvernamentalität des Kinderbekommens (...) an die biopolitische Makroebene von Bevölkerungen geknüpft und ihr untergeordnet“, wie Susanne Schultz am Beispiel des aktuellen Regimes der Pränataldiagnostik zeigt.

2.2 *Individualisierende Pädagogisierung – die responsabilisierende Re-Formierung*

In der Einleitung zu *The Economic Approach to Human Behavior* formuliert Gary S. Becker (1976, S. 10; vgl. Bröckling 2003, S. 21) die These, dass „most (if not all!) deaths are to some extent ‘suicides’ in the sense that they could have been postponed if more resources had been invested in prolonging life“. Der Einzelne entscheidet sich nach Becker nämlich häufig für ‚lebensverkürzende Verhaltensweisen‘, wenn das Ziel, ein langes Leben zu haben, von einem anderen, diesem widersprechenden Ziel überlagert wird – beispielsweise exzessiv zu rauchen oder zu arbeiten (vgl. ebd., S. 9f.). Für Ulrich Bröckling (2003, S. 21) herrscht daher humankapitaltheoretisch „das Universalprinzip ‚Selber schuld!‘: Wer krank wird, hat sich nicht genug um seine Gesundheit gesorgt; wer Opfer eines Unfalls oder Verbrechens wird, hätte sich mehr um seine Sicherheit kümmern sollen. Was auch immer jemand tut oder läßt, immer trifft er eine Wahl zwischen konkurrierenden Präferenzen“. Und tatsächlich deutet vieles darauf hin, dass neo-soziale Sozial-, Bildungs- und Erziehungspolitiken und damit verbundene Programme und Strategien eine Individualisierung von Problemzuschreibungen befördern: Soziale Probleme werden zunehmend zu privaten Problemen umdefiniert. Das schlägt sich dann in so unterschiedlichen Strategien und Programmen nieder wie Anti-Raucher-Wettbewerben in Schulen (vgl. Kessl 2006), aktivierenden Bewohnerstrategien in so genannten benachteiligten Stadtteilen (vgl. Landhäuser 2009) oder diversen Maßnahmen im Bereich der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik (vgl. Ott 2011) – auch das Maßnahmen, die von den verantwortlichen Akteur_innen durchaus mit einem aufklärerischen und ermöglichenden Impetus initiiert oder durchgeführt werden. Zumeist wird dabei aber die Dynamik der responsabilisierenden Neuformierung (Krasmann 2003, S.183) bisheriger wohlfahrtsstaatlicher Maßnahmen unterschätzt, d.h. deren Neujustierung unter der Maßgabe einer Zuschreibung der Lebensgestaltungsverantwortung an die Einzelne. Doch genau darauf zielen individualisierende Pädagogisierungsprogramme: Der (potenziellen) Adressatin von solchen Responsibilisierungsstrategien wird ein unzulässiges Maß an Passivität unterstellt, die sie erst einmal abzustellen habe, bevor sie einen Anspruch auf öffentliche Unterstützung oder Versorgung formulieren kann (*Zumutbarkeit*). Mit Verweis auf die Entwicklungen in der Arbeitsmarktpolitik und den

angeschlossenen Feldern der Berufshilfe lässt sich im Anschluss an Roland Atzmüller das zentrale Merkmal neo-sozialer Denkweisen auf der Ebene individualisierender Pädagogisierung daher als ‚Pädagogisierung der Re-Konstruktion des Arbeitsvermögens‘ fassen. Die lebenslange Lernaufgabe ist somit im post-wohlfahrtsstaatlichen Kontext zunehmend weniger als im Fordismus entlang des Lebensverlaufs sequenziert (Abfolge von Bildungs-, Ausbildungs-, Erwerbsarbeits- und Rentenphase), sondern wird zur dauerhaften Grundbedingung der Arbeitsmarktteilnahme.

Auf drei zentrale Aspekte dieser individualisierenden Pädagogisierung lässt sich mit Kirsten Wendt und Iris Nowak (2004) in Bezug auf die arbeitsmarktpolitischen Entwicklungen im Anschluss an die zentralen ‚Aktivierungsgesetze‘ im bundesdeutschen Kontext, die so genannten Hartz IV-Gesetzen, aufmerksam machen: Erstens kann die Logik der prioritären Versorgungsverpflichtung durch die jeweilige Bedarfsgemeinschaft (bestehende Lebensgemeinschaft) dazu führen, dass Frauen als durchschnittlich geringer Verdienende u.U. nicht in Beschäftigungs- und Weiterbildungsmaßnahmen vermittelt werden, weil der Partner sie mit versorgen muss – eine Vermutung, die sich inzwischen empirisch auch erhärtet hat (vgl. Betzelt 2007); zweitens agieren überdurchschnittlich viele Frauen aus gering bezahlten Beschäftigungsverhältnissen heraus, was ihren Zugang zur arbeitsmarktpolitischen Angeboten weiter erschwert (vgl. ebd.); und drittens verantworten noch immer eher Frauen als Männer mit Kind(ern) die familiären Betreuungs-, Versorgungs- und Unterstützungsarbeiten, was häufig mit den individuell-flexiblen Anforderungsstrukturen in der Erwerbsarbeit in Konflikt gerät (vgl. Wendt/Nowak 2004).

2.3 *Klassenspezifische Pädagogisierungen – die risikokalkulative Re-Formierung*

Wie bereits angedeutet, ist eine der zentralen Prämissen des Humankapitalkonzepts von Gary S. Becker die Vorrangigkeit subjektiver Risikokalkulation vor materieller Umverteilung. Die Durchsetzung dieser Neujustierung erscheint Becker insbesondere über Wettbewerbselemente aktivierbar, wie er in *The Economics of Life* (Becker/Becker 1996, S. 66) am Beispiel von Schulgutscheinen für leistungsstarke Schüler_innen aus armen Familien illustriert. Die klassenspezifische Pädagogisierung realisiert sich als eine risikokalkulative Re-Formierung, wenn Becker die Schüler_innen an dieser Stelle in einen Wettbewerb um Bildungsgutscheine schicken will – denn damit werden diese zu nichts anderem als existenziellen, aber limitierten Tickets zum Bildungsaufstieg. Wer in der Konkurrenz um diese Tickets verliert, hat auch die Chance auf den Bildungsaufstieg verloren, wenn er nicht noch einen zweiten, im Sinne Beckers dann vermutlich noch weiter verknappte Einstiegsmöglichkeit findet. Entscheidend für die hier eingenommen Perspektive ist, dass die Unterschichts-

schülerin – humankapitaltheoretisch gedacht – auf eine existenzielle Risikokalkulation verpflichtet werden soll, die von Oberschichts- oder der Mehrheit der Mittelschichtsschüler_innen nicht verlangt wird. Das zeigt sich in analoger Weise in klassenspezifischen Pädagogisierungsstrategien, wie den in den vergangenen Jahren zunehmenden Präventionsprogrammen gegen eine jugendliche Mutterschaft. Den *teenage mothers* wird dabei unterstellt, dass sie gezielt schwanger werden, „to obtain state welfare“ (Cohen 2002, S. XVIII, zit. nach Klein 2009, S. 25). Diese aktive Ausnutzungsunterstellung gegenüber dem wohlfahrtsstaatlichen Sicherungssystems habe ihre Wurzeln in einer gemeinsamen „underclass culture“ dieser Unterschichtsmütter (ebd.). Mit Verweis auf eine Vielzahl empirischer Vergewisserungen zeigt Alex Klein (2009), dass sich der hier unterstellte Zusammenhang von „Unterschichtskultur“ und „Schmarotzertum“ nicht nachweisen lässt. Vielmehr markiert sich ihres Erachtens an diesen Stellen eine neue „Moralpanik“ (ebd., S. 31.).⁶ Olaf Groh-Samberg und Matthias Grundmann (2006, o.S.) sprechen hinsichtlich dieser klassenspezifischen Pädagogisierung daher von einer „reaktionären Pädagogisierung sozialer Struktureffekte“. Die klassenspezifischen Ausschließungsprozesse werden somit verdeckt und in risikokalkulative Verantwortlichkeiten umgedeutet, obwohl „(d)as Problem weder Schwanger- noch Mutterschaft in jungen Jahren (ist), sondern das Problem die materiellen, infrastrukturellen und kulturellen Beschränkungen (sind)“ (Klein 2009, S. 32).

3. Resümee: Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Transformationsforschung unter Berücksichtigung der Pädagogisierungsdimensionen

Die grundlegenden Transformationen der wohlfahrtsstaatlichen Sozial-, Bildungs- und Erziehungspolitik in Bezug auf die Geschlechterverhältnisse hat in jüngster Zeit verstärkt Beobachtungen hinsichtlich der damit verbundenen immanenten Widersprüche gezeitigt. Es wird daher in Zukunft auch in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Geschlechterforschung erforderlich sein, verstärkt die häufig sehr widersprüchlichen Muster pädagogischer Transformationspraktiken zu untersuchen. Dabei ist gerade aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive eine bisher eher vernachlässigte Dimension in die Forschung einzubeziehen: die *pädagogisierende* Re-Programmierung und Re-Strukturierung der bisherigen wohlfahrtsstaatlichen Arrangements. Die neo-sozialen Lektorientierungen prägen sich post-wohlfahrtsstaatlich zuneh-

6 Ihr männliches Gegenstück findet die *teenage mother* – gerade im bundesdeutschen Kontext – im potenziell als deviant markierten männlichen Migrantenjugendlichen aus einem Großstadtquartier.

mend in spezifischen Pädagogisierungsmustern aus – zusammenfassend lässt sich durchaus von einer „aktivierungspädagogischen Rethematisierung“ (Kessl 2006, S. 224) sprechen, deren dreifache Ausprägungsform im vorliegenden Beitrag in Bezug auf die Geschlechterverhältnisse rekonstruiert wurden: *populationsbezogene (bio-politische)*, *individualisierende (responsibilisierende)* und *klassenspezifische (risikokalkulative)* Pädagogisierungen.

Fokussiert die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Transformationsforschung diese Pädagogisierungstendenzen in angemessener Weise, wäre auch die konstitutive Rolle der (Geschlechter)Forschung als einer Stifterin und einer Regulationsinstanz „soziale(r) Verhältnisse“ – davon also, „was sagbar ist und was nicht“ (Hark 2005, S. 36) – aktiv bestimmt. Und gerade hinsichtlich der humankapitaltheoretischen (Re)Formierung der bisherigen wohlfahrtsstaatlichen Sozial-, Bildungs- und Erziehungspolitik ist eine entsprechende offensive und konfliktbereite Gegenpositionierung dringend erforderlich, um das reale geschlechter- und genderbezogene Liberalisierungspotenzial auszuloten und erkämpfen zu können.

Literatur

- Aulenbacher, Brigitte/Riegraf, Birgit (2009): Postfordistische Reproduktionsweise und soziale Ungleichheiten. Über die Erklärungspotenziale von Regulationstheorie, feministischer Gesellschaftsanalyse und Intersektionalitätsforschung. Vortragsmanuskript, Tagung „Kapitalismustheorien“, 24./25. April 2009, Wien (Quelle: http://www.oegpw.at/tagung09/papers/AG1b_aulenbacher.pdf; Stand: 30. Juli 2010)
- Becker, Gary S. (1964): Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, New York/London
- Becker, Garry S. (1976): The Economic Approach to Human Behavior, Chicago.
- Becker, Gary S. (2003): Die Bedeutung der Humanvermögensbildung in der Familie für die Zukunft von Wirtschaft und Gesellschaft, in: Leipert, Christian (Hg.): Demographie und Wohlstand. Neuer Stellenwert für Familie in Wirtschaft und Gesellschaft, Opladen, S. 89-102
- Becker, Gary S./Becker, Guity Nashat (1996): The economics of life: From Baseball to Affirmative Action to Immigration, How Real-World Issues Affect Our Everyday Life, New York u.a.
- Betzelt, Sigrid (2007): Hartz IV aus Gender-Sicht: einige Befunde und viele offene Fragen, in: WSI-Mitteilungen, H. 6, S. 298-304
- Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen, Frankfurt a.M.
- Bröckling, Ulrich (2003): Eine Kritik der biopolitischen Ökonomie, in: Mittelweg 36, H. 1, S. 3–22
- Bultmann, Torsten (2002): Hochschulunternehmen auf dem Wissensmarkt. Tendenzen und Widersprüche der aktuellen Hochschulreform, in: Widersprüche, H. 83, S. 69-86

- Bütow, Birgit/Chassé, Karl August/Hirt, Rainer (Hg.) (2008): Soziale Arbeit nach dem sozialpädagogischen Jahrhundert. Entwicklungen im Post-Wohlfahrtsstaat, Opladen/Farmington Hills
- Castel, Robert (2003/2005): Die Stärkung des Sozialen: Leben im neuen Wohlfahrtsstaat, Hamburg
- Clarke, John (2004): Changing Welfare, Changing States. New Directions in Social Policy, London
- Elias, Norbert (1976/1990): Über den Prozeß der Zivilisation, 2 Bände, Frankfurt a.M. (15. Auflage)
- Esping-Andersen, Gøsta (2004): Ein neues Modell sozialer Sicherung in der Europäischen Union? In: Zeitschrift für Sozialreform, H. 1-2, S. 189-210
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule, München u.a.
- Foucault, Michel (1975/1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a.M.
- Fraser, Nancy/Honneth, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse, Frankfurt a.M.
- Friedrichs, Werner (2008): Passagen der Pädagogik: Zur Fassung des pädagogischen Moments im Anschluss an Niklas Luhmann und Gilles Deleuze, Bielefeld
- Garrett, Paul Michael (2009): 'Transforming' Children's Services? Social Work, Neoliberalism and the 'Modern' World, Maidenhead
- Groh-Samberg, Olaf/Grundmann, Matthias (2006): Soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 26, S. 11-24
- Haidinger, Bettina (2008): Prekarität mit Geschichte: Die Care-Ökonomie der Privathaushalte, Heft 4 der FORBA Schriftenreihe, Wien (Quelle: www.forba.at/data/downloads/file/306-SR%2004-08.pdf; Stand: 13. Juli 2010)
- Höhne, Thomas (2002): Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. Vortragsmanuskript, Konferenz „Führe mich sanft: Gouvernementalität – Anschlüsse an Michel Foucault“, 2./3. November 2002, Universität Frankfurt a.M. (Quelle: www.die-grenze.com/foucault_webkatalog/index.php?page=2&cat=70&u_sort=title&u_order=asc; 23. Dezember 2008)
- Jurczyk, Karin/Oechsle, Mechthild (2008): Privatheit: Interdisziplinärität und Grenzverschiebungen. Eine Einführung, in: dies. (Hg.): Das Private neu denken. Erosionen, Ambivalenzen, Leistungen, Münster, S. 8-47
- Kaufmann, Franz-Xaver (2003): Sozialpolitisches Denken: Die deutsche Tradition, Frankfurt a.M.
- Keller, Carsten/Schöller, Oliver (2002): Autoritäre Bildung. Bildungsreform im Zeichen von Standortwettbewerb und neuen Eliten, in: Bittlingmayer, Uwe H./Eickelpasch, Rolf/Kastner, Jens/Rademacher, Claudia (Hg.): Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus, Opladen, S. 381-414
- Kessl, Fabian (2006): Aktivierungspädagogik statt wohlfahrtsstaatlicher Dienstleistung? Das aktivierungspolitische Re-Arrangement der bundesdeutschen Kinder- und Jugendhilfe, in: Zeitschrift für Sozialreform, H. 2, S. 217-232
- Klein, Alexandra (2009): Moral Panics Reloaded. Sexuelle Verwahrlosung und die Underclass, in: Soziale Passagen, H. 1, S. 23-34
- Krasmann, Susanne (2003): Die Kriminalität der Gesellschaft: Zur Gouvernementalität der Gegenwart, Konstanz
- Landhäuser, Sandra (2009): Communityorientierung in der Sozialen Arbeit, Wiesbaden

- Lessenich, Stephan (2008): Die Neuerfindung des Sozialen, Bielefeld
- Lohmann, Ingrid (2002): After Neoliberalismus – Können nationale Bildungssysteme den „freien Markt“ überleben? In: Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hg.) Die verkaufte Bildung, Opladen, S. 89-108
- Lüders, Christian/Kade, Jochen/Hornstein, Walter (1998): Entgrenzung des Pädagogischen, in: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen, S. 207-216
- Ludwig, Gundula/Sauer, Birgit/Wöhl, Stefanie (2009): Staat und Geschlecht: Grundlagen und aktuelle Herausforderungen. Eine Einleitung, in: dies. (Hg.): Staat und Geschlecht: Grundlagen und aktuelle Herausforderungen feministischer Staatstheorie, Baden-Baden
- Mierendorff, Johanna (2010): Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit, Weinheim/München
- Mollenhauer, Klaus (1964/1993): Einführung in die Sozialpädagogik: Probleme und Begriffe der Jugendhilfe, Weinheim/Basel (10. Aufl.)
- Oelkers, Jürgen (1991): Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens, in: ders./Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Pädagogisches Wissen, 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim/Basel, S. 213-231.XX-XX
- Ostner, Ilona (2004): Kinder und Frauen zuerst!? Ein Review-Essay, in: Zeitschrift für Sozialreform, H. 1-2, S. 211-217
- Ott, Marion (2010): Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie, Konstanz
- Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hg.) (2006): Zeitgemäße Bildung – Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, München
- Peters, Michael A. (2004): Education and Ideologies of the Knowledge Economy: Europe and the Politics of Emulation, in: Social Work & Society, Issue 2, S. 160-172 (Quelle: www.socwork.net/Peters2004.pdf)
- Proske, Matthias (2001): Pädagogik und Dritte Welt – Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme, Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Universität Frankfurt a.M.
- Riegraf, Birgit (2005): Staat, Geschlecht und Gerechtigkeit. Theoretische Annäherungen an ein Spannungsverhältnis im Umbruch, in: Femina Politica, Schwerpunktheft: Modernisierung des Wohlfahrtsstaates – Modernisierung der Ungleichheit? H. 2, S. 21-31
- Sauer, Birgit (2008): Formwandel politischer Institutionen im Kontext neoliberaler Globalisierung und die Relevanz der Kategorie Geschlecht, in: Casale, Rita/Rendtorff, Barbara (Hg.): Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung, Bielefeld, S. 237-254
- Sauer, Birgit (2009): Staatlichkeit und Geschlechtergewalt, in: Ludwig, Gundula/Sauer, Birgit/Wöhl, Stefanie (2009): Staat und Geschlecht: Grundlagen und aktuelle Herausforderungen feministischer Staatstheorie, Baden-Baden, S. 61-74
- Schelsky, Helmut (1961): Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform, Heidelberg
- Schultz, Theodore W. (1981/1986): In Menschen investieren. Die Ökonomik der Bevölkerungsqualität, Tübingen

- Schultz, Susanne (2009): Zwischen Eugenik, Demografie und dem Management reproduktiver Biographien: spannungsreiche staats-theoretische Zugänge zu Fortpflanzungspolitik, in: Ludwig, Gundula/Sauer, Birgit/Wöhl, Stefanie (2009): Staat und Geschlecht: Grundlagen und aktuelle Herausforderungen feministischer Staatstheorie, Baden-Baden, S. 183-197
- Sturzenhecker, Benedikt (2003): Aktivierende Jugendarbeit? In: Dahme, Heinz- Jürgen/Otto, Hans-Uwe/Trube, Achim/Wohlfahrt, Norbert (Hg.): Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat, Opladen, S. 381-390.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren, in: Oelkers, Jürgen (Hg.): Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit: pädagogische Beiträge zur Moderne, 28. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim/Basel, S. 117-134
- Veil, Mechthild (2002): Familienpolitik und sozialpolitische Konstruktionen der Geschlechterverhältnisse im deutsch-französischen Vergleich, in: Widersprüche, H. 84, S.17-26
- Webb, Stephen A. (2006): Social Work in a Risk Society: Social and Political Perspectives. London
- Wendt, Kirsten/Nowak, Iris (2004): Aktivierung im trauten Heim. Hartz-Gesetze flexibilisieren auch die Geschlechterverhältnisse. In: ak – analyse & kritik, H. 484 (Quelle: www.akweb.de/ak_s/ak484/22.htm; Stand: 8. Mai 2010)
- Widersprüche (2004): Scheiternde Erfolge – oder: Die bitteren Früchte politischer Emanzipationsprojekte, 25. Jg., H. 91